

Hvordan oppnå kunnskapsutvikling når «kunnskapen sitter i veggene»?

En studie av kunnskapsutvikling i to
barneverninstitusjoner.

Av

Inger Lise Guldseth Augdal og Berit Rotmo

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

Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2013

Forord

Studiet Kunnskapsledelse er nå snart over, og vi sitter nå med en ferdig masteroppgave. Vi fant hverandre tidlig i studiet og gjennom felles utdanning og erfaringsbakgrunn ble vi raskt enige om at vi skulle skrive vår masteroppgave sammen.

Det har vært en spennende og krevende prosess der vi har gått fram og tilbake i oppgaven og vendt og snudd på ting i flere omganger. Vi har hele tiden vært i bevegelse og fått flere aha opplevelser gjennom studiet og i skriveprosessen. Dette har gitt oss nye perspektiver men også utfordringer som ledere. Det har vært en tidkrevende prosess vi har vært med på. En reise hvor vi har lært mye og forhåpentligvis også utviklet oss som ledere.

I jobbene våre på Rostad og Stjørdal ungdomssenter er vi opptatt av å være nært praksisfeltet både i forhold til miljøterapeutene og i arbeidet med ungdommene. Det har gitt oss en god bakgrunn i gjennomføringen av dette studiet. Det å ha fokus på kunnskapsutvikling i våre institusjoner krever at vi som ledere er opptatt av å tilrettelegge for at kunnskapsarbeideren kan utvikle sitt fag på best mulig måte.

Vi vil takke våre informanter som har stilt opp for oss gjennom intervjuene. De har vært fleksible og vist stor interesse for vår problemstilling «hvordan oppnå kunnskapsutvikling når kunnskapen sitter i veggene». Vi har opplevd stor interesse for vår oppgave og tema underveis i arbeidet, både fra informanter og kolleger i fagfeltet.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder Kjell Åge Gotvassli som han vært vår veileder gjennom hele prosessen. Han har vært en god støtte og motivator i denne prosessen og gitt oss mange innspill og kreative diskusjoner. Det har også ført til utfordringer der vi har måtte snu om på skrivingen. Det har i seg selv vært lærerikt å se at man kan se nye ting ved å riste i et *kaleidoskop* og få nye bilder og perspektiver på det vi forsker på.

Vi må også rette en takk til familiene våre for stor tålmodighet for tiden vi har brukt i dette studiet. Til slutt vil vi takke hverandre for gode og konstruktive diskusjoner, og for at vi har holdt ut, støttet og oppmuntret hverandre når det har blitt i mot.

August 2013

Inger Lise Guldseth Augdal

Berit Rotmo

Sammendrag

Vår masteravhandling i kunnskapsledelse (MKL) handler om kunnskapsutvikling i to barneverninstitusjoner. Vi har vært spesielt opptatt av hvordan vi kan få tak i og videreføre den tause kunnskapen som finnes i institusjonene. Samtidig har vi vært opptatt av om informantene kan bruke sin intuisjon, teft og følelser i arbeidet med ungdommene. Problemstillingen er «*Hvordan oppnå kunnskapsutvikling når kunnskapen sitter i veggene*»?

Kunnskapen i veggene er en betegnelse som er brukt i institusjonene om den kunnskapen som ikke er artikulert og heller ikke nedtegnet. Vårt fagfelt har inntil nylig bestått av svært mye praksisbasert kunnskap eller kunnskap i veggene. Overføring av kunnskap mellom ansatte i barneverninstitusjoner har tradisjonelt foregått med «munn til munn» metoden og «imitering» av andre. De siste årene har vi fått mer og mer fokus på barnevernet og mye av dette har vært rettet mot at barnevernet har vært lite kunnskapsbasert og lite dokumentert. Dette har blant annet ført til at det har kommet både kvalitetskrav og dokumentasjonskrav for institusjonsbarnevernet. Dette fokus har endret kunnskapsarbeiderens arbeidsdager betraktelig med hensyn til krav om registreringer, dokumentasjoner og faglighet.

Vi hadde en hypotese om at på grunn av det økte fokuset på eksplisitt kunnskap i barnevernet de senere årene har den tause kunnskapen og intuisjon, teft og følelser fått vike. Vårt utgangspunkt er en prosessuell forståelse av kunnskap og at kunnskapsutvikling foregår i samhandling mellom mennesker i handlingen. Begge jobber i institusjonene vi har forsket i og vi har derfor drøftet og vurdert fordeler og ulemper ved å forske på egen arbeidsplass. Vi er begge svært opptatt av kunnskapsutvikling i barnevernet generelt og institusjonsbarnevernet spesielt, og mener at vår kunnskap i feltet har gitt oss god tilgang til empirien.

Vi har valgt et kvalitativt forskningsdesign og casestudie som vår tilnærming til problemstillingen. Vi har dybdeintervjuet åtte terapeuter fra våre institusjoner om temaene. Vi har vært opptatt av å finne ut om kunnskapsarbeiderne i våre organisasjoner føler seg hemmet av alt for mange rutiner og prosedyrebeskrivelser i det daglige arbeidet. Vi har spesielt vært opptatt av taus kunnskap og om deres muligheter til å bruke intuisjon og følelser har blitt mindre etter det økte dokumentasjonsfokuset.

Vi har funnet at kunnskapsarbeiderne er opptatt av faget sitt, og er opptatt av å få ny og mer kunnskap. Dette handler i stor grad om eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap er informantene lite kjent med, og det stilles også spørsmål om taus kunnskap er kunnskap. Vi har også funnet at våre informanter bruker sin intuisjon eller magefølelse i arbeidet med ungdommene på institusjonene jevnlig. Samtidig ser vi at intuisjon i svært liten grad er tema i institusjonene og at terapeutene selv om de sier de bruker sin intuisjon. Bruken av intuisjon, teft og følelser i institusjonene er omfattende, men taus. Dette er et leder dilemma.

Synopsis

Our Master's Thesis in Knowledge Management (KM) revolves around the question of how to further develop and promote knowledge in two child welfare institutions. We have been particularly concerned with the question of how to obtain and carry on the tacit knowledge within these institutions, while at the same time being concerned with whether our informants may or may not be able to use their intuition, what they perceive as well as use of emotions when working with the youth.

The thesis statement is « How Obtain and Further Develop Knowledge When the Knowledge is Within the Confines of the Institutions? »

The knowledge within the confines of the institution is a term much used in the institutions regarding that particular knowledge that is neither articulated, nor put on paper. Our special field has until recently consisted of relatively practice - based knowledge, or rather, of knowledge within the confines of the institutions. The traditional transfer of knowledge between staff at childcare institutions has taken place mouth-to-mouth, and by imitating other staff. In recent years, however, there has been an increasing focus on child welfare authorities, and much of the focus has been directed towards the fact that child welfare authorities have been less knowledge – based and operating without enough documentation of its practice. Thus, new demands and requirements have been introduced, both in terms of demands of showing and documenting actual quality. This new focus has drastically changed the working days of the knowledge workers relating to demands of registration, documentation and professionalism.

We put forward a hypothesis that based on the increasing focus on the child welfare authorities in recent years, the tacit knowledge, intuition, perception and one's emotions have had to give way for more explicit knowledge.

Our starting point is that process – oriented understanding of knowledge and development of such knowledge takes place in interaction between people in the action itself. Since we both work for the two institutions we have carried out researches into, we have obviously thoroughly discussed the pros and cons regarding conducting such research on our workplaces. Further development of and renewal and promoting knowledge within the child care authorities in general as well as within the child welfare institutions is of great concern to us both, and we firmly believe that our knowledge in this particular field has provided us with good access to empirical data.

We have chosen a qualitative research design and a case study as our approach to the thesis statement. We have conducted interviews of depth with eight therapists from our institutions regarding the theses at hand.

It has been of great concern to us to find out whether the knowledge workers within our institutions feel restricted by too many daily routines and procedural descriptions. Of extraordinary great interest has been the tacit knowledge as well as whether their possibilities of applying intuition and emotions have decreased because of the increasing focus on documentation.

According to our findings, the profession is of the great concern for the knowledge workers, as is gaining new and more explicit knowledge. Largely, it deals with explicit knowledge. Tacit knowledge seems unfamiliar to our informants, and that leaves us with the question of whether tacit knowledge in fact is knowledge. Our informants also reported that they regularly use intuition or gut feelings in their work with the youth at the institutions. At the same time, we find that that this is hardly ever discussed among the therapists at the institutions. The use of intuition, perception and emotions within the institutions is extensive, however, silent. This seems to be a dilemma for the management

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	I
Sammendrag	II
Synopsis	III
1 INNLEDNING	1
1.1 Barneverninstitusjoner og barnevernets utvikling	1
1.1.1 Historikk.....	1
1.1.2 Krav til kunnskap og kunnskapsutvikling.....	2
1.2 Bakgrunn for oppgaven.....	3
1.2.1 Kunnskapen i veggene- hvordan få frem denne kunnskapen?	5
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål:	6
1.4 Oppgavens oppbygging.....	7
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	10
2.1 Begrunnelse for valg av teoretiske perspektiv.....	10
2.2 Kunnskapsbegrepet.....	10
2.3 Kunnskapsorganisasjonen og kunnskapsarbeideren.	11
2.3.1 Det strukturelle og rasjonelle perspektivet.....	14
2.3.2 Det sosiokulturelle/prosessuelle perspektivet.....	16
2.3.3 Taus Kunnskap.....	18
2.3.4 Den reflekterte praktiker.....	20
2.4 Den tredje vei- intuisjon, teft og følelser.	21
2.4.1 Hva er intuisjon?.....	22
2.5 Ledelse i en kunnskapsbedrift.....	25
2.6 Kunnskapsdeling og kunnskapshjelpende prosesser:	29
2.6.1 SEKI modellen deling av taus kunnskap.	29
2.6.2 BA – kunnskapsrommet	31
2.6.3 Mesterlære, fra novise til ekspert	32
2.6.4 Praksisfellesskapet	33
2.6.5 Kunnskapshjelpere	35
3 METODE	39
3.1 Vitenskapelig ståsted.	39
3.2 Forskningsprosessen og metodevalg	39
3.2.1 Casestudie	43

3.2.2	Generalisering av casestudier	45
3.2.3	Motiverende Intervju	46
3.2.4	Intervjuguiden	47
3.3	Datainnsamling / Intervju	47
3.3.1	Valg av informanter	49
3.3.2	Forarbeid	50
3.3.3	Intervjuprosessen	51
3.4	Forskningsmessige utfordringer.....	51
3.4.1	Reliabilitet og validitet.....	52
3.4.2	Forskning i egen virksomhet.....	53
3.4.3	Forskningsetiske betraktninger	53
4	PRESENTASJON AV EMPIRI	55
4.1	Innledning og bakgrunn for forskningen.....	55
4.1.1	Beskrivelse av informantene og deres arbeidsoppgaver.	55
4.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.	57
4.3	Hvilken opplevelse har miljøterapeutene om hvordan	58
	kunnskapsutvikling foregår i institusjonene.....	58
4.3.1	I hvilken grad og hvordan her organisasjonsstrukturen og ledelse betydning for kunnskapsutvikling i institusjonene?.....	61
4.3.2	I hvilken grad er taus kunnskap et kjent og benyttet begrep hos våre informanter?.....	66
4.3.3	I hvilken grad er Intuisjon, teft og følelser kjent og benyttede begrep og handler miljøterapeutene etter sin intuisjon?.....	71
4.3	Foreløpig oppsummering av empiri og forskningsspørsmål.	77
5	VIDERE ANALYSE OG DRØFTING AV EMPIRI	79
5.1	Innledning til analysen og drøftingen	79
5.2	Analyse av kunnskapssyn og kunnskapsprosesser.....	79
6	PÅ HVILKEN MÅTE KAN VI FREMME KUNNSKAPSUTVIKLING I INSTITUSJONENE.	99
7	OPPSUMMERING OG FUNN	109
8	AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE	112

Vedlegg:

Litteraturliste

Liste over figurer og tabeller

Intervjuguide



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTEROPPGAVE.

Forfattere: Inger Lise Guldseth Augdal og Berit Rotmo

Tittel: Hvordan oppnå kunnskapsutvikling når kunnskapen *sitter i veggene*?

Studieprogram: Master of Knowledge Management (MKL) 2013

Kryss av:

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

**Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____**

Dato: 300813.

Inger Lise Guldseth Augdal

underskrift

Berit Rotmo

underskrift

1 INNLEDNING

1.1 Barneverninstitusjoner og barnevernets utvikling

Begge forfattere av denne masteroppgaven jobber i institusjonsbarnevernet i dag, og har lang erfaring fra ulike nivå i barnevernet, både i forvaltning og omsorg. Vår masteroppgave handler om muligheten for kunnskapsutvikling i institusjonsbarnevernet. Vi vil innledningsvis redegjøre om hvordan barnevernet har utviklet seg historisk og hvordan institusjonsbarnevernet er organisert i Norge i dag. Videre vil vi redegjøre for vår motivasjon for å skrive denne oppgaven, for å belyse vår problemstilling.

1.1.1 Historikk

Norge var tidlig med å ha egen barnevernlov, vergerådsloven allerede i 1896, denne ble avløst av barnevernloven av 1953. Fokus på barnevernet som eget fagfelt kom først i 1993 da barnevernloven (lov om barneverntjenester av 17.juli 1992) ble skilt ut fra sosialloven, lov om sosial omsorg. Forut for den nye loven, som fortsatt er gjeldene, ble det gjort et stort organisatorisk løft ved at Stortinget vedtok å gi øremerkede midler til det kommunale barnevernet i perioden 1991-1993 på hele 300 millioner kroner. Bakgrunnen var at det kommunale barnevernet ikke var i stand til å møte de stadig økende behov for hjelp og tiltak hos utsatte barn og unge. Kommunene fikk gjennom dette økt antallet saksbehandlere i barnevernet betraktelig.

Fokus på kunnskap og kunnskapsutvikling i barnevernet har vært markant økende fra denne perioden og fremover. Kommunene ble nå i større grad avkrevd rapporter og dokumentasjon av barnevernarbeidet. Flere stillinger i kommunene og en mer systematikk i arbeidet og registreringen førte til en eksplosjon av antallet barn med behov for tiltak. Behovet økte på alle nivå, fra generelt forebyggende arbeid til institusjonsplasseringer. Læringskurven i kommunene var bratt, men krav til dokumentasjon og rapportering førte til en rask kunnskapsutvikling i det kommunale barnevernet. Det har vært massive kompetansefremmende tiltak i barnevernet fra først på -90 tallet.

En av forfatterne ble ansatt som faglig leder ved en da velrennomert institusjon i 1997. Jobben ble da først og fremst å oppdatere kunnskapen, systematisere og øke det barnevernfaglige arbeidet institusjonen. I søken etter litteratur, lov og forskrifter fantes da kun Rettighetsforskriften (Forskrift om rettigheter for barn i institusjon) samt en fagbok om Miljøterapi fra 1975 (Larsen og Selnes 1975). Det som fantes ut over dette var i stor grad basert på noen få erfaringsbaserte studier av konsekvenspedagogikk i institusjoner for eksempel «Rostadmodellen». Det sosialfaglige aspektet hadde liten betydning i det daglige

arbeidet med ungdommene. Metodene som ble brukt overfor ungdommene handlet i stor grad om kontroll og disiplinering av ungdommene, med konsekvenser for adferd både negative og positive (Solberg 1993). Det barnevernfaglige arbeidet i institusjoner var i hovedsak basert på praksiserfaringer som de ansatte hadde opparbeidet, taus kunnskap som ble beskrevet at den «sitter i veggene». Opplæringen av nytilsatte foregikk gjennom at de ble «adoptert» av en erfaren miljøarbeider som «viste» hvordan arbeidet skulle gjøres.

Behovet for tiltaksplasser som fosterheimer og institusjonsplasser økte i takt med at kommunene intensiverte og systematiserte sitt barnevernsarbeid fra starten på 1990 tallet. Dette førte til en enorm vekst av private institusjoner i Norge. Fram til nå var det det offentlige selv, og ideelle organisasjoner (Frelsesarmeen, Røde Kors o.a.) som hadde stått for drift av barneverninstitusjoner i Norge. Det økende behovet førte til en oppblomstring av private aktører i feltet, og vi fikk flere store aktører i dette feltet som Ungplan som etter hvert er blitt Aleris og andre mindre private aktører. I 2003 var 60% av de institusjonsplasserte barna i Norge plassert i Private Institusjoner (Norstoga og Støkken 2005). Det var svært få krav til å starte en institusjon på denne tiden, i praksis krevde det at du hadde et hus og litt entusiasme. Det ble hevdet at det å starte barneverninstitusjon var lettere enn å starte ei «pølsebod» på 80 og 90 tallet i Norge (Norstoga og Støkken 2005:360).

Det er i dag Staten ved Barne- og likestillingsdepartementet som har det overordnede ansvaret for barnevernet i Norge. Barne,- ungdoms og familieetaten (Bufetat) er det statlige barnevernet som i dag driver institusjonene og kjøper plasser i de private institusjonene. Institusjonene i Norge i dag har ansvaret for å gi omsorg primært til ungdom med så store atferdsproblemer at de ikke kan motta omsorg i fosterhjem. Dette gjelder både de statlige og private institusjonene. De private institusjonene har siden -90 tallet gitt tilbud til de barna som er definert med «høy adferd» i henhold til Bufetats standarder. De gamle barnehjemmene er i all hovedsak nedlagt, disse barna bor i kommunale eller statlige fosterheimer i dag.

1.1.2 Krav til kunnskap og kunnskapsutvikling

Krav til kunnskap og kunnskapsutvikling har kommet frem på ulike måter i utvikling av institusjonsbarnevernet. I 2004 kom Kvalitets- og Godkjenningsforskriftene Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barneverninstitusjoner (FOR 2008-06-10 580) og Forskrift om godkjenning av private og kommunale institusjoner som skal benyttes for barn som plasseres utenfor hjemmet med hjemmel i barnevernloven (FOR 2003-10-83 1283). Dette medførte tydelige krav til materiell og faglig standard for drift av institusjoner, og med dette kom krav om tiltak som tar i bruk evidensbaserte metoder.

Dette kan ses på som myndighetenes forsøk på å lage tydeligere grenser for hva en institusjon er, hva som kjennetegner god kvalitet og hvordan beboerne skal bli behandlet, og hvilke faggrupper som skal jobbe der. Et av kravene som kom med Kvalitetsforskriften var at

minimum 50% av de ansatte skal ha minst treåring høyskoleutdanning innenfor det sosialfaglige feltet. Kunnskapsarbeiderens inntog i institusjonsbarnevernet kom med dette og barneverninstitusjoner har blitt kunnskapsorganisasjoner.

De materielle krav er konkrete og enkle å følge og oppfylle. Disse handler om størrelse på rom, brannsikkerhet osv. De faglige krav gir mer rom for tolkning og vurderinger og er mer utfordrende både for institusjonene og ikke minst for godkjenningsmyndigheten. Hva er godt faglig arbeid? Vår forståelse baserer seg på at krav om kunnskap og kunnskapsutvikling i institusjonsbarnevernet kom med disse forskriftene. Det er ikke lenger enklere å åpne en barneverninstitusjon enn ei pølsebod i Norge.

Kunnskapsfokus kommer også frem i OT-prop 106L, «endringer i barnevernloven 2012/2013», her poengteres at kvaliteten i barnevernet skal økes gjennom å ha systemer for planlegging gjennom økt kunnskapsutvikling, dokumentasjon og oppfølging. Det er utarbeidet kvalitetsmål for det barnevernfaglige arbeidet, som skal operasjonaliseres gjennom faglige anbefalinger om hva som er «Beste praksis» innenfor de ulike områdene innen barnevernet. Det poengteres at kunnskap og kompetanse skal overføres fra forskning for å utvikle god praksis.

Gjennom denne rivende utviklingen i barnevernsfeltet undres vi over om fokuset har dreid for mye mot et barnevern som må bruke mye tid på dokumentasjon og rapporteringer. Har det økte fokus på at vi må bygge det faglige arbeidet på evidensbaserte metoder hemmet eller fremmet det barnevernfaglige arbeidet? Vi opplever at disse metodene gir lite rom for tradisjonen med kunnskapsutvikling gjennom erfaring. Mister vi noe når kunnskapen blir mer instrumentell og blir den det? Vi undres over om det gis rom for erfaringsutvekslinger i miljøarbeidet på institusjonene. Hvordan får vi kunnskapsutvikling når kunnskapen sitter i veggene?

1.2 Bakgrunn for oppgaven.

Vårt forskningsprosjekt omhandler muligheter for kunnskapsutvikling i de to barneverninstitusjonene der vi jobber som henholdsvis leder for familieteam og virksomhetsleder. Institusjonene Stjørdal Ungdomssenter og Rostad Ungdomsheim er en statlig og en privat ideell organisasjon. Stjørdal Ungdomssenter (SUS) er en statlig drevet institusjon som kalles for Multi FunC. Institusjonen bruker evidensbaserte metoder i sin behandlingsmodell for 8 ungdommer med store atferdsvansker i alderen 13-18 år. Det er en multisystemisk tenkning, der fokuset er på ungdommen, skole og dagaktivitet, jevnaldrende og familien. Et av inntakskravene er at ungdommen har en omsorgsbasis å flytte tilbake til etter behandlingen. Det som er nytt innen denne type institusjon er at det jobbes med de

foresatte med et eget foreldreprogram for å styrke foreldreferdighetene samtidig med behandlingstiden til ungdommen. Den varer i 6-9 måneder. Det er en oppfølgingsperiode på 4 måneder etter hjemflytting. Det er 37 ansatte med dagansatte og miljøterapeuter som går i turnus. I det daglige arbeidet er det store krav til dokumentasjon og rapporteringer.

Rostad ungdomsheim, som er en del av Stiftelsen Rostad, er en barneverninstitusjon for barn/ungdom i alderen fra 9-18 år i kategorien «barn med tilleggsproblem». Institusjonen har 16 plasser fordelt på 4 avdelinger. I tillegg driver Stiftelsen grunnskole spesielt tilrettelagt for disse ungdommenes behov. Det er 46 ansatte i Stiftelsen, hvorav 24-100% stillinger går i turnus i boligene der ungdommene bor. Institusjonen er en langtidsinstitusjon der ungdommene kan bo så lenge de har behov for institusjonsomsorg. Institusjonen arbeider systematisk med de utfordringer hver enkelt ungdom har med samme fokus som Multi FunC med skole/dagaktivitet, styrking av foreldrefunksjoner i opprinnelig omsorgsbasis og samarbeid med andre hjelpeinstanser.

Kategorien barn og ungdom med adferdsvansker og tilleggsproblem består av barn og unge som har levd med omsorgssvikt fra sine foreldre, som ofte har psykiatriske diagnoser som tilknytningsforstyrrelser, relasjonsskader, angst, ADHD, ADD osv. De sliter ofte med problem som aggresjon, skolevegring, selvskading, spiseforstyrrelser, som gjelder for ungdommene på begge institusjonene.

Kunnskapsledelse og de utfordringer dette gir ble allerede en interessant problemstilling i første samling på dette studiet. Definisjonen på en kunnskapsarbeider ga rom for undring og refleksjoner;

En kunnskapsarbeider er ansatt i kraft av sin kunnskap og skal i liten grad ledes av rutiner og prosedyrer, de skal lede seg selv i kraft av sin kunnskap (Irgens og Wennes 2011).

Dette hørtes selvfølgelig ut, men erfaringer vi satt med sa noe annet. Våre virksomheter der det fortrinnsvis er ansatt kunnskapsarbeidere i dag, er samtidig full av rutiner og prosedyrer som styrer arbeidsdagen til kunnskapsarbeideren. Spørsmål som dukket opp tidlig i studiet var om alle disse rutiner og prosedyrebeskrivelser hemmer våre kunnskapsarbeidere fra å gjøre en god faglig jobb? Vil færre rutiner og prosedyrer føre til bedre faglig arbeid i våre institusjoner? Føler kunnskapsarbeideren seg overstyrt av sine ledere? Hvor blir det av «kunnskapen i veggene» og er vi i stand til å få denne frem og dra nytte av den tause kunnskapen i dag?

Vårt utgangspunkt for denne oppgaven har derfor vært hvordan vi skal få frem denne tause kunnskapen som *sitter i veggene*. Vi er også opptatt av om terapeutene tar i bruk sin intuisjon i arbeidet med ungdommene.

1.2.1 Kunnskapen i veggene- hvordan få frem denne kunnskapen?

Før vi går videre i analysen vil vi kort oppsummere hvordan begrepet «kunnskapen i veggene» har oppstått. Dette handler først og fremst om et fag med lite tradisjon på eksplisitt kunnskap og store mengder praksiskunnskap. Begrepet «*Kunnskapen i veggene*» er på en måte «*common sence*», vi har alle en forståelse for at dette er noe og vi opplever også at de vi har snakket med i denne prosessen anerkjenner denne kunnskapen. Da en av forfatterne ble ansatt som faglig leder i en «gammel» barneverninstitusjon i 1997 var oppdraget å finne kunnskapen, systematisere denne og videreføre den til nye og gamle ansatte i organisasjonen. Den eksplisitte, nedskrevne kunnskapen om miljøterapi og institusjonsdrift var på denne tiden svært tynn og mangelfull. Hvor skulle man da lete for å finne denne kunnskapen. Da det ble spurt om dette i organisasjonen sa daværende rektor:

«Hvis du vil finne ut det, må du lese i veggene, for det er der det står skrevet hva vi gjør her»

På den tiden fantes det svært mye praksiserfaring i dette systemet, opparbeidet gjennom flere tiårs omsorg og opplæring for ungdom med atferdsvansker.

Oppdraget var som sagt å finne kunnskapen og formidle denne videre. Veggene var taus, og det var også til dels medarbeiderne. Oppdraget ble da å starte som novise i denne organisasjonen, gå rundt sammen med miljøarbeiderne, lærerne og ungdommene for å observere og lære og erfare av det jeg observerte. Den uformelle samtalen ble en viktig faktor, det måtte stilles spørsmål for å stimulere til å få høre fortellinger om måten det ble jobbet på i praksisfellesskapet. Den tause kunnskapen som var enkelt å få tak i var de rutiner og modeller som institusjonens ansatte trodde på og jobbet konsekvent etter. Det fantes mange rutiner som var godt innarbeidet og som fungerte bra, men få av disse var noen gang nedtegnet. Mange ganger ble det svart at «vi bare gjør sånn», «det bare er sånn» «det må du gjøre om du skal jobbe her» ved forsøk på å få forklaringer om tanken bak og hvorfor de gjorde det de gjorde.

Kultur er en viktig del av kunnskapen i veggene, mye ble betegnet som «Rostadmodellen» en betegnelse vi fortsatt i dag bruker på vår behandlingsmodell. En av våre terapeuter i dag har følgende beskrivelse på den som ligger i veggene; «*Rammene er noe Rostad representerer, noe som bare er sånn. Det ligger noe usagt som bare er der.*»(16)

En av informantene(14) sier at det for han er det negativt det som sitter i veggene, det er gamle ting i veggene. *De veggene her er jeg ikke noe glad i for der finner jeg mer negativt enn positivt.*

Hvor finner vi så kunnskapen i veggene på en nyere institusjon?

SUS er en forholdsvis ung barnevernsinstitusjon som åpnet for den første ungdommen i 2006 etter at kunnskapsfokuset var blitt svært endret i institusjonsbarnevernet. En av

forfatterne har jobbet der helt fra starten av og vært med på institusjonens utvikling på alle nivåene og er opptatt av hvordan få til kunnskapsutvikling. Når vi stiller spørsmål om hvordan vi får kunnskapsutvikling når *kunnskapen sitter i veggene* på SUS, refererer informanter til at den er vanskelig å sette ord på, blir autopilot, man gjør mange ting uten at man setter ord på det. Er det permene, bøkene i bokhyllene den eksplisitte kunnskapen som er blitt taus og «setter seg i veggene» på institusjonen? På SUS finnes ikke gamle ting i veggene som har lagt seg der over tid. På Rostad har vi de lange tradisjonene og historiene der kulturen har eksistert over år. Snakker vi om den samme kunnskapen som «sitter i veggene»?

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål:

Under MKL-studiet ble vi raskt enige om aktuelle tema for oppgaven. Vi er to med samme fagbakgrunn som begge har arbeid innenfor institusjonsbarnevernet og vi ble underveis enig om at våre interesser var sammenfallende. Underveis på samlingene ble vi med på en reise for å finne den eksakte problemstillingen. Den har endret seg litt underveis, blitt mer spesifikk, men hovedtankene våre og undringene har vært der hele tiden.

Barnevernsfeltet omtales stadig i mediene og blir utsatt for mye negativ kritikk som blant annet har ført til at fagfeltet er i stadig utvikling. Det stilles stadig større krav til kompetanse og til å dokumentere barnevernets metoder og rutiner. Vi har stilt oss mange spørsmål underveis. Har endringene gått for fort? Har vi mistet noe på veien fram til i dag? Kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling i institusjonsbarnevernet har vi begge to vært opptatt av i studiet og ser at det er viktig å ha fokus på. På hvilken måte kan vi få det til.? Et mye brukt begrep i institusjonene som det refereres ofte til er at «kunnskapen sitter i veggene» Svaret på hvorfor vi gjør det vi gjør er ofte at «sånn er det bare». Hvilken kunnskap er det vi snakker om? Er det den kunnskapen som er synlig og eksplisitt eller er det den tause uartikulerte kunnskapen.? Bruker miljøterapeutene intuisjon, teft og følelser i arbeidet med ungdommene? Eller har det blitt vanskeligere og lite rom for å bruke intuisjon?.

Underveis i studiet vårt ble det mer klart for oss hva vi vil forske på. Formuleringene av forskningsspørsmålene har vi jobbet mye med for å få svar på våre spørsmål og mange undringer.

Problemstillingen er som følger:

Hvordan oppnå kunnskapsutvikling når kunnskapen «sitter i veggene»?

En studie av kunnskapsutvikling i to barneverninstitusjoner.

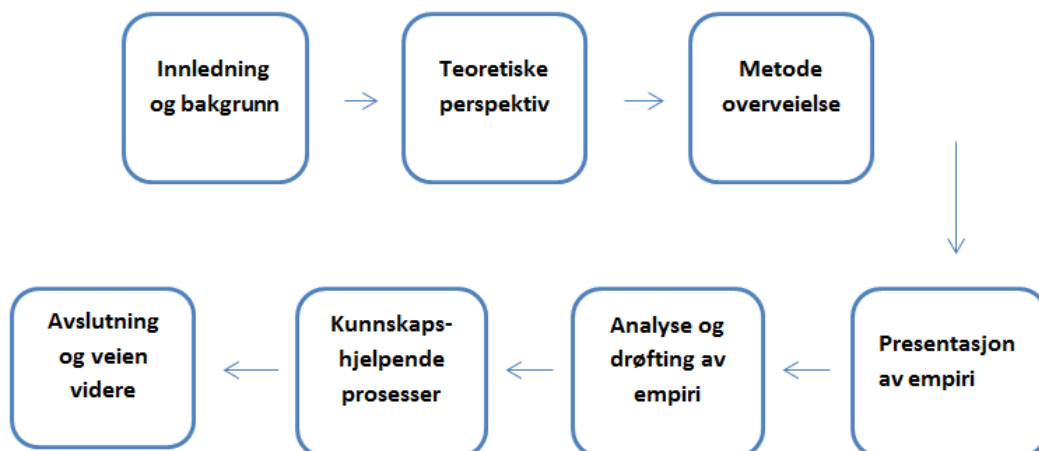
I tilknytning til vår problemstilling har vi utarbeidet fire forskningsspørsmål.

Våre forskningsspørsmål er følgende:

- 1) Hvilken opplevelse har miljøterapeutene av hvordan kunnskapsutvikling foregår i institusjonene?
- 2) I hvilken grad og hvordan har organisasjonsstrukturen og ledelsen betydning for kunnskapsutvikling i institusjonene?
- 3) I hvilken grad er taus kunnskap et kjent og benyttet begrep blant våre informanter?
- 4) I hvilken grad er intuisjon, teft og følelser et kjent og benyttet begrep, og handler miljøterapeutene etter sin intuisjon?

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven vår består av sju hoveddeler. For å illustrere oppbyggingen av oppgaven viser vi det gjennom en enkel modell.



Figur 1 Oppbygging av masteravhandlingen

1. *Innledning og bakgrunn:* Her har vi skissert barneverninstitusjonene og barnevernets utvikling som har vært igjennom en rivende utvikling fra å være en mer «privat praksis» til krav om bla kompetanse, bruk av evidensbaserte metoder og dokumentering. Vi sier litt om bakgrunnen for forskningen vår og hvordan vi kom fram til vår problemstilling og forskningsspørsmålene. Til slutt i det kapitlet skisserer vi oppgavens oppbygging gjennom en modell.

2. *Teoretisk perspektiv og valg av teori.* Vi starter med å skrive om kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeideren og videre forståelsen av kunnskap og kunnskapssyn der vi beskriver ulike perspektiver. Deretter tar vi opp ledelse av kunnskapsorganisasjoner for så å avslutte dette kapitlet ved å skrive om kunnskapsdeling og kunnskapshjelpende prosesser.

Vi vektlegger et prosessuelt kunnskapssyn i vår master og har fordypet oss i utvalgt teori taus kunnskap og intuisjon, teft og følelser «den tredje vei»

3. *Metode* i den delen fremstilles forskningsprosessen og vi begrunner vårt vitenskapelige ståsted. Vi velger å bruke casestudiet for å belyse vår problemstilling og vi bruker motiverende intervju som intervjuteknikk. Videre redegjør vi for valgene av informanter på institusjonene våre, forarbeidet og prosessen i forhold til intervjuene. De forskningsmessige utfordringene med reliabilitet, validitet og ikke minst det å forske i egen virksomhet er et tema som vi er opptatt av. I tillegg er forskningsetikk noe vi har fokus på i arbeidet vårt med masteroppgaven.

4. *Presentasjon av empiri* beskriver vi først en kort innledning og bakgrunnen for forskningen for deretter en beskrivelse av informantene og deres arbeidsoppgaver på institusjonene. Vi presenterer problemstillingen vår og forskningsspørsmålene. Vi bruker forskningsspørsmålene for å presentere empirien, informantenes uttalelser og undringer underveis i intervjuene.

5. *Analyse og drøfting av empiri;* her starter vi en kort innledning til analysene og på nytt en presentasjon av problemstillingen. Vi tar utgangspunkt i en modell vi har utformet for å få et metaperspektiv på analysene våre. Vi drøfter dette med utgangspunkt i de strukturelle og prosessuelle kunnskapssynene.

6. Bruk av kunnskapshjelpere til kunnskaps utvikling og kunnskapsdeling på institusjonene.

Vi vil i denne delen drøfte om på hvilken måte vi kan ta i bruk kunnskapshjelpere for å fremme kunnskapsutvikling på institusjonene. Vi vil samtidig belyse de ledelsesmessige utfordringer og dilemmaer dette medfører.

7. Avslutning og veien videre: er våre betraktninger av prosessen og arbeidet med denne masteren. Vi vil her reflektere over egen læring og hvordan vi som kunnskapsledere skal arbeide videre i organisasjonene våre med det vi har lært. Vi vil i tillegg oppsummere de funn vi har gjort gjennom analyse av det empiriske materialet.

2 TEORETISKE PERSPEKTIVER

2.1 Begrunnelse for valg av teoretiske perspektiv.

Vi vil i dette kapitlet presentere teoretiske perspektiver som vi vil bruke i drøfting av problemstillingen og våre analyser i casestudie. Vår problemstilling handler om kunnskap og kunnskapsutvikling. Det er et mangfold av teorier som eksisterer som belyser ulike måter å se organisasjoner på i forhold til kunnskapsledelse, kunnskapsutvikling og læring, overføring av kunnskap og ulike kunnskapsprosesser. Vi har valgt teorier som vi mener er relevant i forhold til problemstillingen, da særlig ulike syn på kunnskap og hvordan kunnskap utvikles i organisasjoner. Vi har fordypet oss i begrepet taus kunnskap og intuisjon, teft og følelser, og har forsøkt å relatere dette til vårt fagfelt i institusjonsbarnevernet. Videre har vi sett på hvordan kunnskap kan deles via flere kunnskapshjelpere. Her har vi sett på Seki-modellen som omhandler overføring av taus kunnskap, videre har vi beskrevet Dreyfus mesterlære og Von Krohg beskrivelser av de fem kunnskapshjelperne. I tillegg har vi også beskrevet praksisfellesskapet og sett på Ba som en kunnskapshjelpende kontekst.

Vi starter med en klargjøring av begrepene kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeideren.

2.2 Kunnskapsbegrepet

Interessen for kunnskap og kunnskapsutvikling i organisasjoner har eksistert i mange år. Når man søker opp kunnskap på internett i dag kommer det opp 55.000 søkesider, der fokus er på kunnskap og kunnskapsutvikling i alle fag og retninger.

Filosofer og kritiske tenkere har beskjeftiget seg med spørsmål om hvordan man oppfattet kunnskap og hvordan og hvor vidt kunnskap kan identifiseres, utvikles, deles og lagres. Diskusjonene har eksistert i flere tusen år og ulike syn på kunnskap er like aktuell i dag.

Aristoteles kategoriserte kunnskap både som *tekne*, en håndverksmessig, oppgaveorientert og praktisk kunnskap. Videre så han på kunnskap som *episteme* det vil si sann kunnskap og *fronesis*, en praktisk visdom utviklet gjennom erfaring. (Irgens og Wennes 2011:17)

Descartes (1596-1650) videreførte kunnskapssynet ved å hevde at gjennom tenking og kontrollert logisk metodikk kan vi komme til epistemisk kunnskap, sann og vitenskapelig viten.

Vico (1668-1744) kritiserte Descartes for å ikke vektlegge fronesis, han argumenterte for viktigheten av en praktisk, narrativ og folkelig kunnskap noe han kalte poetisk klokskap.

Denne disputten representerer et skille mellom to ulike perspektiver på begrepet kunnskap og kunnskapsarbeid.

På den ene siden det strukturelle og objektivistiske perspektivet hvor det statiske og instrumentelle dominerer. Og på den andre side det Vico representerer, det sosiale og praksisbaserte/prosessuelle perspektivet. (Irgens og Wennes 2011:17)

I litteraturen i dag diskuteres kunnskapsbegrepet fortsatt, og det er vanskelig å finne en enhetlig definisjon. Diskusjonene blir ofte en sammenblanding av data, informasjon, kunnskap og klokskap. Kunnskapsbegrepet inneholder både ferdigheter, know-how, erfaringer, meninger, kapasitet osv. (Gotvassli 2011). Diskusjonen om hva forskjellen er på eksplisitt og taus kunnskap er også vanlig. Den eksplisitte kunnskapen er den kunnskapen som det er enkelt å artikulere og lære bort. Den kan nedtegnes, beskrives og vises. Den tause kunnskapen er mer knyttet til våre ferdigheter, erfaringer og meninger, og er vanskeligere å overføre og fange enn den eksplisitte (Gotvassli 2011)

Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001:20) definerer kunnskap som: *Berettiget og sann overbevisning*.

Denne definisjonen peker tilbake til det enkelte menneskets overbevisning om hva kunnskap er. Dette avhenger av flere faktorer i et menneskes liv som oppdragelse, utdanning, menneskesyn og politisk tilhørighet.

Hvor vellykket kunnskapsutviklingen i en organisasjon blir alltid avhengig av hvordan menneskene i organisasjonen forholder seg til hverandre. Omsorg for hverandre mener han det er alt for lite fokus på blant ledere i organisasjonene (Von Krogh et.al 2001).

Vi vil videre se på hva som kjennetegner kunnskapsorganisasjonen og kunnskapsarbeideren i neste avsnitt.

2.3 Kunnskapsorganisasjonen og kunnskapsarbeideren.

Kunnskapsledelse eller *knowledge management* har vokst fram som organisasjonsteori fra 1960 tallet. Drucker er kreditert som den første som brukte begrepene i boken *Landmark of Tomorrow* i 1959. Han brukte begrepene til å beskrive en ny type ansatte som til motsetning fra tidligere var ansatt på grunnlag av den kunnskap de innehar (Irgens og Wennes 2011).

