



UNIVERSITETET I AGDER

Ledere trenger praksisfellesskap for å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige

En undersøkelse om betingelser for læring for ledere etter innføring av elektronisk kvalitetssystem, KvalitetsLosen i Audnedal, Marnardal og Åseral kommune

Siren Rosseland

Veileder

Ivar Amundsen og Atle Svendal

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2011

Fakultet for økonomi og samfunnsfag

Institutt for arbeidsliv og innovasjon

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i studiet "Master i ledelse" med spesialisering i personalledelse og kompetanseutvikling ved Universitetet i Agder høsten 2011. Studiets emneplan beskriver at oppgaven skal være et selvstendig arbeid som viser teoretisk forståelse, metodemessig refleksjon og faglig modenhet i et sentralt fagområde i spesialiseringen. Læring i arbeidslivet er et sentralt fagområde i spesialiseringen og er valgt som tema for oppgaven.

Jeg har arbeidet som enhetsleder i mange år og er opptatt av god kvalitet på tjenestene, samt et godt arbeidsmiljø for ansatte. Læring er en forutsetning for å lykkes med kvalitet og forbedringsarbeid i organisasjoner. Bakgrunnen for valg av tema er en interkommunal satsing på kvalitet og forbedringsarbeid som fant sted i fra 2008, i kommunene Audnedal, Marnardal og Åseral. Prosjektet ble kalt "kvalitetsdokumentasjon og kvalitetsledelse" og resulterte i innføring av et elektronisk kvalitetssystem, KvalitetsLosen. KvalitetsLosen skulle bidra til økt kvalitet og forbedringsarbeid i kommunene. Jeg har vær opptatt av betingelsene for læring i kommunene og hvordan prosjektet skaper eller påvirker disse miljøene. Ledere har et utvidet ansvar for forbedringsarbeid i organisasjoner, og mitt fokus er ledere og deres læringsmiljø. I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke følgende påstand:

"Ledere trenger praksisfellesskap for å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige."

Jeg har brukt Knud Illeris sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet for å belyse problemstillingen og gi forklaringskraft til de empiriske funn. Modellen gir, gjennom sine ulike dimensjoner, elementer og samspill mellom disse, en oversikt over betingelser eller forutsetninger for læring i arbeidslivet. Gjennom læringsmodellens ulike dimensjoner og begreper har jeg undersøkt hva ledere i disse tre kommunene trenger for å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige. Dette innebærer å benytte avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedring. Jeg bruker også annen teori som jeg mener belyser problemstillingen ytterligere.

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å benytte kvalitativ metode. Jeg har utført individuelle intervju av ledere i pleie- og omsorgstjenestene, og utført deltagende observasjon

i lederes arbeidsfellesskap. Dette for å få innsikt i ledernes daglige arbeid, og utfordringer knyttet til KvalitetsLosen og forbedringsarbeid.

Mine funn i kommunene viser at på det individuelle plan, er betingelsene for læring ut i fra Illeris sin læringsmodell til stede. Respondentene i kommunene har en arbeidsidentitet som uttrykker lyst og motivasjon til å lære mer om KvalitetsLosen og forbedringsarbeid.

Funnene knyttet til arbeidsplassen i kommunene viser at betingelsene for læring i følge Illeris sin modell bare delvis er til stede. Respondentene opplever forbedringsarbeid som viktig. De opplever at KvalitetsLosen som et teknisk hjelpemiddel, er nyttig for organisasjonens forbedringsarbeid. Dette gir impulser til læring. Samtidig oppgir respondentene å ha et arbeid med høy arbeidsbelastning og mangel på tid. De opplever liten grad av fellesskap med andre ledere hvor de kan utveksle erfaringer og utfordringer, i forbindelse med KvalitetsLosen og forbedringsarbeid. De uttrykker en frustrasjon over å ikke få lært seg KvalitetsLosen skikkelig, og ikke få prioritert forbedringsarbeid slik de er motiverte for. Respondentene med en arbeidsidentitet som uttrykker lyst og motivasjon til å lære, møter en arbeidspraksis med høy arbeidsbelastning og liten grad av praksisfellesskap hvor de kan utveksle erfaringer, reflektere og lære forbedringsarbeid.

Et avvikende delfunn fra intervju og observasjon, viser en respondent som faktisk opplever et praksisfellesskap med andre ledere. I dette praksisfellesskapet, som består av fire ledere, opplever denne respondenten at utveksling av erfaring og læring knyttet til KvalitetsLosen og forbedringsarbeid finner sted. Det observeres her en læringsadferd i form av etterspørsel etter avvik og forbedringsarbeid av overordnet leder. Her brukes også avvik som utgangspunkt for læring og forbedring. I følge Wadel vil læringsadferd sette i gang læreprosesser (2008).

Hovedfunnet er imidlertid at respondentene opplever mangel på praksisfellesskap seg imellom. De opplever mangel på fellesskap/arenaer hvor utveksling av erfaring refleksjon og læring finner sted. I følge Wenger og Illeris er et praksisfellesskap hvor utveksling av erfaring refleksjon og læring finner sted avgjørende for læring i arbeidslivet (Wenger, 2004, Illeris, 2006). Det kan dermed påstås at mangel på praksisfellesskap hindrer lederne i å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige. Lederne trenger praksisfellesskapet for å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige.

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på masterutdanning i ledelse, med spesialisering i personalledelse og kompetanseutvikling ved Universitetet i Agder 2009-2011. Min arbeidsidentitet er utviklet gjennom mange år i møte med ansatte, brukere og pårørende i Åseral kommune. Kommunen har stort fokus på kvalitets- og kompetanseutvikling. Dette har preget meg. Jeg har alltid vært opptatt av å gjøre en god jobb, og synes arbeid med kvalitet og forbedring er viktig og spennende. Jeg var prosjektleder ved innføring av KvalitetsLosen, noe som ble et spennende arbeid med mange utfordringer. Jeg velger derfor å skrive om læring i arbeidslivet ved innføring av kvalitetssystemer.

Mitt inderlige ønske er å bidra overfor kommunene med å undersøke hva ledere trenger for å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige. Mitt håp er at Audnedal, Marnardal og Åseral skal gjøre enda mer av de gode prosesser som bidrar til læring og forbedringsarbeid.

Jeg vil rette en stor takk til Åseral kommune for alle de årene jeg har kunnet ha et meningsfullt arbeid med læring og utvikling.

Takk til Audnedal, Marnardal og Åseral kommune for verdifulle data til oppgaven.

Takk til veilederne Ivar Amundsen og Atle Svendal som klarte å dra meg fra detaljerte til helhetlige funn i undersøkelsens resultater. Jeg takker også for alle de tilsynelatende små enkeltkommentarer, som for meg, ble viktige impulser til læring. Videre må jeg si det var lett å forstå dere. Jeg skjønnte hva dere mente nesten før dere sa det.

En stor takk til min Rune som har ”unnet” meg å bruke tid og krefter på læring.

Siren

November 2011

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Forord.....	5
Innholdsfortegnelse.....	6
Kap 1.0 Innledning.....	9
1.1 Oppbygging av oppgaven.....	9
1.2 Arbeidsliv og læring.....	9
1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling.....	10
1.4 Utdyping og avgrensning av problemstilling.....	12
Kap 2 Teoretisk rammeverk.....	15
2.1 Introduksjon til kapitlet.....	15
2.2 Organisasjon, ledelse og endring.....	15
2.3 Prosjekt KvalitetsLosen.....	17
2.4 Forbedringsarbeid.....	19
2.5 Læring.....	20
2.6 Knud Illeris sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet.....	21
2.7 Det teknisk- organisatoriske læringsmiljø.....	24
Arbeidets innhold, nytte og mening.....	25
Mulighet for sosial interaksjon, arena for læring.....	26
Belastninger i arbeidet.....	26
2.8 Det sosialt- kulturelle læringsmiljø.....	27
Arbeidsfellesskap/praksisfellesskap.....	28
Kulturelle fellesskaper:.....	29
2.9 Læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon.....	33
Individuelle tilegnelsesprosesser.....	33
Utveksling av erfaring, refleksjon og kollektiv læring.....	35
2.10 Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon.....	37
Motivasjon.....	38
2.11 Læringsmulighetene i samspillet mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis.....	39
Kap 3.0 Metode.....	42
3.1 Vitenskapsteori og valg av kvalitativ metode.....	42
3.2 Planlegging av undersøkelsen.....	43
3.3 Valg av datainnsamlingsmetoder.....	44
3.4 Individuelt semistrukturert forskningsintervju.....	44
Valg av respondenter.....	46
Intervjuguide.....	46
Gjennomføring av intervjuene.....	47
3.5 Deltagende observasjon.....	49
Valg av arena for deltagende observasjon.....	49

Guide for observasjon	50
Gjennomføring av deltagende observasjon	50
3.6 Transkripsjon av data	51
3.7 Metode for analyse og drøfting	51
3.8 Verifisering; reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	52
Validitet knyttet til valg av tema:	53
Verifisering av teoretisk rammeverk	53
Vurderinger knyttet til metodevalg	54
Verifisering av datamaterialet	54
Min nærhet til forskningsfeltet og kompetanse som forsker	55
Resultatenes generaliserbarhet	56
Kap 4 Presentasjon og drøfting av funn	58
4.1 Læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon	58
Lederne ser nytten, men KvalitetsLosen og forbedringsarbeid fremstår som vanskelig å lære, de uttrykker ønske om mer kompetanse	58
4.2 Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon	61
Lederne uttrykker lyst og motivasjon for KvalitetsLosen og forbedringsarbeid, men også frustrasjon fordi de ikke får prioritert arbeidet	61
4.3 Det teknisk- organisatoriske læringsmiljø	64
Lederne ser på KvalitetsLosen som et nyttig verktøy for forbedringsarbeid i organisasjonen, men opplever en vei å gå	64
Kvalitetsprosjektets arenaer er ikke i tilstrekkelig grad videreført i basisorganisasjonen	67
Lederne uttrykker høy arbeidsbelastning	69
4.4 Det sosialt- kulturelle læringsmiljø	71
De fleste lederne opplever lite arbeidsfellesskap/praksisfellesskap med andre ledere	71
Lederne uttrykker forbedringsarbeid som viktig på tross av lite kulturelt fellesskap med andre ledere	73
Når avvik etterspørres skjer utveksling av erfaring, refleksjon og læring	75
4.5 Læringsmulighetene i samspillet mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis	77
Lyst og motivasjon til å lære mer om forbedringsarbeid som del av en arbeidsidentitet	78
Arbeidspraksis preges av høy arbeidsbelastning og få arenaer for refleksjon og læring	79
Lederne trenger praksisfellesskap for å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige	80
Kap 5.0 Avslutning og tanker for fremtiden	83
Litteraturliste	85
Vedlegg:	88

Vedlegg 1: Intervjuguide for leder	88
Vedlegg 2: Nye spørsmål sendt på mail	92
Vedlegg 3: Observasjonsguide	93

Kap 1.0 Innledning

Denne masteroppgaven handler om læring i arbeidslivet. Læring er en forutsetning for å lykkes med kvalitet og forbedringsarbeid. Jeg har derfor valgt å se på betingelsene for læring i arbeidslivet. I denne sammenheng innen forbedringsarbeid ved innføring av elektronisk kvalitetssystem, KvalitetsLosen. Hovedfokus er ledere og deres læringsmiljø, hva de trenger av læringsbetingelser for å prioritere forbedringsarbeid.

1.1 Oppbygging av oppgaven

I dette innledende kapittelet vil jeg introdusere tema og problemstilling. Første del vil omhandle begrunnelse, utdyping og avgrensing av oppgaven. Kapittel to redegjør for det teoretiske rammeverk som bygger opp under og belyser selve problemstillingen. Det er Illeris sin læringsmodell som brukes som analytisk og teoretisk rammeverk og gir forklaringskraft til det empiriske materialet. Den gir et godt overblikk over de mest sentrale elementer, dimensjoner og prosesser som påvirker, og gir impulser til læring i arbeidslivet. Jeg trekker inn annen relevant teori når det kan benyttes for å belyse ytterligere. Kapittel tre beskriver valg av metode for innsamling av data, og kapittel fire inneholder analyse og drøfting av funn og resultater. Avslutningsvis oppsummerer jeg arbeidets hovedfunn og anbefalinger for videre arbeid.

1.2 Arbeidsliv og læring

Dagens arbeidsliv er i stadig endring og utvikling. Stadig ny viten, nye metoder både organisasjonsmessig og faglig. Utvikling av arbeidsliv og arbeidslivsforskning har de senere år vist at det er behov for at arbeidslivet legger til rette for at arbeidstakere kan lære, og utvikle seg i arbeidet. Dette for å imøtekomme stadige økte krav og rask utvikling av norsk arbeidsliv, også for å imøtekomme de menneskelige behov for å lære og for å utvikle seg som menneske (NOU 2004:5). Læring i arbeidslivet er nødvendig for at organisasjonen skal kunne tilpasse seg dagens krav til virksomheter. Dette gjør at læring i arbeidslivet har blitt et vanlig begrep de siste 20 år (Illeris, 2006).

Den raske utviklingen i dagens samfunn krever også en ny type kompetanse hos arbeidstakerne med vekt på blant annet fleksibilitet, endringsevne og kreativitet. Dette gjør at læring som finner sted på arbeidsplassen i arbeidsfellesskapet er mer hensiktsmessig enn den

læringen som skjer utenfor arbeidsplassens arena (Illeris, 2009). Dette har ført til en dreining mot prioritering av læring i arbeidsfellesskapene i arbeidslivet. Det har også skjedd en endring de siste årene mot mer aksept for at læring finner sted gjennom hele livet, ikke bare forbeholdt ungdommen (Illeris, 2009).

1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling

Jeg har hele min yrkeskarriere vært opptatt av kvalitet og forbedringsarbeid. Det er viktig for meg å gjøre en god jobb. Som leder har det vært viktig å drive forbedringsarbeid slik at kvaliteten på tjenestene stadig blir bedre, innebemannet å legge til rette for at andre kan gjøre en god jobb. Jeg har vært med i ulike prosjekt knyttet til kvalitetsutvikling, blant annet prosjekt med utvikling av kvalitetsindikatorer i pleie- og omsorgstjenestene og innføring av elektronisk helhetlig kvalitetssystem i kommunen. Dette har synliggjort enda sterkere mitt syn om at man blant annet må ha en kultur for læring, endring og kontinuerlig forbedring for å lykkes med kvalitetsarbeid. Det hjelper lite med kvalitetssystem, kvalitetsindikatorer og prosedyrer hvis det ikke ligger til rette for læring, endring og forbedring i organisasjonen.

Forbedringsarbeid er en forutsetning for god kvalitet på tjenestene i kommunene. Dette er i tråd med krav til kvalitet på tjenestene og krav til godt arbeidsmiljø i norske kommuner. Det er krav fra sentrale myndigheter, lokale politikere, ansatte og brukere. Kommunelovens § 23 nr. 2 andre setning stiller et generelt krav om internkontroll til administrasjonssjefen i kommuner og fylkeskommuner (25-09-1992. Nr 107). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv (AML) av 17. juni. Nr. 62. 2005 og Forskrift om systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid i virksomheter (Internkontrollforskriften) har også krav til kommunene om kvalitet, internkontroll og forbedringsarbeid. Internkontrollforskriften sier blant annet at: *”forskriften skal fremme et forbedringsarbeid i virksomhetene”* (§1), og at det skal drives et systematisk arbeid for å *”sikre at virksomhetens aktiviteter planlegges, organiseres, utføres og vedlikeholdes i samsvar med krav fastsatt”* i lovgivning (§3) (06-12-1996 nr 1127).

Kravene til kvalitet er stadig mer i fokus og har blitt stadig større (Kommunal- og regional departementet, 12/2009). For å oppfylle økte krav til kvalitet må kommunene lete etter nye og bedre metoder for å øke kvaliteten. I takt med kravene om bedre kvalitet har kravene til kostnadseffektivitet økt sterkt. Kommunene skal bedre kvaliteten men opplever mindre ressurser å bruke. Kommunenes sentralforbund (KS), som er kommunenes

arbeidsgiverorganisasjon, har også satsing på kvalitet for å hjelpe kommunene. De har følgende målsetting: ”Styrke det overordna, langsiktige og systematiske kvalitetsutviklingsarbeidet i kommunene og fylkeskommunen” (KS 23.08.2011).

Noen fagområder har særskilte eller utvidede krav til kvalitet. For eksempel pleie- og omsorgstjenestenes krav til kvalitet gjennom ”Forskrift om kvalitet i pleie- og omsorgstjenestene etter lov av 19. november 1982 nr. 66 om helsetjenester i kommunene”. Denne er også omfattet av Internkontrollforskriften.

Dette krever at kommunene driver et omfattende kvalitets- og forbedringsarbeid for å oppfylle krav og behov for gode tjenester og godt arbeidsmiljø for ansatte.

For å møte ovenfor nevnte krav til økt kvalitet og kostnadseffektiv drift innførte kommunene Audnedal, Marnardal og Åseral i 2009 et elektronisk kvalitetssystem, KvalitetsLosen. Det var i utgangspunktet rådmennene i disse tre kommunene som sammen ville sette inn tiltak rettet mot kvalitetsutvikling for å oppfylle krav. De ønsket mer oversikt, mer kontroll over kvaliteten og kvalitetsutviklingen i kommunen. De ønsket en helhetlig satsing på forbedringsarbeid og organiserte prosjektet ”kvalitetsdokumentasjon og kvalitetsledelse”, heretter kalt ”KvalitetsLosenprosjektet”. Følgende mål ble satt for prosjektet:

- definere ledelsens ansvar for kvalitet og forbedringsarbeid
- få på plass dokumentbehandlingssystem
- få på plass avviksbehandlingssystem
- få et system for kontinuerlig forbedring

(Prosjektsøknad, Sak 2007/564 i Åseral kommune)

Kommunene Audnedal, Marnardal, og Åseral er tre innlandskommuner i Vest-Agder med til sammen ca 5000 innbyggere. Kommunene er små med hensyn til innbyggertall men store arealmessig. Kommunen grenser til hverandre. De har noe ulik organisasjonsstruktur, men alle kommuner har tre ledelsesnivåer. Kommunene har noe interkommunalt samarbeid slik som IKT tjenester og lønssystem. Noe samarbeid er også med flere omliggende kommuner i Lindesnesregionen. Det hender kommunene samarbeider om innføring av ulike ordninger slik som prosjektet knyttet til innføring av KvalitetsLosen.

Prosjektperioden var ett år, og skulle omfatte alle avdelinger og alle nivå i kommunene. Prosjektet omfattet kjøp og implementering av et webbasert elektronisk kvalitetsstyringsverktøy, "KvalitetsLosen" med modul for dokumenthåndtering og avviksbehandling. Alle ansatte skulle læres opp i bruk av systemet.

Systemet skulle blant annet bidra til kontinuerlig forbedringsarbeid og avvikssystemet skulle bidra som utgangspunkt for læring og forbedring. Øverste ledelse i kommunene forventet gjennom innføringen av systemet at ansatte skulle ta i bruk KvalitetsLosen og drive forbedringsarbeid i det daglige. De forventet at lederne som behandler avvik skulle benytte avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedring. Jeg har opplevd mange gode læreprosesser i forbedringsarbeid i dette prosjektet. Samtidig opplevde jeg at aktiviteten ble redusert etter endt prosjekt. Jeg stilte meg av den grunn en rekke spørsmål. Hvorfor ble aktiviteten redusert? Hva skal til for at systemet brukes? Hvordan kan prosjektets hensikt videreføres i basisorganisasjonen? Hva skal til for at forbedringsarbeid blir prioritert?

Min påstand er at skal en organisasjon lykkes med kvalitet og forbedringsarbeid må læring finne sted. Det må legges til rette for læring i organisasjonen. Innføring av et helhetlig kvalitetssystem vil være en endring, en utviklingsutvikling. Dette krever tilrettelegging av prosesser for læring og utvikling (Klev og Levin, 2009). Jeg ønsker av den grunn å finne faktorer som kan fremme læring og utvikling i organisasjonen for å nå mål om "kontinuerlig forbedring". Ledere er sentrale i organisasjonens læringsprosesser (Klev og Levin, 2009). Ledere blir derfor mitt fokus i dette arbeidet. Ut i fra ovenfor nevnte velger jeg å undersøke om betingelsene for læring er tilstede for lederne i disse kommunene. Min problemstilling er følgende påstand:

"Ledere trenger praksisfellesskap for å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige."

1.4 Utdyping og avgrensning av problemstilling

Min problemstilling er følgende påstand:

"Ledere trenger praksisfellesskap for å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige."

Problemstillingen fokuserer på to hovedområder. Det ene er det som dreier seg om KvalitetsLosen som verktøy for forbedringsarbeid, og hva ledere opplever at de trenger av læringsbetingelse for å bruke verktøyet. Det andre dreier seg om forbedringsarbeidets innhold, om prosjektets hensikt og hva ledere trenger av læringsbetingelser for å prioritere dette arbeidet i det daglige.

Hensikten med innføring av KvalitetsLosen var blant annet at det skulle bidra til forbedringsarbeid på bakgrunn av meldinger om avvik. I fortsettelsen skulle dette bidra til bedre kvalitet på tjenestene og et bedre arbeidsmiljø. Det vil i denne oppgaven ikke bli tatt stilling til hva som er god kvalitet på tjenesten og et godt arbeidsmiljø eller om dette oppnås. Fokus for min problemstilling er rettet mot forbedringsarbeidet som skal bidra til god kvalitet og godt arbeidsmiljø, og hva lederne trenger for å prioritere dette arbeidet i det daglige.

Det finnes mange ulike begrep som handler om forbedringsarbeid i organisasjoner. Det være seg kvalitetsutvikling, kvalitetsarbeid og kvalitetsforbedringsprosesser (Aune, 2000). Jeg bruker begrepet forbedringsarbeid om de prosesser som har til hensikt å forbedre kvaliteten på tjenestene og arbeidsmiljøet.

For å svare på problemstillingen bruker jeg Knud Illeris sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet som teoretisk rammeverk. Basert på ulike forfattere sier han det er visse forutsetninger for læring i organisasjoner (2006). Hvordan en organisasjon er organisert og dens sosiale og kulturelle miljø vil påvirke læringsmiljøet i organisasjonen. Det vil gi betingelser for læring. Videre vil den enkelte ansatte sin fornuft og følelser gi forutsetninger for læring på individnivå (Illeris, 2006). Organisasjonsnivå og individnivå møtes i et praksisfellesskap og påvirker hverandre gjensidig. Læringen ligger i hvordan betingelsene eller impulsene til læring omsettes i den individuelle tilegnelsesprosessen (Illeris, 2006).

Gjennom Illeris sin læringsmodell vil jeg undersøke hva ledere trenger av læringsbetingelser for å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige. Dette innebærer hva de trenger av betingelser og forutsetninger både fra seg selv og organisasjonen for å benytte avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedring.

Det er på det rene at skal virksomheten lykkes med forbedringsarbeid blant annet basert på avviksmeldinger er man avhengig av alle ledd og nivåer i en organisasjon. Alle ansatte, ledere, tillitsvalgte, verneombud og brukere har en rolle og/eller en funksjon i en organisasjons forbedringsarbeid (Arbeidsmiljøloven 2005, Karlsen, 2010). Ledere i en organisasjon er hovedansvarlig for initiering og drift av forbedringsarbeid (Internkontrollforskriften, 1996, Arbeidsmiljøloven, 2005, Karlsen, 2010). Ledere er derfor mitt fokus for denne undersøkelsen. Ledelse rettet mot utviklings-, endrings- og læringsprosesser er en forutsetning for å lykkes med forbedringsarbeid. Jeg er av den grunn opptatt av hva ledere opplever at de trenger for å prioritere dette arbeidet.

Oppgaven er avgrenset til ledere i pleie- og omsorgstjenestene i kommunene Audnedal, Marnardal og Åseral. Det er flest enhetsledere som er intervjuet. Dette fordi de står nærmest den operative kjernen, der hvor mye forbedringsarbeid finner sted. Jeg bruker likevel begrepet leder i oppgaven.

Fokus er ledere og deres læringsmiljø. Jeg er opptatt av deres arbeidsfellesskap som arena for læringsprosesser. Arbeidsfellesskapet definerer Illeris som det fellesskapet som dannes omkring utførelsen av felles arbeidsoppgaver (2006). Han bygger sitt begrep på Wengers teorier om læring i praksisfellesskaper og defineres som: *”der hvor utførelsen av det daglige arbeidet skjer, i de lokale arbeidsfellesskaper”* (Wenger, 1998 i Illeris, 2006, s. 36). Jeg velger å også bruke begrepet praksisfellesskap, da dette er sentralt for oppgavens problemstilling. Jeg oppfatter Illeris sitt begrep arbeidsfellesskap og Wengers begrep praksisfellesskap som tilnærmet like, men trekker likevel inn Wenger da han utdyper læring i praksisfellesskapet mer enn det Illeris gjør.

Det er nåtiden som er mitt fokus, ikke i så stor grad det som har skjedd eller kunne vært gjort annerledes i prosjektet. Hvordan ligger det til rette, og hvordan kan det legges til rette for å forankre prosjektet i basisorganisasjonen. Hvilke impulser vil fremme lederes prioritering av forbedringsarbeid?

Jeg har i dette kapitlet introdusert og begrunnet valg av tema og problemstilling. Den har blitt utdypet og avgrenset. I kapittel to redegjør jeg for det teoretiske rammeverk som bygger opp under problemstillingen.

Kap 2 Teoretisk rammeverk

2.1 Introduksjon til kapitlet

Kapittel to inneholder det teoretiske rammeverk og fundament som skal belyse problemstillingen og gi forklaringskraft til de empiriske data. Oppgaven handler om læring i organisasjoner med ledere som fokus. Begrepene organisasjon, ledelse og endring redegjøres for i kapittel 2.2. Videre skriver jeg om KvalitetsLosen prosjektet og forbedringsarbeid for å få frem det særegne ved forbedringsarbeid i kommuner. Læring som det sentrale begrep gjennom hele oppgaven blir kort definert i kapittel 2.3 før Knud Illeris sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet blir presentert og begrunnet brukt som teoretisk rammeverk. I fortsettelsen beskrives de fire hoveddimensjonen i Illeris sin helhetsmodellen fortløpende. Nedenfor presenterer jeg hoveddimensjoner med de underbegrep jeg velger som mest relevant for problemstillingen:

Det teknisk- organisatoriske læringsmiljø med begrepene:

- *Arbeidets innhold, nytte og mening*
- *Mulighet for sosial interaksjon, arenaer for læring*
- *Arbeidets belastninger*

Det sosialt- kulturelle læringsmiljø med begrepene:

- *Arbeidsfellesskap*
- *Kulturelle fellesskaper*

Læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon med begrepene:

- *Individuelle tilegnelsesprosesser*
- *Utteksling av erfaring, refleksjon og kollektiv læring*

Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon med begrepet

- *Motivasjon*

Illeris sin læringsmodell er en helhetsmodell hvor alle dimensjoner vil påvirke læringsbetingelsene i mer eller mindre grad. Jeg har av den grunn lagt vekt på å presentere alle fire hoveddimensjoner. Jeg trekker inn teorier fra andre forfattere hvor jeg ser det hensiktsmessig for å belyse problemstillingen ytterligere.

