

Fra visjon til virkelighet

Improvisasjon, mulighetenes verktøy

Av
Roger Andersen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS)
for graden

Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
Mai 2017





Samtykkeskjema for publisering av masteroppgaver i Nord universitets åpne vitenarkiv, Brage Nord

Jeg/vi gir herved Nord universitet tillatelse til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

I/we hereby give Nord University permission to make this paper available for electronic publication:

Ja / Yes

Ja, men unntatt offentlighet for 3 år / Yes, but delayed public release (embargo) for 3 years

Ja, men unntatt offentlighet for 5 år / Yes, but delayed public release (embargo) for 5 years

Nei / No

Skjema kan fylles ut elektronisk, signatur ikke nødvendig. / The form can be filled electronically, signature is not necessary

Forfatter(e) / Author(s): Roger Andersen
Norsk tittel / Title in Norwegian: Fra visjon til virkelighet - improvisasjon, mulighetens verktøy
Engelsk tittel / Title in English: From vision to reality - improvisation is opportunity's tool
Studieprogram / Study programme: Master i kunnskapsledelse
Emnekode og navn / Course code: MKL300

2 Forord

Denne masteroppgaven har vært en veldig lang reise. Fra jeg stod alene uten noen bekjente i Levanger i 2011, til jeg nå 6 år etter, endelig får fullført masteroppgaven. Det å faktisk ha fått tid og mulighet (en takk til Human Content for at jeg har fått satt av tid til dette studiet og oppgaveskrivingen) til å fordype seg ned i et helt annet fagfelt enn det jeg har som profesjon til vanlig.

For meg som kommer fra naturvitenskapen med mye kvantitativ forskning, var det en veldig lærerikt og utfordrende å sette seg inn i de samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder og kvalitativ forskning.

Så takk til alle på kullet mitt MKL og venner som har bidratt med både kritiske blikk og faglige diskusjoner.

Men den store takken må komme til familien, som har måtte leve med mye frustrasjon, særlig den siste tiden. Jeg vil rette en spesiell stor takk til min samboer, for å kunne være informant for undersøkelsen i oppgaven, men ikke minst for fruktbare diskusjoner, i alt fra dype filosofiske diskusjoner til konstruktive råd og innspill til oppgaven. Men ikke minst, ha troen på meg når det så som mørkest ut. Og en stor takk til vår 15-årige datter, som med like stor tålmodighet har skjönt at jeg de siste ukene har vært litt fraværende, men som likevel til stadighet har uttrykt mild interesse for det jeg skriver om (i hvert fall i fem minutter av gangen).

Og ikke minst våre to hunder, Herbert og Ztorm, som på sine lufteturer har fått høre om all min frustrasjon i denne skriveprosessen.

Oslo 03.05.2017

Roger Andersen

3 Sammendrag

Jeg har i denne undersøkelsen sett på hvordan KS-prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» benyttet seg av improvisasjon. Dette prosjektet var av «veien blir til mens man går». Empirien er primært hentet ved å dybde-intervju to av de mest sentrale prosjektveilederne i prosjektet (det var totalt 4 prosjektveiledere).

I analysedelen har jeg belyst noen av de mest dominerende situasjonene som kom frem i datainnsamlingsperioden. Jeg har sett de opp mot utvalgt teori om improvisasjon, men også tilhørende aspekter som taus kunnskap og læring.

Målet har vært å besvare følgende forskningsspørsmål:

Hvordan begrepet improvisasjon kan benyttes i arbeidslivet – og da særlig i arbeidet som har med læringsprosesser i møter mellom mennesker å gjøre?

Følgende forskningsspørsmål er brukt til å belyse problemstillingen:

- På hvilken måte kan man si at prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» la til rette for improvisasjon, og har det i tilfelle noen overføringsverdi?
- Når en prosess tar en annen retning enn man hadde forutsett – hvordan kan man bruke situasjonen til utvikling og læring?
- Kan improvisasjon utnyttes og utvikles som en metode i arbeidslivet, eller er det slik at improvisasjon egentlig bare løser utfordringene på en slik måte som er best for meg der og da, men som har liten overføringsverdi?
- Betyr det å ta i bruk improvisasjon som metode at man må gi sine ansatte helt frie tøyler, og dermed ha mindre struktur og faste rammer – eller kan man finne en balanse?
- Gir det noen mening å ta i bruk begrepet improvisasjon i arbeidslivet, eller dekkes begrepet av andre begreper som intuisjon, taus kunnskap?
- Læring og kunnskapsoverføring

Jeg har særlig sett improvisasjon i lys av kunnskapsteorier som taus kunnskap, ekspertkunnskap samt kunnskapsmodellene ferdighetsmodellen til Dreyfus og Dreyfus, SEKI-modellen og den samskapte læringsmodellen.

Innholdsfortegnelse

1	Samtykkeskjema	1
2	Forord	2
3	Sammendrag.....	3
4	Figurliste	6
5	Tabeller	6
6	Innledning.....	7
6.1	Problemstilling.....	9
6.2	Bakgrunn.....	9
7	Begrepsavklaringer	15
7.1	Kunnskap	16
7.1.1	Taus og eksplisitt kunnskap	18
7.1.2	Kunnskap som intellekt og intuisjon.....	19
7.2	Improvisasjon	20
7.3	Intuisjon.....	23
7.4	Ekspertkunnskap.....	24
7.5	SEKI-modellen som kunnskapsdeling	25
7.6	Den samskapte læringsmodellen	26
7.7	Etikk og moral	28
7.8	Etisk dilemma.....	29
7.9	Etisk refleksjon	29
8	Metode	32
8.1	Ontologi.....	32
8.2	Epistemologi.....	33
8.2.1	Det objektivistiske perspektiv	34
8.2.2	Det praksisbaserte perspektiv	34
8.3	Case	36
8.4	Hermeneutikk	36
8.5	Fenomenologi	38
8.5.1	Narrative undersøkelser (Narrative inquiry)	40
8.6	Kvalitativ metode.....	41
8.6.1	Intervju	41

8.6.2	Validitet og reliabilitet	42
8.6.3	Reliabilitet og validitet i kvalitative undersøkelser	44
9	Empiri.....	45
9.1	Introduksjon.....	45
9.1	Prosjektleder	47
9.2	Prosjektveileder.....	47
9.3	Utviklingen av prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving»	48
9.4	Oppsummering av empirien	61
10	Drøfting.....	62
11	Konklusjon	70
12	Referanser	72
13	Vedlegg 1	75
13.1	Intervjuguide – prosjektleder	75
13.2	Intervjuguide – prosjektveileder	76

4 Figurliste

Figur 1 SEKI-modellen	25
Figur 2 Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin 2009, s.74)	28
Figur 3 SME-modellen (etisk refleksjonsmodell)	30
Figur 4 Prosjektveileder sin refleksjonsmodell	31
Figur 5 Den hermeneutiske sirkel	38
Figur 6 Tilfeldig.....	43
Figur 7 Reliabel	43
Figur 8 Reliabel og valid	44

5 Tabeller

Tabell 1 Karakteristikk av kunnskap, slik det er fremstilt hos Hislop.	35
---	----

6 Innledning

Improvisasjon er et begrep de fleste kjenner til, og har en umiddelbar forståelse for hva betyr. Å gjøre noe spontant, der og da, på bakgrunn av noe som føles riktig i den sammenheng du står i akkurat da, er det jeg selv umiddelbart forbinder med begrepet. Wikipedia definerer improvisasjon på følgende måte: «Improvisasjon (fra italiensk improvviso, uventet) er å gjøre noe «på stående fot» uten å ha forberedt det eller å ha tenkt det ut på forhånd» (<https://no.wikipedia.org/wiki/Improvisasjon>).

Wikipedia-artikkelen fortsetter med å beskrive improvisasjon som et begrep som nærmest utelukkende er knyttet til kunsten – særlig musikk, men også teater. Et søk på Google.com bekrefter dette – det er særlig musikk og teater som knyttes til begrepet improvisasjon. Likevel finnes det noen få artikler, særlig fra organisasjonslitteraturen, som omhandler improvisasjon i arbeidslivet; det vil si at man gjør noe spontant, tilpasser seg situasjonen man er i, tilrettelegger og tilpasser ut fra uventede forhold som oppstår og ser at de spontane grepene man har tatt ofte faktisk virker. Personlige erfaringer tilsier at improvisasjon kan skape forbedring og utvikling i arbeidsprosesser, så hvorfor er dette begrepet så lite brukt i arbeidslivet?

Jeg har jobbet mange år innen IT, fra starten av den berømte dot-com tiden og frem til i dag. Som så mange andre på den tiden, begynte jeg i et lite oppstartfirma ved siden av informatikkstudiene mine. Når jeg tenker tilbake til disse tider, ser jeg at jeg har hatt en utvikling innen hvilke roller jeg har hatt: fra deltidsansatt student til fulltidsprogrammer, deretter systemarkitekt, prosjektleder osv. I dag jobber jeg som IT sjef i et lite gründerfirma, Human Content, som utvikler metoder og verktøy for alt som har med mennesker og organisasjon å gjøre; primært ved hjelp av personlighetstester, evne- og ferdighetstester. Human Content plattformen gir en helhetlig forståelse av personlige egenskaper og hvordan de fungerer i arbeidslivet, og kan brukes til blant annet rekruttering, ledelse, organisering av samarbeid og organisasjonsdesign.

Verktøyene er ikke det viktigste med plattformen. Det viktigste er å forstå hva vi ønsker å oppnå, og hvordan personlige egenskaper påvirker hvor godt hver enkelt person vil bidra til å nå et mål. Det finnes ingen generelt god eller dårlig plassering på personlighet, det kommer an på jobben som skal gjøres og hvilke egenskaper som kreves for å utføre denne jobben på en best mulig måte. Når forståelsen kombineres med god bruk av metodene og verktøyene, fungerer dette som en samlet plattform som bidrar til kontinuerlig forbedring, som gir resultater for organisasjonene som bruker dem ved at de får utnyttet sine menneskelige ressurser på en bedre måte.

Er det noe min erfaring som systemutvikler innen IT har lært meg, er at jeg ofte har måttet tenke nytt for å løse problemer og utfordringer som oppstår i en utviklingsprosess. I mange

situasjoner har jeg fått vite at noen av forutsetningene for utviklingen jeg skulle løse er blitt endret; det være seg at kunder vil ha noe annet enn det de egentlig beskrev i utgangspunktet, at løsningen må raskere ut i produksjon enn tidligere antatt, det vil si at tidsskjemaet mitt blir endret betraktelig, men særlig skjer det at kundene har en annen «virkelighetsforståelse» - det vil si at de ikke helt skjønner hvilke muligheter og begrensninger som faktisk ligger i systemutviklingen. Ofte har jeg kommet i situasjoner der jeg oppdager at metodene og algoritmene som allerede fantes ikke dekket akkurat det jeg prøvde å løse. I slike situasjoner hendte det ofte at jeg måtte improvisere for å kunne videreutvikle og generalisere disse metodene og algoritmene. Ofte ble det slik at når tilsvarende utfordringer dukket opp ved senere anledninger, kunne jeg bruke lærdommen fra foregående situasjoner til å bli enda bedre. På denne måten brukte jeg improvisasjon til å skape mitt eget læringsrom innenfor et område som de færreste forbinder med dette begrepet.

Kan det tenkes at å lage slikt læringsrom er mulig å bruke i prosjektgjennomføring med mennesker også? I kontakt med mennesker har man ofte en forforståelse om hvordan disse menneskene er og vil opptre. Likevel skjer det hele tiden at en prosess der det inngår en konstellasjon av flere grupper av mennesker ta en uventet vending, eller det kan være lokalkulturelle forskjeller som gjør at situasjoner og prosesser ikke utvikler seg som forventet. Hva gjør man i slike situasjoner?

Min samboer begynte i KS som prosjektveileder i prosjektet «Samarbeid for etisk kompetanseheving» i 2008 som er rettet mot kommunale helse- og omsorgstjenester og som dreier seg om å iverksette etisk refleksjon over praksis i tjenestene, det vil si at tjenestene etablerer læringsarenaer for felles refleksjoner over utfordringer medarbeidere og ledere opplever i situasjoner rundt brukere og pårørende, arbeidsmiljø, holdninger og generell praksis. Per mai 2015 var 243 norske kommuner regnet som deltakerkommuner i dette prosjektet (KS).

Min samboer reiste rundt i norske kommuner og holdt etikkseminarer for ansatte i helse- og omsorgstjenestene for å bedre deres egen evne til å oppdage etiske problemstillinger i møte med pasienter og pårørende, samt metoder for å reflektere rundt, og håndtere slike etiske problemstillinger og dilemmaer. Hun fortalte at hun stadig vekk måtte endre på seminaroppleggene sine der og da fordi omstendighetene og kunnskapsnivået viste seg å være annerledes enn antatt på forhånd. Jeg la også merke til at hele prosjektet endret seg underveis, og at prosjektledelsen etter hvert utarbeidet verktøy og materiale som var mer tilpasset målgruppen enn det de først hadde tenkt til å bruke. Jeg så helt klart en parallell til mange av situasjonene jeg stod i der jeg måtte improvisere for å få løst oppgavene mine. Når alt man har planlagt og klargjort plutselig ikke er gjennomføre fullt ut, eller slik som man hadde tenkt. Hva gjør man da?

6.1 Problemstilling

Jeg ønsker å se på om, og i tilfelle hvordan, improvisasjon kan benyttes som en ressurs i prosesser i arbeidslivet. Jeg tar utgangspunkt i Irgens beskrivelse av improvisasjon som «å utøve en reflektert praksis» og «å mestre en situasjon uten å være bundet til en forhåndsprosedyre»; det at kunnskapen skapes «i dialog med selve situasjonen» slik at man er bedre i stand til å påvirke og endre en prosess.

Jeg tar utgangspunkt i KS-prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» som startet i 2007 og fortsatt pågår, men jeg følger det frem til 2016. Gjennom intervju med de mest sentrale aktørene i prosjektet i nevnte periode, samt gjennomgåelse av sentrale dokumenter, verktøy og metodikk som ble utviklet i prosjektet, ønsker jeg å se på:

Hvordan begrepet improvisasjon kan benyttes i arbeidslivet – og da særlig i arbeidet som har med læringsprosesser i møter mellom mennesker å gjøre?

Gjennom empiri fra prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» ønsker jeg å belyse følgende problemstillinger og drøfte det i lys av aktuell kunnskapsteori:

- På hvilken måte kan man si at prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» la til rette for improvisasjon, og har det i tilfelle noen overføringsverdi?
- Når en prosess tar en annen retning enn man hadde forutsett – hvordan kan man bruke situasjonen til utvikling og læring?
- Kan improvisasjon utnyttes og utvikles som en metode i arbeidslivet, eller er det slik at improvisasjon egentlig bare løser utfordringene på en slik måte som er best for meg der og da, men som har liten overføringsverdi?
- Betyr det å ta i bruk improvisasjon som metode at man må gi sine ansatte helt frie tøyler, og dermed ha mindre struktur og faste rammer – eller kan man finne en balanse?
- Gir det noen mening å ta i bruk begrepet improvisasjon i arbeidslivet, eller dekkes begrepet av andre begreper som intuisjon, ekspertkunnskap og taus kunnskap?
- Kan improvisasjon bidra til læring og kunnskapsoverføring?

6.2 Bakgrunn

De kommunale helse- og omsorgstjenestene i Norge har vokst raskt på å få år og fått stadig flere oppgaver og flere brukere, og står samtidig overfor store utfordringer. I en kommune er helse- og omsorgssektoren som regel delt inn i ulike tjenesteområder som for eksempel hjemmetjeneste, sykehjemstjeneste, tjenester for utviklingshemmede, rus og psykisk helse. Disse tjenesteområdene er ofte preget av ulik kultur, holdninger og kompetanse hos de ansatte. I en Norsk offentlig utredning (NOU) beskrives de kommunale helse- og omsorgstjenestene slik: «Den kommunale omsorgstjenesten består av store døgnkontinuerlige virksomheter som drives med få ledere, høy personalfaktor, en høy andel ansatte uten fagutdanning, mange deltidsarbeidende, en svært høy andel kvinner og ofte enkle hjelpemidler» (NOU, 2011:11, s. 9). De kommunale helse – og omsorgstjenestene er også preget av høyt sykefravær, ifølge tall fra KS har sykefraværet i denne sektoren ligget stabilt høyt på rundt 10 % siden 2007.

Helse- og omsorgssektoren har også gjennomgått store endringer i premisser og verdier som ligger til grunn for tjenesteutøvelsen. Tradisjonelt var helsesektoren knyttet til store institusjoner som var underlagt et strengt hierarkisk system med legene på toppen, og der pasientene ofte kunne oppleve at de ikke hadde noe å si, og ble behandlet på en klassisk «paternalistisk» måte. Fra 1970-tallet og utover har det kommet en økende kritikk mot både institusjoner, hierarki og paternalisme og samtidig et krav om brukerinnflytelse, sammen med en dreining fra ren pleie mot mer rehabilitering og støtte til egenmestring. Likevel leser man stadig i dagspressen om at pasienter og brukere får dårlig behandling og at mange blir utsatt for overgrep og omsorgssvikt. Stemmer dette bildet med virkeligheten? Wenche Malmedal skrev i 1999 en artikkel kalt «Overgrep i sykehjem» som gjennom dybdeintervju med sykepleiere avdekket at det systematisk foregikk overmedisinering, fastbinding, isolering og kjefting på pasientene. Disse funnene er blitt bekreftet i senere studier, blant annet i en nasjonal undersøkelse fra 2010 kalt «Ethical challenges in the provision of end-of-life care in Norwegian nursing homes» (Gjerberg, Førde, Pedersen, & Bollig, 2010). I denne undersøkelsen med 664 respondenter, bekreftes inntrykket av at de stadig står oppe i vanskelige etiske dilemmaer, men at de sjelden eller aldri får tid eller anledning til å drøfte og reflektere rundt slike dilemmaer. Likevel svarer 87 % av respondentene at de ønsker seg mer kompetanse om etikk og tid til refleksjon rundt vanskelige problemstillinger.

I 2005 kom en Stortingsmelding fra Helse- og omsorgsdepartementet kalt «Mestring, muligheter og mening. Framtidas omsorgsutfordringer og i 2013 kom en videreføring av denne, kalt «Morgendagens omsorg». Stortingsmeldingene nevnt ovenfor trekker blant annet frem etiske utfordringer i de kommunale helse- og omsorgstjenestene og fremmer en rekke tiltak for å møte disse utfordringene.

«Samarbeid for etisk kompetanseheving» er spesifikt forankret i Stortingsmelding nr. 25 «Mestring, muligheter og mening. Framtidas omsorgsutfordringer» og i avtalen om kvalitetsutvikling i helse- og omsorgstjenestene 2006 - 2010 inngått mellom regjeringen og kommunesektoren representert ved KS (Kommunesektorens organisasjon).

I Stortingsmelding 25 (St.meld. nr. 25, 2005-2006, ss. 77,78) heter det:

«For å styrke den etiske kompetansen i omsorgstjenesten, vil regjeringen i samarbeid med KS og yrkesorganisasjonene bidra til at ansatte i helse- og omsorgstjenestene har grunnleggende kompetanse i fagetikk, og utvikle modeller for å forankre etikkarbeidet organisatorisk i kommunal sammenheng.»

«Satsingen på etisk kompetanseheving inngår som en del av regjeringens strategi for å styrke kompetansen i omsorgstjenesten. Kommunene bør sørge for at alle ansatte i omsorgstjenesten gjennomgår opplæring i grunnleggende etiske prinsipper for sin yrkesutøvelse, og at denne opplæringen blir vedlikeholdt og oppdatert gjennom undervisning og veiledning.»

«Ansatte i den kommunale omsorgstjenesten står daglig overfor vanskelige etiske dilemma og problemstillinger som krever etisk bevissthet og god dømmekraft. Å vise respekt, åpenhet, tillit og omsorg krever etisk klokskap og et bevisst forhold til egne motiver og verdier. Fagetiske spørsmål står sentralt i utdanningene i helse- og sosialfag, men etiske holdninger og handlinger må utvikles gjennom løpende utprøving og refleksjon i praktisk arbeid»

I 2006 ble det opprettet en avtale mellom regjeringen og KS kalt «Avtale om kvalitetsutvikling i helse- og omsorgstjenesten. Avtale mellom Regjeringen og KS om utvikling av de kommunale helse- og omsorgstjenestene». I forlengelsen av denne avtalen ble det besluttet å opprette et prosjekt kalt «Samarbeid om etisk kompetanseheving», der Helse- og omsorgsdepartementet var «prosjekteier», det vil si leder av styringsgruppen, og bevilgende myndighet, mens KS fikk utføreransvaret.

Det ble opprettet en styringsgruppe, som nevnt ledet av Helse- og omsorgsdepartementet, med medlemmer fra de største arbeidstakerorganisasjonene innen helse og omsorg, Senter for medisinsk etikk ved Universitetet i Oslo og kommunerepresentant. Styringsgruppen vedtok mandatet gjengitt nedenfor.

Opprinnelig prosjektbeskrivelse fra 2007:

«Prosjektets hovedmål er å styrke den etiske kompetansen i helse- og omsorgstjenestene. For å sikre etisk kompetanseheving skal kommunene stimuleres

til å etablere arenaer for systematisk refleksjon i det daglige arbeidet. Videre skal prosjektet utvikle opplæringsprogram med sikte på at alle ansatte skal få tilbud om grunnleggende opplæring i yrkesetikk og bidra til å utvikle modeller for å etablere arenaer der etiske dilemma kan behandles og råd kan gis i konkrete saker.

Refleksjon over praksis innebærer i denne sammenheng å identifisere og drøfte etiske dilemma, og hvordan ytre strukturelle rammer fremmer / hemmer etisk forsvarlig praksis. Det handler om å drøfte vanskelige situasjoner der den enkelte kan oppleve usikkerhet i forhold til hva hun/han skal gjøre, fordi ulike verdier er i konflikt med hverandre. Gjennom drøfting av etiske dilemma kommer de etiske prinsipper tydeligere frem.

Det er et mål for prosjektet at refleksjonen bidrar til å øke bevissthet og enighet om hvilke etiske prinsipper, verdier, som ligger til grunn for tjenestene og hvilke konsekvenser verdiene har. Konsekvenser både for den enkelte medarbeiders handlinger og for ledelse og organisering av tjenestene. Dermed kan prosjektet bidra til å støtte opp under kommunenes arbeid med kontinuerlig forbedring av praksis. Fokus for prosjektet skal være å støtte det lokale arbeid der omsorgstjenestene ytes, kvalitet skapes og etiske dilemma oppstår.

Prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» har dermed tre hovedmål. Prosjektet skal:

- 1. Utvikle modeller for å etablere arenaer der etiske dilemma kan behandles og råd kan gis i konkrete saker.*
- 2. Utvikle opplæringsprogram med sikte på at alle ansatte skal få tilbud om grunnleggende opplæring i praksisrelatert etikk.*
- 3. Stimulere kommunene til dannelse av refleksjonsarenaer/ å etablere arenaer for systematisk refleksjon i det daglige arbeidet.*

Disse tre hovedmålene må sees i sammenheng, samtidig som de utgjør tre ulike hovedoppgaver med tilhørende metodiske utfordringer.»

Prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving startet opp som et FOU-prosjekt med syv pilotkommuner (senere referert til som «ressurskommuner») i 2007. Fra før av hadde de aller fleste av de større sykehusene i Norge etablert kliniske etikk-komiteer (KEK). Mandatet til disse komitéene er tverrfaglig sammensatte grupper som skal bidra til å systematisk drøfte vanskelige etiske situasjoner som kan oppstå i behandlingen av pasienter og i møte med pårørende (<https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Kliniske-etikkomiteer/>) Senter for medisinsk etikk (heretter kalt SME) ved Universitetet i Oslo fikk som mandat å følge og koordinere KEK-ene, og å drive fagutvikling rettet mot KEK-ene. SME utviklet en refleksjonsmodell (Figur 3) og en manual for arbeidet i KEK. Siden det er en forskjell på hvordan man arbeider på sykehus og i kommuner, og at det verken nasjonalt

eller internasjonalt var utført noe lignende prosjekt med fokus på etisk kompetanseheving innenfor helse- og omsorgstjenestene i kommunal sektor, ble det av styringsgruppen besluttet å utlyse derfor et FOU-prosjekt «Hvordan kan kommunene styrke sin etiske kompetanse», med formål å få innspill til hvordan oppdraget best kunne forstås og gjennomføres. Diakonhjemmet høgskole fikk tilslaget på FOU-prosjektet og fikk med seg åtte kommuner (som ble etter hvert ble kalt «ressurskommuner») for å prøve ut ulike modeller for organisering og gjennomføring av etisk kompetanseheving.