Kunnskapsintensive virksomheter er blitt beskrevet av sosiologen Mats Alvesson i (Gotvassli 2007:29) med typiske trekk som følger:

- Høyt utdannet arbeidskraft
- Stor grad av autonomi eller selvstendighet i arbeidet
- Tilpasningsdyktige organisasjoner
- Stor grad av kommunikasjon sikrer samordning og problemløsning
- Tjenesteyting overfor kunder/klienter som gir særegne betingelser og forhold
- Ofte skreddersydde løsninger som er vanskelig å repetere
- Ofte immaterielle leveranser overfor kundene
- Skjønnspreget og diskuterbar vurdering av kvalitet. (Gotvassli 2007:29).

Gotvassli har en kortere definisjon på begrepet; *Organisasjoner der kunnskap er den viktigste ressursen, blir ofte kalt kunnskapsorganisasjoner* (Gotvassli 2007:29).

De virksomheter som vi representerer, barneverninstitusjoner, vil etter vår vurdering falle inn under Alvessons og Gotvasslis definisjoner som kunnskapsintensive organisasjoner i dag. Barneverninstitusjoner er avhengig av utdannet og godt kvalifisert arbeidskraft som er i stand til å jobbe godt faglig og som samtidig er tilpasningsdyktige og i stand til å endre sin oppfatning raskt. Ungdommene krever spesielle tiltak og det vil alltid kunne diskuteres hva som er godt faglig arbeid overfor den enkelte, skjønn preger en stor del av arbeidet. Våre oppdragsgivere er offentlig og det er i liten grad forutsigbart hvordan oppdraget overfor hver enkelt ungdom utarter seg.

Det finnes i dag flere definisjoner på Kunnskapsarbeideren som Hislops(2005/09:75) definisjon;

Kunnskapsarbeiderens arbeid er primært intellektuelt, kreativt, og ikke rutinebasert i sin natur. Arbeidet involverer både en utnyttelse og skapelse av abstrakt teoretisk kunnskap.

Frenkel i (Hislop 2005/09:75) har en mer detaljert og omfattende definisjon som han deler opp i tre dimensjoner.

- Kunnskapsarbeideren er den som har;
- et høyt nivå av kreativitet i sitt arbeid,
- som krever å bruke sin kunnskap og sine ferdigheter,

-og som tar i bruk den teoretiske kunnskapen framfor kontekstuell kunnskap.

I motsetning til en tradisjonell industribedrift der arbeidet i stor grad er rutinepreget og kunnskapen eksplisitt, er kunnskapen i en kunnskapsbedrift først og fremst knyttet til enkeltpersoner. Gotvassli (2007) snakker om kunnskap som den *ustyrlige ressursen*, vi er mer avhengig av den enkelte medarbeider og den kunnskapen han innehar enn i det gamle industrisamfunnet. Det stilles andre krav til ledelse for å styre kunnskapsressursen enn det tidligere ledere hadde. Hvis mange kunnskapsarbeidere i en organisasjon slutter kan dette i stor grad påvirke kvaliteten av arbeidet og derved også konkurranseevnen til virksomheten. Ledere må derfor balansere på hvilken måte kunnskapsarbeideren styres og ledes (ibid).

Von Krogh et.al (2001:27) beskriver kunnskapslederens oppgaver som å være den som skal stimulere kunnskapsarbeideren til å gjøre en best mulig jobb. Lederne samler kunnskap og omdanner denne til bedre rutiner og ny kunnskap som virksomheten eller kundene trenger.

Litteraturen tillegger kunnskapsarbeideren flere egenskaper som at de er egenrådige, autonome, kravstore, høyt utdannede som beskjeftiger seg med intellektuell kunnskap og benytter seg gjerne av kunnskapssystemer. De vil helst ikke forplikte seg, de er kortvarige medlemmer av et fellesskap, som finner seg ny jobb hvis de ikke føler seg godt nok ivaretatt. Dehlin i (Irgens og Wennes 2011).

Newell i Irgens (2007) trekker frem hva kunnskapsarbeidere motiveres av;

- At arbeidet gir muligheter til personlig vekst.
- At arbeidet gir stor mulighet til å bestemme arbeidsutførelsen selv
- Av måloppnåelse, og
- Av at betaling og avlønning er rettferdig.(Irgens 2007:33)

Hun sier videre at kunnskapsarbeideren foretrekker å jobbe i arbeidsgrupper som de selv danner og leder, og foretrekker at beslutninger blir tatt nært dem selv og ikke av en sentralisert ledelse. De vil foretrekke å jobbe i et adhocracy, dvs en organisasjon der det er stor fleksibilitet og stor mulighet til å bestemme selv, framfor å jobbe i et byråkrati. (ibid)

Ettersom kunnskapsarbeideren svært ofte jobber i tett relasjon med en klient eller kunde hevder Von Krogh et.al (2001) at den viktigste kvaliteten ved en kunnskapsarbeider er deres menneskelighet, bare ved å være menneskelig kan man bli kunnskapsarbeider.

Sosialt arbeid består i stor grad av kunnskap som er opparbeidet gjennom erfaring knyttet til det daglige arbeidet. Kunnskapsarbeiderne innen barnevernfaget må i stor grad ha de personlige og menneskelige egenskaper som Von Krogh et.al (2001) beskriver. Du må være i stand til å gi av deg selv som menneske, du må ha en høyt utviklet empati og være i stand til å mentalisere, dvs å forstå andre, men også seg selv (Wallroth 2011). Unge, nyutdannede kunnskapsarbeidere har med seg mange teorier fra sitt fagfelt, og er gode på den eksplisitte kunnskapen. Sosialarbeideren oppdager fort når de er ute i praksis at sosialt arbeid og arbeid med mennesker består av mye mer enn den eksplisitte kunnskapen. Som sosialarbeidere vil vi i større eller mindre grad være i stand til å utvikle og bli gode på å fange øyeblikket og forstå hvordan man skal forholde seg til det mennesket i den situasjonen der og da. Noen av oss blir bedre til å lese, føle og fange øyeblikket, vi utvikler et blikk, en magefølelse eller en teft for å fange situasjonen.

De sosialfaglige utdanningene legger vekt på å utvikle studentenes skjønn som skal benyttes i arbeidet med klienten og gjøre oss i stand til å tilrettelegge individuelt og mest korrekt for det enkelte menneskets behov. Vi blir opplært til å se og lytte til ulike signal hos mennesker som blikkontakt, kroppsspråk, det som sies og det som ikke sies. Erfaring vil alltid hjelpe oss til å utvikle dette, men noen av oss vil som Irgens (2011) beskriver bli bedre i stand til å bruke «begge øyne» både det vitenskapelige og kunstneriske øyet. For å bli en god kunnskapsarbeider må en trekke veksler på flere forståelsesformer, ikke bare det tradisjonelle rasjonelle og strukturelle perspektivet, man bør også inneha en estetisk og kunstnerisk forståelse av verden (Irgens 2011).

Vi har nå redegjort for definisjoner på kunnskapsorganisasjonen og kunnskapsarbeideren. Vi vil nå gå over til å redegjøre for de ulike kunnskapssyn som er de rådende i teoriene.

2.3.1 Det strukturelle og rasjonelle perspektivet

I synet på kunnskap og kunnskapsutvikling er det vanlig å skille mellom to hovedperspektiv, det strukturelle perspektiv og det prosessuelle perspektivet.

Det strukturelle og rasjonelle perspektivet har sine røtter fra naturvitenskap og matematiske fag og har vært det dominerende i utdanning av ledere. Begrepet Knowledge Management har blitt det begrepet som benyttes i forhold til denne retningen hvor betydningen av informasjons- og kommunikasjonsteknologi er det framtreddende. Kunnskap er noe som først og fremst enkeltindivider tilegner seg og har, og brukes fornuftig og rasjonelt. I dette perspektivet legges det vekt på at kunnskap er noe man kan måle og gi en verdi og som er et resultat av en intellektuell prosess. Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap og finnes både på individ og organisasjonsnivå (Gotvassli 2007).

Descartes , *Cognito ergo sum - Jeg tenker, derfor er jeg* - brukes til å beskrive denne kunnskapsoppfatningen. Det er gjennom rasjonell og analytisk tenkning og bruk av fornuft en får best mulig kunnskap ifølge Descartes, denne frigjort fra svakheter i våre sanser eller omstendigheter i situasjonen. I denne sammenhengen blir teori viktigere enn praksis og sinn viktigere enn kropp; subjekt (the knower) viktigere enn objekt (the known) Gotvassli (2007)

Irgens (2007) hevder at kunnskap i det strukturelle perspektivet er forholdsvis konkret, målbart og lett identifiserbart. Det er et substantiv, noe som eies av den ansatte eller av virksomheten. Han beskriver det som en beholdning, en aksje; som kan gis en bestemt verdi.

På institusjonene må miljøterapeutene forholde seg daglig til manualer og prosedyrer. Det produseres også nye intervensjoner der miljøterapeuten må lage/revidere rutiner og nedfelle det i nye dokumenter, fokus er på eksplisitt kunnskap.

Sentralt i denne tradisjonen er bruken av IT-systemer som støtter opp og letter arbeidet hos kunnskapsarbeideren særlig kunnskapsstøttesystemer. Gottschalk i (Gotvassli 2007) deler opp kunnskapsstøttesystemene i *driftsstøttesystemer* som bygger opp under den daglige driften av organisasjonen og kan være rapporteringsverktøy og transaksjonssystemer. *Kunnskapsstøttesystemer* det er verktøy som støtter opp under kunnskapsarbeidet i organisasjonen som databaser og informasjonssystemer på nett. *Beslutningsstøttesystemer* som er analyseverktøy organisasjonen benytter for å ta strategiske beslutninger med bakgrunn i den informasjonen som finnes i organisasjonen.

I våre institusjoner har det i de siste årene blitt satt fokus på kvaliteten på det faglige arbeidet i barnevernet. Det kom en endring ved kvalitetsforskriftene og krav om dokumentasjon som også endret arbeidshverdagen til kunnskapsarbeideren. Rutiner og prosedyrer blir nå satt på dagsorden som krever en helt annen struktur i miljøarbeidet. Arbeidet blir mer instrumentelt og fokuset blir flyttet over på tall, fylle ut skjema, skrive dagsrapporter. Miljøterapeutene må forholde seg til ulike rapporteringsverktøy, såkalte driftsstøttesystemer.

Kvalitetssikring av miljøarbeidet går gjennom datasystemer, prosedyrebeskrivelser og rutinebeskrivelser. Kontroll og dokumentasjon av arbeidet har fått en større rolle i det miljøterapeutiske arbeidet. Her bruker miljøterapeutene kunnskapsstøttesystemer. De har informasjonssystemer de kan støtte seg til gjennom database og nett/intranett.

Kritikken mot Knowledge Management tradisjonen er at innfallsvinkelen til kunnskapsutvikling har et for sterkt fokus på kunnskap som objekt framfor kunnskap som en prosess. Man ser i for stor grad bort fra de menneskelige aspektene i organisasjonene med mennesker med ulike interesser, ulike målgruppers behov og de mellommenneskelige konflikter og det dette medfører. Vi skal nå se nærmere på en retning som utfordrer disse tradisjonene, det prosessuelle perspektivet som ser på kunnskap og kunnskapsutvikling som et sosialt og kulturelt fenomen (Gotvassli 2007).

2.3.2 Det sosiokulturelle/prosessuelle perspektivet

Den prosessuelle forståelsen av kunnskapsutvikling i organisasjoner er en motsats til Knowledge Management. I dette perspektivet er fokus at kunnskapen er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner. Kunnskap er kulturelt betinget og kroppsliggjort, kunnskapsprosessen er dynamisk og prosessen er like viktig som kunnskapen. I det prosessuelle perspektivet er fokus på praksisfelleskapet og deltakerne i dette, ikke individets eksplisitte kunnskap. I dette felleskapet skapes læring og kunnskap deles (Gotvassli 2007). Vi velger å kalle dette perspektivet for det prosessuelle videre i oppgaven.

Schön i Gotvassli (2007) bruker begrepet *en praksisbasert forståelse av kunnskapens natur*. Det er en motsats til den teknisk rasjonelle tradisjonen. I den prosessuelle tradisjon ligger kunstneriske og intuitive prosesser implisitt som noen praktikere bruker i situasjoner som preges av usikkerhet og manglende stabilitet. Videre sier Schön at i en spontan atferd i praksisarbeidet avsløres en kunnskap som ikke stammer fra en analytisk og rasjonell overveielse som skjer forut for handlingen. Atferden kan være vanskelig å forklare til andre. Kunnskapen er noe som «ligger skjult» er kroppsliggjort, og er vanskelig å artikulere og sette ord på.

I et prosessuelt perspektiv henger eksplisitt og taus kunnskap sammen. Hos flere forfattere står praksisfelleskapet sentralt i dette perspektivet. Blant annet er det i følge Wenger og Dreyfus & Dreyfus i (Gotvassli 2007), at man i praksisfelleskapet kan utvikle seg fra nybegynner til kompetent utøver. Denne teorien utdypes i punktet om mesterlære.

Miljøterapeutene må i løpet en dag ofte handle umiddelbart/spontant i situasjoner med ungdom. De må handle her og nå. Denne kunnskapen er forankret i en kontekst og er tilegnet gjennom deltagelse i et praksisfelleskap. Miljøterapeutene må ta i bruk praktiske handlingskunnskaper og kompetanse til å handle. I Wittgensteins tradisjonen kaller de det for – en kompetent utøver (Gotvassli 2007).

I våre institusjoner praktiserer en prosessuell tilnærming gjennom at de nyansatte i starten følger en erfaren miljøterapeut i arbeidet med ungdommen. Vi kaller det «fadder-ordning», de lærer gjennom å imitere og observere i praksis.

Elkjærs kritiske synspunkt på det praksisbaserte perspektivet på kunnskapsutvikling er at teorien ikke klarer å si noe om hvor *drivkraften* bak handlingene kommer fra. Det er vanskelig å finne ut hva som setter læringen i gang og hvordan læringen foregår. Hun mener det må være noe mer enn å delta i praksisfelleskapet som ligger bak denne drivkraften (Gottvassli 2007).

Vi har nå tatt for oss de ulike perspektivene på kunnskap i det strukturelle og det prosessuelle perspektivet og vi vil visualisere forskjellene ved å vise det i denne tabellen.

Det strukturelle perspektivet (statisk, objektivistisk)	Det prosessuelle perspektivet (dynamisk, praksisbasert)
<p>Kunnskap er resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenking</p>	<p>Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner</p>
<p>Kunnskap er en avgrensbar enhet som kan atskilles fra mennesker</p>	<p>Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker</p>
<p>Kunnskap er noe mennesker og organisasjoner har</p>	<p>Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker</p>
<p>Kunnskap er objektive fakta</p>	<p>Kunnskap er dynamisk – kunnskapsutviklingsprosessen er like viktig som kunnskap</p>
<p>Kunnskap finnes på individ- og organisasjonsnivå</p>	<p>Kunnskap er subjektiv, knyttet til maktforhold og konstant utfordret</p>
<p>Kunnskap kan måles og gis en verdi</p>	<p>Kunnskap er innbakt i kulturen</p>
<p>Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap</p>	<p>Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen</p>
<p>Kunnskap kan oppdeles i ulike, avgrensede kategorier.</p>	<p>Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å adskille i kategorier</p>

**Tabell 1; Sammenligning av det strukturelle og prosessuelle perspektiv på kunnskap.
Kilde : Irgens (2007:59)**

Vi ser at den prosessuelle tradisjonen er ingen entydig og enhetlig retning, men hovedfokus er på det lokale, det spesielle og her og nå tenkingen. Det er de kvalitative og erfarte sidene den har fokus på og ikke de kvantitative og målbare sidene som i det

strukturelle perspektivet. Oppmerksomheten rettes mot det subjektivt erfarende menneske i praksissituasjonen -kunnskapen er kroppsliggjort (Gotvassli 2007).

Vi ser at synet på kunnskap i våre institusjoner tar i noen sammenhenger utgangspunkt i at noe kan identifiseres og videreføres i organisasjonen gjennom de verktøyene vi har, gjennom de evidensbaserte metodene, dokumenteringen og prosedyrene. Det legges vekt på det individuelle og eksplisitte. Tilegnelse av kunnskap gjennom kursing er det fokus på i forhold til kompetanse heving. Et tradisjonelt strukturelt «management-syn» på læring.

Etter å ha beskrevet ulike perspektiver på kunnskapssyn vil vi tilnærme oss en forståelse av kunnskap ut i fra et prosessuelt syn. Kunnskap som settes inn en sammenheng, en kontekst, som er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner.

2.3.3 Taus Kunnskap

Begrepet Taus kunnskap er etterhvert blitt benyttet i flere fagkretser, kanskje først og fremst de praktiske, klientrettede yrker som helse, sosial, barnevern, politi, der man på mange måter har utviklet sin praksis fra en taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Begrepet har fått ulike betegnelser som handlingskunnskap, ferdighetskunnskap, praksiskunnskap og helhetskunnskap. I disse fagfeltene har vi tradisjonelt brukt mye refleksjon til å overføre kunnskap, hva gjør vi, hvordan gjør vi det, og hvorfor gjør vi det vi gjør? Mye av denne kunnskapen er vanskelig å verbalisere, den må vises i handling, den er forankret i aktivitet, sosial kompetanse og i relasjon (Strømfors 2009).

Begrepet taus kunnskap er omtalt og beskrevet av flere forfattere, fra Popper som var av den positivistiske skolen, som har en forståelse av at taus kunnskap ikke kan eksistere, til Polanyi fra den gestaltinfluerte skolen, som forfekter at *vi vet mer enn vi kan uttrykke* og som var den første til å benytte begrepet taus kunnskap «tacit knowing» (Polanyi 1966/2000)

Polanyis kunnskapsbegrep har et individuelt perspektiv. Når Polanyi bruker begrepet «tacit knowing» så snakker han om dannelse eller utvikling av taus kunnskap. Det vil si han prøver å forklare en prosess som finner sted. Hans utgangspunkt er at det eksisterer både en form for intellektuell/ teoretisk kunnskap og en praktisk/ handlende form. Polanyi bruker begrepene *knowing-how* og *knowing-what* og sier det er en sterk sammenheng mellom det å vite hvordan og forstå hva som foregår.

Forutsetning for læring er at vi allerede har lært eller erfart noe og ny læring tar alltid utgangspunkt i det. Gjennom forskningen mener Polanyi at den underforståtte tause kunnskapen er noe vi må stole på. (Polanyi 1966/2000) Noe av kritikken mot Polanyi går ut på at han viser til psykologiske eksperimenter i arbeidslivet og i det daglige livet. Han er blitt kritisert i forhold til hvor vitenskapelige gode eksperimentene er og om hvor overførbar slike eksperimenter er til en fagpersons virke (Westeren 2013).

Gourlay (2005) sier at taus kunnskap kan knyttes til individet, men han viser også til organisatorisk eller kollektiv taus kunnskap. Det er kunnskap knyttet til organisatoriske muligheter, prosedyrer og rutiner som har et strukturelt perspektiv i seg.

En annen teoretiker Gottschalk (2004) hevder at taus kunnskap er vanskelig å formalisere noe som gjør at det er krevende for å overføre kunnskapen og dele den med andre. Videre hevder han at den tause kunnskapen ofte ligger i relasjoner mellom personer innarbeidet i språkbruk og delte forestillinger som kan sies å representere et prosessuelt kunnskapssyn.

I det miljøterapeutisk arbeidet på våre institusjoner går terapeutene sammen, de jobber i turnus og det krever samarbeid og samhandling i behandlingen av ungdommene. Den eksplisitte kunnskapen gjennom rutinene og prosedyrene følges samtidig som de erfarer og deler opplevelser gjennom å gå sammen, observere og reflektere over situasjoner. Trygghet og tillit er vesentlig for å bygge gode relasjoner mellom miljøterapeutene og til ungdommen. I vårt studie er vi opptatt hvordan få tak i den tause kunnskapen og hvordan intuisjon, teft og følelser kan på virke miljøterapeutene. Dette fører oss videre til en definisjon av Nonaka syn på taus kunnskap (tacit knowledge/ tacit knowing) som er følgende:

Kunnskap som er uttalt, formulert i setninger, i tegninger og skrift, er eksplisitt, mens kunnskap knyttet til følelser, bevegelse, ferdigheter, psykiske opplevelser, intuisjon, eller implisitt tommelfingerreglene er taus (Hislop 2005/2009:119).

Videre sier Nonaka at kunnskap er aldri fri fra menneskelige verdier og ideer (Hislop 2005/2009).

Styhre (2004) sier at kunnskap ikke kan fullt ut kodifiseres og representeres for det er noe flytende, ubestemt og tvetydig i kunnskap, den tause kunnskapen. Det vil føre til et avgrensingsproblem mellom taus og eksplisitt kunnskap. En klarer ikke å definere hvor den eksplisitte kunnskapen slutter og den tause kunnskapen starter fordi den er avhengig av hver enkelt sin evne til å formulere og utrykke seg. Skille mellom eksplisitt kunnskap og taus kunnskap er dynamisk og stadig i bevegelse. Taus kunnskap baserer seg på bruken av eksplisitt kunnskap og eksplisitt kunnskap forsetter noe taus kunnskap.

Taus kunnskap kan bli vanskelig å håndtere for oss som ledere på institusjonene. Det er lett for at vi fokuserer primært på eksplisitt kunnskap og ikke forholder oss til at taus kunnskap kan gi kunnskapsutvikling. Det vi ser er at hverdagen på institusjonen preges av mange oppgaver som må løses og både miljøterapeutene og ledere kommer i situasjoner der tidsklemma påvirker arbeidet og prioriteringer. Det blir den eksplisitte kunnskapen som deles og overføres. Endringer og kvalitetskravene som stadig blir pålagt oss som ledere kan føre til at endringene blir gjort på skrivebordet og samme praksis eksisterer fortsatt. Dette fører i liten grad til kunnskapsutvikling og den tause kunnskapen forblir taus, blir sittende i veggene.

For å få til kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling er det viktig å få frigjort den tause kunnskapen, kunnskapen som sitter i veggene. Når vi samtidig er ledere i et fagfelt der

kunnskapen i stor grad er taus og i sin barndom som tidligere beskrevet, gir dette oss som ledere enorme muligheter for å utvikle praksis, og samtidig utfordringer med å lede som kunnskapsledere og få tak i kunnskapen som ligger der. Vi som ledere må ha større fokus på denne kunnskapen og forstå verdien av den. Gotvassli hevder at taus kunnskap er vesentelig i utvikling av kunnskap, han sier følgende:

«å sette fokus på og erkjenne verdien i taus kunnskap og utvikle ideer om hvordan den kan utnyttes, vil være en av de viktigste utfordringene i organisasjoner som er avhengig av kunnskapsutvikling» (Gotvassli 2007:27).

Gourlay (2005) hevder noe av det samme ved å si at taus kunnskap er en nøkkelfaktor i forhold til kunnskapsledelse. Hvordan man kan få tak i den tause kunnskapen og utnytte den både individuelt og organisatorisk.

Vi har her redegjort for ulike syn på begrepet taus kunnskap og utfordringer vi som ledere står overfor for å få tak i den tause kunnskapen for å utvikle og dele kunnskap i institusjonene våre. Vi vil nå se nærmere på den reflekterte praktiker.

2.3.4 Den reflekterte praktiker.

Som sosialarbeider er vi avhengig av å handle raskt og løse situasjoner som vi ikke kan håndtere ved hjelp av rutiner eller manualbeskrivelser. Vi tar da i bruk en kompetanse som vi ikke nødvendigvis kan beskrive. *Vi vet mer enn vi kan sette ord på.* Schön kaller dette «*profesjonal artistry*», som han forklarer som den speiselle egenskapen som profesjonelle utvikler (Irgens 2009).

Donald A Schön har forsket på hva som gjør profesjonell praksis effektiv, handlingsorientert og hensiktsmessig. Forskningsens hans er rettet på praktikerens refleksive forhold til praksis som en viktig kilde til å utvikle ny kunnskap (Åsvoll 2009).

Schön bruker flere begreper bla refleksjon-i-handling (reflection-in-action) som er en motsats til teknisk rasjonalitet (technical rationality) som er en arv fra positivismen. Når det positivistiske vitenskapsperspektivet blir dominerende vil det påvirke den enkelte praktikers uforutsigbare, refleksive og kreative yrkesutøvelse. Schön påpeker faren ved at den enkelte praktikers handlinger blir redusert til et instrumentelt valg av teknikker (Åsvoll 2009).

Refleksjon-i-handling beskriver hvordan profesjonell praksis og yrkesutøvelse er basert på en indre sammenheng mellom tenking og handling, reflekterer midt i handlingsforløpet.

«the thinking of what they are doing while they are doing it»

Refleksjonen kan bidra til å endre det vi gjør mens vi gjør det og gir muligheter til å eksperimentere med handlingen. Praktikeren lærer midt i handlingssituasjonen og er i stand til å dra nytte av den nye kunnskapen (Irgens 2007).

Refleksjon-over-handling (reflection-on-action) handler om å gå tilbake til det som har skjedd. Klarer praktikeren å gjenskape situasjonen, og har han mulighet til å se hva som førte til at det ble slik? En lærer av det som skjedde og endrer handlingene til tilsvarende handlinger som senere dukker opp.

Kunnskap-i-handling bruker praktikeren når han løser oppgaver som han behersker godt; knowing-in-action. Ved hjelp av kunnskapen handler vi uten at vi må tenke over hvordan vi handler, tenkingen ligger i handlingen. Schön hevder at dette er en form for taus kunnskap som er implisitt, men som ikke er enkel å beskrive og artikulere. Videre hevder han å være klar over at denne intuitive, tause og effektive kunnskapen kan begrense omfanget og dybden på refleksjonen Åsvoll (2009).

Vi vil nå se nærmere på Bente Elkjærs «tredje vei» der hun lanserer en utvidet forståelse av kunnskapssynene.

2.4 Den tredje vei- intuisjon, teft og følelser.

Bente Elkjær (2004) har i sin forskning om organisatorisk læring lanserer en «tredje vei» som et supplement til de rådende teorier. Her fremhever hun at de sosiale prosesser som foregår ikke kan separeres fra de organisatoriske prosesser forøvrig. Hun mener at begge er et produkt av menneskelighet og kunnskap som ikke kan separeres.

Hun beskriver sin tredje vei der læringsprosessene foregår gjennom utvikling av erfaring relatert til konkrete forhold på arbeidsplassen. Metodisk foregår dette gjennom at det utvikles kunnskap gjennom ervervelse, man utvikler seg fra å spørre til å erverve seg. Tenking er redskap for handling og refleksjoner nødvendig for å fremme læring. Hun sier videre at individet og organisasjonen ikke kan skilles, de er uatskillelige. Begge er et produkt av, og produserer menneskelighet, intuisjon, teft og følelser og kunnskap i organisasjonen som utvikles i den sosiale konteksten (Elkjær 2004).

Gotvassli (2007) har i sin forskning sett på betydningen av intuisjon, teft og følelser som dimensjon i læringsutvikling for idrettsutøvere. Han observerer her at det ofte er språklige og følelsesmessige uttrykk som brukes for å betegne situasjoner både av utøverne og lederne.

Gotvassli (2007:93) sier at de tre ulike nivåene av kunnskap, eksplisitt kunnskap, taus kunnskap og teft, opptrer og samspiller samtidig og gir en utvikling av kunnskaper. Han

beskriver her eksempler fra idretten for å belyse dette, med betegnelser som å ha «toppidrettshode», eller å ha det intuitive blikket. Videre hevder han at det å støtte opp om denne typen kunnskapsutvikling ikke skjer primært gjennom overføring eller deling av den eksplisitte kunnskapen, men først og fremst gjennom å delta og reflektere samtidig i utøvelse av praksis, refleksjon i praksis Gotvassli (2007:94).

Fra vårt fagfelt er det disse forskerne referer gjenkjennbart, vår faglige utvikling skjer i stor grad gjennom ervervet kunnskap *etter* vi er ferdig med den teoretiske utdannelsen. Vi lærer i samspillet med mer erfarne kolleger, og i situasjoner med klienter som utfordrer vår kunnskap, våre holdninger og våre verdier. Den teoretiske utdannelsen gir oss større mulighet til å forstå og relatere den metodiske kunnskapen vi erverver gjennom den daglige kontakten med våre klienter. Det er først når vi kommer i praksis sosialt arbeid læres, dette må i stor grad «kjennes på kroppen».

Vi vil nå se på flere tilnærminger til intuisjon og hvordan dette oppfattes av psykologisk forskning og lederforskning.

2.4.1 Hva er intuisjon?

Følelser, opplevelser og intuisjon har tradisjonelt hatt liten plass og lav status i organisasjonsforskningen (Gotvassli 2007:87). Den tradisjonelle kunnskapsforståelsen skiller mellom kropp og sjel, følelser har blitt sett på som forstyrrende element for å kunne ta beslutninger (ibid). Intuisjon har med denne tradisjonen hatt liten status, og relateres i stor grad til populærvitenskapelige artikler og bøker som vil lære deg å bruke din intuisjon når vi søker på dette ordet. Vi får også treff på *Snåsamannen*, og *klarsynte* som tilbyr sine tjenester på telefon, blogger og hjemmesider om intuitive mennesker og *Intuisjonsskolen*. I tillegg får vi også opp artikler fra forskere som kan vise til sin forskning at norske ledere i høy grad stoler på sin intuisjon når de skal ta strategiske avgjørelser (Henden 2004), og flere andre vitenskapelige artikler rundt emnet.

Kirkebøen (2013) har følgende definisjon på intuisjon:

- en tankeprosess som gir et svar, en løsning eller en ide uten anstrengelse og uten bevissthet om prosessen bak.

Intuisjon kommer av ordet *Intueri*, som betyr å se, eller å betrakte noe. Ordet intuisjon betyr umiddelbar oppfatning eller forståelse av noe, umiddelbar innsikt- uten hjelp av refleksjon eller erfaring.(Holtan 2012)

Intuisjonsbegrepet og bruk av intuisjon i vårt fagfelt har underveis i studiet blitt mer og mer aktuelt tema for oss å forske videre på. Vi har underveis i skrivingen opplevd stor interesse for vårt tema når vi har presentert dette for både kolleger, venner og andre.

Intuisjonsbegrepet er kjent og noe de fleste identifiserer seg med, og svært mange kan fortelle at; jo, «magefølelsen» er ofte med når de skal ta avgjørelser.

Det er psykologer og filosofer som kan vise til forskning i dette feltet, dette er yrkesgrupper med ulik tilnærming til forskningen.

Elisabeth Norman(2009) har forsket på om klinisk intuisjon er forenelig med evidensbasert praksis gjennom en studie av tidligere forskning i temaet. Hennes studie bekrefter at klinisk intuisjon kan være forenelig med evidensbasert psykologisk praksis. Hun påpeker også her at det er et spenningsforhold mellom krav om begrunnet handlinger i kliniske situasjoner. Hun kommer frem til at intuisjon kan bestå av automatisk tenkning, som er vanskelig å begrunne og som baserer seg på et helhetsinntrykk der og da. Hun finner også at forskning viser at intuisjon kan avspeile faktisk opparbeidet kunnskap, som reflekterer intuitivt i vår ubevisste tenkning. Dette kan bla handle om vår evne til å tolke sosiale signaler, som kroppsspråk.

Geir Kirkebøen(2013) forsøker gjennom sin bok «*Hva er intuisjon*» å redegjøre for hva psykologisk vitenskap kan fortelle oss om intuisjon. Han viser i boken til mange tester og forskning som gir dårlige resultater med hensyn til om vi kan stole på vår intuisjon. Tester viser at vår førsteinnskyttelse når vi skal ta en avgjørelse, svært ofte ikke stemmer. Følelsen av å være sikker i en sak vil ifølge Kirkebøen ha en tendens til å overstyre informasjon som taler for det motsatte. Forskning på psykologistudenters bruk av faglig skjønn ga også svært dårlige resultater. Forskning på yrker med klinisk arbeid viser at kvaliteten på skjønn og intuisjon ikke forbedres gjennom erfaring (Kirkebøen 2012:110).

Det skilles mellom fagområder der det er mulig å utvikle god intuisjon og de som ikke vil kunne gjøre det, disse kalles *vennlige* og *uvennlige* yrker. Den vesentlige forskjellen her er at i de vennlige områdene får man en rask og umiddelbar tilbakemelding på sin skjønnsutøvelse og i de uvennlige skjer ikke dette (Kirkebøen 2012:113). Noen yrkesgrupper kan til en viss grad kan utvikle sin intuisjon gjennom erfaring, deriblant nevner han vår yrkesgruppe sosialarbeiderne. Dette er yrker som gjennom direkte klientkontakt må ta raske avgjørelser i praksissituasjonen, og der man raskt får tilbakemelding på sin vurdering.

Miljøterapeuter i våre institusjoner har direkte klientkontakt som sin hovedoppgave i det daglige arbeidet og vil flere ganger i løpe av en arbeidsøkt være i en situasjon der avgjørelser må fattes uten at man alltid har noen å konferere med.

Kirkebøen mener at det er individuelle forskjeller hvordan man bruker og hvor god man er på å bruke sin intuisjon. Involvering, motivasjon og erfaring, terping og trening i faget er her element han mener er avgjørende i tillegg til talent og medfødte forskjeller. (Kirkebøen 2012)

Holtan (2012) viser til at forskere er enige om at man får en *biologisk reaksjon* når intuisjonen slår til, her har vi begrep som magefølelse, frysing på ryggen, tankeglimt, og overbevisende tanker. Det er ulikt hvordan man beskriver opplevelsen av sin intuisjon, noen beskriver en *følelse*, noen kaller det en *overbevisende tanke*, mens andre beskriver sin intuisjon som *erfaring*. Dette er individuelle opplevelser og ulike for hver individ skriver hun.

Hun mener vi kan dele inn tre ulike typer intuisjon:

- 1) Glimtvise tankeprang eller a-ha opplevelser
- 2) Den sanselige intuisjon, sanseintrykk som gir deg ny informasjon, som blander seg med dine tidligere erfaringer og gir deg ny oppfatning og overbevisning.
- 3) Den erfaringsbaserte intuisjon som bygger på en solid erfaring. Intuisjonen slår alarm når noe i ditt erfaringsbaserte bilde mangler.

Henden(2004) viser i sin doktoravhandling om intuisjon blant norske ledere til at intuisjon kan benyttes i situasjoner som:

- Når du må ta raske beslutninger og omstendighetene ikke lar deg analysere situasjonen.
- Når situasjonen endrer seg så raskt at premissene for beslutningene ikke er stabile og gyldige over tid.
- Når problemet som skal løses er dårlig strukturert og definert
- Når informasjonen du besitter er tvetydig, mangelfull eller til og med motsetningsfull.
- Når det ikke finnes situasjoner å sammenligne med / ingen presedens (Henden 2004).

Intuisjonen er ikke noe man kan bestemme seg for å bruke, man bare «gjør det» fordi man har en *følelse* av at det er rett. Gotvassli beskriver dette som en slags *intuitiv aksjon* som foregår forut for handlingen, eller samtidig som det skjer. Han skiller derfor dette fra den tause kunnskapen som allerede er innarbeidet (embodied) og en mer uklar enda ikke bevisst kunnskap som er sammenkoblet med selve handlingen. Han mener at alle de ulike nivåene av kunnskap, eksplisitt, taus og intuisjon eller teft opptrer samtidig og gir en samtidig utvikling av kunnskap. Han viser her til sin forskning blant idrettsutøvere her han har funnet at kunnskap utvikles og deles samtidig med at utøvelse av praksis skjer, *en refleksjon i praksis*,

i tillegg til det man kanskje tenker om at kunnskapsutvikling skjer *i refleksjon etter praksis* (Gotvassli 2007).

Gotvassli har i sin forskning jobbet med prestasjoner blant idrettsutøvere, han mener i denne forskning å se at intusjon, teft og følelser har betydning for læring, kunnskaps- og prestasjonsutvikling. Han sier at flere faktorer utenfor aktøren selv også har betydning, som lederen, forholdet til kolleger, prinsipper for øving og forbedringer, manualer og oppskrifter, utstyr og ulike typer målinger. Her poengteres at kunnskap utvikles gjennom sosiale prosesser som gir anledning til tolkning og innlevelse fra aktørens side (Gotvassli 2007).

I vårt fagfelt er vi avhengig av å handle samtidig som ting oppstår, og vil på denne måten opptre som Gotvassli beskriver som en intuitiv aksjon. Det er ikke sjelden man som barnevernsarbeider må ta avgjørelser samtidig som handlingen skjer. Her har vi situasjoner der ungdommer reagerer så aggressivt at man må gå inn med tvang for å stoppe denne atferden. Det finnes manualer og beskrivelser også for slike situasjoner, men det vil måtte bli den enkelte terapeuts vurdering her og nå som er avgjørende. Vi blir i ettertid avkrevd en rapportering til tilsynsmyndighetene der vi må argumentere for de valg vi gjorde og hvorfor vi vurderte situasjonen så alvorlig som vi gjorde. På den måten kan vi utvikle læring og kunnskap som kan nyttes senere i lignende situasjoner.

2.5 Ledelse i en kunnskapsbedrift

Begge forfatterne er ledere i en kunnskapsbedrift og har via den kunnskapen vi har ervervet i dette studiet fattet interesse for det spesielle ved å lede kunnskapsarbeideren. De organisasjonene vi representerer har tre og to ledernivå, en av oss er øverste leder og en av oss rapporterer til øverste leder.

Kunnskapsledelse finnes det også et utall av definisjoner på, vi har valgt ut noen vi vil lene oss til; *Kunnskapsledelse handler om å lede arbeidstakere som utfører arbeide basert på sin kunnskap* (Drucker ifølge Børve 2011).

Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap (Irgens 2011).

Vi har sett på hva teoriene sier om hvilke utfordringer det gir å være kunnskapsleder og har forsøkt å relatere det til det særegne for vårt fagfelt. Det finns et utall av «oppskrifter» innenfor ledelse og hvordan man skal løse de organisasjonsmessige utfordringene. Disse oppskriftene viser ofte til enkle løsninger som ikke kan tas i bruk uten å ta hensyn til det spesielle særpreg hver enkelt institusjon har. (Gotvassli 2007) Det stilles andre krav til ledere

som skal lede kunnskapsarbeidere enn de tidligere industriarbeiderne. Kunnskapsarbeideren både tenker og handler annerledes og gir andre utfordringer både i lederrollen og i personalpolitikken (Gotvassli 2007).

Den kanskje største utfordringen ved å lede en barneverninstitusjon i dag er å lede en kunnskapsbedrift som samtidig er styrt av de offentlige krav om målstyring, rapportering, kontrollsystemer, resultatmåling, konkurranseutsetting, brukerundersøkelser, med andre ord det offentliges behov for kontroll. Dette kan vi bruke samlebetegnelsen New Public Management om, som er en styringsform som har sterk påvirkning i stat, kommuner og fylkeskommuner i Norge (Irgens 2007).

Denne målstyringen som Irgens (2007) kaller hierarkisk målstyring, har for mange virksomheter, barneverninstitusjoner inkludert, ført til for ledelsen et stadig krav om rapporteringer, planer og utallige kontrollsystemer. Opplevelsen at man rapporterer for statistikken og kontrollens skyld er til stede både for leder og ansatte. Det oppleves i stor grad at «blårussens» behov for kontroll er viktigere enn det daglige arbeidet med brukerne, og det oppleves at denne kontrollen ikke alltid er relevant for oss som jobber nærmest brukerne. Dette vil mange ganger kunne komme i konflikt med kunnskapsarbeiderenes behov for selvstendighet i utførelsen av sitt arbeide.