2.2 Organisasjon, ledelse og endring

Utgangspunktet er at forbedringsarbeid skjer i kommunene. En kommune er en organisasjon eller virksomhet som styres etter mål. En organisasjon kan defineres som: «*et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål*» (Etzioni, 1982 i Jacobsen og Thorsvik,

1997). Dette systemet består av mennesker, mål, organisasjonsstruktur, relasjoner mellom mennesker og samspill mellom organisasjonen og omgivelsene (Jacobsen og Thorsvik, 1997). Kommunene Audnedal, Marnardal og Åseral har satt seg mål om å prioritere forbedringsarbeid. Audnedal har slagordet ”*fremst på kvalitet og trivsel*”. Forbedringsarbeid skjer i organisasjonen og skapes gjennom en gjensidig vekselvirkning mellom de som jobber der og organisasjonens rammer. På den ene siden skapes organisasjonen gjennom de som jobber der og på den andre siden påvirkes handlingene til de som jobber der av selve organisasjonsstrukturen, fordi strukturen setter rammer for handlingene (Karlsen, 2010). Samtidig står de som jobber der i relasjon til, og påvirkes gjensidig av hverandre innenfor organisasjonens mål og struktur.

Ledelse er en aktivitet som skjer innen organisasjonens rammer (Jacobsen og Thorsvik, 1997). Ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål gjennom ledelsesfunksjoner som planlegging, organisering, personalfunksjoner, styring, koordinering, kontroll og budsjettering (Jacobsen og Thorsvik, 1997). Forbedringsarbeid er endringsarbeid og har som utgangspunkt at ny praksis springer ut av læreprosesser (Klev og Levin, 2009). Ledelses arbeid må bestå av å lede læreprosesser i forbedringsarbeid. Velger av den grunn å trekke frem Brymann som definerer ledelse som en prosess som består av handlinger rettet mot mennesker slik at mål kan nåes (Jacobsen og Thorsvik, 1997).

For å utvikle forbedringsarbeid må der skje endring. Endringsledelse må til for å skape endring i en organisasjon. Klev og Levin definerer endringsledelse som: ”*ferdigheter i å utvikle endringskapasitet i organisasjoner, samt å lede organisasjonsutviklingsprosesser*” (2009, s.70). Endringsprosesser generer læring og utvikling. Klev og Levin beskriver modellen ”*samskapt læring*” som er deres måte å tilnærme seg endring. Dette handler om å systematisere og strukturere læreprosesser. Videre å se på tilrettelegging og skaping av læringsmuligheter (2009). Denne modellen vil være i tråd med min tanke om læring som forutsetning for å lykkes med forbedringsarbeid. Leder kan for eksempel sette i gang kommunikative prosesser og organisere arenaer som legger til rette for refleksjon, utvikling og læring.

Bakgrunnen for problemstillingen er innføring av KvalitetsLosen som prosjekt. Dette medfører endring i kommunene. Det finnes flere typer endringer i organisasjoner. Det kan være tilfeldige endringer eller planlagt endring. Kvalitetsprosjektet er en planlagt endring.

Ved en endring er det viktig at det velges rett endringsstrategi. Jacobsen beskriver to hovedstrategier; strategi E og strategi O. Strategi E (E står for economic) er en lederstyrt, top-down prosess, hvor strategiens fokus er på formelle strukturer og systemer. Endringer er planlagt, gjerne ved ytre drivkrefter. Strategi O (O står for organization) er en deltakerbasert, bottom-up, individorientert strategi som passer best ved endring av uformelle elementer som kultur. Denne strategien har som formål å utvikle de menneskelige ressursene, fokuset er utvikling av kultur og de ansatte er i høy grad deltakende. Denne endringen skjer saktere og er mindre planlagt og systematisk enn strategi E (2008). Innføring av KvalitetsLosen var en strategi E endringsprosess, en top down prosess. Det var rådmennene i kommunene som tok initiativ til den planlagte endringen.

Endringsprosesser kan handle om redesigning det vil si en forestilling om at organisasjonen endres til det man bestemmer den for å være. På den annen side er tanken om at organisasjoner formes og omformes gjennom praksis (Klev og Levin, 2009). På den ene side kan KvalitetsLosen prosjektet sies å være et forsøk på å redesigne kommunenes ansatte til å prioritere forbedringsarbeid ved hjelp av å innføre KvalitetsLosen, altså at organisasjonene endres til det ledelsen ønsket den til å være. På den annen side kan det tenkes at kommunene omformes til å drive mer forbedringsarbeid gjennom praksis.

Ved ulike endringsprosesser er det viktig å være klar over at det kan oppstå motstand mot forandring. Mennesker kan oppleve endring som en trussel og reagere med alt fra passivitet og likegyldighet, til aktivt å motsette seg endringen (Jacobsen, 2008). Motstand kan også bli en drivkraft til endring, gjennom at den skaper debatt i organisasjonen (Jacobsen, 2008).

2.3 Prosjekt KvalitetsLosen

Innføring av KvalitetsLosen i Audnedal, Marnardal og Åseral ble bestemt i et interkommunalt samarbeid. Slike samarbeid er interorganisatorisk. Det vil si samarbeid organisasjoner imellom for eksempel for å oppnå fordeler eller gi felles utbytte (Jacobsen og Thorsvik, 1997). Kommunene organiserte innføringen av KvalitetsLosen ved hjelp av prosjektorganisering. I dagens arbeidsliv med stadig endring og innføring av nye metoder er prosjektorganisering blitt en mer utbredt arbeidsform i organisasjoner (NOU 1999: 34). KvalitetsLosen prosjektet varte i ett år. Hver kommune opprettet i en prosjektlederstilling på henholdsvis 40, 40 og 60% til ledelse og gjennomføring av prosjektet.

Prosjektorganiseringens styrke er nettopp dette, at man får stort fokus på en aktiviteten for en avgrenset periode for å nå mål man har satt seg (Nylehn, 2002). Nylehn skriver videre om prosjektorganisering:

”Oppgaven er unik og avgrenset både i innhold, omfang og tid, og den gruppen eller enheten som arbeider med prosjektet, avvikles når oppgaven er utført” (Nyhlen, 2002, s. 15).

Prosjekt KvalitetsLosen var organisert delvis på siden delvis i linjen. Prosjektleder i hver kommune hadde prosjektgruppe bestående av fire eller fem medlemmer, som var valgt fra ulike avdelinger i kommunene slik at alle fagområder skulle være representert. Noen av disse var ledere, andre ikke. Videre hadde prosjektleder en aktiv rolle i å informere og undervise på ledermøter og personalmøter. Det ble også holdt egne møter med tillitsvalgt og verneombud.

Prosjekter kan bidra til omstilling. Det kan føre til endringer i selve oppgaven, innholdet i prosjektet, slik at noe endres i basisorganisasjonen. Det kan også, i kraft av prosjekt som arbeidsmåte, skape en endring i basisorganisasjonens omstillingsevne og endringskompetanse (Nylehn, 2002) Endringer blir ikke alltid realisert. Mangel på spredning i basisorganisasjonen kan oppleves. Dette kan være fordi prosjekter ofte konkurrerer med løpende virksomhet. Det blir ikke nok tid for å utføre saker i prosjektet. Prosjektarbeidet kan også bli nedprioritert fordi ansatte ikke ser nytten, eller viktigheten av arbeidet.

Prosjektet var avgrenset i tid og omfang, men hadde intensjon om at KvalitetsLosen fortsatt skulle brukes og forbedringsarbeid prioriteres etter prosjektets avslutning. En fare med prosjektorganisering er når et prosjekt er over så dør det hen og aktiviteten reduseres eller avsluttes (Nylehn, 2002). I henhold til Nylehn er det viktige å sørge for evaluering og videreføring i avslutning av et prosjekt (2002). Evaluering handler om å vurdere om prosjektets hensikt er nådd, om man har fått fullført, og oppsummere og vurdere fremtidig bruk og lære av det som er gjort. Videreføring handler om at det som er lært og utviklet skal spres videre i organisasjonen (Nylehn, 2002). Prosjekter kan ofte ha liten egyptyngde, løpende virksomhet kan lett bli prioritert. Prosjekt medfører ofte nye tenke- eller arbeidsmåter som krever en innsats for endring. Som Nylehn også skriver så kan ide`kampen være vunnet, men ikke kampen om praksis (2002).

2.4 Forbedringsarbeid

Forbedringsarbeid er omfattende og kontinuerlig prosessarbeid (Aune, 2000). Kontinuerlig forbedring av organisasjonens samlede prestasjonsevne bør være et vedvarende mål for organisasjonen (ISO 9000). Kontinuerlig forbedring defineres i ISO som: ”*gjentatt aktivitet for å øke evnen til å tilfredstille krav*” ISO 9000, s. 18). Forbedringsarbeid er bygd på prosesstankegangen: ”*enhver aktivitet eller samling aktiviteter som bruker ressurser for å omforme tilførsler til resultater, kan betraktes som en prosess*” (ISO 9000, s. 8). Forbedringsarbeid er en måte å arbeid på i det daglige, slik Sosial- og helsedirektoratet understreker: ”*Arbeid med kvalitet skal ikke komme i tillegg til de daglige oppgavene, men bør være en integrert del av daglig drift*”. (Sosial- og Helsedirektoratet, 15-1162, 2005, s.13)

Forbedringsarbeid inneholder blant annet:

- analyser av nåværende situasjon og fastsette områder for forbedring
- etablere mål for forbedring
- lete etter mulige løsninger for å oppnå målene
- bedømme løsningene og gjøre valg
- iverksette den valgte løsningen
- måle, verifisere, analysere og bedømme resultatene av iverksettelsen for å bestemme at målene er nådd
- Avvikssystemer, tilbakemeldinger som utgangspunkt for forbedring
- Formalisere endringer

(Internkontrollforskriften, 1996, ISO 9000, AML, 2005)

Sosial og helsedirektoratet har i sin veileder ”*Og bedre skal det bli*” også satt fokus på kvalitet og forbedringsarbeid. Denne veilederen er i tråd med de mål som ble satt for innføring av KvalitetsLosen og støtter opp om oppgavens problemstilling. Det står blant annet at:

”*kvaliteten på de tjenester som leveres, er et sentralt lederansvar. Det er også et ansvar for ledere å sikre gode kvalitetsutviklingsprosesser i organisasjonen*”. ”*Aktuelle tiltak er blant annet:*

- *Stimulere ledelsesmodeller som fremmer systematisk forbedring.*
- *Utvikle bevissthet om kulturens betydning for forbedringsarbeid og samspillet mellom menneske, teknologi og organisasjon.*
- *Bruk av internkontroll og kvalitetssystemer*
- *Stimulere til kvalitetsforbedring.*”

(Sosial- og Helsedirektoratet 09/2005, s. 37)

Veilederen har videre forbedringsarbeid som tilnærming til kvalitetsarbeid. Dette er også i tråd med mitt fokus om prioritering av forbedringsarbeid for å oppnå kvalitet på tjenestene og godt arbeidsmiljø. Det skrives at fokus har endret seg fra et fokus på sikring av kvaliteten til et fokus på kontinuerlig utvikling og forbedring, og at forbedring krever kritisk refleksjon over egen praksis (Sosial- og Helsedirektoratet, 09/2005). Her poengteres viktigheten og omfanget av forbedringsarbeid i organisasjoner og at det forutsetter læring.

Intensjonen er at forbedringsarbeidet også skal baseres på meldinger om avvik. I kraft av prosjektet forventes det at lederne som behandler avvik skal benytte dem som utgangspunkt for læring og forbedring. Et avvik kan defineres som: *”som manglende oppfyllelse av et krav”* ISO. Åseral kommune definerer avvik som *”einkvar hending eller tilstand som bryter med Åseral kommune sine kvalitetsdokument. Avvik er også mangel på oppfyllelse av eit krav, interne og eksterne som lover og forskrifter”*.

2.5 Læring

Hovedfokus er læring i arbeidslivet. Læring i lederes arbeidspraksis rettet mot å fremme forbedringsarbeid i organisasjonen. Det er Illeris sin læringsmodell som brukes som teoretisk rammeverk. Jeg velger av den grunn å legge hans syn på læring til grunn for undersøkelsen.

Læring har tradisjonelt blitt sett på som en individuell psykologisk prosess som skjer i forbindelse med undervisning. I dag er begrepet utvidet til også å gjelde læring i arbeidslivet og at læring er noe som i større grad skjer i sosiale prosesser.

Som et utgangspunkt kan læring defineres som; *”en endring av adferd på grunnlag av erfaring”* (Jacobsen og Thorsvik, 1997, s. 298). Illeris legger til grunn at menneskelig læring alltid skjer gjennom et sosialt samspill med omverden og det enkelte individ. Individet lærer ved å ta til seg de påvirkninger og impulser som kommer fra omgivelsene og omdanne til læring gjennom psykisk bearbeiding og tilegnelsesprosesser (Illeris, 2006). Læring oppfattes altså: *”som på samme tid og i samme grad en individuell og en sosial proces”* (Illeris, 2006, s. 73). Illeris poengterer at læring kun finner sted dersom både samspillsprosessene og tilegnelsesprosessene er aktive (2006).

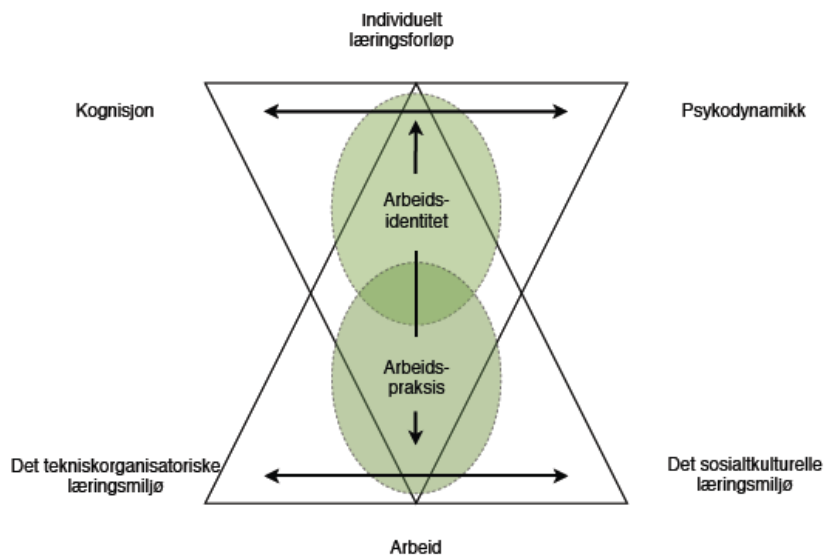
Læring i forbindelse med problemstillingen har flere viktige moment. Læring skjer på grunnlag av erfaring. En viktig del av læringen handler om å se sammenhenger mellom det vi gjør og konsekvensene (Klev og Levin, 2009). Argyris og Schön bruker begrepet ”*single loop learning*” om å skape en tilbakekobling for å justere vår adferd på bakgrunn av erfaringen vi har gjort (Klev og Levin, 2009). Forbedringsarbeid skjer også på grunnlag av å lære av erfaring. Lære av de feil og avvik som har skjedd.

Forbedringsarbeid i organisasjonen må skje i sosiale prosesser. Det må skje samspill mellom medlemmene for å utvikle ny arbeidspraksis. Klev og Levin kaller dette samskapt læring og mener det legger til rette for læring (2009). Jeg trekker dette inn for å poengtere viktigheten av at forbedringsarbeid forutsetter sosiale læreprosesser. Disse kan handle om å drive kommunikative og kollektive prosesser i arbeidspraksis. Individuelle og kollektive læreprosesser må initieres og hente impulser i arbeidsplassens læringsmiljøer. Viser her til kapittel 2.9 som beskriver kollektiv læring mer inngående.

2.6 Knud Illeris sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet

Som beskrevet ovenfor er læring en omfattende prosess hvor mange elementer vil kunne påvirke læringen i den ene eller annen retning. Knud Illeris sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet er sentral for å belyse ulike dimensjoner og forutsetninger for læring på arbeidsplassen. Jeg velger å bruke modellen som rammeverk for å kunne gi en oversikt over viktige elementer og prosesser som har betydning for læring. Den innehar vesentlige moment som kan påvirke læring, selv om heller ikke den er uttømmende. Den gir en god generell oversikt over et område som er meget kompleks. Jeg bruker helhetsmodellen for å belyse problemstillingen, hvilke elementer og prosesser som er viktige for å fremme læringsmiljø for ledere i forbindelse med forbedringsarbeid i kommunene.

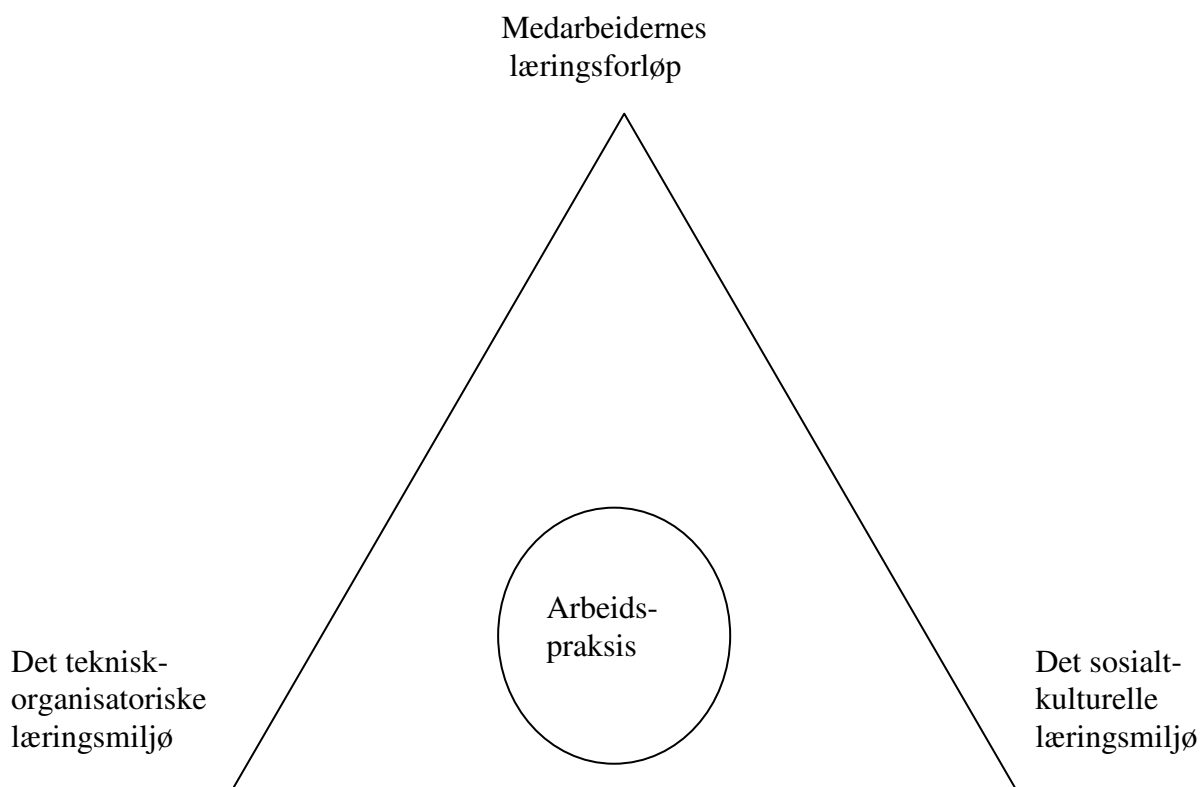
Knud Illeris sier at det er visse forutsetninger for læring i en organisasjon, og dette illustrerer han ved hjelp av to enkle trekantmodeller; et læringsperspektiv og et arbeidslivsperspektiv. Disse to perspektivene er føyet sammen til ett i helhetsmodellen (2006) (figur 1).



Figur 1, (Illeris, 2008, s. 69)

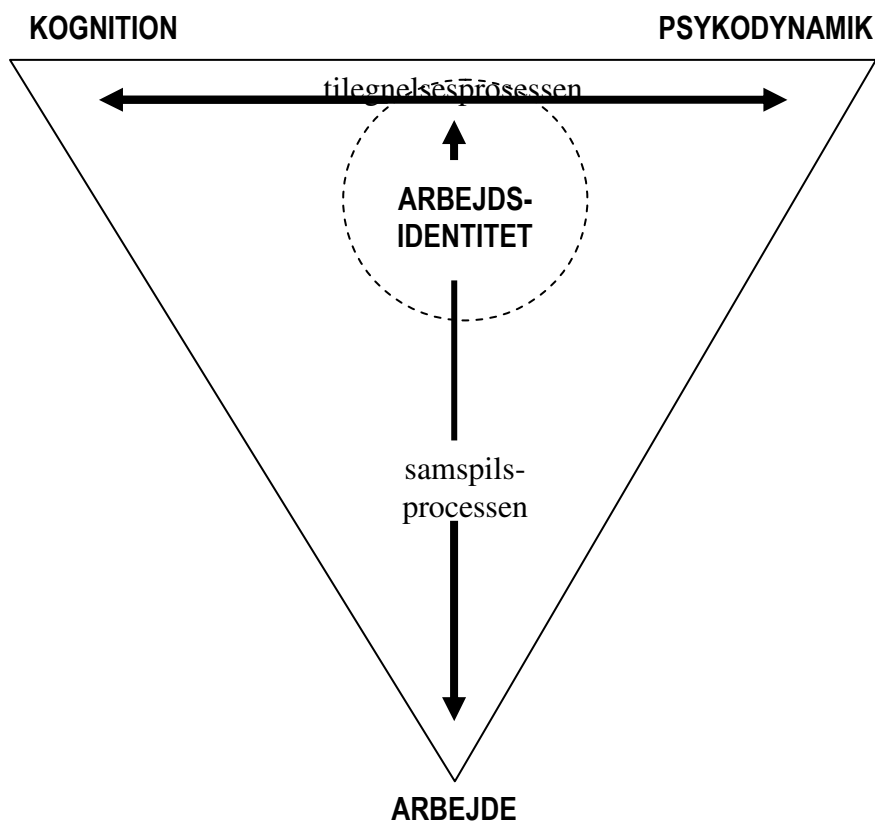
Før jeg redegjør for de fire hovedelementene; det tekniskorganisasatoriske, det sosialtkulturelle, det kognitive og det psykodynamiske i modellen, vil jeg beskrive de to enkle modellene, arbeidslivsperspektiv og læringsperspektiv som helhetsmodellen består av.

Den første trekantmodellen, arbeidslivsperspektivet handler om læring på arbeidsplassen. Læringen finner sted som Illeris skriver ”i mødet mellom arbeidsplassens læringsmiljøer og medarbejdernes læringsforløp”(2006, s. 29), (figur 2). Det skapes en arbeidspraksis. Arbeidsplassens læringsmiljø består av de tekniskorganisasatoriske og de sosialtkulturelle omgivelser. Læringen vil avhenge av om den enkelte og/eller grupper medarbeidere møter og utnytter læringsmulighetene i arbeidsplassens læringsmiljøer (Illeris, 2006). I forhold til problemstillingen handler dette om hvorvidt læringsmiljøene gir impulser rettet mot forbedringsarbeid og om hvordan lederne møter impulsene.



Figur 2, Arbeidslivsperspektivet (Illeris, 2006, s. 47)

Den andre trekantmodellen, læringsperspektivet er en læringsmodell som går ut på at læring finner sted i en prosess mellom det kognitive (fornuften) og det psykodynamiske (følelsene) aspekt hos individet (Illeris, 2006) (figur 3). Illeris kaller denne prosessen også for det individuelle læringsforløp. Samtidig skjer læringen i samspill med omgivelsene, og en arbeidsidentitet skapes (2006).



Figur 3; Det individuelle læringsforløp (Illeris, 2006, s. 66)

Illeris setter disse to enkle trekantmodellene sammen til en helhetsmodell (figur 1) hvor læringen skjer i skjæringspunktet mellom de to sirklene arbeidsidentitet og arbeidspraksis. Han skriver; *”Det sentrale omdreiningspunkt for læringen ligger således i hvordan arbeidslivet eller praksisfellesskabets impulser omsættes i den individuelle tilegnelsesproces”* (2006, s. 65). Dette er det sentrale i forhold til problemstillingen. Hva trenger lederne av arbeidslivet eller praksisfellesskapet sine impulser for at læring? Læring i arbeid med KvalitetsLosen of forbedringsarbeid, innebefatte å se på avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedring.

2.7 Det teknisk- organisatoriske læringsmiljø

Det første hjørnet av helhetsmodellen handler om de tekniske og organisatoriske elementer i organisasjonen. I denne sammenhengen vil KvalitetsLosen som elektronisk verktøy og prosjektorganisering være tekniske og organisatoriske element. Illeris beskriver de teknisk-

organisatoriske elementer som en del av læringsmiljøet i arbeidslivet. Han skriver at: *”mulighetene for læring på arbeidsplassen afhenger bl.a. af arbejdets indhold, af hvordan arbejdet er organisert og af hvilken teknologi der benyttes”* (2006, s. 31). Dette innebærer hvordan ansatte opplever arbeidet sitt. Om det gir mening, oppleves nyttig, gir mulighet for sosial interaksjon og grad av belastninger (Illeris, 2006). Lederes læring av KvalitetsLosen og forbedringsarbeid vil blant annet avhenge av i hvilken grad betingelsene for læring er tilstede.

Illeris har en analytisk inndeling av det teknisk organisatoriske læringsmiljø. Han skriver at det tekniske organisatoriske læringsmiljø kan kartlegges etter følgende kriterier: *”arbeidsdeling, arbeidets innhold, disposisjonsmuligheter i arbeidet, muligheter for å anvende kvalifikasjoner, muligheter for sosial interaksjon og arbeidets belastning”* (2006, s. 32). For å belyse problemstillingen og gi forklaringskraft til datamaterialet velger jeg tre av hans kriterier: Arbeidets innhold, mulighet for sosial interaksjon og arbeidets belastninger som begrepsapparat og analytisk inndeling.