Resultatet av FOU-prosjektet «Hvordan kan kommunene styrke sin etiske kompetanse» var en prosjektrapport, et strategidokument en kompetanseplan, og utarbeidelsen av en metodebok kalt «Etikkhåndboka» som var tenkt å fungere som lærebok i «praktisk etikk», dvs. uten mye etisk teori, men med mange eksempler på etiske dilemma i helse- og omsorgstjenestene, samt eksempler på ulike refleksjonsmodeller og andre måter å fremme en bevissthet rundt etiske dilemma i praksisfeltet. Strategidokumentet og kompetanseplanen inneholdt blant annet forslag til et utdanningsprogram i etikk og forslag om opprettelse av et veiledernetverk. Kompetanseplanen bygget blant annet på tanken om en «Kompetansestige» innen etikk der man ønsket at noen ansatte skulle få en videreutdanning i etikk, mens alle ansatte skulle få etisk kompetanse i form av deltagelse i etiske refleksjonsgrupper på arbeidsplassen.

I den første fasen av prosjektet var det ansatt en prosjektleder i 50 % stilling, som også hadde andre oppgaver i KS. Opprinnelig var mandatet fra prosjekteier at «Samarbeid om etisk kompetanseheving» som prosjekt skulle vare ut 2010, og at minst 100 kommuner skulle være deltakerkommuner innenfor denne prosjektperioden. Tanken opprinnelig var dermed at det skulle opprettes et relativt kortvarig prosjekt med mest mulig spredning, og noe av tanken var å finne muligheter til enkelt å lære opp ressurspersoner i kommunene i metodikk innen etisk refleksjon, og at kommunene deretter kom til å videreføre etikkarbeidet av seg selv.

Prosjektperioden ble imidlertid etter hvert stadig utvidet, og det var innad i styringsgruppen stadig en diskusjon om hvorvidt prosjektet skulle ha flest mulig kommuner med, eller om det var viktigere å velge ut kommuner etter visse premisser slik at fokuset ville være mer på å bygge opp en mer grundig faglig tyngde i den enkelte kommune.

Norut gjennomførte i 2015 en evaluering av prosjektet Samarbeid om etisk kompetanseheving og har vist til denne diskusjonen som to faglige retninger innad i styringsgruppen der den ene kalles «Alle skal med» og den andre for «Faglig tyngde» (Nilsen, Antonsen, Normann, Kirkhaug, & Tønnesen, 2015, s. 22).

«I «alle skal med» er det viktig at flest mulig kommuner blir rekruttert som deltakere og får en viss føling med etisk refleksjon, metode og ulike verktøy for gjennomføring av refleksjonen. Prosjektet har fulgt «alle skal med», og det er et stort flertall i styringsgruppa for dette».

Med et slikt hovedpremiss, det vil si at så mange kommuner som mulig skulle bli med i prosjektet, samtidig som prosjektet hadde begrensninger i økonomiske og menneskelig ressurser, ble det raskt tydelig at forslagene som ble fremmet i FOU-prosjektet «Hvordan kan kommunene styrke sin etiske kompetanse» ikke kunne tas i bruk slik det forelå, men heller sees på som en mulig overordnet strategi på sikt. Hovedformålet til prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» ble etter hvert utviklet til følgende: «Prosjektets hovedmål er å bidra til at kommunene styrker den etiske kompetansen og etablerer et systematisk etikkarbeid i helse- og omsorgstjenestene. Formålet med etisk kompetanse og systematisk praktisk etikkarbeid i tjenestene, er å styrke brukernes opplevelse av at deres integritet og verdighet blir ivaretatt». Denne målformuleringen ble sett på som en presisering av at det er kommunene selv som må gripe muligheten deltagelsen i prosjektet gir, og at prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» kun har mulighet til å gi en form for drahjelp til kommunenes eget arbeid. Og også en presisering av at det er brukerne av tjenesten som er den egentlige målgruppen for etikkarbeidet – det vil si at om en kommune gjennomfører et systematisk etikkarbeid over tid, så er målsettingen at brukere av tjenestene skal merke en forskjell.

I tråd med premisser om at flest mulig kommuner skulle bli med i prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» i løpet av en relativt kort periode, ble det fra 2008 ansatt en prosjektveileder i 100 % stilling. Fra 2008 kom prosjektet i gang med å gradvis bygge opp en struktur med å ta opp kommuner i «puljer» to ganger i året, tilby deltakerkommunene en felles oppstartskonferanse og et kurs i etisk refleksjonsmetodikk, samt etter hvert lokale etikkseminarer og kurs samt utvikling av diverse refleksjonsverktøy. Hvert semester i hele prosjektperioden ble det tatt opp rundt 30 kommuner. Kommunene måtte søke om å bli tatt opp, men det lå ikke noen særlige kriterier til grunn for å bli tatt opp i prosjektet, ut over en interesse for å utvikle lokalt etikkarbeid. Kommunene skulle utpeke noen ressurspersoner som var tenkt å skulle være pådrivere i det lokale etikkarbeidet, og i sin tur lære opp andre. Disse utpekte ressurspersonene var de kommunene ble bedt om å sende til den felles oppstartskonferansen og et kurs i etisk refleksjon. Oppstartskonferansen gikk over to dager, og hadde en struktur der de «tunge» fagmiljøene innen etikk holdt innlegg, og Tom Eide og Einar Aadland fra Diakonhjemmets høgskole underviste i etisk refleksjon i form av casegjennomgang. Kurset i etisk refleksjon ble holdt i etterkant av oppstartskonferansen, og varte også i to dager. I starten av prosjektperioden ble dette kurset holdt av et eksternt firma, og alle kommuner måtte sende inntil tre deltagere til et felles kurssted. Etter hvert overtok prosjektet kursopplegget selv, og begynte å holde regionale kurs, slik at kommunene kunne sende flere deltagere og ikke trengte å reise så langt. Det ble etter hvert lagt opp til at

kommunene kunne få oppfølging fra «Samarbeid om etisk kompetanseheving» i rundt to år, men hovedsakelig i den perioden kommunen ble tatt opp. Til enhver tid var det derfor rundt 30 aktive kommuner som skulle ha oppfølging, men også en del tidligere kommuner som fortsatt kunne få lokale etikkdager og andre tilbud dersom prosjektledelsen så at det var mulighet for det.

Fra 2009 ble det stadig flere prosjektveiledere involvert i mindre stillinger. De fleste av disse prosjektveilederne var ansatt i en deltakerkommune og var pådrivere i etikkarbeidet i sin kommune. «Samarbeid om etisk kompetanseheving» sin hovedstrategi i hele prosjektperioden som beskrives her var altså opptak av kommuner, en grunnleggende opplæring i form av oppstartskonferanse og kurs for utvalgte ressurspersoner som kommunene selv utpekte, og etter hvert utvikling av lokale etikkseminarer. Men parallelt med dette utviklet for eksempel Diakonhjemmets høgskole en videreutdanning i Etisk refleksjonsveiledning og SME holdt også jevnlig fordypningskurs for kommunene, og slik sett ble det både utviklet tilbud i tråd med tanken om en kompetansestige. Prosjektledelsen i KS begynte etter hvert også med et tilbud kalt «Erfaringskonferanser» som ble et tilbud for ressurspersoner i kommunene der de kunne møtes og diskutere erfaringer og utfordringer med det å lede lokalt etikkarbeid. Det ble i prosjektperioden som beskrives her stadig nyutvikling av prosjektet, som regel i form av samarbeid med kommuner, men også i samarbeid med Utviklingssentrene for sykehjem og hjemmetjenester, høgskoler og fylkesmenn.

I 2015 hadde 243 kommuner deltatt i prosjektet. Prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» pågår ennå (2017), men ingen av denne oppgavens informanter er lenger en del av prosjektet, og prosjektet drives i dag med en sentral prosjektleder i 50 % stilling, som koordinerer lokale ressurspersoner. Prosjektperioden som beskrives i denne oppgaven går derfor fra 2007 til 2015.

7 Begrepsavklaringer

I dette kapittelet vil jeg definere og avgrense de mest sentrale begrepene jeg benytter meg av i den videre oppgaveteksten, ikke minst i drøftingsdelen. Mange av begrepene defineres forskjellig av ulike kilder, og jeg vil med dette kapittelet også vise hvilke kilder det har vært mest relevant for meg å legge til grunn.

De fleste begrepene er knyttet til kunnskap – og ulike måter å se på kunnskap på. Jeg vil belyse et fenomen – om improvisasjon var en del av utviklingen i et konkret prosjekt. Dermed må jeg også delvis belyse tilgrensende begreper, og ikke minst «motsatte» begreper innen kunnskap, som egentlig hevder at det jeg drøfter ikke finnes.

7.1 Kunnskap

I denne oppgaven ser jeg på skaping av kunnskap (kunnskaping) på to måter i lys av prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving»; den ene dreier seg om hvordan det er mest hensiktsmessig å lære opp personer i en (svært heterogen) organisasjon, slik at de både tilegner seg ny kunnskap (om «hverdagsetikk»), men mer spesifikt hvordan de kan ta i bruk denne kompetansen, kalt etisk refleksjon (ekstern læring) i sin kliniske hverdag.

I tillegg vil jeg også særlig se på det fenomenet at veilederen på et vis «lærer av seg selv» for å forbedre sine læringsrutiner, og om dette kan sies å komme i stand ved hjelp av en improvisasjon (spontane tilpasninger og endringer underveis i et opplegg) som skjedde ute på en opplæringsarena (etikkseminar, kurs etc), og siden, om denne tilpasningen ble ansett som vellykket, ble tatt inn i prosjektet og bidro til endring og videreutvikling av metodikken og arbeidsmåtene.

Klev og Levin (2009) sier at «kunnskap er en pådriver for handling». Videre sier de at det «Implisitt i denne betrakningsmåten finnes det et skille mellom tenkning (kognitive fenomen) og praktisk handling». De eksemplifiserer dette skillet med å vise til Descartes som mente at intellektuelle evner hadde en klar forrang over mer praktiske evner. Descartes var videre kjent for å fremme en dualistisk teori der «Metodelære» var et sentralt element; på denne måten skulle vitenskapelig metode tjene som et mønster for all intellektuell kunnskapsfrembringning, inkludert den menneskelige erkjennelse. Men Descartes opererer også med begrepet «medfødte idéer»; noe som ligger latent i den i forstanden og så på et vis må graves frem; og dette noe er innholdet i «sjelen», som tilhører en annen «guddommelig» substans (Berg Eriksen, Tranøy, & Fløistad, 1987).

Immanuel Kant (1724-1804) bygget på idéene til Descartes, og beskrev sitt skille mellom «fenomenet slik det virkelig er» (das ding an sich) og «fenomenet slik det fremtrer hos oss (meg)» (das ding für mich) (Jacobsen, 2006). Det vil si at man kan si at eksplisitt kunnskap forsøker å si noe om «tingene som de virkelig er» i form av kvantitative data for eksempel,

mens fenomener «slik de fremtrer for meg/ oss» handler kanskje mer om det vi i dag kaller «kvalitative data», eller kunnskap som det er vanskeligere å skaffe såkalte kvalitative data om. Dette skillet, som er en videreføring av Descartes dualisme, har vært problematisert i det positivistiske verdenssynet. Det gjør seg spesielt gjeldende for abstrakte fenomener som for eksempel samfunn eller kultur (Jacobsen, 2006).

Å skape kunnskap innebærer både å legge til rette for relasjonsbygging og dialog, og å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen, på tvers av geografiske og kulturelle grenser. På et dypere nivå hviler det også på en ny forståelse av betydningen følelser og omsorg har i en organisasjon (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001). Kunnskap gjerne deles i to type, taus kunnskap, som er den erfaringsmessige kunnskapen og eksplisitt kunnskap som ofte omtales som objektiv kunnskap.

Taus kunnskap kan forklares med eksempel: kunsten å sykle. Hvis du muntlig skal fortelle noen om hvordan man skal gå frem for å lære å sykle, er ikke det nødvendigvis så enkelt, det er noe man kan når man først har lært det, men som det er vanskelig å fortelle noen om. Enten kan du sykle, eller så kan du det ikke. Når du lærer et barn å sykle, så må du hjelpe til og tilrettelegge rent praktisk og vise hva du faktisk gjør. Det ville være vanskelig å skrive en teoretisk manual (selv om noen sikkert har prøvd...). Og i en forlengelse av dette synet kan man si at etikk som etisk teori kan sies å være noe annet enn etisk refleksjon (se begrepsforklaringer nedenfor). Etisk teori kan sies å være en rent intellektuell disiplin, mens etisk refleksjon kan sies å handle om hvordan du faktisk handler i en gitt situasjon og hvordan du kan begrunne dette valget. Etisk teori blir dermed i denne forståelsen en form for eksplisitt kunnskap, mens etisk refleksjon handler om å gjøre taus kunnskap om til en form for «reflektert praksis», i tråd med Aristoteles sitt begrep «phronesis» - praktisk klokskap, som er nærmere beskrevet under «improvisasjon»..

Innen den fenomenologiske tradisjonen, ved Edmund Husserl (1859-1938) og hans elev Martin Heidegger (1889-1976), snakker man om «livsverden» som et begrep for å analysere horisontene for tenkning, handling og væren. Edmund Husserl, grunnleggeren av fenomenologien. Jeg vil beskrive fenomenologien i et eget kapittel senere, men her vil jeg bare nevne at innen den fenomenologiske tradisjon sier Husserls filosofi at fysiske objekter må persiperes og fortolkes av den enkelte (Jacobsen, 2006). Husserl hevder blant annet at ikke-fysiske objekter, som for eksempel fantasifigurer, kultur og kunnskap kan opptre på samme måte for personen selv, som fysiske objekter.

Som vi har sett, så finnes det en forståelse både hos Kant, Descartes og Husserl om at det finnes former for kunnskap som ikke er knyttet til det fysiske, og som ikke er så lett å formidle, og at dette var problemstillinger som dermed også var artikulert før Polanyi sin tid. Som vi skal se lenger ned, er det ikke nødvendigvis enighet i hva som er taus og eksplisitt kunnskap. Michael Polanyi (1891-1976) ofte blir nevnt som opphavet til «taus kunnskap»

(tacit knowing), men likevel er det ikke slik at man ikke hadde forestillinger om taus kunnskap tidligere, som nevnt ovenfor.

7.1.1 Taus og eksplisitt kunnskap

Som nevnt ovenfor er det mange måter man kan definere kunnskap på. Et av hovedproblemene er aksene mellom kunnskap som er definert som «eksplisitt» eller «kvantitativ» som dreier seg om hvordan du samler inn og / eller prosesserer kvalitative data i form av såkalte objektive etterprøvbare data. Det finnes, som nevnt ovenfor, kunnskap som ikke lar seg omfatte i slike kategorier, det vil si kategorier som bare tar høyde for at du har data i form for eksempel av tall og statistikk. Hva skal man kalle da kalle data som faller utenfor disse begrepene? Og hva kan slike data si noe om? Ofte blir kunnskap delt i to typer; taus (erfaringsbasert) og eksplisitt (objektiv) kunnskap. Eksplisitt kunnskap handler ofte om praksis, rutiner, hvordan arbeidsoppgaver løses. Denne typen kunnskap anses som lett å formidle og lett å dele med andre både verbalt og skriftlig, og som mulig å nedfelle i prosedyrer, dokumenter og systemer.

I «Forandring som praksis» (Klev & Levin, 2009) snakker Klev og Levin om handlingsteorier, de skiller her mellom det de kaller eksplisitt teori, hvor vi er bevisste om hvor valg av handlinger og det de kaller skjulte som er adferd som har blitt rutinisert, som minner om det Polanyi (se nedenfor) beskriver som taus kunnskap. Videre forklare Klev og Levin at våre handlinger er et samspill mellom disse to handlingsteoriene, dermed blir våre valg blir til i et samspill mellom disse to.

Taus kunnskap, kan sees på som noe som knyttes til sansene, ens egne erfaringer og kroppsspråk, og som noe som kan være vanskelig å formidle (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001). Taus kunnskap er et begrep som ble introdusert i *The Tacit Dimension* av Michael Polanyi i 1966. Polanyi videreutviklet Gilbert Ryles «knowing how», som ble introdusert i *The concept of mind* i 1949 (Klev & Levin, 2009). I «The tacit dimencion» hvor det innledende argument er at «vi innehar mer kunnskap enn det vi snakker om» (Klev & Levin, 2009). Klev og Levin (2009) skriver at «I folkelig sammenheng har slik kunnskap seilt under falskt flagg som intuisjon, sosial intelligens og magesfølelse. I ulik grad er dette erkjennelser av at vi velger bestemte handlinger fordi vi oppfatter dem som rette og fornuftige, uten at vi kan gi en begrunnelse i tradisjonell logisk form» (Klev & Levin, 2009, s. 107).

Polanyi definerer taus kunnskap en handling eller prosess. For å illustrere hva han mener med taus kunnskap bruker Polanyi et eksempel med en blind mann som blir vant til å orientere seg i omverdenen med en hvit stokk. Når den blinde mannen bruker den hvite stokken for å orientere seg i omverdenen, så blir den etter hvert «en del av ham», mens om

en seende skulle lukke øynene og bruke en slik stokk til å orientere seg med, hadde det sannsynligvis ikke fungert. Den blinde mannen er blitt kompetent, men han kan kanskje vanskelig si noe nøyaktig om hvordan han orienterer seg med stokken hvis han skulle forklare det til en annen. Et annet eksempel kan være når vi spiser middag og bruker kniv og gaffel; vi tenker ikke over hvordan vi skal håndtere disse redskapene i det daglige, vi «kan» det bare. Mens et barn, som ikke har tilegnet seg denne kunnskapen, vil fokusere veldig på hvordan det skal få spist med disse redskapene, fordi barnet ennå ikke helt har fått det til.

I Polanyi sitt tause kunnskapsbegrep er det ikke noe naturlig skille mellom den tause og den eksplisitte kunnskapen. Han snakker om en fra-til tanke. Med dette menes at man har fokuset mot noe; det kan dreie seg om seg hensikten eller målet (det fokale), mens den subsidiære oppmerksomheten er sanseintrykkene vi får mens vi holder på med dette. Polanyi bruker som eksempel hvordan vi gjenkjenner ansikter for å illustrere dette. I korte trekk går det ut på at når du skal finne kjente ansikter, i for eksempel et bilde med mange personer, vil du fokusere på akkurat det å finne kjente ansikter (det fokale). Akkurat hvordan du ser etter dette (det subsidiære) er ikke så enkelt å forklare, det bare skjer. Det subsidiære er på en måte uidentifiserbart, men er like vel en viktig del av hvordan man finner de kjente ansiktene. Det er slik at det ikke er noe naturlig skille mellom taus og eksplisitt kunnskap, det er en måte man kombinerer bruk av kunnskap på for å løse et problem.

Både taus og eksplisitt kunnskap kan være komplekse og tekniske. Taus kunnskap ofte opparbeidet ved at man gjør oppgaver og lærer av disse (learning by doing), i motsetning til kun å lese seg til kunnskapen. Siden improvisasjon er noe som skjer spontant, i øyeblikket, og ikke kommer fra noe som er planlagt på forhånd, kan man si at de valgene man gjør i forbindelse med improvisasjon er basert på taus kunnskap. Og hvis det er slik at man øker sin tause kunnskap med «learning by doing» så vil man bli flinkere til å improvisere jo mer man improviserer.

7.1.2 Kunnskap som intellekt og intuisjon

Men er det så enkelt, som at det finnes taus kunnskap og det finnes eksplisitt kunnskap? Alexander Styhre utfordrer dette, spesielt ved hjelp av den franske filosofen Henri Bergson (1859-1941). I artikkelen *Rethinking Knowledge: A Bergsonian Critique of the Notion of Tacit Knowledge* (Styhre, 2004) belyses flere perspektiver på taus kunnskap, Max H. Boisot sine tre varianter av taus kunnskap. Disse er beskrevet som: 1: Ting blir ikke sagt fordi alle forstår det og tar det forgitt, 2: Ting blir ikke sagt fordi ingen fullt ut forstår det, og det som ikke blir sagt blir flyktig og uartiklerbar, 3: Ting blir ikke sagt selv om noen kan forstå det, er de ikke i stand til å artikulere det. I øynene til Boisot er Polanyi versjon av taus kunnskap det som er nummer to, mens Nonaka og Takeushi snakker om den tredje varianten.

Hvis vi tar eksemplet med det å sykle igjen. Så kan man i det første perspektivet si at alle som har lært å sykle, ikke trenger å forstå hvordan man gjør det, de ta det for gitt. Derimot i det andre perspektivet, at alle faktorer som er med for at man skal kunne sykle har man ikke oversikt over, og det blir uklart når man prøver å fortelle om det. Mens i det siste perspektivet, kan det være personer som kanskje kan skjønne alle de fysiske teorier etc. for at man kan kunne sykle, men det blir så komplekst at det er umulig å forholde seg til.

Skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap er ikke en universell grense. Hva som er taus og hva som er eksplisitt kunnskap blir definert av personens kognitive evner til å eksplisifisere kunnskapen. Taus og eksplisitt kunnskap er gjensidige avhengig av hverandre. Eksplisitt kunnskap forutsette til en viss grad taus kunnskap, mens taus kunnskap er alltid basert på eksplisitt kunnskap (Styhre, 2004). Henri Bergson utleder dette videre mener at skille mellom taus og eksplisitt kunnskap kommer fra to distinkte individuelle kapasiteter, intuisjon og intellekt (Styhre, 2004). Videre sier Bergson at det er to former for kunnskap, den hvor intellektet dominerer over intuisjonen og det motsatt, intuisjon dominerer over det intellektuelle. I eksemplet til Polanyi om den blinde mannen og stokken, vil en blind mann med som har blitt i ett med stokken, utøve kunnskapen ved at intuisjonen dominerer over intellektet, mens for mennesker som ser og ikke har erfaring med å orientere seg med en stokke, vil bruke intellektet for å prøve å orientere seg.

7.2 Improvisasjon

Ordet improvisere er gjennom italiensk *improvvisare* lånt fra latin *improvisus* «uforutsett, uventet», som bygger på *in* «ikke» + en avledning av *providere* «forutse» (Carpona, 2014, s. 662). Store norske leksikon definerer improvisasjon slik: «Improvisasjon, spontan fremføring, uten hjelp av manuskript eller memorering eller en forhåndsdefinert plan eller kode. Ordet er særlig brukt om tale, dikt, sang, musikk eller liknende» (<https://snl.no/improvisasjon>). I ordbøkene blir det å improvisere beskrevet som frambringe noe på stående fot, arrangere i all hast.

Som vi ser blir det å improvisere ofte forbundet med å gjøre noe spontant og ikke gjennomtenkt. Men i en slik sammenheng - kan man da si at improvisasjon handler mest om en egenskap hos mennesket? At det er en egenskap mennesker har, men at man kan ha mer eller mindre evner til å kunne improvisere? Eller dreier improvisasjon seg om en spontan handling, noe du gjør i øyeblikket, som kan bli mer eller mindre vellykket, men som ikke har noen videre verdi utover det som skjedde i det aktuelle øyeblikk?

Improvisasjonsbegrepet har hatt en utvikling i litteraturen, og man kan snakke om første og annen generasjons definisjoner/bruk. I første-generasjons definisjoner er ofte improvisasjon knyttet opp mot kunst; da spesielt jazz og improvisasjonsteater. Mens det i annen generasjons bruk er mer knyttet til empiri og eksempler i organisasjoner (Cunha, Cunha, & Kamoche, 1999).

Når man snakker om improvisasjon er det viktig å skille dette fra innovasjon og kreativitet. Dette er begreper som går en del inn i hverandre, men allikevel er det noen spesifikke forskjeller. Den viktigst angående improvisasjon er at det forutsetter spontanitet og er uten manus. Derimot kan både innovasjon og kreativitet både være planlagt og strukturert (Leone, 2010).

Tenkt deg et tilfelle hvor du blir stoppet av en tilfeldig person på gaten som lurer på veien til et sted du godt kjenner, da vil du uten å tenke kunne beskrive veien for vedkommende uten at du visste at du kom til å bli spurt, hva du kom til å bli spurt om og du vil svare direkte uten å tenke gjennom det. Et annet kjennetegn på improvisasjon er at man gjør handlingen frivillig og at det er noe man ønsker (Dehlin, 2006), og som vi kan se i eksemplet, at den er situasjonsbetinget.

Er det slik at improvisasjon bare er en «nødløsning» vi mennesker bruker når vi er i ukjente situasjoner? Ved improvisasjon, er det da slik at en eventuell suksess kun er en tilfeldighet av valgene vi gjør? Dehlin forklarer dette som en spontan problemløsning.