Vi opplever at det økte fokus på kunnskap og kvalitet har også direkte påvirkninger av lederrollen. Det kreves av ledelse i dag at kvalitet, system, profesjonalitet, faglig arbeid jevnlig rapporteres til kommuner, pårørende og stat, både i forhold til individrettede tiltak og organisatoriske tiltak. Dette krever at vi som ledere må ha oversikt og til en viss grad kontroll over det daglige arbeidet med klientene. Dette vil kreve at man som kunnskapsleder er i stand til å ta avgjørelser selv om dette kan bli oppfattet både som detaljstyrende og lite forhandlingsbart hos kunnskapsarbeideren.

God ledelse består av mye improvisasjon som også alt etter situasjonens beskaffenhet kan inneholde mye struktur, rutine og repetisjon. Verktøy er nødvendig og ønskelig, men i praksis er språket noe av det viktigste verktøyet i kunnskapsledelse. Kunnskapslederen må bruke verktøy, ikke følge verktøyet og ha et bevisst forhold til de verktøy en til enhver tid bruker. Praktisk klokskap –«*pronesis*»- må rangere øverst, foran teori, man må ikke bli fast i enten - eller tenking. Det er brukeren av verktøyet som til enhver tid bestemmer og er ansvarlig for den makt og verdi de skal ha, ikke verktøyet i seg selv Dehlin i (Irgens og Wennes 2011).

Vi ser også at en viss form for standardisering, rutiner og ledelse er nødvendig for kunnskapsarbeideren. For stor grad av autonomi og egen ledelse fra kunnskapsarbeideren kan føre til privat praksis som blir for tilfeldig og ikke ivaretar verken virksomheten eller brukernes behov.

Legos ledelsesfilosofi kan på mange måter bekrefte at man som leder må være en tusenkunstner med mye kreativitet til å løse de utfordringer som man blir stilt overfor som leder i en kunnskapsbedrift.

1) Å kunne etablere et nært forhold til sine medarbeidere	- Og holde passende avstand
2) Å kunne gå foran	- Og holde seg i bakgrunnen
3) Å vise medarbeiderne tillit	- Og følge med på hva de foretar seg
4) Å være tolerant	- og vite hvordan tingene skal fungere
5) Å tenke på avdelingens mål	- og samtidig være lojal overfor helheten
6) Å kunne planlegge sin tid ordentlig	- Og være fleksibel overfor den sammen planen
7) Å gi uttrykk for hva man mener	- Og være diplomatisk
8) Å være visjonær	- Og holde bena på jorden
9) Å tilstrebe enighet	- Og være i stand til å skjære igjennom
10) Å være dynamisk	- Og ettertenksom
11) Å være selvsikker	- Og ydmyk

Tabell 2: Legos ledelsesfilosofi : (Irgens 2009:109). Formulert i 1986 av daværende personalsjef i Lego, Per Sørensen.

Som ledere er disse dilemmaene gjenkjennbar i vår hverdag, forventningene er høye og til dels motstridende.

Eirik Irgens beskriver ledelse av kunnskapsarbeideren som å *dressere katter* (Irgens 2008). Han påpeker at det å lede kunnskapsarbeideren fordrer en spesiell kompetanse av lederen. Kunnskapsarbeideren mangler ofte kompetanse i å arbeide i en formell virksomhet, de er egenrådige og bryr seg egentlig ikke hva lederne kommer til å bestemme.

Kunnskapsarbeideren motiveres av autonomi og frihet til å bruke sin kunnskap, han forventer å bli hørt og vil være med å påvirke. En utfordring med kunnskapsarbeideren er at han ofte har stor kompetanse i sine fag, men mangler eller har svak organisasjonskunnskap, mangler den kollektive kunnskapen og hvilke regler som gjelder i arbeidslivet og forståelsen av de ulike rollene til sin leder. Irgens (2008) sier at kunnskapsarbeideren er vanskelig å lede, men enda vanskeligere å styre.

Her kan vi se at kunnskapsarbeideren tillegges egenskaper som først og fremst ikke oppleves som positive. Som leder kan vi på mange måter kjenne igjen noe av dette. Mye av jobben som leder blir å ivareta alle de formelle kravene og samtidig lære opp kunnskapsarbeideren i organisasjonskunnskap. Det er innført lokale avtaler både med hensyn til lønn og arbeidstid, og vi opplever at kunnskapsarbeideren har lite kjennskap til arbeidsmiljølov og avtaler som styrer arbeidslivet.

Kunnskapsarbeideren krever forhandlinger om goder, han vil gjerne bestemme over egen arbeidssituasjon og kan bli vanskelig å forhandle med og bestemme over hvis de opplever å ikke bli hørt og tatt på alvor. I den skandinaviske modellen er vi kjent med partssamarbeid og forhandlinger i arbeidslivet ifølge Rennemo i (Irgens og Wennes 2011).

Kunnskapsarbeiderens manglende organisasjonskunnskap som Irgens (2008) beskriver, kan komme frem i slike situasjoner, de er lite kjent med forhandlinger, og kan til dels mene at de skal *bestemme* i stede for å *forhandle*. Samtidig oppleves det at de også forventer at vi ledere skal ta ansvar langt inn i deres arbeidshverdag slik at de slipper å ta de vanskelige avgjørelsene og stå for dem. Vi kan oppleve at kunnskapsarbeideren vil gjerne bruke som argument at: *leder har bestemt at* overfor klientene, men liker samtidig i liten grad ledelse når det har direkte innflytelse på deres arbeidshverdag, i situasjoner der leder i større grad må *styre*.

Ledelse av en kunnskapsbedrift krever ledere som ikke har en autoritær eller *for* styrende lederstil. Disse medarbeiderne krever ledere som gir støtte og rom til egenutvikling. Utvikling av kunnskap er en vesentlig del av organiseringen av en kunnskapsorganisasjon. Lederne må samtidig tåle at de høyst sannsynlig ikke er dem med mest formell kunnskap i organisasjonen, kunnskapsarbeiderne kan ofte ha mer fagkunnskap enn sin leder. Ledernes oppgaver er å sette rammer for medarbeiderne og finne balansepunktet for medarbeidernes selvledelse. Her kan utfordringene være som omtalt overfor at kunnskapsarbeideren er opplevd som både svært selvstendig og fagsterk og selvledende samtidig ønsker styring når de selv bestemmer det. De kan fort oppleve en leder som detaljstyrende hvis ledelse ikke skjer på deres premisser. Selvledende medarbeidere er en kunnskapsleder avhengig av (Irgens 2011).

Våre barneverninstitusjoner har drift døgnet rundt, året rundt, og som leder må man ha trygghet for at kunnskapsarbeideren kan sitt fag og er lojal mot virksomhetens ideologi og rammer. Som leder i våre institusjoner fordrer dette en åpenhet og tilgjengelighet opp mot ledernivået. Dette avhjelpest ved at avdelingsledelsen har høy tilgjengelighet på dagtid og at det alltid er noen fra ledergruppen i bakvakt med tilgjengelighet døgnet rundt. Ledere i slike roller må være nøye med å ikke ta over terapeutenes rolle, man må ikke instruere handling, dette må komme frem i samspill mellom terapeut og leder. I en kunnskapsorganisasjon er vi avhengig av kunnskapsarbeideren og dens profesjon og profesjonsutøvelse. Det er i stor

grad arbeid som ikke kan standardiseres og som krever konstant utøvelse av skjønn og god dømmekraft.

Vi som ledere kan ikke gå inn og kritisere handlinger til terapeuter i etterkant der dette handler om terapeutenes nødvendighet til å ta raske avgjørelser. Såfremt dette ikke handler om lov og forskriftsbrudd må man som leder innta en spørrende rolle og reflektere sammen med terapeutene for å få frem hvilke vurderinger som lå bak den aktuelle avgjørelsen.

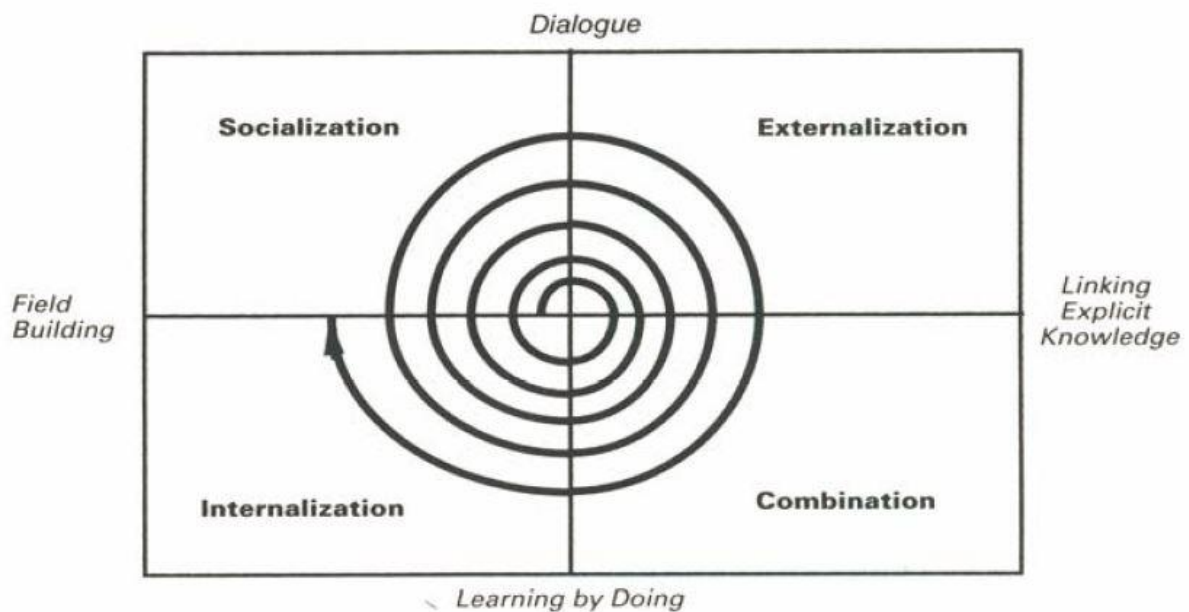
2.6 Kunnskapsdeling og kunnskapshjelpende prosesser:

I dette kapitlet har vi valgt å se på hvilke modeller man kan støtte seg til i utvikling av kunnskap og deling av kunnskap i våre organisasjoner. Deler av disse modellene er i bruk i våre organisasjoner uten at disse er teoretisert og verbalisert. Vi mener å se at elementer av disse modellene er tilstede i noen grad i våre organisasjoner. Vi finner flere elementer som kan minne om modellen om mesterlære, praksisfellesskapet og Ba er tilstede i organisasjonene. Først vil vi beskrive Seki-modellen som er en forståelse av hvordan taus kunnskap kan deles og overføres.

2.6.1 SEKI modellen deling av taus kunnskap.

Seki modellen er mye beskrevet og også mye kritisert for sin tilnærming til overføring av taus kunnskap. Vi ser at denne modellen har noen svakheter, men samtidig mener vi også at den har en enkel og tydelig pedagogisk måte å beskrive en forståelse av og overføring av taus kunnskap. Vi velger derfor å bruke den som en av våre modeller.

Seki modellen er utformet av de japanske forskerne Nonaka og Takeuchi for å vise hvordan taus kunnskap kan utvikles og deles i arbeidsfellesskap (Irgens 2011). Kjernen i organisasjonslæring ligger først og fremst i hvordan den tause kunnskapen skal transformeres. Utgangspunktet for Nonaka og Takeuchis modell er at ekspertkunnskap er så sammenvevd med praksis at den er vanskelig å beskrive. De mener at for å få tak i denne kunnskapen må den deles gjennom en sosialisering, der man lærer gjennom å ta del i det praktiske arbeidet (Irgens 2011:134) Seki modellen illustrerer at det veksles mellom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon og består av 4 prosesser; sosialisering, eksternalisering, kombineringsprosessen og internalisering.



Figur 2; Seki modellen (Nonanka og Takeuchi 1995)

Den tause kunnskapen deles i første del gjennom samhandling eller sosialisering. I neste steg eksternaliseres denne kunnskapen, dvs den oversettes gjennom dialog og tilgjengeliggjøres for andre. Den eksplisitte kunnskapen innarbeides i virksomhetens system i steg tre, der eksempel på kombinerer kan være å formulere ansettelsesprosedyrer ved nyansettelser i et standard skjema. Det siste steget i SEKI modellen handler om internalisering, det betyr at lært kunnskap nå er tatt for gitt og blitt nedfelt i de ansatte, vi kan også si at kunnskapen har gått fra å være eksplisitt/åpen til å bli taus. Nonanka beskriver Seki modellen som en spiral der taus kunnskap gjøres eksplisitt som igjen blir taus. *Sosialisering* er en måte taus kunnskap overføres fra den erfarne arbeidstaker til den nytilsatte gjennom dialog, observasjon og arbeid side ved side. Videre beskriver han *Eksternalisering* (å gi en ytre form) hvordan den erfarne blir utfordret til å sette ord på sin tause kunnskap. Gjennom denne forbindelsen, kombinasjon, vil man i følge Nonanka kunne gjøre den tause kunnskapen mer kroppsliggjort. Gjennom denne prosessen vil den nytilsatte internalisere den tause kunnskapen som har blitt til eksplisitt kunnskap igjen til egen taus kunnskap (Hislop 2005/2009).

Seki modellen kan være en god måte å beskrive hva som skjer ved overføring og deling av taus kunnskap. Den viser at deling av taus kunnskap skjer gjennom at man kommuniserer og viser hva man faktisk gjør i praksisfellesskapet. Svært mye i sosialt arbeid må erfares selv før det er internalisert, men man vil kunne lære av å se på andres yrkesutøvelse før man praktiserer kunnskapen selv. På den måten vil den tause kunnskapen lettere bli tilgjengelig, man trenger kanskje ikke gjøre de samme feilene som de mer erfarne allerede har gjort.

Kunnskapsarbeideren vil etter hvert gjennom denne erfaringen bli i stand til å sette ord på den tause kunnskapen når man har erfart «på kroppen».

Seki modellen har blitt mye omtalt og det har etter hvert fått en del kritikk. Både Gourley og Siggard-Jenssen kritiserer modellen for at den ikke er godt nok dokumentert. Gourley mener også at modellen har et for unyansert bruk at begrepet taus kunnskap og mener at all type taus kunnskap ikke kan artikuleres og omsettes til eksplisitt kunnskap (Gotvassli 2007).

Vi bruker SEKI modellen som et bidrag av flere til forståelsen av kunnskapsutvikling og kunnskapsoverføring gjennom å prøve og identifisere og analysere prosessene i våre institusjoner. For oss kan det gi oss en større forståelse og i tillegg finne faktorer som fremmer eller hemmer slik utvikling (Gotvassli 2007).

2.6.2 BA – kunnskapsrommet

I organisasjoner som er avhengig av kunnskapsutvikling er det vesentlig å erkjenne at taus kunnskap er viktig; det å utvikle ideer hvordan den kan utnyttes. Utfordringene er å være kreativ og finne disse ideene. Effektiv kunnskapsutvikling er avhengig av kunnskapshjelpende kontekst (von Krogh et.al 2001). Det er å finne felles møtesteder der de ansatte får muligheter til å utvikle gode relasjoner og samtaler.

I følge det japanske ordet ba (plass, sted) kan en slik organisasjonskontekst være fysisk, virtuell, mental eller alle tre momentene. Ba er et fellesrom hvor kunnskap utveksles, skapes og brukes; et nettverk som er basert på interaksjon som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg de ansatte viser. Et skapende miljø innebærer ikke nødvendigvis et fysisk rom, men har aspekter av det i forhold til utformingen eller aktiviteter, virtuelle rom med for eksempel e-post, intranett og mentale rom som gir felles opplevelser, tanker og følelser. Begrepet Ba samler og forener disse rommene som er nødvendig for kunnskapsutvikling.

Når man forsøker å kontrollere kunnskapsutviklingen refereres det ofte til eksplisitt kunnskap som allerede eksisterer. Det fører ikke til nyskaping eller utvikling av kunnskapshjelpende kontekst for å utvikle organisasjonen. Ba sier oss noe om hva som er nødvendig for kunnskapsutvikling. Og det viktige spørsmålet blir hvordan kan en skape et godt miljø for kunnskapsoverføring i virksomheten?

Stillasefirmaet Master Solutions i Verdal har tolket dette ved å innrede et fysisk rom i sin bedrift som den kaller «spekulatoriet». Dette rommet har de innredet med bilder av en lokal kunstner på alle vegger og møbler med gode sitteplasser. Rommet brukes til å samles når firmaet har fått et nytt oppdrag som krever nye kreative tanker og nye løsninger for å kunne gjennomføres. Her legges alle tanker om mulige løsninger fram både fra ledere og fra stillasebyggerne, og den tause kunnskapen kommer fram og nye løsninger om bygging av

stillaseløsninger kommer fram. Dette er deres «ba» der den tause kunnskapen får mulighet til å bli eksplisitt og nye løsninger skapes.

I våre organisasjoner ser vi at vi har mange formelle møtepunkt der fagkunnskap utveksles og overføres mellom kunnskapsarbeiderne. Dette handler om å overføre kunnskap fra vaktskifte til vaktskifte, det handler om å opprettholde de faglige modellene og kvalitetssikre disse, og det handler om å kvalitetssikre arbeidet opp mot lov og forskrifter. For å få en kontinuerlig overføring av kunnskap krever dette flere formelle møtepunkt i løpet av en uke som overlapping, fagmøter, ledermøter, teammøter osv. Strukturen er allikevel ikke til hinder for at personalgruppen kan finne sine møtepunkter utenfor de fastsatte formelle møtene. Dette skjer oftest uten at det er planlagt og er en arena der taus kunnskap kan deles. Utfordringen her er at vi alle tenker at det foregår kunnskapsdeling i slike situasjoner, de fleste av oss er mest opptatt av at når kunnskap deles foregår dette på kurs eller i formelle settinger, og «glemmer» overføring av den tause kunnskapen.

2.6.3 Mesterlære, fra novise til ekspert

I tradisjonelt sosialt arbeid foregikk svært mye fagopplæring gjennom at man gikk i «lære» hos en som var mer erfaren og som viste hvordan jobben skulle gjøres. All opplæring av miljøarbeidere i institusjon foregikk også i stor grad på denne måten fram til nylig. Selv med økt fokus på eksplisitt kunnskap og opplæring har institusjonene fortsatt med elementer at mesterlære i sin struktur. Alle nytilsatte får gå «opplæringsvakter» sammen med en mer erfaren terapeut for å observere og bli satt inn i det grunnleggende praktiske arbeidet i avdelingen.

Det er viktig å være bevisst kunnskapen vi innehar og reflektere over hvordan og hvorfor vi utfører arbeidet. Dreyfus og Dreyfus (1999) beskriver fem faser i ferdighetstilleggelse fra novise (nybegynner) til ekspert.

Novisen, nybegynneren er første stadiet. Hun er avhengig av å ha regler som hun kan bestemme sine handlinger ut fra. Novisen har ikke erfaring hun kan bygge sine handlinger ut fra og er derfor avhengig av regler, prosedyrer, forklaringer og bestemmelser og følge dem.

Etter hvert som novisen begynner å gjenkjenne handlinger og lærer gjennom prøving og feiling vil hun utvikles til en *viderekommen begyner*. Hun erfarer at all handling ikke kan beskrives gjennom regler og handler etter hvert fra gjenkjennelse av situasjoner og vil kunne ta i bruk skjønn. Etter hvert vil antallet situasjoner hun gjenkjenner bli større og bli mer og mer komplisert.

Lærlingen vil nå komme i en situasjon der det oppleves som at det finnes så mange kompliserte oppgaver at det kan føles overveldende. Vil jeg klare dette? Hun er nå over i

fase tre som den *kompetente utøver*. Hun vil nå oppleve at hun må selv avgjøre hvordan hun skal løse den enkelte situasjon og løpe den risiko det innebærer og eventuelt gjøre feil. Lærlingen har nå mer erfaring å beslutte sine handlinger fra og hun føler seg usikker på om det hun gjør er rett og føler seg ansvarlig for eventuelle feil hun gjør. Lærlingen vil i dette stadiet kunne føle seg både vellykket og mislykket og svinge mellom disse følelsesmessige stadier.

Engasjement er viktig for å komme videre til det neste stadiet som er *kyndig utøver*. Nå har lærlingen gjennom sitt engasjement og sin erfaring av ulike situasjoner, gradvis utviklet intuisjon, en intuitiv adferd vekkes. Lærlingen "ser" hva som trengs å gjøres, og vil ikke bruke like mye tid på å tenke på regler og de forskjellige alternativene som kan benyttes, hun reagerer intuitivt. Hun ser hva som må gjøres, men hun må fortsatt avgjøre hvordan hun skal gå frem for å løse situasjonene.

Dette utvikles videre til *ekspert* som er det siste stadiet, hun vet ikke bare hva som skal gjøres, men hun vet også umiddelbart hvordan dette skal gjøres. Eksperten vet å skille mellom situasjoner som krever ulik tilnærming og handling og dette skjer oftest uten at hun tenker på hvordan dette gjøres, det som må gjøres blir gjort, man blir ett med oppgavene som gjøres.

I enkelte yrker er denne formen for opplæring og utdanning avgjørende for at man kan bli ekspert i faget. Her vises det til fiolinmakere, der den tause delen av faget er så omfattende at det forutsettes at man går i lære, kunnskapen kan ikke tilegnes eksplisitt, det finnes ikke eksplisitt kunnskap nok om faget.

I våre institusjoner brukes dette i opplæring av nye tilsatte. De får i tillegg til et opplæringsprogram som beskriver rutiner og fagmodell også flere opplæringsvakter der de følger en erfaren terapeut for å observere og lære hvordan han utøver faget.

2.6.4 Praksisfelleskapet

Praksisfelleskapet står sentralt i den prosessuelle forståelsen. Det eksisterer flere definisjoner på praksisfelleskap.

Wenger har en utdypende forklaring gjennom tre viktige dimensjoner som er følgende *det ene er gjensidig engasjement og interesse, det andre er felles aktiviteter og tiltak og det tredje er delt repertoar av historier, konsepter og verktøy* (Gotvassli 2007).

Wenger hevder videre at praksisfelleskapet er en gruppe som deler felles interesser, er opptatt av felles oppgaver, utveksle erfaringer og konkrete problemstillinger. Felleskapet behøver ikke å være knyttet til selve arbeidssituasjonen, men følelsen av å være i et

interessant felleskap. Dette er grupper som ikke står på organisasjonskartet, og det er ikke lederstyrt (Irgens 2007).

Slike praksisfellesskap gror fram som et resultat av interaksjonen mellom kompetanse og personlig erfaringer i et miljø med felles engasjement i en felles praksisutøvelse (Gotvassli, 2007:74).

Irgens beskriver praksisfellesskap, *community of practice*, der de som arbeider i organisasjonen møtes uten å ha en formell struktur. Det dannes en uformell gruppe på tvers av organisasjonskart og avdelinger der de deler kunnskap, løser oppgave/problemstillinger og gir hverandre råd og tips. De ser nytten av å være i et felleskap og ikke minst opplevelsen av trivsel. Det er et felleskap som ikke styres av leder, nedskrevne prosedyrer eller andre formelle systemer, og det er basert på frivillig deltagelse (Irgens 2007).

	Praksisfellesskap	Arbeidsgruppe eller team
Mål	Målene vokser fram underveis. Målene bestemmes av deltagerens verdier, interesser og behov	Formelle mål, vanligvis bestemt av ledelsen i forkant.
Fokus og innsats	Fokus og innsats rettet mot praktisk nytte for deltakernes, opplevd fellesskap, kunnskapsdeling	Fokus og innsats rettet mot å frambringe bestemte tjenester og /eller produkter, oppnå bestemte resultater for organisasjonen.
Deltagelse	Frivillig deltagelse	Deltakelsen vanligvis formelt bestemt av ledelsen (av og til frivillig.)
Hva holder gruppen sammen	Glød, interesse, identifisering med fagområdet eller arbeidsfelt	Forpliktelse opp mot formelle bestemmelser og mål.
Form for ledelse	Forhandlet/oppnådd enighet. Ingen formell leder	Formalisert fordeling av arbeidet. Vanligvis er noen utpekt som leder.
Arbeidsfordeling	Ikke – hierarkisk, «vi finner ut av det»	Hierarkisk. Individualiserte roller og individuelt ansvar
Styringssystemer og kontroll	Styringssystemene er selvstyrte, uformelle basert på tillitt mellom deltakerne. Deltakerne rapporterer ikke til andre enn seg selv.	Styringssystemene er formalisert, for eksempel gjennom mål i planer som skal oppnås. Resultatrapportering opp mot gitte arbeidsmål til noen utenfor gruppen.
Tidsramme	Tidsrammen er ikke forhåndsbestemt, det er opp til deltakerne å avgjøre. Varer så lenge det er interesse for å holde på.	Permanent eller gitt tidsramme, for eksempel en prosjektgruppe.

Tabell 3; Sammenligning mellom praksisfellesskaper og formelle grupper. Utarbeidet av Hislop, Wenger og Snyder, i (Irgens 2007:188)

Å arbeide i ulike praksisser vil si at betingelser en organisasjon befinner seg i, kan variere fra stor grad av stillstand og statisk kompleksitet til de nærmer seg dynamisk kompleksitet på grensen til kaos. Donald Schön (2001) betegner det som ulike praksisser (zones of practise) i organisasjoner. *Unike soner* er der arbeidet i liten grad kan utføres ved hjelp av standardiserte metoder og der improvisasjon, læring og kontinuerlig tilpasning blir nødvendig.

De *repetitive soner* er der det er høy grad av forutsigbarhet, der arbeidet sjelden blir avbrutt og jobbutførelsen kan standardiseres basert på prosedyrer. En organisasjon har behov for ledere som har kunnskap om begge sonene.

Praksisfellesskapets egenart gjør det utfordrende for en leder å initiere og opprette slike fellesskap i sin virksomhet. Leder kan legge forholdene til rette for slike fellesskap, men kan ikke gå inn og legge føringer for tema eller kreve deltagelse fra de ansatte, man kan heller ikke kreve rapporteringer om hva som foregår i slik fellesskap. Som leder må man da ha tillitt til at kunnskapsarbeiderne er lojale mot virksomheten og at dette ikke utvikles til en destruktiv subkultur eller en sutreklubb der man koser med misnøyen (Gotvassli 2007)

Et eksempel på hvordan et praksisfellesskap kan gi ledelsesmessige utfordringer er «onsdagsmøtene» på Rostad. «Onsdagsmøtene» på Rostad var et ledelsesinitiativ for å skape en uformell møteplass eller et praksisfellesskap for kunnskapsutvikling og deling blant miljøterapeutene. I og med at det var ledergruppa som initierte dette forumet viste det seg fort at det «uformelle» ble uklart. Noen mente at det burde skrives referat, og her så vi at de uformelle drøftingene ikke ble kunnskapsdeling slik intensjonen med dette var. I referatet var det flere ganger drøftet saker der konklusjonen var at dette måtte de spørre lederne om. Dette førte til at en av avdelingslederne deltok i møtet, og de uformelle drøftingene og kunnskapsdeling ble da borte.

2.6.5 Kunnskapshjelpere

I følge Irgens (2011) mener Senge at lærende organisasjoner kjennetegnes ved at ledere og ansatte kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape de resultatene de trakter etter.

Dodge i Irgens (2011) legger vekt på at lærende organisasjoner har utformet strukturer og strategier for bevisst å forbedre sin evne til organisatorisk læring.

Von Krogh et.al (2001) beskriver fem kunnskapshjelpere som hjelper organisasjonen til å arbeide mer systematisk med kunnskapsutviklingen og delingen. I en kunnskapsbedrift har

ledelsen et ansvar for å frigjøre potensialet som finnes i organisasjonens kunnskap og omdanne det til verdiskapende handlinger.

1. Kunnskapsvisjon

En visjon bør ikke se så langt framover at det blir uoverkommelig for ansatte å forstå hensikten. Den bør handle om nåværende tilstand, et mentalt bilde av de ansattes virkelighet her og nå, hvordan virkeligheten bør være, og hvilken kunnskap de ansatte bør se etter og skape. På en av institusjonene er visjonen RÅD; bokstavene står for respekt, åpenhet og deltagelse. Ledelsen må identifisere seg med eksisterende kunnskap, og ha et felles perspektiv på hva man ønsker å oppnå og formidle visjonen så alle forstår formålet med den. Den må forankres både hos lederen og nedover i organisasjonen.

2. Lede samtaler

Von Krogh et.al (2001) beskriver fire ledende prinsipp for gode samtaler.

Oppmuntre aktivt til at alle deltar. En må ha en bevissthet rundt at samtaler er viktig for kunnskapsutvikling, og må utforme samtaleritualene på en slik måte at det oppmuntres til deltakelse.

Utvikle en etikette for samtale. Det er ikke bare avgjørende for utfallet av samtalen *hva* som blir sagt, men *hvordan* ting blir sagt. Lederen må unngå tvetydighet og trusler, og han må unngå å utøve autoritet. Lederen bør ikke bruke sin min makt som leder til å få samtalen inn i en bestemt retning. Han bør heller ikke avslutte samtalen for tidlig, men følge prosessen sammen den ansatte. Som leder for samtalen bør han ha korte kommentarer og la de ansatte komme med sine betraktninger uten å bli avbrutt eller forstyrret. Videre bør han være grundig i å koble sammen det som er sagt slik at det henger sammen. Til slutt må lederen hjelpe de andre ansatte til å være dristige, til å få en fri og modig samtale. Og han må ikke si noe som er usant.

Redigere samtalen på en passende måte. Som leder er det viktig å ikke foreta en redigering av samtalen. Det er en balansegang mellom ikke å drepe gode innspill, samtidig som å sette stopp på riktig tidspunkt. Ha gode regler for lytting, ikke avbryte den andre.

Oppmuntre til nyskapende språk. Bruk av kunnskapsutviklende samtaler er viktig som kilde til språklig utvikling. Man inspirerer til nye begrep, samtidig som det skapes større innsikt og forståelse for allerede eksisterende begrep. Å bruke positive ord som forbindes med utvikling gir vekst og motivasjon.

Samtalen mener vi er et av de viktigste prinsippene som en leder må kunne noe om. Det kan fort utvikle seg til ukulturer på institusjonen. En samtale skal gi vekst og muligheter og ha et

mest mulig positivt fokus selv om det handler om utfordringer, negative opplevelser eller hendinger.

Utviklingssamtaler med en målsetting om utvikling og vekst der visjonen er å få egen motivasjon er viktig, som skaper en indre drivkraft som åpner opp og skaper arena for læring. En får muligheten til medvirkning og være en del av hva institusjonen skal preges av.

3. Mobilisere kunnskapsaktivister.

Det kan være viktig å ha noen kulturbærere for kunnskapsutviklingen som fremmer faget på institusjonen. Det er også viktig å ha en ansatte som kan koordinere henvendelsene utenfra som går på kurs- og videreutdanningstilbud, og at kunnskapen de får skal forankres i organisasjonen og overføres til de andre terapeutene.

Kunnskapsaktivisten skal skape kunnskap, ikke kontrollere den. En kunnskapsaktivist kan være en av de ansatte, og da er det viktig at vedkommende forstår og er lojal i sin strategi og visjon noe lederen må ta ansvar for.

4. Skape den riktige konteksten

En kunnskapshjelpende kontekst driver kunnskapsutviklingen, sier Von Krogh et.al (2001). Det er viktig å skape et kunnskapsrom, et samhandlingsrom, eller et BA som Nonaka et al beskriver. Det er ikke så viktig med de fysiske rammene, men at denne konteksten gir rom for kunnskapsutvikling. Vi ser det som viktig at leder er raus i forhold til at vi kan ha samtaler, spontane treff på sofaen i gangen etc uten at det blir oppfattet negativt. Å få muligheter til å reflektere over praksis kan føre til at taus kunnskapen blir eksplisitt. Kunnskapsoverføring som gir muligheter til læring.

5. Gjøre kunnskapen global

Von Krogh et.al (2001) har skissert tre faser i prosessen med å gjøre kunnskapen global spre kunnskapen innad i organisasjonen og ut i fagfeltet.

Første skritt er initiering. Den lokale kunnskapen som ligger til den enkelte må jobbes inn i institusjon og videre i organisasjonen på individ, gruppe og ledelsesnivå. Oppslagstavler er den vanligste formen for utveksling av kunnskap, enten elektronisk eller i papirformat. Dette er en enkel måte å spre kunnskap på, og en relativ billig løsning. Konferanser er en annen form der man får nytt fokus på den kunnskapen man allerede har, ny kunnskap gjennom forelesninger og gruppearbeid.

Andre skritt er innpakking og forsendelse. Her må alle de involverte lederne først bestemme hvilken kunnskap som bør pakkes inn. Von Krogh et.a. (2001) presiserer at det er den eksplisitte sosiale kunnskapen som kan «pakkes inn og sendes». Det er ifølge Von Krogh bare den eksplisitte kunnskapen som har «virket» som bør sendes videre. I fagfeltet vårt utveksles det eksplisitt kunnskap, både internt og eksternt. Dette kan foregå ved at en institusjonen leier inn en anerkjent kursholder og inviterer andre institusjoner til å delta.

Det tredje skritt er gjenskaping. Dette handler om å gjenskape den kunnskapen som er formidlet på det lokale nivået. Denne gjenskapingen kan følge mange ulike veier, alt etter kultur, og deltakere og om den eksplisitte kunnskapen blir legitimert i organisasjonen. Her vil den lokale organisasjonen kunne velge ut hva de ønsker å ta i bruk av den eksplisitte kunnskapen. I barnevernet har det etterhvert kommet mange evidensbaserte metoder som kan tas i bruk i arbeidet med ungdom med atferdsvansker. For å skape troverdighet i organisasjonene må ledelsen være tydelig på hvilke metoder man skal bruke, og den eksplisitte kunnskapen må omfatte alle i organisasjonen.

I tillegg til Von Krogh et.al (2001) sine kunnskapshjelpere er det viktig å utvikle gode strategiplaner på hvordan utvikling i en organisasjon skal foregå. På institusjonene har vi handlingsplan for hver enkelt terapeut som omhandler kompetanse utvikling og forskjellige målsettinger som er utarbeidet sammen med leder. Han skal ha et motiverende fokus og være tydelig med en visjon ved å se på mennesket som den viktigste ressursen i institusjonen. Slike planer må evalueres kontinuerlig.

3 METODE

3.1 Vitenskapelig ståsted.

I dette kapitlet vil vi presentere og drøfte de metodiske valg vi har gjort underveis i denne masteroppgaven. Innledningsvis vil vi gjøre rede for vårt vitenskapelige ståsted og vårt kunnskapssyn. Senere i kapitlet vil vi redegjøre for de valg vi har gjort med hensyn til forskningsmetode og undersøkelsesdesign og hvordan vi praktisk har gjennomført forskningen og håndtert materialet i etterkant. Vi vil også her ha en presentasjon og beskrivelse av våre informanter og deres arbeidsoppgaver. Til slutt har vi en drøfting av undersøkelsens reliabilitet og validitet, det å forske i egen kultur og de forskningsetiske hensyn man må ta.

Sentrale spørsmål i vitenskapsteorien er hvordan vi mennesker danner oss bilder av våre mennesker og omverden, og våre funderinger på hva som er de grunnleggende sannheter. I forskning er dette er avgjørende spørsmål som kan være nyttig å betrakte ut fra et ontologisk og epistemologisk perspektiv. Ontologi er læren om hvordan virkeligheten og verden faktisk ser ut. Epistemologi kan betegnes som læren om kunnskap og hvordan vi skaffer oss kunnskap (Nyeng 2004). Disse begrepene er sentrale i vitenskapsteorien, og de kan begge betraktes ut fra et objektivistisk eller subjektivistisk perspektiv. Et objektivistisk syn betrakter verden ut fra at den kan forklares og beskrives på en objektiv måte og at den er basert på visse allmenne lovmessigheter. Ved å inneha et subjektivisk syn betraktes verden som en sosial konstruksjon som må fortolkes ut fra bakgrunn og kultur (Jacobsen 2005).

Vårt ståsted er at vi betrakter verden som sosialt konstruert og innehar det syn at verden må tolkes ut fra et subjektivt ståsted, vi har et prosessuelt kunnskapssyn.

3.2 Forskningsprosessen og metodevalg

Når vi som forskere skal ut i det empiriske feltet blir det fort et spørsmål om metodevalg. Det blir en overveielse om «harde og myke» metoder, som bruk av spørreskjema og statistiske metoder, eller deltagende observasjon og ustrukturerte intervjuer med tolkninger og innlevelse. Metodeoverveielser skal gi oss råd om hvordan vi som forskere kan samle inn, behandle og bearbeide data (Gotvassli 1999).

Def av metode: « *En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder*» sitat fra Wilhelm Aubert (Aubert 1969:196) i Gotvassli (1999)

I denne oppgaven undersøker vi hvordan man kan oppnå kunnskapsutvikling i to barneverninstitusjoner. Vi har vært spesielt opptatt av den tause kunnskapen eller *kunnskapen i veggene*, og intuisjon, teft og følelser og på hvilken måte vi ivaretar dette. Vi har valgt å belyse denne problemstillingen ved å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse i form av en casestudie i institusjonene. Valg av metode og data avhenger av undersøkelsens formål, hvilken problemstilling som ønskes belyst, teoretiske perspektiver og modeller som anvendes. Ressurser og arbeidsbetingelser spiller også en rolle som forskeren må forholde seg til. Vi vil under redegjøre mer for hvorfor vi har valgt vår metodetilnærming.

Modellen under viser de viktigste elementer ved valg av metode i et forskningsprosjekt.

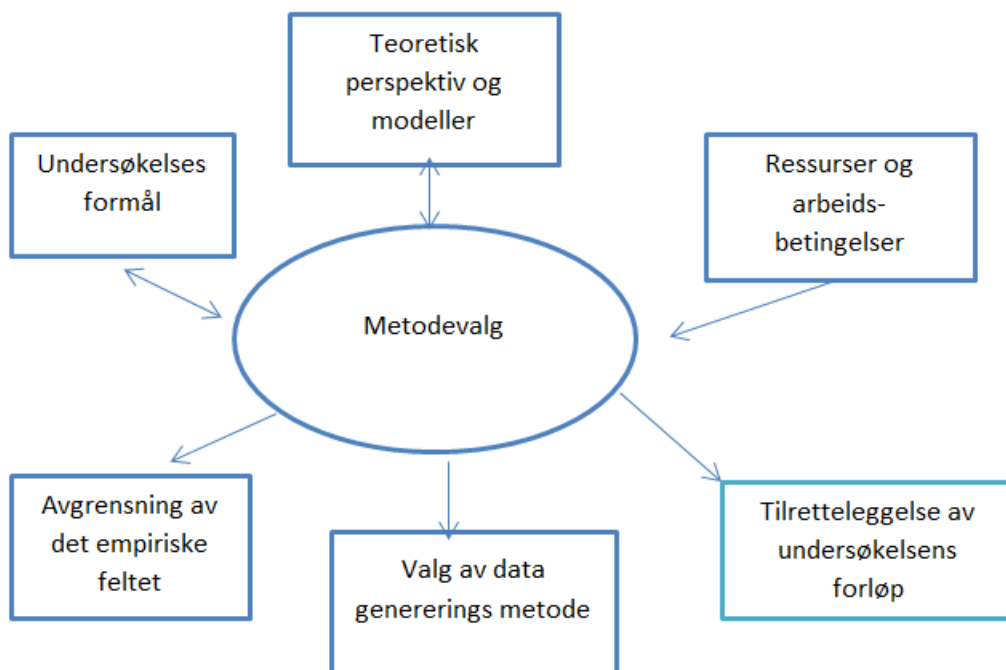


Fig 3 . Hovedelementer i metodevalg, modell av Borum (1990) i (Gotvassli 1999:7)

Undersøkelsens Formål: Forskningsprosessen starter med en virkelighet man ønsker mer kunnskap om (Johannessen, Tuft og Christoffersen 2002/2010). Vår forskningsprosess startet allerede ved første «paper» i studiet kunnskapsledelse. Her ble vi nysgjerrig på hvordan miljøterapeutene ble ivarettatt som «kunnskapsarbeidere» i våre organisasjoner. Har vi en organisasjonsform som i for stor grad «styrer» kunnskapsarbeideren framfor å lede og stimulere til bruk av kunnskapen de innehar. Er vi for opptatt av den eksplisitte kunnskapen og til å rapportere til våre oppdragsgivere og myndigheter slik at vi ikke klarer å få ut potensialet i kunnskapen vi har i organisasjonene? Vi fikk etter hvert mer kunnskap og svar på noen av våre spørsmål, men vi sitter fortsatt ved begynnelsen av denne forskningsprosessen med mange undringer som det er interessant å forske på. Litteraturen

gir oss nye dimensjoner både med hensyn til ledelse av kunnskapsarbeideren og hvordan vi skal ta vare på kunnskapen i organisasjonene. Vi har etterhvert kommet frem til at vi ønsker å vite mer om hvordan vi i våre organisasjoner tar vare på og legger til rette for hvordan den tause kunnskapen og intuisjon, teft og følelser kommer fram i arbeidet med ungdommene. Vi opplever at når vi snakker med kolleger, venner og kjente om denne problemstillingen, vekker dette nysgjerrighet og interesse for hva vi vil finne i vår forskning, derfor har vi den mening at vi kan bidra til mer kunnskap i et emne som interesserer flere enn oss selv.