Arbeidets innhold, nytte og mening

Arbeidets innhold handler om i hvilken grad arbeidets innhold gir nytte og mening. Det handler om hvorvidt KvalitetsLosen som elektronisk verktøy og prosjektorganisering oppleves som nyttig i forhold til forbedringsarbeid. Illeris utdyper med å skrive om samfunnsmessig nytte eller nytte for andre som bidrag til å fremme læring hos den enkelte medarbeider (2006). Han skriver videre at arbeidets opplevelse av nytte og mening vil kunne være en viktig drivkraft i arbeidets læreprosess (Illeris, 2006). Dette understøtter betydningen av å se nytte og mening i arbeid med KvalitetsLosen for å fremme lederes læringsmulighet.

KvalitetsLosen som elektronisk verktøy er en teknologi brukt for å organisere kvalitetsarbeidet, samt å legge til rette for å bruke avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedringsarbeid. I kommunene skal det nyttes av alle ansatte i alle avdelinger og på alle nivå. For alle ansatte vil det særlig være to funksjoner. Finne prosedyrer og rutinebeskrivelser for egen arbeidssituasjon, og melde avvik ved brudd på prosedyrer, rutiner og lovverk. Lederne vil i tillegg bruke KvalitetsLosen som et lederverktøy i utarbeidelsen av prosedyrer og rutinebeskrivelser, samt mottak og behandling av avviksmeldinger.

Mulighet for sosial interaksjon, arena for læring

En annen side ved det teknisk- organisatoriske læringsmiljø handler om hvorvidt arbeidets tekniske og organisatoriske elementer skaper arenaer som gir mulighet for sosial interaksjon og læring. I denne sammenhengen vil prosjekt KvalitetsLosen ha betydning for læringsmiljøet. Kvalitetsarbeidet ble i første omgang organisert som prosjekt. Prosjektet inneholdt formelle arenaer for erfaringsutveksling og refleksjon knyttet til kvalitetsarbeid. Arenaer som gir lederne mulighet for sosial interaksjon vil fremme læringsmulighetene. Det kan da skje utveksling av erfaring, refleksjon og læring. Illeris skriver her at *”læring finder sted som en sosial proces når medarbejderne diskuterer innbyrdes, reflekterer og udveksler erfaringer, ideer og vurderinger med hinanden”* (2006, s 35). Ledernes muligheter for å ha sosial interaksjon med hverandre gir læringsmuligheter. Klev og Levin poengterer også dette. De skriver: *”Et grunnleggende grep for å skape læring i en organisasjon er å forme møteplasser for sosial utveksling”* (2009, s. 99).

Belastninger i arbeidet

I forlengelsen avhenger læringsmuligheten av belastningene i arbeidet (Illeris, 2006). Høye krav til arbeidstempo, fleksibilitet og kompetanse preger dagens arbeidsliv (NOU: 2004: 5). Som Illeris skriver forutsetter læring på den ene siden at arbeidsoppgavene er krevende, utfordrene og inneholder oppgaver som oppfordrer til læring. På den annen side vil for høy arbeidsbelastning hindre læring da det ikke blir tid og psykisk overskudd til oppgavene (2006).

Jeg velger i denne sammenheng å trekke inn Karaseks modell om krav og kontroll i arbeidslivet (Figur 4). Modellens poeng er at størrelsene på belastningene som arbeiderne utsettes for i arbeidet ikke alene er avgjørende for hvor store krav det stilles i arbeidet. Det avhenger også av i hvor stor grad den enkelte ansatte kan kontrollere sin egen arbeidsaktivitet (Hvid, 2009). Under kontroll ligger utviklings- og beslutningsmuligheter. I følge Karasek vil kombinasjonen av høye krav og lav egen kontroll i arbeidssituasjonen kunne føre til psykiske belastninger (Hvid, 2009). Dette vil kunne hemme læringsmulighetene. Kombinasjonen av høye krav og stor grad av kontroll kan på den annen side vise seg å være positivt for den ansattes oppfattelse av arbeidssituasjonen (Amundsen, 2011). For høye krav og liten kontroll vil kunne medføre psykisk høy arbeidsbelastning og hemme læring.

	Lave jobbkontroll	Høye jobbkontroll
Lave jobbkrav	Moderat Belastning	Lav belastning
Høye jobbkrav	Høy Belastning	Moderat belastning

Figur 4 (Hvid, 2009, s. 14)

For ledere er det en reell utfordring med mange og krevende arbeidsoppgaver. Spørsmålet blir hvordan arbeidsbelastning påvirker lederes læringsmuligheter rettet mot å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid.

Jeg har her beskrevet de teknisk- organisatoriske elementer ved arbeidsplassen som kan virke inn på organisasjonens læringsmiljø. Det er fokusert på arbeidets innhold, dets arenaer og dets belastninger. Disse kan si noe om mulighetene til læring. Det sier ikke noe om hvordan lederne møter disse mulighetene, om de gripes og fremmer læring. Neste kapittel handler om det sosialt- kulturelle læringsmiljøet på arbeidsplassen.

2.8 Det sosialt- kulturelle læringsmiljø

Ovenfor ble det første hjørnet av læringsmodellen som handler om læring på arbeidsplassen beskrevet. Det som handler om de tekniske og organisatoriske faktorer i læringsmiljøet. Her beskrives det andre hjørnet som handler om de sosiale og kulturelle forhold på arbeidsplassen som virker inn på læringsmiljøet. Knud Illeris bruker begrepet ”*det sosialt- kulturelle læringsmiljø*” for å beskrive den siden av arbeidsplassens læringsmiljø som handler om sosiale fellesskaper og prosesser, kultur, normer og verdier. Læring er ikke noe som kun skjer i den enkeltes hode, men skjer i forbindelse med disse sosiale fellesskaper og prosesser på arbeidsplassens arenaer (Illeris, 2006).

Disse sosiale fellesskaper og prosesser, og den rådende kulturen er viktig for om læringsmiljø gir impulser for læring rettet mot forbedringsarbeid. Illeris beskriver tre ulike fellesskaper; arbeidsfellesskap, politisk fellesskap og kulturelle fellesskap (2006). Nedenfor velger jeg å

fokusere på arbeidsfellesskap og kulturelle fellesskap da de har mest relevans for problemstillingen.

Arbeidsfellesskap/praksisfellesskap

Illeris skriver at arbeidsfellesskapet dannes omkring utførelsen av felles arbeidsoppgaver (2006). Wenger bruker begrepet praksisfellesskap om dette arbeidsfellesskap (2004). Dette er et fellesskap hvor man utvikler personlig og følelsesmessige bånd og hvor man gir hverandre støtte og anerkjennelse (Illeris, 2006). Det er ofte virksomhetens organisasjonsstruktur med de formelle arenaer, møteplasser som er utgangspunkt for fellesskapet. Det er ingen automatikk i at man finner sitt uformelle arbeidsfellesskap i det formelle. Fellesskapene oppstår der hvor medlemmene opplever felles mening i arbeidet via nærhet og identifikasjon for at læring skal finne sted (Illeris, 2006, Wenger 2004). Spørsmålet er om KvalitetsLosen prosjektet skaper arenaer og fellesskap hvor deltagerne opplever et arbeidsfellesskap som engasjerer slik at lederne involverer seg i læreprosesser.

Læreprosessene i arbeidsfellesskapet handler slik Illeris beskriver om: *”at blive dygtigere og mere effektiv i sitt job og at lave højere kvalitet og færre fejl i overensstemmelse med fællesskabets kriterier”* (2006, s. 37). I forhold til problemstillingen vil læreprosessene i ledernes arbeidsfellesskap blant annet bestå i å lage felles kriterier for deres arbeidspraksis rettet mot å bruke KvalitetsLosen og benytte avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedring.

Læringsmiljøet slik Illeris fremstiller det, bygger på teorier om erfaringslæring og læring i praksisfellesskapet (Lave og Wenger i Illeris, 2006). Wenger bruker begrepet praksisfellesskap og mener det er i arbeidslivets praksisfellesskaper at læring finner sted (2004). Wenger mener blant annet at læring foregår i praksisfellesskapet gjennom erfaringslæring, refleksjon og felles mening i arbeidet (Wenger, 2004). Læring i forbedringsarbeid skjer gjennom felles mening i arbeidet, utveksling av erfaring og refleksjon over praksis. Utfordringen kan være hvor vidt ledernes arbeidsfellesskap gir impulser til slike læringsprosesser.

Kulturelle fellesskaper:

Forbedringsarbeid er av den karakter at det er et kontinuerlig arbeid som forutsetter læreprosesser. Det kreves en kultur for læring og forbedring i organisasjonen for å lykkes med forbedringsarbeid. I henhold til Illeris består det kulturelle fellesskap av normer, verdier og forestillinger som sammenknytter grupper på arbeidsplassen (2006). Denne kulturen kan være mer eller mindre synlig eller bevisst for gruppen. Den kan også bestå av en dominerende kultur samtidig som det kan danne seg avvikende kulturer, såkalte subkulturer (Illeris, 2006).

Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, hjelper det lite med kvalitetssystem, avviksbehandlingssystem og prosedyrer hvis ikke organisasjonen har en kultur for læring og forbedring som preger ledernes arbeidsfellesskap. Jeg velger av den grunn å utdype kulturbegrepet noe mer enn det Illeris gjøre i beskrivelsen av de kulturelle fellesskaper i sin læringsmodell.

Kultur er et vidt begrep som i videste forstand er knyttet til trekk ved vår tenkning, erfaring og kunnskap om tilværelsen (Jakobsen og Thorsvik, 1997). Alle organisasjoner har en organisasjonskultur som defineres av Schein på følgende måte:

”Organisasjonskulturen er et mønster av grunnleggende antakelser – oppfunnet, oppdaget eller utviklet av en viss gruppe etter hvert som den har lært seg å mestre sine problemer med ytre tilpassing og indre integrasjon – som har fungert godt nok til å bli betraktet som gyldig, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene” (Schein i Jacobsen og Thorsvik, 1997, s 103).

Schein sin definisjon er en godt dekkende definisjon på organisasjonskultur. Jeg velger å legge den til grunn for å belyse kultur knyttet til forbedringsarbeid i en organisasjon. Kulturen vil handle om grunnleggende antagelser omkring forbedringsarbeid. Den er utviklet gjennom læring i en gruppe. De grunnleggende antagelsene blir betraktet som gyldige når medlemmene opplever at de fungerer, og kulturen blir overført til nye som den rette måten å tenke om forbedringsarbeid.

Organisasjonskultur kan studeres på ulike nivåer. I følge Bang kan den skilles i to lag; artefakter og grunnleggende antagelser (Jakobsen og Thorsvik, 1997). Artefakter er kulturens synlige og direkte observerbare uttrykk (Jakobsen og Thorsvik, 1997). Artefakter knyttet til en kultur for forbedring kan for eksempel være; at tid brukes på forbedringsarbeid, at avvik og forbedring etterspørres og tema knyttet til forbedring står på sakslista. Artefakter kan være

utrykk for en påberobt kultur eller utrykk for den kultur som faktisk er gjeldene. Påberopt kultur er den kultur organisasjonen eller andre ønsker skal være gjeldene (Jacobsen 2008). En organisasjons visjoner og målsettinger kan være er utrykk for en påberopt kultur. Grunnleggende antagelser også kalt kulturens kjerneelement er grunnleggende antagelser, verdier og normer. Disse kan ikke direkte observeres, men vil kunne komme til syne i utsagn og adferd (Jackobsen og Thorsvik, 1997, Karlsen, 2010).

Kultur har også en tidsdimensjon, den utvikles over tid (Jacobsen og Thorsvik, 1997). Når kommunene innfører kvalitetsLosen som et helhetlig kvalitetssystem vil dette være en endring. Å utvikle en kultur for å bruke systemet og drive forbedringsarbeid i det daglige vil ta tid å utvikle.

Problemstillingen handler om hva ledere trenger av impulser fra det kulturelle fellesskapet for å leve opp til forventningen om å prioritere forbedringsarbeid og benytte avvik som utgangspunkt for læring og forbedring. Impulsen vil kunne være en blanding av kulturelle kjennetegn på en læringskultur, en endringskultur og en forbedringskultur.

Læringskultur kan defineres som: *”de kulturelle verdsettinger eller kulturelle oppskrifter organisasjonsdeltakere har med hensyn til læring og læringsmessig organisasjon av læring”* (Wadel, 2008, s. 24). Alle organisasjoner har læring, men i mer eller mindre grad, og i mer eller mindre grad samsvar mellom læringskultur og læringsmessig organisasjon. Læringskultur og læringsmessig organisasjon vil være i gjensidig påvirkning. Læringskulturen kan kartlegges ved å se på en rekke faktorer. Den kan komme til utrykk som annen kultur gjennom kulturens artefakter. Dette være seg utalte verdier, målsettinger og oppskrifter, eller uutalte verdier og oppskrifter innebygget i det daglige arbeidet (Wadel, 2008).

En læringskultur vil i følge Wadel alltid være i bevegelse (2008). Det vil si at dersom en organisasjon har en læringskultur, så er den ikke statisk. Den vil endre seg i takt med resten av organisasjonen. Som for eksempel når kommunene innfører KvalitetsLosen vil dette medføre en endring. En endring vil i seg selv ofte stimulere til læring. Som nevnt vil læringskulturen være i bevegelse, enten mot svakere læringskultur, eller mot sterkere læringskultur.

Wadel benytter begrepet læringsadferd og definerer det som: ”*adferd rettet mot læring, det som setter i gang en læringsprosess*” (Wadel 2008, s. 34). Synlige uttrykk for læringsadferd kan være observasjon, lytting, utspørring, deltagelse og engasjement.

Videre vil det være nyttig i forhold til problemstillingen å studere hva som kan kjennetegne en forbedringskultur. Forbedringsarbeid handler mye om helse, miljø og sikkerhetsarbeid (HMS). Karlsen bruker begrepet HMS-kultur (2007). Karlsen definerer HMS-kultur bestående av både organisatoriske elementer og kultur. Han mener HMS-kulturen er et:

sosiostrukturelt system bestående av nettverk av formelle strukturer, strategier, politikk, administrative prosesser og av alle hjelpekomponenter i en organisasjons virkelighet og funksjonsmåte (Karlsen 2007, s. 165).

Jeg oppfatter Karlsen dit hen at en kultur for forbedringsarbeid omfatter alle organisasjonens tekniske og organisatoriske elementer, innebefattet mål og strategier. I tillegg til dette beskriver han HMS kultur som:

” kollektive handlemåter uttrykt gjennom felles forståelse, verdier, normer, kunnskap og symboler som former oppfatninger, adferd og systemer, slik at HMS-kvaliteten øker” (Karlsen 2007, s. 180)

HMS-kultur handler om organisasjonsmedlemmenes adferd basert på grunnleggende antagelser, normer og verdier. HMS kulturen består som nevnt også av organisasjonens strukturelle element. Har organisasjonen mål, rettet mot HMS og forbedring, er møtstruktur lagt opp i forhold til kvalitet og forbedringsarbeid, står det på sakslista, har de system for avviksmelding og behandling av avvik.

Jeg opplever et samsvar mellom Karlsen sitt syn på en HMS kultur med Illeris sin læringsmodell. Illeris beskriver alle de elementer som virker inn på læringsprosesser i arbeidslivet og beskriver betingelsene for læring. Karlsen peker på flere av de samme elementer som må være tilstede for en HMS/forbedrings kultur. Hele arbeidsmiljøloven kan sies å være en lov om læring i arbeidslivet (NOU 2004:5, Amundsen og Svendal, 2011).

Et av de viktigste kjennetegn ved en HMS kultur er at den har et system for, og en kultur for å lære av feil/avvik og uønskede hendelser. Internkontrollforskriften sier at virksomheten skal ha et system for rapportere avvik, feil som skjer, og uønskede hendelser (Internkontrollforskriften, 1996). En organisasjon vil være avhengig av at det er både et system, og at det er kultur blant ansatte for å rapportere avvik og uønskede hendelser. Karlsen

skriver at HMS-kulturen må ”være rapporterende, rettferdig, fleksibel og lærende”, den må også ha ”et klima som tillater åpen rapportering” (Karlsen, 2007, s. 181). Dette forutsetter ledere med kompetanse og vilje til å behandle og håndtere alle typer avvik som innrapporteres, også dem som inneholder grove feil og klanderverdige hendelser (Karlsen, 2007). Kompetansen kan handle om å vite hvilke systemer man skal bruke i behandlingen og hvordan avvik kan brukes som læring og forbedring i personalgruppa. Kompetansen kan også handle om at avvik settes på dagsorden, at det etterspørres, og en kultur blant ledere for å benytte avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedring. Dette forutsetter at de etterspørres, settes på dagsorden og at det er arenaer hvor refleksjon og læring finner sted.

Karlsen skriver om helse, miljø og sikkerhetsarbeid og en kultur for dette. Denne oppgaven handler om generell læring i forbedringsarbeid. Det vil da være forbedringsarbeid både mot arbeidsmiljø og kvalitet på tjenestene. Jeg mener den kultur som må råde for HMS arbeid gjelder alt forbedringsarbeid.

Forbedringsarbeid forutsetter også en kultur for medvirkning og godt samspill mellom leder og ansatte (Karlsen, 2007). Dette er et viktig område men er ikke hovedfokus for denne oppgaven. Mitt fokus er samspillet lederne i mellom og hvorvidt det gir impulser til læring.

Forbedringsarbeid må være preget av en kultur for å se på avvik som utgangspunkt for læring og forbedring. Klev og Levin skriver: ”uten noen form for evaluering av tiltakene er det vanskelig å lære av erfaringene man har gjort, og finne ut hva som virker, og hva som ikke virker” (2009). De presenterer læringshistorier som en måte å utveksle erfaringer i arbeidsfellesskapet. Læringshistorier er en måte å dokumentere læring og læreprosesser i en organisasjon. Læringshistorier tilrettelegger for individuell og organisatorisk refleksjon og læring (Klev og Levin, 2009). Bruk av læringshistorier vil kunne være synlige uttrykk for en kultur for læring og forbedring.

Jeg har her beskrevet arbeidsfellesskap og kulturelle fellesskaper som del av det sosialt-kulturelle læringsmiljø. Fellesskapene går i virkeligheten inn i hverandre. Læringen finner ofte sted i møtet mellom de forskjellige fellesskapene og hvilke kulturelle impulser som preger praksisfellesskapet (Illeris, 2006). Jeg har vektlagt kulturens betydning for læring i forbedringsarbeid i praksisfellesskapet. Arbeidslivsperspektivet med de

tekniskorganisasjon og de sosialkulturelle elementene er nå presentert. De neste to kapitler omhandler det individuelle læringsforløpet i Illeris sin læringsmodell. Det består av den kognitive og den psykodynamiske dimensjon.

2.9 Læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon

I dette kapitlet redegjør jeg for den kognitive og innholdsmessige dimensjon i Illeris sin helhetsmodell. Jeg fokuserer på individuelle tilegnelsesprosesser og kollektiv læring. Læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon handler om hvorvidt arbeidstakeren søker å forstå, skape mening, se nytten i å tilegne seg og lære for å bli i stand til å møte utfordringene i jobben. Læringen vil kunne preges av hvor involverte og engasjerte de er, og hvor interesserte og oppmerksomme de er (Illeris, 2006). Illeris sin dimensjon om kognisjon i læringsmodellen handler om hvordan mennesker tilegner seg nytt stoff. Som alle dimensjoner i læringsmodellen kan heller ikke denne sees isolert. Den er nært knyttet til læringens psykodynamiske dimensjon som omtales i neste kapittel.

Ved innføring av KvalitetsLosen i kommunen var det helt opplagt at det var noe å lære. Det var ikke bare et elektronisk verktøy som skulle læres, men et helt spekter av kompetanser hos lederne for å oppfylle forventningen om å bruke systemet og drive et systematisk og kontinuerlig forbedringsarbeid. Ikke minst handler læringen om holdninger, forståelsesmåter, kultur, adferd knyttet til å lære gjennom erfaring. Dette er i tråd med Illeris som beskriver at det som skal læres kan være: *”viden, færdigheder, eller eventuelt holdninger eller kvalifikasjoner”*. Det kan også være *”fornemmelser, beredskaper, forståelsesmåder, bevidsthedsformer, identitet, måder at forholde sig på, relasjoner eller strategier”* (2006, s. 52.)

Individuelle tilegnelsesprosesser

Tilegnelsesprosessen skjer i følge Illeris i et samspill mellom menneskets kognisjon og psykodynamik, samt i samspill med omgivelsene (2006). Den kognitive dimensjonen i læring handler om vår bearbeidelse og omdannelse av impulser fra omgivelsene til læring. Dette skjer ved at vi knytter impulsene til det vi kan fra før og organiserer i psykiske strukturer eller mønster i hjernen (Illeris, 2006).

Læring kan deles i ulike typer læring. Noe læring handler om innhold som skal læres, hvor vi ikke har noe grunnlag fra før. Det kalles kumulativ læring, og typisk er læring av pinkoder og å huske ting utenat (Illeris, 2006). Denne læringen oppfattes ofte som meningsløs og kjedelig. Den er også ofte vanskelig å huske fordi det er noe som bare skal innlæres og ikke forstås (Illeris, 2006). Å lære et dataverktøy som KvalitetsLosen kan tendensere til å være kumulativ læring. Dokumenthåndterings- og avviksbehandlingsmodulene er noe som bare må pugges. Kumulativ læring er kjent for stimuli-respons læring i dyreforsøk (Illeris, 2006).

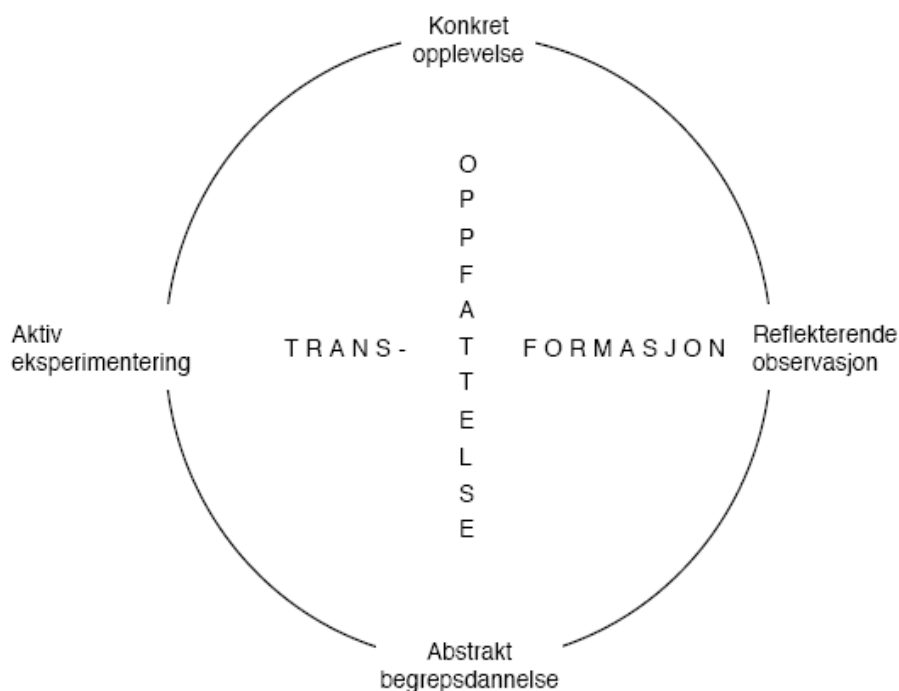
En annen type er assimilativ læring, som også kalles den tilføyende læringen. Den handler om at man gradvis bygger ut sin viten og ferdigheter ved å føye til nye elementer, til det man allerede har lært (Illeris, 2006). Illeris viser til læring i skolen hvor fagene stadig bygger på det de har lært (2006). Denne læringen skjer ofte av seg selv uten at vi er klar over det, i møte med nye situasjoner i livet. Læringen vil kreve mer energi når den er mer målrettet som for eksempel ved innføring av KvalitetsLosen og satsingen på forbedringsarbeid. Det handler om at vi kan trekke fram det vi har lært før i det vi er i en gjenkjennbar situasjon. Utfordringen er hvis vi har brukt for kunnskapen vår i helt nye ukjennbare situasjoner. Da kan det være vanskelig å huske, trekke fram det vi kan (Illeris, 2006).

En tredje type læring er akomodativ læring også kalt overskridende læring, en type læring som skjer i situasjoner hvor vi ikke forstår eller kan knytte innholdet til noe vi kan fra før (Illeris, 2006). Akomodativ læring er ennå mer psykisk krevende enn assimilativ læring. Som Illeris skriver: *”det kræver en overvindelse at nedbryde allerede tilegnede forståelsesmåder, og det kræver kreativ indsats at foretage en omstrukturering (Illeris 2006, s. 56)*. Dette kan gjøre at ledere er tilbøyelige til å unngå å gripe fatt i læring knyttet til et område som ikke er kjent.

Problemstillingen omfatter at det på samme tid skjer både individuell og kollektiv læring. Det er individet som lærer, ikke organisasjoner (Haslebo, 2008), men det er samspeillet som er utgangspunkt, impulsene som skjer i arbeidspraksis som bidrar til at den enkelte lærer. Jeg velger av den grunn å trekke inn teori om erfaringsbasert og kollektiv læring da kollektive læreprosesser kan fremme læring i organisasjoner. Læringen skal føre til endringer i organisasjonen og ledernes arbeidsinnhold rettet mot forbedringsarbeid. Den kollektive læreprosess nevnes av Illeris som en modell som kombinerer både individuell og kollektiv læring (2006).