Prosesser vi har gjort ved hjelp av improvisasjon er ikke repeterbar, og vi kan da ikke gjøre en kontrollert undersøkelse av hva som ble gjort, typisk kvantitativ undersøkelse i et positivistisk kunnskapssyn. Kan det hende at det var bare en bitte liten del av det vi gjorde som forårsaket at vi fikk løst problemet, eller til og med kanskje det var nok at vi gjorde noe, slik at vi fikk «kjøpt oss tid» å kunne gjøre «reflection-in-action» som Donald Schön kaller det. At vi faktisk gjør en refleksjon om situasjonen i nuet, og gjøre valg og handlinger basert på dette (Irgens E. , 2007).

For å improvisere må man ha kunnskap og kompetanse om fagfeltet man arbeider med. Når Dreyfus og Dreyfus (1999) beskriver de fem stadiene i sin modell for ferdighetstilleggelse, blir intuisjon og improvisasjon viktige elementer, da spesielt bruken av intuisjon er en viktig indikator på om man er på «toppstadiet»; ekspertise.

Erfaring er viktig for å bli bedre til å improvisere, du kan lese om det, men i tillegg må du erfare det. Irgens nevner at både Higgins og McLaughlin fremhever Aristoteles' begrep *phronesis*, en form for praktisk kunnskap som kun kan utvikles gjennom erfaring (Irgens E. , 2006). Aristoteles sitt begrep «*phronesis*» (praktisk klokskap) blir sett på som en intellektuell

dyd, men samtidig kan den ikke læres ved skolebenken (Johansen & Vetlesen, 2005). «Praktisk klokskap, forstått som innsikten i hva som kreves når, er en erfaringsbasert og *situasjonsbestemt* type kunnskap – den er en praktisk kunnskap om situasjoner som bare høstes i situasjoner». Praktisk klokskap kan dermed sees på som en evne (eller dyd ifølge Aristoteles) som setter deg bedre i stand til å improvisere, det vil si å spontant respondere på en gitt situasjon ut fra det du føler er det rette i den aktuelle situasjonen. Slik sett er kanskje phronesis (praktisk klokskap) det prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» faktisk prøvde å legge til rette for, og kan oversettes med «etisk kompetanse» som var det prosjektet søkte å oppnå hos den enkelte ansatte i kommunene. Premissene for dette prosjektet handlet jo om å legge til rette for etisk refleksjon i hverdagen for yrkesutøvere innen helse- og omsorgstjenestene, for at de gjennom dette skulle lære seg å håndtere bedre vanskelige situasjoner som stadig oppstår i praksis.

I den forstand – at praktisk klokskap og etisk kompetanse handler om mye av det samme, og at det er en evne til å kunne improvisere i hverdagen, så blir noe av premisset for hvordan prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» om hvorvidt improvisasjon er noe man kan lære seg og trene på? Irgens viser til Chris Argyris som mener at det å *ikke* improvisere handler om behov for kontroll, og at man ofte opplever at man har best kontroll om man holder seg strengt til en plan som er lagt på forhånd, og at man deler minst mulig informasjon om denne planen med andre. Irgens bruker et eksempel med en som skal holde foredrag, men «oversatt» til helse- og omsorgstjenestene, kan det handle om en yrkesutøver som i møte med brukerne handler på autopilot. Alt er blitt en rutine, og vedkommende slutter å respondere på det som er unikt i situasjonen med den enkelte bruker. Man kommuniserer dårlig, både med pasienter / brukere av tjenesten og kanskje også med andre kollegaer. Man misliker å havne i situasjoner som kan medføre endringer av rutinen.

Irgens visser til at man i slike situasjoner har endt opp med å skaffe seg erfaring fra rutinemessige øvelser som gjør at man i stedet for å bli en bedre improvisatør, blir redd for det ukjente. Man mestrer rutinen, «andre handlingsalternativer fremstår som skremmende og noe man forsøker å unngå». Higgins (i Irgens) utvider denne problematikken, og kaller det for «blindness». Han snakker om tre typer «blindness». For det første kan blindheten komme av provinsialisme, det vil si at vi er begrenset av historiske og kulturelle horisonter, for det andre kan blindheten knyttes til at vi forsøker å lage den samme situasjonen igjen og igjen for «å bearbeide egne traumer». Den tredje er at vi går inn i vanemønstre. Higgins sier, ifølge Irgens, at disse «blindhetene» kan overkommes ved å studere og diskutere humanistiske tekster, via dialogbasert veiledning reflekterer over egen tendens til å skape de samme situasjonene og at kunst og estetikk kan bidra til å skape en «årvåkenhet» og virkelighetsforståelse som bidrar til at å bryte ut av konvensjonen og vanemønsteret man er kommet i.

Irgens snakker videre om Bill Torbert, som har videreutviklet idéene til Chris Argyris, og som sier at man kan «trener på å skape muligheter for improvisasjon gjennom å ramme inn, illustrere og teste ut». Det dreier seg om å avgrense en situasjon (ramme inn), slik at man har en felles ramme for det som skal skje, å legge frem eget syn på en sak (fremføring) samt å forsøke å gi realistiske eksempler på det du snakker om (illustrering). I tillegg bør du undersøke om forutsetningene du har med deg inn i situasjonen «holder stikk» (teste ut). Irgens hevder at disse handlingene kan gi muligheter for improvisasjon, og at disse handlingene er det mulig å trene på.

Irgens viser til Argyris, og sier at det å være åpen for improvisasjon, det vil si muligheten til å endre noe du har planlagt, gjør deg sårbar fordi du åpner opp for at andre kan få en mulighet til å få ansvar for en prosess. Argyris hevder at dette er en styrke fordi man kan frembringe nye løsninger i fellesskap.

Kort oppsummert kan man si at improvisasjon er noe personlig, spontant og situasjonsbetinget og bygger på erfaring. Det er noe som skjer i «øyeblikket», som ikke var planlagt. Improvisasjon, eller forutsetningene for å improvisere, er noe man kan trene på.

7.3 Intuisjon

Intuisjon er blitt et begrep som er gått inn i dagligtalen, men som de fleste er antagelig forbinder mest med, det i sin tur noe uklare begrepet «magefølelse», som igjen kanskje handler om at man handler ut fra noe som føles umiddelbart riktig der og da. Så kanskje har begrepet «magefølelse» egentlig mer med improvisasjon, enn med intuisjon å gjøre? Og kan man i tilfelle si at det er intuisjon som handler mer om en egenskap (som noen individer besitter i mer eller mindre grad), mens improvisasjon handler mer om en aktiv handling?

Intuisjon ble til og med i sin tid løftet inn som en av fire grunnleggende personlighetstyper av den sveitsiske psykiateren Carl Gustav Jung (Fordham, 1964). Dette er omstridt i dag, men viser hvor overlappende en del begreper er, og hvor vidt forskjellig de kan omfattes og brukes.

Som nevnt tidligere, så definerer Bergson kunnskap som summen av det intellektuelle kunnskap og intuitive kunnskap. Dette skillet er også noe som Dillan (2008) påpeker via Nachmanovitch, der det han kaller fornuftbasert kunnskap styres fra bevisstheten, mens intuitiv kunnskap har sin opprinnelse i alt vi vet og alt vi er.

7.4 Ekspertkunnskap

I *Mesterlære og eksperters læring* (Dreyfus & Dreyfus, 1999) beskriver brødrene Hubert og Stuart Dreyfus en modell for hvordan man, ved hjelp av mesterlærer, kan utvikle sine egne ferdigheter. Jeg vil her beskrive denne prosessen, fra det å være en uerfaren (*novise*) til det at man innehar ekspertkunnskapen og har blitt en ekspert.

I det første stadiet, *novise*, må den nye systemutvikleren ha grundig veiledning på alt. Man vil kun være kapabel til å løse helt enkle og elementære oppgaver, som er godt beskrevet på detaljnivå. Systemutvikleren har ikke noe erfaring som han kan dra nytte på fra andre utviklingsoppdrag han har hatt, han har ikke forståelse for hvordan han kan nyttiggjøre seg slik kunnskap.

Etter hvert som systemutvikleren opparbeider seg erfaring, og enten på egen hånd eller ved hjelp av mesterens veiledning begynner å legge merke til egenskaper i ved oppgavene som er gjenkjennbare. Da har systemutvikleren kommet opp på den neste stadiet, *viderekommende nybegynner*.

Når systemutvikleren har opparbeidet seg et register med gjenkjennbare egenskaper og elementer som er mest relevant for å kunne løse oppgavene, har systemutvikleren kommet opp på *kompetanse*-stadiet. På dette stadiet vil systemutvikleren etter hvert få et for stort antall mulighet, som han må håndtere ved hjelp av en mester for å lære hvordan han skal håndtere et så stort hav av muligheter. Systemutvikleren er fortsatt «bundet» til planen han har fått, er ikke i stand til å se andre mulighet med god nok trygghet.

Etter som systemutvikleren får mer erfaring og trening, vil han etter hvert komme opp på *dyktighets*-stadiet. Kjennetegn ved dette stadiet er at systemutvikleren kan skjelle mellom forskjellige situasjoner, er i stand til å se mål og fremtredende trekk i arbeidsoppgavene. På dette stadiet må han derimot fortsatt beslutte hva som må gjøres. Dette kan sees på som improvisasjon. Hans erfaring vil gjør han i stand til å løse oppgaver intuitivt.

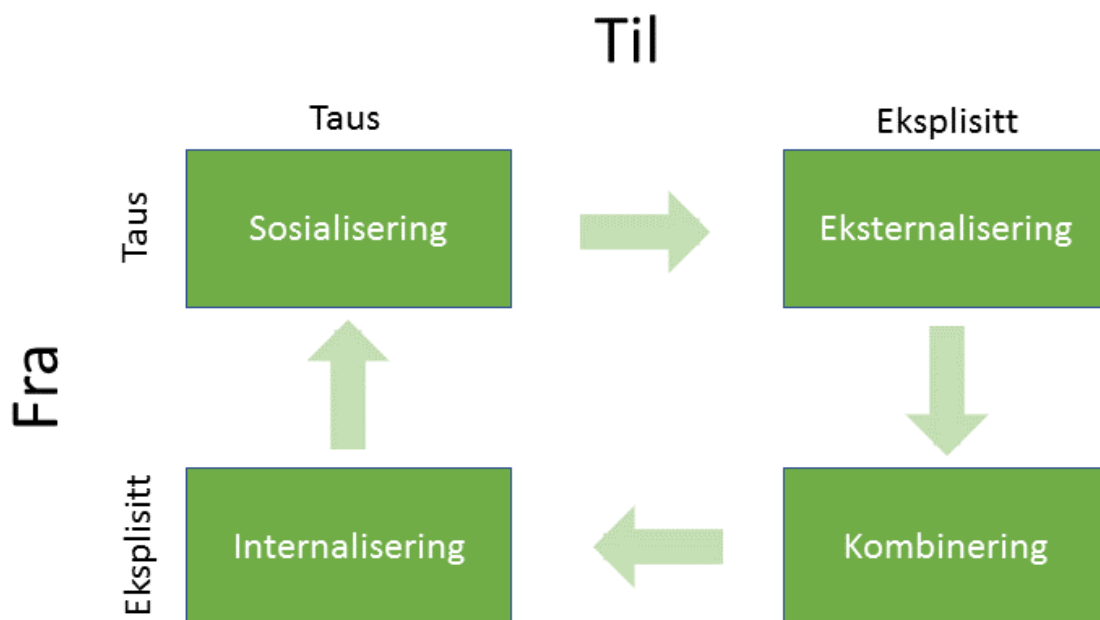
På *ekspert*-stadiet vil systemutvikleren ikke bare være i stand til å se hva som skal gjøres, men også hvordan det skal gjøres, Dreyfus og Dreyfus snakker om at man intuitivt vet hva man skal gjøre. I en forståelse med at improvisasjon er noe spontant og uventet, vil en systemutvikler på dette stadiet ha behov for å drive med improvisasjon. På dette stadiet har systemutvikleren ekspertkunnskap (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Donald Schön (Irgens E. , 2006) har en litt annen definisjon av ekspertkunnskap. Han snakker om at fagsterke personer blir motiverte og lar seg utfordre av situasjoner som er ukjente, men i stedet for som Dreyfus og Dreyfus sier, at man vet hva og hvordan man skal løse problemet, hevder

Schön at personer med ekspertkunnskap improviserer når situasjonen påkaller det (Irgens E. , 2006, s. 285).

Klev og Levin (2009) snakker om at den tradisjonelle oppfattelse av kunnskap er at den er en pådriver for handling. Som en konsekvens av dette, og da spesielt med innflytelse av Descartes, har kunnskap blitt forbundet med det kognitive. En effekt av dette har blitt at boklig lærdom, eksplisitt kunnskap har forrang foran den tause kunnskapen i det objektivistiske kunnskapsperspektivet.

7.5 SEKI-modellen som kunnskapsdeling

I *Slik skapes kunnskap* (2001) beskrives taus kunnskap som noe som knyttes til sansene, ens egne erfaringer og kroppsspråk og som kan være vanskelig å artikulere. Og som er eksplisitt poengtert av Hislop (2009, s. 119) at Nonaka gjør et fundamentalt skille mellom eksplisitt og taus kunnskap. For på denne måten kunne beskrive kunnskaping som en interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. Nonakas modell for kunnskapsutvikling og kunnskapsoverføring, ofte kalt SEKI-modellen (SECI model).



Figur 1 SEKI-modellen

Den første fasen heter sosialisering (overføring av taus kunnskap til taus kunnskap): i denne fasen er hensikten å overføre taus kunnskap fra en person til en annen, ved at man gjennom

dialog, observasjon og/eller samarbeid (Hislop, 2009) viser den andre hvordan man gjør oppgaven. Mottaker etterligner det han ser, og kobler dette på sin allerede eksisterende kunnskap (Filstad, 2010). Gjennom å imitere det som gjøres får individet den andres tause kunnskap overført til seg selv som ny personlig taus kunnskap. Dette er den kunnskapsoverføring man kjenner igjen fra en lærling-læremester situasjon eller også sidemannslæring (Jensen, Mønsted, & Olsen, 2004).

Når den tause kunnskapen er delt med den eller de som er under opplæring, går man over i neste fase hvor lærlingen eksternaliserer den nye kunnskapen ved å gjøre den nydannede tause kunnskapen til eksplisitt (overføring av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap). Dette gjøres ved at den nye kunnskapen gjøres kommuniserbar og deles med andre. I følge Jensen m.fl (2004) er det rettet en del kritikk mot akkurat dette punktet ved at hvordan kan man uttrykke taus kunnskap som nettopp anses å være vanskelig å formidle, og ved at den må kunne kommuniseres med andre for å kunne eksternaliseres.

I det tredje feltet kombineres den nye kunnskapen med annen og kjent kunnskap og gjennom dette skapes ny kunnskap (overføring av eksplisitt til eksplisitt kunnskap). I tillegg til å kombinere med allerede kjent kunnskap vil også nettverk og tilgang til informasjon være viktige kilder til å skape ny kunnskap (Jensen, Mønsted, & Olsen, 2004). Man kan også si at i denne delen er målet å både øke mengden kunnskap og gjøre den mer sammensatt (Hislop, 2009) slik at man er i stand å nyttiggjøre seg flere kilder av eksplisitt kunnskap til å utvikle mer komplekse former av eksplisitt kunnskap.

I siste fase internaliserer læringen den nye eksplisitte kunnskapen over i taus kunnskap gjennom å ta den i bruk i egne arbeidsrutiner og ved gjennomføring av egne arbeidsoppgaver (Hislop, 2009). Når den nye kunnskapen internaliseres går den over i taus kunnskap fordi den etter hvert blir en del av kunnskap man har i «ryggmargen» (Jensen, Mønsted, & Olsen, 2004).

7.6 Den samskapte læringsmodellen

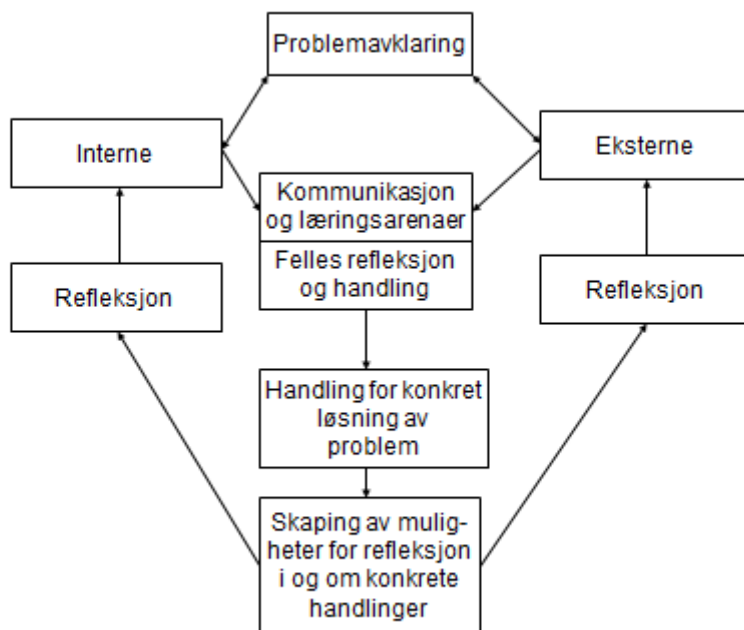
Klev og Levin (Klev & Levin, 2009) beskriver den samskapte læringsmodellen som en modell for endringsarbeid i en organisasjon, og som handler om å involvere alle ansatte for å sette i gang langvarige eller kontinuerlige læringsprosesser som er systematiserte og strukturerte. I denne modellen ønsker man både å skape grunnlag for felles refleksjonsprosesser, samt også å finne konkrete løsninger på problemer som de ansatte i en organisasjon opplever,

eller finne ut hvordan organisasjonen kan nå ønskede mål. Den samskapte læringsmodellen bygger på deltagerbasert aksjonsforskning. I følge Klev og Levin er aksjonsforskning «enn vitenskapelig arbeidsform hvor ny kunnskap utvikles gjennom løsning av konkrete og helhetlige problemer i sin naturlige kontekst» (Klev & Levin, 2009, s. 70) . De ansattes medvirkning er en forutsetning både i deltagerbasert aksjonsforskning og i den samskapte læringsmodellen.

Den samskapte læringsmodellen er prosessorientert. Man tar utgangspunkt i problemstillinger og søker å skape konkrete løsninger på disse. Men i sin tur vil løsningene gi opphav til nye refleksjonsprosesser for igjen å utvikle ny innsikt. Dialog og refleksjon samt medvirkning og involvering av alle involverte parter er derfor sentralt i denne modellen.

Klev og Levin sier at læringsprosessen i den samskapte læringsmodellen innebærer en syklisk utvikling: «I tillegg til at refleksjon over egen praksis kan bidra til bedret praksis, kan den også bidra til helt ny praksis, andre forståelsesrammer, andre deltakere og annen samhandling» (Klev & Levin, 2009, s. 72). I læringsprosessen skilles det mellom «problemeiere» og «pådrivere». Problemeierne er ofte synonymt med de ansatte, som opplever et problem eller et behov for endring, mens pådriverne kan være både interne og eksterne (for eksempel konsulenter). Hovedpoenget er uansett at det skapes en felles virkelighetsforståelse, handlingsalternativer og muligheter for refleksjon,

Den samskapte læringsmodellen beskriver godt hvordan etisk refleksjon ble sett på av prosjektet Samarbeid om etisk kompetanseheving som en metode for å skape læring av vanskelige etiske dilemmaer i helse- og omsorgstjenestene. Prosjektet benyttet elementer av denne modellen i måten de jobbet overfor kommunene på, og den samskapte læringsmodellen beskriver også hvordan etisk refleksjon på en god måte kan brukes som en kontinuerlig læringsmodell for ansatte og ledere i helse- og omsorgstjenestene, både med og uten ekstern hjelp og veiledning. Jeg vil senere drøfte om denne modellen kan bidra til at improvisasjon kan settes i system, som en måte å skape gode problemløsende prosesser på, ved at man reflekterer i ettertid over grep man har tatt og gjennom dette bidrar til det Schön kaller den reflekterte praktiker (Irgens E. , 2007) som igjen vil være bedre rustet til å møte uventede problemstillinger på en god måte.



Figur 2 Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin 2009, s.74)

7.7 Etikk og moral

Etikk er et begrep som faktisk er vanskelig å definere, og det forveksles ofte med begrepet moral. Den opprinnelige betydningen av det greske ordet *ethos* er sedvane eller skikk, men i dag er etikk forbundet med den filosofiske fagretningen etikk – og betegner en «systematisk tenkning om hva som er moralsk godt, rett og rettferdig» (Eide & Aadland, 2014). I dagliglivet er det begrepet moral som de fleste forbinder med etikk. Moral (gresk *mos*) har opprinnelig den samme betydningen som etikk, men betegner «de verdiene og normene vi faktisk forholder oss til» (Carson & Kosberg, 2011). Moral er dermed noe vi alle har, og handler ut i fra, bevisst eller ubevisst, mens etikk krever bevisst tenkning, refleksjon og ikke minst begrunnelser (Eide & Aadland, 2014). Hvis man handler spontant i møte med et annet menneske er det min personlige oppfatning av hva som er rett og galt, og mine grunnleggende verdier og holdninger som stort sett styrer responsen. Hvis det viser seg å være feil og jeg etterpå blir avkrevd en begrunnelse for min handling, er ofte vanskelig der og da å komme på noe annet enn at «jeg følte det var riktig». I helse- og omsorgssektoren har man ofte dårlig tid og mange krevende møter med pasienter og pårørende hver dag. Vi setter dermed vår lit til at de som jobber med mennesker har gode holdninger og verdier – det vil si «god moral». Vi kan ikke kreve at alle som jobber i helsevesenet analyserer nøye sin respons overfor pasienter og pårørende i enhver situasjon. Likevel skjer det stadig at helsepersonell kommer opp i vanskelige situasjoner og dilemmaer der den personlige

moralen ikke er tilstrekkelig som rettesnor. Man trenger da en mer systematisk tilnærming til problemet i form av etikk – det vil si en analyse av hva som er den rette handlingen i den aktuelle situasjonen og hvor man bevisst kan begrunne hvorfor man velger en handling fremfor en annen.

7.8 Etisk dilemma

Et etisk dilemma er en «situasjon hvor det finnes gode moralske innvendinger mot ethvert handlingsalternativ» (Eide & Aadland, 2014). En av informantene betegner et etisk dilemma som «hva skal jeg gjøre, når jeg ikke vet hva som er riktig å gjøre?». Jobber man med mennesker – og særlig med mennesker som er fysisk eller psykisk syke, funksjonshemmede, demente, utviklingshemmede eller rusavhengige, noe som er hverdagen til personalet i de kommunale helse- og omsorgstjenestene, så oppstår stadig situasjoner der ulike oppfatninger om hva som er den rette handlingen i en gitt situasjon oppstår. Informantene formidler dilemmaer som at pårørende til pasienter på sykehjem som ligger for døden presser på for å få sin mor eller far på sykehus for mer antibiotikabehandling, sondeernæring eller lignende mens personalet oppfatter at dette bare vil forlenge lidelsen og dødsprosessen. En utviklingshemmet som bor i sin egen leilighet med oppfølging av personale vil bare spise pølser og drikke cola, blir overvektig og utvikler diabetes – pårørende vil at de skal sette lås på kjøleskapet. Mange dilemmaer handler også om dårlig tid og prioriteringer: mange ansatte i hjemmetjenesten må hver dag velge å si nei til en sårt tiltrengt prat for mange de besøker, for setter de seg ned hos den ene så sprekker tidsskjemaet og den neste pasienten får ikke kommet seg på toalettet i tide. Det er med andre ord et mangfold av etiske dilemmaer i hverdagen til ansatte i helse- og omsorgssektoren, og det typiske er at de må handle der og da – ut fra sin personlige moral, men får sjelden tid til å drøfte vanskelige dilemmaer med sine kollegaer. Informantene sier at de fleste de møtte på sine konferanser og seminarer ikke var klar over at det var etiske dilemmaer de sto i, og de fortalte at disse problemstillingene ofte kunne føre til konflikter mellom ansatte, med ledelsen, med pasienter og pårørende. De opplever at slike situasjoner blir utmattende og frustrerende, og det har vært diskutert om etiske dilemmaer som ikke blir erkjent og håndtert kan være en av årsakene bak høyt sykefravær i den kommunale helse- og omsorgssektoren (Aakre, 2011).