Teoretisk perspektiv og modeller: Utgangspunktet for valg av teoretiske perspektiv i denne oppgaven er først og fremst vårt faglige ståsted. Vi er sosialarbeidere som er opptatt av relasjoner mellom mennesker både i klient-behandler perspektivet og i leder-medarbeiderperspektiv. Når vi studerer kunnskapsledelse, er det først og fremst perspektivet leder-medarbeider vi fordypet oss i litteraturen om. Vi er opptatt av hvordan kunnskapsarbeideren best kan ledes og på hvilken måte de får tatt i bruk sin tause kunnskap i arbeidet med ungdommene. Våre teorivalg er gjort for å klargjøre viktige begrep i vår forskning. Vi innehar et prosessuelt kunnskapssyn og har valgt å gå dypere inn i dette perspektivet også gjennom teori og metodevalg. Vår tilnærming har vært via casestudier og dybdeintervju av få informanter. Vi mener at casestudier i dette tilfellet er den beste tilnærmingen for å fange opp det vi ønsker å forske på. Vi ønsker å fange informantenes detaljerte opplevelser av kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Vi vil redegjøre for casestudier senere i metodekapitlet.

Ressurser og arbeidsbetingelser: Vi er begge i full jobb som ledere i to barneverninstitusjoner samtidig som vi gjennomfører denne oppgaven. Det betyr at det meste av arbeidet har foregått på fritid og i helger og ferier. Dette har begrenset hvor mye ressurser vi har hatt tilgjengelig under oppgaveskrivingen. Vi har hatt god tilgang til informanter i vår forskning. På grunn av tidspress ble noen som først var forespurt ikke intervjuet. Flere av disse har etterlyst intervjuet i etterkant. Informantenes arbeidstid har begrenset deres tilgjengelighet for å delta på forskningen. De har alle vært positive og noen har også stilt opp på sin fritid for å bli intervjuet. På grunn av tidspress har vi valgt å ikke transkribere intervjuene selv. I gjennomgangen av transkriberingen og systematiseringen av empirien hadde vi tilgang til å høre intervjuene fra opptakene. Dette gjennomførte vi i noen tilfeller.

Tilretteleggelse av undersøkelsens forløp: Før vi startet opp vår forskningsprosess hadde vi en tidsplan for gjennomføringen i samarbeid med veileder. Vi hadde i god tid avklart på våre arbeidsplasser at forskningen skulle gjennomføres ved hjelp av å intervju miljøterapeuter. Vi lagde et brev til informantene der vi redegjorde for vår forskning. Ledelsen ved institusjonene ble tatt med i denne prosessen og godkjente forskningen. Intervjuguiden ble det jobbet grundig med og vi gjennomførte også «prøveintervju» med kolleger som ikke er informanter. Vi møtte underveis noen hindringer som gjorde at vår tidsplan måtte revideres. Både på grunn av informantenes arbeidssituasjon og tekniske årsaker måtte vi gjennomføre flere

intervju og utsette flere avtaler. På den måten tok denne prosessen mye lenger tid enn det vi hadde planlagt.

Valg av datagenereringsmetode: Datainnsamlingen er en viktig del av forskningen og for at forskningen skal være troverdig og valid. Det er viktig å ha en gjennomtenkt fremgangsmåte slik at de opplysninger man til slutt sitter igjen med gjenspeiler virkeligheten og det man har forsket på. (Johannessen et.al 2002/2010)

Vår datainnsamling har foregått på våre respektive arbeidsplasser og vi har derfor også måtte vurdere vår habilitet og vår mulighet til å få et objektivt resultat. All data som er samlet inn finnes på lydopptak, og det er samtidig gjort transkribering slik at datainnsamlingen kan dokumenteres. Analyse av data er da neste prosess. I metodelitteraturen er det ofte vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitativ metode, her skilles det mellom de ulike måtene å samle inn data på. I den kvantitative metoden er man opptatt av å telle fenomen eller kartlegge utbredelse og bruker her ofte spørreskjema som når mange informanter. I kvalitative metoder er man mer opptatt av å studere et bestemt fenomen, og har en mer fortolkende tilnærming til forskningen. Her brukes ofte intervju av få informanter.

Kvantitative data kan analyseres gjennom en opptelling, mens kvalitative data som vi har i vår forskning består av å bearbeide og analysere og tolke tekst. Til slutt i forskningsprosessen skal resultatene presenteres i en skriftlig rapport, der det er spesielle metoder for hvordan slike rapporter skal utformes. Her må det komme frem hvilken litteratur man har brukt, hvordan datainnsamlingen har foregått og er kvalitetssikret og hvordan materialet er analysert og tolket (Johannessen et.al 2002/2010).

Vi har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode i vår oppgave og vil derfor beskrive denne tilnærmingen nærmere.

Kvalitative metoder knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikken og symbolsk interaksjonisme. Fenomenologien beskrives som læren om «det som viser seg», som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelse der man forsøker å forstå en dypere mening i personlige erfaringer. Hermeneutikken legger vekt på en fortolkende tilnærming til mennesker og samfunn, det finnes mer enn en sannhet men fenomener kan tolkes på flere nivå og må forstås i lys av den sammenhengen vi er en del av. Symbolsk interaksjonisme legger vekt på forskerens forståelse av den meningen en handling har for informanten. (Thagaard 1998/2009) Vi vurderte at vår studie krevde denne formen for tilnærming for at vi skulle få tilgang til mest mulig data fra informantene.

Det er flere måter å gjennomføre en kvalitativ studie på, det kan gjennomføres med individuelle intervju, gruppeintervju, deltakende observasjoner, dokumentstudier etc. Kjennetegn ved kvalitative metoder er at dette er et fleksibelt forskningsopplegg som kan tilpasses underveis i prosessen. Datainnsamling og analyse kan foregå parallelt og strategi for innsamling kan endres underveis hvis man vurderer det som tjenlig. Kvalitative intervju

kan være fra svært strukturert til lite strukturert. En mellomting her er oftest brukt, her er tema fastlagt og kjent for intervjuobjektet på forhånd, men rekkefølgen kan bestemmes underveis. På denne måten kan også tema som ikke er planlagt komme opp underveis i prosessen. (Thagaard 1998/2009)

Fordi vi var opptatt av å finne miljøterapeutenes oppfatning av kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling valgte vi å gjøre individuelle intervju. Vi kunne også ha valgt gruppeintervju og hadde da kunnet få frem andre dimensjoner og diskusjoner mellom informantene i vår dialog med terapeutene. Samtidig kunne dette også ha ført til at samtalen begrenset seg spesielt med hensyn til å snakke om intuisjon, noe vi ser av intervjuene er et tema enkelte mener/tror andre ikke mener er *faglig nok*.

At vår tilnærming skulle bli kvalitativ var for oss selvsagt fra starten. Vi mener at den tilnærmingen vi ønsker til informantene rundt dette temaet egner seg best for intervju med hver enkelt som gir åpning for drøftinger, diskusjoner og rom for undring rundt temaene. Dette ville vi ikke kunne oppnå gjennom en kvantitativ tilnærming. Man kan se for seg en metodetrianglering med en spørreundersøkelse i tillegg for å nå flere informanter, men dette ble ikke vurdert som aktuelt i denne undersøkelsen.

Trekk ved kvalitativ metodetilnærming er å studere og skape forståelse for sosiale fenomener, og vil derfor kreve at forsker fortolker det som studeres. Dette krever at forskeren kan gjøre rede for hvordan innsamling av data har foregått og hvordan data har blitt analysert. (Thagaard 1998/2009) Kvalitative data egner seg godt til å studere personlige og sensitive emner, og det krever et tillitsforhold mellom forsker og informant.

Avgrensning av det empiriske feltet: Vi har tatt utgangspunkt i de to barneverninstitusjoner vi jobber ved når vi har gjennomført denne forskningen. Dette har gjort oppgaven enklere for oss i og med at vi er godt kjent i organisasjonene og med personalet vi har som informanter. Det har ikke vært problem med å finne informanter til forskningen. Vi har valgt å intervju personer som har direkte kontakt med ungdommene som sin hovedoppgave. For å unngå inhabilitet har vi valgt å bytte institusjon, vi har intervjuet informanter på den institusjonen vi ikke er tilsatt.

Vi vil videre gå nærmere inn på vårt valg av forskningsdesign et casestudie.

3.2.1 Casestudie

Vi har valgt å bruke casestudie som forskningsdesign i denne oppgaven. Vi mener at denne tilnærmingen vil enklest fange opp de problemstillinger vi ønsker å forske på. Vi har få enheter vi ønsker å forske på, men samtidig mye informasjon vi ønsker å hente inn. Casestudie vil være en egnet måte å jobbe frem de opplysninger vi ønsker å få frem.

Begrepet case kommer fra latin «casus», og oversettes til tilfelle, hendelse, situasjon Swanborn i (Gotvassli 1999). Begrepet blir ofte brukt i litteraturen om en deltagende, intensiv måte å nærme seg feltet på og det er ofte enkeltheter eller få enheter som studeres. (Gotvassli 1999). En casestudie defineres av Stake (Simons 2009) som en studie som skal fange opp kompleksiteten av en case, som en kan forstå gjennom samspillet mellom caset og dets kontekst.

Simons definisjon inkluderer også hensikten med å bruke casestudie: *Casestudie er en grundig utforskning fra flere perspektiver i et bestemt prosjekt, politikk, institusjon, program eller system i en "reale-life" kontekst. Det er forskningsbasert, inklusive ulike metoder og er bevisført. Hovedhensikten er å generere inngående forståelse av en bestemt tropic (som i en avhandling), program, politikk, institusjon eller system for å generere kunnskap og / eller informere politikktutvikling, profesjonal praksis i sivile eller i samfunnshandling (Simons 2009:21).*

Casestudie beskrives som et *forskningsdesign* som er en plan og skisse for hvordan undersøkelsen skal legges opp, og inneholder en beskrivelse av undersøkelsens hvem, hva, hvor og hvordan (Thagaard 1998/2009:48)

Formålet ved casestudier er å undersøke og studere en mengde informasjon om få enheter, cases, og utvikle kunnskap om et bestemt fenomen. Enhetene kan være personer, grupper eller organisasjoner (Thagaard 1998/2009). Stake og Simons (2009) understreker begge at casestudie er et *forskningsdesign* og at den anvendes til systematisk og kritisk undersøkelse av et fenomen. Casestudier er utforskende og benyttes til studier av fenomen som er ukjente eller som vi ønsker å utvikle mer kunnskap om.

Vi har valgt å bruke casestudie som forskningsdesignen i vår oppgave for å studere hvordan den tause kunnskapen og intuisjon teft og følelser brukes og om dette kan øke kunnskapssutviklingen i institusjonene. Vi er ikke kjent med at det er forsket på dette tidligere og vi har to institusjoner vi ønsker å hente informanter fra. Vi har ikke til hensikt å sammenligne resultatet fra de to institusjonene, vi ønsker å komme nærmere inn på hvilken måte fenomenet taus kunnskap og intuisjon teft og følelser betraktes av miljøterapeuter i barneverninstitusjoner.

Vi har valgt å bruke intervju med miljøterapeuter som tilnærming til dette studiet. Her har vi intervjuet kunnskapsarbeidere og har brukt de teorier og beskrivelser vi har fra litteraturen om kunnskapsdeling og taus kunnskap og intuisjon teft og følelser. Her har vi sett på den forskning som Gotvassli (2007) har gjort med bruk av intuisjon hos idrettsutøvere. I intervjuene har vi måtte definere begrepene taus kunnskap og praksisfelleskapet for å få avklart begrepene med intervjuobjektene.

3.2.2 Generalisering av casestudier

Kritikken mot casestudier er at det ikke kan generaliseres ut fra casestudier. Simons (2009) hevder at studenter ofte er så influert av en fullstendig kvanitativ sannhet at de derfor er svært skeptisk til å bruke casestudier. Simons sier videre at det ikke alltid er generalisering som er hensikten med studier, men kan like gjerne være å demonstrere hvordan funnene kan overføres til andre kontekst og brukes av andre. Gotvassli (1999) sier også at det oftest er forskere med tilknytning til de kvantitative og statistiskorienterte metodene som er mest kritisk til casestudiers generaliserbarhet.

Det finnes flere ulike typer casestudier og muligheten for generalisering vil være ulikt ut fra de ulike ståsted. Her finnes *teoretiske studier* som har som hensikt å beskrive og formidle den sosiale virkeligheten, for eksempel å studere bakgrunnen for dramatiske samfunnsbegivenheter som 11 september, 22 juli osv. Her er det lite krav om generalisering. *Teoretisk fortolkende studier* handler om å bruke utvalgte case som ses på som typisk fenomener som det allerede eksisterer casestudier om. *Teoretisk utviklende studier*, er empirisk og teoretiske studier av et enkelt case som studerer det unike med dette caset, vil ofte ha som formål å utvikle nye begreper (Gotvassli 1999).

Styrken i casestudier er at disse viser hva som faktisk skjer i motsetning til for eksempel eksperimenter ifølge Maaløe i (Gotvassli 1999).

Simons (2009) drøfter det hun kaller fire myter om casestudier. Den første myten indikerer at «*Caseanalyser er altfor subjektive*», her ses subjektivitet som negativt for forskningsprosessen. Simons svarer til dette at subjektivitet er en del av all forskning som forskerne må forholde seg aktivt og kritisk til uansett metoder. Myte 2 er at «*man kan ikke generalisere fra en caseanalyse*». Simons hevder her at denne myten ikke er gjeldende og hun nevner opp seks ulike metoder for generalisering der hun mener at det er potensiale for å oppdage noe unikt eller en «universiell sannhet». Den tredje myten hun nevner er at «*man ikke kan generere teori fra caseanalyse*». Simons mener også her at dette kan la seg gjøre hvis man som forsker er bevisst valgene man tar og hvordan man velger å bruke dataene. Den fjerde myten sier «*caseanalyser er ikke brukbare i politikktutforming*». Det er ofte bruk av kvantitative metoder med store populasjoner som benyttes for å generere et mest mulig objektivt beslutningsgrunnlag for politikktutforming. Simons mener også her at caseanalyse og da særlig serier av caseanalyser kan være nyttig i politikktutforming.

Generalisering handler ikke bare om statistisk generalisering, men vil i casestudie kunne handle om *analytisk generalisering*, generalisering i form av teoretiske og konseptuelle bidrag ved å utfordre rådende teorier og skape basis for ny teori i følge Maaløe i (Gotvassli 1999). *Naturalistisk generalisering* er generalisering som overlates til leseren gjennom detaljerte og rike beskrivelser, gjenkjenning av likheter og ulikheter som er familiære for leseren. Her kan taus kunnskap studeres og beskrives hvordan ting er, hvorfor og hva

mennesker føler, Stake ifølge (Simons 2009). Ved naturalistisk generalisering må konteksts og case beskrives detaljert. Leseren kan da sammenligne med egen case og selv vurdere om det som er gjort i dette arbeidet kan gjelde for eget arbeid (Tjora 2010).

Her tenker vi at vårt bidrag vil kunne være en naturalistisk generalisering der vi gir leseren mulighet til å sammenligne sin oppfatning og kanskje sin erfaring med taus kunnskap og intuisjon gjennom en detaljert beskrivelse av hvordan våre informanter opplever dette. Vi ønsker å finne informantenes opplevelser av og erfaring med taus kunnskap og intuisjon, teft og følelser og disse fenomenens betydning for kunnskapsutvikling.

Dette er forskning som ikke kan telles, men som teller, som kanskje kan gi fagfeltet mer kunnskap som kan *generaliseres* til å benyttes og ha en overføringsverdi for andre institusjoner. Case studier kan her i større grad enn andre studier beskrive, forklare og forstå sammenehengende prosesser. Slike studier gir mer konkret kunnskap som samsvarer med vår praksis og som gjør det lettere å forstå enn statisikk og tall. Statistikk og tall kan på den andre siden virke mer valid da det handler om flere personer som er med i undersøkelsen og sammenligningen blir derved stor og vurderes som mer generell. Med casestudier kan man i større grad også studere det *spesielle* med et fenomen, det som ikke kan telles og som vi spør hvordan og hvorfor.

For å få best mulig svar på de forskningsspørsmålene vi har vi valgt å bruke teknikken motiverende intervju som vi vil beskrive videre.

3.2.3 Motiverende Intervju

Vi har begge utdanning i MI motiverende intervju som er en metode der vi blant annet stiller åpne spørsmål, reflekterer og oppsummerer sammen med. Vi vil ta med oss dette inn i intervjuet og samtalen med informantene. Det stilles ulike type spørsmål der vi oppfordrer informanten til å utdype temaet for samtalen.

Motiverende intervju er en samtalemetode og spørreteknikk som bygger på prinsipper fra teori og forskning om motivasjon og endring. Grunnet og prinsippene som motiverende Intervju bygger på stammer fra forskning av William Millers og Stephen Rollnick. (Barth og Näsholm 2007).

Bevisst bruk av kommunikasjonsferdigheter har en sentral plass i motiverende intervju. Åpne spørsmål, speilinger og oppsummeringer brukes selektivt og målrettet. Det er to typer spørsmål åpne og lukkede spørsmål som har ulike funksjoner. De lukkede spørsmål som lett kan besvares med ja eller nei, egner seg til å få fram fakta, avkreftede eller bekrefte noe. Samtidig kan lukkede spørsmål lett virke styrende og begrense fremgang i intervjuet. Ved å bruke åpne spørsmål vil informanten motiveres til å gi utfyllende og reflekterende svar. Dette

gjør at informanten får en mer aktiv rolle. I motiverende intervju bør åpne spørsmål følges opp med reflektert lytting for å skape tillit og samtidig vise interesse for informantens tanker, følelser og meninger. Det er viktig å møte informantens utsagn gjennom å speile eller reflektere tilbake til informanten det han sier. Hensikten med speilinger er å hjelpe informanten til å utdype sin opplevelse og forståelse av seg selv, egen atferd og situasjoner han befinner seg i eller har erfart.

En annen viktig kommunikasjonsferdighet i motiverende intervju er oppsummeringer. Ved at vi som intervjuere kommer med oppsummeringer underveis vil hjelpe til å sammenfatte og få oversikt over det som er sagt. Og samtidig å sjekke om vi har forstått informantens utsagn. Denne teknikken viser at vi som intervjuere viser aktiv lytting og gir en opplevelse av empati og tillit i intervjuet.

3.2.4 Intervjuguiden

Før intervjuene brukte vi god tid på å utarbeide intervjuguiden. Dette startet tidlig i skriveprosessen. På den måten fikk vi brukt god tid på å drøfte spørsmålsstillingene både med oss selv og veileder. Vi var opptatt av å finne spørsmål som stimulerte informantene til åpenhet og dialog. Vi valgte å bruke noen begrep som vi samtidig forberedte en definisjon på som informantene fikk samtidig med spørsmålet. Dette var begrep som vi var forberedt på at informantene ikke brukte i praksishverdagen som praksisfellesskap, taus kunnskap og mentalisering. Informantene fikk et kort skriv om bakgrunnen for prosjektet på forhånd og intervju spørsmålene ble ikke utlevert på forhånd.

3.3 Datainnsamling / Intervju

Vi har valgt å bruke det semi-strukturerte intervjuet i vår datainnsamling. Denne intervjuformen er dialogpreget og kan derved få ulik karakter ut fra hva hensikten med intervjuet er. Det bør være rom for endringer underveis. Det vil være viktig å lytte til det informantene sier og han kan være med å styre noe av samtalen. Fleksibiliteten er en balansegang som vi må være klar over. På den ene siden er det en styrke for å få noe mer ut av samtalen, men samtidig kan intervjuet miste fokuset i forhold til problemstillingen (Gotvassli 1999).

Ved å bruke intervjuer er det større nærhet til datakilden enn ved kvantitative undersøkelsesopplegg. For å få til et vellykket intervju må forskeren sette seg godt inn i informantens situasjon. Det er nødvendig for å stille spørsmål som er relevante for informanten. Dette er lettere for oss som jobber i institusjonen og som kjenner arbeidsplassen godt.

Thagaard (1998/2009:90) viser til Kvale der han hevder at intervjueren ikke bare må ha kunnskaper om temaene som blir tatt opp i samtalen, men også om sosiale relasjoner. Han sier videre at forskeren «bruker seg selv som instrument og benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte som gir en unik tilgang til intervjupersonens livsverden». Videre fremheves det å trene på intervjuundersøkelser og ha erfaringer med å takle menneskelige situasjoner som viktig å være klar over som forsker. Vi har begge arbeidet i sosialt arbeid og som ledere i mange år, og har erfaringer med å stå i menneskelige situasjoner daglig både overfor kollegaer og sammen med ungdommene.

Gjennom å bruke kvalitative intervju går vi i dybden på de temaer vi ønsker å få informasjon om. Spørsmålene må invitere informantene til å reflektere over temaene vi vil spørre om og samtidig gi oss fylldige svar.

Rubin og Rubin deler inn i ulike typer spørsmål i Thagaard (1998/2009:91) som er relevante i intervju situasjonen med informantene.

En type oppfølgingsspørsmål som kan gi mer informasjon er «fortell mer om..., si litt mer om». Videre kan vi be informantene om å være mer tydelig og presisere det han snakker om ved å stille følgende spørsmål «hva mener du med...». Her bruker vi ikke spørsmål som kan gi informantene muligheter til å svare ja eller nei. Det er et åpent spørsmål som også MI-metoden bruker bevisst. Ved å få et nei-svar låses muligheten til å reflektere videre med informantene. Informantene kan uttrykke seg forskjellig noen er relativt åpne om hvordan de opplever og erfarer ting på arbeidsplassen, mens andre snakker mer i generelle vendinger. Forskeren må da være aktivt på for å stille spørsmål som gir mer nyanserte svar og få dem til å beskrive sine følelser og reaksjoner. Spørsmålene kan være « hvordan opplevde du... og hva var dine reaksjoner..» Disse spørsmålene er mer knyttet til spesielle episoder de har stått i.

Videre hevder Rubin og Rubin at det er viktig å bruke spørsmål av fortolkende karakter. Forskeren repeterer overfor informantene det han har sagt for å se om han har forstått riktig. *Du sier at... kan jeg forstå det som... osv.*

I motiverende intervju-metoden er det en oppsummering som fører til at informantene kommer med tilbakemeldinger og betraktninger som igjen kan gi utdypende spørsmål eller forskeren går videre med nye spørsmål. Dette er en måte «å danse med» informantene i intervjuet. En viktig balansegang mellom å være styrende eller mer fleksibel og la han få lede samtalen litt. (Barth og Näsholm 2007)

En annen type spørsmål er å få informantene til å bruke eksempler eller konkrete episoder til utsagnene de kommer med. Det kan gjøres ved at vi ber informantene om å fortelle om en spesiell situasjon, en vanlig dag eller spesiell begivenhet. Gjennom en slik måte å stille spørsmål på får vi konkrete beskrivelser som bidrar til å tydeliggjøre informantens meninger og holdninger. Dette er også viktig i forhold til tolkningen av materialet.

Videre kan forskeren konstruere små historier med bakgrunn i å knytte meningene til konkrete hendelser (Thagaard 1998/2009). Vi som har god kjennskap og erfaring fra samme feltet som informantene, kan bruke egne erfaringer til å få frem historier fra informantene.

Kommentarene forskeren gir i form av oppmuntrende tilbakemeldinger til informanten, betegnes som *prober*. Det kan være som respons med å si ja..., hm...eller at en bruker kroppsspråk ved for eksempel å nikke for å få mer informasjon. Poenget med *prober* er å signalisere interesse for det som informanten formidler (Thagaard 1998/2009).

Bruk av opptaker og elektroniske hjelpemidler i intervjusituasjonen gjør at forskeren kan konsentrere seg om samtalen, bruke lytteteknikker og få maksimalt ut av den isteden for å bruke energi på å notere underveis. Vi vil transkribere intervjuene, men også høre på opptaket for å høre toneleie og stemning/atmosfære (Gotvassli 1999).

Kunsten å lytte, skaper samarbeidsklime. Gibb kaller det for et støtteklime og et forsvarsklime (Gotvassli 1999 :56). Et støtteklime oppnås når forskeren bruker nøytrale beskrivelser, er spontan og viser innlevelse, viser jevnbyrdighet og ikke minst gjennom en prøvende holdning. Det er nødvendig for å få et åpent og trygt klime. Det motsatte vil skje dersom forskeren beviser at han kan mye og er opptatt av egne meninger og synspunkter. Vi får lett motstand hos informanten, et forsvarsklime når forskeren prøver å kontrollere informanten, spørre strategisk og lurt der informanten lett lurer på om det ligger noe under, viser overlegenhet og har en skråsikker holdning.

Vi vil videre redegjøre for vårt valg av informanter og hvem de er.

3.3.1 Valg av informanter

Våre informanter ble valgt ut fra terapeutene som jobber på våre to institusjoner. Vi ønsket å intervjuere terapeuter med minimum treårig høyskoleutdanning og som jobber i direkte relasjon med ungdommene i våre institusjoner. Før undersøkelsen startet ble det gjort avklaring og avtaler med organisasjonenes ledelse om hensikten med forskningen. Det ble avklart at klientforhold og taushetsbelagt informasjon ikke skal omtales i oppgaven.

Vi har intervjuet medarbeidere som alle har treårig høyskoleutdanning, og som derved er ansatt som miljøterapeuter på institusjonene. To av de intervjuede har jobbet som terapeuter men som nå har en teamlederfunksjon. De har fortsatt fokus på det daglig arbeid med ungdommene på institusjonen. Det er flere utdanninger som er representert blant de intervjuede både pedagoger, sykepleiere og sosialarbeidere (vernepleiere, barnevernspedagog og sosionom). Informantene har ulik fartstid som terapeuter, fra i underkant av 1 år til 8 års erfaring på institusjonene.

Vi ønsket å ha tilnærmet lik kjønnsbalanse på informantene, og like mange fra hver institusjon. Dette fikk vi ikke gjennomført 100 %, vi har 5 informanter fra Sus og 3 fra Rostad og 5 kvinner og 3 menn. Det er ulike årsaker til at det ble slik, både turnusutfordringer, tekniske problemer og til slutt for lite tid til å gjennomføre flere intervju. Vi hadde som mål å gjennomføre minimum 10 intervju. Vi fikk til sammen gjort 11 intervju, men tre av intervjuene fikk vi ikke transkribert på grunn av tekniske problem med lydopptakene våre.

Våre informanter er som følger:

	Utdanning	Erfaring i inst	
1.Kvinne	Helse/sos	8år	Informant 1
2.Kvinne	Helse/sos	7år	I 2
3.Kvinne	Helse/sos	3år	I 3
4.Kvinne	Pedagog	6år	I 5
5.Mann	Pedagog	6år	I 8
6.Kvinne	Helse/sos	8år	I 7
7.Mann	Helse/sos	1år	I 4
8.Mann	Helse/sos	5år	I 6

Tabell 4: Oversikt over informantene.

3.3.2 Forarbeid

Før utvelgelse av informanter forfattet vi et brev til informantene der vi redegjorde for forskningsprosjektet og hvordan vi ønsket å gjennomføre dette. Vi informerte om at alle utsagn ville bli anonymisert og at vi ikke ville ha behov for taushetsbelagte opplysninger. Vi hadde en plan for gjennomføringen og for hvor mange informanter vi ville intervju.

Intervjuguiden ble det jobbet grundig med og vi så for oss en intervjuguide der vi kunne justere underveis hvis vi oppdaget at noen spørsmål var feil formulert eller vanskelig å tolke. For å luke ut eventuelle mulige misforståelser ble det gjort «prøveintervju» med to personer i vår omgangskrets for å sjekke ut om det var mulig å gjennomføre intervjuene med de spørsmålene vi hadde. Vi så for oss at hvert intervju skulle vare ca 1 time. Vi ønsket at intervjuene skulle få form som en samtale og la derfor vekt på at informantene skulle være

trygge og situasjonen skulle bli så uformell som mulig. Intervjuene foregikk på informantens arbeidsplass, og vi «byttet» arbeidsplass.

Vi erfarte at intervjuguiden fungerte bra. Tidsperspektivet ble litt utvidet for de fleste og mer utvidet for noen informanter. Vi la vekt på en uformell tone, og alle intervjuene ble gjennomført med tilbakemelding fra informantene om at de mente det hadde gått bra. De viste at det var et relevant og svært interessant tema. Vi opplevde alle informanter som positiv og interesserte i å drøfte disse temaene med oss.

3.3.3 Intervjuprosessen

Intervjuene foregikk på informantens arbeidsplass med et unntak. Vi brukte PC med opptaksprogram for å gjennomføre intervjuene. Dette gjorde at vi fikk friere mulighet til å gjennomføre intervjuene som en uformell samtale. Vi måtte allikevel være strukturert slik at vi fikk gjennomgått intervjuguiden til alle informanter. Vi var forberedt med definisjoner på noen av de begrepene vi brukte, som *taus kunnskap*, *praksisfelleskapet* og *mentalisering*. Dette opplevde vi var begreper som ikke ble brukt i organisasjonene, men som var kjent når de fikk definisjonene på begrepene. Intervjuene forløp noe ulikt, dette var avhengig av hvor mye informantene hadde å formidle i hvert tema. Her ble det brukt ulik tid på hvert tema i intervjuene. Noen informanter hadde mye å formidle om kunnskapsutvikling og andre hadde mer å formidle om taus kunnskap.

3.4 Forskningsmessige utfordringer

Da vi planla gjennomføringen av forskningsbiten i denne oppgaven hadde vi ikke innsikt i alle utfordringer vi kunne få underveis. Vi er ufaglærte forskere og må lære mens vi jobber. Vi plukket ut våre informanter og gjorde avtaler om intervju, tid og sted. Å finne frivillige som ville hjelpe oss med informasjonen i første omgang var ikke noe problem. Vi fikk gjort avtaler med til sammen 12 informanter. På begge institusjonene er ansatte vant med og positive til å bli «forskert på». SUS er i et effektstudie av behandlingsmodellen Multi FunC og på Rostad blir vi stadig spurt av forskningsinstitusjoner om å delta i forskningsprosjekt.

Vi hadde gjort prøveintervju og testet ut teknikken. Da de tre første intervjuene var gjennomført i løpet av en og samme dag var vi veldig fornøyd helt til vi kom hjem og skulle høre på opptaket. Da viste det seg at PC`n hadde sviktet oss og alle de tre første intervjuene var uleselig. Vi fikk da en vekker i forhold til at ting tar tid, det tok da flere uker før vi klarte å gjennomføre disse intervjuene på nytt, og finne nye informanter. Turnusansatte er ikke på jobb hver dag, og det ble en utfordring å få gjort avtaler. Samtidig har vi begge andre

arbeidsoppgaver som måtte ivaretas. Den største utfordringen for oss ble derfor tidsaspektet, vi brukte en måned lenger tid på intervjuene enn det vi hadde planlagt.

3.4.1 Reliabilitet og validitet

Begrepet reliabilitet knyttes til om prosjektet oppfattes utført på en måte som er pålitelig og tillitsvekkende for leseren, og om en annen forsker ville komme til samme resultat om han anvender de samme metodene. Reliabilitet kan testes gjennom å gjenta undersøkelsen, men dette er på mange måter vanskelig i kvalitative undersøkelser, der forskeren i stor grad bruker seg selv som redskap og som i liten grad kan kopieres (Thagaard 1998/2009).

Innenfor samfunnsforskningen er det mest vanlig at forskeren har et eller annet engasjement i temaet det forskes på. Den objektive og nøytrale forsker innenfor denne type forskning vil bli vanskelig å finne (Tjora 2010). Vi som forskere har stort engasjement i det vi forsker på, det er relevant for vår arbeidsplass og for oss som fagpersoner innenfor sosialt arbeid. Vi har også en relasjon til informantene som kollega og overordnet. Tjora (2010) skriver at et slikt engasjement kan betraktes som støy i prosjektet i og med at det kan påvirke resultatet, men også som er ressurs. Vi har vært opptatt av dette i vår studie og har gjort en del grep blant annet med å bytte arbeidssted ved intervjuene for å forhindre at informantene kan få problem med å snakke fritt.

I vår studie har vi hatt individuelle intervju med informantene og til en viss grad har intervjuene båret preg av en diskusjon og drøfting rundt de begrep vi har snakket om. Dette har vi som forskere kunnet gjøre i og med at vi begge har samme erfaringsbakgrunn som våre informanter. Å kopiere dette for en annen forsker ville i liten grad være mulig. Vi som forskere er også to ulike personer og vil ikke gjennomføre intervjuene og legge samme vekt på og følge opp samme drøftinger. Vi har i forberedelsen til intervjuene derfor drøftet dette som en utfordring. Vi har vært opptatt av at selv om vi har hatt en åpen intervjuguide å stille de samme spørsmålene og legge vekt på det samme. Dette har vi også drøftet underveis i intervjuprosessen for å dele erfaringer. Informantene har også hatt ulik tilnærming til spørsmålene, så enkelte ganger har vi kanskje brukt ulik tid på de ulike spørsmålene. Men vi har vært nøye med å få med alle spørsmålene og problemstillingene hos alle informanter.

Validitet stiller spørsmålet om vi måler det vi tror vi måler i undersøkelsen. Kvalitative studier som vi har gjennomført her, kan i liten grad måles på samme måte som kvantitative studier. Validitet i kvantitative studier dreier seg derfor om i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien samt representerer virkeligheten. (Johannessen et.al 2002/2010:230). Ved kvalitative undersøkelser snakker man om overføring av kunnskap istedenfor generalisering(Ibid). Gyldigheten av forskningen kan styrkes ved at man er åpen på hvordan forskningen gjennomføres, hvilke valg man tar og at

man er åpen for endringer underveis. Det viktigste er at forskningen foregår innenfor rammene av faglighet, forankret i annen relevant forskning (Tjora 2010:179). Å måle kvalitative studier er en utfordring, vi tenker at vi som forskere må ha en fremgangsmåte som vekke tillit hos informantene og leserne. Vi må som forskere ha «beina på jorda» og tilstrebe og formidle resultatene på en måte som er gjenkjennbart hos leseren.

3.4.2 Forskning i egen virksomhet

I masterstudiet har det vært oppfordret til å ha en praksisbasert masteroppgave og samtidig skrive sammen med en annen student. I og med at vi var to sosialarbeidere som begge har arbeidet vårt på barneverninstitusjoner ble det raskt klart for oss at vi skulle skrive denne oppgaven sammen. Det å forske på egen virksomhets oppfatning av kunnskap og kunnskapsdeling har vært en selvfølge for oss.

Nærhet til kunnskapen i organisasjonene og til empirien var avgjørende for valg av problemstilling.

Vi har begge lederfunksjon i våre virksomheter og vår posisjon overfor informantene ble derfor drøftet. En av oss er øverste leder i virksomheten og følte at denne posisjonen kunne hemme noen av intervjuobjektene på en måte som kunne få betydning for resultatet av forskningen.

Å forske i egen kultur og på egen arbeidsplass vil kunne ha både positive og negative sider. På den positive siden har man lettere for å sette seg inn i og forstå informantenes situasjon og man har samme erfaring som kan åpne for enklere diskusjoner. På den annen side kan man bli «hjemmeblind» og ha problem med å stille spørsmål om forhold som man tar som selvsagt i kulturen. Det er en utfordring å se på egen kultur med andres øyne. Dette krever mye arbeid for å komme frem med relevante spørsmål (Thagaard 1998/2009). Det kan føre til at spørsmål vi synes er selvsagte ikke blir stilt. Dette kan være spørsmål som er viktige for at leseren kan forstå kulturen. Vi mener at ved å bytte arbeidsplass når vi intervjuet ble dette bedre ivaretatt i vårt forskningsprosjekt. Det er lettere å stille seg utenfor i en annen enn i egen organisasjon. Det er lettere å stille spørsmål *om hvordan gjør dere det her* enn det hadde vært på egen arbeidsplass

3.4.3 Forskningsetiske betraktninger

En forsker har et ansvar for å underordne seg etiske prinsipper og retningslinjer. Enkelte ganger kan forskning som direkte berører mennesker og deres liv, føre til at man tar opp nærgående og sensitive tema. Dette må forsker vurdere og forvalte på en måte som gjør at

informantene føler seg ivaretatt slik at de opplysninger som kommer frem ikke får negative konsekvenser for den enkelte. De etiske retningslinjer oppsummerer tre viktige hensyn forskeren må respektere, dette er informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og ansvar for å unngå skade. (Johannessen et.al 2002/2010).

Vi har vært opptatt av og drøftet på hvilken måte vi skal ivareta disse prinsippene. Vi drøftet hvordan vi skal ivareta informantenes anonymitet i det empiriske materialet. Det var ikke i stor grad sensitive eller nærgående tema vi berørte, men vi vurderte allikevel at vi skulle informere informantene om at vi ville bevare deres anonymitet i studien. Nå kan det allikevel bli vanskelig å ivareta dette fullt ut med få informanter og forholdsvis detaljerte opplysninger fra den enkelte. Det er derfor en fare for at kolleger eller de selv kan gjennomskue hvor utsagnene kommer fra.

Vi valgte å ikke intervju på vår «egen» institusjon. Vi har begge lederstillinger i våre institusjoner. Dette drøftet vi og kom til at det var en måte å ivareta informantenes mulighet til å beskytte seg og ikke føle seg presset til å gi opplysninger til en overordnet. Samtidig kunne dette ha ført til at informantene ikke ville bli så åpen som vi håpet på.

4 PRESENTASJON AV EMPIRI

4.1 Innledning og bakgrunn for forskningen.

Vi har i vår forskningsdel i denne oppgaven intervjuet åtte kunnskapsarbeidere fra to barneverninstitusjoner om kunnskap, kunnskapsutvikling, kunnskapsdeling, taus kunnskap og intuisjon, teft og følelser.

Vårt utgangspunkt for intervjuene har vært vår egen oppfatning av disse begrepene tilegnet oss fra vår studie gjennom to og et halvt år i *Kunnskapsledelse*. Dette har gitt oss nye perspektiv på kunnskap og kunnskapsarbeid og nye refleksjoner og spørsmål rundt den daglige jobben vi gjør som mellomleder og øverste leder i to kunnskapsbedrifter. Vi har gjennom hele studiet vært opptatt av hvordan vi utnytter våre kunnskapsarbeideres kompetanse, og om våre organisasjoners strukturer hemmer eller fremmer kunnskapsarbeiderens muligheter til å bruke sin kunnskap og opptre som kunnskapsarbeidere i henhold til definisjonen:

En kunnskapsarbeider er primært intellektuelt, kreativt, og ikke rutinebasert i sin natur. Arbeidet involverer både en utnyttelse og skapelse av abstrakt teoretisk kunnskap (Hislop 2005/2009).

Samtidig er vår oppmerksomhet rettet mot den tradisjon som har vært og fortsatt er i våre organisasjoner med taus kunnskap, «kunnskap som sitter i veggene», synliggjøring og overføring av denne til andre. Vi er også opptatt av å se om terapeutene i noen grad bruker intuisjon, teft og følelser i arbeidet med ungdommene og hvordan dette håndteres i en svært rutine- og manualbasert hverdag som vi etter hvert har fått også i barneverninstitusjonene.