Utveksling av erfaring, refleksjon og kollektiv læring

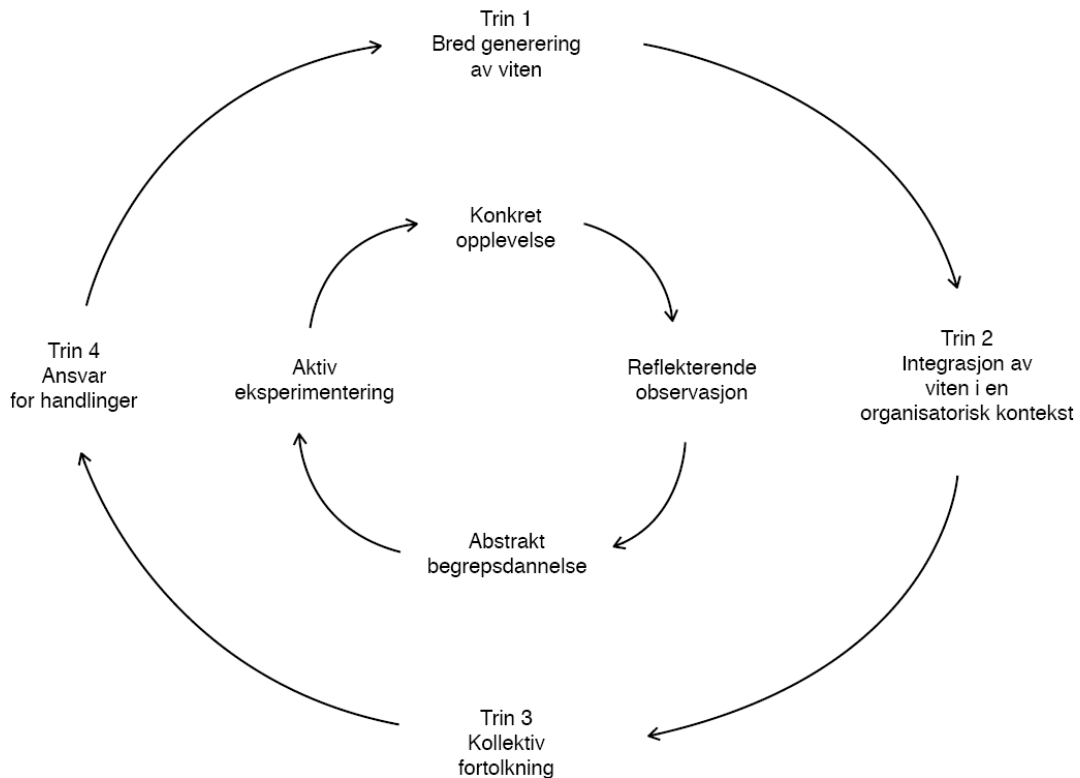
Erfaringslæring danner en motsats til det tradisjonelle kunnskaps- og læringssystemet (Haslebo og Nielsen, 2008). Utgangspunktet for læring snus og personen lærer ut i fra ens egne erfaringer. Dette fordrer igjen en mer aktiv deltakelse i læreprosessen med mulighet til refleksjon og læring ut fra den enkeltes egne erfaringer (Haslebo og Nielsen, 2008). David Kolb har laget en forklaringsmodell (figur 5) som forklarer erfaringslæring over fire faser.



Figur 5 (Haslebo og Nielsen, 2008, s. 32)

De fire fasen i en erfaringsbasert læreprosess består av å utføre eller observere ulike handlinger, og registrere og reflektere over konsekvensene av disse. Det neste er å abstrahere og generalisere disse ved å prøve å forstå det typiske med denne og andre lignende situasjoner. Når dette er oppnådd, gjenstår det å eksperimentere med å overføre erfaringskunnskapen til nye situasjoner hvor målet blir å internalisere kunnskapen. Jo mer det ligger til rette i organisasjonen for å bevege seg helt rundt læringssirkelen jo mer øker læringsmulighetene (Haslebo og Nielsen, 2008). Hvordan den enkelte internaliserer kunnskapen gjennom erfaringslæring er individuell på bakgrunn av tidligere erfaring og kompetanse, formell og uformell kompetanse (Illeris, 2009).

Haslebo og Nielsen er, i likhet med Illeris opptatt av strukturelle og kulturelle faktorer i organisasjonen for å fremme organisasjonsmedlemmenes læring (2008). For at organisasjonen skal være en lærende organisasjon må den individuelle erfaringslæringen overføres til organisasjonen og Haslebo og Nielsen skriver om en ”organisatorisk læringscyklus”. Det er Nancy M. Dixon som beskrev i sin boken “*The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*” (Haselbo og Nielsen, 2008) en modell for en organisatorisk læringsyklus. Her er Kolbs modell for individuell erfaringslæring sett i sammenheng med læring i organisasjonene (figur 6).



Figur 6 (Haslebo og Nielsen, 2008, s. 33)

Å få til en kollektiv læring i en organisasjon vil være avgjørende for om organisasjonen får en læringskultur som fremmer adferd rettet mot læring generelt og læring i forbedringsarbeid. Problemstillingen fokuserer på ledernes praksisfellesskap og om det gir tid og rom for utveksling av erfaring, refleksjon og læring. Refleksjon forutsetter at det gjøres individuelle reflekterende observasjoner for eksempel knyttet til avviksmeldinger, at disse deles i praksisfellesskapet og gir utgangspunkt for refleksjon og meningsdannelse som grunnlag for en individuell og kollektiv læring.

I dette kapitlet er kognitive læreprosesser, inklusiv kollektiv læringsyklus beskrevet som en del av den kognitive og innholdsmessige dimensjonen i Illeris sin læringsmodell. Hvordan den enkelte ser mening i og har kognisjon til å tilegne seg i samspill med andre vil kunne innvirke på individuelle og kollektive læringsmuligheter. Individets tilegnelsesprosess skjer i nært samspill mellom individets kognisjon og følelser. Læringens følelsesmessige dimensjon beskrives nedenfor.

2.10 Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon

I det foregående kapitlet er læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon beskrevet. Det handler om kognitive tilegnelsesprosesser. Det er ikke bare kognitive tilegnelsesprosesser som styrer vår læring. Vår psyke, våre følelser som Illeris kaller *”læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon”* (2006), virker i stor grad inn på læring. Denne dimensjonen vil i stor grad være en viktig for lederes prioritering av forbedringsarbeid i kommunene. Illeris skriver at den kognitive og den psykodynamiske dimensjon inngår i et nært samspill, *”men alligevel sådan at den ene eller annen dimensjon i nogle tilfælde kan være i forgrunden eller dominerende”* (Illeris, 2006, s. 58).

Den psykodynamiske dimensjonen handler om følelser, hvordan vi opplever ting og hvor motiverte og engasjert vi er. Det vi lærer i den kognitive dimensjon vil alltid være preget av de følelser vi har i forhold til læring (Illeris, 2006). Jeg ser det slik at det er i denne dimensjonen mennesker vil kjenn lyst, engasjement og motivasjon, eller ulyst, forsvar og motstand for læring. På denne måten er dette en sentral dimensjon av læringsmiljøet for å skape endring og læring i organisasjoner.

Illeris trekker frem at erfaringer fra tidligere opplevelse med læring, vil påvirke forutsetninger for ny læring (2006). Positive opplevelse fremmer lyst til læring og negative opplevelse vil kunne fremme motstand for læring (Illeris, 2006). Er læring *”lystbetont”* som Illeris skriver, vil det kunne styre energien i forhold til læring (2006). Energien gir motivasjon (Rørvik, 1977). I forhold til problemstillingen vil lederes grad av motivasjon og lyst til å lære påvirke deres læringsmuligheter.

Illeris trekker frem to områder som kan hemme læringen, psykisk forsvar og psykisk motstand mot læring (2006). Forsvaret handler om et generelt psykisk forsvarssystem som trer i kraft, bevisst eller ubevisst ved spesielt overveldende og usammenhengende impulser og påvirkninger. Dette er spesielt aktuelt i dagens arbeidsliv med mange krav, impulser og påvirkninger. Forsvarssystemet kan da virke på den måten at vi avviser eller dreier innholdet i forhold til vår egen forforståelse. Dette kan stå i veien for læring og endring og vil kreve mye psykisk energi for å overvinne (Illeris, 2006). Psykisk forsvar kan også være et identitetsforsvar. Det vil si at en arbeidsidentitet eller fagstolthet som er utviklet forsvares hvis endringer i organisasjonen rokker ved den (Illeris, 2006).

Den psykiske motstanden innebærer en aktiv og som regel bevisst stillingstagende. Som illeris eksemplifiserer, vil voksne reagere med motstand når de blir tvunget inn i læringsforløp som de subjektivt ikke kan se meningen med, eller er i deres interesse, eller når for dem andre uakseptable forhold gjør seg gjeldende (Illeris, 2006).

Motivasjon

Motivasjon beskrives av illeris som en del av det følelsesmessige som ha betydning for læring (Illeris, 2006). Motivasjon kan sees på som en grunnleggende forutsetning for læring, og handler om lyst og energi rettet mot læring (Imsen, 1984, Skaalevik og Skaalevik, 2003). Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven er forbedringsarbeid et kontinuerlig og systematisk arbeid som krever lyst og energi for å prioritere. Grad av motivasjon hos leder vil virke inn på læringen.

Motivasjon kan defineres som: ” *en drivkraft som har betydning for adferd; både for retning, intensitet og utholdenhet*” (Skaalevik og Skaalevik, 2003, s. 72). Motivasjon kan også sees på; ”*som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger*” (Skaalevik og Skaalevik, 2003, s. 72). Menneskets motivasjon driver og styrer vår adferd, og vil blant annet påvirkes av verdier. Her synes altså å være en sammenheng mellom verdier og motivasjon. Menneskets verdier gir motivasjon (Gjerde, 2003).

Blant motivasjonsteoretikere er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon som av Hertzberg kalles *hygienefaktorer* er slik som lønn, status, sikkerhet på jobb, kollegiale forhold osv. Indre motivasjon ”*trivselsfaktorer*” er faktorer som ansvar,

prestasjoner, meningsfylthet, interessant arbeid, vekst og utvikling. Hertzbergs teori hevder at det er de indre motivasjonsfaktorene som er effektive i forhold til å skape effektivitet og høye prestasjoner i arbeidet. (Jacobsen og Thorsvik, 1996, Tveit 2001).

Det er indre motivasjon vi kommer i kontakt med når man er på søken etter verdier i menneskets liv (Gjerde, 2003). Altså kan menneskets verdier være grunnlag for indre motivasjon. Menneskets motivasjon gir som nevnt ovenfor seg uttrykk i en energi. Denne energien mener jeg kan kjennes som en lyst, et ønske, en iver, et engasjement, en lidenskap eller noe jeg bare må. Den kan komme til uttrykk gjennom adferd av ulike slag (Jacobsen og Thorsvik, 1997). Slik jeg tenker kan blant annet menneskets verdier grunnlaget for adferden. Motivasjonen er energien som oppstår for å tilfredsstille eller møte verdiene til et menneske. Utrykket eller følelsen i adferden kan være alt fra konkrete handlinger og valg til lykkefølelse, et ønske, glede eller et engasjement.

Med fokus for denne oppgaven, handler motivasjon om å ha drivkraft, lyst og engasjement til å gripe fatt i det arbeidet som handler om forbedringsarbeid. Graden av motivasjon vil påvirke læringen. Nær til motivasjon ligger begrepet mestring. Mestring blir av Maslow regnet for et behov hos menneskene. Det kan være mer eller mindre sterkt og handler om en søken etter å lykkes (Imsen, 1990). Mestring vil fremkalle positive følelser av styrke, frihet og tillit til egne krefter. Det gir også en opplevelse av kontroll i situasjonen og er medvirkende til ny motivasjon (Imsen, 1990). Mangel på mestring vil kunne gi en opplevelse av frustrasjon og håpløshet (Imsen, 1990) og vil kunne virke demotiverende på læring.

I de fire siste kapitler har jeg redegjort for de fire hoved elementer/dimensjoner i illeris sin læringsmodell. I forhold til arbeidet er det de teknisk- organisatoriske og sosialt- kulturelle elementer som er beskrevet. I forhold til det individuelle læringsforløp er den kognitive og den følelsesmessige dimensjonen beskrevet. Arbeidet møter individets forutsetninger og en arbeidspraksis skapes. Individets tilegnelsesprosess møter arbeidet og en arbeidsidentitet utvikles. Disse møtes i et samspill og et læringsmuligheter skapes. I neste kapittel redegjør jeg nærmere om dette samspillet.

2.11 Læringsmulighetene i samspillet mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis

Arbeidsidentitet og arbeidspraksis er sentrale begrep i Illeris sin helhetsmodell. I følge Illeris er det i overlappingen mellom disse to elementer at det meste samspillet finner sted med mulighet for læring (figur 1) (2006). Illeris kaller denne overlappingen for læringsrommet. Læringsrom defineres av Bottrup som *”de muligheter og begrensninger der eksisterer for at man kan lære i det daglige arbejde”* (Bottrup, 2001, s. 143 i Illeris, 2006). Det er i dette læringsrommet det vesentligste av læring i arbeidslivet finner sted (Illeris, 2006). Som Illeris skriver:

”det er her medarbejdernes identiteter influerer og utvikler fellesskabets praksis, at fellesskabets praksis former den enkeltes arbeidsidentitet, og læringen får sin spesifikke karakter af arbeids-læring” (2006, s. 70).

Arbeidsidentitet dreier som om hvordan vi opplever oss selv som et arbeidende individ og som en del av et arbeidsfellesskap (Andersen m.fl. 1993 i Illeris, 2006). Den består av vår personlige og vår faglige identitet og skapes i skjæringspunktet mellom medarbeiderens tilegnelsesprosess og møte med omgivelsene (Illeris, 2006). Arbeidsidentiteten påvirker arbeidspraksis samtidig som arbeidspraksis påvirker arbeidsidentitet.

Arbeidsidentiteten utvikles i hvordan vi hver for oss eller i fellesskap forholder oss til arbeidet. Den utvikles i møte med arbeid som skaper mening og oppleves som nyttig, og vil påvirkes av den enkeltes evne til å skape sammenheng og retning for livet og hvordan utfordringer møtes (Illeris, 2006). Videre vil faglig bakgrunn, medarbeidernes kognisjon og læringsberedskap ha betydning (Jørgensen og Warring i Illeris, 2006).

Arbeidspraksis er en fortetting av arbeidslivets premisser fra det teknisk- organisatoriske og det sosial- kulturelle læringsmiljø (Illeris, 2006). Det læringsmessige samspillet finner sted direkte eller indirekte mellom medarbeideren og arbeidspraksis. Læringen i arbeidspraksis vil være påvirket av hvordan arbeidslivet grunnleggende er innrettet (Illeris, 2006). I forhold til problemstillingen, hvordan arbeidspraksis i kommunene er innrettet med hensyn til teknisk-organisatoriske og sosialt- kulturelle elementer og hvilke impulser de gir for å fremme lederes læringsmuligheter.

Læringsrommet vil gjennom sin spesifikke karakter kunne gi impulser til arbeidslæring (Illeris, 2006). Hvorvidt lederne i Audnedal, Marnardal og Åseral lever opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige vil avhenge av impulser som fremmer arbeidslæring i deres læringsrom.

Lederes praksisfellesskap, der de møtes i felles utøvelse av arbeidet og løsning av problem blir deres læringsmiljø. Det skapes et felles rom for samspill og læring. Et rom hvor utveksling av ideer, erfaring, refleksjon og læring finner sted. I dette rommet skjer overlappingen mellom den enkeltes arbeidsidentitet og arbeidspraksis og påvirkes gjensidig av hverandre. Praksisfellesskapet kan bestå av ledere fra samme arbeidsplass, ulike arbeidsplasser, samme fagområder og funksjoner eller ulike fag og funksjonsområder. Det kan også være på tvers av organisasjoner eller kommuner med dannelse av interorganisatoriske nettverk (Jacobsen og Thorsvik, 1997).

Læringen forutsetter at ledere har et praksisfellesskap seg i mellom, at de har arenaer for utveksling av erfaring og refleksjon. Læringen i dette fellesskapet skjer både som individuell bearbeiding og kollektiv fortolkning gjennom felles meningsdannelse på arbeidsplassen, og gjennom ansattes engasjement for å bidra til læring (Wenger, 2004, Illeris, 2006, Klev og Levin, 2008).

Ovenfor er Illeris (2006) sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet presentert som teoretisk fundament, for å belyse problemstillingen og gi forklaring til de empiriske funn. Jeg har trukket inn annen teori for å belyse problemstillingen ytterligere på enkelte områder. Dette gjelder spesielt det kulturelle fellesskapet som en del av læringsmiljøet. Jeg har her trukket inn teori om læringsadferd fra Wadel (2009) og teori om HMS- kultur fra Karlsen (2007). Neste kapittel handler om valg av metode for å svare på problemstillingen.

Kap 3.0 Metode

Dette kapittelet handler om metodevalg for undersøkelsen. Metoden skal sikre at jeg undersøker det jeg ønsker å undersøke og at jeg får valide data. Valg av metode vil være avgjørende for om jeg får svar på min problemstilling som er følgende påstand:

”Ledere trenger praksisfellesskap for å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige.”

Kapittelet innledes med generell vitenskapsteori og forsknings metode. Tema og problemstillingen belyses i forhold til valg av metode. Videre beskrives forskningsprosessen for min undersøkelse. Dette omfatter planlegging, metodevalg, valg av informanter, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervju, transkribering og analyse av data. Vurdering av dataenes validitet gjør jeg både underveis, men mest til slutt i kapitlet.

3.1 Vitenskapsteori og valg av kvalitativ metode

Metode er tilnæringsmåter som bidrar til å kaste lys over en problemstilling. Begrepet metode betyr *”veien til målet”* (Kvale og Brinkmann, 2009), og metode brukes for å nå målene for undersøkelsen og sikre pålitelighet og holdbarhet i påstander. Metode kan defineres som: *”en systematisk prosedyre (mer eller mindre regelbasert) for iakttagelse og analyse av data”* (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 324). Det finnes flere metoder å velge i, og det er viktig å velge den metoden som egner seg best for å nå undersøkelsens formål.

Tradisjonelt fremtrer to hovedretninger innen vitenskap og forskning, naturvitenskapene og humanistiske vitenskaper. Naturvitenskapelig tenkning rådes av positivisme, empirisme og naturalisme. Positivismen fremhever den eneste sanne kunnskap som den som bygger på beviselig erfaring og faktakunnskap (Eide m.fler, 2009). Humanistisk tenkning er inspirert av og bygger blant annet på fenomenologi og hermeneutikk som har sine røtter i eksistensialismen (Eide m.fler, 2009). Disse kjennetegnes ved at sannheten om mennesket finnes i menneskets egen virkelighet og erfaring, uavhengig av egne forutsetninger. Sannheten om mennesket finnes i den subjektive forståelsen av mennesket (Eide m.fler, 2009). Innen naturvitenskapene er det naturvitenskap som fysikk, kjemi og matematikk som er rådene fag. Innen humanistisk tenkning råder psykologi, sosiologi, samfunnsfag, pedagogikk, historie og

språk. Det var innen positivistisk vitenskapsteori at det ble utviklet metode for forskning (Eide m.fler, 2009). Metoden var kvantitativ, og den var rådende forskningsmetode i mange år. Kvantitative metode brukes til å forske på direkte observerbare fenomen. Fenomen som er målbare, påviselige, objektive og av allmenngyldig karakter. Kvantitativ forskning bruker metoder som fanger opp disse fenomen ved å måle veie og telle. Den regner for sant det som er beviselige faktakunnskap.

Midt på 1900 tallet utviklet det seg sterke motforestillinger mot positivismen og kvantitative metoder som det eneste sanne, positivismestriden (Eide m.fler, 2009). Posivismen og bruken av kvantitative metoder kom i konflikt med å forstå det subjektive mennesket. En av de første kritikerne til den objektive tolkingen av verden var Hans Skjervheim (1927-1999). Han mente at man ikke kunne studere mennesket med naturvitenskapelige metoder, men måtte finne andre metoder. Man må ha metoder som går ut på at man deltar som subjekt, og engasjerer seg i informantene for å få valide data (i motsetning til å stille seg objektivt på utsiden) (Skjervheim i Fangen, 2004). Dette var oppstarten til utviklingen av kvalitativ forskningsmetode.

Samfunnsvitenskapelig, kvalitativ metode som midt på 1900 tallet ble sterkt voksende og anerkjent, er inspirert av fenomenologien ved hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden. Den er inspirert av hermeneutikken som er opptatt av fortolkningen av meningen av de subjektive opplevelsene (Kvale og Brinkmann, 2009). Her inkluderes menneskers følelser og deres individuelle erfaringer. Det er nettopp dette jeg vil undersøke, lederes livsverden og deres subjektive opplevelse og erfaringer i deres arbeid med forbedringsarbeid. Det handler om læring i arbeidslivet, om hva ledere trenger for å lære i forbindelse med forbedringsarbeid. Av den grunn framstår kvalitativ metode som mest egnet for undersøkelsen.

3.2 Planlegging av undersøkelsen

Innenfor et halvt års studietid har jeg planlagt undersøkelsen steg for steg. Lagt planer for alle faser i forskningsprosessen før jeg startet selve arbeidet. Undersøkelsesopplegget måtte av ulike grunner legges fra begynnelsen av juni til ut oktober. Jeg leste metodeteori knyttet til de ulike stegene i forskningsprosessen, satte opp en plan for når jeg skulle gjøre hva og skrev ned hva jeg måtte tenke på i de ulike stegene. Gyldigheten på kunnskapen som produseres

avhenger av god planlegging og undersøkelsesoppleggets kvalitet (Kvale og Brinkmann, 2009). Det var en styrke for planleggingen at jeg hadde utført en undersøkelse tidligere i masterstudiet. I tillegg hadde jeg forelesninger og tilgjengelig litteratur om forskningsprosessen, noe som kan ha bidratt til mer valide data.

3.3 Valg av datainnsamlingsmetoder

Som beskrevet innledningsvis er tema for undersøkelsen læring i arbeidslivet. Fokus for læringsbetingelser knyttet til lederes forbedringsarbeid i organisasjoner. Jeg er opptatt av hva ledere trenger for å prioritere forbedringsarbeid i det daglige, og hva de trenger av impulser fra deres arbeidspraksis for å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid. Dette omfatter også å benytte avvik som utgangspunkt for læring og forbedring. Kommunene innførte KvalitetsLosen i 2009 ved prosjektorganisering blant annet for å hjelpe lederne til å drive et kontinuerlig forbedringsarbeid. Etter prosjektperioden ble det registrert nedgang i aktiviteten. Overgangen fra prosjekt til daglig drift medførte samtidig visse utfordringer for lederne og jeg ble i ettertid interessert i hva lederne trengte for å møte disse utfordringene.

Det er viktig å finne fram til hva en undersøkelse handler om, hva som er tema for å velge metoder for datainnsamling (Kvale og Brinkmann, 2009). Valg av metoder vil være avgjørende for å sikre validitet slik at jeg får svar på det jeg ønsker å få svar på. Jeg ønsker å undersøke følgende påstand:

”Ledere trenger praksisfellesskap for å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige.”

For å undersøke min påstand valgte jeg to kvalitative metoder, individuelt semistrukturert intervju og deltagende observasjon.

3.4 Individuelt semistrukturert forskningsintervju

I planleggingen av metodevalg vurderte jeg ulike intervjuformer. Jeg valgte individuelt intervju for å få individuell informasjon, den enkeltes tanker og følelser knyttet til tema. Det var viktig i forhold til problemstillingen å få den enkelte informants perspektiv. Hvordan informantene tenker om prosjektet KvalitetsLosen, om hva de trenger av impulser for læring. Dette for å forstå deres livsverden og kunne trekke slutninger om hva ledere trenger for å

leve opp til forventninger om å prioritere forbedringsarbeid. Kvale og Brinkmann skriver at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er nettopp dette, å forstå sider med intervjupersonens dagligliv, fra hans eget perspektiv (2009).

I den videre planleggingen satt jeg meg inn i teori som belyser problemstillingen. Jeg valgte Illeris sin modell for læring i arbeidslivet som teoretisk rammeverk (2006). Ut i fra den valgte jeg følgende tema som begrepsapparat for undersøkelsen:

Det teknisk- organisatoriske læringsmiljø med begrepene:

Arbeidets innhold, nytte og mening

Mulighet for sosial interaksjon, arenaer for læring

Arbeidets belastninger

Det sosialt- kulturelle læringsmiljø med begrepene:

Arbeidsfellesskap

Kulturelle fellesskaper

Læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon med begrepene:

Individuelle tilegnelsesprosesser

Utveksling av erfaring, refleksjon og kollektiv læring

Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon med begrepet

Motivasjon

Jeg satt meg godt inn i læringsmodellen for å være godt forberedt til intervjuene med å ha god kjennskap til tema. Kvale og Brinkmann presiserer viktigheten av å innhente forhåndsinformasjon om emnet før man starter selve undersøkelsen (2009).

Videre valgte jeg ovenfor nevnte begrepsapparat, med noen avvik, som utgangspunkt for intervjuene. Begrepene bidrar til å sikre at jeg holder meg innenfor temaene for undersøkelsen. Jeg brukte semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju er et kvalitativt forskningsintervju hvor spørsmålsformuleringene ikke er nøyaktig nedtegnet. Man bruker ofte stikkord eller tema som intervjueren skal ta utgangspunkt i når man formulerer spørsmålene. Kvale og Brinkmann skriver at: ”*Det er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema*” (2009, s. 47). Jeg utdyper dette mer nedenfor i oppgaven.

Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap. Det er en profesjonell samtale og det konstrueres kunnskap i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale og Brinkmann, 2009). For at denne kunnskapen skal produseres og være mest mulig troverdig, gi et riktig bilde, er det viktig å gjøre gode forberedelse. Kvale og Brinkmann skriver. ”*Det er vår påstand at jo bedre man forbereder intervjuet, desto høyere kvalitet får den kunnskapen*

som produseres i intervjusamspillet” (2009, s. 115). Mine forberedelse beskrives nedenfor og omfatter valg av respondenter og utarbeiding av intervjuguide. Selve gjennomføringen av intervjuene beskrives også i dette kapitlet.

Valg av respondenter

Ledere vil være de nærmeste til å svare på hva ledere trenger. Den enkelte leder vil være den nærmeste til å fortelle sin livsverden. Har av den grunn valgt ledere som respondenter for å få mest mulig valide data som underbygger min påstand. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven har ledere mye ansvar knyttet til forbedringsarbeid og vil kunne gi valide data knyttet til temaet. I kraft av å ha vært prosjektleder for innføring av KvalitetsLosen i en kommune, og mange år som leder, vil mitt kjennskap til tema også kunne bidra til mer valide data. Mitt kjennskap til tema vil kunne gjøre at jeg lettere kan stille de rette spørsmål som vil belyse problemstillingen.

Endelig utvalg av respondenter ble gjort etter første veiledningssamtale. Jeg ble rådet til å velge respondenter innen et fagområde jeg hadde god innsikt i, og har av den grunn avgrenset til enhetsledere i pleie- og omsorgstjenestene. Enhetslederne er en type mellomleder. De står nærmest den operative kjernen, de har en avdelingssjef/kommunalsjef over seg før rådmannen som er øverste sjef. Kommunene Audnedal, Marnardal og Åseral har til sammen seks enhetsledere i pleie- og omsorg. En av disse er meg selv og resten er intervjuet.