7.9 Etisk refleksjon

Etikk handler altså om systematisk tenkning rundt hva som er rett og galt. Etisk refleksjon betegner en prosess der man tar utgangspunkt i et etisk dilemma og forsøker å analysere situasjonen på en slik måte at man kan få nye perspektiver og begrunnelser for handlingsvalg. Eide og Aadland (2014) sier at formålet med etisk refleksjon er «å utforske

saken eller temaet for å få nye perspektiver gjennom å se saken fra flere sider og synspunkter». Kjernen i etisk refleksjon er å kunne sette seg inn i andres synspunkter og å få frem hvilke verdier og hensyn som er kommet i konflikt i det aktuelle dilemmaet – og hvordan de ulike partene blir berørt. Målet med etisk refleksjon er å komme frem til et begrunnet valg eller tiltak, etter at man har veid ulike hensyn opp mot hverandre.

Det finnes mange refleksjonsmodeller som kan brukes når man står overfor et klassisk etisk dilemma. Siden 1993 har det vært kliniske etikkomitéer (KEK) ved de fleste norske sykehus, og Senter for medisinsk etikk (SME) ved Universitet i Oslo har ansvar for nasjonal koordinering og fagutvikling i dette arbeidet. SME utarbeidet en refleksjonsmodell for de kliniske etikkomitéene (se figur), og denne modellen blir brukt som en referansemodell, selv om den etter hvert er blitt utviklet i ulike varianter, med noe ulike spørsmålsstillinger og ordlyd.

SME*-modellen

Hva er de(t) etiske problem(et)?

Hva er fakta i saken?	Hvem er berørte parter og hva er deres syn?	Hvilke verdier aktualiseres?	Hvilke loverretningslinjer aktualiseres?	Hvilke handlingsalternativer finnes?

Figur 3 SME-modellen (etisk refleksjonsmodell)

▲ **Kort refleksjonsmodell**

- **Hva** er problemet (konkretiser), og hva er det etiske aspektet?
- **Hvordan / hvorfor** har problemet oppstått
- **Hvem** har problemet?
- **Hva** dreier dette seg *egentlig* om?
- **Hvilke** hensyn veier tyngst?
- **Hvordan** skal situasjonen håndteres videre?

NB! Disse spørsmålene kan man også behandle hver for seg.

*Husk imidlertid alltid å ikke gå rett på siste punkt, dvs gode råd og løsning av problemstillingen.
Hensikten med etisk refleksjon er å utforske en problemstilling mest mulig!*

Figur 4 Prosjektveileder sin refleksjonsmodell

I prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving ble det også benyttet en mer utvidet definisjon av etisk refleksjon. Prosjektveilederne (informanter) formidler at de opplevde at mange av de ansatte i helse- og omsorgssektoren som kom på seminarer og kurs i etisk refleksjon formidlet at de syntes det var vanskelig å forstå hva et etisk dilemma var, og at de klassiske refleksjonsmodellene (som SME-modellen) var krevende å forstå – og i tillegg tok mye tid å gjennomføre. I prosjektet utarbeidet de derfor mange ulike modeller og metoder; mange av disse gikk ikke på å analysere ett enkelt dilemma, men det kunne dreie seg om for eksempel «refleksjonskort» der man tok utgangspunkt i et bilde, et utsagn eller et dikt som de ansatte kunne reflektere rundt, med det formål å skape en større bevissthet rundt etiske problemstillinger i hverdagen. Figur 4 viser en etisk refleksjonsmodell som ble utviklet av prosjektveileder i Etikkprosjektet på bakgrunn av at mange av deltagerne på seminarer og kurs ikke alltid forstod begreper som «berørt part», «verdikonflikt» og lignende. Jus er også en viktig faktor i etisk refleksjon, men basert på erfaringene fra deltagerkommunene, ble det viktig å få frem «hverdagsdilemmaer», og presisere at dilemmaer med grenseoppgang mot jus krever ledelsesansvar.

8 Metode

Når man skal utføre studier av en eller annen art, vil man alltid komme til et punkt hvor man skal innhente informasjon fra andre kilder enn seg selv. Det være seg andre mennesker, dokumenter, statistikk osv. hvordan man skal innhente disse dataene og hvordan man har tenkt å bruke disse er premisser for hva slags metode man kan bruke for å hente den aktuelle informasjonen. I forskning snakker man om at man enten bruker en kvalitativ eller en kvantitativ metode, eller en kombinasjon av disse. Disse metodene sammen med et forskningsdesign setter premisset på hvordan forskningen gjennomføres. Et forskningsdesign setter ikke premisset på hvilken metode som skal brukes (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

I mitt tilfelle hvor informantene ikke lenger jobber i prosjektet, og prosjektet er i en annen fase enn i den perioden jeg gjør undersøkelsen i, setter det premisser for hva slags forskningsdesign som er aktuelt for å best mulig få belyst mine problemstillinger og spørsmål. For eksempel vil alle forskningsdesign som forutsetter observasjon eller longitudinelle undersøkelser utgå. Mest naturlig for meg var å enten bruke en eller annen case-studie eller fenomenologi.

8.1 Ontologi

Hvordan forskeren ser verden kan ha stor betydning for hva forskeren kan finne ut av. Begrepet man bruker om verdensoppfattelsen er *ontologi*. I begrepet ligger hvordan den sosiale verden ser ut (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). To ontologier som ofte dukker opp eller varianter av disse, er det positivistiske og hermeneutiske (Nyeng, 2004). Med ståsted i den positivistiske ontologien er kunnskapen objektiv. Den kan observeres og forskes på ved at det er et skille mellom forsker og objekt (Nyeng, 2004). Derimot i den hermeneutiske verden, er forskeren en del av helheten som studeres, kunnskapen er kontekstavhengig og tidsbundet (Nyeng, 2004).

Som vi ser kan resultatene og ikke minst metodene som brukes i forskningen bli veldig styrt av hvilket ontologisk ståsted forskeren har. Nyeng (2004) påpeker også det at hvis to forskere er «fundamentalistiske» på hver sin verdensoppfatning er det ikke mulig for dem å snakke sammen. Når vi nå har sett hvordan verdensoppfattelsen kan være, kan man si noe om hvordan man kan hente ut kunnskap i disse bildene. Dette blir kalt *epistemologi*.

8.2 Epistemologi

I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) defineres epistemologi som noe som dreier seg om kunnskapens natur, det vil si noe som enkelt menes hva kan vi vite om virkeligheten og hvordan kan vi få frem denne informasjonen om samfunn og mennesker.

I et historisk perspektiv kan man si at epistemologien (og ofte referert til som erkjennelsesteorien) begynner å bli viktig på 1600-tallet, da spesielt med René Descartes. Som nevnt tidligere, satte Descartes fokus på en dualistiske kroppsoppfatning, noe som vil si at det er et skille mellom kropp og sjel, kropp og omverden. I dette perspektivet har følelser blitt sett på eksempel som kun et forstyrrende element for å kunne foreta rasjonelle beslutninger (Gotvassli, 2011).

Hvilket ontologisk perspektiv man tar setter premisser for epistemologien. Hvis man har et positivistisk syn på verden, så er objektivitet og lovmessighet er viktig, og i så måte vil kunnskap og sannheten i kunnskapen være knyttet til objektet. Hvis man derimot har et hermeneutisk syn på verden, så vil kunnskapen være kroppslig. Epistemologi handler altså om hvordan vi anskaffer oss kunnskap.

For å kunne si noe om kunnskap, må man først si noe om rammene. Som kan kunnskap være sann, kan det være flere sannheter? Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) definerer epistemologi som at det dreier seg om kunnskapens natur, som enkelt menes hva kan vi vite om virkeligheten og hvordan kan vi få frem denne informasjonen om samfunn og mennesker. I et historiske perspektiv kan man si at epistemologien begynte å bli viktig på 1600-tallet, da spesielt men René Descartes (1596-1650). Gotvassli nevner videre at filosofen Maurice Merleau-Ponty har «satt sammen kroppen» igjen, som i at han snakker om den levende kroppen, som er både kropp og sjel i ett.

I dagens hermeneutikk, grunnlagt av Hans Georg Gadamer (1900-2002), er et grunnleggende premiss at vi har med oss for-dommer inn i alle situasjoner, og at man skaffer seg kunnskap ved hele tiden korrigere og utvikle for-dommene, som vil si at situasjonen vi er i er viktig (Nyeng, 2004).

Det er flere måter å se verden på, og avhengig av hva man velger får man gitte premisser og forutsetninger. Det være seg hva man kan gjøre til hvordan verden «egentlig» ser ut i det gitte perspektivet. Innen kunnskapsledelse definerer litteraturen inn i to epistemologier: det objektivistiske og det praksisbaserte (Hislop, 2009).

8.2.1 Det objektivistiske perspektiv

Det objektivistiske perspektivet har sin bakgrunn fra det positivistiske filosofi. Innen det positivistiske ståsted er mye knyttet til kvantitativ data, objektivitet og at forskningen skal se på forskningsobjektet utenfra, så forskeren ikke er delaktig i det som skal studeres (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Kunnskap er kodifisert, taus kunnskap er mindre verdt enn eksplisifisert kunnskap. Kunnskap blir i så måte sett på som objektiv.

Et viktig aspekt i det objektivistiske perspektivet er at eksplisitt kunnskap har høyere prioritet/verdi enn den tause kunnskapen. Eksplisitt kunnskap er det sammen som objektiv kunnskap.

Hislop (2009) snakker om at det i litteraturen er slik at kunnskapsledelse kan deles inn i to epistemologier: Det objektivistiske og det praksisbaserte. I det objektivistiske perspektivet er fokus på kodifisering. Med det menes at det må lages mekanismer slik at kunnskapen blir eksplisifisert og kunne lagres i databaser. Kunnskapen som lagres er da blitt til en enhet eller et objekt, og denne kunnskapen blir sett på som objektive fakta. Eksplisitt kunnskap har større verdi enn taus kunnskap som blir oppfattet som subjektiv, kodifiserbar, personlig, kontekstspesifikk og vanskelig å dele. Det objektivistiske perspektivet er i tråd med positivistisk vitenskapsteori (Hislop 2009). Kunnskap blir i det objektivistiske perspektivet betraktet som noe som er målbart, verdinøytralt og skilt fra menneske, altså objektivt. Kunnskapen er også gyldig på tvers av kulturer (Hislop, 2009).

Schön tar avstand fra positivismen, men plasserer ikke dermed praksiskunnskapen i et eget domene prinsipielt forskjellig fra vitenskapelig frambragt, teoretisk kunnskap. Han legger vekt på at det uartikulerte har å gjøre med kompleksitet, ikke med prinsipiell uartikulerbarhet.

8.2.2 Det praksisbaserte perspektiv

Som beskrevet over, så er improvisasjon knyttet opp mot noe som ikke er planlagt og utføres spontant. Hvis vi tar det objektivistiske kunnskapsbildet bokstavelig vil da ikke improvisasjon være kunnskap, da man mister spontaniteten hvis man kodifiserer improvisasjonen.

Mye av den tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt, dvs. kodifiseres, samles inn og systematiseres, og på den måten deles. Eksplisitt kunnskap i dette perspektivet er viktigere enn taus kunnskap.

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.

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

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

Taus kunnskap	Eksplisitt kunnskap
Umulig å uttrykke i en kodifiserbar form	Kodifiserbar
Subjektiv	Objektiv
Personlig	Upersonlig
Kontekstspesifikk	Kontekst uavhengig
Vanskelig å dele	Enkel å dele

Tabell 1 Karakteristikk av kunnskap, slik det er fremstilt hos Hislop.

8.3 Case

Case – av latin casus = tilfelle.

Thagaard (2009) sier at det som særpreger case-studier er at analysen rettes mot enheter som representerer studiens «case(s)». I tillegg er et viktig element i case-studier at undersøkelsesopplegget knyttes opp mot mye informasjon. I *Case Study Research in Practice* (Simons, 2009) blir det belyst flere definisjoner av hva en case-studie kan være. De fire hun belyser har tilfelles at de kan brukes til å undersøke situasjoner eller fenomener i rett kontekst for å forstå kompleksiteten, og på den måten distansere case-studie fra datainnsamlingsmetoden. Man kan bruke både kvalitativ og kvantitativ metode for å hente inn data (eller begge deler i samme case-studie). Videre har Simons sin egen definisjon på hva et case-studie kan være;

Man kan også se på case-studier i et annet perspektiv. Det kan være to varianter av case-studier, enkeltcase og flere caser (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I tillegg kan man se på disse med en eller flere analyseenheter. I mitt tilfeller kan man jo tenke seg at prosjektet er en case, så man har en enkelcasestudie. Men man kan jo også tenke seg at hver veiledningsoppdrag er et case, og man på den måten egentlig har et flercasestudie. Grunnen til at man noen ganger vi ha et flercasestudie er muligheten for å sammenligne caser med en hovedcase. I mitt tilfeller er ikke det aktuelt, da hvert veiledningsoppdrag er unik med tanke på situasjonene veilederen kommer opp i. Det være seg kompetansen til tilhørende, hvilket fokus de har og kulturelle forskjeller. Så en sammenlignen her vil ikke være interessant i mitt tilfelle. Og det er heller ikke en case det er snakk om her, så bruk av et case-studie virker lite praktisk.

I mitt tilfelle med prosjektet «Samarbeid for etisk kompetanseheving» er det ikke prosjektet i seg selv eller noe unikt med prosjektet som jeg vil undersøke. Derimot er det en adferd – improvisasjon – ved prosjektveilederene jeg vil forske på, og at prosjektet er mer et som et begrenset rammeverk jeg kan se adferden på.

8.4 Hermeneutikk

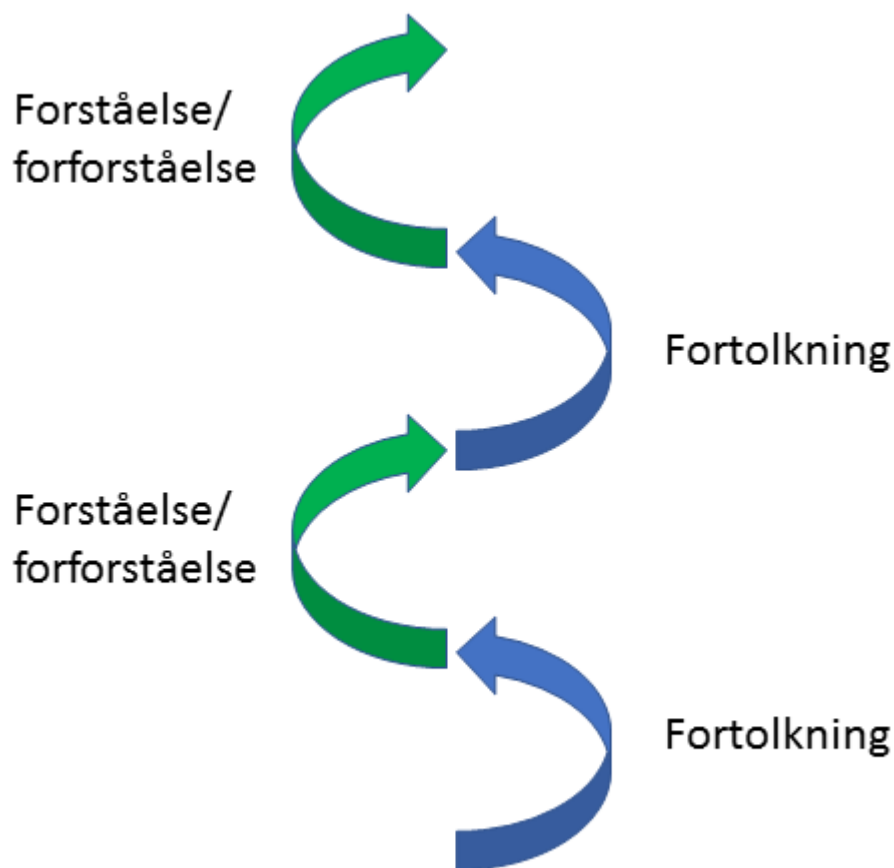
Hermeneutikk kan sees på som skrifttolkningens teori. Det å tolke skriftlige kilder har antagelig eksistert like lenge som man har hatt skriftlige kilder. I tidligere tider, var det særlig teologi og jus som var kilder man tolket (Wormnæs, 1993). I dag handler hermeneutikken om å søke forståelse blant annet av meningsfulle fenomener, menneskelige handlinger, sosiale relasjoner og organisasjoner (Nyeng, 2004). Man kan se på hermeneutikken som en *ontologi*. I denne sammenhengen er hermeneutikken knyttet opp mot eksistensfilosofien, og kanskje mest kjent opp mot Martin Heidegger (1889-1976) og Hans Georg Gadamer som regnes som den filosofiske hermeneutikkens far (Nyeng, 2004). Hermeneutisk

tilnæringsmåte er knyttet til *hvilken mening formidles?* Når man skal fortolke noe, kan det skje ut fra forskjellige perspektiver. Slike perspektiver kan være: positivistisk, fenomenologisk, sosiologisk, m.fl. (Wormnæs, 1993).

Forståelsen og forståelsesprosessens betinget av fortiden og fremtiden er relevant i hermeneutikken. En avsenderrimelig fortolkning av en handling kan utvikles i lys av avsenders historie- og prosjektforståelse. I og med at historien er den forståtte historie, er historie altså noe som hele tiden skapes. Historien ligger i fremtiden – for å si det paradoksalt (Wormnæs, 1993). I dette ligger det slik at kunnskap da oppstår i denne vekselvirkningen mellom det å undersøke fakta og det å rette kritisk bevissthet mot vår egen måte å undersøke fakta på (Nyeng, 2004). I Thagaard (2009) beskrives dette som at mening bare kan forstås i den sammenheng det vi studerer er en del av. Denne vekselvis forståelsesprosessen mellom å forstå, fortolke og forforståelse er ofte visualisert som det som blir kalt en hermeneutisk spiral (Figur 5).

Hermeneutikk er dermed grunnmønstret i all erkjennelse. Helheten må forstås i lys av delene, og delene må forstås i lys av helheten. En bedre forståelse av helheten. Tolkning og forståelse må alltid være tolkning og forståelse av sammenhenger. I en hermeneutisk ontologi blir verden sett slik at all vår viten inkludert mennesket er bundet våre erfaringer, vår historie og vår kulturelle menings- og forståelseshorisont.

I denne oppgaven vil jeg prøve å finne hvordan kunnskap kan formidles til et veldig heterogent sett av mennesker.



Figur 5 Den hermeneutiske sirkel

8.5 Fenomenologi

Fenomenologi – av gresk *phainomenon* = det som viser seg (her: for bevisstheten som forstått) og *logos* = lære; med andre ord læren om det som viser seg, det erfarte (Wormnæs, 1993, s. 116). Edmund Husserl (1859-1938) blir sett på som fenomenologiens opphavsmann.

I et fenomenologisk vitenskapssyn er det den subjektive opplevelsen og enkeltpersonenes oppfattelse og erfaring som er i sentrum (Thagaard, 2009). Derfor vil forskning ved bruk av et fenomenologisk syn knyttet seg mot bevisstheten til studieobjektene. Bevisstheten blir påvirket av hva våre sanser oppfatter, og på den måten blir verden til studieobjektene definert i deres bevissthet av hvordan de oppfatter verden, man kan si at

meningssammenhenger man ser etter. Et sentralt begrep i fenomenologien er *intensjonalitet*. I dette begrepet ligger forståelsen av at menneskers bevissthet alltid er rettet mot noen eller noe utenfor oss selv (Jacobsen, 2006). Er det da slik at hver person har en egen verden, siden verden oppfattes subjektivt av hvert menneske via sine sanser. Innen fenomenologien er det slik at virkeligheten må bli persipert og fortolket av oss. Også objekter må bli tolket av oss, så virkeligheten utenfor oss er ikke noe før vi har tolket den.

Jacobsen (2006, s. 128) beskriver at hvis vi på generelt grunnlag skal si noe om hva essensen i fenomenologien er så blir det:

«Det viktigste er ikke å forstå hvordan verden «er», men hvordan verden fremtrer for oss som mennesker og hvordan vi oppfatter den.»

Hvis man ser på positivismen, hvor mye er knyttet til det at det finnes en objektiv virkelighet utenfor oss selv, og at vi kan studere og beskrive denne virkeligheten slik den «er» (Jacobsen, 2006).

Kvalitativ design i et fenomenologisk rammeverk vil si at man beskriver og forstår mennesker i forståelsen av et fenomen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Et viktig aspekt med fenomenologisk design er å få økt forståelse for andres perspektiv. I fenomenologien er det menneskene som konstruerer virkeligheten, og rollen som forsker blir å få tak i den virkeligheten personene har i det gitte fenomenet.

I et design i den fenomenologiske tradisjonen vil ha tre faser, forberedelse, datainnsamling og analyse og rapportering (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I den forberedende fasen er det viktig å prøve å forstå fenomenet og begrepene rundt. Ofte er begrep knyttet til konteksten fenomenet har. Det er derfor viktig å tenke på dette når man arbeider med problemstillingene. I fase to, datainnsamling, er det viktig å være bevisst sine egne forståelser og oppfattelser av fenomenet.

Data hentes inn fra informantene (og andre kilder). Mest informasjon får man ved å gjøre lange intervjuer med informantene. Et viktig element er at mennesker ser på fenomener, det være seg en tekst, mennesker adferd og andre holdninger og meninger som de måtte ha. Vår forforståelse av hva vi ser, blir våre forutsetninger og perspektiver vi ser på fenomenet med.

8.5.1 Narrative undersøkelser (Narrative inquiry)

Siden jeg allerede hadde en del informasjon om Etikkprosjektet og hvilke utfordringer de har hatt, skjønte jeg tidlig at det fort ville bli både komplekse og informative svar i forbindelse med intervjuene jeg gjennomførte i forbindelse med denne oppgaven. Jeg visste at informantene hadde jobbet med kommuner med alt fra under 1000 innbyggere til bydeler i Oslo med flere 100 000 innbyggere, og med ulike utfordringer knyttet til demografiske og geografiske forhold, men ikke minst store forskjeller i intern kultur, organisering, ressurser og kompetanse. Basert på alt jeg hadde hørt visste jeg også at prosjektveilederne antagelig jobbet ganske forskjellig og hadde ulike tilnærminger til problemstillinger de møtte på. Etikkprosjektet hadde også en løs struktur, i hvert fall i startfasen, og endret seg mye underveis, og denne endringen var tilsynelatende basert på prosjektveiledernes erfaringer med de kommunene de var i. Det var sånn sett mest naturlig å ta utgangspunkt i prosjektveiledernes og prosjektledernes fortelling om hvordan Etikkprosjektet utviklet seg ad litt snirklete veier.

De siste tiårene har en undersøkelsesmetode blitt ganske populær, narrative undersøkelser (Kim, 2012). En av hovedintensjonen med narrativ undersøkelse er at den fokuserer på å forklare forskjellene og kompleksiteten i handlingene som informantene forteller om (Kim, 2012). Tone Bulien (2008) bruker en narrativ undersøkelse i en fenomenologisk tradisjon, Kim (2012) bekrefter at narrative undersøkelser passer inn i den fenomenologiske metodikken. Det er jo forståelsen av menneske som er essensielt.

Nå som vi har sett at vi kan bruke et fenomenologisk rammeverk på narrative undersøkelser, må vi finne noen analysemetoder. Det er to varianter som er mest utbredt; *analysis of narratives* (fortellingsanalyse) og *narrative analysis* (fortellende analyse) (Kim, 2012). Både Bulien og Kim peker på Polkinghorns definisjoner av de to mest dominerende, her gjengitt som Bulien (2008, s. 57) har gjort det:

Analysis of narratives, that is studies whose data consist of narratives or stories, but whose analysis produces paradigmatic typologies or categories.

Narrative analysis, that is, studies whose data consist of actions, events, and happenings, but whose analysis produces stories (e.g. biographies, histories, case studies).

Den første, fortellingsanalyse, er det fokus på å kategorisere fortellingene, enten på hva de handler om eller på grunnlag av måten de er presentert på. Den andre, fortellende analyse, derimot, er det forskeren som skal produsere en fortelling basert på innsamlede data.

Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke fortellende analyse. Dette valget er gjort av flere grunner. Min hovedinformant, er også min samboer. Da hun jobbet i Etikkprosjektet og reiste rundt i Norges land for å holde etikkseminarer og kurs, så hørte jeg en del historier rundt middagsbordet, som på en måte blir en del av mine opplysninger inn i historien. I tillegg var jeg også med og observerte henne ved noen anledninger. Med dette som mitt bakteppe, er det naturlig å bruke fortellende analyse i en fenomenologisk metode. Både fordi jeg gjennom hele prosjektperioden som beskrives har vært en indirekte observatør, og fordi jeg gjennom arbeidet med denne oppgaven har samlet historier om hvordan et nasjonalt prosjekt, som etter hvert ble stort og fikk en vesentlig betydning, på mange måter ble utviklet gjennom en «veien blir til mens du går»-metode.