4.1.1 Beskrivelse av informantene og deres arbeidsoppgaver.

Miljøterapeutene i våre institusjoner jobber alle i turnus, for noen av informantene fører turnusen til at de jobber tre og fire døgn i strekk. Andre jobber to-skift, dag eller ettermiddag/kveld. Det meste av arbeidstiden består i å jobbe direkte i relasjon med ungdommene i avdelingen der de har sitt arbeidssted. Ved SUS er det opp til 3-5 terapeuter som jobber sammen på et skift, på Rostad er det to terapeuter som jobber i team på hver avdeling på hvert skift. Terapeutene har ansvar for å følge opp inntil åtte ungdommer som bor i avdelingen/institusjonen. Miljøterapeutene ledes av en teamleder/ avdelingsleder som på SUS jobber både administrativt og delvis i turnus, og som på Rostad har kun en administrativ rolle i organisasjonen og jobber kun dagtid, og har bakvaktfunksjon i tillegg.

Arbeidsdagene starter med praktisk arbeid som i en ordinær familie. Ungdommene skal opp om morgenen og skal ut i skole eller andre aktiviteter. Mens ungdommene er ute av huset består oppgavene i stor grad av rutinearbeid, dokumentasjon og registrering av ungdommenes utvikling, daglige rapporteringer skriftlig og muntlig, avviksregistreringer, samarbeid med foreldre og andre samarbeidspartnere. I tillegg har de det daglige ansvaret for huset med mat, klær, renhold samtidig som de har hovedansvar for å følge opp ungdommenes tiltaks og handlingsplaner.

Det kan i løpet av arbeidsperioden være flere formelle møtepunkt som terapeutene må forberede seg til og delta på. Dette er både overlappinger med neste arbeidslag, faglige møter og møter med samarbeidspartnere som ansvarsgruppemøter. Noen av terapeutene har til enhver tid et spesielt ansvar for en ungdom, er hovedkontakt for denne ungdommen. Denne terapeuten vil ha spesielt ansvar for å følge opp ungdommens tiltaks- og handlingsplan, følge opp slik at ungdommen får dekket sine spesielle behov for oppfølging og rapportere dette både til ungdommen, foreldre, leder og til oppdragsgiver som barneverntjenesten.

Ungdomsgruppen i våre institusjoner er ingen homogen gruppe. Dette er ungdommer som av ulike årsaker ikke kan bo i egen heim, og kanskje heller ikke i en fosterheim. De har levd under forhold som har skadet deres helse og utvikling, og har på grunn av dette utviklet ulike adferdsforstyrrelser og også ofte psykiatriske diagnoser. Ungdommene reagerer på ingen måte «etter boka» og dette påvirker miljøterapeutenes hverdag på en måte som fører til at man ofte må endre på planer og utsette rutiner i hverdagen.

En barnevernproff (17år) har sagt;

«Vi velger ikke å være sinte, frekke eller aggressive.

Vi er ikke stolte av at vi stjeler, lyver eller ruser oss.

Det er noe vi gjør fordi vi ikke finner ut av livet.

Vi velger det akkurat like lite som de voksne velger å boble over i sinne.»

Dette utsagnet kan på mange måter godt beskrive hvilke utfordringer miljøterapeuter i barneverninstitusjoner møter i hverdagen (Prop.106L 2012/2013).

4.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.

Vi har tidligere beskrevet at vår interesse for hvordan vi organiserer og leder våre kunnskapsarbeidere i barneverninstitusjonene ble vekket tidlig i dette studiet. Vår erfaring med fagutvikling i barneverninstitusjoner var relativt ny, det ble først i 2004 stilt krav til faglighet og kvalitet i barneverninstitusjoner. Samtidig ble det innført nye evidensbaserte metoder i barnevernet som først og fremst skulle ivareta den stadig voksende andelen av ungdom med store atferdsvansker (Andreassen 2003).

Kunnskapen fra før denne perioden var i stor grad «i veggene» eller taus. Overføring av kunnskap skjedde gjennom «munn til munn metoden», og gjennom at nytilsatte ble satt i «lære» hos mer erfarne ansatte. Det var ingen krav til utdanning av personalet i institusjonene før etter 2004. Samme år kom det statlige føringer på faglig standard, kvalitetskrav og prosedyrer i institusjonsbarnevernet. Dette førte til krav om å tilsette kunnskapsarbeideren i institusjonene. Samtidig med kravene om faglig standarder og dokumentasjon er vi opptatt av at hver enkelt ungdom skal behandles individuelt og få en omsorgssituasjon som er tilrettelagt etter deres spesifikke behov. Ungdom med slike utfordringer vil ikke passe inn i manualer og standarder, vi trenger terapeuter som ser, føler, aner, er romslig, har følelser og tør å ta i bruk både sitt skjønn og sin intuisjon. Vår undring ble etter hvert om vi gjennom vår standardiseringer og kunnskapskrav har mistet miljøterapeuten som har disse egenskapene. Har vi tatt livet av muligheten til å bruke eller overføre taus kunnskap og ta i bruk intuisjon, teft og følelser i institusjonsbarnevernet.?

Ut fra disse refleksjonene og undringene ble vår problemstilling som følger:

Hvordan oppnå kunnskapsutvikling når kunnskapen «sitter i veggene»?

En studie av kunnskapsutvikling i to barneverninstitusjoner.

Våre forskningsspørsmål er følgende:

- 1) Hvilken opplevelse har miljøterapeutene av hvordan kunnskapsutvikling foregår i institusjonene?
- 2) I hvilken grad og hvordan har organisasjonsstrukturen og ledelsen betydning for kunnskapsutvikling i institusjonene?
- 3) I hvilken grad er taus kunnskap et kjent og benyttet begrep blant våre informanter?
- 4) I hvilken grad er intuisjon, teft og følelser et kjent og benyttet begrep, og handler miljøterapeutene etter sin intuisjon?

4.3 Hvilken opplevelse har miljøterapeutene om hvordan kunnskapsutvikling foregår i institusjonene.

På grunn av det høye fokus på kunnskap og kunnskapsutvikling har våre informanter vært gjennom betydelig opplæring i metoder og behandlingsmodeller i tillegg til den eksplisitte kunnskapen de allerede har. Vi er interessert i å finne ut hva våre informanter tenker når de hører begrepene kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Vårt utgangspunkt for spørsmålene er å finne ut hvordan miljøterapeutene opplever at kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling foregår i institusjonene. Vi er også vært opptatt av hvordan praksisfellesskapet fungerer for terapeutene.

Alle terapeutene vi har intervjuet er opptatt av kunnskap og å tilegne seg mer og ny kunnskap. De fleste tenker da på den tradisjonelle måten å tilegne seg eksplisitt kunnskap på gjennom videreutdanning, kursing og interne opplæringsdager i formelle settinger. Det første de tenker på er at kunnskapsutvikling skjer gjennom slike fora. Det gis mulighet til permisjon for å tilegne seg kunnskap gjennom videreutdanning ved institusjonene, noe flere har benyttet seg av. Enkelte kritiserer at det er dårlig tilrettelagt for permisjon med lønn og at det fører med seg mye arbeid blant annet bytting av vakter osv. For å klare å gjennomføre en slik utdanning er de her mer opptatt av egne private behov.

«For min del synes jeg det er ganske dårlig. Jeg får ikke hjelp for å ta Master, får ikke noe tilrettelagt for det.» (13)

Det er ulikt hvordan miljøterapeutene oppfatter prioriteringene fra ledelsen i forbindelse med kunnskapsutvikling. Her relaterer de fleste til å få mer eksplisitt kunnskap gjennom videreutdanning og kursing. Tid nok til å utvikle sin egen kunnskap er noe de fleste savner.

«Vi har jo, hva skal jeg si da, jeg ønsker jo selvfølgelig at vi skulle hatt mer fagutvikling.» (15)

«Det blir aldri nok, det er litt sånn (17)

«I forhold til rus og psykiatri.....synes jeg vi har or dårlig kunnskap om. Det synes jeg det skulle blitt lagt til rette for mer, at vi hadde fått utvikla oss innen det, for det er ingen metode vi har» (15)

Begge institusjonene har ulike interne opplæringsprogram og fagopplæring, noe våre informanter påpeker og snakker positivt om. Her ser vi at fokus er på den tradisjonelle oppfatningen av kunnskapsinnhenting, gjennom kurs og opplæring i modeller og metoder.

«Den kunnskapen vi har inni institusjonen er jo lett tilgjengelig, vi har jo kvalitetssikringsteamet som vi har mulighet til å ta kontakt med slik at den kunnskapen er jo enkel å få tak i»(17)

«Multifunk , der har vi jo de metodene som ligger i multifunk, og der er vi jo på en måte, den er jo grei den har vi tilgang på. Men det er jo sånn at når vi jobber med ungdommer så forandres det jo hele tiden, ungdomskultur og ting som omhandler ungdommer forandrer seg mye, i alle fall i forhold til rus og psykiatri, og sånne ting synes jeg vi har dårlig kunnskap om. Der synes jeg det skulle vært lagt mer til rette for.» (15)

Om intern fagutvikling sier en informant; *«Jeg synes kanskje den bestandig har vært god, de har bestandig vært flinke til å ha disse kursdagene med veldig flinke kursledere»(12)*

Noen av informantene relaterer også til at kunnskapsutvikling kan forgå i de mer uformelle settingene gjennom erfaringsutveksling mellom kolleger på stua eller på personalrommet. Det kan da enten være at man informerer om et kurs man har vært på, en utdanning man er i ferd med å gjennomføre eller noe man har lest.

« Den største kunnskapsdelinga foregår på miljøkontoret vil jeg tro, og i miljøet på Stjørdal ungdomssenter.» (18)

« Vi går jo hele tiden og snakker med hverandre om hvordan ting oppleves eller føles og hva jeg bør gjøre»(12)

«Er det noe spesielt som skjer hos oss som vi mener er viktig for de andre avdelingene å vite, så tar vi kontakt og informerer om det.»(12)

Noen informanter beskriver kunnskapsdelingen som oppstår når det passer dem å møtes i løpet av vakta. Dette kan være i stua på en avdeling eller i fjæra ved bålet eller en spasertur. Det kan skje når det er tid for det og når noen kjenner behov for å drøfte noe med

kollegaer. Det fremstår ikke av informantene om de betrakter det å *snakke med hverandre* som kunnskapsdeling, det som kommer frem er at dette er en form for informasjonsutveksling mellom kollegaer. Dette kan nok i stor grad handle om at det ikke har vært fokus på kunnskapsdeling ut over de formelle fora med internopplæring og kursing, og har således ikke fått noen form for status som kunnskapsdeling.

«Det trenges ikke mer formelle arena, det funker bra som det er. Friheten til å oppsøke kolleger ved behov, her og nå.» (I6)

«Men vi går jo hele tiden og snakker med hverandre om hvordan ting oppleves eller følelser og hva jeg bør gjøre nå eller når det skjedde, så det blir kanskje sånn jevnlig oppdatering på erfaring og da får man automatisk noe respons på, eller forslag på, når man kan gjøre noe annerledes (I1)»

«At vi kan sette oss ned sammen og ta en liten samtale» I dag har jeg jo sittet og pratet med ei som jobber på kjøkkenet angående om hvor viktig det er å holde strukturen på måltidene.» (I5)»

«Sånn har vi veldig mye av da. Det er sånne ting vi tar når det dukker opp, og det er det mye av.» (I5)

«Vi tror nok at det er i de mer formelle forumene at vi deler og utvikler kunnskap, men jeg tror nok at hvis vi ser på hvor mye tid vi bruker på det i miljøet på det uformelle. Så ser jeg at vi bruker langt mer tid på det der. Og jeg vil nok tro at de fleste sitter igjen med mer læring der da.» (I8)

Hvis man tar utgangspunkt i at det for kort tid siden var svært lite fokus på eksplisitt kunnskap og å tilegne seg ny kunnskap i barneverninstitusjoner, kan disse svarene tyde på at denne holdningen er endret radikalt de siste 10-15 årene. Vi oppfatter at det er akseptert at miljøansatte i institusjoner skal ha høyskoleutdanning, og at kunnskap om det disse ungdommene strever med er mulig å skaffe seg eksplisitt. På Rostad var holdninger til dels at det *ikke var nødvendig med utdanning for å være sammen med disse ungdommene på ettermiddagstid*. Da til motsetning av på dagtid, for da måtte det være *spesialpedagoger* som underviste dem.

Når vi intervjuer terapeutene om kunnskapsutvikling i institusjonene ser vi at de fleste relaterer dette til eksplisitt kunnskap som de selv ønsker å tilegne seg. Spørsmålet om det er nødvendig med kunnskap er det ingen dissens på, men først når vi drøfter videre med informantene kan de se at kunnskap også finnes i praksis og at det er mye kunnskapsdeling som foregår utenfor de formelle arenaene. Vi vil videre se på hvordan informantene opplever at organisasjonsstrukturen og ledelsen på institusjonene legger til rette for kunnskapsutvikling.

4.3.1 I hvilken grad og hvordan her organisasjonsstrukturen og ledelse betydning for kunnskapsutvikling i institusjonene?

På begge institusjonene er det en struktur der miljøterapeutene jobber sammen i faste team med en teamleder eller avdelingsleder som har ansvar for å følge opp teamets oppgaver både praktisk og faglig.

Leder av institusjonene har det overordnede faglige og administrative ansvaret. Den fysiske plasseringen av leder er forskjellig på institusjonene der den ene institusjonen har leder på samme huset og den andre har en sentral administrasjon som ligger adskilt fra avdelingene der miljøterapeutene jobber. På den ene institusjonen er det i tillegg til miljø teamene inndelte team etter profesjoner som jobber sammen på dagtid. Familieteam, pedagogiskteam og utredningsteam. Øverste leder på institusjonene har ikke daglig kontakt med ungdommene og miljøterapeutene, daglig ledelse er lagt til avdelingsledelse og teamledelse.

Institusjonene kan betraktes som en hierarkisk oppbygd organisasjon. Det er øverste leder i institusjonene som har det administrative og faglige ansvaret, men det er få ledd oppover og nedover i strukturen og mye av ansvaret for den daglige behandlingen er lagt til teamene. Organiseringen er oversiktlig og kan også betraktes som flat struktur der kommunikasjonsveiene er «korte». Allikevel er det en viss «avstand» til øverste leder, det oppleves at leders tilstedeværelse legger føringer som informant (I8) beskriver:

«I forum der øverste leder deltar blir det mer et formelt forum, Og det er jo i det forumet det kanskje trengs mer formelle settinger der vi drøfter litt tyngre spørsmål»

«... det er jo klare retningslinjer for hva hvert enkelt ledd i dette hierarkiet hvordan det skal foregå, men utover det så er det uformelt. Jeg kjenner at det er en god måte å drifte en sånn plass på.»

Her beskriver informanten at når øverste leder er til stede vil settingen bli oppfattet som mer formell og med andre forventninger enn i et forum uten dennes deltagelse. Og han utdyper det videre med at det er klare retningslinjer for hvordan det skal foregå i nivåene i institusjonen, i hierarkiet. Mens det ellers er uformelt. Det eksisterer både formelle og uformelle arenaer der leder deltar på de formelle, noe han synes er en grei organisering.

På teamnivå der miljøterapeutene jobber direkte med ungdommene, er det utfordringer i forhold til å holde seg til strukturene på institusjonen. Det skjer ofte plutselige endringer i ungdomsgruppa og det må tas beslutninger spontant uten å drøfte det i noe fora. Det er krevende og det forutsetter at teamet er trygge og stoler på hverandre for å løse situasjonene der og da, i selve situasjonen.

Videre sier samme informant (I 8) det på følgende måte:

«På miljøteamet kan vi snu skuta en gang eller to og så legge noen nye føringer underveis. Det er mye som skjer fra behandlingsteam møte uka i forveien og frem til neste behandlingsteam møte, det er mye som skjer i ungdommens liv på den uka.»

Informanten sier at vi kan snu skuta på miljøteamet og endre på føringene underveis. De kan ha muligheter og kan selv ta viktige avgjørelser i møte med ungdommene. Da er strukturen og tilliten til ledelsen avgjørende for å praktisere en slik kultur. Beslutninger kan tas på gruppe/teamnivå på institusjonen. Miljøterapeutene har beslutningsmyndighet på visse områder som omhandler ungdommenes behov her og nå.

Miljøterapeutene som tidligere beskrevet jobber tett sammen i team, og teamene består av 4 – 6 personer. På Rostad er det flere team som er på jobb samtidig. På SUS går de litt sammen med andre team. Flere informantene sier i intervjuene at de kan samarbeide på tvers av avdelingene/teamene som den ene informanten (I 2) sier:

«vi kan ringe eller gå over for å treffes, og vi kan ta en kopp kaffe. Da kan vi diskutere både fag og vi kan diskutere eller bare være sosial.»

Dette utsagnet sier noe om at det i organisasjonene er lav terskel og gode muligheter uten at fysiske grenser setter en stopper for å utveksle, diskutere eller bare ta en kopp kaffe sammen for å bli bedre kjent.

Å være mer sosial er en faktor flere informanter snakke om som viktig.

Det som lett kan utvikle seg i team er at det kan bli lukkede system der ting kan «gro fast» og det danner seg kulturer med sine egne regler. En fare for at det utvikler seg subkulturer.

En av informantene (I 2) formulerte seg på følgende vis:

«Men det kan bli sånn at ting folk ikke er fornøyde med da sitter de med det på avdelingene/teamene og dyrker det...»

Han presiserer videre at det ikke alltid er godt samarbeid i teamene det kan gå på om «kjemien» stemmer i mellom team medlemmene. Han foreslår å bytte team med jevne mellomrom for å få nye impulser og andre å samarbeide med for å skape utvikling.

Videre sier informanten (I2) at de kan gå videre opp i systemet dersom de ønsker å ta opp spesielle ting som går på strukturen.

Han sier det på følgende måte:

«Er det noe spesielt da, det kan være noe i forhold til struktur eller ting som blir gjort på tvers av avdelingene da kan avdelingsleder bringe det videre opp til ledelsen slik at kanskje alle avdelingslederne får en dialog på det..... vi har gode muligheter til å ta opp ting.»

Han uttrykker videre at :

«vi miljøterapeutene har tett samarbeid med avdelingsleder og selv om han sitter her oppe så er vi veldig enig om ting vi skal gjøre..... det er vi som har den daglige kontakten med ungdommene, men vi har jo hele tiden dialog både med avdelingsleder og for så vidt ledelsen i sin helhet.»

Det kan også være en fare at de blir sittende på hver sin avdeling uten å kommunisere oppover eller nedover i nivåene på institusjonene. Alle blir sittende på «hver sin tue»

Er kommunikasjonsflyten god nok i forhold til strukturen på institusjonen. Illustreres ved følgende utsagn av informant (I 2)

«Det er veldig viktig at vi ikke sitter på hver vår tue, for ofte kan det være sånn at ledelsen er «der oppe» og så er vi «her nede» og at terskelen ikke skal være så høy, at vi bare kan gå opp dit og prate direkte.... Ja det er åpen dør til ledelsen, men vi må være flink til å bruke den åpne døra.»

Denne beskrivelsen av organisasjonen og ledelse kan oppfattes som at det er et steg å gå dit, selv om informanten opplever at det er åpen dør. Kan fysiske avstander være et hinder eller kan det være andre årsaker i strukturen til at de ikke bruker den «åpne døra»?

Når vi i intervjuene spør om hvordan de opplever strukturen, hvordan hverdagen arter seg, så sier flere at de må forholde seg til de faste strukturene. Det eksisterer opplæringsplaner på begge institusjonene våre der miljøterapeutene blant annet må lese og sette seg inn i manualene og prosedyrer. De kan finne «svar» på spørsmål ved å hente de fram i permene eller i datasystemene.

Det kan illustreres ved utsagnet til informant (I 5) :

«vi har jo de evidensbaserte metodene som ligger i Multi FunC, den er grei og den har vi jo tilgang til.»

«...når du er ny og ikke arbeidet med ungdom før i sånn type barnevernsarbeid så tror jeg helst du vil arbeide etter det som står i bøkene her på institusjonen» (I 5)

En informant (I1) sier at systemet «*kan bli for firkanta*» når han får spørsmål om han kan si noe om de manualbaserte metodene og dokumentasjonskravene som miljøterapeutene må forholde seg til. Og en annen (I8) sier:

«vi snakker mye om at vi i den metoden så har vi manualer som har svaret på alt, det er et bombesikkert opplegg..»

Det kan bekrefte noe av vår undringer om at kunnskapen ligger i «bokhylla» og den ligger der eksplisitt og tilgjengelig for alle miljøterapeutene. Kvalitetskravene som har kommet de senere årene krever dokumentering som har ført til prosedyrer som nedfelles og må følges opp av miljøterapeutene.

Samtidig finner vi uttalelser i det empiriske materialet på at de i teamene kan foreta endringer. I ungdomsmiljøet skjer det raske endringer som krever en raske beslutninger. Det vil si at de kan vike fra manualene og ta en beslutning i selve handlingen eller etter drøfting på teamnivå.

Vi undres over om våre institusjoner er «farget av» denne utviklingen og om den stramme organisasjonsstrukturen går på bekostning av kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Eller er det sånn som noen sier at de ikke alltid trenger å holde seg til strukturen, de har muligheter til å gå over til et annet hus eller team for å drikke kaffe og drøfte og ta beslutninger der og da.

Ledelsesstrukturen på barneverninstitusjoner har endret seg i takt med at miljøpersonalet har fått mer utdanning. Lederen er ikke lenger «styrer» og «den som kan alt» og «den som bestemmer alt», kunnskapsarbeiderne krever å bli hørt på og krever innflytelse i sin arbeidshverdag. Lederen er i dag den som må tilrettelegge for at institusjonens ansatte gjøres i stand til å gjøre en faglig god jobb overfor ungdommene. Men i tillegg har også leder en kontrollfunksjon med hensyn til dette, og de offentlige myndigheter krever stadige rapporter om kvalitet i arbeidet.

Vi har vært opptatt av å spørre informantene om hvordan de opplever ledelsen ved institusjonene, om denne oppleves formell eller uformell. Miljøterapeutene har 2 og 3 ledernivå over seg i institusjonene. De fleste relaterer ledelse til sin nærmeste leder som er teamleder(SUS) og avdelingsleder(Rostad).

Lederstrukturen på institusjonene, og terskelen for å ta kontakt med lederne/sin nærmeste leder er forholdsvis lav ifølge våre informanter. De snakker her om åpen dør og lav terskel for å ta kontakt med sin leder.

«I hvert fall på mitt team så føler jeg at vi har veldig takhøyde og samarbeider godt.»(15)

«Ja der er litt sånn lavterskel for å banke på og gå inn den døra»(11)

«Jeg tror også at det er en flat struktur gjør av folk føler mer ansvar, at man får ansvar.»(11)

«Avdelingsleder har lav terskel på dagtid, på kveldene tenker jeg litt mer før jeg tar kontakt, viktig å respektere avdelingsleders arbeidstid også. Jeg kan gå på «Pentan» å snakke med hvem som helst av ledergruppa.(16)

«Hvis det er noe jeg føler på så kan jeg gå opp hit, sette meg på kontoret til min avdelingsleder og også andre avdelingsledere for så vidt, eller prate litt med virksomhetsleder. Så det føler jeg absolutt» (12)

«Jeg føler at jeg er på en plass som faktisk har takhøyde for å være uenig uten at de forfølger deg eller henger deg ut etterpå. Føler jeg er på en trygg plass.» (14)

«Avdelingsleder er veldig åpen for at du kan komme og prate... Jeg synes det er veldig trygt.. opplever den (lederkulturen) som ganske uformell.» (17)

Det kan se ut som om miljøterapeutene ikke opplever noen terskel for å ta kontakt med sin leder. Lederkulturen som sådan kan allikevel oppleves annerledes. Her sier informant (13) på spørsmål om hvordan lederkulturen oppfattes;

«Veldig formell» (13). Videre i intervjuet kommer det frem at hun her snakker om «de to øverste lederne» i organisasjonen, ikke sin nærmeste leder. Hennes forhold til de to øverste lederne er mer perifer og hun opplever at det er mer formelt når hun har kontakten dit.

Jevnlige møter mellom ansatte og ledelsen blir pekt på som viktig arena for å ta opp og drøfte kunnskapsutvikling og struktur i organisasjonen.

«For det hender jo at vi kjenner på at det er ting vi bør gjøre likens for eksempel, være likt på bunnen. Så vi har gode muligheter for å ta opp ting» (12)

«Dette har vi jobba litt med her også, dette med å få til den dialogen imellom, og dette med at leder ikke er noe som er skummelt» Veldig viktig med informasjon begge veier, og at den terskelen ikke skal være så høy da, at vi bare kan gå opp hit og prate direkte, det er viktig for oss altså, kjempeviktig.»(12)

Dette kan også signalisere at det er ulik terskel for terapeutene og at dette har vært et tema blant terapeutene i institusjonen. Øverste leder på institusjonene har ikke så mange formelle eller uformelle møtepunkt med terapeutene som deres nærmeste leder har, og at terskelen dit er litt høyere er ikke unaturlig. Det er den nærmeste leder som skal være den nærmeste personen for miljøterapeutene å forholde seg til og be om bistand fra.

Vi opplever at informantene sier at de har lav terskel for å kontakte sin nærmeste leder, og at det er høy tilgjengelighet hos leder. Behovet for å ha noen i ledergruppen å drøfte dilemma med er stort og terapeuten bruker sin leder som «mester» der man kan hente inn kunnskap og erfaring om faget.

Vi har sett i de to forrige forskningsspørsmålene at kunnskapsutvikling raskt relateres til eksplisitt kunnskap som den enkelte føler behov for. Vi er interessert i å drøfte temaet taus kunnskap og intuisjon teft og følelser er relevant og kjent for våre informanter. Vi starter med taus kunnskap.

4.3.2 I hvilken grad er taus kunnskap et kjent og benyttet begrep hos våre informanter?

Vi ser at kunnskapssynet i våre institusjoner i noen sammenhenger tar utgangspunkt i at noe kan identifiseres og videreføres gjennom verktøyene vi har. Dette får vi bekreftet av utsagn på det første forskningsspørsmålet. Kunnskap er noe miljøterapeutene og institusjonen har, altså finnes på individ- og organisasjonsnivå. Den eksplisitte kunnskap blir viktigere enn taus kunnskap.

I studiet ble vi tidlig opptatt av taus kunnskap, og hvordan kan vi få «tak i» den. Vi undres over om vår organisasjonsstruktur vanskeliggjør kunnskapsutvikling når kunnskapen «sitter i veggene» og er det den tause kunnskapen vi snakker om? Kan det empiriske materialet vårt gi oss noen svar om taus kunnskap benyttes og er kjent hos miljøterapeutene på institusjonene.

I intervjuene har vi fått fram flere interessante betraktninger om taus kunnskap.

Informantene svarer følgende på spørsmålet om de kjenner til begrepet taus kunnskap:

«Jeg har aldri hørt om begrepet taus kunnskap, nei. Det kjenner jeg ikke til.»(18)

«Jeg har hørt om begrepet, men det er ikke noe begrep jeg bruker.» (13)

«Ja, det er vel litt med dette med taus kunnskap, eller det er jo ikke kunnskap, men det er jo noe du føler...»(18)

Informanten (18) sier tydelig at det ikke er noe begrep hverken som brukes i arbeidet på institusjonen eller har et fokus på utdanningen. Videre når vi reflekterte sammen med informanten og spør han om hva tenker du når du hører begrepet taus kunnskap og hvilke refleksjoner får du rundt det? Da svarer informanten (18) følgende.

«Jeg tenker det er kunnskap som noen sitter inne med eller innehar som ikke blir delt med noen da, at en ikke har noe forum der en deler det med noen andre.»

«...har ikke det sammenheng av at du har tilegnet deg den i et uformelt forum, at det kan være en av grunnene til at du ikke dele det er rett og slett for at du ikke har den faglige forankringa i det eller at du kanskje ikke tror at det er nok substans bak det.»(18)

Vi ser at når våre informanter får reflektere og snakke om begrepet taus kunnskap sier han at det er kunnskap som noen sitter inne med og at den ikke blir delt. Når noe er taust er det ikke artikulert i noen sammenhenger og det er vanskelig å sette ord på det. Videre tar han opp at det ikke finnes noe forum på institusjonen der det er åpenhet og muligheter for å drøfte og dele den tause kunnskapen med de andre miljøterapeutene.

Når informantene snakker om å dele erfaringer og kunnskap så snakker de fleste om møter. Det er de formelle møtene som er planlagte og har fast agenda og som oftest ledes av en i ledelsen.

Både på Rostad og SUS er det daglige formelle møter. Det er store institusjoner med mange ansatte der informasjon går gjennom å overlapse muntlig fra dagen/ettermiddagen på miljøkontoret. Og en del informasjon er nedfelt i dokumenter i perm eller på data.

Samtidig sier informanten at de kan ikke dele den tause kunnskapen og det er rett og slett for at de ikke har den faglige forankringen. Det er ikke nok substans til å ta det opp og drøfte dette som tema.

En annen informant (I4) sier noe av det samme som bekrefter hvor vanskelig det er fordi de må argumentere for det de gjør, for alt skal dokumenteres. Det må knyttes opp mot det som utløser handlingen. Han sier følgende:

« En kjenner jo veldig på at hvis en tar noen vurderinger og får en følelse av at det er veldig rett eller galt så har du hele tiden dette med at du må argumentere for det og dokumentere alt du gjør.... det må være knyttet opp mot hva som utløste at du gjorde det.»

I det daglige arbeidet på institusjonene er det flere evidensbaserte metoder miljøterapeutene må forholde seg til og jobbe etter. De er blitt vant til å argumentere for det de gjør ved å vise til teoriene som er knyttet til metodene. Dette forsterkes gjennom kravene til dokumentasjon av behandlingsmålene til ungdommen som på den ene institusjonen kvalitets sikres av et team utenfor i departementet. Da godkjennes behandlingsforløpet og retningen i arbeidet gjennomgår en evaluering og nye intervensjoner iverksettes.

Når vi ber dem å si noe om taus kunnskap er det ukjent og dermed vanskelig å forankre til noe. De fleste informantene klarer ikke å sette ord på det.

En av informantene (I2) bruker ordet «*autopiloten*», når vi spør om kjennskap til begrepet taus kunnskap:

«Vi snakker mye om denne autopiloten når man har vært her på institusjonen i mange år. Det er mange standard ting som det er veldig mye rutiner på og som har vart i mange år. Når studenter stiller spørsmål hvorfor gjør du dette?...det gjør at jeg må stoppe opp og tenke..en gjør mange sånne ting uten at man setter ord på det eller som man kjenner på uten å tenke over. Veldig interessant å bli litt mer bevisst på det!

Informanten sier noe om at miljøterapeuter som har vært på institusjonen i flere år kommer inn i et mønster og handler uten å tenke eller setter ord på. Vi opplever at dette er en beskrivelse av at den eksplisitte kunnskapen som er blitt taus. Miljøterapeutenes erfaring gjør at de rutiner og manualer som finnes i institusjonene automatiseres og *de bare gjør det*. En annen informant har følgende beskrivelse på dette: (I6)

«Jeg synes det var mye regler og rutiner å føle i starten her på Rostad. Brukte mye tid på dette, syntes det var en smal, rigid sti å følge. Nå tenker jeg ikke på det slik lenger, dette finnes, vi trenger ikke gå rundt å kunne alt. Det hemmer ikke meg i hverdagen, det begrenser ikke hverdagen»(I6)

På Rostad og SUS er vi opptatt av at miljøterapeutene skal trives i jobben sin. Det tilrettelegges for å bygge opp et godt miljø med åpenhet og trygghet. Tiltak som sosiale sammenkomster, felles lunsj, dra på kurs etc. Miljøterapeutene jobber tett med hverandre i team som krever at de samarbeider.

En informant trekker dette fram som vesentlig på arbeidsplassen, tryggheten i arbeidsmiljøet for å få til deling av kunnskap, den tause kunnskapen. Trygghet til de andre, til miljøterapeutene, til ledelsen og rom for å utveksle erfaringer. En av informantene(15) sier som følger:

«Det blir deling av kunnskapen ubevisst og det ligger i trygghet, trygghet til lederen bla at du har et fagmiljø rundt deg som gjør at du trives og har det bra. Da tror jeg den tause kunnskapen og intuisjonen du bruker kommer fram av seg selv. Men det er helt klart at det bygger på trygghet og samkjøring sammen med fagmiljø.»

Når vi tar opp lederens funksjon på institusjonene og deres forhold til få satt ord på taus kunnskap og dele kunnskap sier en av informantene (14)

«Skal den inputen og den tause kunnskapen komme fram, må kanskje lederen tie stille på en måte, lederen må la situasjonen diskutere og heller spørre.... Når ledere kommer inn og deltar i diskusjonen så er det ofte at du trekker deg litt.»

Informanten sier her at lederen kan stoppe prosesser hos miljøterapeutene ved å komme inn å styre eller forstyrre prosessene. *Du trekker deg litt* kan være at det handler om utrygghet, makt som skaper ubalanse i gruppen.

«Begrepet taus kunnskap er ikke et ord som jeg har så langt fram i pannebrasken».

Er en uttalelse fra en informant (17). Han sier videre:

«Da tenker jeg at det er veldig personavhengig. Når det er snakk om den tause kunnskapen er det personavhengig om hvilke tanker og følelser vi har rundt forskjellig ting. En bruker jo det på en måte når en jobber, men skal jo følge struktur og et system som er på en måte fastsatt. Samtidig handler det om skjønn da....den er det jo rom for diskusjon rundt bygd på magefølelsen.»

Informanter sier her at taus kunnskap er ikke noe som ligger langt fram i forhold til å bli mer bevisst på det i arbeidet. Han begrunner at det er personavhengig og det er våre egne tanker

og følelser vi har, altså det er individuelt preget. Videre begrunner informanten at miljøterapeutene må forholde seg til strukturen og systemet det vil si kravene til dokumentasjon og prosedyrer på institusjonen. Kan strukturen han snakker om være til hinder for å få den tause kunnskapen til å bli eksplisitt og få kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling på institusjonen? Eller blir kunnskapen «sittende i veggene»?

I det empiriske materialet ser vi at flere informanter bruker begrepene taus kunnskap og intuisjon om hverandre illustreres av utsagnet til en informant

«Taus kunnskap har jeg hørt om før og at taus kunnskap har med intuisjon å gjøre eller som magefølelse. Jeg har aldri brukt begrepet taus kunnskap, nei, men at man snakker om intuisjon og at man snakker om magefølelsen...»(I1)

Her bruker informanten begrepene taus kunnskap og intuisjon som noe som er det samme.

Videre sier han at taus kunnskap er et ukjent begrep eller har aldri brukt det, mens intuisjon og magefølelsen er begrep som er mer kjent og miljøterapeutene snakker om det.

Ordet magefølelse er et uttrykk vi bruker mer i hverdagen. «Jeg har en magefølelse om at noe kommer til å skje..» er vanlig uttrykk i flere sammenhenger. «Jeg har en følelse om at dette kommer til å gå bra; kjenner det på meg, en magefølelse».

Vi får bekreftet noe av våre undringer gjennom utsagnene om at taus kunnskap er vanskelig å sette ord på og artikulere.

På spørsmål om å løfte og tematisere taus kunnskap på institusjonen sier en informant;

«...tror kanskje vi kunne gjort det, hvis vi begynte å bruke det, sånn som du snakker om at vi begynner å sette ord på det. Hvis en gjør det litt jevnt og trutt over tid, så tror jeg kanskje vi kan utvikle det, og da tror jeg at i situasjoner så tenker vi, hva brukte jeg nå...(I8)

Igjen sier informanten at det er viktig å begynne å snakke om det og sette ord på det. Etter hvert ved å bli mer bevisst så kan han tenke mer over episoder med ungdommen, *hva gjorde jeg nå*. Han vil reflektere over handling og erfare for å lære.

Flere av informantene tar opp at åpenhet er viktig, uttrykkes av en av informantene:

«det er jo bare å ha åpenhet rundt det. vet ikke om jeg gjør det daglig, men vi prater litt om hvordan ståa er, hvordan ting har gått, kjenner på at det er litt uro, eller at nå går det veldig bra her. Ja vi prater om det.»(I7)

Videre sier en annen informant (I8) at;

«jeg gjør meg noen tanker om at SUS er en plass der mange sitter inne med taus kunnskap som ikke formidles videre da».

Flere informanter uttrykker interesse for taus kunnskap og ønsker å tematisere og løfte dette. Som denne informanten sier; « ..*vel*dig interessant å bli litt mer bevisst på det...»(I2)

Vi får flere synspunkter fra informantene om spørsmålene rundt taus kunnskap. Fra å si at de aldri har hørt om det til å vite litt om begrepet.

Det empiriske materialet gir oss noen svar på de undringene vi har om begrepet taus kunnskap er helt fremmed for informantene. Vi ser at noen av informantene klarer å si noe om at det er noe *der* som er vanskelig å si noe om, sette ord på. Samtidig sier de noe om at de ikke har forum til å snakke om det eller ta i bruk taus kunnskap og få det «ut av veggene»

Det vi også ser ut ifra det empiriske materialet er at de blander begrepene taus kunnskap og intuisjon. Vi lurte på om intuisjon, bruk av magefølelsen er mer kjent begrep og brukt av miljøterapeutene på våre institusjoner enn taus kunnskap. Disse spørsmålene og undringene kommer vi tilbake til under analysene av empirien.

Neste forskningsspørsmålet vil også gi oss noen svar på om intuisjon, teft og følelser er et kjent og benyttet begrep i institusjonene.

4.3.3 I hvilken grad er Intuisjon, teft og følelser kjent og benyttede begrep og handler miljøterapeutene etter sin intuisjon?

Bruk av intuisjon, teft og følelser har i vårt fagfelt vært overrepresentert med, da den eksplisitte kunnskapen har vært fraværende inntil de siste årene. Faren ved dette er at hvis det ikke ligger kunnskap bak så vil dette i for stor grad føre til «privat praksis» fra barnevernsarbeideren og tilfeldig behandling av barna. Derfor har kunnskapskrav og krav til kvalitet i barneverninstitusjoner vært ønsket, men på samme tid som dette har skjedd har vi fått massive krav til dokumentasjon og manualbeskrivelser. Vår undring blir da om alle disse kravene har svingt til et annet ytterpunkt slik at det har tatt fra kunnskapsarbeiderens muligheter til å bruke intuisjon, teft og følelser i det daglige arbeidet med ungdommene?

Vi ønsker å finne ut om våre informanter er kjent med begrepene og i om de selv mener de bruker intuisjon, teft og følelser i arbeidet med ungdommene. Vi har spurt om de stoler på sin

intuisjon og om de kan gi eksempler på situasjoner der de tar i bruk denne formen for kunnskap.

Våre informanter er «typisk sosialarbeidere» ut fra det prosessuelle kunnskapssynet. De beskriver kunnskap som er basert på erfaring og som er kroppsliggjort og skapt i samhandling mellom mennesker. Alle våre åtte informanter beskriver situasjoner der de tar avgjørelser som baseres på følelser i jobben med ungdommene.

Våre informanter bruker i hovedsak begrepet «magefølelse» om sin intuisjon når vi spør om de kjenner seg igjen i dette temaet.

Vi får beskrivelser som;

«Den berømte magesfølelsen kanskje da.....en dårlig følelse på at du kjenner at nå er det noe som ikke er greit. Nesten skummelt noen ganger, for det hender du får denne følelsen uten at du kan beskrive eller fortelle hvorfor du fikk den», (I2)

«jeg bruker begrepet magesfølelse, føle på stemningen på huset, føle på noe i stemningen ungdommer imellom at det man kjenner her er noe muffins»(I1)

«eller at du bare senser at man driver å planlegger»(I1)

«Jeg bruker begrepet følelse, at jeg har en tanke om, eller at noe jeg kjenner på meg.»(I8)

Vi ser her at informantene beskriver at intuisjonen «slår til» når de føler at noe uønsket er i ferd med å skje i ungdomsgruppen.