I tillegg er en overordnet leder (kommunalsjef/avdelingssjef) intervjuet for å samle data om overordnet leders livsverden knyttet til tema og perspektiv på hva som trengs av impulser for å fremme læring. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven omfatter forbedringsarbeid alle ledd i organisasjonen (Karlsen, 2010). For å få et fullstendig bilde kunne flere personer med ulike roller og funksjoner i forbedringsarbeid vært intervjuet. Denne oppgavens omfang gir ikke rom for det. Jeg har derfor valgt å avgrense tema og fokus til å handle om hva ledere trenger for å prioritere forbedringsarbeid.

Intervjuguide

Jeg utarbeidet intervjuguide på bakgrunn av problemstilling og utvalgt begrepsapparat (vedlegg 1). Intervjuguide utarbeides for å sikre forskningens målsetting. Guide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Da jeg har semistrukturert intervju inneholder guiden temaer og forslag til spørsmål (Kvale og

Brinkmann, 2009). Jeg valgte en noe stram intervjuguide. Dette på bakgrunn av flere hensyn. Det viktigste var at jeg ville sikre svar på problemstillingen. Jeg måtte få tak på hva lederne mente skulle til for å prioritere forbedringsarbeid. Et annet hensyn var det at jeg var alene i intervjusituasjonen og trengte å sikre at jeg hadde en del spørsmål foran meg slik at jeg ikke plutselig stod fast. Et hensyn var også at på forhånd gjennomtenkte spørsmål kan bidra til god flyt i samtalen. Det siste hensynet var at samme spørsmål i alle intervjuene vil lette sammenlikning og analyse av data.

Illeris sin modell for læring er omfattende og inneholder mange elementer knyttet til læring. Det ble av den grunn ei utfordring at dataguiden var ganske lang. Jeg var redd intervjuet ville ta for lang tid. I første intervju viste det seg at jeg på første forskningsspørsmål fikk svar på andre spørsmål. Dette gjorde at jeg ikke trengte spør alle spørsmålene og intervjuet ble noe kortere.

For å sikre at respondentene faktisk svarer på spørsmålene, at jeg får valide data, er det viktig å bruke rett type spørsmål. Jeg brukte introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål. Introduksjonsspørsmål er åpningsspørsmål for å fremkalle spontane og rike beskrivelser om tema slik respondenten opplever det (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg brukte f.eks spørsmålet: *"kan du fortelle litt om dine utfordringer i arbeid med KvalitetsLosen"* som et introduksjonsspørsmål . Oppfølgingsspørsmål er for å få respondent til å utdype og beskrive mer. Her er det viktig at intervjueren viser interesse og er god til å lytte (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg spurte f.eks: *"Kan du fortelle litt om det?"*. Fortolkende spørsmål kan være slik Kvale og Brinkmann skriver: *"førsøke å klargjøre"*, og bruke spørsmål som: *"Du mener altså...", eller: er det riktig å si at du føler..."* (2009, s. 147). Kvale og Brinkmann beskriver mange typer spørsmål som kan brukes i en intervjuguide, men jeg har for det meste brukt de tre ovenfor nevnte. På grunn av min uerfarenhet ville jeg konsentrere meg om kun 3 typer spørsmål og videre legge vekt på å lytte aktivt til hva som faktisk ble sagt. Jeg benyttet også taushet for å gi rom for at flere meninger ble delt.

Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene fant sted på den enkelte leders kontor eller et møterom. I starten av intervjuet brukte jeg tid på å finne frem til et godt samspillet. Jeg ville ikke begynne intervjuet før jeg kjente at vi hadde en god relasjonen.. Dette gjorde jeg med å snakke litt om løst og fast. Jeg kjenner disse enhetslederne, og jeg opplevde det lett å finne frem til en god relasjon. Den

sosiale relasjonen jeg skaper vil kunne bidra til at jeg får troverdige data og at forskningsintervjuet skal produsere kunnskap. Som Kvale og Brinkmann skriver avhenger dette av: *”intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke”* (2009, s. 35). Kristiansen skriver det er viktig å møte mennesker med ansvar, respekt, åpenhet og tillit (Eide m.fl., 2009). Som intervjuer ville jeg møte respondentene med åpenhet, respekt og tillit. Jeg ville også ta et ansvar i relasjonen. Ansvar i situasjonen innebærer blant annet å ivareta den andre i hva de sier. Jeg kunne i en slik situasjon få ”betroelser” som ikke er rett å ta med i datasamlingen. For å opprettholde åpenhet og tillit prøvde jeg å aldri gi noen negativ kommentarer. Et eksempel er at jeg ikke sier meg enig eller kommenterer når respondentene snakket om oppgaver i jobben de burde ha prioritert.

Som nevnt kjenner jeg respondentene som kollega i egen og andre kommuner. Dette kan bidra til at respondentene opplever et rom hvor de lett kan snakke. På den annen side kan det bidra til det motsatte. Respondentene vet også at jeg var prosjektleder for innføring av KvalitetsLosen, noe som kan ha påvirket svarene de gav. Jeg snakket derfor litt om dette i starten av intervjuet og sa blant annet: *”Jeg er ikke ute etter svar som er positive i forhold til kvalitetsLosen, men hva du trenger som leder for å ta systemet i bruk”*. I ettertid når jeg ser på de data som er samlet kan jeg ikke se noe som skulle tyde på at de har unnlatt å si sine oppriktige meninger. Det kan likevel være noe de har unnlatt å si på grunn av ovenfor nevnte forhold.

Videre definerte jeg situasjonen og fortalte litt om formålet med intervjuet før jeg snakket om informert samtykke og anonymisering av respondentene. Forskningsdeltagerne skal informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, om mulige risikoer og fordeler med å delta (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg trengte også å sikre frivillig deltagelse og informerte om dette, og at de når som helst kunne trekke seg. Videre poengterte jeg at denne undersøkelsen ikke var anonym og at det de sier vil kunne bli brukt i oppgaven. Dette var helt i orden for alle respondentene.

Jeg hadde i utgangspunktet satt av en og en halv time til hvert intervju. Jeg brukte dette i første intervju, ellers brukte jeg ca en time. Jeg ønsket å ha tilstrekkelig tid, ikke haste for mye, ha noen stunder uten at noe ble sagt slik at refleksjon og ettertanke kunne skje. Dette for å sikre mest mulig sanne svar. Likevel ville jeg ikke trekke det unødige ut. Det kan bli vanskelig å holde oppe konsentrasjonen dersom det holder på for lenge, noe som igjen kan

svekke validiteten. Intervjuene ble gjennomført på bakgrunn av intervjuguiden. Det vil bidra til å lette sammenlikningen av data og igjen sikre validiteten. Jeg skrev ned noe etter hvert som de svarte og tok opp hele intervjuet på telefonen slik at jeg sikret rett transkribering.

I intervjuet benyttet jeg også et skalaspørsmål. Jeg ønsket å få frem den enkeltes opplevelse av sin grad av motivasjon for kvalitetsarbeid. Respondentene ble bedt om å gi en verdi fra 1-10 hvor 10 er best på hvor motivert de var. Skalaspørsmål kan danne et godt grunnlag for å skjerpe bevisstheten om opplevelsen knyttet til den aktuelle situasjonen (Stelter, 2009).

Kombinasjonen mellom intervju og observasjon gjorde at jeg fikk bekreftet enkelte observasjoner. For å ytterligere verifisere datamaterialet sendte jeg ut en mail (vedlegg 2) til respondentene med to spørsmål for å bekrefte eventuelt avkrefte funn gjennom intervjuene. Dette erfarte jeg som svært nyttig. Jeg fikk bekreftelse og ytterligere data knyttet til tema.

3.5 Deltagende observasjon

Den andre datainnsamlingsmetoden jeg brukte var deltagende observasjon. Det er en kvalitativ metode som innebærer at forskeren deltar i de sosiale prosessene han eller hun studerer. Metoden er mest anvendt i sosialantropologien, men er også brukt av sosiologer i studier av mindre grupper, arbeidsplasser osv. (Fangen, 2004). Metoden er valgt fordi jeg ønsket å observere praksisfellesskapet med hensyn til hvilke impulser det gir til læring i forbedringsarbeid. Jeg interesserte meg spesielt for praksisfellesskapets sosialt- kulturelle impulser. Finnes det kjennetegn på en kultur for læring og forbedring, spesielt uttrykk for holdninger og verdier knyttet til arbeidet. Ville også bekrefte eller avkrefte data fra intervju med leder. Hensikten var å få et mere helhetsbilde av hva lederne trenger for å prioritere forbedringsarbeid og se på avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedring. Fangen skriver at deltagende observasjon vil kunne gi et bredt utgangspunkt for tolking og kan få fram flere og mindre åpenbare sider av et fenomen, enn det man kan få gjennom et intervju (2004). Disse inntrykk og følelser vil jeg bruke som en del av datamaterialet.

Valg av arena for deltagende observasjon

For å gjøre deltagende observasjon i løpet av tiden til rådighet, og likevel sikre valide data valgte jeg en arena hvor jeg i utgangspunktet var en del av. Jeg valgte mitt formelle

arbeidsfellesskap. Jeg utførte deltagende observasjon på ukentlige ledermøter i pleie og omsorgstjenesten i kommunen hvor jeg arbeider. Fordi jeg er naturlig medlem trengte jeg ikke tid til å komme inn i forskningsfeltet. Fangen skriver at en av ulempene med deltagende observasjon er at man trenger lang tid på å komme inn i, og bli en naturlig del av forskningsfeltet (2004).

Ledermøtene i pleie- og omsorgstjenestene består av fire medlemmer; leder for hjemmebaserte tjenester, leder for kjøkken og renhold, leder for institusjonstjenesten som er meg selv og vår overordnede leder. Ut i fra problemstillingen ble det naturlig å velge leder for hjemmebaserte tjenester, som hovedperson for observasjon. Denne respondenten har jeg også intervjuet. Fangen skriver at det er naturlig at en eller flere velges ut som hovedfokuspersoner, enten ved naturlig utvelgelse eller som bevisst valg (2004).

Guide for observasjon

Jeg har tatt utgangspunkt i intervjuguiden ved utarbeidelsen for guide til observasjon og valgt ut relevante tema for observasjon (vedlegg 3). I mine observasjoner var jeg spesielt interessert i de sosial- kulturelle elementene og den psykodynamiske dimensjonen ved Illeris sin helhetsmodell. Dette for å gjøre observasjoner omkring temaene som kan belyse problemstillingen ytterligere og sikre valide data.

Gjennomføring av deltagende observasjon

Deltagende observasjon ble gjennomført ukentlig over en periode på 3 måneder. Jeg spurte medlemmene av ledergruppa i pleie og omsorg om tillatelse til å gjøre observasjoner på møtene knyttet til temaet forbedringsarbeid. Alle gav sitt samtykke.

Selve gjennomføringen ble utført med at jeg hadde observasjonsguiden liggende blant sakspapirene mens jeg deltok i møte. Jeg observerte og gjorde notater i forhold til guiden på en mest mulig diskrete måte. På et slikt møte er det naturlig å med jevne mellomrom se i sine sakspapirer og gjøre seg notater. Etter første møte hvor jeg observerte ble det ikke mer snakk om at jeg gjorde observasjoner. Jeg erfarte at møtene fungerte slik de alltid hadde gjort. En ulempe med deltagende observasjon kan være at det blir kunstig for gruppen å snakke (Fangen, 2004). Jeg opplevde ikke at det ble kunstig for gruppen å snakke. På den ene siden er jeg der til daglig, og er ikke et kunstig element. På den annen siden er de andre deltagerne

klar av at jeg samler inn data, og kan påvirke hva de sier. Likevel må vi jo gå igjennom de saken som står på sakslista. Det kan hende de er ekstra ivrige i å ta opp forbedringsaker. Mye kunne tyde på det da forbedringsarbeid ble tatt opp på nesten hvert møte i en eller annen form. Et ankepunkt mot metoden har vært at forskeren gjennom sin deltagelse innvirker på de prosessene som skal studeres, og at denne innvirkningen er vanskelig målbar (Fangen, 2004). På den annen side har forbedringsarbeid vært jevnlig tema på disse møtene før jeg startet mine observasjoner, men kanskje ikke i så stor grad.

3.6 Transkripsjon av data

Transkribering vil si å klargjøre intervjumaterialet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg valgte å delvis skrive ned alle svarene underveis i intervjuet, og samtidig gjøre lydopptak for å kvalitetssikre datamaterialet. Den videre klargjøring av materialet ble utført med å sette opp en datamatrise hvor alle svar ble kategorisert i forhold til hvert forskningsspørsmål, og samtidig meningsfortettet hvor sidestilte begrep ble brukt. Dataene ble validert ved samtidig høre på lydopptakene. Transkripsjonen ble også gjort samme dag som intervjuet for å sikre mest mulig rett hukommelse av intervjuet med stemninger og adferd.

3.7 Metode for analyse og drøfting

Datamaterialet gav utgangspunkt for analyse og drøfting av resultater. Kvale og Brinkmann poengterer viktigheten av å ha tenkt grundig igjennom hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres (2009). Jeg valgte begrepsapparatet i læringsmodellen som utgangspunkt for analyse og drøfting av funn og resultater. Jeg kategoriserte og meningsfortettet dataene i forhold til begrepene/temaene. Hovedfunnene er valgt på grunnlag av kvantitet i svarene, avvikende funn og motfunn er tatt med for å belyse og drøfte problemstillingen. Jeg har valgt å fremheve enkelte avvikende funn som beskriver noe som fungerer bra i kommunene, for å underbygge min påstand ytterligere. Drøftingen er gjort opp mot valgt teori.

Jeg har til nå i metodekapitlet redegjort for valgte metoder for å svare på min problemstilling. Jeg har gjort rede for hvordan jeg har planlagt min undersøkelse og hvordan jeg har brukt intervju og deltagende observasjon for å samle inn data. Grundig planlegging og utføring er gjort for å få valide data. I siste del av kapitlet vil jeg gå nærmere inn jeg har undersøkt det som var tenkt og om dataene kan regnes for troverdige.

3.8 Verifisering; reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Verifisering handler blant annet om undersøkelsens pålitelighet, om undersøkelsen gir svar på problemstillingen og om disse svarene kan regnes for troverdige og gyldige. Kvale og Brinkmann skriver at verifisering handler om funnenes validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Det handler om det er undersøkt det som var tenkt, og om ”troverdigheten, styrken og overførbarheten” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 246) av kunnskapen som er produsert. Verifisering, spesielt validering bør prege alle fasene av intervjuundersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette sikrer kvaliteten på forskningshåndverket.

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Det handler også om forskerens håndverksmessige dyktighet og hans eller hennes troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2009). Spørsmålet blir om valgt metode er egnet til å gi svar på problemformulering, og om dette er gjort på en faglig og troverdig måte. Validitet handler også om tema og kunnskapen som produseres er til nytte for noen (Kvale og Brinkmann, 2009)

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet, om de innsamlede data er sanne og et uttrykk for virkeligheten. Reliabiliteten viser i hvilken grad variasjoner i datamaterialet skyldes spesielle trekk ved datasamlingen. Reliabiliteten kan kontrolleres ved om man får samme svar i en tilsvarende undersøkelse. Kvale og Brinkmann sier det slik:

”Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet hvorvidt et resultat kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere. Dette har å gjøre med om intervjupersonen vil endre sine svar i et intervju med en annen forsker.” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250).

Generaliserbarhet omhandler resultatenes overførbarhet til andre situasjoner. Slik Kvale og Brinkmann beskriver generaliserbarhet så går det ut på om de pålitelige og gyldige funn kun er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner (2009).

All planlegging og vurderinger gjort gjennom hele undersøkelsesprosessen og beskrevet i dette kapitlet handler om å få reliable og valide data. Slik Kvale og Brinkmann poengterer bør validering skje i alle stadier av en forskningsprosess. (2009). I dette kapitlet har jeg redegjort for metodevalg og de vurderinger jeg har gjort under hele undersøkelsesprosessen

for å sikre troverdigheten, styrken og overførbarheten av den kunnskapen som er produsert. Jeg vil nedenfor trekke frem noen enkelte områder i forhold til verifisering av undersøkelsen.

Validitet knyttet til valg av tema:

Tema for undersøkelsen er læring i arbeidslivet, og utgangspunktet for undersøkelsen var innføring av elektronisk kvalitetssystem, KvalitetsLosen i Audnedal, Marnardal og Åseral kommune. Formålet med undersøkelsen var å bidra til at ledere skal leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige. Dette innebærer å bruke avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedring. Dette vil kunne gi tjenester og arbeidsmiljø av god kvalitet. Jeg mener undersøkelsen er valid med hensyn til tema. Valgte tema kan gi nytte for brukere og ansatte, da det er i deres og samfunnets interesse å få god kvalitet på tjenestene og et godt arbeidsmiljø. Kvale og Brinkmann sier at om kunnskapen som produseres er til fordel for noen vil dette styrke undersøkelsens validitet (2009). Videre mener jeg undersøkelsen vil være av verdi for ledere i andre kommuner. Ikke bare kommuner som har KvalitetsLosen som kvalitetsverktøy, men det er viktig i alle landets kommuner for å prioritere forbedringsarbeid for å bedre kvalitet på tjenestene og arbeidsmiljøet.

Jeg har tidligere vært inne på betydningen av forskers kjennskap til tema for å sikre valide data. Jeg har en stor styrke i at jeg har god kjennskap til tema i kraft av å ha vært leder og interessert meg spesielt for kvalitet og forbedringsarbeid i mange år. I tillegg har jeg personlige erfaringer med hva som kan være utfordringer i dette arbeidet.

Verifisering av teoretisk rammeverk

Illeris sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet som teoretisk rammeverk for å belyse problemstillingen og gi forklaringskraft til funnene viste seg godt egnet til å underbygge det som har kommet frem. Den er helhetlig, tar for seg flere områder som virker inn i et samspill. Informantene har kjent igjen begrepene. Jeg valgte å trekke inn noe mer teori i forhold til enkelte tema for å belyse problemstillingen. En svakhet med å bruke modellen er at den spenner over mange områder, slik at omfanget av spørsmål i intervjuet ble stort. Dette gjorde at jeg ikke klarte å gå ordentlig i dybden på alle spørsmålene. Faren er at jeg enkelte ganger ikke har fått helt fatt i den enkeltes opplevelse og mening knyttet til tema. Jeg vurderte å velge færre områder av læringsmodellen for å gå mer i dybden kontra å få et helhetsinntrykk knyttet

til tema. Valget falt på sistnevnte da Illeris sin læringsmodell nettopp har denne helheten knyttet til læring i arbeidslivet. På tross av dette mener jeg å ha fått et bilde av ledernes virkelighet som kan bidra til å si noe gyldig om hva lederne trenger, dog ikke like grundig på alle områder.

Bruk av helhetsmodellen letter også overføringsverdien. Begrepsapparatet og data i forhold til det vil kunne brukes i andre avdelinger i kommunen eller i andre kommuner. Det vil slik jeg ser også kunne brukes generelt i forhold til læring i organisasjoner uavhengig av hvilket tema det er knyttet opp mot.

Vurderinger knyttet til metodevalg

Ett av områdene jeg samlet data om var ledernes kulturelle fellesskap. Det viste seg at det ble vanskelig å få fatt på de kulturelle fellesskaper gjennom intervju. Jeg brukte deltagende observasjon på ledermøter i en kommune for å samle data knyttet til arbeids- og kulturelle fellesskaper. I ettertid ser jeg det hadde vært nyttig og observert kulturen i alle kommunene. Dette ville kunne gitt flere data og et bredere bilde av lederes kulturelle fellesskaper og kunne ha styrket reliabiliteten. Denne undersøkelsens tidsperspektiv satte grenser for dette. I forlengelsen hadde observasjon av flere av ledernes fellesskaper for eksempel med dem de er leder for eller i møte med tillitsvalgt og verneombud kunne gitt interessante data, men heller ikke dette var det rom for i undersøkelsen. Valgte metoder mener jeg har gitt svar på problemstillingen, men observasjonsstudier i alle kommunene kunne med fordel vært gjort. Dette hadde nok bidratt til å sikre datamaterialets reliabilitet ytterligere.

Verifisering av datamaterialet

Undersøkelsen var ikke anonym, noe som kan ha påvirket svarene de har gitt. Det kan være at noen har unnlatt å si sin mening på grunn av dette. Det kan være noen ville vært ennå mer åpne hvis de visste det var anonymt. Som nevnt har en unnlatt å svare på et spørsmål fordi undersøkelsen ikke var anonym. På den annen side er ikke spørsmålene veldig sensitive eller "farlige" å svare på. Det kan likevel tenkes at noen synes det var vanskelig å svare fordi spørsmålene handlet om et område hvor de fleste av respondentene gav uttrykk for at de burde prioritert mer som leder. Min opplevelse er at respondentene på tross av dette beskrev sin daglige arbeidssituasjon og utfordringer knyttet til forbedringsarbeid.

Datamaterialet er samlet inn på bakgrunn av intervju med seks ledere og observasjonsstudier. Antall respondenter kan virke lite. Likevel er dette alle enhetslederne i pleie- og omsorgstjenestene i disse tre kommuner.

Jeg erfarte på den ene side at dataene var gjenkjennbare i forhold til mitt kjennskap til tema. På den annen side fikk jeg også funn som ikke var gjenkjennbare eller ikke i tråd med min forutbestemte tanker knyttet til tema. Dette sikrer validitet med tanke på at jeg ikke ”ser bare det jeg vil se”.

I enkelte av intervjuene kom forstyrrelser av ulik slag. Det skjedde at en telefon ringte og at noen banket på døra. Dette ble forstyrrende og påvirket trolig respondentens engasjement og interesse for å fortsette intervjuet. Telefonen ble selvsagt ikke besvart, men jeg erfarte at alle forstyrrelsene brøt med den gode flyten som var i intervjuet.

Noen dager etter intervjuet sendte jeg en mail til respondentene for å få bekreftelse, avkrefting på et par temaer. Jeg fikk svært nyttig svar fra to respondenter som styrket sannheten i de data jeg hadde samlet.

Skulle man spørre om det samme på et senere tidspunkt er det jo sannsynlig at det har forekommet endring, læring i organisasjonen og man trolig vil få andre svar. Det vil ikke si at ikke jeg har fått troverdige svar på det tidspunktet intervjuene fant sted.

Det er slik jeg ser det ingen grunn til å tvile på at svarene har vært oppriktig og sanne for dem som har svart på det tidspunktet de svarte. Jeg mener dataene er av god nok kvalitet til å underbygge min påstand. Dette er i tråd med det Grønmo poengterer, at kvaliteten på datamaterialet må sees i forholdt til hva de skal brukes til (2004).

Min nærhet til forskningsfeltet og kompetanse som forsker

Jeg har ovenfor vært inne på styrken i å kjenne tema for undersøkelsen. En annen styrke er mitt engasjement for kvalitets- og forbedringsarbeid. Jeg har vært prosjektleder og vil gjerne bidra til økt bruk av KvalitetsLosen. På den annen side kan mitt kjennskap og tilknytning til tema gjøre at jeg ser det jeg vil se og få problemer med å stille kritiske spørsmål.

Kvalitetsprosjektet ble initiert av rådmennene i de tre kommunene. Rådmannen i den ene kommunen er min ektemann. Her ligger en nærhet til forskningsfeltet på flere områder. Jeg er gift med rådmannen, jeg har vært prosjektleder for innføringen i en av kommunene og jeg arbeider i det arbeidsfellesskapet i en av kommunene som jeg undersøker. Dette vil kunne påvirke måten jeg stiller spørsmål på og ikke minst hvordan informantene svarer. Vil de kunne være redde for å stille kritiske innvendinger fordi jeg er gift med rådmannen eller fordi jeg var prosjektleder eller fordi jeg er kollega? Alle disse momenter er vurdert i planleggingsprosessen. Av den grunn ble alle tre kommunene valgt og ikke bare egen kommune. I valg av informanter valgte jeg bevisst enhetsledere, det vil si de lederne som er lengst fra rådmannen i linjen. En overordnet leder er valgt, men da fra en annen kommune. Disse valg er gjort for sikre reliabilitet og validitet i størst mulig grad.

Dette er en masteroppgave, en undersøkelse på bakgrunn av et studie. Det gjør at jeg ikke er profesjonell forsker. Min ufarenhet som forsker påvirker min undersøkelse. Jeg har gjort mitt beste for å gjøre undersøkelsen på en faglig og troverdig måte. Dette mener jeg styrker undersøkelsens reliabilitet og validitet. Større erfaring og kompetanse ville nok ha styrket resultatene, men det vil ikke si at de data jeg har samlet inn ikke er sanne. Likevel kunne de med fordel rommet større dybde i forhold til tema, da ved å ha gjort observasjonsstudier knyttet til mer enn en respondent.

Resultatenes generaliserbarhet

Har undersøkelse kun interesse for ledere i pleie- og omsorgstjenestene i kommunene Audnedal, Marnardal og Åseral eller kan noen funn ha overføringsverdi? Overførbarhet vil i følge Kvale og Brinkmann si om resultatet kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (2009). Jeg mener mange funn er av den karakter at om jeg hadde intervjuet personer i pleie- og omsorgstjenestene i andre kommuner ville jeg fått mange like svar. På den annen side har jeg fått enkelte avvikende funn som kan tyde på at man finner forskjellighet. Likevel tror jeg mine hovedfunn handler om utfordringer enhetslederne i pleie- og omsorgstjenestene har i flere kommuner. Jeg tror også at ledere i andre avdelinger i kommunene møter mange av de samme utfordringene. Det er likevel umulig å si noe om hva resultatene av tilsvarende undersøkelse ville vært i andre avdelinger. Like fullt handler dette om å skape læringsmiljøer i organisasjoner og av den grunn mener jeg undersøkelsens

resultater har relevans og overføringsverdi ikke bare til andre avdelinger, men også til andre kommuner. Jeg mener undersøkelsens hovedfunn kan gjelde for mange ledere i pleie- og omsorgstjenestene i andre kommuner. Dog kan det være at overføringsverdiene er størst til små kommuner slik som Audnedal, Marnardal og Åseral.

Oppsummert mener jeg valg av tema for undersøkelsen er nyttig for brukere, ansatte og samfunnet. Jeg opplever Illeris sin læringsmodell som godt egnet begrepsapparat for å belyse problemstillingen og gi forklaringskraft til det empiriske materiale. Modellen er omfattende slik at det var vanskelig å gå i dybden på temaer, men den er ment å gi et helhetlig bilde av læringsmiljø i organisasjoner. De empiriske funn gir et helhetsbilde av læringsmiljøet i pleie- og omsorgstjenestene i kommunene, de underbygger min påstand og undersøkelsens resultat vil kunne brukes i andre små kommuner. Individuelle intervju var egnet for å samle data på de fleste områder. Det viste seg vanskelig å samle data ved hjelp av intervju knyttet til kulturelle fellesskaper. Her benyttet jeg deltagende observasjon i en kommune. I ettertid ser jeg at jeg med fordel kunne ha benyttet denne metoden i alle kommunene. Dette er en svakhet med oppgaven. En annen svakhet er at min deltagende observasjon i et praksisfellesskap trolig påvirket innholdet i dette fellesskapet noe. Større erfaring og kompetanse ville nok ha styrket undersøkelsen, men det betyr ikke at de data jeg har samlet inn ikke er sanne. På tross av disse svakheter mener jeg undersøkelsens resultat er gyldig og underbygger min påstand.