8.6 Kvalitativ metode

Valget med å bruke en fenomenologisk tilnæringsmetode blir det mest nærliggende å bruke en kvalitativ metode for å hente inn data. Egentlig er all datainnsamling kvalitativ når man har et hermeneutisk ståsted. All data skal tolkes og fortolkes, jamfør den hermeneutiske spiral. I kvalitativ tilnærming er det stor fleksibilitet på hvordan man kan innhente data, selv om det er observasjon og intervju som er mest fremhevet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010) (Thagaard, 2009).

Noe av det som kjennetegner den kvalitative forskningsprosessen er fleksibilitet (Thagaard, 2009). Som nevnt i forrige avsnitt er det stor fleksibilitet på innsamlingsmetoder, men det er også fleksibilitet på forskningsopplegget. Både det at man kan jobbe parallelt med flere deler av prosessen, man kan utvide omfanget av datainnsamlingen. Med denne fleksibiliteten kan det ende opp med at både datainnsamling og analyse endres, det kan bli en syklisk modell (Thagaard, 2009).

Siden jeg ser på prosjektet i retroperspektiv og informantene heller ikke jobber i prosjektet lenger, blir det naturlig å intervju disse om hvordan de opplevde arbeidsoppgavene og prosjektet slik at jeg får ut mest mulig relevant informasjon for å besvare mine spørsmål. I kvalitativ metode er det som sagt et viktig element å gå i dybden. Jeg har derfor hatt som intensjon å bruke spørsmål som legger opp til at informantene skal beskrive sine opplevelser med egne ord. Thagaard fremhever at intervjuundersøkelser er godt egnet for å få informasjon om personers opplevelser og synspunkter.

8.6.1 Intervju

For å finne aktuelle informanter har jeg valgt å ta utgangspunkt i et strategisk utvalg. Med det så menes sentrale aktører som har mye informasjon om dette prosjektet spesifikt. Det

viktigste er å få mest mulig informasjon om prosjektet, ikke en objektiv generell datainnsamling (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

I denne oppgaven var min hovedinformant hele tiden klar, min samboer. Derimot ville jeg ha noen flere informanter slik at jeg fikk inn andre data også. Jeg lagde to små intervjuguider, en for prosjektveileder og en for prosjektledere, disse ligger vedlagt. Disse er relativt korte og med åpne spørsmål. Det jeg la vekt på var å stille spørsmål hvor jeg kunne få inn forskjellige, og utdypende, svar. Basert på svarene fra intervjuguidene, var det en som utmerket seg, og som jeg gjorde et lengre telefonintervju med.

Min samboer intervjuet jeg i flere omganger, men her var vi bevisste på at vi ryddet unna forstyrrende elementer, for på den måten sikre at ble et profesjonelt opplegg rundt intervjuene når de pågikk. Intervjuene ble tatt opp telefon og transkribert i ettertid.

Selve intervjuene har vært semi-strukturerte, men fokuset har vært at informantene har fortalt mest mulig med sine egne ord om sine opplevelser. I empirien har informasjonen fra disse to dybdeintervjuene blitt supplert med de tilbakemeldinger jeg fikk fra de andre potensielle informantene i forbindelse med disse intervjuguidene jeg sendte til dem.

Jeg har i forbindelse med intervjuene forsøkt å ha en del åpne spørsmål på en slik måte at informantene ikke svarer helt likt, men heller slik at jeg kunne få et mer nyansert bilde av situasjonene de har vært oppe i. Det er viktig å huske at ingen av informantene har hatt samme gruppe, slik at hvert seminar har vært en unik og selvstendig situasjon. Men det er også en del likhetstrekk.

8.6.2 Validitet og reliabilitet

I forskningsvokabularet snakker man om reliabilitet og validitet, også kjent som pålitelig og gyldige. I dette kapitlet vil jeg først forklare begrepene, før jeg sier litt om reliabilitet og validitet innen kvalitative undersøkelser. Jeg vil først beskrive den vanlige oppfattelsen av hva man legger i validitet og reliabilitet, for deretter si noe om en litt annen måte å bruke begrepene på, som er mer knyttet til denne oppgaven.

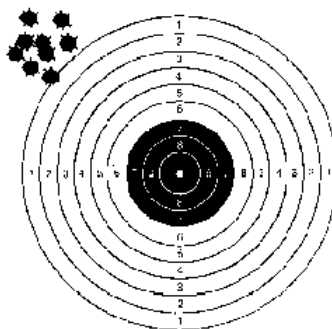
Jeg vil bruke et eksempel til i illustrer dette. Tenk deg at du skyter på blink med en hagle, det vil da bli stor spredning på kulene, og ved gjentatte skytinger vil du få veldig forskjellige skyteskiver, men selvfølgelig, du vil treffe blink i ny og ne. Dette kan sammenlignes med at man gjøre tilfeldige undersøkelser, man vil ikke få noe praktisk nytte ut av dette, og undersøkelsen vil verken være reliabel eller valid.

Hvis man derimot bruker et gevær med kikkertsikte, men siktet ikke er helt riktig justert, vil man treffe samme sted stort sett hele tiden, men ikke i midten, hvor man ønsker. I et undersøkelsesopplegg vil dette tilsvare at man gjør en god undersøkelse, og får gode resultater, men det er ikke de resultatene vi er ute etter. Da vil undersøkelsen være reliabel, en test-retest av undersøkelsen vi gi stort sett samme resultat.

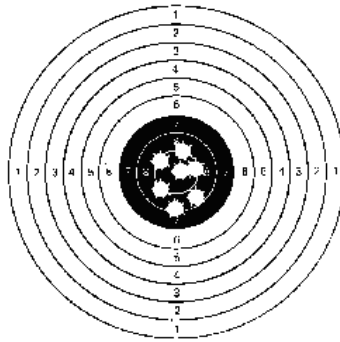
Hvis man derimot får stilt inn siktet korrekt, vil man treffe blink, gang etter gang. Så en undersøkelse som tilfredsstillende dette, vi måler det vi ønsker, og vi kan gjøre det gang på gang, da er undersøkelsen både reliabel og valid. Legg også merke til at man ikke kan ha en valid undersøkelse som ikke er reliabel. Jeg har forsøkt vist dette med figurene som følger.



Figur 6 Tilfeldig



Figur 7 Reliabel



Figur 8 Reliabel og valid

8.6.3 Reliabilitet og validitet i kvalitative undersøkelser

I kvalitativ forskning stiller det seg annerledes. Reliabilitet er i kvantitative undersøkelser knyttet til test-retest, at man gjør samme testen med et tidsintervall mellom. Innen kvalitative undersøkelser er jo ikke det mulig. Ikke lett å intervju samme personer i samme setting med samme forforståelse. Derfor har det/er det diskusjoner om bruk av begrepene reliabilitet og validitet innen kvalitative undersøkelser. (Thagaard, 2009).

Innen kvantitativ forskning er reliabilitet blitt knyttet til om at en annen forsker gjennomfører samme forskningen med samme metode, vil komme frem til samme resultat (Thagaard, 2009). i det positivistiske forskningslogikk er repliserbarhet viktig, men er det er relevant kriterium innen kvalitativ forskning? Innen kvalitativ forskning, hvor det ikke er noe «krav» til at forskeren opptrer uavhengig i forhold til informanten, er ikke reliabilitet slik det er definert innen kvantitativ forskning relevant (Thagaard, 2009). Derfor er det blitt konsensus om en litt annen definisjon av reliabilitet innen kvalitativ forskning. Den blir ofte delt i to varianter, intern og ekstern reliabilitet, ofte beskrevet som (Thagaard, 2009):

- Intern reliabilitet. I hvilken grad andre forskere kan anvende begrepsapparatet for analysen av data på samme måte som den opprinnelige forskeren.
- Ytre reliabilitet. I hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomen, generere samme begreper i den aktuelle og lignende situasjoner.

Nyeng (2004) utfordrer om validitet nødvendigvis bare er positivt i et kvalitativt perspektiv. Der hvor man for eksempel ønsker å utforske mangfoldet i noe, og man bevisst søker spredning i resultatene, og ikke er så opptatt av å måle og operasjonalisere dem.

Enkeltilfeller kan være unike. Han nevner også at for eksempel at et gruppeintervju kan danne et annet helhetsbilde enn summen av de individuelle intervjuene.

Hva skal til for å styrke validiteten, gjennomsiktighet, hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningen.

I kvantitative undersøkelser (Thagaard, 2009):

- Intern validitet. I hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt
- Ekstern validitet. I hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Resultatene kan gjelde for andre enn de som er utforsket. Resultatene kan være holdbare for situasjoner utover de som ble utforsket i den gitte situasjonen.

9 Empiri

9.1 Introduksjon

De fleste av informantene (unntatt informant Anne) hadde jobbet i mange år innenfor helse- og omsorgstjenestene, både innenfor kommunale tjenester og spesialisthelsetjenesten.

De har alle fortalt ulike versjoner av hendelser og erfaringer de har hatt som sier noe om hvordan organiseringen og den etter hvert stadig mer byråkratiske overstyringen (deres ord) har gått på bekostning av den enkelte yrkesutøvers kliniske skjønn og vurderingsevne. Min oppfatning er at alle «brant» for pasientene / brukerne, men ofte opplevde en hjelpeløshet i møtet med den overordnede organiseringen av både den kommunale helse- og omsorgstjenesten og spesialisthelsetjenesten, og at noe av grunnen for at de endte opp med å interessere seg særlig for etikk og bli ansatte i Etikkprosjektet eller ressurspersoner i sin kommune, handlet mye om det å ta tilbake «det kliniske skjønnet» og bedre den enkelte yrkesutøvers skjønn i møte med komplekse situasjoner i klinisk praksis.

Ingen av informantene hadde noen utdannelse i etikk ut over det som ble undervist i deres respektive utdannelsesforløp. Et lite unntak er informant Berit som hadde et semesteremne (10 vekttall) i «Livssyn og etikk» fra Universitetet i Oslo i 1995, men som hun selv sier:

«Da jeg tok semesteremnet «Livssyn og etikk» så gav dette mer en forståelse av at etikk var noe fullstendig fremmed fra normal praksis og hverdagsliv, det vil si at det hadde aldri noen relevans til det jeg vil kalle «den virkelige verden». Jeg husker at et eksempel som ble brukt for å illustrere et etisk dilemma var følgende: «Du ser to personer som holder på å drukne. Den ene er din ektefelle, og den andre har akkurat funnet en kur for kreft, men har ikke rukket å publisere det ennå – hvem redder du». Det er jo en interessant teoretisk problemstilling, men det har jo ikke mye med den kliniske virkeligheten å gjøre.

Da jeg studerte medisin ved Universitetet i Oslo var det mye det samme – i den grad vi hadde undervisning i etikk, så handlet det om de store prinsipielle sakene – liv og død-problematikk, som «når skal vi slå av respiratoren». Men vi ble aldri forberedt på det å møte pasienter og pårørende med det som kan betraktes som hverdagslige dilemmaer, men som likevel ikke ble forstått og behandlet – og som kanskje var det som mest bidro til å «gnage» på deg som profesjonsutøver i etterkant»

Informasjon om informantene¹:

Informant Anne: Prosjektleder i første fase fra 2007 – 2011, i 50 % stilling. Hadde i tillegg en annen stilling i KS samtidig. Samfunnsviter.

Informant Berit: Prosjektmedarbeider fra 2008 – 2014 i 100 % stilling. Helseutdannet

Informant Camilla: Prosjektmedarbeider fra 2009 – 2011. Prosjektleder fra 2011-2014. Helseutdannet

Informant Dagny: Prosjektmedarbeider fra 2011 i 50 % stilling, deretter 100 %. Prosjektleder fra januar 2015. Helseutdannet. Hadde før 2011 vært ressursperson i etikkarbeidet til kommunen hun jobbet i.

Informant Eva: Prosjektmedarbeider i 20 % fra 2011, knyttet opp til en spesifikk kommune, samt etter hvert andre kommuner i samme region. Helseutdannet. Hadde før 2011 vært ressursperson i etikkarbeidet til kommunen hun jobbet i.

Empirien er også hentet fra Norut sin evaluering: «Evaluering av det nasjonale prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving»» fra 2015 og Senter for omsorgsforskning sør sin evaluering: «Evaluering av etikkarbeid i kommunene i Aust- og Vest-Agder» fra 2014. Årsaken til dette er at det med dette også kommer inn erfaringer fra kommunene om hvordan de oppfattet tilnærmingen fra prosjektveilederne og det materialet som ble utviklet, og om det fikk noen konsekvenser for måten de i sin tur jobbet på.

¹ Navnene på informantene er anonymisert

Jeg vil starte med å si noe om de ulike rollene i prosjektet, siden alle informantene var opptatte av at rollen som prosjektleder var noe annerledes i dette prosjektet enn i mange andre prosjekter, samt at rollen som prosjektveileder var en udefinert beskrivelse av en rolle, som etter hvert ble fylt med mening og innhold av de som innehadde denne stillingen.

9.1 Prosjektleder

Prosjektleder var bindeleddet mellom prosjektet og prosjekteier (Helsedepartementet). Prosjektleder var en del av styringsgruppen, men uten formell beslutningsmyndighet. Prosjektlederrollen ble etter hvert utformet slik at prosjektlederen bidro mest til å tilrettelegge for arbeidet til prosjektveilederne, blant annet gjennom å få formalisert prosjektveiledernes innspill gjennom styringsgruppen. Prosjektveilederne fikk en stor grad av frihet til å utforme sin rolle og måten de jobbet med i kommunen. Innspill til endringer og forbedringer ble alltid jobbet med i fellesskap. Etter hvert som prosjektet gikk fremover, fikk prosjektlederen også mer konkrete oppgaver som dreide seg om administrasjon og kommunikasjon i form av vedlikehold av nettside, produksjon av nyhetsbrev og lignende, men gjennom hele prosjektperioden som beskrives her var prosjektleder en viktig tilrettelegger og samarbeidspartner for prosjektveilederne.

9.2 Prosjektveileder

Prosjektveileder ble utviklet underveis som rolle. I starten var rollen noe udefinert; etter hvert fikk Prosjektveilederne ansvar for den praktiske oppfølgingen av deltakerkommunene, holdt lokale oppstartsamlinger, lokale etikkseminarer og kurs i etisk refleksjon samt innlegg på konferanser. Prosjektveilederne var i tett kontakt med de kommunene de hadde ansvar for. Informasjonen de samlet inn og erfaringene de gjorde seg gjennom dette arbeidet var avgjørende for hvilke anbefalinger prosjektleder skulle gi til både prosjekteier og kommuner. Prosjektveilederne hadde derfor sterkt eierskap til de metodene, verktøyene og strategiene som var ønskelig å bruke.

Med unntak av de to første prosjektveilederne (informant Camilla og Berit), ble de andre prosjektveilederne rekruttert inn i prosjektet fordi de var ressurspersoner i kommunenes etikksatsinger. De hadde alle vært til stede på oppstartskonferanser, kurs i etisk refleksjon og seminarer, så de hadde allerede en god forståelse av prosjektet og hvordan det fungerte.

Prosjektveileder Berit, og etter hvert prosjektveileder Dagny, ble også definert som en del av prosjektledelsen – de var med og på avgjørelser om hvilken retning prosjektet skulle ta, var med å utvikle læringmateriell og var til stede på alle styringsgruppemøtene. De andre

prosjektveilederne (blant annet informant Eva), hadde mindre stillinger (frikjøpt i ca 20 % - 50 % fra sin egen kommune), men ble ofte bedt om innspill til endringer som ble foretatt underveis. Det ble etter hvert avholdt jevnlig møter med alle prosjektveilederne, gjennomsnittlig fire ganger i året, der alle bidro til videreutviklingen av prosjektet basert på erfaringer og tilbakemeldinger fra kommunene.

Informant Anne: «Prosjektveilederne og jeg jobbet tett sammen og prosjektveilederne var sentrale i utviklingen av prosjektet hele veien»

Informant Camilla: «Prosjektgruppa (prosjektveiledere og prosjektleder) hadde et meget tett samarbeid i hele prosjektperioden. Vi diskuterte jevnlig erfaringene vi gjorde oss underveis og kom sammen frem til hvilke metoder, verktøy og strategier vi ville anbefale. I et prosjekt hvor «veien ble til mens vi gikk», var dette avgjørende for å lykkes».

Informant Berit: «Jeg opplevde at de to prosjektlederne jeg jobbet med i min tid som prosjektveileder ga meg stor frihet til å utforme mitt eget opplegg, men vel å merke et opplegg som var basert på det jeg oppfattet var behovet i de kommunene jeg møtte. Vi utarbeidet etter hvert mye eget opplæringsmateriale basert på erfaringer fra kommunene, men siden norske kommuner er så veldig forskjellige i demografi, geografi og ikke minst tilgang på faglige ressurser, så var det likevel slik at jeg brukte vårt opplegg og materiale som et rammeverk, men tilpasset det til de utfordringene og de reelle forholdene slik jeg oppfattet det i hver enkelt kommune jeg møtte. Prosjektlederne støttet meg helt i denne strategien».

I den videre beskrivelsen av prosjektet er dermed «prosjektledelsen» definert som den til enhver tid gjeldende prosjektlederen, samt prosjektveilederne som er oppgitt som informanter, selv om de fleste av dem vekslet noe mellom ulike roller.

9.3 Utviklingen av prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving»

Prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» (heretter kalt «Etikkprosjektet») ble formelt opprettet i 2007, med Helse- og Omsorgsdepartementet (heretter kalt HOD) som leder av styringsgruppen, og KS som ansvarlig for prosjektledelsen. Styringsgruppen har gjennom alle år bestått av representanter fra alle de store arbeidstakerorganisasjonene innen Helse- og omsorgssektoren, samt Senter for Medisinsk Etikk (SME). Fra starten av var Etikkprosjektet tenkt å vare til 2010, og at 100 kommuner skulle delta innenfor denne prosjektperioden, etter hvert ble prosjektperioden stadig utvidet og målet var at flest mulig

kommuner skulle bli med, etter strategien «Alle skal med» som tidligere nevnt under «Bakgrunn».

Informant Berit sier: «Mandatet til prosjektet lå jo i en Stortingsmelding og i den såkalte Kvalitetsavtalen mellom KS og regjeringen. Helsedepartementet var direkte involvert i styringsgruppen, noe de jo sjelden er i denne typen av utviklingsprosjekter. Jeg opplevde det slik at forventningene var store, men premissene noe uklare. Det var i tillegg flere tunge fagmiljøer involvert på ulikt vis. Det var jo positivt, men de hadde i en del tilfeller noe ulike meninger om hvordan prosjektet skulle jobbe mot kommunene, hvilken metodikk vi skulle bruke og så videre. Og så virket det heller ikke alltid som om disse fagmiljøene helt så hvilke ressurser vi faktisk hadde til rådighet til dette arbeidet».

I begynnelsen av 2008 – ved det tidspunktet da FOU-prosjektet «Hvordan kan kommunene styrke sin etiske kompetanse» var ferdigstilt og anbefalinger levert – besto Etikkprosjektet kun av en prosjektleder (informant Anne). Hun var utpekt av KS til denne rollen, men hadde i tillegg mange andre oppgaver i organisasjonen og var prosjektleder kun i 50 % av sin stilling i KS. Helse- og omsorgsdepartementet var imidlertid en aktiv part, som leder av styringsgruppen og den som bevilget midler, så det ble besluttet å ansette en prosjektmedarbeider i 100 % stilling (etter hvert kalt «prosjektveileder»). Etikkhåndboka som var utarbeidet i sammenheng med FOU-prosjektet «Hvordan kan kommunene styrke sin etiske kompetanse» var et arbeid basert på erfaring fra de åtte ressurskommunene, samt erfaringene og kunnskapene til forfatterne, Tom Eide og Einar Aadland ved Diakonhjemmets høgskole. Denne metodeboken ble delt ut til alle på oppstartskonferansene og kursene i etisk refleksjonsmetodikk, og ble det grunnlaget som prosjektledelsen både startet med, og siden bygde mye av sine nyutviklinger av både metodikk og verktøy på.

Da 2. utgave av Etikkhåndboka kom ut i 2012, ble mye av den erfaringen som var kommet inn i prosjektet, gjennom prosjektveilederens arbeid med de da nærmere 200 deltagerkommunene, bearbeidet og inkludert i boka. Dette viser at de valgene prosjektlederne tok og erfaringene som kom inn i prosjektet via prosjektveilederne ble hørt og anerkjent. Mye av denne erfaringen kom inn ved at prosjektveilederne forteller at de møtte deltagerkommunene med en «åpen holdning»; alle informantene oppgir at de aldri gikk inn i et arbeid med et fastlagt opplegg, men at de var åpne for hva den aktuelle kommunes behov var, hvilke ressurser og kompetanse den aktuelle kommune hadde og hvilke organisatoriske muligheter som forelå.

Informant Anne: «I perioden 2007 til 2011 var det ingen ting som var absolutt fra prosjekteiers side med tanke på metoder, verktøy og strategier. Prosjektledelsen i KS

hadde stor frihet til å utvikle Etikkprosjektet. Men, og det er viktig, departementet var i stor grad deltaker i utviklingsarbeidet. Det vil si at representantene i styringsgruppen fra prosjekteier i denne perioden hadde mange innspill, vi hadde lange og gode faglige diskusjoner og fant i fellesskap frem til metodikk. Den overordnede strategien, som beskrevet i prosjektets mandat og prosjektplan ble lagt nokså tidlig i prosjektet i samarbeid mellom KS og prosjekteier (HOD). De faglige representantene i styringsgruppen var også meget viktig. Jeg vil vel si at den styringsgruppen som var i starten var spesiell og særs viktig. Den hadde nok en større rolle enn det jeg har opplevd i andre prosjekter. Prosjektgruppa ble viktigere etter hvert som Etikkprosjektet utviklet seg.»

Informant Camilla: «Et av Etikkprosjektets hovedmål var å finne gode og nyttige metoder, verktøy og strategier kommunene kunne bruke for å heve den etiske kompetansen i tjenestene. Det var gjort svært lite innen dette tidligere, både nasjonalt og internasjonalt. Veien måtte derfor bli til mens vi gikk. Prosjekteier og styringsgruppe ga prosjektledelsen stor tillit og frihet til å velge metoder, verktøy og strategier i hele prosjektperioden. I starten tok vi utgangspunkt i de metodene, verktøyene og strategiene som ble presentert i «Etikkhåndboka». Denne ble utarbeidet gjennom forprosjektet til Samarbeid om etisk kompetanseheving (2007-2008) og skrevet av Tom Eide og Einar Aadland. Gjennom forprosjektet hadde Eide og Aadland samlet inn erfaringer med bruk av ulike metoder og verktøy for etisk refleksjon fra syv ressurskommuner (Larvik, Bærum, Drammen, Oslo v/ Sykehjemsetaten, Gjøvik, Røros og Skien). Disse erfaringene, sammen med Eide og Aadlands egne erfaringer og kunnskap om temaet, ble presentert i «Etikkhåndboka». Etter hvert som deltakerkommunene i hovedprosjektet (2008-2015) gjorde seg flere erfaringer, kunne prosjektledelsen i KS, komme med anbefalinger om hvilke metoder, verktøy og strategier det så ut til ga best effekt i praksis. Prosjekteier/styringsgruppen var svært lydhøre for prosjektledelsens anbefalinger, og da vi hadde gode, faglige begrunnelser, støttet de våre innspill og endringsforslag».