Når vi ber informantene om å beskrive hva som skjer, eller hvordan dette oppleves får vi følgende beskrivelser:

«Det føles ugreit i magen»(I5)

«Kanskje som en bitteliten angsttilstand» (I7)

Flere har beskrivelse som ligner på denne, det er noe som ligger i kroppen, en kroppslig reaksjon.

«Jeg har følt det sånn med at når han drar ut nå så drar han ut for å ruse seg. Jeg bare ser det på ham, jeg bare kjenner det på meg...»(15)

«Et eller annet i sidesynet» (14)

Ingen av våre informanter avviser at intuisjon eller magefølelsen er en del av deres kunnskap og erfaring. Derimot sier alle at de ofte bruker den, noen sier også daglig i jobben med ungdommene. Beskrivelsen over kan oppfattes som om intuisjon brukes eller oppleves når miljøterapeuten senser at noe negativt er på gang i ungdomsgruppen, samtidig skjer ikke dette bevisst for dette er ikke noe man bestemmer seg for å bruke.

« Det snakkes ikke så mye om magefølelsen, bruker den ikke bevisst, bruker den kanskje uten å tenke»(12)

«For magefølelsen som på en måte har med erfaring ubevisst og bevisst.» (15)

Våre informanter beskriver at intuisjon utvikles gjennom erfaring som er relatert til konkrete utfordringer i arbeidet, og beskriver at de bruker sin magefølelse mer nå enn da de var ferske i faget. De betviler ikke at de også da kjente på sin magefølelse, men at erfaringen har gjort dem tryggere på å handle etter denne. Flere relaterer og nærmest setter likhetstegn mellom intuisjon og erfaring. Noe av beskrivelsene de har handler etter vår oppfatning mer om taus kunnskap enn om intuisjon de snakker mye om erfaringen som de mener fører til bedre intuisjon. Det er vanskelig for informantene å skille mellom taus kunnskap og intuisjon, det meste blir relatert til intuisjon eller som de fleste sier «magefølelsen»

«Så jeg bruker intuisjonen min, kaller det erfaringa mi, du lager jo magefølelse med erfaring»(14)

«God kjennskap til ungdommene, gir bedre treff ved bruk av intuisjon».(16)

«Det er kanskje slik at man må finne skillet mellom hvor magefølelse og erfaring går da for det er klart at magefølelsen blir jo forsterket fordi man har erfart noe flere ganger.»(11)

« Du lager jo magefølelse med erfaring. Det er evnen til å behandle denne erfaring da som gjør magefølelsen.»(14)

«Noe som ligger i deg- magefølelse. Erfaring blir jo til slutt en sånn en. Mange erfaringer etter mange år blir jo på en måte- du får jo magefølelse da. Du kjenner jo litt hvordan det bærer avgårde»(15)

«Magefølelse er noe man får med årene, ei gryte der det legges stadig nye ingredienser i, grytas innhold blir bedre og bedre» (16)

En informant har også en beskrivelse der han relaterer sin fagkunnskap til sin intuisjon:

«Jeg har lært at ungdom som ikke er i balanse er det ikke noen vits å «kjetfe» på. Det er ikke vits i å rettlede ungdom som ikke er påkobla. Og da bruker jeg jo følelsene, teften og sånn hvis det er situasjoner som tilsier at nå tier jeg still. Dette vil jeg kalle en magefølelse som jeg bruker sammen med kunnskap.»(14)

Vi har vært interessert i å finne ut om informantene mener at intuisjon kan overføres til andre eller læres bort.

« Nei, for jeg tror du må ta feil og du må på en måte lære deg/ få det inn på en måte, altså du må både ta feil og få rett noen ganger og kjenne litt på det for å få en sånn evne til intuisjon tror jeg da.» For magefølelse har på en måte med erfaring bevisst og ubevisst.(15)

«Dette handler om livserfaring, det er ikke mulig å lære bort» (16)

«Man må gå noen runder selv før man finner ut av det» (11)

Informantene mener at intuisjon er noe man selv må erfare, noe som ikke kan læres av andre. De snakker også om at trygghet og erfaring er med på å utvikle egen intuisjon, som nyutdannet er man kanskje ikke trygg nok til å stole på sin intuisjon. En informant beskriver dette:

«Men i begynnelsen var jeg jo litt engstelig da jeg var helt nyutdannet, da torde jeg ikke, jeg sa det etterpå hvis ting hadde skjedd, at dette hadde jeg tenkt på.»(13)

Arbeid med barn og unge som har utviklings og adferdsforstyrrelser krever at man er i stand til raskt å ta beslutninger *her og nå* i situasjoner som oppstår med den unge. Det handler om ungdom som utfordrer alle strukturer og regler som finnes i hverdagen, og miljøterapeuten vil ofte måtte ta en avgjørelse uten å konferere med noen, eller uten å tenke på hva strukturene og rutinene sier om denne situasjonen. Her beskriver alle våre informanter flere situasjoner der de bruker sin intuisjon ved raske avgjørelser. De mener også at den avgjørelsen de tar

ofte stemmer, men at den av og til også slår feil. Terapeutene bruker her beskrivelser om slike situasjoner som

«kjenner jo litt i lufta»(I5)

«føler litt på stemningen»(I1)

«Det er et eller annet som gjør at her tror jeg det er lurest, og da går jeg for det.»(I1)

«Med ungdommer kommer man opp i sånne situasjoner hvor du kan få en magefølelse. Det handler om at vi, jeg har jo ganske mange netter nå, og jeg leser spesielt den ene jenta.....det kan for eksempel være en rynke i panna. (I2)

Våre informanternes beskrivelser av sin intuisjon er utfordrende å dokumentere, for selv om de sier at de stoler på sin intuisjon, sier de samtidig at de ikke snakker om de situasjoner der intuisjonen eller magefølelsen ikke har slått til. Samtidig sier de også at de heller ikke snakker så mye om sin intuisjon de gangene det har slått til. De kan i praksisfelleskapet bruke begrepet magefølelse i trygge situasjoner der de drøfter enkelte saker. Men flere informanter sier de er redd for å bli oppfattet som useriøs og lite faglig om de i for stor grad bruker begrepene. Faglige valg kan ikke begrunnes med bruk av magefølelse sier de. Ingen av informantene kan huske intuisjon eller magefølelse har vært drøftet eller løftet frem i institusjonen som et tema i faglige diskusjoner.

«dette er ikke tema i avdelingsmøter og overlapping, man skilte ikke med magefølelsen i faglige settinger»(I5)

«Jeg bruker begrepene ofte sammen med makker og kolleger. Ikke så ofte til foreldre, utenforstående, holder ikke som begrep utenfor – kan ikke skilte med at vi bruker magefølelsen»(I6)

«Vi bruker dette føle på seg - magefølelsesbegrepet noen ganger.....sånn sett snakker vi jo om det, men vi snakker ikke om det som en sånn plussegenskap eller vi snakker ikke om det som tema. Det gjør vi ikke»(I1).

Samme informant sier videre om intuisjon som tema og om noen kan være redd for å snakke om det:

«Det kan vel hende det også, jeg vet ikke. Men hvis det går bra sier man det sikkert. Hvis det går dårlig prøver man å la være å si det.»(I1)

I2 sier om dette: «Det er vel ikke et tema det har vært snakket så mye om egentlig, ikke bevisst. Men det er helt klart at vi har brukt ordet kanskje.....men det er ikke løftet opp som tema.»

De fleste informanter ser verdien i at intuisjon bør være et tema i organisasjonen. En informant ser en begrensning;

«Men samtidig ..er det en viss fallgrube på dette hvis de skulle blitt åpnet opp for at alle skulle gått rundt og kjent på magefølelsen, så kunne det blitt på en måte at det hadde blitt mange rare avgjørelser det og.»(I5)

Noen informanter mener at ledelsen ikke vil like at magefølelsen brukes,

«Det hender at jeg utveksler den –intuisjonen- med de andre internt på huset, men jeg tar den ikke med lederen»(I4)

«Jeg tror ikke akkurat at lederne liker det» (I5)

Oppfatningen er at ledelsen krever dokumentasjoner noe informantene opplever ikke kan begrunnes med følelser:

«hun vil ha analyser som viser at avgjørelsen er tatt på bakgrunn av analyser og ikke pga at vi har hatt en god magefølelse»(I5)

« Så har du hele tiden dette med at du må argumentere for det, dokumentere alt du gjør.....det holder ikke å si at magefølelsen din sa at det var rett. (I2) Vi fører jo dagrapporter der skal det være noe syensing og mening.....men du skal ikke skrive; følte det på meg, ikke sant?»

Dette er en antagelse ut fra det informantene «tror», for ingen sier at dette noen gang har vært tema med ledelsen.

Andre har annen opplevelse: «Det var en teamleder som sa til meg at det du tenker må du si nå...»(I3)

Samtidig sier også våre informanter at de kan gå til sin leder og argumentere for bruk at sin intuisjon i enkelte situasjoner, de kan sogar argumentere for å avvike fra rutiner ved å forklare hvordan de vurderte ut fra magefølelse.

«Ja kanskje man ikke er så redd for hvis man tar en avgjørelse, man klarer jo alltid å lage en begrunnelse på hvorfor man tar den avgjørelsen, og skulle det vise seg å være feil avgjørelse så er liksom begrunnelsen for at man gjorde det likevel viktig nok.» (15)

Flere informanter forteller at intuisjonen deres stemmer og at de stoler på den, de har ofte hatt rett:

«Det er vel det som er påfallende at det gjør... når jeg tenker meg om så er det påfallende hvor mye som stemmer av det du senser og det du føler.» (18)

«Ja jeg gjør faktisk det (Stoler på magefølelsen), men kan selvfølgelig ta feil... (15)

«Ja jeg gjør jo det. Det er sånn....at det er de gangene man ikke har fulgt denne magefølelsen fordi man kjente at....så tenkte jeg at nei jeg overreagerer. Og så gjør man ikke noe med det, og så stemte det likevel. Da blir man så irritert på seg selv. (11)

Det har vært svært spennende å drøfte temaet intuisjon med våre informanter. Ut fra vår forhåndsantagelser om at intuisjon ble lite brukt, har vi fått store overraskelser. Vi har ikke intervjuet en informant som har avvist eller vært skeptisk til intuisjon som en del av sin yrkesutøvelse. Tvert imot vi har opplevd stor iver og på en måte en lettelse for å kunne snakke og få bekreftelse på at intuisjon kan benyttes som en del av miljøterapien.

4.3 Foreløpig oppsummering av empiri og forskningsspørsmål.

Kunnskap og kunnskapsutvikling er tema som miljøterapeutene i institusjonene er opptatt av. Våre informanter ønsker mer kunnskap og oppfatter eksplisitt kunnskap som viktig for å utvikle seg til å bli bedre fagpersoner. De forteller at de har god tilgang på kunnskapen som finnes i organisasjonene og sier samtidig at de aldri kan få nok kunnskap. De opplever at ledelsen på institusjonene legger til rette for kunnskapsutvikling og er positive til det. Ikke overraskende er det den eksplisitte kunnskapen som de fleste relaterer med kunnskap. Det å snakke sammen i praksisfellesskapet beskrives ikke som kunnskapsoverføring, men som *informasjon eller beskjeder*.

Vårt fagfelt er «fullt av» taus kunnskap, allikevel har vi hatt utfordringer med å finne gode eksempler og refleksjoner rundt taus kunnskap som tema. Taus kunnskap er et begrep våre

informanter er lite kjent med. Det er vanskelig for informantene å komme med eksempler og relatere begrepet til egen praksis, dette har kun skjedd unntaksvis i intervjuene. Dette handler om, slik vi vurderer det, først og fremst om at begrepet er ukjent og at det kan være vanskelig å *begripe*. Flere av informantene har allikevel eksempler på sin tause kunnskap når vi går gjennom materialet, her blir dette ofte betegnet med *erfaring*.

Intuisjon eller *magefølelse* er derimot et tema som informantene kjenner seg igjen i, og har mange refleksjoner rundt og mange eksempel på at de bruker i sitt arbeid. Vi får mange eksempler på at de bruker sin intuisjon, sin teft og sine følelser i arbeidet med ungdommene. Informantene forteller samtidig at dette tema ikke berøres i noen stor grad på institusjonene. De kan til en viss grad snakke med sine nærmeste kolleger og i noen tilfeller med sin avdelingsleder om at de har hatt en *følelse* som har gjort at de har tatt en vurdering. Alle sier derimot at de ikke ville argumentere med dette overfor «ledelsen» i institusjonene, og vi får flere utsagn om at de mener dette ikke holder faglig. Allikevel sier informantene at de stoler på sin intuisjon og de opplever også at de ofte har rett i sin magesfølelse.

Vår hypotese om at det økende fokus på eksplisitt kunnskap, registreringer, rapporteringer og målinger har ført til at terapeutene får mindre tid og rom for å bruke den tause kunnskapen og sin intuisjon har vi ikke fått bekreftet. Derimot ser vi at dette lever i beste velgående på institusjonene i det daglige arbeidet med ungdommene. Vi mener å se at det sterke fokus på å øke den eksplisitte kunnskapen i institusjonene har gjort at vi har «glemt» den tause kunnskapen på den måten at vi har sluttet å sette ord på den. Dette har ført til at verken taus kunnskap eller intuisjon teft og følelser tematiseres og snakkes om i institusjonene, men det brukes daglig i arbeidet med ungdommene. Dette er ikke heldig verken ut fra et ledessynpunkt eller for miljøterapeutene. *Kunnskapen i veggene* kan forbli i veggene hvis den ikke tas frem og verbaliseres. Det at vi har mye erfaringsbasert taus kunnskap i våre institusjoner må ikke glemmes i alt fokus på å jobbe etter evidensbaserte metoder.

I det neste kapittelet vil vi ta utgangspunkt i empirien på nytt og drøfte den med bakgrunn i de teoretiske perspektivene vi har valgt. Vi vil bruke en modell i analysene for å se om det kan gi oss noen svar på problemstillingen vår. *Hvordan oppnå kunnskapsutvikling når kunnskapen «sitter i veggene»*.

5 VIDERE ANALYSE OG DRØFTING AV EMPIRI

5.1 Innledning til analysen og drøftingen

Vi har i gjennomgangen av det empiriske materialet i forrige kapittel fått frem miljøterapeutenes syn på kunnskapsutvikling ut fra de fire forskningsspørsmålene i oppgaven. Vi har funnet at miljøterapeutene i våre institusjoner er opptatt av kunnskapsutvikling, men at de i liten grad er kjent med begrepet taus kunnskap og hva dette innebærer i praksis. Samtidig får vi andre uttalelser og beskrivelser når vi snakker om begrep som intuisjon, teft og følelser. Her kjenner miljøterapeutene seg godt igjen og har mange og gode refleksjoner rundt dette.

Underveis i arbeidet med informantenes utsagn og forståelse av våre forskningsspørsmål fikk vi behov for å systematisere og dele opp utsagnene på en annen måte enn bare gjennom forskningsspørsmålene. Hvilket overordnet mønster ser vi i informantenes forståelse av kunnskapsutvikling hvis vi «rister litt» på utsagnene og kategoriserer dem på en annen måte? Vil vi da finne andre mønstre som vi kanskje ikke har forventet? Dette kan sammenlignes med å titte i et kaleidoskop for andre gang, da vil mønstret se annerledes ut enn første gang, selv om utgangspunktet er de samme brikkene.

I denne delen vil vi derfor forsøke å se det empiriske materialet i et metaperspektiv, i et mer overordnet perspektiv.

5.2 Analyse av kunnskapssyn og kunnskapsprosesser

Hvordan man legger opp utviklingsprosesser i institusjonene preges av hvilke syn som eksisterer i forhold til kunnskap og kunnskapsutvikling og hvilke perspektiver som er ledende. Vi har tidligere beskrevet skillet mellom strukturell og prosessuell forståelse og den tredje vei intuisjon, teft og følelser.

Med dette som utgangspunkt har vi laget en «modell» for å kategorisere hvor vi finner de ulike informantenes opplevelse av kunnskapsutviklingen i organisasjonene. Hvor er det informantene opplever at hovedtyngden av kunnskapsutvikling foregår? Er det som vi har antatt at miljøterapeutene har blitt tatt fra muligheten til å bruke sin tause kunnskap og intuisjon i alt fokus på å øke den eksplisitte kunnskapen i barnevernet eller vil dette gi oss et annet resultat? Finnes det fortsatt kunnskap i veggene, og hvordan hentes denne ut?

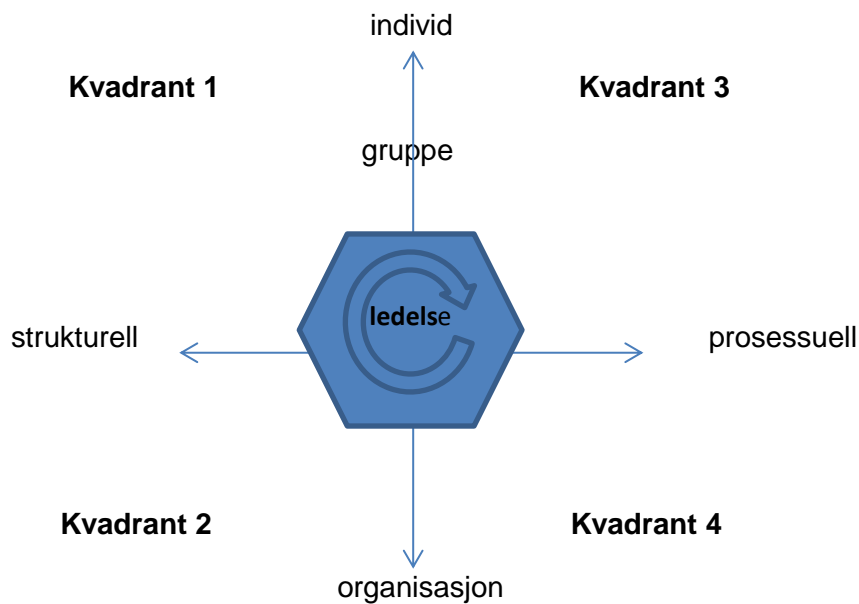
Vi har i vår modell delt opp dette i to hoveddimensjoner: 1) kunnskapsutvikling som struktur kontra prosess og 2) fokus på individet/gruppen kontra organisasjonen. Da får vi frem fire ulike kvadranter:

Kvadrant 1 beskriver det strukturelle perspektivet på individ/gruppe nivå.

Kvadrant 2 beskriver det strukturelle perspektivet på organisasjonsnivå.

Kvadrant 3 beskriver det prosessuelle perspektivet og individ/gruppe nivå.

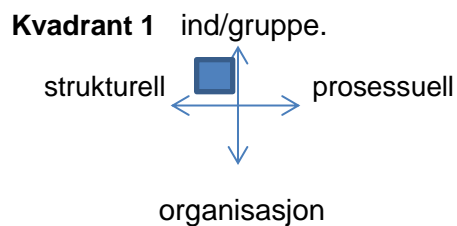
Kvadrant 4 beskriver det prosessuelle perspektivet i organisasjonsnivå.



Figur 4: Kunnskapsutvikling gjennom det strukturelle og det prosessuelle perspektiv.(egen modell)

Vi vil ta utgangspunkt i de fire områder i modellen og drøfte disse opp mot empirien. Vi starter med den strukturelle i forhold til individ/gruppe, kvadrant 1.

Individ/gruppe-strukturelle perspektiv: Kvadrant 1.



Her er fokus på teori og eksplisitt kunnskap, teori er viktigere enn praksis. Via dette fokus har vi fått standardiserte målinger på ungdommenes adferd. Vi er opptatt av verktøy og på hvilken måte disse kan brukes for å forbedre praksis. Vi rapporterer først og fremst skriftlig, både internt og eksternt. Samarbeidspartnerne legger i stor grad føringen for vårt arbeide gjennom spesifikke krav og forventer høy faglighet i tilbakemeldinger. Det finnes mange formelle fora i institusjonene for å ivareta kunnskapsoverføringen som fagmøter, ansvarsgruppemøter, ledermøter, avdelingsmøter. Alle terapeutene må gjennomgå omfattende opplæring og kursing i behandlingsmodell, lover, forskrifter og prosedyrer/rutiner. De må også selv innhente eksplisitt kunnskap ved å lese seg opp på faglitteratur før de kan delta i praksis. Dette handler om å utvikle terapeutenes intellektuelle kapital.

Miljøterapeutene får mange arbeidsoppgaver som drar dem vekk fra direkte arbeid med ungdommene. De må forholde seg til strukturer og system på institusjonen. Daglige rapporteringer, målinger der ungdommenes adferd blir kodifisert. Beslutninger som tas må argumenteres for og være gjennomtenkt.

Teamutvikling er en viktig del av institusjonenes organisering her. Terapeutene må i ulik grad forholde seg til å samarbeide i ulike team, fra team som består av to terapeuter til team som består av hele terapeutgruppen. Teamsamarbeidet og god teamkjemi er viktig. Denne gruppen deler eksplisitt kunnskap i disse formelle fora. Hva har vi observert hos ungdommen, når og hvordan? Teamstrukturen blir i liten grad utfordret på egne meninger og opplevelser i situasjonen. Strukturen blir på denne måten lite dynamisk og hva som har skjedd forut for «målingen» kommer i liten grad frem.

I kvadrant 1 analyserer vi det empiriske materialet med et blikk på det individuelle og strukturelle perspektivet på kunnskap og kunnskapsutvikling på institusjonene. I intervjuene med informantene og med bakgrunn i forskningsspørsmålene våre ser vi at flere argumenterer for at det er viktig å få kunnskap gjennom kurs, videreutdanning og å lese fagbøker. Dette illustreres gjennom utsagnet til denne informanten (I8)

«For å utvikle den kunnskapen du allerede har så er du avhengig av å få inputs og nye vinklinger eller ny kunnskap for å bygge videre på det du allerede har.»

Et annet interessant utsagn er fra informant (I4) som hevder at det er viktig å hente inn kunnskap fra eksterne aktører.

«..det er en del kursing og møter og sånn, og vi leier jo inn litt blant annet får vi hjelp fra BUP til å drøfte saker...det er mer verdt enn kunnskapen som ligger internt.»

Å lese det som står i bøkene hevder en informant er viktig, særlig dersom du er ny på institusjonen.

«Når du er ny og ikke har arbeidet med ungdommer før, så tror jeg du helst vil arbeide etter det som står i bøkene» (15)

Videre sier han at «det var lett å komme til institusjonen for der var det sånne klare ting om hva som skal skje, vi har manualer..»

Vi kan tolke disse utsagnene fra informantene om at det er den eksplisitte kunnskapen som er viktig for dem, den er subjektiv og individuell. Kunnskap som hver enkelt tilegner seg gjennom egen aktivitet.

Er det lettere å være opptatt av eksplisitt kunnskap når mye av hverdagen til miljøterapeutene styres gjennom manualer og fastlagte prosedyrer? Det blir naturlig for dem å søke etter den eksplisitte kunnskapen det som står nedskrevet. De finner svarene i bokhyllene eller gjennom ekspertsystemene i databasene. Kan det gå på bekostning av kunnskaps utvikling og deling av kunnskap, og forblir kunnskapen sittende i veggene?

Vi som ledere på institusjonene ser at etter at kvalitetskravene ble pålagt barnevernsinstitusjonene har fokus på opplæring og kursing vært sentralt gjennom de evidensbaserte metodene og kravene til dokumentasjon. Oppdatering og informasjon og deling av eksplisitt kunnskap har gjennomgående vært det som er viktig å ha fokus på. Har vi som ledere blitt dratt bort fra det som har vært det primære i det miljøterapeutiske arbeidet der fokus er mennesket og relasjonene for å bygge tillit og få til positiv endring?

Gjennom studiet er vi blitt mer og mer opptatt av om vi har mista en del på veien ved at det stilles så store krav til barnevernsinstitusjonene i dag gjennom å må dokumentere alt. Det har vært og det er fremdeles stort trykk på barnevernet fra departement nivå og til den enkelte som sitter i stua si og har sterke negative meninger. Det er en positiv utvikling vi har, men den kan også medføre at vi har fokus på andre ting bort fra ungdommene og at miljøterapeutene bruker mer tid alene med papirarbeid og mindre tid på å være i praksisfelleskapet. Kunnskapen blir et resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenkning.

Dette bekreftes av utsagnet til en informant (15) der vi spør om hva som er mindre bra med dokumentering: «... at det tar fryktelig mye av tiden vi egentlig skulle brukt sammen med ungdommene.» Et betimelig spørsmål er om vi gir ungdommene den behandlingen og hjelpen de har krav på i og med vi er mindre sammen med dem. Dokumentasjon krever ressurser og bruk av tid.

I det strukturelle perspektivet er det ofte i den formelle arena mye av kunnskapen deles.

I det empiriske materialet vårt får vi til en viss grad bekreftelse på at informantene snakker om at deling av kunnskap for det meste skjer i de formelle foraene på institusjonene. Kan det ha en sammenheng med at de ikke har fokus på eller i det hele tatt ikke vet at de utveksler erfaringer og deler kunnskap i uformelle forum? De bare snakker sammen over en kopp kaffe, vi kan gå over til annen avdeling for å diskutere etc, men de opplever ikke at de deler kunnskap.

«Jeg tror i alle fall at jeg er i stand til å gjøre det bedre i de formelle settingene fordi man kan høste erfaringer fra andre... når man har vært på noen møter vet man hvordan man forbereder seg» sier informant (I1). Videre får vi bekreftet fra en annen informant (I2)

om at overlappingene på dagtid og kveld er viktige fora der informasjon og utveksling av erfaringer foregår:

«det gjør vi to ganger pr vakt i overlappingene når nytt team går på/av... da er det mye fag rundt alt som skal skje avtaler, kartlegginger, målstilling, argumenteringer»(I2)

«Man må ikke «skjema» seg i hjel, men det er viktig å kvalitetssikre jobben vi gjør.»(I2).

Her er en uttalelse fra samme informant som gir uttrykk for at det er viktig med kvalitetssikringen som kvalitetskravene stiller. Vi tolker dette utsagnet at miljøterapeutene vil ha strukturen med manualene og skjemaene for det underbygger miljøarbeidet med ungdommen, du kan forankre det til de evidensbaserte metodene. Det er synlig dokumentasjon på utvikling og retning gjennom standardiserte målinger på atferd. Det gir en trygghet og knytte opp mot noe og forankre det de gjør.

Et viktig spørsmål for oss som ledere er om det er fare for at vi beveger oss for langt mot venstre på aksene strukturell – individ perspektivet? Miljøterapeutene blir i dette perspektivet for instrumentell og mekanisk i arbeidet med ungdommene og strukturene lite dynamiske.

Det har i de senere årene blitt mer vanlig å organisere institusjonene i ulike team med ansvarsfordeling og delegering av beslutninger. På begge institusjonene har vi som tidligere beskrevet inndelinger i team. Det er færre ledelsesnivåer og kortere veier mellom nivåene både på tvers og oppover i systemet.

Teamstrukturen i et strukturelt perspektiv er opptatt av den eksplisitte kunnskapen, og at deling av kunnskap skjer i formelle forum. Teamlederne får informasjon og «instrukser» fra ledernivå på ledermøtene som de tar videre med inn i teamet sitt.

Et interessant utsagn fra en av informantene bekrefter noe av det perspektivet ved å si:

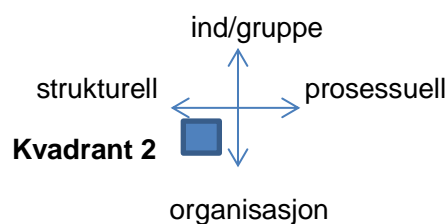
«På team dagene der har vi et fint forum for fagutvikling og diskusjoner rundt ting vi brenner for. Da kan det være mange diskusjoner hvor vi trekker inn iallefall de metodene vi jobber etter. ...vi har egentlig for få forum, vi har personalmøter hver tredjeuke ... vi deler erfaring i forhold til nye kunnskap eller noe som en har tilegnet seg selv i situasjoner som man har sett fungerer ift ungdommen....»(17)

Når vi ser nærmere på dette utsagnet så gir det oss bekreftelse på at de også ser på teamet som et formelt forum der de utveksler eksplisitt kunnskap. Vi stiller oss spørsmål om teamene blir for mye styrt og kontrollert, er det ikke rom for eller er det ikke tilrettelagt for å treffes mer i uformelle fora der det ikke eksisterer noen agenda for møte eller noen ledelsesstyring. Vi vurderer at våre informanter ikke opplever de uformelle fora som en læringsarena der de utveksler erfaringer og får mer plass til at den tause kunnskapen kan komme mer fram, bli satt ord på.

På SUS er noen av teamene utenom miljøteamene delt inn i profesjoner etter utdanning. En slik struktur kan arte seg forskjellig. Det kan bli et *system i systemet* og lukket der deling av kunnskap på tvers av teamene er utfordrende. Samtidig kan teamene utvikle spesialisering og ekspertise som kan overføres til andre team. Denne strukturen har vi ikke gått inn i intervjuene med miljøterapeutene.

Vi har gjennom det empiriske materialet også flere uttalelser på at teamene kan fungere mer prosessuelt. Det som er interessant å analysere nærmere og se er om miljøterapeutene beveger seg mer mot det sosiokulturelle/prosessuelle perspektivet der kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner selv om de blir styrt av kvalitetskravene gjennom manualer, prosedyrer og dokumentasjon. Eller om det er dynamisk bevegelse hele tiden mellom aksene fra det strukturelle til det prosessuelle perspektivet. Før vi analyserer det prosessuelle perspektivet skal vi nå se på den strukturelle – organisasjon i kvadrant 2. Hvordan ser en organisasjon ut i dette perspektivet? Hva sier informantene om hvordan de opplever organisasjonsstrukturen på institusjonene våre?

Strukturell-organisasjon: Kvadrant 2



Det strukturelle perspektivet tar som utgangspunkt i eksplisitt kunnskap som er noe hver enkelt innehar. Kunnskap som kan kartlegges, systematiseres og deles.

I våre institusjoner har fokus i stor grad vært å systematisere og dokumentere både faglige og organisatoriske system de senere årene. Vi har hatt høyt fokus på opplæring av ansatte i de formelle strukturene og modellene. Dette har ført til større bruk av evidensbaserte metoder, behandlingsmodeller, rutiner og prosedyrehåndbøker, IT-system, kvalitetssikring o.l. Hensikten med dette har først og fremst vært å sikre den faglige kvaliteten i institusjonene og øke rettssikkerheten til barna. I kjølvannet av dette har vi fått mange krav og forventninger, kontroll og sikring av kvalitet. Det er årlig kontroll av Bufetat om institusjonene oppfyller godkjennings- og kvalitetskravene. I tillegg fører Fylkesmannen individtilsyn flere ganger i året. Leders rolle og fokus i dette systemet blir å sikre at alle disse kravene etterfølges i institusjonene til enhver tid. Dette vil føre til at institusjonene kan oppfattes som om de har en hierarkisk oppbygning, og vil til en viss grad måtte ha denne oppbygningen for å kunne ivareta og sikre at kvaliteten oppfylles. Mange beslutninger må tas på ledelsesnivå som de ansatte må følge opp.

Ytterpunkt på denne akse kan føre til at man blir alt for instrumentell og maskinperspektivet får råde i for stor grad. Leder blir sjef og ikke leder.

Som eksempel på denne organiseringen har vi Rostad Ungdomsheim som er en gammel organisasjon. Styrer i institusjonen hadde tradisjonelt en rolle som «guru» og patriark, det han sa var lov, han styrte og bestemte og miljøansatte utførte det de fikk beskjed om.

I kvadrant 2 prøver vi å analysere vårt empiriske materiellet i lys av et strukturelt – organisatorisk perspektiv. Hvordan kan vi få til kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling når kunnskapen «sitter i veggene» i dette perspektivet?

Da vi startet opp med intervjuene undret vi oss over om miljøterapeutene blir for mye styrt i hverdagen av de sterke føringene gjennom de faste strukturene på institusjonene.

I presentasjonen av empirien er det flere utsagn om at de må følge strukturen og forholde seg til modellen og prosedyrene.

Informant (18) beskriver institusjonen som et hierarki...»*det er jo klare retningslinjene for hva hvert enkelt ledd i dette hierarkiet består av.*» Det er forutsigbart, en viss form for kontroll og orden. I dette perspektivet illustreres organiseringen som en pyramide der den øverste lederen plasseres på toppen og myndighetsområdene er klart definerte. En såkalt hierarkisk organisering. I et slikt system er tjenesteveien ovenfra og nedover der kunnskapen spres nedover i organisasjonen. Kunnskapen er noe miljøterapeutene og institusjonen har.

Da de nye endringene med kvalitetskravene med krav om dokumentasjon kom, og det ble utviklet manualer og prosedyrer så fikk leder nye oppgave med å administrere disse kravene.

Vi som ledere på våre institusjoner må formidle og justere eventuelle endringer kontinuerlig og vi må tilrettelegge for opplæring på alle nivåene. Så vi har en forståelse for at informantene sier at institusjonene kan oppleves som hierarkisk oppbygd.

En annen informant sier at; «*ledelsen sitter der oppe og så er vi her nede*» (I2). Han beskriver institusjonen der avstanden både fysisk og psykisk er avgjørende for at det eksisterer et skille, og han fortsetter å si noe om at informasjonen må gå begge veier, «*terskelen skal ikke være så høy*».

Det begge disse ytringene fra informantene sier er at det kan gi noen begrensninger mellom nivåene på institusjonene. På begge institusjonene er det en ledelse med administrasjon og neste nivå avdelingsledere og teamledere som leder teamene hvor miljøterapeutene befinner seg. I en struktur der informasjon og kommunikasjon går fra leder og nedover i nivåene med klare definerte oppgaver så tolker vi utsagnet til informanten om at det må eksistere en dialog mellom nivåene begge veier og at det ikke skal være noen begrensninger for miljøterapeutene for å ta kontakt oppover i systemet. I organisasjonsspråket er dette kalt bottom-up management. Da beveger vi oss i vår modell på akse mot det prosessuelle perspektivet. Der det blant annet legges vekt på det uformelle og ikke de stramme strukturene og det formelle.

I følge informantene er dialog og kommunikasjon mellom nivåene og på tvers av teamene nødvendig, og det må bestrebes at terskelen ikke må være så høy.

Institusjonene våre vil betegne seg selv som institusjoner med en flatere struktur der kommunikasjonsflyten er friere og beslutningsmyndigheten og ansvar er lagt til teamene som den ene informanten sier;

«jeg tror også at det er en flat struktur gjør at folk føler mer ansvar, at man får ansvar..»(I1)

Likevel er det informanter som hevder at det er i de formelle møtene med ledelsen til stedet de større og tyngre sakene blir drøftet og legger føringer for institusjonen, beslutninger blir tatt på øverste nivå. Illustrert med følgende utsagn av en informant (I8);

«det er i det forumet hvor øverste leder er med vi drøfter litt tyngre spørsmål, vi trenger det øverste ansvaret til å være med å bedømme og gi føringer.»

Dette utsagnet gir oss en bekreftelse om at institusjonene har til en viss grad markant struktur der de ulike nivåene er klart definerte. Og han påpeker at vi trenger det øverste ansvaret altså leder til å drøfte og gi føringer på viktige spørsmål. Institusjonene har også

krav og føringer fra samarbeidspartnere utenfra og en av institusjonene gjennom kvalitetssikring fra en instans på departementsnivå.

I vårt empiriske materiale synes det som om vi slår «i hjel» myten om at vi i våre institusjoner har «flat struktur» og ikke en tilnærmet lik hierarkisk oppbygging på institusjonene som informantene beskriver. Dette kan vi få nærmere belyst gjennom analysene fra de andre perspektivene i modellen.

I følge Irgens (2007/2009) må en være klar over at institusjonenes beskrivelser og organisasjonskart kan gi oss feil inntrykk.

Flere informanter sier noe om at de må forholde seg til metodene og manualene. Det er krav om å skrive ned og rapportere i forhold til ungdommene knyttet opp mot individuelle målsettinger som informant (17) sier

«...så jobben min består jo i å følge opp ungdommene som skal nå disse målene som er beskrevet i manualen...og jeg synes det fører til at det blir veldig strukturert, at du går etter klokka..» Videre beskriver informanten om strukturer de må forholde seg til bla så «blir vi kvalitetssikret gjennom tilbakemeldinger fra kvalitetssikringsteam.»

Kvalitetssikringsteamet er knyttet opp mot BUF-dir i Oslo.

På våre institusjoner er det utviklet informasjonssystemer som skal forvalte noe av institusjonens kunnskap. Er disse informasjonssystemene nødvendige og nyttige å bruke i våre institusjoner der vi er opptatt av å ha fokus på mennesket og mellommenneskelige forhold? Gottschalk i (Gotvassli 2007). Det er kunnskapsstøttesystemer som driftstøtte-, kunnskapsstøtte- og beslutningsstøttesystemer IT baserte system som støtter og styrker organisasjonsprosesser knyttet til kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling, kunnskapslagring og kunnskapsoverføring.

Det vi ser er at flere av informantene synes at det kan bli mye papirarbeid å forholde seg til. Som den ene informanten (1) sier så blir systemet «noen ganger for firkantet.»

Vi ser at når vi beveger oss i modellen helt ytterst på den strukturelle organisasjonsaksen så er det fare for å bli for mye instrumentell og manualstyrt. Kunnskapen deles gjennom intranett og databaser og vi har ulike ekspertsystemer for bruk av kunnskap.

I vårt empiriske materialet får vi ytringer fra informanter som beskriver og understøtter noe av institusjonenes struktur som ligger innenfor det strukturelle og rasjonelle perspektivet.

Den beste praksisen må identifiseres, kartlegges og spres i resten av organisasjonen (Gotvassli 2007)

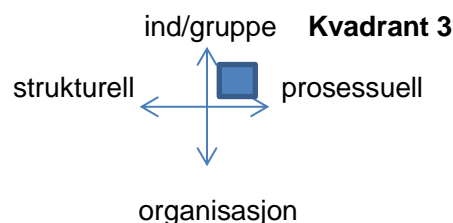
På våre institusjoner har vi opplæringsplaner for ny ansatte miljøterapeuter og vi har kontinuerlige opplæringsdager knyttet opp mot de evidensbaserte metodene såkalte boostere. Det ser ut som det er den eksplisitte kunnskapen som institusjonene har mest fokus på, den er viktigere enn den tause kunnskapen. Samtidig sier noen av utsagnene også at de har uformelle fora der de kan utveksle erfaringer.

I vårt perspektiv som ledere så stiller vi spørsmål og undres over om det er vanskelig å få til en god kunnskapsutvikling i en organisasjonsstruktur som beskrives av informantene og de analysene vi har gjort av det empiriske materialet. Den eksplisitte kunnskapen er lett tilgjengelig i dette perspektivet mens den tause kunnskapen kan være vanskelig å få tak i den er individualisert og ikke kroppsliggjort. Kunnskapsutvikling blir ofte ensbetydende med at noen «lærer til» noen andre i institusjonen. På ledelsesnivå lages planer og strategier og mellomledere får ansvar for å følge opp miljøterapeutenes oppgaver. Er det et byråkratisk Top-down management i våre institusjoner? Kan kunnskapen i et slikt perspektiv bli «sittende fast i veggene»?

Vi skal nå se nærmere på dimensjonen prosessuelle – individ/gruppe perspektiv i modellen vår for å se om vi kan finne mer ut av våre spørsmål og undringer hvordan vi kan få kunnskapsutvikling på institusjonene våre gjennom å analysere de andre perspektivene.

Vi beveger oss fra det strukturelle perspektivet mot det prosessuelle i aksene mot høyre i vår modell

Individ-prosessuell perspektiv. Kvadrant 3



I dette perspektivet finner vi den tause kunnskapen og intuisjon, teft og følelser. Taus kunnskap er den usagte kunnskapen som er innleiret i praksis er en del av oss og våre

ferdigheter, kalles også ferdighetskunnskap. Intuisjon, teft og følelser beskrives som praktisk klokskap, her agerer vi ut fra en følelse, en fysisk reaksjon eller magefølelse.