Dette kapittel inneholder vurderinger knyttet til valg av metode og verifisering av datamaterialet. Neste kapittel drøftes undersøkelsens resultat opp mot presentert teori.

Kap 4 Presentasjon og drøfting av funn

Jeg vil her presentere mine funn fra undersøkelsen. Jeg analyserer og drøfter datamaterialet i forhold til presentert teori. Illeris gir en analytisk fremstilling av læringens ulike dimensjoner gjennom sin læringsmodell. Virkeligheten fremstår ikke alltid like analytisk. Dette gjelder også de mange funn jeg har gjort gjennom datasamlingen. Jeg velger likevel å gjøre en tilnærmet analytisk fremstilling av resultatene i forhold til hovedbegrepene i Illeris sin læringsmodell. Dette fordi jeg bruker læringsmodellen for å gi forklaringskraft til funnene. Jeg vil først presentere og drøfte funn knyttet til individnivået, det individuelle læringsforløpet. Deretter legger jeg frem funn knyttet til arbeidet, arbeidslivsperspektiv.

Som jeg har presentert i teorikapitlet handler det individuelle læringsforløpet om et samspill mellom den kognitive og den psykodynamiske dimensjonen, og omgivelsene.

4.1 Læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon

Læring i forbedringsarbeid handler ikke bare om å lære seg det elektroniske verktøy, men krever en helhetlig kompetanse innen forbedringsarbeidets innhold og metoder. I henhold til Illeris sin læringsmodell handler den kognitive og innholdsmessige dimensjonen om hvorvidt den enkelte ser nytten av å bygge opp sin viten og kompetanse i samspill med omgivelsene (2006).

Lederne ser nytten, men KvalitetsLosen og forbedringsarbeid fremstår som vanskelig å lære, de uttrykker ønske om mer kompetanse

Nesten alle respondentene uttrykker at KvalitetsLosen som verktøy kan være vanskelig å lære. Følgende sitater illustrerer dette: En har sagt: ”*programmet er litt vanskelig*”. En annen sa: ”*jeg må trene og gjøre det mange ganger for å kunne det*”, og en tredje sa: ”*det er vanskelig å huske og kunne programmet*”. Datamaterialet fra observasjonene viser også tydelig at de synes verktøyet er vanskelig. I forbindelse med tema om avvik på ledermøte har jeg registrert at det nesten hver gang også blir stilt spørsmål om teknisk bruk av programvaren.

Videre uttrykker også nesten alle respondentene et ønske om mer kompetanse i forbedringsarbeidets innhold og metoder. Følgende sitater og observasjoner viser dette: En respondent sa: ”*jeg trenger opplæring i prosessen å drive kvalitetsarbeid*”, og en annen

uttalte: *"jeg har ingen opplæring i kvalitetsarbeid"*. Gjennom mine observasjoner i ledermøtene registrerte jeg lange diskusjoner om hva et avvik egentlig er. Det var knyttet til et konkret eksempel på et avvik som var meldt. Jeg observerte også lang dialog om hvordan legge opp forbedring ut i fra de avvikene som var kommet inn. Det ble snakket om hva som var gjort, om det hadde skjedd forbedring og hvilke metoder og rutiner som skulle brukes for å ta opp avvik i organisasjonen. Det er tydelig mye usikkerhet omkring innhold og metoder i forbedringsarbeid. Det handler om hva avvik er og hvordan drive kontinuerlig prosesser i virksomheten rettet mot forbedring. Dette handler om slik Haslebo og Nielsen skriver om å analysere situasjonen, sette mål, velge metode og drive forbedring eller prosesser som erfaringslæring og kollektiv læring (2008).

Dataene viser tydelig at de fleste respondentene uttrykker at KvalitetsLosen og forbedringsarbeid er vanskelig å kunne, og at de ønsker mer kompetanse. Hvordan kan det ha seg at de opplever å trenge mer kompetanse i KvalitetsLosen og forbedringsarbeid? Disse respondentene har erfaring i lederarbeid gjennom flere år. Det er et lederarbeid å drive prosesser for endring og forbedring i organisasjoner (Klev og Levin, 2009 og Jacobsen, 2008), og KvalitetsLosen er et verktøy for å drive forbedringsarbeid i det daglige.

En forklaring kan være at respondenten ser nytten av å tilegne seg mer kompetanse på KvalitetsLosen og forbedringsarbeid for å mestre sitt daglige arbeid. Flere observasjonsdata gjort i forhold til en informant støtter dette. Jeg observerer at det i et møte ble tatt opp hva som var gjort av tiltak rettet mot mange avvik av samme kategori (tjenestestøtelse). Respondenten beskrev ulike tiltak og uttrykker følgende: *"og jeg ser det har hjulpet, de feilene skjer ikke så ofte nå"*. Videre i møte blir det diskutert framtidige måter å få til forbedringsprosesser på, hvorav samme leder sier: *"Hvordan skal jeg nå gjøre dette for å få til forbedringsprosesser"*. Slik jeg tolker dette ser denne lederen nytten av å lære seg forbedringsarbeid og etterlyser kompetanse. En respondent fra en annen kommune beskriver en hverdag hvor hun daglig bruker KvalitetsLosen. Jeg tolker dette som at hun ser nytten og bruker KvalitetsLosen daglig. Et tredje funn handler om en respondent som opplever nytte med å tilegne seg kompetanse. Følgende sitat illustrere det: *"det er når jeg lykkes med noe, fått noe under huden at jeg får guts til å fortsette"*. Dette er i tråd med det Illeris skriver om at å se nytte i forhold til det daglige arbeidet vil kunne være en viktig drivkraft til læreprosesser (2006).

Et annet forklaring på at respondentene uttrykker ønske om mer kompetanse kan være at KvalitetsLosen som programvare oppleves som kjedelig og meningsløst å kunne, og dermed bli vanskelig å huske. Illeris beskriver kumulativ læring som en læring hvor man ikke har noe grunnlag fra før, en læring hvor noe kun må innlæres, læres utenat (2006). Innlæring av fremgangsmåten i KvalitetsLosen kan minne om kumulativ læring. Ofte oppfattes denne type læring som kjedelig og uten nytteverdi, blir vanskelig å huske og må repeteres ofte for å lære. Lederne er også inne på dette: *”jeg må gjøre det ofte for å kunne det. En annen har sagt:” at det er vanskelig å huske, for det er så lenge siden”*. Dette støtter tanken om at programvaren er en innlæring som er kumulativ, noe som må pugges og repeteres ofte for å læres. En respondent beskriver at hun ikke har problemer med innlæring av KvalitetsLosen. Denne respondenten bruker programmet daglig. Vedkommende sa: *”Jeg går inn på KvalitetsLosen hver morgen”* Følgende sitater kan tyde på at jevnlig bruk fremmer læringen. Dette støtter tanken om innlæring av programvaren KvalitetsLosen som kumulativ læring.

Når det gjelder metodene for forbedringsarbeid burde de være rimelig kjente for respondentene. Disse respondentene er sykepleiere og arbeider i pleie- og omsorgstjenestene, den avdelingen som har lengst erfaring og kultur for å registrere avvik og tenke forbedring. De fikk kvalitetsforskriften i 1991 og har siden den gang hatt påtrykk fra eksterne myndigheter i å oppfylle den. I tillegg har sykepleierne i sin grunnutdanning en arbeidsmetode, sykepleieprosessen som er en problemløsende metode med samme type prosesstenkning som forbedringsarbeid. Den handler om å kartlegge, finne problem, sette mål, finne tiltak, utføre og evaluere (Carnevali, 1987). Med denne type kompetanse vil ny kunnskap om forbedringsarbeid kunne føye seg sammen med eller bygge på den erfaringen de har fra før. Dette beskriver Illeris som assimilativ læring. En type læring hvor man ved innlæring av nye kunnskap kan bygge på det man kan fra før. Forutsetningen er at vi opplever det nye som skal læres som gjenkjennbart og kan trekke fram det vi kan fra før (2006). Det kan være at forbedringsarbeid ikke oppleves som gjenkjennbart i forhold til ledernes kompetanse og at de av den grunn etterlyser kompetanse i forbedringsarbeid.

En tredje mulig forklaring kan være at ledere har så stor arbeidsbelastning at de ikke får tid eller krefter til å tilegne seg kompetanse i forbedringsarbeid? Den videre forklaringen kan være at lederne har så høy arbeidsbelastning i det daglige at de ikke har overskudd til å tilegne seg, og derfor etterspør kompetanse. I henhold til Illeris vil høy arbeidsbelastning kunne gi mangel på tid og ikke minst mangel på psykisk overskudd til å gjøre arbeidet (2006). Å lære

seg og å drive forbedringsarbeid er ikke noe som gjøres raskt, det krever både tid og psykisk overskudd.

Datamaterialet er entydig i forhold til at de fleste at respondentene uttrykker at KvalitetsLosen og forbedringsarbeid er vanskelig å kunne, og ønsker mer kompetanse. Datamaterialet viser at respondentene ser nytte i å lære seg KvalitetsLosen og forbedringsarbeid og etterspør av den grunn mer kompetanse. De er endringsmotivert, men synes å utfordres på den kummulative innlæringen som kreves for å lære seg KvalitetsLosen. Daglig bruk fremstår som en måte ”å lære seg, og ”å huske bruken” av KvalitetsLosen. Videre vil den høye arbeidsbelastningen som drøftes sener i oppgaven, være en hindring i læreprosessene i forbedringsarbeid.

4.2 Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon

Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon handler om de følelsesmessige aspektene ved læring. Vårt forhold til læring. Motivasjon er et sentralt begrep i denne sammenheng. Illeris påpeker den nære sammenhengen mellom læringens kognitive og psykodynamiske dimensjon. Vår fornuft og våre følelser vil alltid være i gjensidig påvirkning, selv om den ene i noen tilfeller kan være mer i forgrunnen (2006).

Lederne uttrykker lyst og motivasjon for KvalitetsLosen og forbedringsarbeid, men også frustrasjon fordi de ikke får prioritert arbeidet.

Datamaterialet viser at lederne intervjuet liker og har lyst til å lære. Alle respondentene sier de liker å lære nytt. Følgende sitater skildrer dette: En respondenten sa: ”*jeg har alltid lyst til å lære noe nytt*” og en annen sa: ”*jeg liker å lære nytt uansett*”. Tre respondenter har også fortalt at de planlegger å begynne på lederutdanning. Dataene er veldig entydige i forhold til at lederne intervjuet har lyst til og liker å lære nytt. Dette kan tyde på et positivt forhold til læring. Som beskrevet tidligere i oppgaven vil det i henhold til Illeris lette læringen hvis den oppleves lystbetont (2006). Datamaterialet henviser til positive følelser knyttet til læring generelt og ikke spesifikt til KvalitetsLosen og forbedringsarbeid, men en generell positiv følelse knyttet til læring vil kunne fremme læring generelt (Illeris 2006).

I tillegg til dette viser mine observasjoner et engasjement knyttet til KvalitetsLosen og forbedringsarbeid. Jeg observerte en respondent som setter seg ytterst på stolen og snakker ivrig når hun/han legger fram sin grundige kartlegging av alle avvik som er kommet inn siden

årsskifte. Videre en annen respondent som blir fremover lent og har iver i stemmen når hun/han forteller om planen om å bruke avvik som utgangspunkt for forbedring på teammøter. Observasjonsdataene tyder på et engasjement for forbedringsarbeid.

Lystfølelse og engasjement kan være uttrykk for motivasjon. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven er lyst et uttrykk for motivasjon, som igjen er en drivkraft til handling (Skaalevik og Skaalevik, 2003).

På mitt skalaspørsmål om motivasjon uttrykker alle respondentene motivasjon for KvalitetsLosen og forbedringsarbeid. På skalaspørsmål fra 1-10 hvor 10 var høyest/best verdi, nedtegnet alle bortsett fra 1 verdier mellom 8-9 om hvor motiverte de er for KvalitetsLosen og forbedringsarbeid. En nedtegnet verdien 6 på skalaspørsmålet.

Datamaterialet viser entydig at respondentene har positive følelser knyttet til læring De har slik Illeris beskriver den psykodynamiske dimensjonen positive følelser knyttet til læring som vil gi gode betingelser for læring i arbeidslivet (2006). Dette kan bety at lederne har en indre motivasjon for KvalitetsLosen og forbedringsarbeid fordi de synes det er viktig. En leder sa dette veldig eksplisitt: *"det er inni meg at jeg kjenner at kvalitet er viktig"*. Det kan tyde på at for denne lederen er kvalitet en grunnleggende verdi. Som jeg har redegjort for tidligere i oppgaven kan grunnleggende verdier være utgangspunkt for indre motivasjon (Gjerde, 2003). Det kan være de ser mening og nytte i forbedringsarbeid slik Hertzberg beskriver at faktorer som meningsfullhet, interessant arbeid, ansvar, vekst og utvikling bidrar til en indre motivasjon. Det er også indre motivasjon som skaper høye prestasjoner i arbeidet (Jacobsen og Thorsvik, 1996, Tveit, 2011).

Samtidig uttrykker informantene en frustrasjon knyttet til forbedringsarbeidet. Følgende utsagn belyser det: En sa som følger: *"jeg har 9 på skalaspørsmålet, men kan ikke komme på noe forbedringsarbeid jeg har gjort"*. En annen sa: *"jeg er nok mer motivert enn det jeg får gjort"*. Jeg har også registrert at nesten alle informantene på ett eller annen tidspunkt i intervjuene har hatt utsagn som: *"jeg burde vært flinkere"* og *"jeg får ikke gjort så mye som jeg vil"*. Disse utsagn har også vært ledsaget av et kroppsspråk som tunge utpust, sukk, eller latter (for å bagatellisere). Disse funnene kan peke i retning av at informantene opplever en frustrasjon knyttet til at de ikke synes de får gjort så mye forbedringsarbeid som de ønsker.

Hvordan kan det ha seg at informantene som uttrykker lyst til å lære og motivasjon for KvalitetsLosen og forbedringsarbeid samtidig opplever å ikke få prioritert KvalitetsLosen og forbedringsarbeid?

En forklaring kan være at lysten og motivasjonen blir kvelt av mange oppgaver og krav i det daglige arbeidet? En leder sa det slik: *”det er spennende å lære nye ting, men får for lite tid til overs”*. Det var en informant som ikke gav høy verdi på skalaspørsmålet over hvor motivert hun/han var for KvalitetsLosen og forbedringsarbeid. Denne respondenten sa følgende: *”jeg mener det er viktig, men når det kommer til det daglig, så blir det en sekser”*. Alle respondentene har også sagt slik jeg drøfter senere i oppgaven at de har høy arbeidsbelastning. Mange arbeidsoppgaver og stress kan påvirke lysten til læring. Mange og overveldende impulser og påvirkninger vil også kunne gjøre at vi skaper oss et psykisk forsvarssystem, hvor vi bevisst eller ubevisst avviser impulsene, slik at læring ikke finner sted (Illeris, 2006). Høy arbeidsbelastning med opplevelse av ikke å få gjort det man ønsker vil kunne føre til frustrasjon.

En annen forklaring kan være at mangel på mestring hindrer prioritering av forbedringsarbeid. Følgende utsagn fra en informant kan tyde i den retning: *”Jeg liker å lære nye ting hvis jeg mestrer det jeg skal kunne til nå. Mange ting blir halvt om halvt”*. Det kan være mangel på mestring av KvalitetsLosen som verktøy eller av forbedringsarbeidsprosesser, hemmer prioriteringen av arbeidet. Mangel på mestring kan føre til frustrasjon og på den måten påvirke motivasjonen og hemme læring (Imsen, 1990).

En tredje mulig forklaringer kan være at organisasjonen eller informantene har for høye forventninger til hvor mye forbedringsarbeid de skal gjøre. Flere funn tyder på at noe forbedringsarbeid skjer. Mine observasjoner i en respondents arbeidsfellesskap handler om at avvik etterspørres på nesten hvert møte. Et helt møte handlet bare om kvalitet og forbedringsarbeid, hvor det ble reflektert over hva som er avvik, hva som er gode metoder for forbedringsprosesser osv. En annen respondent sier hun har organisert teamgrupper som vil være perfekte for refleksjon og læring. På den annen side beskriver nesten alle informantene et praksisfellesskap med lite tid til utveksling av erfaring, refleksjon og læring. Som en informant sa: *”det blir mye ren informasjon på møtene”*. Alle informantene ønsker seg også en situasjon hvor de kan drive mer forbedringsarbeid, slik en sa: *”det er en utfordring å få tid*

til å bruke avvikene til forbedringsarbeid, all tid går til vanlig drift". Disse funnene kan tyde på at noe forbedringsarbeid skjer men respondentene ønsker å gjøre mer.

Oppsummert er funnene entydige i forhold til at lederne har lyst til å lære og uttrykker motivasjon for KvalitetsLosen og forbedringsarbeid. Samtidig uttrykker respondentene en frustrasjon over å ikke få gjort så mye forbedringsarbeid som de er motivert for. Datamaterialet kan tyde på at frustrasjonen oppstår på grunn av høy arbeidsbelastning og mangel på mestring av KvalitetsLosen som verktøy og forbedringsarbeidets metoder. Frustrasjon vil kunne hemme motivasjon og læringsmuligheter.

4.3 Det teknisk- organisatoriske læringsmiljø

Videre vil jeg presentere og drøfte funn knyttet til organisasjon, arbeidslivsperspektivet. Først funn knyttet til det teknisk- organisatoriske læringsmiljø, dernest funn knyttet til det sosialt-kulturelle læringsmiljø i kommunene. Det tekniske og organisatoriske sidene handler om hvordan KvalitetsLosen prosjektet, arbeidets innhold og organisering påvirker læringsmulighetene.

Lederne ser på KvalitetsLosen som et nyttig verktøy for forbedringsarbeid i organisasjonen, men opplever en vei å gå

Jeg har tidligere i oppgaven vært inn på hvordan organisering og tekniske løsninger som KvalitetsLosen, kan påvirke læring og forbedringsarbeid i organisasjonen. Alle respondentene har beskrevet KvalitetsLosen som nyttig verktøy for organisasjonens forbedringsarbeid. Følgende sitater illustrerer dette: En respondent uttalte: *"det har blitt mer skjerping på avvik og forbedring, vi tar ut avviksrapporter"*. En annen sa: *"nå følger vi opp og gjør noe med avvikene, før gjorde vi ikke det"*. Det er tydelig at respondenten mener KvalitetsLosen har bidratt til en endring rettet mot mer fokus på forbedringsarbeid. Dette er i tråd med Internkontrollforskriften (1997) og kommunenes målsetting i kvalitetsprosjektet om å drive kontinuerlig forbedringsarbeid. Datamaterialet viser at KvalitetsLosen som teknologi, fremmer forbedringsarbeidet i kommunene.

Respondentene beskriver videre KvalitetsLosen som nyttig verktøy for organisasjonen ved at det gir mer oversikt og kontroll og at det er raskere i bruk. Flere utsagn viser dette. En sa: *"Det gir mer struktur og det er greit å ha alt samla"*. En annen sa: *" det er nyttig å finne*

oppdaterte prosedyrer". Alle respondentene i prosjektkommunen mener også at KvalitetsLosen er nyttig i forhold til avviksmeldinger. Sitat som: *"nå må vi behandle avvik"* og *"det går raskere å behandle avvik i systemet"* illustrerer det. En respondent mener også at systemet har bidratt til at flere vil melde avvik. Følgende sitat illustrerer det: *"Jeg tror det er lavere terskel for å melde avvik nå fordi andre ikke kan se det avviket de sender. Før kunne alle se avvikene for de ble skrevet ned i en perm"*.

Lederne intervjuet mener KvalitetsLosen er et nyttig verktøy og beskriver hvordan de nå, etter at KvalitetsLosen er tatt i bruk, prioriterer mer forbedringsarbeid. Dette er i tråd med det Karlsen beskriver om at organisasjonens organisatoriske og strukturelle element er en viktig del av HMS kulturen fordi den fremmer forbedringsarbeid i hele organisasjonen (Karlsen, 2007).

Datamaterialet viser at KvalitetsLosen som valgt teknologi, for organisasjonens forbedringsarbeid, gir impulser til læring. Det fremmer forbedringsarbeid ved å ha et system for å rapportere avvik som er tilgjengelig for hele organisasjonen. Et system for å rapportere avvik er en forutsetning for forbedringsarbeid i en organisasjon (Internkontrollforskriften, 1996, Karlsen, 2007). Datamaterialet viser at respondentene opplever at forbedringsarbeidet også fremmes ved at KvalitetsLosen er oversiktlig, har struktur, er raskere å bruke og avviksmodule *"tvinger"* dem til å behandle avvik. Data kan også tyde på at KvalitetsLosen fremmer melding av avvik med at systemet ivaretar en viss anonymitet for melder. Det er bare overordna ledere som ser og behandler avviket. For at forbedring skal skje må avviksmeldinger registreres. Dette avhenger slik jeg har vært inne på, av alle ledd i organisasjonen (Karlsen, 2010), samt en kultur for å rapportere avvik (Karlsen, 2007). Systemet kan ha bidratt til lavere terskel for å melde avvik og på den måten utvikle en kultur for å melde avvik.

Samtidig beskriver alle respondentene at KvalitetsLosen har en vei å gå. Følgende sitater bekrefter dette: En har eksplisitt sagt: *"det blir for lite brukt"*. En annen sa: *"KvalitetsLosen er nyttig, hvis det blir brukt"*. En tredje sa følgende: *"det blir ordentlig nyttig når vi får inn alle dokumentene, vi er ikke ordentlig i gang"*. Respondentene bruker her uttrykket: *"blir nyttig når..."*. Datamaterialet tyder på at KvalitetsLosen ikke er fullt utnyttet eller ordentlig i bruk ennå. Alle kvalitetsdokumenter er ikke lagt inn i systemet ennå og de opplever at systemet ikke brukes i tilstrekkelig grad.

Hvordan kan det ha seg at KvalitetsLosen som oppleves som et nyttig, likevel ikke tas i bruk, slik at respondentene opplever at det er en vei å gå?

En forklaring kan være at respondentene ikke ser nytten av verktøyet slik det er i dag, men at deres uttrykk for nytte, handler om en forestilling om at verktøyet kan være nyttig eller bli nyttig en gang i framtiden. Dette kan være fordi de ikke finner de dokumentene de trenger i systemet. Det kan også handle om at de ikke får noen avviksmeldinger å behandle. Tre respondenter har faktisk sagt at de får lite eller ingen avvik.

En annen forklaring kan være at de ser nytten, men samtidig ser at de har en vei å gå fordi de ikke får brukt systemet slik de ønsker. Det kan være at høy arbeidsbelastning hindrer dem i å bruke systemet. Som jeg drøfter nedenfor uttrykker respondentene høy arbeidsbelastning med mangel på tid. Respondentene opplever også KvalitetsLosen som vanskelig å lære. Det kan være en kombinasjon av høy arbeidsbelastning og mangel på kompetanse i bruken som hindrer respondentene i å bruke systemet fullt ut.

En tredje forklaring kan være at KvalitetsLosen ikke er nyttig for organisasjonens forbedringsarbeid. Et avvikene funn er respondenten som uttrykker å ikke være avhengig av KvalitetsLosen for å drive forbedringsarbeid. Respondenten sier: *”Jeg driver forbedringsarbeid uansett, uavhengig av KvalitetsLosen”*. Kan dette tyde på at KvalitetsLosen som teknologi ikke er nyttig for å fremme forbedringsarbeid, eller kan det tyde på at det ikke er nødvendig for å fremme forbedringsarbeid? En mulig forklaring kan være at denne lederen understreker viktigheten av å drive forbedringsarbeid uavhengig av verktøyet. Dette er samme respondentensom har sagt at: *”det er inni meg at jeg kjenner at kvalitet er viktig”*. Dette kan tyde i retning av at respondenten synes forbedringsarbeid er så viktig at vedkommende vil prioriterer det uansett, og anser ikke KvalitetsLosen verktøyet som nødvendig for å prioritere forbedringsarbeid. Denne respondenten har også sagt at hun/han opplever KvalitetsLosen som et nyttig verktøy.

Oppsummert viser de empiriske funn at KvalitetsLosen som verktøy oppleves nyttig for organisasjonen på den måten at det gir impulser til å prioritere avviksbehandling og forbedringsarbeid. KvalitetsLosen som teknologi kan fremme læringsmiljøet i kommunene. Samtidig opplever respondentene at det er en vei å gå før systemet utnyttes maksimalt.

Datamaterialet kan tyde på at høy arbeidsbelastning kombinert med at KvalitetsLosen oppleves som vanskelig å lære hindrer full utnyttelse av systemet.

Kvalitetsprosjektets arenaer er ikke i tilstrekkelig grad videreført i basisorganisasjonen

Jeg har tidligere beskrevet betydningen av å skape arenaer for sosial interaksjon for å fremme læringsmiljø i organisasjoner. Alle respondentene beskriver prosjektperioden som bestående av flere arenaer for interaksjon knyttet til KvalitetsLosen og forbedringsarbeid. Følgende utsagn bekrefter dette: En sa *”vi hadde informasjonsmøter og opplæring for alle ansatte”*, en annen sa *”i prosjektperioden hadde vi felles opplæringsdager på tvers av kommunene”*. Tre informanter beskrev at *”vi fikk oppgaver knyttet til prosjektet, slik som å samle alle våre kvalitetsdokumenter”*. Videre var det i prosjektperioden en styringsgruppe, organiserte prosjektgrupper og ulike arbeidsgrupper bestående av ledere og andre ressurspersoner. En av respondentene var med i en prosjektgruppe og hadde definert rolle som kvalitetskontakt.

Det er tydelig at det i prosjektperioden har vært aktivitet knyttet til prosjektet som involverte mange medarbeidere på en eller annen måte. Dataene tyder på at det i prosjektperioden var flere arenaer med et praksisfellesskap for opplæring og arbeid med KvalitetsLosen og forbedring. Det er et grunnleggende grep å skape arenaer hvor medarbeiderne kan diskutere og utveksle erfaring for å få til godt læringsmiljø i organisasjoner (Illeris, 2006, Klev og Levin, 2009).