Informant Berit ble ansatt sommeren 2008 og forteller følgende: «Da jeg begynte i prosjektet sommeren 2008 opplevde jeg at mye «hang litt i løse luften». Det var noen grunnlagsdokumenter fra FOU-prosjektet «Hvordan kan kommunene styrke sin etiske kompetanse» fra Diakonhjemmets Høgskole, men jeg oppfattet at selv om det var skissert opp en fornuftig strategi og kompetanseplan, så var det kanskje litt for ambisiøst med tanke på både oppdraget fra Helsedepartementet, tidsperspektivet som da forelå og de økonomiske midlene og de menneskelige ressursene som da var til rådighet. Jeg var litt usikker på hvordan jeg skulle gripe ting an, men min prosjektleder fortalte meg at det var en del kommuner som hadde formidlet at de var interesserte i å være med, og at vi kunne sende ut en åpen invitasjon til alle kommuner om deltagelse – men da måtte vi også slå fast hva det innebar for

kommunen å være med, og ikke minst hva vi eventuelt kunne tilby kommunene. Prosjektleder og styringsgruppen tenkte at vi kunne ha en form for oppstartskonferanse med de kommunene som ønsket å være med. Kommunene kunne sende utvalgte ressurspersoner som da kunne få et slags «intensivkurs» over to dager i metodikk for etisk refleksjon, og deretter gripe opplegget selv, og lære opp andre i egen kommune og organisere etisk refleksjon på de aktuelle tjenestestedene. Jeg tok derfor kontakt med de kommunene som hadde formidlet interesse, først pr telefon, men etter hvert fant jeg ut at jeg fikk mye mer informasjon ved å reise ut til noen av kommunene og møte både initiativtagere og andre mulige ressurspersoner. Jeg oppfattet det slik at alle jeg snakket med opplevde Etikkprosjektet som veldig velkomment, samtidig som alle formidlet at de var hardt presset på tid og ressurser i en travel hverdag. Det var åpenbart ikke noen god idé å bare ha en konferanse som utgangspunkt; alle jeg snakket med sa at de ønsket en form for grundigere opplæring i etisk refleksjonsmetodikk. Men ingen hadde råd til å engasjere eksterne veiledere eller kjøpe ekstern kursing. Jeg tok med meg disse ønskene til prosjektleder, og vi fant da ut at vi måtte tilby kommunene en form for kurs, og at dette måtte gjennomføres med lavest mulig utgifter for kommunene».

Etikkprosjektet begynte etter hvert å få en form – det ble sendt ut en invitasjon om deltagelse og 27 kommuner ble tatt opp. I starten var det ingen føringer for hvilke kommuner som ble tatt opp som deltakerkommuner – det holdt med interesse. Etikkprosjektet hadde kontakt et lite firma som tilbød veiledning og kursing i etikk og etisk refleksjon, og som hadde tilgang til en fjellgård utenfor Røros der de kunne ta imot en inntil 30 personer til et todagers kurs. De to i dette firmaet hadde sine oppfatninger om hvordan etisk refleksjon skulle gjennomføres og læres bort, men Etikkprosjektet prøvde å legge noen premisser for innholdet i kursopplegget. Det ble besluttet å holde en felles stor oppstartskonferanse over to dager, der hver kommune ble bedt om å sende inntil fem deltagere – gjerne ledere i helse og omsorg, og noen utpekte ressurspersoner som kunne initiere og drive lokal opplæring og organisering. På denne konferansen ble alltid Tom Eide og Einar Aadland fra Diakonhjemmets høgskole brukt som hovedinnledere, sammen med ressurser fra styringsgruppen, SME og andre fagtunge miljøer. Den interne prosjektgruppen var bare tilretteleggere de første årene. I tillegg ble avtale inngått med nevnte firma om todagers kursing i etisk refleksjon, der hver kommune kunne sende to-tre deltagere noen uker i etterkant av oppstartskonferansen. Prosjektveilederne var alltid med på dette kurset, men hadde i starten også her en mer tilrettelegger- og observatørrolle.

Prosjektet ble også etter hvert supplert med en prosjektveileder til i 50 % stilling (informant Camilla). Informant Camilla begynte, som nevnt, først som prosjektmedarbeider, i oktober 2009. Hun hadde, etter eget ønske, mest administrative oppgaver, men var også veileder for kommuner på det sentrale østlandsområdet i tillegg. Hun overtok etter hvert som prosjektleder på fulltid fra 2011, til hun sluttet i KS i 2014.

De to første årene tok prosjektet gradvis form. Kommuner ble tatt opp som deltagerkommuner to ganger i året og det var gjennomgående rundt 30 kommuner som søkte, og ble tatt opp i hver «pulje». De fikk et fast opplegg med oppstartskonferanse samt et kurs i etisk refleksjon på fjellgården ved Røros. Tanken var å utdanne lokale ressurspersoner gjennom dette opplegget slik at de kunne ta tak i og lede arbeidet med å bygge opp etisk refleksjon og etisk kompetanse i sin egen kommune. Men ganske raskt ønsket stadig flere kommuner at prosjektveilederne skulle komme ut i kommunen for å ha et lokalt oppstartsseminar for de ansatte i helse- og omsorgstjenestene. Det viste seg at strategien med å «utdanne» lokale ressurspersoner gjennom oppstartskonferanse og kurs i etisk refleksjon ikke fungerte helt.

Informant Berit: «Mange av ressurspersonene formidlet at det var vanskelig å bli «profet i eget land», det vil si at de hadde enten av egen interesse, eller fordi de var blitt utpekt av ledelsen i sin kommune, kommet med på oppstartskonferansen og kurset i etisk refleksjon der de skulle læres opp til å bli en form for etikkveileder eller en igangsetter av etisk refleksjon i egen kommune. Men de fleste kommunene sendte kanskje bare to til tre deltagere, jeg tror nesten aldri noen sendte flere enn fem. Det viste seg at deltagelsen i Etikkprosjektet heller ikke alltid var så godt forankret – hverken i ledelsen, men heller ikke blant de ansatte – som jo var hovedmålgruppen for etisk refleksjon. De utpekte ressurspersonene syntes ofte det var vanskelig å komme tilbake til sin kommune og «over natten» starte med etisk refleksjon. Flertallet av de ansatte som de skulle engasjere ante jo ikke hva dette var og hva poenget med det var – og så ble det ofte sett på som noe negativt, og nok en ting man «måtte» i en travel hverdag. Det ble derfor tydelig formidlet at mange kommuner ønsket at det skulle komme noen utenfra og holde en lokal oppstartskonferanse (ofte kalt «kick-off») som vesentlig var for å forankre etikksatsingen hos de ansatte, som da senere skulle være med på etisk refleksjon, og helst ha med seg sine egne dilemma. Da var det jo viktig at de skjønnte både hensikten, og hva slags problemstilling et etisk dilemma er».

Det var imidlertid ikke utarbeidet noen form for mal for et slikt lokalt oppstartsseminar og særlig informant Berit prøvde seg frem med ulike tilnæringsmåter. På et av de tidligste lokale seminarene informant Berit holdt, gikk hun ut fra at det skulle holdes et seminar for helse- og omsorgsansatte. De få foregående seminarene hun hadde hatt, hadde typisk vært på små lokaler med 10-20 personer. Da hun kom til den aktuelle kommunen, viste det seg at «seminaret» skulle holdes i den lokale idrettshallen, og at det var estimert at rundt 250 personer skulle komme, det vil si nesten alle ansatte i kommunen, i alle tjenesteområder, inkludert rådmannen og rådmannens stab. Talspersonen fra kommunen hadde imidlertid sagt på forhånd at de gjerne ville ha et spesielt fokus på etikk i forbindelse med omdømme, da de hadde hatt en offentlig sak som gjorde at kommunens omdømme hadde fått en knekk i befolkningen. Likevel – opplegget som var planlagt og forberedt følte informant Berit at ikke

passet til denne situasjonen, både fordi det var en stor forsamling i et stort lokale, og det at hele kommunen var til stedet inkludert rådmannen, mens opplegget hun hadde forberedt var tilpasset helse- og omsorgssektoren.

Informant Berit: «Jeg hadde holdt noen få lokale etikkseminarer fra før, kanskje tre seminarer i alt, men var fortsatt litt usikker på om jeg hadde funnet frem til et egnet konsept for dette. Jeg følte uansett at det som fungerte bra på de få seminarene jeg hadde holdt til da, var at selv om jeg hadde med meg en powerpoint-presentasjon, så brukte jeg den mest som utgangspunkt for å få dialog med deltagerne. De pleide jo ikke å være så mange. Jeg pleide å skrive ned en del typiske dilemma for sykehjemsansatte for eksempel, hvis jeg skulle holde lokalt seminar på et sykehjem, og så brukte jeg det som et utgangspunkt for å få kontakt og dialog med deltagerne. Jeg spurte om de kjente seg igjen i dette og om de selv hadde opplevd noe lignende. Og det hadde de jo som oftest, så da kunne vi gå videre med det de fortalte som et utgangspunkt for videre dialog om hva praktisk etikk kunne være i en travel hverdag».

Denne gangen opplevde imidlertid informant Berit at det ble et foredrag og ikke et seminar. Hun sto på en stor scene i en stor idrettshall med rundt 250 tilhørere, og mange av disse var ikke i målgruppen til prosjektet, det vil si at de ikke jobbet i helse- og omsorgstjenestene. Informant Berit hadde heldigvis tatt med en del punkter i powerpoint-presentasjonen som gikk spesielt på omdømme og en del generelt om etikk som tross alt kunne gjelde for alle, men hun merket fort at tiden gikk raskere enn normalt, på grunn av at det ble en monolog i form av et foredrag, mer enn en dialog med diskusjoner og refleksjoner med deltakerne. Det at tiden gikk en del raskere enn planlagt gjorde at hun begynte å tenke på hva hun kunne få til i den situasjonen hun nå var i. I den tidlige fasen hun var i som prosjektveileder hadde hun innhentet erfaringer og råd fra andre ressurser i KS, men i den situasjonen hun var i nå, følte hun at ikke de var så veldig relevante, og at hun følte seg veldig utenfor sin egen komfortsone.

Informant Berit: «Jeg stod på denne store scenen i denne store hallen. Husker faktisk at jeg hadde på meg en rød kjole og at det var et problem at jeg ikke hadde lommer, siden jeg for første gang måtte bruke en «mygg», en sånn mikrofon du har med bøyle rundt hodet med en boks til. Jeg hadde jo ikke noe sted å feste den boksen, så jeg måtte holde den i hånden hele tiden. Og siden jeg ikke hadde holdt foredrag på denne måten heller, så var jeg jo ikke forberedt, slik jeg ble det senere, på å beregne sånn omtrent hvor lang tid du bruker på et lysark. Mens jeg sto der og snakket, med boksen til myggen i hånden, ble jeg stadig mer svett fordi det var helt åpenbart at min presentasjon nærmet seg slutten, men det var jo over halvannen time igjen av tiden min. Utad tror jeg at jeg «holdt maska», men mens jeg snakket så tenkte jeg intenst på hvordan jeg skulle håndtere dette. Det ville jo virke skikkelig uprofesjonelt å slutte så mye før tiden, og jeg skulle liksom stå der og snakke om omdømme – det ville jo

ikke være så bra omdømme for prosjektet, det går jo ikke å skylde på at det var dårlig kommunikasjon i forkant, for det var jo like mye min skyld, som hadde tatt opplegget for gitt kanskje. Uansett – jeg hadde jo min vane tro listet opp en del typiske dilemmaer på et lysark, denne gangen i forbindelse med omdømme og etikk. Og selv i en sånn stor sal så merker du jo om det du sier «treffer». Og jeg følte at det jeg sa traff dem – og da tenkte jeg – ja, jeg må jo bare ha et gruppearbeid! Og så må jeg fremstille det som at det er planlagt. Jeg husket at det var et stort rom til i idrettshallen, der vi hadde hatt lunsj, og mens jeg sto og presenterte de to siste lysarkene så lagde jeg samtidig en detaljert plan for hvordan jeg skulle organisere et gruppearbeid med 250 deltagere, og hva oppgaven skulle være. Så da jeg var ferdig med det siste lysarket mitt så sa jeg at det skulle være en pause, men at de skulle forberede seg på gruppearbeid. Jeg sa at de skulle gå sammen de som jobbet på samme arbeidsplass, men at større enheter som for eksempel en skole eller et sykehjem godt kunne gruppere seg avdelingsvis. I pausen skrev jeg raskt ned en refleksjonsoppgave – som jeg tror var noe i tråd med: «Hva er typiske etiske dilemmaer ved deres arbeidsplass. Og hva kan dere gjøre for å håndtere dem bedre i hverdagen?», kan være det var formulert noe annerledes, men det var essensen. Og så sa jeg at de skulle holde på rundt en time, og at vi skulle samles i plenum den siste halvtimen for å oppsummere. Og det gikk jo helt strålende! De selvorganiserte seg, satte seg med stoler rundt omkring i hovedhallen og i det andre rommet. Jeg gikk rundt og hørte på, og alle diskuterte ivrig. Da vi hadde oppsummering i plenum etterpå, så var det en rektor ved en skole som turte å starte med å si litt høyt hva de hadde snakket om i hans gruppe, og etter det fulgte andre etter, og til slutt tror jeg det endte med at vi gikk litt over tiden. Og jeg tror faktisk ikke at noen merket at dette ikke var planlagt på forhånd!»

«Denne situasjonen førte helt klart til en stor endring for meg, og dermed for prosjektet også siden jeg fortsatt var alene som prosjektveileder på den tiden. Det gjorde at jeg stolte mer på meg selv og turte å slippe tak i en del føringer utenfra som jeg egentlig ikke følte at passet helt inn i prosjektet. For eksempel at de refleksjonsmodellene vi hadde tilgang til ofte var litt uforståelige for mange, fordi det ble brukt litt tunge begreper som for eksempel «berørt part» og «verdikonflikt», så etter hvert så turte jeg å lage en egen refleksjonsmodell som jeg gradvis hadde testet ut i noen kommuner, med begreper som jeg opplevde at det var enklere for mange å forstå. Men noen av fagmiljøene vi samarbeidet med likte jo ikke alltid det».

Det med gruppearbeid rundt å definere og drøfte felles etiske problemstillinger ble så vellykket at det har blitt en viktig del av presentasjonene til alle informantene i ettertid. Så hovedresultat av denne hendelsen er at informant Berit aldri siden holdt et etikkseminar, eller et innlegg på en konferanse, uten at det var planlagt minst en økt med gruppearbeid rundt etiske dilemmaer. Det ble etter hvert satt en slags standard rundt de lokale etikkseminarene

der det alltid ble satt av god tid til gruppearbeid rundt egne etiske dilemmaer. Etter hvert som prosjektet ble kjent ble både informant Berit og flere av de andre informantene innimellom bedt om å holde innlegg på større konferanser, og det ble etter hvert en rutine å legge inn en større eller mindre refleksjonsøkt i alle sammenhenger. Om det var en større konferanse så ble det i form av «snakk om dette i et par minutter med sidemannen». Og det har vært en gjenganger i tilbakemeldingene fra deltagerne, at de har satt spesielt stor pris på det at de får anledning til å sitte ned og prate om denne type utfordringer, i en ellers travel og hektisk hverdag. Alle informanter, samt evalueringsrapportene bekrefter at dette var en vellykket strategi.

Etter hvert som prosjektet utviklet seg – etter metoden «veien blir til mens vi går», opparbeidet prosjektet seg mye erfaring fra kommunene, og prosjektledelsen ble opptatt av hva som fungerte og ikke fungerte ute i kommunene og hvordan de stadig kunne tilpasse seg behovene slik at de lokale etikkprosjektene i kommunen skulle fungere best mulig. Når prosjektledelsen i KS også kunne begrunne forslag til endringer faglig, var stort sett prosjekteier (HOD) og styringsgruppen enige i at de foreslåtte endringer var gode, og retningsendringene ble vedtatt. På denne måten kom prosjektet inn på et spor de syntes fungerte godt, og som fikk gode tilbakemeldinger fra deltagerkommunene. Imidlertid ble det veldig mange forespørsler fra kommunene om at de ønsket at lokale etikkseminarer, og etter hvert kom det også mange forespørsler om lokale kurs i etisk refleksjon siden mange av kommunene opplevde at det var vanskelig å sende flere «ressurspersoner» til kursstedet til det eksterne firmaet ved Røros. Samtidig var styringsgruppen svært fornøyd med det antallet kommuner som etter hvert ble med, og prosjekteier HOD ønsket en utvidelse av prosjektet ved at det ble bestemt at prosjektperioden skulle utvides og at det ble et uttalt mål at minst 300 kommuner skulle bli med i prosjektet innen fem år. Det førte til to større endringer i strategien til prosjektet. Siden det var vesentlig den ene prosjektveilederen som på det tidspunktet reiste mye rundt i landet (informant Berit), mens informant Camilla tok kommunene på Østlandet, ble det åpenbart at det var for lite ressurser i prosjektet til å følge opp deltagerkommunene på den måten kommunene åpenbart hadde behov for. Samtidig var noen kommuner kommet langt i arbeidet i å implementere sitt lokale etikkprosjekt, og det skyldtes nesten alltid at det var en ressursperson lokalt som tok mye initiativ og lagde egne lokale seminarer og kurs i etisk refleksjon. Den første store strategiendringen ble derfor å involvere to av de særlig aktive lokale ressurspersonene i «hovedprosjektet», informant Dagny og informant Eva. Både Dagnys og Evas kommuner var med blant de første puljene som ble tatt opp i Etikkprosjektet, og begge to ble pekt ut som en ressursperson fra starten av i sine respektive kommuner. De var med på oppstartskonferanse og kurs i etisk refleksjon som ble arrangert av etikkprosjektet, og informant Berit hadde også vært i Evas kommune og holdt et lokalt etikkseminar der. Prosjektledelsen i Etikkprosjektet fikk vite at både Dagny og Eva hadde satt i gang med regelmessige etiske refleksjonsgrupper innen helse- og omsorgstjenesten i de aktuelle kommunene, og at de også hadde utviklet noen egne refleksjonsverktøy i form av blant annet «refleksjonskort». Dagny og Eva ble først involvert ved at de holdt noen innlegg på lokale konferanser og seminarer fra 2010, men etter hvert

fant prosjektledelsen ut at de ønsket å få dem inn i en formalisert rolle, og de ble derfor forespurt om de ville la seg frikjøpe fra sin stilling i sine respektive kommuner i en mindre stilling inn i det sentrale prosjektet. Dette gikk i orden, og fra 2011 hadde begge en 20 % stilling i Etikkprosjektet.

Deres fremste rolle ble i starten å holde lokale etikkseminarer i sine regioner, men de ble også invitert inn på strategimøter slik at deres erfaringer ble tatt med i den videre utviklingen av prosjektet. Den andre større strategiendringen var at prosjektledelsen besluttet å arrangere kurset i etisk refleksjon selv, og kuttet dermed ut samarbeidet med det eksterne firmaet. På denne måten fikk kommunene anledning til å sende flere på kurset samtidig siden den nye strategien var å holde slike todagers kurs i fire regioner noen uker etter den felles oppstartskonferansen, hvert semester. Kursene ble holdt av to av prosjektveilederne og de videreførte noe av opplegget fra det eksterne miljøet, men endret også en god del i tråd med de erfaringene som var blitt gjort, og ikke minst den betydelige utviklingen av opplæringsmaterieell som særlig informant Camilla hadde hatt ansvar for. Det var utviklet en omfattende nettside, et e-læringsprogram, refleksjonskort, en liten brosjyre kalt «Innføring i etisk refleksjon» med mer.

Informant Anne: «Det var som nevnt et prosjekt som utviklet seg jevnt og trutt. Prosjektveilederne fikk stor innflytelse og vi forsøkte å tilpasse arbeidet så godt som vi overhodet kunne til virkeligheten, det vil si behovene i kommunene. Etter min vurdering, var den tilpasningsdyktighet som prosjektet viste, samtidig som vi var tro mot mål og overordnet strategi i prosjektet, det vi lykkes kanskje aller mest med i Etikkprosjektet. En viktig grunn til at vi fikk dette til var prosjektveiledernes kompetanse, styringsgruppens faglighet og engasjement sammen med den tillit som prosjekteier viste oss».

Informant Camilla: «Prosjektveilederne hadde stor frihet til å endre og tilpasse metodene og verktøy slik at de passet for kommunene de veiledet. De kjente kommunenes behov best og hadde kompetanse til å gjøre dette uten innblanding fra prosjektleder. Hovedpoenget var at erfaringene fra prosjektveiledernes arbeid ble delt med resten av prosjektgruppa i etterkant, slik at alle kunne dra nytte av dette».

Det at prosjektveilederne fikk en del frihet til å tilpasse hva de mente passet best, resulterte også i at de etter hvert fikk hver sin form på formidlingen sin, selv om de hadde samme utgangspunkt.

Informant Eva «I min kommune ønsket rådmannen å få implementert prosjektet i hele kommunen, ikke bare i helse- og omsorgssektoren som først ble forespeilet. Det var

knyttet noen utfordringer til dette, da det i materialet og metodene var rettet mot helse- og omsorgssektoren. Et viktig steg, som rådmannen påpekte, var at det måtte gjøres evalueringer underveis i prosjektet for å sikre at prosjektet ble (og om det var mulig) implementert i andre sektorer enn helse- og omsorg».

Siden informant Eva var frikjøpt til dette arbeidet gjorde hun en del forarbeid når nye sektorer og avdelinger skulle læres opp. Hun var da tett opp til virksomheten, slik at hun kunne identifisere hvilke verktøy og metoder som kunne bli brukt i den gitte virksomheten. Senere, når prosjektet formelt starter i den nye virksomheten, hadde de her en bedre forståelse av hva etisk refleksjon innebar når dette skulle implementeres. I og med at hun hadde fulgt virksomheten tett, kunne hun også bruke reelle dilemmaer som eksempler under det lokale etikkseminaret.

Prosjektveileder Eva ble blant annet satt inn i en etat som på det tidspunktet var lammet av en langvarig konflikt for å se om metodene som ble brukt i etisk refleksjon kunne bidra til å løse denne fastlåste konflikten. Rådmannen hadde ønsket om at man begynte med avdelinger som var kjent for å ha et dårlig arbeidsmiljø, da han håpet at etisk refleksjon som metodikk kunne forbedre arbeidsmiljøet. Informant Eva gikk inn i dette arbeidet med verktøy og metodene basert på det som var beskrevet i Etikkhåndboka. Hun merket etter hvert at disse ikke fungerte så bra, spesielt at de var mest tilpasset helse- og omsorgstjenestene, hun var derfor helt nødt til å endre og tilpasse metodikken for å få med seg denne etaten som nesten bare besto av menn. I tillegg var noen av aktørene nesten direkte «fiendtlig innstilt» til å være med i en refleksjonsgruppe, og markerte dette tydelig. Etter en noe kronglete start opplevde Eva likevel at de endringene hun gjorde fungerte, og at de mannlige ansatte i denne etaten viste seg å ha et like stort behov for å drøfte sine hverdagsdilemmaer som de ansatte i helse- og omsorgstjenestene, når bare metodikken ble tilpasset deres «språk» og deres problemstillinger. Samtidig handlet dette antagelig også om hvordan Eva håndterte situasjonen, og at hun ikke ble satt ut av motstanden hun møtte i starten.

Typiske utfordringer som alle prosjektveilederne (informantene) har nevnt, er at variasjonen i seminargruppene (de lokale seminarene særlig) har vært store, både i antall deltakere og i hvilke yrkesgrupper som har vært med. Det har vært grupper fra helt nede i 6 personer til over 200. Det har vært fra deltager fra kun en avdeling, ved for eksempel et sykehjem, til hele kommuner. Deltagerne har vært alt fra ledere – «toppledere» og mellomledere, til fagutdannede, men det har nesten alltid også vært med mange ufaglærte. Det er en spesiell utfordring å holde et seminar som er like relevant for alle uavhengig av tjenesteområde, rolle, utdanning og erfaring. Da nytter det, ifølge informantene, ikke å komme med et «ferdigsnekret» opplegg, de tilpasset nesten alltid noe i tråd med situasjonen og kunnskapsnivået til deltagerne. En annen faktor som ble fremhevet av alle er at norske kommuner er svært forskjellige i demografi og geografi – og dermed også i hvilke faglige, økonomiske og menneskelige ressurser som finnes i den enkelte kommune. Små kommuner

har ofte en del dilemmaer som større kommuner ikke har – og omvendt. I små kommuner kan for eksempel et typisk dilemma være at «alle kjenner alle» og at det kan være utfordrende å være profesjonell hjelper i det ene øyeblikket, og nabo eller familievenn i det andre. Mens i større kommuner er dilemmaet kanskje at pasientene får 20 forskjellige ansatte i hjemmetjenesten på besøk i løpet av en uke, og det blir lite kontinuitet. Informantene sier derfor at de brukte ulike eksempler og til dels noe ulike metoder basert på det de visste om den kommunen de skulle til på forhånd, men at de som regel alltid var åpne for å endre en del på stående fot, for eksempel hvis mange slet med et stort overordnet dilemma, så kunne de «medbragte» eksemplene utgå, og prosjektveilederne kunne bruke tiden på å gjennomgå en etisk refleksjonsmodell med det aktuelle dilemmaet i plenum. Et annet eksempel er en kommune der informant Berit raskt oppdaget at det var en arbeidskonflikt på det lokale sykehjemmet som særlig involverte nattevaktene. Hun endret da opplegget på stående fot og snakket mye om etikk og arbeidsmiljø, og hvordan unngå at konflikter kunne gå ut over pasientene.