Taus kunnskap er en kunnskapsform som er vanskelig å beskrive og eksemplifisere. Den bare «er» der, vi bare «vet» eller «kan». Hvordan vi vet eller kan, kan vi i liten grad forklare. *Kunnskapen i veggene* er blitt brukt som beskrivelse på den tause, ikke artikulerte kunnskapen, men som er en kunnskap som vi ofte handler etter.

Arbeidet i barneverninstitusjoner er av en slik art at avgjørelser ofte må skje raskt, og man må kanskje endre strategi og planlagt aktivitet i løpet av kort tid. Ungdommenes atferd er ikke forutsigbar og alt kan ikke planlegges, måles eller kategoriseres, det må handles intuitivt i situasjonen. Disse ungdommene utløser også følelser hos terapeuten som til en viss grad vil styre avgjørelser. Terapeutene vil ofte ikke kunne reflektere og drøfte sine handlinger før etter at handlingen har skjedd (in action, on action), kunnskapsutviklingen skjer i praksisfellesskapet etter handling i refleksjon. Teamene vil i denne modellen ha stor påvirkning på sitt daglige virke, og derav også stort ansvar for sine beslutninger. Ytterpunktet i denne aksen kan bli at det dannes subkulturer i organisasjonen der det uformelle lederskapet får feste, det sosiale blir viktigere enn faget.

Hvor oppleves det at kunnskapen finnes i dette perspektivet? Denne kunnskapen er det vanskelig å snakke om, og vanskelig å dele, allikevel er det en «kjent» følelse som det handles etter.

Taus kunnskap er vanskelig å definere og beskrive for våre informanter, det er ikke et begrep som brukes i tale. Når vi definerer begrepet og drøfter videre med informantene kommer det beskrivelser som denne:

«Jeg tror nok at jeg kan føle litt på stemningen hvordan det er på huset uten å ha brukt sansene for mye, at du hører det på stillheten og. Men det er jo litt med erfaring da, at du har erfart tidligere at etter at det skjer noe sånt så blir det stille,vi snakker litt om det og. Om det er å føle på noe i miljøet liksom, du hører ofte at de sier; Jeg har på følelsen at nå skjer det noe, eller jeg har på følelsen at det kommer til å skje. Og det tror jeg er som du sier uten å se noe eller nødvendigvis å ha hørt noe, men hva det kommer av vet jeg ikke. Mye sikkert på bakgrunn av tidligere erfaring(18)

Her har vi en beskrivelse av informanten om en erfaringsbasert praksiskunnskap, han og flere har opplevd at stemningen eller stillheten i huset fører til noe i mange tilfeller og har derfor opparbeidet en sensitivitet eller en taus kunnskap. Vi ser at informanten har vanskelig for å beskrive hva som skjer, han føler på noe, har noe på følelsen.

Han beskriver videre mye kunnskap i erfaring;

«Du har erfaring gjennom mange år, så du bare vet det. Du har ikke noen manual som tilsier at de skal gjøre det, hvis du følger det, det bare vet du.»

Samtidig har samme informant en tvil om taus kunnskap og erfaring er kunnskap ;

«Det er vel litt med dette med taus kunnskap, eller det er jo ikke kunnskap, men det er jo noe du føler, men kunnskapen den får du jo igjen for når du bidrar og når du er med på å løse opp i ting.(18)

Her ser vi at informanten tviler på om taus kunnskap kan kalles kunnskap eller er en følelse, samtidig reflektere han over at denne følelsen bidrar til kunnskapsutvikling gjennom at den anvendes til å «løse opp i ting» eller til å håndtere en situasjon som oppstår.

Våre informanter har mange beskrivelser om bruk av intuisjon eller magefølelse i det daglige arbeidet med ungdommene. Det er for miljøterapeutene anerkjent at de reagerer intuitivt på noe som skjer og handler etter det. Deres beskrivelser på sin intuisjon stemmer godt overens med definisjonen at *intuisjon er en tankeprosess, en løsning eller en ide uten anstrengelse og uten bevissthet om prosessen bak*, Kirkebøen (2013). Dette kan illustreres ved informants (18) beskrivelse: *«jeg har en tanke om, eller at jeg kjenner det på meg»*, flere har lignende beskrivelser: *«Det føles ugreit i magen» «Kanskje som en bitteliten angsttilstand» (17)* . De beskriver en fysisk eller biologisk reaksjon når de opplever eller har en intuitiv opplevelse. Dette stemmer godt med beskrivelser som magefølelse, håret reiser seg og lignende beskrivelser som brukes i dagligtale. Dette beskrives som en *følelse*, ingen av våre informanter har brukt betegnelsen kunnskap om denne *følelsen*, men allikevel anerkjennes denne følelsen og det handles etter den.

Våre informanter snakker mye om erfaring og trygghet som viktige faktorer når de bruker intuisjon. Flere beskriver at de med erfaring har blitt tryggere og derfor tør mer å stole på sin intuisjon med årene. Dette kan kanskje beskrives som om den «intuitive kunnskapen» erfares etter år i praksis og blir en del av en fagperson, på en måte som den tause kunnskapen?

«Det er kanskje slik at man må finne skillet mellom hvor magefølelse og erfaring går da for det er klart at magefølelsen blir jo forsterket fordi man har erfart noe flere ganger.»(11)

Her har informantene en beskrivelse av intuisjon som mer enn en følelse, følelsen kan gjenkjennes senere hvis man opplever en tilsvarende situasjon.

Som sosialarbeidere blir vi utdannet og opplært i hvordan vi skal legge til rette for den enkelte og bruke vårt faglige skjønn. Dette blir etter hvert innarbeidet i det daglige arbeidet, og betraktes som en del av det faglige arbeidet som er stadig i diskusjon i fagmiljøet. Vil intuisjon være en del av det praktiske skjønn, eller vil vi utvikle bedre intuisjon gjennom å

bli bedre til å anvende vårt skjønn? Kirkebøen sier at sosialarbeidere kan utvikle en bedre intuisjon gjennom erfaring og henger dette sammen med den høye bruken av skjønn i våre yrker? Våre miljøterapeuter jobber i direkte klientkontakt der vi ofte må ta raske avgjørelser uten å kunne konferere med andre og heller ikke alltid vil være i stand til å vurdere konsekvenser av avgjørelsene før etter den er tatt.

En informant beskriver dette slik: «*Så har vi plutselig 6 ungdommer kanskje.man må nå bare gå videre og så får man hoppe litt i det selv om man ikke har fått diskutert seg ferdig, må bare bestemme seg*»(11)

Dette kan skje mange ganger pr døgn i arbeidet med ungdom med spesielle behov. Den som konfronteres med situasjonen der og da, må ta avgjørelsen der og da. Da er det ikke tid eller rom for å hente inn kunnskap noe annet sted enn hos seg selv, den konkrete oppgaven må løses. Her vil terapeutens eksplisitte kunnskap bli utfordret, og den tause og intuitive kunnskap blir viktig for at terapeuten skal oppleve sin avgjørelse som begrunnet. Terapeutene reagerer etter sin «autopilot» ut fra den erfaring de har opparbeidet, og kanskje i tillegg den *kunnskapen som sitter i veggene*.

Læring eller overføring av denne tause og intuitive kunnskapen vurderes av våre informanter som umulig, man må erfare selv og dette kan ikke læres bort. Man må selv kjenne på kroppen hvordan dette føles, det kan i liten grad beskrives og overføres mener informantene. Det er heller ikke sikkert at man reagerer intuitivt på de samme signalene eller har de samme følelsene i situasjonene. En informant beskriver sin utvikling av intuisjon som er *gryterett* som fylles på, og blir bedre og bedre etterhvert som flere ingredienser kommer til. Her opplever vi at han har en god beskrivelse på å erfare gjennom praksis og derav fylle på sin tause kunnskap og sin intuisjon. Han fortsetter med å si at den man går sammen med i team vil «*spise fra den samme gryteretten og de vil derved etter hvert få felles erfaring og reagere på samme.*» (16) Her har vi en beskrivelse av at man gjennom tett kontakt og felles erfaringsgrunnlag kan overføre eller utvikle den samme tause kunnskapen og intuisjon. Dette foregår uten at informanten tenker at dette er overføring av kunnskap, men at erfaring gir samme grunnlag til en intuitiv reaksjon.

Våre informanter har problem med å beskrive og komme med eksempler for når de bruker sin intuisjon. De er kanskje ikke helt klar over når man bruker sin intuisjon, det bare skjer i situasjoner som løper videre uten at de reflekterer over hvorfor man tok denne avgjørelsen eller beslutningen. De *bare vet* at dette var rett der og da. En informant har et eksempel:

«Jeg så de hadde et eller annet fore, og intuisjonen min sa at...ja et eller annet i sidesynet sa at nå driver 18 åringer med noe, selger ..eller har kjøpt røyk til den som er yngre. Så jeg gikk ned til henne så fikk hun en klem og jeg sa; Du, jeg sier ikke at du gjør noe nå, men du vet du kommer på veldig tynn is hvis du driver og selger eller kjøper noe nå som du er blitt 18 år.....Da brukte jeg intuisjonen min og leste bildet at her kunne jeg godt gå ned og sette spørsmålstegn.» (I4). En annen informant beskriver dette slik: Det er bare at det er et eller annet som gjør at man tenker at her tror jeg det er lurest, så da går jeg for det (I1)

Å tematisere taus kunnskap og intuisjon i en barneverninstitusjon burde være selvfølgelig for en yrkesgruppe som bruker og er avhengig av å bruke denne egenskapen i sitt daglige virke. Allikevel er dette ikke tema hverken i formelle eller uformelle fora i institusjonene. Vi ledere er kanskje redde for å tematisere dette for å slippe til «privat praksis». Vi har vært svært opptatt av å øke den eksplisitte kunnskapen og kvalitetssikre det daglige arbeidet i institusjonene, noe som også har vært nødvendig noe sitatet fra informant 2 kan beskrive;

« Så har du hele tiden dette med at du må argumentere for det, dokumentere alt du gjør....det holder ikke å si at magefølelsen din sa at det var rett. (I2) Vi fører jo dagrapporter der skal det være noe synsing og meningmen du skal ikke skrive; følte det på meg, ikke sant?»

Som ledere ønsker vi ikke at det skal være innfallsmetoden som bestemmer, det er viktig at behandlingen i barnevernet har en viss forutsigbarhet og etterprøvbarhet. Institusjonen ved deres ledere blir kontrollert både av Bufetat og Fylkesmannen om de kvalitetskrav som finnes etterfølges. Dette krever at leder har kontroll over hva som foregår i miljøterapien, og at dokumentasjoner kan forelegges.

Har vi samtidig med dette fokus glemt å ta vare på den tause kunnskapen? Vi ser av våre informanternes svar at den lever i beste velgående, i den forstand at miljøterapeutene handler ofte intuitivt i det daglige arbeid. Ved å sette disse temaene på dagsorden kan man håpe at den praktiske klokskapen og ferdighetskunnskapen får bedre mulighet til å utvikle seg hos terapeutene, og at man derigjennom får en bedre bevissthet rundt praksis og bedre faglig arbeid med ungdommene. Dette krever samtidig at man har en trygghet i personalgruppen som gir åpning og rom for å snakke om følelser og rom for avvik. Fler utsagn fra informantene kan tolkes som om det er tabuområde å snakke om magefølelse og intuisjon, man kan ikke «skilte» med sin magefølelse da vil man ikke bli tatt seriøst:

«dette er ikke tema i avdelingsmøter og overlapping, man skilte ikke med magefølelsen i faglige settinger»(I6)

«Det hender at jeg utveksler den – intuisjonen- med de andre internt på huset, men jeg tar den ikke med lederen» (I4)

Denne holdningen hos miljøterapeutene kan føre til at praksis blir uoversiktlig og uhåndterlig for lederen å skaffe oversikt over. Lederne må ta dette på alvor og tematisere taus kunnskap i organisasjonen slik at dette ikke skjules og utvikler seg til privat praksis.

Praksisfellesskapets har en sentral betydning for utvikling og overføring av taus kunnskap og intuisjon i den prosessuelle kunnskapsforståelse. De uformelle møtepunktene i praksis er der terapeutene kan snakke sammen om erfaringer og fortelle historier til hverandre om sin arbeidshverdag. Disse praksishistoriene eller «story telling» er det lang erfaring i å bruke i institusjoner. Slike historier kan på godt og vondt leve i miljøene i mange år og kan like ofte være historier om hva vi skal fortsette å gjøre som det motsatte, dette gjør vi ikke lenger. Her er læringseffekten stor, selv om den vanlige oppfatningen blant terapeutene ofte er at man lærer mest av at man er på kurs eller videreutdanner seg, som informanten beskriver:

«Vi tror nok at det er i de mer formelle forumene at vi deler og utvikler kunnskap, men jeg tror nok at hvis vi ser på hvor mye tid vi bruker på det i miljøet på det uformelle. Så ser jeg at vi bruker langt mer tid på det der. Og jeg vil nok tro at de fleste sitter igjen med mer læring der da.» (I8)

Her ser vi at informanten reflekterer over hvordan kunnskap deles i institusjonene, og nyanserer sin oppfatning av kunnskapsutvikling, dette skjer oftere i de uformelle settingene eller i praksisfellesskapet.

Vi vurderer at våre informanter ikke tenker at praksisfellesskapet er en læringsarena i noen stor grad, men som informasjonsutveksling og kanskje deling av frustrasjoner. Her tenker vi at som leder har man en utfordring med å løfte frem og gi status for praksisfellesskapet slik at den tause kunnskapen kan få mulighet til å blomstre i institusjonene. Vi tenker at status må høynes og det må sikres at alle tar del i den uformelle læringsarenaen som finnes i institusjonen. I og med at praksisfellesskapet skal baseres på frivillig deltakelse uten noe form for formell lederskap må vi som ledere ikke legge noen føringer for praksisfellesskapet, selv om man kan oppfordre personalet til å treffes «uformelt». Informant (I2) beskriver praksisfellesskapet på denne måten:

Vi brukte tidligere onsdagene på dagtid til å invitere hverandre på kaffe. På et vis var det bestemt at vi skulle ha det, samtidig ble det veldig uformelt» (I2)

Eksemplet fra onsdagsmøtene på Rostad viser hvor raskt et ledelsesinitiativ kan ødelegge hensikten med og gløden for å holde et praksisfellesskap i gang. En av avdelingslederne mente at det kanskje var lurt at de var med på disse møtene for å avklare eventuelle misforståelser i diskusjoner som oppsto. På den måten ble disse uformelle treffene gjort formelle, og ansatte opplevde at de måtte rapportere. Det ble skrevet referat og der kom det frem at diskusjonene ofte konkluderte med at ledelsen måtte konfereres før de kunne drøfte videre. Dette kan også oppfattes som at man som leder ikke har tillit til at miljøterapeutene klarte å ha en lojalitet til organisasjonen. Dette hadde sannsynligvis med tidligere erfaringer i organisasjonen å gjøre, som informantene beskriver:

«Tidligere, jeg har jo vært her noen år, så kunne det bli sånn at ting folk ikke var fornøyde med så satt en kanskje på avdelingene, samlet seg, og satt og dyrka dette vi ikke var fornøyd med. Det ble veldig negativt....» (I2)

Dette viser den andre siden ved et praksisfellesskap som kan bli brukt til å «kose med misnøye» en misnøye som aldri kommer lenger så lenge man ikke bruker de formelle fora i organisasjonen til å ta opp dette.

Alt i alt mener vi at som ledere bør det legges til rette for praksisfellesskap og uformelle treffpunkt i arbeidshverdagen. Miljøterapeutene har i tillegg til de formelle møtepunktene stor nytte av å dele erfaringer for å øke sin kunnskap. På hvilken måte et praksisfellesskap vil fungere vil være avhengig av de ansatte først og fremst og ikke ledergruppen. Det avhenger av at noen gløder for dette, tar initiativ og at gruppen har en trygghet seg i mellom som gjør at miljøterapeutene opplever dette som noe som løfter positivt.

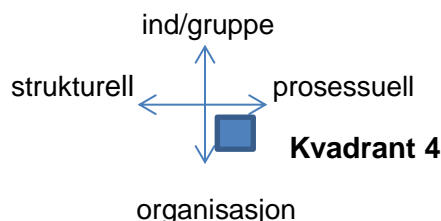
Både på Rostad og SUS sier informantene at de har muligheten til å gå inn på miljøkontoret for å snakke sammen eller reflektere over situasjoner utenfor institusjonen. Slik som den ene sier: *«...men vi går jo hele tiden og snakker med hverandre om hvordan ting oppleves eller følelser og hva jeg bør gjøre nå.»(I1)*

I et prosessuelt perspektiv er dette vesentlig å få utveksle erfaringer i et fellesskap og sette ord på opplevelser og situasjoner.

Når vi har sett på informantenes utsagt fra dette perspektivet ser vi at både taus kunnskap, intuisjon, teft og følelser er en stor del av kunnskapen miljøterapeutene innehar og tar i bruk daglig. Det er liten bevissthet om at dette er «kunnskap» alle refererer til dette som en følelse som de i liten grad kan skilte med i faglige settinger. Lederne opplever som de som forventer at alt skal dokumenteres og det oppleves som at lederne ikke vil anerkjenne den tause eller praksisbaserte kunnskapen og magefølelsen. Det er påfallende at *alle* informanter forteller at de både handler etter og stoler på sin intuisjon, samtidig som de forteller at dette er et tema

det nesten ikke snakkes om på institusjonene. Vi skal nå videre se på det prosessuelle perspektivet i organisasjonene. Er organisasjonene opptatt av og ivaretar de den praksisbaserte kunnskapen som finnes og lever i institusjonene?

Prosessuell- organisasjon: Kvadrant 4



Det prosessuelle kunnskapsperspektivet tar utgangspunkt i at kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner. Kunnskapen er kroppsliggjort, dynamisk og skapes i samhandling mellom mennesker. Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen.

I barnevernets institusjoner har tradisjonen vært at kunnskap er praksisbasert, man har tradisjonelt ikke vært så opptatt av eksplisitt kunnskap. Dette fikk i for stor grad prege miljøterapien og førte til at hver enkelt ansatt fikk drive sin «private praksis». Det ble uttrykt at «*kunnskapen sitter i veggene*» og var i svært liten grad nedtegnet og dokumentert. All opplæring og overføring av kunnskap foregikk med «munn til munn» metoden og gjennom tilfeldige møter mellom nye ansatte og mer erfarne. Ytterpunktet her er at man som leder ikke har kontroll over hva som finnes av kunnskap i organisasjonen og på hvilken måte overføringen skjer. *Her og nå* preger både opplæring av ansatte og på hvilken måte ungdommene ble behandlet. Organisasjonen preges av flat struktur og utydelige beslutnings- og kommunikasjonsveier.

Vi har tidligere påpekt at fokus i lang tid har vært på å øke den eksplisitte kunnskapen i barneverninstitusjonene. Dette har vært en ønsket dreining fra en kun praksisbasert kunnskap til en mer ønsket kombinasjon av eksplisitt og praksisbasert kunnskap gjennom å øke ansatte med fagutdanning og med kvalitetskravene fra direktoratet. Fokus på den eksplisitte kunnskapen gjennom metoder, behandlingsmodeller og tilegnelse av forskning har fått stor plass i institusjonene. Dokumentasjon av hva institusjonsomsorgen i Norge har gjort, har tidligere vært mangelfull. Det har derfor vært viktig å øke fokus på dokumentasjon for å øke legitimiteten for institusjonsbarnevernet. Dette er nødvendig for å få bort de lukkede institusjonene uten mulighet til innsyn av det offentlige. Etter alt dette fokus på eksplisitt kunnskap og dokumentasjon, kan det være betimelig å undres over om vi har gått glipp av

den praksisbaserte kunnskapen som finnes i institusjonene, *kunnskapen i veggene* hvor er den blitt av? Tar institusjonene vare på den praksisbaserte kunnskapen som finnes hos terapeutene?

En informant beskriver strukturen på denne måten:

«Det er jo dette med gitte tidspunkt i forhold til når ting skal skje. Vi har jo som sagt en del rapportskrivning, telefoning og kartlegging. Men selv om dagen er spikra i forhold til tidspunkt og aktiviteter står du samtidig fritt i forhold til når du vil finne på ting utenom det som er sagt. Det er veldig rom for å være kreativ herjeg er veldig glad i musikk, noen driver med dykking, det er jo et kjempepluss.... (12)

Her bekrefter informanten at det er rom i organisasjonen til at miljøterapeutene kan bruke sin kreativitet og sine interesser i miljøterapien. Det er viktig med miljøterapeuter som kan endre strategi når «ting skjer» som ikke står i manualene. Ungdommene våre vil aldri følge noen oppskrift og institusjonen må være forsiktig med at alt skal følge en oppskrift for å være i stand til å gi hver enkelt ungdom den individuelle omsorgen de har krav på.

En annen informant bekrefter også dette:

« Men det er jo så mye som skjer fra behandlingsmøte uka i forveien og frem til neste behandlingsmøte, det er mye som skjer i ungdommens liv denne uken, så det hender vi bare må snu skuta en gang eller to og så legge nye føringer.» (18) videre sier han; Det er mye som ikke er beskrevet i manualer, og det er jo den type omsorg og grensesetting og veiledning og alt det du finner på alle andre barneverninstitusjoner»

Her beskriver han den prosessuelle kunnskapen som er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner. Det du finner på alle barneverninstitusjoner sier han, det er kanskje det vi kaller den tause kunnskapen eller kunnskapen i veggene. Kunnskapen som er rotfestet i praksis og som alltid har vært der, det er sånn det er.

Samme informant har også en beskrivelse av en måte han bruker sin tause kunnskap i praksis. Dette handler om situasjoner der terapeuten vurderer å bruke tvang:

«I bakhodet må en jo gjøre avveiningene her på veien før en går inn da. Kan jeg vente og prøve.....i de situasjonene er det for min del i alle fall, like mye tanker, følelser, taus kunnskap jeg bruker, vel så mye som det verbale» (18)

Disse utsagnene kan vi tolke som en bekreftelse på at den praksiserfarte og tause kunnskapen fortsatt får leve i organisasjonene. Vi kunne tenkt at terapeutene hadde

beskrevet at alle manualer og prosedyrebeskrivelser hadde tatt fra dem muligheten til å bruke sin kreativitet og til å handle ut fra sin erfaring hvis strukturene i institusjonene hadde vært for stram og ikke akseptert avvik fra rutiner.

Våre informanter bekrefter at de opplever at det er i stor grad en flat struktur i institusjonene. Det er rom for å oppsøke lederne å søke råd og støtte i hverdagen. Begge institusjonene har lagt opp til at lederne skal ha høy tilgjengelighet. Høy tilgjengelighet av ledere har både et strukturelt og prosessuelt utgangspunkt. Det vil ivareta ledelsens behov for å ha oversikt over og kontrollere at miljøterapien blir ivaretatt på den måten organisasjonen har forutsatt. I tillegg vil det være med på å samle den praksisbaserte kunnskapen og føre den videre i avdelingene. Når oppgavene i så stor grad blir delegert til miljøterapeutene forutsetter dette at lederne har tillit til at oppgavene blir gjennomført med lojalitet til organisasjonen. Informant (I1) «sier at det er litt sånn lavterskel for å banke på og gå inn den døra. (til leder) «Man kan komme inn med sånne korte frustrasjoner eller spørsmål eller ønsker innimellom.» En annen informant sier om det å ha tilgang til leder: «Det handler om at når du melder behov så er folk tilgjengelig. Jeg har ikke opplevd noe annet enn det. Føler jeg blir tatt på alvor hvis det er noe.» (I2)

Her ser vi at kunnskapslederen har nærhet og er lett tilgjengelig for terapeutene. Det er en vesentlig lederegenskap å kunne lede og ikke styre kunnskapsarbeideren.

Kunnskapsarbeideren motiveres av autonomi og frihet til å bruke sin kunnskap, han forventer å bli hørt og vil være med å påvirke. Om å bli hørt og påvirke sier informant (I4):

«Jeg prøver å påvirke det jeg kan påvirke, si min mening og være ærlig.Jeg føler meg ikke urettferdig behandla, og jeg føler at jeg er på en plass som faktisk har takhøyde for å være uenig uten at de forfølger deg eller henger deg ut etterpå. Føler at jeg er på en trygg plass.»

De sosialfaglige utdanninger legger fortsatt vekt på å skaffe studentene den praksisbaserte erfaringen i utdanningsløpet. Studentene har praksisperioder der de jobber i praksis og får veiledning av erfarne sosialarbeidere. Begge institusjonene tar imot studenter i praksis. Dette viser at det prosessuelle kunnskapssynet lever i utdanningsinstitusjonene, man ønsker å gi studentene praksiserfaring i tillegg til den eksplisitte kunnskapen de lærer fra bøker og kateter.

Samlet sett trer det frem et mønster på syn på kunnskap og kunnskapsutvikling som er i stor grad i et prosessuelt perspektiv. Det som kommer frem når vi har ristet litt på kaleidoskopet er at informantene beskriver det er fortsatt kunnskap som er rotfestet i praksis som benyttes i tillegg til den strukturelle eksplisitte kunnskapen. Informantene beskriver muligheter til å

improvisere, bruke sin kreativitet og til å «snu skuta» ved behov. Det er ungdommenes individuelle behov som kommer foran behovet for prosedyrer og rutiner i rett rekkefølge og til rett tid. Dersom vi ser på dette noe komplekse bildet som består av kunnskapsutvikling som både struktur og prosess og både individ, gruppe og organisasjonsnivå, hvilke muligheter gir dette for å lede kunnskapsutviklende prosesser i våre institusjoner?

6 PÅ HVILKEN MÅTE KAN VI FREMME KUNNSKAPSUTVIKLING I INSTITUSJONENE.

Vi har i den teoretiske delen av oppgaven redegjort for flere «kunnskapshjelpere» som kan bidra til å fremme kunnskapsutvikling i organisasjoner. Vi har også redegjort for våre informanternes opplevelse og syn på kunnskap, kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i institusjonene. Hvordan kan vi som kunnskapsledere dra nytte av de teoretiske perspektiv og informasjonen vi har fått fra informantene til å tenke videre om hvordan vi best kan øke kunnskapen i våre institusjoner?

Vi ser flere lederdilemma etter gjennomgangen av våre analyser av det empiriske materialet. På hvilken måte er vi som ledere i stand til både å ivareta det prosessuelle og det strukturelle kunnskapssynet i institusjonene? Vår undring underveis i denne prosessen har vært om det strukturelle perspektivet er så dominerende at det prosessuelle perspektivet har måttet vike? Dette har vi på mange måter fått bekreftet gjennom våre analyser. Vi ser at de omfattende krav og forventninger til barnevernsfeltet har gjort at vi som ledere har hatt stort fokus på å oppfylle de strukturelle krav som tjenestene er pålagt. Dette har vært en nødvendig utvikling i barnevernet. På samme tid ser vi gjennom våre analyser at miljøterapeutene har en prosessuell tilnærming til arbeidet med ungdommene. Vi ser viktigheten av at vi som ledere må ha større fokus på kunnskap og kunnskapsutvikling i et prosessuelt perspektiv, da det har vært for lite fokus på dette perspektivet i perioden vi har bak oss. Dette fordrer en innsats og motivasjon av hele ledergruppen i organisasjonene. Vi må ha en overordnet plan for hvordan dette skal gjennomføres og vi kan da ta i bruk de ulike kunnskapshjelperne.

Vi vil se på hvordan de fem kunnskapshjelperne som er beskrevet i Von Krogh et.al (2001) kan brukes som hjelpere for institusjonens ledere til å arbeide mer systematisk med kunnskapsutvikling. I en kunnskapsbedrift har ledelsen et ansvar for å frigjøre potensialet i institusjonens kunnskap og omdanne det til verdiskapende handlinger.

Gjennom å bruke Seki-modellen, praksisfelleskapet, Ba og mesterlære vil vi drøfte og belyse om og hvordan vi kan få kunnskapsutvikling når kunnskapen «sitter i veggene».

Hjelper 1 er: å formulere en kunnskapsvisjon:

I de senere årene har visjoner og verdier fått stor oppmerksomhet i både offentlig virksomhet og i næringslivet. Det positive med dette fokuset er viktigheten av å ha noe å strekke seg etter. Samtidig er det viktig med noe som er rotfestet og virker samlende for institusjonene våre når vi stadig har hatt krav om endringer gjennom kvalitetssikring og dokumentasjoner. Gjennom verdisystemer hjelper det de ansatte til å beslutte hva som er viktig for institusjonen og for hver enkelt.

Noen snakker om at det har blitt et «visjonshysteri» der ledere både i det offentlige og private har kastet seg på en bølge ukritisk i følge Arne Selvik i (Steiro og Torgersen 2011)

Alle virksomheter har i dag visjoner og verdier. Vi tenker at det er en viktig lederoppgave å implementere visjonene i organisasjonen. Den må være gjennomarbeidet og gjennomtenkt. Von Krogh et.al (2001) hevder at en kunnskapsvisjon må kommuniseres og er avhengig av engasjement, kunnskapen er sosialt konstruert. Han sier videre at å formulere en visjon kan oppmuntre til bedre utnyttelse av kunnskapen og hjelpe til med å legitimere prosessen som handler om å bringe kunnskapen videre.

På våre institusjoner har vi mennesket i fokus og er opptatt av å ha respekt for menneskeverdet. På SUS har vi et verdigrunnlag som vi har nedfelt RÅD. Dette står for respekt, åpenhet og delaktighet. Rostad har verdigrunnlag som er sammenfattet i ordene respekt, kompetanse, dristighet og håp og «det finnes alltid muligheter».

Dette skal være et overordnet mål som alle skal strekke seg etter og ha med seg i arbeidet med ungdommen, men skal også gjelde i samarbeidet med kollegaer i institusjonen samt utad i forhold til samarbeidspartnere. Dette kan illustreres ved at en av informantene sier: «*vi må ha ungdommene i tankene våre i det daglige arbeidet*». Åpenhet og deltagelse hevdes av flere informanter som viktig for å få til samhandling.

Vi ser at disse verdiene er i et mer prosessuelt perspektiv det er i samhandling med andre. Samtidig er det også et strukturelt perspektiv der visjonen står skrevet som det øverste målet der leder må bestrebe seg for å få den synlig og kommunisere den nedover i institusjonen. En fare med dette er at visjonen kan bli stående uten å være levende i institusjonene. Denne hjelperen er mindre viktig når det kommer til det å dele kunnskap.

Prop. 106L (2012-2013) sier at barnevernet skal bli en kunnskapsbasert tjeneste og en lærende organisasjon som beskrives i seks kvalitetspunkter hvordan dette skal skje. Disse sammenfattes ved at barnevernet skal ha virkningsfulle tiltak, trygge og sikre tjenester, involvering og innflytelse til brukerne, god samhandling og innflytelse til brukerne, god ressursutnyttelse og tilgjengelige tjenester og rettferdig fordeling. Disse punktene må inngå i barneverninstitusjonenes kunnskapsvisjon for å være i stand til å oppfylle de kravene som vil bli stilt framover. Det er også viktig at dette artikuleres ut i organisasjonene slik at alle ansatte er kjent med og får eieforhold til bedriftens kunnskapsvisjon. Denne hjelperen kan være med på å bevisstgjøre både ledelsen og alle ansatte om hva som trenges for å utvikles videre til å bli en kunnskapsbedrift med høy kvalitet.

I kunnskapsvisjonen bør en spesifisere hvilken kunnskap institusjonen bør se etter og skape i følge Von Krogh et.al (2001). I det perspektivet vil visjonen være i en bevegelse ved å

identifisere kunnskapskilder som kan utvikles og skape ny kunnskap. I våre visjoner er det ikke de målbare resultater vi har som retning. Visjonen er verdibasert gjennom fokus på menneskeverdet. Vi ser det som viktig at ledelsen kommuniserer positivt og stimulerer de ansatte til å søke ny kunnskap.

Dialog og engasjement er vesentlig. Dette føres oss over til den neste kunnskapshjelperen som er *Å lede en samtale*

Hjelper 2 er: å lede samtaler her poengteres det at betydningen av samtaler ikke kan understrekes nok. Samtaler genererer kunnskap, og forutsetter at man har åpenhet, mot, tålmodighet, evne til å lytte, eksperimentering med ord og begrep, høflighet og formulering av overbevisende argumenter (Von Krogh et.al 2001). Vi kommer fra et fagfelt der vi bruker samtaler som teknikk for å nå ungdommene. Vi har videreutdanninger i Motiverende Intervju og andre samtaleteknikker, og vi har etterhvert god trening i å snakke med ungdommene våre om sensitive områder i livene deres. Våre informanter sier også at de snakker mye med hverandre om det de opplever og føler, hele tiden. Vi undres over om vi er gode nok til å lede samtaler om kunnskap og overføring av taus kunnskap som ledere.? Von Krog (2011) sier at samtale ofte kommer nederst på lista når ledere diskuterer kunnskap. Vi er mer opptatt av måleverktøy, datasystemer enn å bruke som han sier den enkleste måten å dele og utvikle kunnskap på, som er gjennom samtaler. For å dele taus kunnskap er det en forutsetning at vi kan samtale, denne kunnskapen finnes i enkeltindividet, og hvis man skal overføre denne forutsetter det at vi er i stand til å snakke med hverandre. En av Von Krogs et.al (2001) prinsipper for gode samtaler er *å oppmuntre til at alle deltar*. Forfatterne sier videre at ved å sikre omfattende deltagelse kan ledere bidra til å utløse kreativitet i organisasjonen.

Vi som ledere har makt, denne kan brukes til å stimulere til mer samtaler eller til å stoppe samtaler. Begge deler er nødvendig. Gode samtaler krever både initiativ, engasjement og ledelse. For å få frem den tause kunnskapen i organisasjonen er det som Von Krogh et.al (2001) beskriver viktig med åpenhet, mot, tålmodighet, evne til å lytte, høflighet og omsorg for å fremme samtalen. Det leder til forfatterens andre prinsipp om *å utvikle en etikette for samtalene*, det er viktig hvordan ting blir sagt enn hva som blir sagt. Vi som ledere har her en viktig funksjon ved å ikke bli for ivrig til å komme med svarene, ha tid til å ta imot den kunnskapen og de betraktninger som kommer fra de ansatte. Og ikke minst unngå tvetydighet, trusler og utøve autoritet. Informant (I4) har en betraktning rundt dette om at: *lederen må tie stille og ta seg tid til å høre for å stimulere til at de vil prate*.

Vi tror nok at vi i institusjonene har mye å lære av å bruke de samtaleteknikker vi kan også i organisasjonen mellom ledere og miljøterapeuter. Vi blir kanskje som ledere for raske til å konkludere, vi skal gjennom en saksliste, har dårlig tid, og kommer lett i situasjoner der

terapeutene kan føle seg avvist, eller få en oppfatning av at ledelsen ikke vil diskutere tema, at det ikke er rom for dette i organisasjonen. Dette kan vi se ved at flere av våre informanter mener at de ikke kan snakke om sin intuisjon til ledelsen, dette er *ikke kunnskap* og vi kan derfor ikke snakke med ledelsen om det. Dette samsvarer med Von Krogh et.als(2001) prinsipp om *å redigere samtalen på en passende måte*, her hevder de det er viktig å balansere mellom å ikke stoppe gode innspill samtidig sette stopp på riktig tidspunkt.

Fokus på samtaler er en viktig dimensjon i kunnskapsutvikling på institusjonene våre. Den er viktig for den bekrefter eksistensen av og innholdet i kunnskapen eller den sikter mot å skape ny kunnskap og å dele taus kunnskap. Vi som ledere må være klar over og se hva de ulike perspektivene på kunnskap kan medføre. En kan bevege seg mellom perspektivene gjennom å bli for instrumentell ved å følge agenda med helt klare mål i samtalene til å bli på den andre siden i modellen vår i det prosessuelle i samtalene der en blir værende i prosess uten utvikling.

Hjelper 3er: å mobilisere kunnskapsaktivister. Kunnskapsaktivister er i følge Von Krog et.al (2001) ansatte som initierer og koordinerer prosesser som leder til kunnskapsutvikling. Aktivistens rolle er å forsterke kunnskapen og har et ansvar for å tilføre energi og koble sammen tiltakene for kunnskapsutvikling i organisasjonen.

På begge institusjonene har vi en inndelt struktur i teamgrupper. Miljøterapeutene har en teamleder/avdelingsleder som har en rolle som mellomleder med kontakt opp mot leder og opp mot praksisfeltet. I våre institusjoner er det de som har rollen å bringe videre informasjon begge veier og har en overordnet rolle for de arbeidsoppgavene teamene har. Det foregår ofte en overføring av eksplisitt kunnskap. Teamlederne eller avdelingslederne skal underforstått være motivatorer og være engasjerte i forhold til arbeidet med ungdommene og påse at teamet jobber etter institusjonens intensjoner.

Von Krogh et.al (2001) sier at mellomledere kan være kunnskapsaktivister i organisasjoner. De kan være en pådriver til å utvikle mikrosamfunn som deler taus kunnskap. Forfatterne beskriver et mikrosamfunn av kunnskap ikke nødvendigvis er delt inn i grupper/team men de kan overlape innenfor eller på tvers av dem. Det kjennetegnes ved at de møtes ansikt til ansikt, lærer å kjenne hverandre og dele opplevelser. Den sosiale kunnskapen gir kunnskapsutvikling og former en god kunnskapshjelpende kontekst.

I analysene av det empiriske materialet får vi bekreftet at miljøterapeutene møtes på tvers av teamene og utveksler erfaringer. De sier det ikke er noen barrierer som en informant uttrykker det *«vi kan ringe eller gå over for å treffes, og vi kan ta en kopp kaffe. Da kan vi diskutere*

fag, eller bare være sosial» (12) Samtidig sier de at strukturen kan hemme gjennom at de ikke har tid og rom til å ha tilfeldige treffpunkt det meste foregår i formelle fora.

Ledernes funksjoner i våre institusjoner kan defineres som «kunnskapsaktivister» da de har en rolle som formidlere. Vi ser gjennom kvalitetskravene og den stadige utviklingen i barnevernet at ledere får større ansvar for informasjon og opplæring. Dette kan føre til at de oppleves som kontrollører av kunnskapen. Vi som ledere har makt og kan misbruke den for å styre arbeidet i den retningen vi selv ønsker.

Von Krogh et.al (2001) hevder at med en kontrollørs tankegang vil ikke kunnskapsaktivisten være stort annet enn en frustrerende barriere mot kunnskapsutvikling. De skal heller påvirke prosesser for kunnskapsutvikling og ikke være styrende og bestemme over prosessene.

Vi har ingen tydelige aktivister på våre institusjoner der intensjonene er nedfelt av leder med tydelig budskap om å skape kunnskap og kunnskapsutvikling. Som ledere ser vi at å mobilisere kunnskapsaktivister kan bidra til å få til prosesser for kunnskapsutvikling. Samtidig er det viktig å vurdere hvem skal være kunnskapsaktivisten. Skal det være en gruppe, en leder/mellomleder eller kan alle være kunnskapsaktivister dersom en klarer å definere rollen der alle har og ikke minst tar ansvar for kunnskapsutvikling.

Å være kunnskapsaktivist er en sårbar stilling som fort kan bli sett på som en visjonær, han kan støte på kortsiktige betraktninger hos teamene som kan ha sin egen agenda, sine egne forhåpninger og frykt.

Kunnskapsaktivisten skal hjelpe til med å etablere en kontekst for skaping av kunnskap, det vil si rommet som er nødvendig og de relasjonene som trengs for å frigjøre den tause kunnskapen (Von Krogh et.al 2001) Han benevner dem som kunnskapens proselytter i organisasjonen og de skal spre budskapet til alle.

Gjennom denne kunnskapshjelperen kan vi få til den riktige konteksten til deling av kunnskap den tause kunnskapen. Vi beveger oss i det prosessuelle perspektivet i modellen vår.