Videre bekrefter nesten alle respondentene at det i dag ikke er tilsvarende samlinger. En sa det slik: *”det er nå helt dødt, vi har ikke klart å holde det varmt”*. En annen sa: *”Hun som var med i prosjektet har sluttet”*. En tredje sa: *”jo, det hender det blir spurt om hvordan det går med KvalitetsLosen, men vi trenger skikkelig fokus og en ”driver””*.

Datamaterialet kan tyde på at arenaer skapt i prosjektperioden ikke er videreført ved avsluttet prosjekt. Nylehn beskriver viktigheten av spredning og overføring av prosjekter i basisorganisasjon etter endt prosjekt (2002). Hvordan kan det ha seg at arenaene ikke er videreført?

En forklaring kan være at de formelle arenaer for arbeid med KvalitetsLosen var lagt utenom linjen, den formelle organisasjons og møtestruktur, og av den grunn ble lagt ned ved prosjektets avslutning. Alle respondentene beskriver at de i dag har formelle arenaer som mellomledermøter og ledermøter i organisasjonen, men beskriver at de i liten grad brukes til arbeid med KvalitetsLosen og forbedringsarbeid. Nylehn poengterer betydningen av å organisere prosjekter i linjen for å sikre kontinuitet når prosjektet skal over i vanlig drift (2002). På den annen side vil prosjekter som må konkurrere med løpende virksomhet ofte komme dårlig ut (Nylehn 2002). Den respondenten som var med i prosjektet sa følgende: *”jeg skulle være med i prosjektet, men fikk ikke frigjort tid til arbeidet”*. Dette kan illustrere at selv om prosjektarbeid legges i linjen så vil det kunne bli utkonkurrert av løpende virksomhet, og være en grunn for manglende spredning og videreføring i basisorganisasjonen.

En annen forklaring kan være at sentrale personer slutter. Personer som har *”drevet arenaene”*. Et funn kan tyde på det. En respondent forteller at den som var med i prosjektet har sluttet og ingen nye overtatt. Videre har halvparten av respondentene vært inne på viktigheten av å ha en pådriver. Ent sa det slik: *”vi trenger en driver”*.

Et annet moment kan være at i prosjektperioden var det skapt arenaer på tvers av kommunene. Disse arenaene skapte et praksisfellesskap for deltagerne. Jacobsen og Torsvik beskriver interorganisatoriske samarbeid eller nettverk som en mulighet for på bakgrunn av gruppas ressurser å oppnå felles måloppnåelse i personlige eller faglige nettverk (1997). Ved prosjektets avslutning har ikke medlemmene av dette praksisfellesskapet videreført arenaene.

På den annen side finnes funn på at enkelte arenaer er videreført. En respondent beskriver ledermøte som arena for KvalitetsLosen og forbedringsarbeid. Informanten sier: *”Min leder etterspør avvik på hvert ledermøte”*. Data samlet inn ved observasjon på disse ledermøtene bekrefter utsagnet. Saker knyttet til KvalitetsLosen og forbedringsarbeid har vært tema på alle bortsett fra ett møte. En annen respondent beskriver teammøter som en arena for læring med utgangspunkt i avvik. Dette er ikke helt på plass ennå.

Oppsummert kan datamaterialet tyde på at arenaer knyttet til KvalitetsLosen og forbedringsarbeid ikke er videreført i basisorganisasjonen i tilstrekkelig grad, slik at prosjektets intensjon opprettholdes. De empiriske funn kan tyde på at det er mangel på personer som pådrivere og ildsjeler, som gjør at respondentene opplever dette. Mangel på

videreføring vil kunne hemme fokus og arbeid med KvalitetsLosen, og gi mindre læringsmuligheter.

Lederne uttrykker høy arbeidsbelastning

Jeg har i teorikapitlet beskrevet at læringsmulighetene avhenger av belastningene i arbeidet. Alle respondentene i undersøkelsen beskriver høy arbeidsbelastning i arbeidet, dog på noe ulik måte. Arbeidsbelastningene beskrives av flere som mangel på tid og for mange arbeidsoppgaver. Følgende sitater illustrerer dette: *”Jeg har for lite tid”, jeg kommer aldri à jour, nei jeg kommer aldri ovenpå*”. En annen sier *”vi er skjært til beinet, det må være måte på hvor mange arbeidsoppgaver man kan putte inn i en stilling*”. Sitatene viser tydelig at lederne intervjuet opplever stor arbeidsbelastning med for mange arbeidsoppgaver og mangel på tid i det daglige. Andre funn er at lederne intervjuet er nærmeste overordnet for 16 til 40 personer. Dette i seg selv kan være en medvirkende faktor til opplevelse av stor arbeidsbelastning.

Læring forutsetter tid til utveksling av erfaring og refleksjon (Illeris, 2006, Haslebo, 2008, Klev og Levin, 2009). Illeris skriver at belastninger i arbeidet med høye krav til arbeidstempo og mange arbeidsoppgaver vil påvirke læringsmulighetene (2006). En leders arbeidssituasjon vil ofte være preget av mange krav til jobutførelse og er i tråd med hva respondentene i undersøkelsen uttrykker.

Arbeidsbelastningen beskrives også som rettet mot vanskelige arbeidsoppgaver. Følgende funn bekrefter dette: En respondent sa *”kvalitets- og forbedringsarbeid er virkelig krevende arbeid*”. En annen sa: *”det er vanskelig å kunne programvaren*”, og en tredje sa at: *”det er krevende å arbeid i så mange forskjellige dataprogram*”. Disse utsagnene tyder på at arbeidsbelastningen også oppleves å knytte seg til mange vanskelige oppgaver. Forbedringsarbeid er kontinuerlige arbeidsprosesser over tid. Det skal inneholde analysering, målsetting, tiltaksformuleringer, gjennomføringer og evalueringer. Dette krever drift av medvirknings- og læringsprosesser med kritisk refleksjon over egen praksis (Jacobsen og Thorsvik, 1997, Klev og Levin, 2009, Internkontrollforskriften, 1996, Sosial- og helsedirektoratet, 2005, Haslebo og Nielsen, 2008). Dette krever kompetanse i forhold til krefter, evne og vilje til å drive forbedringsarbeid. Forbedringsarbeid kan være vanskelig og krevende for ledere.

Det kan være de ulike dataverktøyene lederne arbeider med er vanskelige. Deres etterspørsel om oppfriskningskurs i KvalitetsLosen verktøyet tyder på det. Det kan også være deres uttrykk handler om summen av antall dataprogram som må mestres i jobben. Det trenger ikke bare være KvalitetsLosen som er vanskelig.

Mine observasjoner viste ved flere anledninger en respondent som utrykte oppgittethetsfølelse rundt tema knyttet til forbedringsarbeid, spesielt når det ble tatt opp oppgaver som måtte gjøres. Jeg hørte tunge utpust og så at respondenten ble bakover lent i stolen med armene hengende slapt ned langs yttersiden av stolen. Ved en senere anledning så jeg samme respondent bli bakover lent med armer i kors. Jeg tolker flere av disse observasjoner som uttrykk for oppgittethet og noe motstand mot arbeidsoppgaver som blir lagt fram i møte. Kan dette være et uttrykk for stor arbeidsbelastning, og mangel på psykisk overskudd til å gripe situasjonen? Som Illeris skriver så vil høy arbeidsbelastning gi mangel på psykisk overskudd og hemme læringsmulighetene. Det vil også hemme muligheten til å se på avvik, når de blir tatt opp i møte, som utgangspunkt for læring og forbedring. Karasek sin krav/kontroll modell beskriver også hvordan mange krav i jobben, spesielt i sammenheng med liten kontroll i jobben kan virke psykisk belastende (Hvid, 2009). Psykiske belastninger kan hemme læringsmulighetene. Dog observerte jeg en endring på første møte etter ferien. Samme respondent virket mer engasjert og motivert, uten tydelige tegn på oppgittethetsfølelse og motstand. Det kan være slik at ferien har bidratt til mer overskudd. I så fall underbygger det mine funn om at lederne har høy arbeidsbelastning. På den ene siden trenger ledere utfordringer og krav i arbeidet. På den annen side vil for høye utfordringer og krav som gir for høy arbeidsbelastning, hemme læring (Illeris, 2006, Imsen, 1990, Hvid, 2009).

To respondenter bruker begrepet prioritering når de snakker om sin arbeidsbelastning. Som en sa: ”*det er en evig prosess som handler om prioriteringer*”. Kan dette utsagnet tyde på en mer offensiv holdning til arbeidsbelastningene ved at lederen er bevisst på at det handler om prioriteringer. Et utsagn fra en annen respondent bygger videre på dette: ”*her må man velge hva man vil bli god på*”. Kan det være en forskjell i ledernes arbeidsbelastning knyttet til bevissthet og kompetanse på prioritering av arbeidsoppgaver. En informant sa: ”*jeg er utflytende, jeg trenger struktur*”. På spørsmål om hva som kunne hjelpe til å leve opp til forventningen om å bruke systemet svarer samme respondent: ”*planleggingsdag hvor vi kan prioritere oppgaver sammen, jeg ønsker meg årskalender og jeg må sette av tid i kalenderen*”

min". Denne respondenten klarer å uttrykke hva som skal til for å komme til ønsket tilstand. Dette kan tyde på en offensiv holdning til arbeidsbelastningen.

Datamaterialet viser at alle lederne uttrykker høy arbeidsbelastning. Samtidig tyder materialet på at enkelte ledere har en mer offensiv holdning til arbeidsbelastningen gjennom å prioritere arbeidsoppgaver, og velge hva man vil bli god på. Høy arbeidsbelastning med mangle på tid og psykisk overskudd vil kunne hemme læringsmuligheten. Det teknisk organisatoriske miljøet i kommunene med hensyn til arbeidets omfang vil kunne hemmer lederne muligheter til å leve opp til forventningen om å prioritere forbedringsarbeid i det daglige og benytte avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedring.

4.4 Det sosialt- kulturelle læringsmiljø

Det sosialt- kulturelle læringsmiljøet er tidligere i oppgaven beskrevet som den siden av arbeidsplassen som handler om sosiale og kulturelle forhold som virker inn på læring (Illeris 2006). Det handle om hvorvidt de sosial og kulturelle fellesskaper i kommunene gir impulser til læring. Forbedringsarbeid er av den karakter at det forutsetter læring i fellesskapet gjennom utveksling av erfaring og refleksjon. En kultur for læring og forbedring i lederne arbeidspraksis vil være avgjørende for å prioritere forbedringsarbeid.

De fleste lederne opplever lite arbeidsfellesskap/praksisfellesskap med andre ledere

Jeg har tidligere i oppgaven beskrevet arbeidsfellesskap som en forutsetning for læring. Alle bortsett fra en respondent i undersøkelsen sier de har lite arbeidsfellesskap med andre ledere. Følgende utsagn illustrerer det: En sa *"Jeg har arbeidsfellesskap med veldig få, i grunnen ingen andre ledere"*. En annen sa: *"jeg har litt fellesskap med den andre lederen på huset"*. Respondentene beskriver at de har lite arbeidsfellesskap med andre ledere. Arbeidsfellesskapet dannes omkring utførelsen av felles arbeidsoppgaver og er det fellesskapet hvor man gir hverandre støtte og anerkjennelse. Det er i dette fellesskapet man opplever felles mening i arbeidet og gir utgangspunkt for læring (Illeris, 2006). Læring gjennom utveksling av erfaring og refleksjon forutsetter arbeidsfellesskap (Illeris, 2006, Haslebo og Nielsen, 2008). Wenger kaller dette fellesskapet praksisfellesskap og beskriver det blant annet som det fellesskapet hvor medlemmene utveksler erfaringer, setter i gang læreprosesser og er utgangspunkt for både individuell og kollektiv læring (2002).

Alle respondentene oppgir å ha formelle arenaer med andre ledere på ledermøte hos rådmannen og på mellomledermøte i sin avdeling. Men nesten ingen opplever disse som sine uformelle arbeidsfellesskap, slik Illeris definerer dem, som der hvor man gir hverandre støtte og anerkjennelse og som er utgangspunkt for refleksjon og læring (2006). Illeris sier videre at det ofte er de formelle arenaene/arbeidsfellesskapene som er utgangspunkt for de uformelle, men her er ingen automatikk i det (2006).

Hvordan kan det ha seg at de fleste respondentene opplever å ha lite arbeidsfellesskap seg i mellom? En forklaring kan være at kommunene er veldig små, lavt innbyggertall. Det er av den grunn få ledere, og det gir mindre arbeidsfellesskap. En informant sier: *"Jeg har litt arbeidsfellesskap med en annen leder"*. Kan to ledere som har litt arbeid sammen kalles et arbeidsfellesskap? Arbeidsfellesskapet skal være utgangspunkt for refleksjon og læring i gruppeprosesser og kollektiv læring (Jacobsen, 2008, Haslebo og Nielsen, 2008) og forutsetter mer enn to medlemmer. Illeris sin læringsmodell handler her om sosial læring og bygger på teorier om læring i praksisfellesskaper (Lave og Wenger, 2003/1991, i Illeris, 2006). Dette betyr at læringen finner sted der hvor flere er sammen i felles arbeid som skaper mening og utvikling av identitet. Data viser at få ledere bidrar til manglende praksisfellesskap ledere i mellom.

En medvirkende forklaring kan være at lederne ikke er organisert til samme bygg. Kommunene er store i geografisk utstrekning og lederne har en fysisk avstand som vanskeliggjør et arbeidsfellesskap.

En tredje medvirkende forklaring kan være at få ledere i små kommuner gjør at det kun er en leder på hvert tjenesteområde. Dette kan bidra til at lederne ikke opplever felles mening i arbeidet og derfor ikke søker dette fellesskapet. Dette kan føre til at lederne søker andre arbeidsfellesskap for å søke støtte og anerkjennelse. Halvparten av respondentene uttrykker nettopp dette at de opplever arbeidsfellesskapet og teamfølelsen med dem de er leder for. Følgende sitat illustrerer det: En informant sa: *"jeg har teamfølelsen med dem jeg er leder for"*.

På den annen side viser et avvikende funn en respondent som beskriver å ha flere arbeidsfellesskaper med opplevelse av god teamfølelse. Følgende sitat fra vedkommende illustrerer dette: *"Jeg har arbeidsfellesskap med en annen leder og en kontoransatt. Jeg har*

også arbeidsfellesskap på ledermøte, på morgenrapport og gruppemøtene med dem jeg er leder for og tillitsvalgt/verneombud møter” ”Jeg opplever god teamfølelse på ledermøte”. Sitatene viser tydelig at denne respondenten opplever å ha flere arbeidsfellesskaper i det daglige arbeidet. Dette til tross for at også dette er små fellesskaper med tre til fire personer. Dette vil kunne være tilstrekkelig, men vil også kunne være sårbart i forhold til om fellesskapet skaper felles mening og gir utgangspunkt for refleksjoner som generer læring.

Oppsummert viser datamaterialet at nesten alle respondentene opplever lite arbeidsfellesskap seg i mellom. Datamaterialet viser at det kan grunne i at det er få ledere med stor geografisk avstand i disse kommunen. Det manglende fellesskapet begrenser ledernes læringsmuligheter. Dog viser et avvikende funn en respondent som opplever å ha et fellesskap med andre ledere som gir læringsmuligheter.

Lederne uttrykker forbedringsarbeid som viktig på tross av lite kulturelt fellesskap med andre ledere

Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven kreves en kultur for læring og forbedring for å lykkes med forbedringsarbeid.

Alle respondentene uttrykker forbedringsarbeid som viktig. Følgende sitater illustrerer dette: En respondent sa: *”Jeg er som person opptatt av å følge opp avvik og drive forbedring”* En annen sa: *det viktigste er at en får rettet på og forbedret rutiner og instruksjoner slik at brukere og ansatte får det bedre”*. Funnene er entydige om at alle respondentene synes forbedring er viktig. I henhold til Illeris vil en kultur uttrykke normer og verdier (2006). En kultur for forbedringsarbeid vil bestå av normer og verdier knyttet til forbedring og utvikles i det kulturelle fellesskap i arbeidspraksis. Når respondentene sier kvalitet og forbedring er viktig, vil det kunne være uttrykk for verdier, som igjen gjenspeiler en kultur.

Lederne intervjuet har beskrevet lite arbeidsfellesskap med andre ledere. De jobber mye alene, eller de er veldig få personer i lederfellesskapet. Hvorvidt det kan skapes en kultur i ledernes arbeidsfellesskap vil være et betimelig spørsmål. Kan to ledere i et arbeidsfellesskap kunne skape en kultur? I henhold til Illeris består kulturelle fellesskap av grupper på arbeidsplassen med felles normer og verdier (2006), eller som Jacobsen og Thorsvik sier utvikles kultur i en gruppe (1997). Det er blant annet i dette fellesskapet at kriteriene for å

bruke KvalitetsLosen, prioritere forbedringsarbeid og benytte avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedring vil kunne ligge. Medlemmene av fellesskap vil slik Illeris fremstiller det søke å lære og leve opp til disse kriteriene (2006). Hvordan kan det ha seg at alle respondentene sier forbedringsarbeid er viktig på tross av tilsynelatende lite kulturelt fellesskap lederne imellom?

En forklaring kan henge sammen med at pleie- og omsorgstjenestene har tradisjon for å drive med kvalitet og forbedring. Pleie- og omsorgstjenesten fikk "Forskrift om kvalitet i pleie- og omsorgstjenestene" i 1997 og har av den grunn drevet med avviksregistrering, kvalitetsutvikling og forbedringsarbeid i mange år. Videre har de i sin profesjon arbeidsmetoder og tenkemåter som fokuserer på forbedring. De bruker sykepleieprosessen som problemløsende metode som har flere likhetstrekk med erfaringslæring. Det handler om å evaluere, reflektere, sette mål og beslutte tiltak som en gjentakende prosess for hele tiden å forbedre (Carnevali, 1987).

Dette kan ha bidratt til at lederne i pleie og omsorg har utviklet grunnleggende verdier knyttet til forbedringsarbeid som viktig. En leder sa det slik: " *jeg driver kvalitetsarbeid fordi det er inni meg at kvalitet er viktig*". Utrykk om forbedringsarbeid som viktig kan også være et uttrykk for en påberopt verdi eller kultur. Jacobsen beskriver en påberopt kultur som den kulturen organisasjonen eller andre ønsker skal være den gjeldene (2008).

En annen forklaring kan være at lederne mener forbedring er viktig fordi de er opptatt av å følge opp sin forpliktelse til overordnet ledelse eller til selve systemet. Enkelte funn kan tyde i retning av dette: En respondent sa: " *vi må jo følge opp*", og en annen sa " *et system skal jo være oppdatert*". Ledere er lært til å følge de instruksjoner som er gitt av arbeidsgiver og leve opp til forventningene. Ledernes uttrykk om forbedring som viktig kan være uttrykk for verdier knyttet til å leve opp til forventningene til lederfunksjonen.

En tredje forklaring kan være at respondentene er del av en kultur knyttet til andre arbeidstakere. Halvparten av respondentene oppgir å ha et arbeidsfellesskap med dem de er leder for. Dette kan gjøre at lederne har et kulturelt fellesskap med dem de er leder for, og at det i dette fellesskapet kan være kultur som uttrykker forbedringsarbeid som viktig. Respondentenes utsagn kan være uttrykk for en rådende kultur om forbedring som viktig blant dem de er leder for.

Oppsummert er datamaterialet entydig på at alle lederne uttrykker forbedringsarbeid som viktig. Datamaterialet tyder på at verdiene har sin rot i pleie- og omsorgstjenestenes og sykepleiens profesjon med lang tradisjonen for å drive forbedringsarbeid. Lederne har forbedringsarbeid som en grunnleggende verdi på tross av lite kulturelt fellesskapet lederne imellom.

Når avvik etterspørres skjer utveksling av erfaring, refleksjon og læring

Jeg har tidligere i oppgaven vært inne på betydningen av en lærende- og en forbedringskultur i praksisfellesskapet, for å gi impulser til læring. Datamaterialet viser at når avvik og forbedring settes på dagsorden, gir det læringsmuligheter. Følgende sitater illustrerer dette: En respondent sa: *”Min leder spør etter hvilke avviksmeldinger jeg har fått på hvert møte”*. Mine observasjonsstudier bekrefter dette. Overordnet leder etterspurte avvik på alle, bortsett fra ett møte. Videre observerte jeg at spørsmål etter avvik ble ledsaget av lange diskusjoner knyttet til forbedringsarbeid. Det ble utvekslet erfaring med metoder for å drive forbedringsarbeid og planer ble lagt for videre arbeid. På ett av møtene som varte i to timer hadde de følgende saksliste:

”Som tidlegare avtalt vil vi ta ein grundig gjennomgang av rapporterte avvik - både i Losen og i Profil

- *Korleis er fordelinga på dei ulike kategoriane*
- *Korleis er avvika følgt opp*
- *Har avviksregistreringa bidradd til kvalitetsforbetring*
- *Framtidig registreringspraksis. Kva skal i Losen og kva i Profil - kva skal først begge stader*
- *Vidare arbeid med kvalitetssystemet ”*

Datamaterialet viser her en forskjell mellom respondentene. På ledermøtene til denne ene respondenten er avviksmeldinger og forbedringsarbeid tema på møtene. De andre respondenten opplever ikke dette i samme grad. På mitt spørsmål til de andre respondentene om deres leder etterspør avvik bekrefter følgende svar dette: Alle de andre svarte slik: *”nei, min leder etterspør ikke avvik”*. Jeg har ikke hatt observasjonsstudie i tilknytning til disse respondentene, men har intervjuet en overordnet leder som bekrefter dette. Vedkommende svarer også nei på spørsmål om hans leder, som er rådmannen etterspør avvik. Respondentene forteller også at utveksling av erfaring og refleksjon skjer i liten grad. Følgende sitat bekrefter dette: En sa: *”det skjer lite refleksjon og læring*. En annen sa: *”vi har lite ledig tid til*

refleksjon på møtene, vi må jo igjennom alle sakene”. Sitatene viser tydelig at respondentene opplever liten grad av erfaringsutveksling og refleksjon i forbindelse med avvik og forbedringsarbeid.

Hva kan dette bety? Hvordan kan det ha seg at det er slik forskjell? Datamaterialet kan tyde på at å etterspørre avvik kan gi impulser som fremmer forbedringsarbeidet. Slik dataene viser fra det først nevnte ledermøte kan det se ut som overordna leders etterspørsel etter avviksmeldinger utløser erfaringsutveksling og refleksjon. Dette kan bidra til å fremme læring knyttet til forbedringsarbeid. Etterspørring kan være en læringsadferd som Wadel kaller det. Han definerer det som *”adferd rettet mot læring, det som setter i gang læreprosesser”* (Wadel, 2008, s. 34). Gjennom mine observasjonsstudier kan det synes som det er nettopp det som skjer. Etterspørsel kan her virke som en læringsadferd som utløser læringsprosesser.

Denne adferden kan også være et uttrykk for en kultur for forbedring i lederteamets kulturelle fellesskap. Som Illeris beskriver handler det kulturelle fellesskapet i læringsmodellen om hvorvidt fellesskapene kjennetegnes av å ha en kultur for læring og forbedring. Som beskrevet tidligere i oppgaven kjennetegnes en lærings- og forbedringskultur blant annet med i hvilken grad det ligger til rette for utveksling av erfaring og refleksjon (Illeris 2006, Haslebo og Nielsen 2008, Klev og Levin, 2009), i hvilken grad medlemmene prioriterer tema knyttet til læring og forbedring, og i hvilken grad lederne bruker og ser på avviksmeldinger som læring og utgangspunkt for forbedring. Det kulturelle fellesskapet dannes på grunnlag av felles verdier, det dannes en felles arbeidsidentitet (Illeris, 2006). Det viktige moment er hvorvidt kulturen gir stimuli til å fremme lederne læring knyttet til forbedringsarbeid.

Datamaterialet beskrevet ovenfor kan tyde på at dette lederteamet har en felles kultur for forbedring. At de har et felles mønster av grunnleggende antagelser om at forbedring er viktig, og hvordan de arbeider med forbedring og at dette læres bort til nye medlemmer av gruppen (Jacobsen og Thorsvik, 1997). Å etterspørre avvik og sette forbedringsarbeid på sakslista kan være artefakter, synlige uttrykk for en gjeldene forbedringskultur (Jacobsen og Thorsvik, 1997).

Tidligere omtalte funn bekrefter at alle respondentene mener forbedringsarbeid er viktig. Dette kan være uttrykk for en felles kulturen for forbedring, slik Karlsen skriver kan en HMS kultur handle om medlemmenes grunnleggende antagelser, normer og verdier (2007). Karlsen

skriver videre at en HMS kultur også handler om organisasjonens strukturelle element (2007). Å ha jevnlig møter med forbedringssaker på dagsorden slik dette praksisfellesskapet har, kan være slike strukturelle element som gir impulser til læring. Verktøyet KvalitetsLosen vil selvsagt også kunne være et slik strukturelt element i en forbedringskultur.

Oppsummert viser datamaterialet et kulturelle fellesskapet som gir læringsmuligheter knyttet til forbedringsarbeidet hos en respondent, men i mindre grad blant de andre. Datamaterialet viser tydelig at lærende adferd i form av etterspørring fremmer utveksling av erfaring, refleksjon og læring. Strukturelle elementer som å ha forbedringsarbeid jevnlig på sakslista fremmer også læring. Datamaterialet tyder på at læringsadferd gir impulser til å utvikle et kulturelt fellesskap rettet mot å bruke KvalitetsLosen, prioritere forbedringsarbeid og benytte avvik som utgangspunkt for læring.

Jeg har til nå presentert og drøftet funn knyttet til de fire hoveddimensjonene i Illeris sin læringsmodell. I neste kapittel drøftes hvordan disse funn samspiller i møte mellom respondentenes arbeidsidentitet og arbeidspraksis, og hvordan læringsmiljøet påvirkes.