En annen problemstilling som hyppig dukket opp var at de fleste kommuner er blitt flerkulturelle organisasjoner, både når det gjelder ansatte og brukere. Dilemmaer og utfordringer rundt dette ble tatt opp så hyppig i deltagerkommunene at prosjektledelsen etter hvert så et behov for å få utarbeidet en egen metodebok om dette temaet. Einar Aadland ved Diakonhjemmets høgskole tok utfordringen, og sammen med ansatte i bydel Alna, som er en av de mest flerkulturelle bydelene i Oslo, ble det utarbeidet et hefte kalt «Etisk refleksjon i flerkulturelle organisasjoner» i (2010).

Informant Berit jobbet på dette tidspunktet mye i Finnmark, og fikk tilbakemeldinger om at de også ønsket å teste ut metodikken i heftet «Etisk refleksjon i flerkulturelle organisasjoner» fordi Finnmark er både et flerspråklig og flerkulturelt fylke, noe som gjenspeiler seg i etisk problematikk både mellom arbeidstagere og overfor brukere / pasienter. Det ble blant annet formidlet at ikke alle norske arbeidstagere var like flinke til å sette seg inn i kulturen til samiske pasienter, og at dette kunne gi seg utslag i pasientbehandlingen, det vil si at pasienter ikke opplevde seg sett og forstått. Det var derfor viktig å få prøvd ut et verktøy som kunne skape bedre kommunikasjon i flerkulturelle organisasjoner. Da ble det igjen en situasjon der metodeheftet ble brukt som utgangspunkt, men etter et pilotseminar ble det klart at problemstillingene og eksemplene måtte tilpasses og spisses mer mot problemstillingene som ble spesielle i Finnmark, noe som også ble gjort lokalt.

Ettersom kommunene formidlet sine behov, og prosjektveilederne ofte endret sine opplegg ved å ta tak i visse «overordnede» dilemmaer, ble det også tydelig for prosjektledelsen at visse temaer gikk igjen. Eksempler på dette, utover etikk i flerkulturelle organisasjoner, var for eksempel særlige etiske utfordringer i arbeid med terminale (døende) pasienter, utviklingshemmede, rus og psykiatri. Det vil si at ulike tjenesteområder innen helse- og omsorgstjenestene presenterte ulike typer av etiske dilemma. Men også tema som ledelse,

arbeidsmiljø, omdømme, brukermedvirkning og bruk av tvang. De ulike prosjektveilederne engasjerte seg i de ulike temaene, og utarbeidet etter hvert egne temaseminarer som de tilbød kommunene i tillegg til lokale etikkseminarer og kurs. I en del tilfeller gikk prosjektledelsen sammen med en kommune om å utarbeide spesielle refleksjonsverktøy tilpasset ett tjenesteområde. For eksempel utarbeidet Asker kommune et eget refleksjonshefte med case og eksempler basert på dilemmaer fra tjenester for utviklingshemmede, mens i et annet tilfelle ga prosjektledelsen oppdrag til et brukerdrevet senter for folk med egenerfaring innenfor rus og psykiatri et oppdrag om å lage egne refleksjonskort med de temaene brukerne selv oppfattet som relevante. Betingelsen for å ha temaseminarer var at flere kommuner gikk sammen slik at prosjektveilederne kunne holde et temaseminar for flere kommuner innen en region, men der det ble utarbeidet egne temahefter ble materialet gjort tilgjengelig for alle.

Prosjektledelsen, det vil si prosjektveilederne og prosjektleder, hadde jevnlig prosjektmøter hvor de evaluerte seminarene i ettertid. Etter som de forskjellige prosjektveilederne fikk sine personlige «stiler», hente det også at de tok oppdrag for hverandre, da de visste at en annen metode enn den de var best på selv, var best for den kommunen. En viktig årsak til at prosjektveilederne fikk denne friheten, var at de etter hvert var de som kjente kommunene best.

Informant Camilla: «Utover i prosjektperioden så vi at prosjektveilederne fikk ulike metoder og verktøy de ble særlig gode på. Denne kompetansen ble delt mellom prosjektveilederne, som også veiledet hverandre slik at de kunne bistå kommunene best mulig. Noen ganger tok de også oppdrag for hverandre slik at kommunene skulle få den beste veiledningen i den metoden eller verktøyet de hadde valgt».

Mot slutten av prosjektperioden som beskrives i denne oppgaven (frem til 2015), ble informant Dagny prosjektleder. Informant Eva var fortsatt med som lokal prosjektveileder, mens informantene Berit, Camilla og Anne hadde alle sluttet i prosjektet. På dette tidspunktet var Etikkprosjektet gått inn i en fase der mye av opplegget som var rettet mot deltagerkommunene gikk inn i en mer «konsolideringsfase», det vil si at mye var blitt mer fastlagt enn det var i begynnelsen, og det ble færre endringer underveis. Det var også rekruttert en del nye, lokale prosjektveiledere som alle var frikjøpt i 10 – 20 % stillinger, mens det var ingen sentrale prosjektveiledere med lenger.

Informant Dagny, som nå var blitt prosjektleder sier: «Veilederne ble rekruttert fra kommuner som deltok i prosjektet og var derfor godt kjent med prosjektets verktøy. De nye fikk en innføring i overordnede strategier og verktøy tilpasset sitt behov og de fikk være med en kollega på opplæring. I tillegg hadde vi en løpende dialog om kurs de skulle gjennomføre og innholdene i disse. Vi hadde også todagers

prosjektsamlinger hvert halvår. Alle tilbakemeldinger og eventuelle endringer ble diskutert på prosjektsamlinger slik at alle jobbet så likt som mulig. Innspill og endringer som gjaldt mer overordnede prinsipper ble løftet inn i styringsgruppen».

Til tross for at det i denne fasen beskrives at det var ønskelig at prosjektveilederne jobbet så likt som mulig, og mest mulig med den samme metodikken, var det likevel rom for at en av de nye lokale etikkveilederne som ble ansatt i denne perioden drev med improvisasjonsteater. Hun utviklet en egen metodikk som var en helt annen form for etisk refleksjon enn de samtalebaserte refleksjonsverktøyene som hittil hadde vært i bruk i prosjektet, og det ble utviklet et eget hefte med beskrivelse av denne metoden.

I 2015 hadde 243 kommuner vært med i etikkprosjektet. Hvilken betydning har Etikkprosjektet hatt for kommunene, og måten de har jobbet på? Etikkprosjektet utviklet etter hvert følgende hovedmål: «Prosjektets hovedmål er å bidra til at kommunene styrker den etiske kompetansen og etablerer et systematisk etikkarbeid i helse- og omsorgstjenestene. Formålet med etisk kompetanse og systematisk praktisk etikkarbeid i tjenestene, er å styrke brukernes opplevelse av at deres integritet og verdighet blir ivaretatt». Kommunene stod i tillegg helt fritt til å velge hvordan de ville jobbe med etikk, hvor omfattende de lokale etikkprosjektene skulle være og hvilken metodikk de skulle bruke. Denne fleksibiliteten gjorde, som nevnt under bakgrunn, at mange kommuner ble med i Etikkprosjektet, men førte også til at etikkprosjektene i mange kommuner ble mere preget av «bredde» enn av «dybde» ifølge Noruts evalueringsrapport.

Flere større og mindre evalueringer ble foretatt, men ingen av evalueringsprosjektene hadde ressurser til å finne ut om brukerne av tjenestene i den enkelte kommune merket noen forskjell, og et slikt arbeid ville også ha krevet forundersøkelser eller følgeforskning, noe som lå helt utenfor rammene Etikkprosjektet hadde. Prosjektledelsen begynte etter hvert å be om en enkel rapportering fra deltakerkommunene, og Norut (2015) brukte blant annet dette materialet i sin evaluering av Etikkprosjektet. Her sier 64 av 180 kommuner at etikk er tatt inn, eller fortsetter som en del av drift. 145 kommuner sier at de opplever at etisk refleksjon er et nyttig verktøy for ansatte, og at bevissthet rundt egen rolle og etisk bevissthet generelt er blitt en mer naturlig del av hverdagen.

Senter for omsorgsforskning sør og Universitetet i Agder evaluerte i 2014 etikkarbeidet til 13 kommuner i Aust- og Vest-Agder (Slettebø, Kjølsvedt, & Söderhamn, 2014). De brukte blant annet fokusgruppeintervju med personer som hadde deltatt i refleksjonsgrupper i sin kommune. Disse informantene ga i all hovedsak uttrykk for at de syntes det var positivt å få «tatt opp og luftet problemer de selv erfarte i det konkrete arbeidet med pasienter» (Slettebø, Kjølsvedt, & Söderhamn, 2014, s. 30). Informantene sa også at det var viktig å få ufarliggjort sine erfaringer, og at refleksjonsgruppene også bidro til mer fokus på egne og felles verdier,

samt bevisstgjøring rundt egen praksis. Noen syntes imidlertid de ikke fikk noe ut av det å delta i refleksjonsgrupper, særlig på grunn av mangel på klare svar, og at en del sa de opplevde at det var økonomiske rammer som var mest til hinder for optimal pasientbehandling. Oppsummert så var det mer bevisstgjorte holdninger overfor pasientene, trygghet i handlinger og en positiv betydning for arbeidsmiljøet faktorer som blir trukket frem som virkninger av å delta i etiske refleksjonsgrupper.

9.4 Oppsummering av empirien

Jeg har fått skriftlige svar fra fire prosjektveiledere og tre prosjektledere. Noen av disse har hatt begge rollene, men har da svart på begge spørreskjemaene. I tillegg har jeg dybdeintervjuet to av prosjektveilederne. Jeg har også tatt utgangspunkt i to evalueringsrapporter som omhandler prosjektet Samarbeid om etisk kompetanseheving, samt det som fantes av grunnlagsmateriale for prosjektet (Stortingsmeldinger, kvalitetsavtale og FOU-prosjekt).

Hovedinntrykket etter å ha gått gjennom alt dette materialet, er at prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» var preget av en stor grad av fleksibilitet – noe også Norut-rapporten presiserer. Prosjektledelsen fikk stor grad av frihet fra styringsgruppen, og den til enhver tid sittende prosjektleder ga stor frihet til prosjektveilederne. Prosjektveilederne i sin tur formidlet at deres fremste siktepunkt var å lage et opplegg, ut fra de gjeldende ressurser i prosjektet, som fungerte mest mulig optimalt i tråd med det de opplevde som kommunenes behov. Siden det til enhver tid var rundt 30 «aktive» kommuner med, samtidig som de «gamle» kommunene til dels også ble ivaretatt, var det lagt ned mye arbeid i å finne metodikk og verktøy som enkelt kunne formidles til andre, og enkelt tas i bruk.

Alle prosjektveilederne jeg snakket med mente de improviserte i forskjellige situasjoner. Mye var knyttet til det at de hadde laget sitt eget opplegg som var generelt nok til å bruke som utgangspunkt, men at de gjorde lokale tilpasninger på stedet, ofte basert på sammensetningen av deltakerne, hvilke tjenesteområder som deltagerne kom fra og hvilke utfordringer de formidlet at de hadde. Som sagt er begrepet improvisasjon et ganske abstrakt begrep uten en universell definisjon. Jeg har derfor prøvd å få klarhet i hva informantene har selv har lagt i begrepet improvisasjon ved at de har fortalt om konkrete eksempler hvor de selv mener de har improvisert.

10 Drøfting

Min hovedanalyse bygger på det følgende:

Jeg tar utgangspunkt i KS-prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» som startet i 2007 og fortsatt pågår, men jeg følger det frem til 2015. Gjennom intervju med de mest sentrale aktørene i prosjektet i nevnte periode, samt gjennomgåelse av sentrale dokumenter, verktøy og metodikk som ble utviklet i prosjektet, ønsker jeg å se på om måten dette prosjektet utviklet seg på kan gi en ny forståelse av hvordan begrepet improvisasjon kan benyttes i arbeidslivet – og da særlig i arbeidet som har med læringsprosesser i møter mellom mennesker å gjøre.

Gjennom empiri fra prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» ønsker jeg å belyse følgende problemstillinger og drøfte det i lys av aktuell kunnskapsteori:

- På hvilken måte kan man si at prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» la til rette for improvisasjon, og har det i tilfelle noen overføringsverdi?
- Når en prosess tar en annen retning enn man hadde forutsett – hvordan kan man bruke situasjonen til utvikling og læring?
- Kan improvisasjon utnyttes og utvikles som en metode i arbeidslivet, eller er det slik at improvisasjon egentlig bare løser utfordringene på en slik måte som er best for meg der og da, men som har liten overføringsverdi?
- Betyr det å ta i bruk improvisasjon som metode at man må gi sine ansatte helt frie tøyler, og dermed ha mindre struktur og faste rammer – eller kan man finne en balanse?
- Gir det noen mening å ta i bruk begrepet improvisasjon i arbeidslivet, eller dekkes begrepet av andre begreper som intuisjon og taus kunnskap?

Jeg har i empirikapittelet beskrevet hvordan informantene forteller at de har utviklet prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving» (Etikkprosjektet). Prosjektet bærer preg av å ha hatt stor fleksibilitet fra prosjekteier og styringsgruppens side, og i sin tur har prosjektlederne gitt prosjektveilederne stor frihet. Prosjektveilederne har alle fortalt at de la spesielt vekt på å være lydhøre overfor kommunenes behov. Det gjaldt både hvordan de utviklet de store felles arenaene som oppstartskonferanse og kurs i etisk refleksjon, men også, eller kanskje særlig, hvordan de møtte den enkelte kommune når de kom for å ha lokale etikkseminarer. Jeg har lagt vekt på eksempler hvor informantene har kommet med situasjoner som har utpekt seg som at de måtte gjøre ting de ikke hadde forutsett, men jeg vil likevel presisere at det fremstår både fra alle informantene, og fra evalueringsrapportene, at fleksibilitet og åpenhet for kommunenes behov fremstår som et hovedpremiss i utviklingen av Etikkprosjektet i den prosjektperioden som er beskrevet her. Informantenes fortellinger, slik de har kommet frem i empiri-delen, vil i dette kapittelet bli satt inn i de teoretiske

rammene som har blitt belyst i oppgaven, og både problemstillingen og underliggende forskningsspørsmål (som bidrar til å belyse problemstillingen) vil bli drøftet.

Improvisasjon som begrep er knyttet til tidsaspektet – det vil si at det er noe som skjer spontant der og da, det vil si at det er uforutsigbart og ikke planlagt, men likevel situasjonsbetinget. Samtidig handler improvisasjon tilsynelatende om at man bruker sin personlige erfaring for å møte den uventede situasjonen. Chris Argyris (som Irgens refererer til) sier at improvisasjon handler om å tørre å slippe opp kontroll, men at man da samtidig tilsynelatende gjør seg selv sårbar.

Informant Berit beskriver historien om da hun fikk forespørsel om å komme til en kommune og holde et lokalt etikkseminar, men oppdaget da hun kom til kommunen at alle ansatte i kommunen skulle være med på seminaret, ikke bare de ansatte i helse- og omsorgstjenesten som var målgruppen til Etikkprosjektet. Dermed fikk informant Berit noe helt annet å forholde seg til enn det hun hadde sett for seg i utgangspunktet og forberedt seg på: Seminarrommet var plutselig blitt en idrettshall, og hun var usikker på eksemplene i presentasjonen hun hadde forberedt, var representative for alle. Er det rom for å drive med improvisasjon i en slik situasjon?

Som nevnt i oppsummeringen av improvisasjonskapittelet, er det noen punkter som av flere teoretikere anses som viktige for at noe kan defineres som improvisasjon: At improvisasjon er situasjonsbetinget, spontant (det vil si at improvisasjon er knyttet til et tidsaspekt – noe som skjer «her og nå»), at det er personlig det vil si at handlingen er knyttet til «improvisatørens» erfaring. Samt at improvisasjon også handler om å tørre å slippe opp kontrollen. Det første punktet, at improvisasjon er situasjonsbetinget, er helt klart viktig i situasjonen Berit beskriver. Det er en helt ny situasjon for informant Berit, å snakke til så mange mennesker samtidig i en stor idrettshall, samt at de fleste tilhørte en annen yrkesgruppe enn det hun hadde sett for seg. Også neste punkt, tidsaspektet, er tilstede her: seminaret må holdes her og nå og det er for sent å endre eller tilføye noe til presentasjonen hun har med seg, i det øyeblikket da hun oppdager at situasjonen er annerledes enn den hun hadde forberedt seg på, og hun har mange tilhørere som venter på henne. Hun merker også etter hvert at hun kommer til å bli ferdig veldig mye tidligere enn forutsett. Her kan vi se at hun opptrer i tråd med det Schön kaller å være en god praktiker; hun merker at det ikke kommer til å gå som planlagt, men blir ikke helt satt ut av situasjonen og tenker alternativt til teknisk-rasjonalitet (Irgens E. , 2006). Det vil si at hun ikke lar seg fange av at hun ikke har noen rutine å holde seg til i den aktuelle situasjonen. Som den reflekterte praktiker som hun da er, lar hun seg heller inspirere av situasjonen og finner en løsning som ikke hun hadde tenkt på i starten av seansen. Dette er det Schön mener med å improvisere når situasjonen påkaller det. Berit mener imidlertid at hun ikke hadde noen erfaring i å håndtere den situasjonen som oppsto. Hun hadde aldri vært i noen lignende situasjon, og hadde ingen erfaring med å snakke foran mange mennesker, og heller ingen stor erfaring (hittil) i å holde

seminarer. På den annen side kan det være at hun i denne situasjonen brukte erfaringen hun hadde som kliniker – det vil si at hun gjennom å ha jobbet i helse- og omsorgstjenestene i helse sitt voksne liv (blant annet flere år i psykiatrien) var vant til å håndtere uventede situasjoner og å måtte takle pressede situasjoner «på strak arm».

På den annen side kunne man sett på situasjonen som Berit sto i, og måten hun håndterte den på, som en utøvelse av ekspertkunnskap i tråd med ferdighetsmodellen til Dreyfus og Dreyfus. Det vil si at Berit egentlig ikke improviserte, men visste intuitivt hva hun skulle gjøre og ikke minst hvordan hun skulle gjøre det. At det rett og slett ikke var en spontan handling, men den rette handlingen, som bare personer på ekspertnivået er i stand til å se og få til. I følge Dreyfus og Dreyfus vet eksperten intuitivt hva som skal gjøres og hvordan man skal gjøre det. Derimot, hvis vi ser på stadiet under ekspert i Dreyfus og Dreyfus sin ferdighetsmodell, dyktighetsstadiet, så ser informanten løsninger og hvilke arbeidsoppgaver som kan føre frem til dette målet, men må, i motsetning til på ekspert-nivået, beslutte hva som skal gjøres. Dette er i tråd med det Berit sier om at hun prøvde ut forskjellige metoder i de første seminarene, for at seminarene skulle få en form som fungerte. I situasjonen i idrettshallen tok hun jo selvsagt en beslutning om å følge opp idéen med gruppearbeid, men i beslutningen kom etter at idéen kom spontant, eller sagt på en annen måte – at idéen kom som følge av en stemning hun sier hun merket oppsto i hallen da hun kom med eksempler på etiske dilemmaer.

Derimot sier Klev og Levin at våre handlinger blir drevet kunnskap. Og hvis det er den tause kunnskapen som setter i gang informantens ideer om å spontant sette i gang med gruppearbeid med 250 mennesker i en idrettshall, så er det hennes erfaringer fra tidligere som er pådrivere fordi den tause kunnskapen er «lært» via erfaring. Polanyi sin oppfattelse av taus kunnskap, er at det ikke er et skille mellom kunnskap og handling. Husk den blinde mannen og stokken. Da vil det at informanten starter med gruppearbeid være en del av henne, den blir altså personlig. Og som nevnt, er at handlingen er drevet av noe som er personlig en av egenskapene ved improvisasjon. Ved at Berit bruker taus kunnskap som er lært opp via erfaring, blir også erfaringsegenskapen ved improvisasjon støttet. Berit sa imidlertid at hun bare hadde hatt et par – tre lokale etikkseminarer tidligere, og de hadde ennå ikke funnet en form. I sin tidligere yrkeskarriere hadde hun aldri drevet noen form for undervisning eller snakket offentlig i det hele tatt. Hun nevner spesifikt denne hendelsen i idrettshallen som et eksempel på en innskyttelse som kom mens hun sto der, og at hun absolutt ikke var sikker på at det kom til å fungere. Grunnen til at hun turte å teste ut opplegget med gruppearbeidet var at hun sa at hun merket en respons fra salen da hun kom med eksempler på etiske dilemmaer i foredraget sitt. I et slikt perspektiv kan man si at Berit improviserte frem noe der og da, særlig siden hun åpnet opp for aktiv deltagelse fra et stort publikum, noe Irgens viser til at Argyris nevner spesifikt som et premiss for improvisasjon – det vil si at du åpner opp for at andre kan få en mulighet til å få ansvar for en prosess, og at det dermed kan frembringes nye løsninger i fellesskap.

Et annet eksempel er hvordan informant Eva ble satt inn i en situasjon som handlet om å bruke metodikk som var utviklet for etisk refleksjon i helse- og omsorgssektoren i en helt annen sektor og spesifikt at Eva skulle inn i en sammenheng der metodikken på et vis skulle testes ut på om det fungerte et sted hvor det hadde vært en langvarig arbeidskonflikt, og som dermed var preget av et dårlig arbeidsmiljø. Hun beskrev at hun opplevde starten som veldig krevende, og at det hun hadde av metodeverk ikke fungerte. Det at verktøyet var utviklet til helse og omsorg, hvor det primært jobber kvinner, gjorde at hun ikke syntes metodikken fungerte spesielt bra på en etat med bare menn. Hun begynte å gjøre endringer underveis i prosessen, som resulterte i et godt sluttresultat. Da Eva havnet i situasjonen som beskrevet hadde hun jobbet lenge med etikk som metode. Som nevnt under empiri-kapittelet hadde Eva vært en ressursperson i sin egen kommune ganske lenge da hun ble engasjert som prosjektveileder i Etikkprosjektet i 2011. Hun fortsatte å ha en sentral rolle i sin kommune, og etter hvert i den regionen kommunen hørte til. Likevel var situasjonen Eva ble satt i da hun skulle prøve etisk refleksjon som konflikthåndtering i en annen etat enn helse- og omsorgstjenestene såpass annerledes og uvanlig enn måten hun var vant til å jobbe på og bruke metodikken som var utviklet til etisk refleksjon på.

Denne aktiviteten kan sammenlignes med det Donald Schön kaller *reflection-in-action* (Irgens E. , 2006). Det er den egenskapen at du ser at du må gjøre noe, du reflekterer over situasjonen der og da, og begynner å gjøre endringer. Her ser vi at Eva opptrer som det Schön kaller reflektert praktiker, og her gjøre improvisasjon når situasjonen har behov for det.

Vi ser her at informant Eva er i stand til å oppfatte det spesielle i situasjonen og håndtere dette på en bevisst måte. Hvis informanten hadde vært på det Dreyfus og Dreyfus kaller kompetansenivå i sin ferdighetsmodell, ville hun bare fortsatt å bruke metodikken hun hadde lært seg, helt uavhengig om den fungerte i situasjonen eller ikke. Hun ville ikke vært i stand til å se hvilke endringer som måtte til for å løse problemet. Men det viste seg derimot at Eva var fullt ut kapabel til å gjøre endringene som måtte til for å få metodikken til å fungere i den aktuelle konfliktsituasjonen. Sett i den sammenhengen er hun på dyktighetsstadiet i Dreyfus og Dreyfus sin ferdighetsmodell. Hun er derimot ikke på ekspertstadiet, siden hun måtte reflektere over hva hun måtte gjøre for å løse problemet. Som sagt, så sier Dreyfus og Dreyfus at for å være på ekspertnivå, så bare vet du hva og hvordan du skal gjøre noe når du står i en situasjon.

Likevel kan man innvende at Eva egentlig ikke visste hva hun eventuelt kunne gjøre for å få metodikken til å fungere i en helt annerledes situasjon enn det hun hadde stått i tidligere, og i tillegg stilt overfor aktører som fremstod som lite interesserte, og til og med litt «fiendtlig innstilt» i utgangspunktet. Metodikken var jo også laget spesielt for helse og omsorg og dermed utfordringer knyttet til pasienter og brukere av helsetjenestene. Da Eva møtte aktiv motstand, så møtte hun jo tross alt dette problemet der og da, og prøvde å tilpasse metodikken til situasjonen. Dehlin har kalt dette spontan problemløsning, og dermed et

eksempel på improvisasjon. Får å bruke de tidligere nevnte forutsetningene for å kalle noe improvisasjon; så var også Evas handlinger i situasjonene med refleksjonsgruppen både situasjonsbetinget og spontant i det at hun måtte takle motstand og endre metodikken i øyeblikket. Samtidig var det Eva gjorde knyttet til hennes lange erfaring som veileder i etisk refleksjon. Og slik sett er det kanskje ikke noen motsetning mellom ekspertkunnskap og improvisasjon? Er det derimot slik at man kan si at for å kunne improvisere på en god måte – det vil si en på en måte faktisk faller vellykket ut i den situasjonen man er i – så må man ha en erfaring med det man gjør, og kanskje til og med en såpass lang erfaring at man har havnet på ekspertstadiet i Dreyfus og Dreyfus sin ferdighetsmodell?