Hjelper 4 er: å skape den riktige konteksten, omfatter organisasjonsstrukturer som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid (Von Krogh et.al 2001):

Von Krogh et.al (2001) sier at det er vesentlig å erkjenne at taus kunnskap er viktig, dette er den viktigste kilden til innovasjon. For å overføre denne kunnskapen trenges et rom et «ba» der de ansatte utvikler gode relasjoner og samtaler. Dette «rommet» kan være både fysisk og virtuelt. Det er viktig at lederne anerkjenner dette og legger til rette for at spontane «ba» kan oppstå i organisasjonen. For å få dette til å leve i organisasjonene er det svært viktig

med høy grad av omsorg som en forutsetning for den tillitten som må være tilstede for å dele den tause kunnskapen (Von Krogh et.al 2001).

Har vi tatt dette på alvor i våre institusjoner eller har vi blitt for opptatt av å dokumentere, fylle kvalitetskrav og være flinke i klassen? Institusjonsbarnevernet har gjennomgått en omfattende kvalitetsøkning og vil i dag fremstå som en kunnskapsbasert tjeneste som bruker kunnskap og metoder som er forskningsbasert og som faget har tillit til. Vi er blitt flinke til å beskrive den eksplisitte kunnskapen vi innehar i institusjonene, og vi er bedre til å overføre kunnskapen og sikre at denne blir fulgt. Noen informanter beskriver at det kan bli vel mye skjema og tid på kontoret for å registrere og kartlegge, tid som de skulle ha brukt sammen med ungdommene. Dette kan gå på bekostning av den praksisbaserte og tause kunnskapen som finnes i institusjonene.

Det er mye som tyder på ut fra de svar vi har fått fra våre informanter at den tause kunnskapen har blitt *glemt* i alt dette fokus på å øke den eksplisitte kunnskapen. Flere informanter sier at de ikke opplever dette som «ordentlig» kunnskap, det er ikke faglig nok å bruke sin tause kunnskap i vurderinger og argumentasjoner, derfor sier de ingenting om sine *følelser* når lederne er tilstede. Det snakkes ikke om dette, taus kunnskap, intuisjon eller følelser er ikke tema i institusjonenes formelle møtepunkt. På den andre siden ser vi at informantene beskriver sin tause kunnskap rikt, samtidig som det er fortsatt mye som finnes i veggene som ikke artikuleres, vi handler fordi vi vet eller kan, dette samsvarer med Polanyis utsagn «vi vet mer enn vi kan si».(Polanyi 1966/2000)

Flere av våre informanter beskriver betydningen av formelle og uformelle møtepunkt mellom kunnskapsarbeidere som en viktig del av kunnskapsutviklingen. Det kan se ut som om de ansatte i stor grad finner de møtesteder som behøves for å dele kunnskap, og da fortrinnsvis den tause kunnskapen som finnes i organisasjonen. Dette kan foregå på et sted man ikke vanligvis tenker at kunnskapsdeling foregår, som på kjøkkenet eller i fjæra.

«Vi kan ringe eller gå over for å treffes og ta en kopp kaffe. Da kan vi diskutere både fag og vi kan diskutere eller bare være sosial...» «Vi går jo hele tiden og snakker med hverandre om hvordan ting oppleves eller følelser» «Vi kan sette oss ned og ta en liten samtale» «Det trenges ikke mer formelle arena, det funker bra som det er. Friheten til å oppsøke kolleger ved behov, her og nå».

Dette kan vi tolke som om at terapeutene lager seg sitt «Ba» når de har behov for både sosial kontakt og kunnskapsdeling. Det kommer også her frem at det er en kultur for dette i organisasjonene, kunnskap deles og etterspørres mellom kollegaer.

Seki-modellen

Under kunnskapshjelperen å *skape den riktige konteksten* ser vi på hva Seki-modellen kan bidra med for kunnskapsoverføring på våre institusjoner.

Nonaka og Takeuchi i (Gotvassli 2007) har identifisert fire læringsprosesser som kan finne sted innenfor institusjonene. Det er gjennom *sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering*. På våre institusjoner er hverdagen preget av at miljøterapeutene samarbeider tett med hverandre. Det er team som jobber i turnus sammen med ungdommene. Dette forutsetter at man er i fysisk nærhet til hverandre og deler følelser og erfaringene gjennom arbeidet de utfører sammen. Etter modellen kalles det for *Sosialisering*. Den tause kunnskapen som blir skapt går fra taus tilstand til en ny taus tilstand uten at den verbaliseres.

I et prosessuelt perspektiv er det vesentlig å få utveksle erfaringer i et felleskap og sette ord på opplevelser og situasjoner. Etter modellen kalles det for *Eksternalisering* og betyr å artikulere taus kunnskap til en forståelig form for andre gjennom dialog og refleksjon. Den individuelle kunnskapen blir gruppekunnskap i skriftlig form eller som fortellinger. Kunnskapen blir konseptuell eller begrepsmessig, den blir eksplisitt.

Terapeutene er ofte flere i situasjoner med ungdommene og de kan observere, reflektere i situasjonene med ungdommene. Det fører til læring i praksis, både *reflection on action* og *reflection in action* (Schön 2001). I følge Irgens (2007) lærer praktikerer midt i handlingssituasjonen og er i stand til å dra nytte av den nye kunnskapen og lærer av det som skjedde og endrer handlingene til tilsvarende situasjoner.

Når miljøterapeutene utvikler og nedfeller rutiner på arbeidet som kan formidles videre får vi det som kalles *Kombinerings* i Seki prosessen. Vi bruker kunnskapsstøttesystemene for å rapportere og tar i bruk verktøy som manualer og dokumenter. Kunnskapen som blir skapt går fra eksplisitt kunnskap til ny eksplisitt kunnskap. Denne prosessen har et strukturelt perspektiv i seg. *Internalisering* betyr at kunnskapen blir gjort til en del av en selv gjennom erfaring. Kunnskapen blir en praktisk kunnskap gjennom "learning by doing". Den blir en del av det erfaringsbaserte, tause handlingsrepertoar, og kan også være kroppsliggjort. Det foregår en læringsprosess fra eksplisitt til taus kunnskap.

Vår kritikk mot Seki modellen tilsvarer det som flere sier at den tause viten er for snevert definert og vi stiller spørsmål om prosessen går i spiralform. Vi ser at å bruke Seki modellen alene ikke gir godt nok grunnlag og bør kombineres med andre modeller som Von Krogh et.al (2001) kunnskapshjelpere. Gottschalk i (Von Krogh et.al 2001) sier at forutsetningen for at det skjer en vekselvirkning mellom taus og eksplisitt kunnskap er at det finnes en kunnskapsrom, et Ba.

Praksisfellesskapet er også en viktig del av denne samhandlingen og overføring av kunnskap i organisasjonene. I dette fellesskapet foregår historiefortellingene som er felles og relatert til det daglige arbeidet, noe som er verdifull overføring av kunnskap. Her er det viktig

som Von Krogh et.al (2001) sier i sin kunnskapshjelper at lederne gir rom for og er raus med hensyn til de spontane treff og samtaler og ikke setter stopper for de uformelle treffene. Informantene i vår studie har mange beskrivelser på de uformelle treffene. Ingen har beskrevet opplevelser der de har følt seg stoppet eller passet på i slike sammenhenger. Dette kan tyde på at lederne erkjenner disse treffpunktene som verdifulle både for sosialisering og kunnskapsoverføring.

For at praksisfellesskapet skal vokse og utvikles kreves det at det er trygghet og tillit i organisasjonen, og at fokus i dette fellesskapet blir på kunnskapsdeling og ikke en «klubb» der man snakker om alt som skulle vært bedre. Hvis slike miljø får leve kan dette være med på å bryte ned det positive arbeidsmiljøet og skape en ikke ønsket negativ kultur. Vi kan se fra våre informanter at de har opplevd begge variantene av praksisfellesskap i organisasjonen: *«så kunne det bli litt sånn at ting folk ikke var fornøyde med så satt en kanskje på avdelingene, samlet seg, satt og dyrka det de ikke var fornøyd med. Det ble veldig negativt»*(I2) Vi tenker at selv om det kan oppstå situasjoner der praksisfellesskapet brukes feil, er det viktig at vi anerkjenner og legger til rette for at dette skal få leve videre. Vi må stole på at de ansatte er i stand til å løse opp i slike situasjoner selv, eller at de kommer til ledelsen hvis det tar en negativ retning. Gotvassli (2007) skriver at man som leder ikke kan legge føringer eller kreve deltagelse fra praksisfellesskapet, man må ha tillit til at kunnskapsarbeiderne er lojale mot virksomheten og at det ikke utvikle til en negativ subkultur.

Von Krogh et.al (2001) beskriver også fire typer interaksjoner som trenges for å bidra til kunnskapshjelpende kontekst. Disse kaller han sosialisering, dialog, kodifisering og internalisering som oppstår i en kunnskapsspiral noe som minner om Nonankas Seki modell.

Hjelper 5er: å gjøre den lokale kunnskapen global. Denne kunnskapshjelperen handler om å spre kunnskap i organisasjonen. Alle de foregående hjelpere vil virke inn på og forsterke dette steget i kunnskapsprosessen. Dette handler om å styrke kunnskapen på tvers i organisasjonen. Det handler om å sikre at kunnskapen kommer frem og når alle på alle nivå i organisasjonen, noe som både kan fremmes og hemmes av lederne (Von Krogh et.al 2001).

Hvordan dette kan skje i barnevernet kan illustreres ved eksemplet under, da det ble innført nye metoder for arbeid med atferdsvanskelig ungdom i Norge.

Innføringen av behandlingsmodellen Multi FunC kom etter en norsk/svensk forskning på ungdom i institusjoner. Det ble vedtatt og innført fem institusjoner samtidig. Institusjonene bruker evidensbaserte metoder i arbeidet med ungdommene. Ved oppstart ble behandlingsmetodene implementert og mye informasjon ble formidlet til de ansatte.

Hvis man analyserer innføringen av denne kunnskapen sett ut fra Von Krogh et. al (2001)

sine kunnskapshjelper vil man finne de forutsetninger som beskrives for å gjøre kunnskapen global. Det første steget her er ifølge han å *initiere et behov*. Det var i Norge i slutten av 1990 tallet store behov for å finne virkningsfulle metoder for å avhjelpe et stadig økende problem med atferdsvanskelig ungdom. Fase to beskrives som innpakking og forsendelse på hvilken måte man pakker inn og sender kunnskapen. Her er det viktig at alle ledere er involvert i å bestemme hvilken kunnskap som bør *pakkes inn og sendes videre* Von Krogh et.al (2001) Det ble ansatt nye lederen som fikk som oppdrag å formidle den eksplisitte kunnskapen til nye ansatte, og metoden ble innført i fem nyopprettede institusjoner som ikke hadde med seg noe «kunnskap i veggene» fra «gamle» metoder. All behandling skjer etter denne metoden. Kunnskapen om metoden blir formidlet fra en ekspertgruppe som sitter sentralt, og den samme gruppe som formidler samme kunnskap til alle institusjoner. Kunnskapen kan ikke gjøres lokal, det er ikke rom for tilpasninger underveis. Men den tause erfaringsbaserte kunnskapen ved hver enkelt institusjon vil allikevel gjøre at kunnskapen blir lokalt tilpasset. Forskingen som foregår har som mål å gi et resultat om hvordan denne metoden fungerer for denne målgruppen og ivaretas også av en forskergruppe som sammenligner alle de fem institusjonene, å globalisere kunnskapen.

På begge institusjonene er miljøterapeutene inndelt i team som jobber sammen. Kunnskapshjelper fem sier at ledere bestemmer hvilken kunnskap som skal *pakkes inn, og sendes* Von Krogh et.al (2001). Ledelsen ved institusjonene har bestemt hvilken kunnskap som skal benyttes og på hvilken måte denne skal føres videre i organisasjonene. Den tause kunnskapen eller «kunnskapen i veggene» blir en del av den eksplisitte kunnskapen som overføres videre til neste gruppe. Team er en formalisert fordeling av arbeidet som benyttes i institusjonene. Teamene har sine bestemte arbeidsoppgaver som er bestemt av ledelsen, som også er den som fordeler arbeidet til teamene. Teamene har forpliktelser opp mot formelle bestemmelser og mål.(Hislop mfl 2002)

I institusjonene våre er dette organisert med at teamene er satt sammen etter fagutdanning og erfaringer og de er 2 – 5 miljøterapeuter som hele tiden går sammen. Vi som ledere ser at det kan være utfordringer å jobbe i små og tette team. Det kan skape kulturer i mellom teamene og en «konkurransse» om å være best og det kan fort føre til lukkede team som ikke møtes så ofte for strukturen er lagt slik. Et betimelig spørsmål for oss er om en slik teamstruktur hemmer samhandling med andre enn sitt eget team. På den andre siden kan nærheten til hverandre gi mye tillit og trygghet der en får dele erfaringene gjennom praksis.

...Sitat: «vi kan gå til et annet team, skulle bytta på teamene kan låse seg noen ganger med de andre miljøterapeutene..» I teamstrukturen praktiseres også mesterlære (Dreyfus1999) gjennom at nytilsatte setter i opplæring sammen med et erfarent team før de går inn i egen turnus. Dette gir mulighet til å observere erfarne terapeuters arbeid i noen dager før en selv skal praktisere. Det er alltid en sjanse å ta med å sette sammen team, det er mennesker som

skal jobbe svært tett sammen i opp til flere døgn. Å få team til å fungere er viktig for å få god kvalitet på det faglige arbeidet, og man må kanskje som informanten sier bytte team noen ganger.

Dreyfuss (1999) sier i sin modell om *mesterlære* at bevissthet rundt den kunnskapen vi har, å reflektere over hvordan og hvorfor vi gjør det vi gjør er viktig. Vi ser at informantene beskriver flere møtepunkter eller «Ba» der de møtes og deler kunnskap, men vi opplever at det ikke er bevissthet om at det er kunnskap de deler. De beskriver dette som informasjon og beskjeder. Her tenker vi at vi ledere har en viktig oppgave i å bevisstgjøre og gi den tause kunnskapen i organisasjonene tilbake sin status. Hvis vi skal forbedre praksis og være en lærende organisasjon må en kunnskapsvisjon artikuleres ut i organisasjonen ifølge Von Krogh et.al (2001). Vi som ledere må bli dyktigere og mer bevisst på hvilken kunnskapsutvikling vi behøver i organisasjonen og samtidig få dette ut i organisasjonen. I motsatt fall kan vi oppleve at hvilken kunnskap vi innehar blir privatisert og etter innfallsmetoden, personalet bruker tid på det som interesserer dem framfor det organisasjonen behøver.

For å illustrere stegene i kunnskapsutvikling og de fem kunnskapshjelpere viser vi til modellen nedenfor. Den viser i hvilken grad de fem hjelperne påvirker kunnskapsutviklingen og samtidig satsingen på hvilke steg i utviklingen som kan gi en større effekt. Det er et ledelses ansvar å fokusere på flere områder og samtidig forstå hvordan kunnskapsutviklende steg og kunnskapshjelpere er knyttet sammen.

Steg i kunnskapsutviklingen					
Kunnskapshjelpere	Dele taus kunnskap	Utvikle et konsept	Rettferdiggjøre et konsept	Utforme en prototype	Forsterke kunnskapen
Formulere er visjon		√	√√	√	√√
Få i gang samtaler	√√	√√	√√	√√	√√
Mobilisere aktivister		√	√	√	√√
Utvikle den riktige konteksten	√	√	√√	√	√√
Globalisere den globale kunnskapen					√√

Tabell 5 Hvordan skape kunnskap: 5x5 matrisen (Von Krogh et.al 2001:23)

7 OPPSUMMERING OG FUNN

Vi har nå gjennomført en casestudie om kunnskap og kunnskapsutvikling som en del av vår masterstudie i Kunnskapsledelse. Vi har gjennomført en casestudie med intervju av åtte miljøterapeuter fra to barneverninstitusjoner i Nord-Trøndelag. Alle er høgskoleutdannet og er pr definisjon en kunnskapsarbeider som er tilsatt i institusjonene i kraft av sin kunnskap. Vi er begge ansatt som ledere i institusjonene vi har forsket i.

Da vi startet opp med vår masteroppgave hadde vi flere undringer rundt kunnskapsutvikling i barneverninstitusjoner. Fokus på å øke kunnskapen og øke kvaliteten på barnevernsinstitusjonene i Norge har endret mye, både gjennom måten vi tenker institusjonsomsorg på og at vi har fått kunnskapsarbeideren inn i institusjonene. Vi hadde en hypotese om at den praksisbaserte, erfaringsbaserte kunnskapen eller «*Kunnskapen i veggene*» på institusjonene har måtte vike for et høyt fokus på innføring av teorier, modeller, manualer eller den eksplisitte kunnskapen. Teoriene beskriver kunnskapsarbeideren som selvstendig, og at han ikke skal trenge rutiner og manualer for å gjennomføre sitt arbeid. Dette fører til vår hypotese om at han vil føle det hemmende for sin måte å utføre sitt arbeid på. Problemstillingen vår er knyttet til taus kunnskap, og på hvilken måte vi kan få tak i og bruke den i institusjonene:

Hvordan oppnå kunnskapsutvikling når kunnskapen sitter i veggene?

Vi brukte fire forskningsspørsmål for å belyse denne problemstillingen:

- 1) Hvilken opplevelse har miljøterapeutene av hvordan kunnskapsutvikling foregår i institusjonene?
- 2) I hvilken grad og hvordan har organisasjonsstrukturen og ledelsen betydning for kunnskapsutvikling i institusjonene?
- 3) I hvilken grad er taus kunnskap et kjent og benyttet begrep blant våre informanter?
- 4) I hvilken grad er intuisjon, teft og følelser et kjent og benyttet begrep, og handler miljøterapeutene etter sin intuisjon?

Hva har vi «*funnet*» i vår forskning? Vi har hatt gode samtaler og refleksjoner med våre informanter om disse temaene. Vi gikk inn i denne jobben med flere antagelser og hypoteser om både kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsarbeiderens rolle i våre organisasjoner. Informantene har gitt oss noen av de svar vi forventet, men vi har også fått svar og gjort funn vi ikke forventet. Dette har gitt oss et oppdrag videre, vi må arbeide videre i institusjonene våre med de funnene vi har fått.

Vi har fått bekreftet at informantene har en oppfatning av kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling som noe strukturelt, noe som foregår gjennom tilføring av eksplisitt kunnskap, helst fra eksperter utenfor institusjonen. Dette er ikke overraskende for oss, det bekrefter at det høye fokus på eksplisitt kunnskap vi har og har hatt i institusjonsbarnevernet

har gitt oss et kunnskapsfokus. Informantene er opptatt av og ønsker å skaffe seg ny og mer kunnskap.

Institusjonenes organisering og lederstruktur klarer i stor grad å tilrettelegge for den eksplisitte kunnskapen, noe informantene påpeker og er fornøyd med.

Når vi går over til å samtale om taus kunnskap får vi noen mer overraskende funn. Vårt fagfelt er som vi ser det fullt av taus kunnskap, opparbeidet gjennom praksiserfaringer i institusjonsbarnevernet. Her har vi begrepet «kunnskapen i veggene» som vi bruker i vår problemstilling. Våre informanter har i liten grad noen oppfatning av begrepet taus kunnskap og har unntaksvis noe å bidra med i refleksjoner rundt begrepet. En informant stilte spørsmål om taus kunnskap er kunnskap? Dette sier oss noe om at dette begrepet ikke er kjent i et fagfelt som etter vår mening har mye «*kunnskap i veggene*». Dette begrepet var mer kjent og informantene fikk både positive og negative assosiasjoner ved dette begrepet.

Begrepsbruken vil nok her ha en betydning, taus kunnskap er godt kjent for oss som studerer kunnskapsledelse, men lite kjent i organisasjoner ellers.

Når vi derimot går over til forskningsspørsmålet som omhandler intuisjon, teft og følelse får vi en annerledes samtale med våre informanter. Her har alle informantene, uten unntak, historier, eksempler og refleksjoner rundt begrepet. Alle sier at de bruker sin intuisjon, eller som de fleste kaller det «magefølelse» i sitt arbeid med ungdommene. Vi ser i gjennomgangen av empirien at de ofte «blander» taus kunnskap og magefølelse i sine eksempler. De beskriver at de får en bedre magefølelse av erfaring. Vi tolker dette som at de gjennom erfaring utvikler en taus kunnskap som vi har sett de har vanskelig for å sette ord på og beskrive. De sier også at de stoler på sin intuisjon, og mener at det er svært ofte den «slår til».

Informantene vil gjerne snakke om dette temaet og er svært åpen. Samtidig forteller de at de ikke i noen stor grad snakker om at de bruker sin magefølelse i institusjonene. Dette er et paradoks når de samtidig forteller oss i hvor stor grad de bruker sin intuisjon. Vi opplever at informantene sier at de ikke kan snakke om dette, fordi dette *ikke er kunnskap*, og at de ikke tror det vil bli tatt godt i mot av ledelsen ved institusjonene. De bekrefter at verken taus kunnskap eller bruken av intuisjon noen gang har vært tema i formelle fora i institusjonene.

Vi ser at informantene har mange beskrivelser av deling av taus kunnskap via praksisfellesskapet og i andre uformelle fora. Det vi opplever her er at de ikke betrakter dette som kunnskapsdeling, men som *informasjonsoverføring og beskjeder*. Dette er for oss også et interessant, men ikke et overraskende funn. Holdningen i institusjonen er at kunnskap er noe som kommer utenfra, noe som er eksplisitt.

Vi tenker at det er behov for å avklare begrepene i våre institusjoner, hva er kunnskap, taus kunnskap og hvordan skal vi dra nytte av den tause kunnskapen vi har? Vi ser at det finnes mengder av kunnskap som ikke artikuleres i institusjonene, og miljøterapeutene har en

praksis der bruk av intuisjon eller magefølelse er omfattende. Når dette ikke snakkes om og er åpenhet rundt kan det føre til en kunnskapsutvikling i organisasjonene som ikke kan styres hvis det tar feil retning. Som ledere må vi åpne opp for å drøfte dette som tema i institusjonene.

AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE

Vi har gjennom arbeidet med denne oppgaven fått ny kunnskap om kunnskapsutvikling i våre institusjoner. Vi har lært mye om kunnskapsutvikling, kunnskapsdeling, taus kunnskap, intuisjon, teft og følelser og kunnskapshjelpende prosesser både teoretisk og i praksis gjennom vårt empiriske materiale. Å gjennomføre en masteravhandling gjennom å forske på egen virksomhet har gitt oss mange opplevelser og læring underveis. Det har vært en læringsprosess helt fra vi startet på studiet Kunnskapsledelse, under skriveprosessen og den vil fortsette videre etter at vi avslutter.

Fokuset i prosessen har vært å finne ut om vi gjennom kvalitetskravene som kom med krav om omfattende dokumentasjon har påvirket kunnskapsarbeideren i våre institusjoner. Har dette gått på bekostning av både å skape ny kunnskap og på å dele og utvikle kunnskap.? Et viktig spørsmål for oss er hvordan vi som ledere kan få til prosessene for kunnskapsutvikling i egen virksomhet.

Det mest betydningsfulle læringsområde for oss har vært å gå inn i praksisfeltet og forske på egen virksomhet for å finne svar på våre undringer om hvordan oppnå kunnskap når «*kunnskapen sitter i veggene*». Refleksjoner over våre egne roller som forskere og å oppdage utfordringene for å gjennomføre et forskningsprosjekt har bidratt til metalæring.

Det har vært lærerikt å jobbe i dybden i en kvalitativ undersøkelse der vi laget intervjuguiden ut ifra våre forskningsspørsmål. Vi så tidlig at vi måtte bruke tid på utformingen av spørsmålene for vi ønsket å få best mulig svar på våre undringer. Vi diskuterte mye hvordan vi skulle gå fram gjennom å bruke kommunikasjonsteknikker og vår rolle som intervjuere hva kan hemme eller fremme i møte med våre informanter. Vi gjennomførte prøveintervjuer med andre kollegaer og erfarte at det var en god måte å prøve ut spørsmålene og spørreteknikkene på. Det var viktig for oss å «danse med» informantene ved å balansere gjennom å ha retning på intervjuet og la de få rom for å reflektere.

Vi erfarte også at det er viktig å arbeide med problemstillingen som ble endret og spisset underveis, gå litt fram og tilbake i valg og redegjørelse for teoriene og metodeoverveielser før vi kom i gang med selve forskningen.

Et annet læringsområde for oss var når vi var ferdige med intervjuene og skulle begynne å bearbeide det empiriske materialet. Vi hadde stor respekt for dette arbeidet. Vi lærte hvordan vi kan kategorisere materialet, trekke ut viktige utsagn som belyser og kan gi oss noen svar og funn. Vi brukte et kaleidoskop som metafor der vi «ristet» på empirien og fikk nye bilder og blikk på forskningsmaterialet. Og gjennom prosessen stilte vi oss mange spørsmål rundt forskning og forskerens rolle som har gitt oss en mer kritisk holdning til forskning generelt..

Forholdet mellom nærhet og distanse ved å forske i egen virksomhet har også vært gode erfaringer å ta med seg. Vi gjennomførte intervjuene i hverandres institusjoner for å ikke komme for nært vår egen. Det har vært en stor fordel da vi kjenner fagfeltet godt og vi har da fjernet mulige barrierer for å svare åpent og ærlig på spørsmålene.

Informantene våre har vist stort engasjement til å delta og de viste nysgjerrighet til det vi forsket på. Vi lærte at det var viktig å ha tillit og tiltro til oss som forskere. Det vi gjorde i forberedelsene til forskningen var gull verd ved at vi lanserte den tidlig til alle miljøarbeiderne og ledere på institusjonen. Vi skrev et brev til de utvalgte informantene hva vi ville forske på og informerte om at vi ville bestrebe oss for å sikre anonymitet og behandlingen av det empiriske materialet. Vi mener at vi gjennom det skapte trygghet og tillit til forskningen.

Å gå i dybden og forske på temaet vårt som har handlet om taus kunnskap, intuisjon, teft og følelser har vakt mye nysgjerrighet og interesse når vi har formidlet dette underveis i oppgaveskrivingen. Vi hadde en hypotese om at våre informanter ville fortelle at de i altfor liten grad fikk brukt sine følelser og sin tause kunnskap i arbeidet. Dette har funnene i studien motbevist. Våre informanter kan fortelle om at de i stor grad bruker sin intuisjon eller magefølelse i arbeidet med ungdommene, at de stoler på den, og at de mener at magefølelsen også ofte stemmer når de følger den. Dette var overraskende funn for oss. Den tause kunnskapen, kunnskapen som «*sitter i veggene*» har vært vanskelig for informantene å sette ord på. For oss var det ikke overaskende at det var et ukjent begrep for informantene, men vi ser at de snakker om at det er «noe som er der» For oss som ledere har det vært en aha opplevelse å få fram disse funnene og vi har gjennom forskningen lært at vi som ledere må sette fokus på å anerkjenne bruk av intuisjon og få den tause kunnskapen fram hos miljøterapeutene. Vi har videre lært at ved å bruke kunnskapshjelpende prosesser kan vi få i gang prosesser for å få kunnskapsutvikling i våre institusjoner. Gotvassli (2007) hevder at taus kunnskap er vesentelig i utvikling av kunnskap, han sier følgende:

«å sette fokus på og erkjenne verdien i taus kunnskap og utvikle ideer om hvordan den kan utnyttes, vil være en av de viktigste utfordringene i organisasjoner som er avhengig av kunnskapsutvikling» (Gotvassli 2007:27).

Den store interessen for masteroppgaven vår på institusjonene vises gjennom etterspørselen vi har fått for å få lese den. Dette forteller oss at vi har vekket en interesse hos miljøterapeutene når det gjelder taus kunnskap og bruk av intuisjon. Dette bidrar til at vi som ledere lettere kan sette fokus på kunnskapsutvikling i egen organisasjon.

Forskningsprosjektet har gitt oss ny kunnskap, vi har lært mye om kunnskapsutvikling og deling av kunnskap og gjennom kunnskapshjelpende prosesser har vi som ledere fått en faglig balast og ny giv til sette i gang prosesser i våre institusjoner.

Vi har reflektert sammen over hvor og hvordan veien videre skal gå. Gjennom analysene av det empiriske materialet ser vi at det er stort behov for å definere kunnskapsbegrepet og begrepene taus kunnskap og intuisjon. Det krever en felles forståelse og grunnlag for å få kunnskapsutvikling. Vi må starte med å ta det opp i ledergruppen for å forankre det først der. Videre må vi gå sammen og drøfte de kunnskapshjelpere som kan bidra i vår egen institusjon til å sette fart på kunnskapsutvikling og generere ny kunnskap.

Modellen vår vil være et verktøy for oss som ledere for å visualisere og presse oss til å se utviklingen gjennom de teoretiske perspektivene og se hvor vi befinner oss på akse mellom det strukturelle og det prosessuelle synet på kunnskap. Vi må bli flinke til å analysere prosessene, og fokusere på intervensjoner som fører til nye tiltak. Dette er en evigvarende prosess. En bevisstgjøring er nødvendig for oss som ledere for å vite hvor både organisasjonen og kunnskapsarbeideren beveger seg.

Til ettertanke:

Til slutt i vår oppgave har vi lagt ved et dikt av Søren Kierkegaard; *Om at hjelpe* og et bilde som er kunstner Aase Duuns tolkning av taus kunnskap.

OM AT HJELPE

Søren Kierkegaard: "Bruddstykke af en ligefrem meddelelse" (1895)

"At man, naar det i sandhed skal lykkes en at føre menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er og begynde der. Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst. Enhver der ikke kan det, han er selv i inbildning, naar han mener at kunne hjælpe den anden.

For i sandhed at kunne hjælpe en anden, maa jeg forstaae mere end han, men dog vel først og fremst forstaae det, han forstår. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min merforstaaen han slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min mere-forstaaen gjeldende, saa er det, fordi jeg er forfærdelig stolt, saa jeg i grunden i stedet for at gavne han egentlig vil beundres af ham.

Men al sand hjælp begynder med ydmykelse: Hjælperen maa først ydmyge seg under den, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe ikke er at være den herskesygeste, men den taalmodigste, at det at hjælpe er villighed til indtil videre at finde sig i at have uret, og ikke forstaae, hvad den anden forstaar:"

Litteraturliste:

- Andreassen, T. (2003). *Behandling av ungdom i institusjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Barth, T. o. (2007). *Motivernde Samtale -MI*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørk as.
- BLD. (2012-2013). *Prop.106 L Endringer i barnevernloven*.
- Buch Tor, V. J. (2010). *Organisasjon og Organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dreyfus, H. o. (1999). Mesterlære og ekspertenes læring. I K. o. Milsen, *Mesterlære-læring som sosial praksis* (ss. 52-70). Oslo: Gyldendal ad Notam.
- Elkjær, B. (2003). *Organizational learning; The third way*. Lancaster : Lancaster University of education.
- Everett, E. L. (1997/2004). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Georg Von Krogh, K. I. (2001). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS forlaget.
- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (1999). *Case studier- bakgrunn og gjennomføring*. Steinkjer: Høgskolen i Nord Trøndelag.
- Gotvassli, K. Å. (2007). *Kunnskaps og prestasjonsutvikling i organisasjoner*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Gourley, S. (2005). *The teory og organizational knowledge- creation. A critique and alternative framework*. United Kingdom: Kingstone university.
- Gus Strømfors, M. E.-G. (2009). *Faglig refleksjon i hverdagen*. Oslo: Rusmiddeletaten.
- Henden, G. (2004). *Intuition and its Role in Strategic Thinking*. Oslo: BI, Norwegian school of management.
- Hislop, D. (2009). *Knowledge Mangament*. Oxford: Oxford University Press.
- Holtan, G. (2012). Hva er intuisjon. *Magasinet Visjon*.
- Irgens Eirik, W. G. (2011). *Kunnskapsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2011). *Dynamiske og lærende Organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Johannessen Asbjørn, P. A. (2002/2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannessen, S. (2011). *Myter og erfaringer om ledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kirkebøen, G. (2012). *Hva er INTUISJON*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen Erik, S. B. (1975). *Fra avvik til ansvar*. Oslo: Tano.
- Larsen, E. (2004). *Miljøterapi med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Likestillingsdept, B. o. (170202). *Lov om barneverntjenester*.
- Meyer, S. (2007). *Det innovative mennesket*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Nonaka I, T. H. (1995). *The Knowledge-Createing Company*. Oxford university Press, Inc.
- Normann, E. (2009, vol 46,nr10). Klinisk intuisjon: Forenelig med evidensbasert praksis? *Tidsskrift for norsk psykologforening*, ss. 940-947.
- Norstoga, A. M. (2005, 4). Et regimeskrifte for Norske barneverninstitusjoner. *Nordisk sosialt arbeid*, ss. 360-373.
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Trondheim: Abstrakt forlag.
- Polyani, M. (2000). *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- S.Siggard Jenssen, M. M. (2004). Viden ledelse og kommunikation. I *Forskjellige syn på viden og videndeling* (ss. 37-72). København: Samfundslitteratur.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterte praktiker.Hvordan proffesjonelle tenker når de arbeider*. Århus: Forlaget Klim.
- Siggaard Jensen, S. M. (2004). Viden, ledelse og kommunikation. I S. M. Siggaard Jensen, *Forskjellige syn på viden og videndeling* (ss. 37-72). København: Samfundslitteratur.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: Sage publications Ltd.
- Simons, H. (2009). *Case Study Researctch in Practice*. Los Angeles: Stage.
- Solberg, G. (1993). *En oppfølgingsundersøkelse av ungdom som har vært ved Rostad Ungdomsheim*. Trondheim: Barnevernets utviklingscenter.
- Stacey, R. D. (2008). I *Hvordan kunnskap vokser frem*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strømfors Gus, E.-G. M. (2009). *Faglig refleksjon i hverdagen*. Oslo: Rusmiddeletaten.
- Styhre, A. (2004). Rethinking Knowledge: A Bergsonian Critique of the Notion of Tacit Knowledge. *British Journal of Magangement*, 15, ss. 177-188.
- Thagaard, T. (1998/2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trygve Jakobsen Steiro, G.-E. T. (2011). *Bedre motivasjon*. Stjørdal: Læringdsforlaget DA.
- Von Krogh Georg, I. K. (2001). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NW Damm & sønn.
- Wallroth, P. (2011). *Mentaliseringsboken*. Arneberg Forlag.
- Westeren, K. I. (2010). *Kunnskap og konkurransevne hos Aker Verdal*. Steinkjer: Høgskolen i Nord Trøndelag.

Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Offentlige dokumenter:

Lov om barneverntjenester (barnevernloven)(Lov 1992-07-17 nr100). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

Prop. 106 L (2012/2013) Endringer i barnevernloven. Oslo: Barne-og likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Forskrift om krav til kvalitet og internkontroll i barneverninstitusjoner (FOR 2008-06-10 580)

Forskrift om godkjenning av private og kommunale institusjoner som skal benyttes for barn som plasseres utenfor hjemmet med hjemmel i barnevernloven(FOR 2003-10-83 1283).

Liste over tabeller:

Tabell 1; Sammenligning av det strukturelt og prosessuelle synet på kunnskap. (Irgens 2007:59)

Tabell 2; Legos ledelsesfilosofi: (Irgens 2009:109). Formulert i 1986 av daværende personalsjef i Lego, Per Sørensen.

Tabell 3; Sammenligning mellom praksisfellesskaper og formelle grupper. Utarbeidet av Hislop, Wenger og Snyder, i (Irgens 2007)

Tabell 4:Oversikt over informantene

Tabell 5: Hvordan skape kunnskap: 5x5 matrisen (Von Krogh et.al 2001:23)

Liste over figurer:

Figur 1. Oppbygging av masteravhandlingen.

Figur 2 Seki Modellen (Nonaka og Takeuchi 1995:62)

Figur 3 Hovedelementer i metodevalg, modell av Borum (1990) i (Gotvassli 1999:7)

Figur 4: Kunnskapsutvikling gjennom det strukturelle og det prosessuelle perspektiv.(egen modell)

Vedlegg 1) ; Intervjuguide.

1. Hvordan er institusjonen organisert

- beskriv hvor du befinner deg i strukturen ift til ledere
- på hvilken måte kan du påvirke med dine meninger ift ledelsen

2. Hvordan oppfatter du ledelseskulturen på din institusjon, formell/uformell

- blir du ivaretatt og sett som terapeut
- tilrettelegges det for fagutvikling

3. Beskriv en vanlig arbeidsdag for deg?

- har du spesielle arbeidsoppgaver utover det å være terapeut
- hvordan fordeler du arbeidsoppgavene utover arbeidsdagen
- er det rom for å drøfte ting/episoder som skjer med ungdommen med kollegaer, samarbeidet med andre ansatte
 - Hvordan skjer slik drøfting?
 - Hvem tar initiativet?
 - Formelle – uformelle arenaer?
 - Innholdet i disse drøftingene?

4. Hva tenker du når du hører begrepene kunnskapsutvikling/kunnskapsdeling?

- Hva med begrepet praksisfellesskap?
Når fungerer de uformelle treffene bra, mindre bra?

5. I hvor stor grad diskuterer du fag- og kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling med 1)kolleger 2)ledere?

- hvilke arenaer foregår slik utveksling, formelt/uformelt

6. Hvor mye rom/ tid er gjort tilgjengelig for kunnskapsutvikling/ kunnskapsdeling i din institusjon

- Hvor og når foregår dette? formelle/uformelle situasjoner.
- er dette tilstrekkelig, for mye, for lite?
- Hvilke faktorer fremmer evt. hemmer kunnskapsdeling

I hvilke situasjoner mener du at du får mest nytte av kunnskapsdelingen formelle/uformelle situasjoner. Overlapp, kurs, møter, prat på stua etter leggetid, uformelle treff med kolleger, i lunchen, i veiledning ???

7. Hva tenker du når du hører begrepene – taus kunnskap, -intuisjon, teft og følelser.

- er du kjent med begrepene, -jeg bare vet, -jeg kjenner det i magen, -magefølelse etc

- bruker du disse begrepene selv og når bruker du dem?

-I hvilke situasjoner bruker du disse begrepene?

(Få de til å beskrive praksis, mønster, tegn, erfaringer, holdepunkt.)

8. I hvilken grad tar du/dere bruk I-T/F i arbeidet med ungdommene?

- si litt om hvordan og i hvilke situasjoner du bruker det, er det bevisst bruk?

- gi meg noen eksempler på det

- i hvilken grad stoler du/dere på beslutninger tatt der intuisjon, teft og følelser er involvert?

- hva er karakteristisk for situasjoner dere du/dere stoler på intuisjonen?

9. Forbedring av ITF

-På hvilken måte kan dette læres?

-På hvilken måte lærer du dette videre til kolleger /nytilsatte?

-Har du lært/lest/drøftet disse temaene i utdanningen din?

-I hvor stor grad er dette tema i arbeidshverdagen din?

(obs mentalisering) Er mentalisering en forutsetning for ITF?

10. Manualer, dokumentasjon og kvalitetskrav på institusjonene

11. Hvor stor del av arbeidshverdagen din er beskrevet i manualer og rutinebeskrivelser?

- hva er det du må forholde deg til i det daglige arbeidet

- hva er bra med det og hva er ikke så bra, fortell om dine erfaringer

12. I hvilken grad påvirker dette din mulighet til å ta i bruk I-T/F

- beskriv hvordan du opplever det og hvordan det påvirker deg

- er det andre ting som gjør at du bruker ITF eller som hindrer deg i å bruke det

hemmer/fremmer

13. Opplever du at ledelsen gir rom for å ta i bruk I-T/F

- løfter ledelsen faglige diskusjoner om temaet, er dette på agenda i faglige diskusjoner?

- Er det rom for å se bort fra rutiner og arbeidsbeskrivelser og argumentere for bruk av I-T/F med din leder?

-Har du noen gang argumentert for bruk av I-T/F istedenfor å følge rutiner og arbeidsbeskrivelser, hvis ja beskriv en situasjon. Hvilke reaksjoner fikk du av ledelse/kolleger ?