Er det slik at det er en form for taus kunnskap når vi ikke klare å artikulere kunnskapen fordi vi ikke fullt ut forstår hva som skjer, jamfør Boisot sin andre variant om taus kunnskap? Og er det slik at når Schön snakker om at når dyktige praktikere improviserer er det det samme som Dreyfus og Dreyfus snakker om når de sier at personer på ekspertstadiet intuitivt vet hva de skal gjøre? Er det slik at dyktige praktikere vet intuitivt når de skal improvisere?

Vi har allerede nevnt at erfaring er et viktig element i improvisasjon, og for å skaffe seg taus kunnskap må man erfare. I Henri Bergsons begrepsverden så er kunnskap summen av det han kaller det intellektuelle og det intuitive. Men kunnskapen kan oppfattes forskjellig, avhengig av hva som er den styrende, jevnfør eksemplet med den blinde mannen og stokken som nevnt tidligere. I det eksemplet er det da er det den intuitive delen som er dominerende, og dette samsvarer med Dreyfus og Dreyfus sitt ekspertnivå, det vil si at man som ekspert vet hva man skal gjøre og hvordan man skal gjøre det. Også i Schön sitt perspektiv, fremheves det at den dyktige praktiker intuitivt skjønner at han skal improvisere.

Under improvisasjonskapittelet så vi at Aristoteles sitt begrep *phronesis*, eller *praktisk klokskap* kan være evnen man trenger for å kunne improvisere på en god måte. Kan det være så at prosjektveilederne har blitt gode til å utøve praktisk klokskap? Som vi husker, Aristoteles sitt begrep *phronesis* kan bli sett på som en intellektuell dyd, som blir utviklet av erfaring og ikke fra skolebenken. Informantene som var prosjektveiledere brukte faktisk også *phronesis*-begrepet som et synonym på etisk kompetanse, det vil si det de egentlig hadde som siktemål å få til, gjennom etisk refleksjon, hos ansatte i helse- og omsorgstjenestene. Kan man med andre ord si at Etikkprosjektet egentlig hadde som målsetting å øke evnen til improvisasjon i sine målgrupper? Eller er *phronesis* en medfødt egenskap som man egentlig ikke kan lære seg, fordi enten har man den egenskapen, eller så har man den ikke?

Informantene merket at de i noen av situasjonene de sto i opplevde at ikke alt gikk på skinner, det vil si at det oppsto uventede situasjoner i form av at selve betingelsene ikke var som forventet, deltagerne i refleksjonsgruppe eller seminar ga uttrykk for motstand eller metodikk og eksempler fungerte ikke i den aktuelle situasjonen. Det er i disse situasjonene

informantene løste oppgavene forskjellig, både fordi situasjonene var forskjellige, men også for de det var store forskjeller i hvilken type erfaring de hadde. Ved at man oppfatter virkeligheten som en kombinasjon av hva man vet og hva man sanser, vil de forskjellige aktørene se dette forskjellig.

Som vi har sett her, så velger forskjellige informanter forskjellige strategier for hva de gjør når de kommer i situasjoner hvor verktøy og metodene ikke fungerer. De finner hver sin måte å løse dette på, og siden de også hadde fått denne friheten fra prosjektledelsen, var det ikke noen hindringer å tenke på når det gjaldt å tilpasse metodikken til situasjonen. En konsekvens av dette er at hver prosjektveileder etter hvert får sitt personlige fotavtrykk på hvordan de holder seminarene. Dette er i tråd med tanken om at for å gjennomføre god improvisasjon, så må den være personlig.

På et mer overordnet nivå – kan man bruke improvisasjon for å fremme læring og kunnskapsoverføring på organisasjonsnivå? Som sagt tidligere, skal jeg belyse om den samskapte læringsmodellen kan fremme bruk av improvisasjon i læringsprosesser. Denne modellen bygger som nevnt på aksjonsforskning, og forutsetter at organisasjonen involverer alle ansatte og legger til rette for en eller flere læringsarenaer der ansatte kan møtes og sammen reflektere overhandlingsalternativer og målsettinger, og der ledere og / eller eksterne aktører fungerer som pådrivere for prosessen. Poenget med den samskapte læringsmodellen er å komme frem til konkrete handlingsalternativer i en gitt situasjon, men samtidig legge til rette for en kontinuerlig prosess der man igjen reflekterer over de gitte handlingsalternativene for å fremme ny innsikt. Den samskapte læringsmodellen ligger tett opp til hvordan Etikkprosjektet så for seg at etisk refleksjon kunne systematiseres og implementeres i de kommunale helse- og omsorgstjenestene. Det å etablere systematisk etisk refleksjon handlet om å prøve å få kommunene til å legge til rette for å etablere læringsarenaer (refleksjonsgrupper), der de ansatte kunne reflektere og drøfte de dilemmaene de møtte i sin praksishverdag. Pådriverne var tenkt å være de ressurspersonene som ble «utdannet» gjennom prosjektets opplegg med oppstartskonferanser og kurs i etisk refleksjon. Imidlertid krever den samskapte læringsmodellen at aktørene, det vil si de som deltar på læringsarenaene har et slags eierskap til problemstillingene som drøftes, og at pådriverne klarer å løfte opp og ramme inn det som drøftes, slik at det legges til rette for konkrete løsninger, og videre refleksjonsprosesser. I realiteten ser det dessverre ikke alltid ut til at det er så enkelt å etablere kontinuerlige læringsprosesser i en organisasjon. Informantene i Etikkprosjektet så at kommunene som deltok hadde svært ulike forutsetninger for å drive frem et kontinuerlig og systematisk etikkarbeid. Hvis «pådriverne» eller de utpekte ressurspersonene forsvant (sluttet, ble sykmeldt etc), så falt ofte de etablerte refleksjonsgruppene sammen. Og i andre tilfeller rapporterte de lokale ressurspersonene at det var vanskelig å holde oppe slike læringsarenaer over tid, på grunn av tidspress, ressursmangel – og også motstand blant de ansatte. Slik sett må man stille spørsmål ved om det kreves mer omfattende (ekstern)

oppfølging for å få implementert slike læringsarenaer over tid, og også om det er slik at pådriverne trenger å ha visse egenskaper som fremmer god improvisasjon, eller eventuelt mer tid til å utvikle slike egenskaper.

Hvordan Etikkprosjektet utviklet sin kunnskap og erfaring kan også belyses i SEKI-modellen. Det første steget i SEKI-modellen er sosialisering. I dette ligger det at man får kunnskapen og erfaringen ved for eksempel observasjon. Når Etikkprosjektet rekrutterte nye prosjektveiledere (med unntak av de to første), ble disse aktivt rekruttert inn fra kommuner som hadde vært med i Etikkprosjektet en stund, og hvor for eksempel informantene Dagny og Eva allerede hadde vært med på Etikkprosjektets «offisielle» oppstartsseminar og kurs i etisk refleksjon. De hadde altså allerede sett eksempler på hvordan etisk refleksjon gjennomføres, og hadde også vært pådriverne og faktisk også drevet med videreutvikling og lokal tilpasning av metodikken i egne kommuner. En utfordring her er at prosjektveilederne, som vi har sett, har gjort presentasjonen personlig. Det er ikke gitt at metoden man blir presentert passer til en selv.

Steg to, eksternalisering, er knyttet til å eksplisifisere deler av sin kunnskap. Prosjektveilederne i Etikkprosjektet hadde fått stor frihet til å lage sitt eget metodeverk, selv om det var basert på metodikken i Etikkhåndboken. Men ved å lage sitt eget, åpnet det jo også for enklere kunne gjøre bruk av sin egen erfaring i feltet, noe som kan se på som en styrke for å legge til rette for improvisasjon. Noen utfordringer her er at man kan ha misforstått noe av det som ble presentert når man var på oppstartsseminaret, og at man da tar med seg denne misforståelsen inn i metodikken sin og i sin tur viderefører slike misforståelser til andre som man veileder og underviser for.

Det at prosjekteier ga prosjektleder og prosjektveilederne tillit til å gjøre egne tilpasninger blir bekreftet da de kom med gode tilbakemeldinger til forfatterne av Etikkhåndboken, og at da andre versjon av Etikkhåndboken kom, var det tatt inn en del materiale som hadde blitt beskrevet og erfart fra prosjektveilederne ute i kommunene. Denne informasjonen sammen med annen forskning som blir gjort, ble sammensatt, slik at det kom ut en ny og forbedret versjon av Etikkhåndboken, dette kan sees på som kombinerings.

Da den nye Etikkhåndboka kom ut, kunne prosjektmedarbeiderne ta med seg den nye og forbedrede kunnskapen herfra, og på den måten bearbeide dette med egen erfaring og da etter hvert lage oppdatert metodikk med ny kunnskap, og siste del av SEKI-modellen tar med seg den nye kunnskapen.

I beskrivelsen om improvisasjon så vi at ved å legge forholdene til rette kan det være mulig å trene på improvisasjon. Bill Torbert sine videreutviklede ideer rundt innramming, fremføring

og illustrering kan systemiseres. Vi så i empirien at Etikkprosjektet gikk fra et stort felles kurs i etisk refleksjon over to dager, som også var «outsourcet» til et eksternt firma, til å lage regionale kurs som var mye tettere på kommunene. Dette grepet gjorde at de fikk mer kontroll på situasjonen, det at de også ikke hadde eksterne aktører som stod for innholdet, førte også med seg en større grad av kontroll i disse situasjonene. Disse grepene gjorde at de fikk satt rammer rundt situasjonen. Chris Argyris påpeker at fravær av improvisasjon handler om å ha kontroll over situasjonen, og man har et rigid planverk å forholde seg til. Men at det å ha rammer rundt en situasjon, kan også handle om å ha en felles ramme for det man skal gjøre, men samtidig kan et slikt type rammeverk gi frihet og forutsetning for å drive improvisasjon, det vil si at deltagerne skaper noe sammen, og at den som leder et kurs eller et seminar kan slippe kontrollen, og gi rom for at deltagerne kommer med sine erfaringer innenfor det gitte rammeverket.

Higgins snakker om en blindhet som oppstår i det vi prøver å gjenskape de samme situasjonen igjen. Selv om Etikkprosjektet tok over kursene i etisk refleksjon, ble det ikke slik at de kunne lage et ferdig skreddersydd opplegg som passe over alt. Som informantene sier, noen kommuner hadde kommet lenger enn andre, og det er store variasjoner kommunene imellom med tanke på hvilke ressurser og forutsetninger de hadde for i sin tur å gjennomføre et lokalt etikkprosjekt. Så med denne innrammingen er det ikke nødvendigvis slik at man har den hele og fulle kontrollen, og det er fullt mulig å fortsatt kunne ha former for improvisasjon. Og med noenlunde samme innramming, får man etter hvert trening på dette. Selv om man har fått standardisert opp deler av rammen for lokale etikkseminar og kurs, er den alltid situasjonsstyrt i den forstand at kommunene hadde forskjellige interesser og muligheter for gjennomføring av seminaret. Og som Dehlin påpeker, er noen av kjennetegnene på improvisasjon at den er frivillig og situasjonsbetenget. Prosjektledelsen hadde gitt prosjektveilederne ganske frie tøyler for hvordan de utførte oppdragene, så vi kan anta at det i hvert fall er en form for frivillighet på hvordan de utførte oppdragene, og som påpekt, disse lokale etikkseminarene var stort sett unike for hver gang. Prosjektveilederens fremføring var også veldig personlig. Siden de var gitt stor frihet av prosjektledelsen, og det ikke fantes all verden av metodikk og verktøy de kunne benytte seg av i starten, laget de mye av dette selv. De brukte selvfølgelig en del av det forhåndsdefinerte materialet (Etikkhåndboka mm), men dette ble supplert med deres egne erfaringer og eksempler. Dette gjorde at presentasjonen ble veldig personlig, noe som også er et kjennetegn på god improvisasjon. Derimot trengs det et visst kompetansenivå for å kunne lage egne presentasjoner. Hvis vi ser tilbake på Dreyfus og Dreyfus sin ferdighetsmodell, så må man være på minimum dyktighetsstadiet for å kunne tilpasse noe, og ikke bare bruke det man har på forhånd slik det er. Hvis informanten er på kompetansestadiet, vil hun se et stort antall muligheter for å lage presentasjonen, men har ikke kapasiteten og ferdigheten til å se hvilke at disse mulighetene som kan brukes til å løse problemet. Ferdighetsmodellen til Dreyfus og Dreyfus er en læringsmodell, hvor også erfaring er et viktig element. Dette bekrefter at man må ha et minimum av erfaring for å kunne løse utfordringer knyttet til stor grad av ulikhet i en

målgruppe, som krever at man tilpasser og utvikler det materialet man har ut i fra målgruppens individuelle behov.

Vi kan også se et kommunene la forskjellige forhåpninger i hva som kunne komme ut av prosjektet, alt fra omdømme-problematikk til arbeidskonflikt, og ingen av disse var knyttet til helse og omsorg, noe som jo var hovedfokuset til prosjektet. Hvilke problematiske temaer de forskjellige prosjektveilederne hadde, gjorde at de opparbeide seg forskjellige temaer de etter hvert ble gode på. Denne kunnskapen, som er opparbeide som erfaring, og ikke er nedtegnet i dokumentasjon, er knyttet til hver av prosjektveilederne. Denne kunnskapen er tilegnet de respektive prosjektveilederne via learning-by-doing. Som beskrevet i kunnskapskapittelet er ofte taus kunnskap noe man tilegner seg ved å gjøre oppgaver, som man lærer fra, gjennom erfaring. En egenskap ved taus kunnskap er at den er vanskelig å lære bort, prosjektveilederne ga hverandre «oppdrag» hvis man fikk forespørsler om seminarer, og man visste at en av de andre prosjektveilederne kunne mye om det temaet.

11 Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven forsøkt hvorvidt improvisasjon kan sees på som et nyttig begrep i arbeidslivet, det vil si: Hvordan begrepet improvisasjon kan benyttes i arbeidslivet – og da særlig i arbeidet som har med læringsprosesser mellom mennesker å gjøre. Eksempelene som har blitt belyst har vært krevende for de aktuelle prosjektveilederne, men ved å bruke sin erfaring til å «angripe» de ukjente situasjonene de har møtt på, kan vi se at improvisasjon kan hjelpe dem på veien. Men som vi har sett, har de hatt med seg en del metoder og verktøy som en balast inn i situasjonen. Prosjektet har også hatt rutiner for å dele denne kunnskapen de har fått i disse prosessene, og som et sluttprodukt på det, så ble et av de viktigste metodeverket oppdatert med den nye kunnskapen.

Etikkprosjektet var av typen «veien blir til mens man går», i en slik sammenheng har man jo ikke kontroll på hva som kommer til å skje. Hvis improvisasjon kun eksisterer i nuet, kan det da kalles kunnskap? I alle teorier jeg har brukt om kunnskap, ser det ut til at man kommer til et punkt der man bare «vet» hva som er det rette å gjøre og hvordan man skal gjøre det, og da kan man faktisk sies å være en «ekspert». Taus kunnskap kan man kalle det man gjør som man ikke kan si hvordan man gjør, men improvisasjon kan likevel ikke fullt ut kalles taus kunnskap. Man kan gjøre ting på autopilot, som å sykle, og kalle det taus kunnskap, mens improvisasjon kan sees på som noe man gjør i en uforutsigbar situasjon som faktisk likevel krever at man bygger videre på en forutgående erfaring; at man gjennom improvisasjon på et vis «spiller på lag» med situasjonen. Og i motsetning til taus kunnskap kan man si noe om hvordan man tenkte og handlet, selv om det ikke alltid har en direkte overføringsverdi. Skal man kunne bruke improvisasjon i en læringsprosess, handler det derfor mer om å legge til

rette for at andre kan ta i bruk evnen til å improvisere i visse vanskelige situasjoner, fremfor å handle på rutine; dette gjelder kanskje spesielt i situasjoner som handler om samhandling mellom mennesker. I prosjektet «samarbeid om etisk kompetanseheving» dreide målsettingen seg om å få ansatte i de kommunale helse- og omsorgsektorene til å reflektere over egen praksis, for å bli bedre praktikere, det vil si bedre rustet til å møte uforutsette og krevende situasjoner i møte med pasienter, brukere på en bedre og mer gjennomtenkt måte, enn bare å handle på autopilot. I et slikt perspektiv kan man si at prosjektet faktisk prøvde å fremme god improvisasjon hvis man legger til grunn at improvisasjon handler om å tørre å gi slipp på egenkontroll, og la andre slippe til for sammen å skape gode læringsprosesser. Det ser imidlertid ut som evnen til (god) improvisasjon krever at «improvisatøren» kanskje også innehar visse personlige egenskaper?

12 Referanser

- Aadland, E., & Kaasa, A. (2010). Hvordan arbeide med verdispørsmål i flerkulturelle organisasjoner? *Organisasjonsetikk*. KS.
- Aakre, B. (2011). Om etikkarbeid og sykefravær. *Masteroppgave i verdibasert ledelse*. Oslo: Diakonhjemmet Høgskole ved Institutt for diakoni og ledelse.
- Baune, Ø. (1991). *Vitenskap og metode*. Oslo.
- Berg Eriksen, T., Tranøy, K., & Fløistad, G. (1987). *Filosofi og vitenskap fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bulien, T. (2008). Matematikkopplevelser i lærerutdanningen En fenomenologisk orientert narrativ analyse av studenttekster. *Avhandling levert for graden dr. polit.* Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Carpona, Y. (2014). *Norsk Etymologisk Ordbok*. Oslo: Kagge Forlag.
- Carson, S., & Kosberg, N. (2011). *Etikk teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Cunha, J., Cunha, M., & Kamoche, K. (1999). Organizational improvisation: what, when, how, and why. *International Journal of Management Reviews*, ss. 299-341.
- Dehlin, E. (2006). Teori i kjøtt og blod: God ledelse er improvisasjon. I K. Steinsholt, & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon kunsten å sett seg selv på spill* (ss. 261-279). Trondheim: N.W. Damm & Sønn AS.
- Dillan, L. (2008). Improvisasjon, kunsten å øve på noe som ikke eksisterer. *Utøvende mastergrad med fordypning*. Norges Musikkhøgskole.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). *Mesterlære og eksperters læring*. (K. Nielsen, & S. Kvale, Red.) Oslo: Gyldendal ad Notam.
- Eide, T., & Aadland, E. (2014). *Etikkhåndboka for kommunenes helse- og omsorgstjenester*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fordham, F. (1964). *Innføring i Jungs Psykologi*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Gjerberg, E., Førde, R., Pedersen, R., & Bollig, G. (2010). Ethical challenges in the provision of end-of-life care in Norwegian nursing homes. *Social Science & Medicine*, 677-684.
- Gotvassli, K.-Å. (2011). Den gode prestasjon - rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser? I E. Irgens, & G. Wennes (Red.), *Kunnskapsarbeid* (ss. 48-61). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hislop, D. (2009). *Knowledge Management i organizations*. New York: Oxford University Press.

- Irgens, E. (2006). Nødvendighet eller uansvarlighet. I K. Steinsholt, & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon kunsten å sett seg selv på spill* (ss. 281-307). Trondheim: N.W. Damm & Søn AS.
- Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. (2006). Fenomenologi og kvantitativ metode - som ild og vann eller gin og tonic? I F. Nyeng, & G. Wennes (Red.), *Tall, tolkning og tvil*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Jensen, S. S., Mønsted, M., & Olsen, S. F. (2004). *Viden, ledelse og kommunikasjon*. København: Samfundslitteratur.
- Johannessen, A., Tuft, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, K., & Vetlesen, A. (2005). *Innføring i etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kim, J.-H. (2012). Understanding the Lived Experience of a Sioux Indian Male Adolescent: Toward the pedagogy of hermeneutical phenomenology in education. *Educational Philosophy and Theory*. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00733.x
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (Vol. 2012). Bergen: Fagbokforlaget.
- KS. (u.d.). KS. Hentet fra Etisk kompetanseheving: <http://www.ks.no/fagomrader/helse-og-velferd/etisk-kompetanseheving/>
- Leone, L. (2010). A Critical Review of Improvisation in Organizations: Open issues and Future Research Directions.
- Mooreman, C., & Miner, A. (1998). Organizational Improvisation and Organizational Memory. *Academy of Management Review*, ss. 698-723.
- Nilsen, H., Antonsen, Y., Normann, A., Kirkhaug, R., & Tønnesen, S. (2015). *Evaluering av det nasjonale prosjektet "Samarbeid om etisk kompetanseheving"*. Tromsø: Norut.
- NOU. (2011:11). *Innovasjon i omsorg*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Slettebø, Å., Kjølsvædt, H., & Söderhamn, U. (2014). *Evalueringssjokk av etikkarbeid i kommunene i Aust- og Vest-Agder*. Grimstad: Senter for omsorgsforskning.
- St.meld. nr. 25. (2005-2006). *Mestring, muligheter og mening, framtidens omsorgsutfordringer*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Styhre, A. (2004). Rethinking Knowledge: A Bergsonian Critique of the Notion Tacit Knowledge. *British Journal of Management*, ss. 177-188.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (Vol. 2010). Bergen: Fagbokforlaget.
- von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS-forlaget.

Wormnæs, O. (1993). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

13 Vedlegg 1

13.1 Intervjuguide – prosjektleder

Når startet du i prosjektet, og hvor lenge jobbet du i prosjektet, i rollen som prosjektleder?

Handlingsrommet fra styringsgruppen

Hvilke krav satte prosjekteier til hva som skulle brukes av metoder, verktøy og strategier? Var disse absolutte, eller kunne du som prosjektleder komme med innspill og endringsforslag?

Rammene for prosjektveilederne

Hvordan sikret du at prosjektveilederne brukte metoder, verktøy og strategier som var ønskelig fra prosjekteier (og eventuelt deg som prosjektleder)?

På hvilken måte fikk du tilbakemeldinger på hvordan metoder, verktøy og strategier var brukt ute i kommunene av dine prosjektveiledere?

Ble disse tilbakemeldingene brukt til å forbedre metodene, verktøyene og strategiene slik at disse komme alle prosjektveilederne til gode senere? Og eventuelt på hvilken måte gjorde du endringer eller åpnet for at prosjektveilederne kunne endre disse?

13.2 Intervjuguide – prosjektveileder

Når startet du i prosjektet, og hvor lenge jobbet du i prosjektet, i rollen som prosjektveileder?

I tidsrommet før du var ute i en kommune

I hvor stor grad fikk du opplæring i hvordan komme i gang, metoder, verktøy og strategier du skulle bruke?

Hvis du brukte en standard metode, gjorde du modifikasjoner på den/disse, på en skala fra lite til mye? Og hva baserte du eventuelle modifikasjoner på?

Gjorde du endringer i siste liten basert på hvor du skulle være? Og hva baserte du eventuelt disse endringene på: andre teorier du kan, magesfølelse, bare prøver deg frem, annet?

Hvis du gjorde endringer i siste liten, tok du eventuelt disse med deg, og endret den/de eksisterende metoden(e)?

I tidsrommet du var ute hos kommunen

Gjorde du tilpasninger til de forskjellige avdelingene, bevisst eller ubevisst, når du kom til stedet du skulle holde veiledning, basert på deltakere, lokalet eller annet?

Har det vært endring i hvordan du forberedte deg ute i kommunene, slik at du etter å ha erfart hva som virker eller ikke virker i henhold til den opprinnelige metoden?

Har du modifisert metoden eller tilpasser du etter hvert som du ser hvilke problemer og utfordringer de forskjellige avdelingene/deltakerne har?

Kan du beskrive en typisk setting hvor du har kommet inn og skal holde en veiledning. Hadde du en klar strategi på hvordan du skal gjøre det, eller så du an deltakerne / problemstillingene?

I ettertid

Hva har du gjort i de tilfeller hvor implementeringen ikke har gått som forventet?

Gjorde du selv evaluering av metodene for å implementere prosjektet i kommunen, dersom du gjorde det, var det basert på annen/ny teori, tilbakemelding fra deltakerne, din egen erfaring/oppfattelse, magesfølelse eller annet?

Mener du selv du brukte improvisasjon i rollen din som prosjektveileder? Kom gjerne med eksempler på situasjoner du mente du brukte improvisasjon, eller situasjoner du i ettertid ser at du kanskje burde ha improvisert for å gjøre en bedre veiledning.