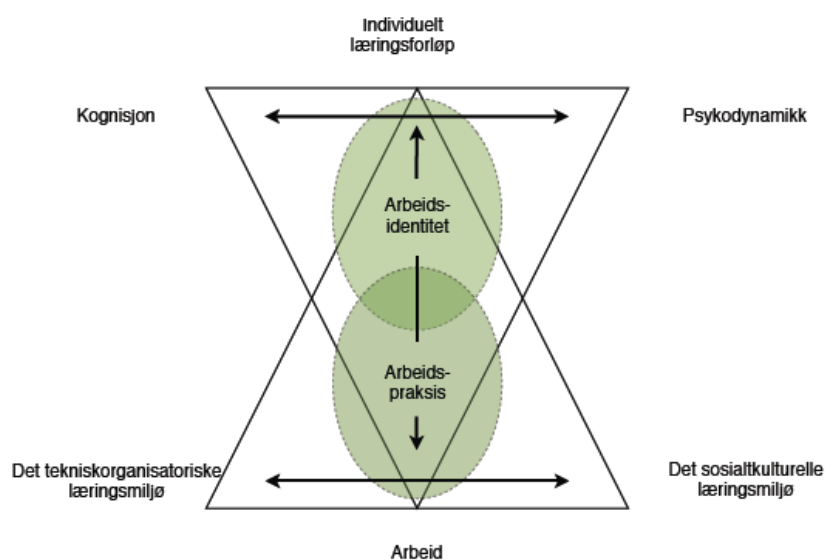
4.5 Læringsmulighetene i samspillet mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis

Læringsmulighetene i organisasjoner ligger i samspillet mellom medlemmenes arbeidsidentitet og arbeidspraksis, der hvor de møtes i fellesskapets arbeidspraksis (jf. det skraverte felt i sirklene i figur 1) (Illeris 2006).

Arbeidsidentitet handler om hvordan den enkelte oppfatter seg selv som et arbeidende menneske og som del av et arbeidsfellesskap (Illeris, 2006). Arbeidsidentitet dannes i påvirkningen av den enkeltes kognisjon (fornuft) og psykodynamikk (følelser). Den kognitive og psykodynamiske dimensjonen hos individet påvirker hverandre gjensidig og utvikler arbeidsidentitet i møte med arbeidspraksis (Illeris 2006).

Arbeidspraksis handler om arbeidslivets premisser som en sum av de tekniskorganisatoriske og de sosialt-kulturelle elementer i organisasjonen (Illeris, 2006).

Lederes arbeidsidentitet og arbeidspraksis møtes i et samspill og påvirkes av hverandre. Det avgjørende er om dette samspillet gir læringsmuligheter. Er betingelsene for læring etter Illeris sin læringsmodell til stede i kommunene? Det sentrale for problemstillingen er om samspillet gir impulser som fremmer læring, og hvorvidt lederne i fellesskapet omdanner impulsene til læring. Gir samspillet i kommunene Audnedal, Marnardal og Åseral gode betingelser for og impulser til lederne å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige, innebefattet å benytte avviksmeldinger som utgangspunkt for læring og forbedring?



figur 1

Lyst og motivasjon til å lære mer om forbedringsarbeid som del av en arbeidsidentitet.

På det individuelle plan viser datamaterialet at betingelsen for læring etter Illeris sin læringsmodell er til stede. I forhold til den kognitive dimensjon viser funnene at respondentene ser nytten i å tilegne seg kompetanse i KvalitetsLosen og tilhørende forbedringsarbeid. De etterspør mer kompetanse. Med hensyn til den psykodynamiske dimensjonen (følelsene) er de empiriske funn entydige om at lederne intervjuet har lyst og er motiverte for å lære mer om forbedringsarbeid. Illeris beskriver det å se nytten og positive følelser som lyst og motivasjon som gode individuelle forutsetninger for læring (2006).

Disse forutsetningene vil være en del av en arbeidsidentitet. Denne arbeidsidentiteten vil utvikle seg videre hos den enkelte i møte med arbeidspraksis. Samspill med arbeidet påvirker hvordan de ser på seg selv som arbeidende mennesker og utvikler sin arbeidsidentitet.

Oppsummert viser datamaterialet ledere i disse tre kommunene, i pleie- og omsorgstjenestene, med en arbeidsidentitet som uttrykker nytte, lyst og motivasjon til å lære mer om KvalitetsLosen og forbedringsarbeid. Dette er et godt utgangspunkt for læring.

Arbeidspraksis preges av høy arbeidsbelastning og få arenaer for refleksjon og læring

På arbeidsplassnivå er de organisatoriske og sosialkulturelle betingelsene for læring etter Illeris sin modell bare delvis tilstede.

Datamaterialet viser at KvalitetsLosen som verktøy for forbedring gir impulser til læring. Respondentene opplever KvalitetsLosen som et nyttig verktøy for kommunenes forbedringsarbeid. De synes det er greit når avvik kommer på mail for det gir raskere behandling. Avviksmeldinger i KvalitetsLosen tvinger frem behandling av avvik. Den gir også mer struktur og oversikt med lett tilgjengelige dokumenter. Arbeidspraksis med KvalitetsLosen som verktøy for forbedringsarbeid, oppleves av respondentene å gi impulser til læring.

Alle respondentene beskriver en arbeidspraksis preget av liten tid og høy arbeidsbelastning. Respondentene er motiverte og synes KvalitetsLosen er nyttig og viktig, men opplever å ikke få brukt den slik de ønsker. De uttrykker en frustrasjon over å ikke få gjort så mye forbedringsarbeid som de er motivert for. De etterlyser mer kompetanse i bruken av KvalitetsLosen og hvordan drive forbedringsprosesser.

Videre opplever nesten alle respondentene å ha lite praksisfellesskap med andre ledere, hvor de kan dele erfaringer og utfordringer med KvalitetsLosen og forbedringsarbeid. Heller ikke avvik blir behandlet i fellesskap. Datamaterialet viser formelle arenaer ledere i mellom, som ulike typer ledermøter, men at disse i liten grad brukes til å ta opp avviksmeldinger og diskutere forbedringsarbeid.

Oppsummert viser de empiriske funn respondenter med arbeidsidentitet som uttrykker lyst og motivasjon for å lære. De opplever KvalitetsLosen som nyttig, men møter en arbeidspraksis bestående av høy arbeidsbelastning, lite praksisfellesskap og få arenaer for refleksjon og

læring. De utrykker frustrasjon over ikke å få gjort så mye forbedringsarbeid som de ønsker. Dette gir mindre gode læringsmuligheter.

Lederne trenger praksisfellesskap for å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige.

For at møtet mellom arbeidsidentitet og arbeidspraksis skal gi gode betingelser for læring, er i følge Illeris avhengig av impulser knyttet til læring fra alle de fire hoveddimensjonene han beskriver i sin læringsmodell (2006) (fig.1).

Funnene knyttet til arbeidsplassnivået viser mindre gode betingelser for læring for lederne i pleie- og omsorgstjenestene i kommunene. Alle bortsett fra en respondent sier de har lite praksisfellesskap med andre ledere. En forutsetning for læring i arbeidslivet er i følge Illeris at arbeidstakerne samles om felles arbeidsoppgaver i arbeidspraksis (2006).

Hvordan kan læringsbetingelsene være gode når lederne oppgir å ikke ha et fellesskap med andre ledere? Illeris sier det er i felleskapets praksis at impulsene til læring gis (2006). I følge Wenger er det i deltagelsen i praksisfellesskapet at helhetlig læring finner sted. Dette skjer gjennom deltagelse over tid ved utveksling av mening og utvikling av identitet i arbeidssituasjonen (Lave og Wenger 2003). Hvordan kan lederne få impulser til læring når de ikke har noe praksisfellesskap med andre ledere? Hvordan kan læring i forbedringsarbeid finne sted når de ikke har noe praksisfellesskap hvor de kan utveksle erfaringer og utfordringer knyttet til KvalitetsLosen og forbedringsarbeid?

Læring i forbedringsarbeid krever et samspill i gruppe hvor utveksling av erfaring, refleksjon og kollektivlæring kan skje (Haslebo og Nielsen, 2008). Kollektiv læring forutsetter i følge Haslebo og Nielsen erfaringslæring. Dette skjer blant annet ved at den enkelte kan utføre eller observere handlinger, og registrere og reflektere over konsekvensene av disse. Videre skjer en internalisering av kunnskapen hos den enkelte. Dette krever tid og rom. For at kollektiv læring kan finne sted kan den individuelle erfaringslæringen skje i en organisatorisk kontekst, i praksisfellesskaper, i samspill med andre ledere. Kollektiv læring i en organisasjon vil være avgjørende for om organisasjonen får en læringskultur som fremmer adferd rettet mot læring og rettet mot forbedringsarbeid (Haslebo og Nielsen, 2008). Det er i praksisfellesskapet lederne i mellom, det kan dannes en kultur for å drive forbedringsarbeid. Det er i praksisfellesskapet lederne påvirker hverandre og lærer hverandre felles forståelse av hvordan

vi gjør forebedringsarbeid. For eksempel hvordan vi bruker avvik som utgangspunkt for læring og forbedring. Det er i fellesskapet impulser til læring gis.

Det sentrale punkt i følge Illeris, ligger i om hvordan impulser omdannes til læring. Impulser kan ikke omdannes til læring når lederne oppgir å ikke har praksisfellesskap i tilstrekkelig grad, som gir impulser.

Alle respondentene oppgir å ha noen formelle arenaer, men disse brukes ikke i tilstrekkelig grad til refleksjon og læring. Flere utsagn underbygger dette. En respondent sa som følge: *”det blir mye informasjon på ledermøter og det hele handler om økonomi”*. Samme respondent forteller også at det er mulig å få til refleksjon. Vedkommende sier: *”tidligere hadde vi en leder som var veileder, da hadde vi mer refleksjon”*. Disse data kan tyde på at det er et potensial for å skape refleksjon på en del ledermøter, men det kreves en som etterspør eller er pådriver. Dette er i tråd med Wadel som beskriver det å etterspør som en læringsadferd som fremme læreprosesser (2008).

Det blir vanskelig for lederne å leve opp til forventningen om å benytte avvik som utgangspunkt for læring og forbedring når de opplever å ikke ha arenaer hvor utveksling av erfaring, refleksjon og læring kan finne sted. Læringsmiljøet gir mindre gode betingelser for læring for disse lederne.

Funn fra en respondent viser en læringsarena med bedre betingelser for læring. Dataene beskriver en arena, et praksisfellesskap hvor refleksjon og læring faktisk finner sted. Her beskrives en læringsadferd, overordnet leders etterspørsel etter avvik som gir impulser til læring og fremmer forebedringsarbeid. Som en informant sa: *”jeg trenger at min leder etterspør forebedringsarbeid”*. Dette underbygger min påstand ytterligere. Praksisfellesskap er viktig for refleksjon og læring.

Respondentene oppgir å vite at det i prosjektperioden var noen arenaer hvor refleksjon og læring fant sted. Det var da et praksisfellesskap på tvers av kommunene med læring i KvalitetsLosen og forebedringsarbeid. Jeg vet at det ble diskutert og forsøkt en videreføring av dette fellesskapet ved prosjektets avslutning, men det lyktes ikke. Som prosjektleder opplevde jeg at daglig drift med høy arbeidsbelastning og mangel av ”pådriver” kunne være årsak til dette.

Arbeidspraksis slik alle respondentene beskriver preges av høy arbeidsbelastning. Hvordan kan lederne leve opp til forventningene om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid hvis de har en stor arbeidsbelastning som gir mangel på tid og psykisk overskudd til å utveksle erfaring og reflektere? De vil heller ikke ha psykisk overskudd til å tilegne seg kompetanse i bruken av KvalitetsLosen. Alle respondentene opplever KvalitetsLosen som et nyttig verktøy for å fremme forbedringsarbeid. Samtidig opplever de det vanskelig å lære seg, de etterlyser kompetanse. Et praksisfellesskap slik Wenger beskriver det vil kunne bidra til læring i fellesskapet, kollektive læreprosesser (Haslebo og Nielsen, 2008). Et praksisfellesskap ledere i mellom preget av en læringskultur hvor forbedringsarbeid etterspørres med tid og rom for refleksjon vil kunne bidra til bruk av KvalitetsLosen og prioritering av forbedringsarbeid i det daglige.

Slik Illeris skriver så vil impulser fra arbeidspraksis og dets fellesskaper påvirke arbeidsidentiteten og individuelle tilegnelsesprosesser (2006). Høy arbeidsbelastning vil påvirke ledernes tilegnelsesprosess i negativ retning. Utveksling av erfaring, refleksjon og læring trenger tid og rom og vil hemmes av høy psykisk og fysisk arbeidsbelastning (Illeris 2006, Klev og Levin 2009, Haslebo og Nielsen 2008). Høy arbeidsbelastning vil videre kunne være årsak til at det ikke skapes praksisfellesskap ledere i mellom. Det krever organisering, initiativ, tid og psykisk overskudd til å starte en endring, utvikle praksisfellesskaper.

Jeg har i dette kapitlet drøftet undersøkelsens funn. Oppsummert tyder de empiriske funn på at lederne i pleie- og omsorgstjenestene i Audnedal, Marnardal og Åseral på individnivå har gode betingelser for læring. De er motiverte for å lære, men uttrykker frustrasjon over å ikke få gjort så mye som de ønsker. På organisasjonsnivå fremstår manglende praksisfellesskap ledere i mellom som undersøkelsens hovedfunn som hindrer lederne i å leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige. I neste og avsluttende kapittel oppsummerer jeg undersøkelsens funn og ytrer noen tanker for fremtiden.

Kap 5.0 Avslutning og tanker for fremtiden

Audnedal, Marnardal og Åseral innførte sammen det elektroniske kvalitetssystemet KvalitetsLosen, for å bidra til kontinuerlig forbedringsarbeid i kommunene. Dette for å ha god kvalitet på tjenestene og godt arbeidsmiljø for ansatte. Læring er en forutsetning for kvalitet og forbedringsarbeid i organisasjoner og krever tilrettelegging av gode læringsmiljøer som gir impulser til læring (Illeris, 2006, Klev og Levin, 2009).

KvalitetsLosen ble innført ved prosjektorganisering i 2009. Utgangspunktet for denne undersøkelsen var min opplevelse som leder, at aktiviteten knyttet til KvalitetsLosen og forbedringsarbeid ble redusert etter endt prosjektperiode. Jeg ble nysgjerrig på hva som skulle til for at ledere skulle leve opp til forventningen om å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid i det daglige.

Jeg har brukt Illeris sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet for å finne ut av dette. Gjennom modellens begrepsapparat har jeg kartlagt og drøftet om betingelsene for læring er tilstede for lederne i pleie- og omsorgstjenestene i disse kommunene.

Funn viser at de individuelle læringsbetingelsene er tilstede. Alle respondentene har lyst og motivasjon til å lære. I følge Illeris sin modell ligger det på det individuelle nivå godt tilrette for læring (2006).

Hovedfunnet i undersøkelsen er knyttet til arbeidspraksis. Her fremsår praksisfellesskap lederne i mellom som det mest sentrale for å skape læringsmiljø. Alle bortsett fra en respondent opplever å mangle praksisfellesskap med andre ledere. Skal kommunene oppfylle krav til kvalitet og effektivisering gjennom å bruke KvalitetsLosen og prioritere forbedringsarbeid, må det legges til rette for praksisfellesskap lederne i mellom. Fellesskaper hvor de kan utveksle erfaringer og utfordringer med KvalitetsLosen og forbedringsarbeid, og hvor det kan skje refleksjon og læring. Lederne er motiverte, men de trenger praksisfellesskap.

Datamaterialet viser også at alle respondentene beskriver en arbeidspraksis med høy arbeidsbelastning og mangle på tid. Dette vil i følge Illeris hemme læringsmuligheter (2006).

Dette vil kunne hindre dem i å lære seg KvalitetsLosen og forbedringsarbeidets metoder. Mangel på tid og psykisk overskudd vil også hindre dem både i å prioritere forbedringsarbeid i det daglige og utvikle praksisfellesskaper.

Jeg har brukt kvalitative metoder og hatt en problemfokusert tilnærming for å svare på min problemstilling. Resultatet av denne fokusering ble undersøkelsens hovedfunn; at lederne mangler praksisfellesskap. Det vil si de trenger praksisfellesskap. Undersøkelsen kunne vært gjort med en verdsettende eller løsningsfokusert tilnærming. Om en fokusering på, og en kartlegging av hva som fungerer godt for å gi gode læringsmiljøer ville gitt samme resultat er umulig å si. Det hadde vært et spennende arbeid.

På tross av min problemfokusering har jeg i min oppgave, trukket fram enkeltfunn som viser hva som er tilstede når læringsprosesser finner sted. Jeg vil her nevne tre funn. Det ene er at jevnlig bruk av KvalitetsLosen synes å fremme læring ved at systemet læres og blir lettere å mestre. Det andre er at læringsadferd, i form av å etterspørre forbedringsarbeid og å sette forbedringsarbeid på sakslista synes å sette i gang refleksjon og læreprosesser. Det tredje er at KvalitetsLosen som verktøy gir impulser til læring.

Undersøkelsen er utført i tre små kommuner. Kommunenes størrelse og geografi fremstår som en mulig årsak til utfordringen med å skape praksisfellesskap ledere i mellom. Det er få ledere og flere arbeider fysisk adskilt. Dette vanskeliggjør et fellesskap. Det er kanskje et tidsspørsmål om når kommunesammenslåing vil skje, men inntil da er interorganisatoriske praksisfellesskaper en mulighet.

Dette er en undersøkelse gjort i pleie- og omsorgstjenestene. Resultatene sier ikke noe om hvordan læringsbetingelsene er for ledere i andre avdelinger i kommunene. Jeg mener undersøkelsens resultat kan ha overføringsverdi til pleie- og omsorgstjenestene i andre små kommuner. Jeg tror ledere i andre kommuner også opplever en arbeidspraksis preget av høy arbeidsbelastning og lite praksisfellesskap med andre ledere.

Videre mener jeg gode læringsmiljøer i lederes praksisfellesskap vil kunne sette kommunene i stand til å møte stadig nye utfordringer. Kommunene står i dag blant annet overfor utfordringer knyttet til innføring av samhandlingsreformen. Gode læringsmiljøer vil slik jeg ser det, være avgjørende for å lykkes.

Litteraturliste

- Aune, A; *Kvalitetsdrevet ledelse – Kvalitetsstyrte bedrifter*. 3 utgave Gyldendal Akademiske, Gjøvik, 2000.
- Carnevali, D.L: *Sykepleieplanlegging diagnose og behandling*. Gyldendal Norske Forlag, Aurskog, 1989.
- Eide m fl: *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Fagbokforlaget, 2009
- Eide m fl; *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Gyldendal akademisk, 2008
- Fangen, K; *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget, Bergen, 2004
- Gjerde, S; *Coaching; hva, hvorfor, hvordan*. Fagbokforlaget, Bergen, 2003
- Grønmo, S; *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget, Bergen, 2004
- Haslebo, G og Nielsen, K. S; *Konsultation i organisationer. Hvordan mennesker skaper ny mening*. Dansk Psykologisk forlag, 2.utg, 2008
- Holter og Kalleberg (red); *Kvalitative metoder i samfunnsforskning universitetsforlaget*, Oslo, 1996
- Illeris K. m.fl; *Læring i arbeidslivet*. Roskilde Universitetsforlag, 2004
- Jacobsen, D. I; *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Fagbokforlaget, Bergen, 2004
- Jacobsen, D.I og Thorsvik, J; *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget, Bergen, 1997
- Karlsen, G.; *Det regulerte arbeidsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget, 2010
- Karlsen, J.E; *Ledelse av Helse, Miljø og sikkerhet (2 utgave)*.. Bergen: Fagbokforlaget, 2007
- Klev, R. og Levin, M; *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Fagbokforlaget, 2009
- Kvale, S. og Brinkmann, S; *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal, 2009
- Kvale, S; *Det kvalitative forskningsintervju*. 5.opplag, Gyldendal Norske Forlag AS, 2001
- Lave, J og Wenger, E; *Situert læring*. Hans Reitzels Forlag, København, 2003
- Nylehn, B; *”Prosjektorganisering – teorigrunnlag og organisering”*. Fagbokforlaget, Bergen, 2002

Ryen, A; ”*Det kvalitative intervju- fra vitenskapsteori til feltarbeid*”. Fagbokforlaget, Bergen, 2006

Rørvik, H; ”*Pedagogisk psykologi med generell psykologisk innføring*”. Universitetsforlaget, 2 reviderte utgave 2 opplag. Oslo, 1977

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Universitetsforlaget. Oslo, 2003

Stelter, R. (red.); *Coaching læring og utvikling*, Forfatterne og Psykologisk forlag A/S Denmark. 2009

Tveit, B; *Yrkesmotivasjon i sykepleie*. HiO-rapport 2001 nr 11. Senter for profesjonsstudier, Oslo, 2001

Wadel, C; *Den lærende organisasjon - et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget, Kristiansand, 2008

Whitmore, J; *Coaching på jobbet*. Peter Asschenfeldts nye Forlag a/s. København, 1998

Wenger, E; *Praksisfællesskaper*. Hans Reitzels Forlag, København, 2002

Juridiske dokument:

AML; Arbeidsmiljøloven; *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern m.v.* Lov 2005-06-17 nr. 17

Kommuneloven; Lov om kommuner og fylkeskommuner; 25-09-1992 Nr 107

NOU: 2004: 5; Arbeidslivslovutvalget; Fornyings-, Administrasjons- og kirke departementet. *Regulering av arbeidsmiljø og arbeidsforhold*. Departementet. Oslo, 2004

Internkontrollforskriften; *Forskrift om systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid i virksomheter*. FOR 1996-12-06 nr 1127

Kvalitetsforskriften; *Forskrift om kvalitet for pleie- og omsorgstjenestene for tjenesteyting etter lov av 19.november 1982 nr.66 om helsetjenesten i kommunene og etter lov av 13. desember 1991 nr 81 om sosiale tjenester m.v.* FOR 2003-06-27 nr 792

Kommunal- og regionaldepartementet; *85 tilrådingar for styrk eigenkontroll i kommunane*. Lobo Media 12/2009.

Sosial- og helsedirektoratet. *Og bedre skal det bli!* Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i Sosial- og helsetjenestene (2005-2015). Veileder 15-162. Oslo,09/2005

Tidsskrift:

Teknisk ukeblad/Teknikk, 140. årg. nr 44 2. desember 1993

Kilder fra internett

KS, kommunenes sentralforbund: 23.08.2011

<http://www.ks.no/Aktivitetsskalender/Kommunaltutviklingsogkvalitetsarbeid/>

Andre kilder:

Amundsen, I; Forelesninger ved Universitetet i Agder, Grimstad 2011

Svendal, A; Forelesninger ved Universitetet i Agder, Grimstad 2011

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide for leder

Intervjuguide: leder.

Introduksjon: Min oppgave handler om forbedringsarbeid. Den handler om bruk av KvalitetsLosen nå etter at prosjektperioden er over. Den handler om hva du som leder trenger for å prioritere forbedringsarbeid. (læring).

Informert samtykke....oppgaven handler om og ikke si noe som det må bevares taushet om og trekke deg når som helst.

Før vi begynner selve intervjuet kan jeg notere:

Navn.

Tittel:

Antall ansatte du er leder for:

Og hvor lenge du har vært i jobben:

Det teknisk- organisatoriske læringsmiljø:

Forskningsspørsmål 1:

Deres forhold til prosjektet, (medvirket, eierforhold) og hva de mener om prosjektets videreføring og spredning i basisorganisasjonen

Introduksjonsspørsmål:

2009 var jo prosjektperiode for KvalitetsLosen. Kan du fortelle litt om din rolle i prosjektet?

Introduksjonsspørsmål:

Nå når prosjektet er over og vi er i daglig drift. Kan du fortelle litt om dine utfordringer i arbeid med KvalitetsLosen?

I hvilken grad opplever du at det har skjedd noen endringer (i organisasjonen) etter innføring av KvalitetsLosen?

Kan du beskrive nærmere?

Er det slik å forstå....

Forskningsspørsmål 2: Om mellomlederne ser nytte og mening i KvalitetsLosen

Introduksjonsspørsmål:

Hvilke arbeidsoppgaver har du i dag i forbindelse med KvalitetsLosen?

Avvikssystemet er jo en del av KvalitetsLosen.

Kan du beskrive nærmere utfordringer med avvikssystemet?

Totalt sett, hvordan opplever du KvalitetsLosens nytte for forbedringsarbeid?

Forskningsspørsmål 3: Arenaer for læring, møteplasser, organisasjonsstruktur (kvalitetsorganisasjon)

Introduksjonsspørsmål:

I prosjektperioden var det flere fellessamlinger om kvalitetsarbeid, I hvilken grad opplever du at dette er nå?

Kan du kort fortelle hvilke møter og fellessamlinger/arenaer for læring dere har i dag? (møtestruktur)

Det sosialt- kulturelle læringsmiljø:

Forskningsspørsmål 4: I tillegg til de formelle møtene som du beskrev ovenfor så har man og et uformelt arbeidsfellesskapet: (forklare begrepet først) Det fellesskapet hvor de gir hverandre personlig støtte og anerkjennelse (får motivasjon for kvalitetsarbeid).. Det fellesskapet hvor det skjer erfaringsutveksling, refleksjon og læring, og dette fellesskapets betydning for læring.

Introduksjonsspørsmål:

Hvor opplever du å ha et uformelt arbeidsfellesskap(hvem har du teamfølelse med)?

Kan du fortelle litt mer om hvor du tar opp temaer i forbindelse med kvalitetslosenarbeid, hvor du utveksler erfaring, reflektere, lærer i dette ”arbeidsfellesskapet”.

I hvilken grad opplever du at dere har et samspill i dette arbeidet?

Hvor og hvordan tar dere opp behandling av avvik? (I disse arbeidsfellesskapene)

Forskningsspørsmål 6: Kulturelle fellesskap! (Få tak i organisasjonskulturen). Få fram kulturens betydning for læring. Finnes det kjennetegn på en lærende organisasjon. Finnes det kjennetegn på en lærende adferd i arbeidsfellesskapet. Observere.

Introduksjonsspørsmål:

Er det noen som etterspør forbedringsarbeid, dine behandling av avvik osv?
Fortell mer om hvordan dette skjer:

Opplever du noen ganger konflikt mellom kvalitetslosen arbeid og andre ting du ønsker å gjøre?

Utdype

Er det slik å forstå

Forskningsspørsmål 5: Politisk fellesskap! (Få tak i leders lojalitet og engasjement for kvalitetslosen og hvordan det virker inn på læring).

Introduksjonsspørsmål:

KvalitetsLosen var en top-down prosess. Hvordan er det for deg?

Læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon:

Forskningsspørsmål 7: Leders forhold til læring! Leders kompetanse. Og hvordan det virker inn på læring.

Introduksjonsspørsmål:

Kan jeg bare spørre hva slags utdanning du har?

Introduksjonsspørsmål:

Hva slags opplæring har du fått i kvalitetsLosen? Og i annet forbedringsarbeid?

Oppfølgings spørsmål:

Er det noe du kunne tenke deg å lære mer om?

Og hva?

Direkte spørsmål:

Er det slik at du liker å lære noe nytt, eller liker du best å ha det som det er?

Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon:

Forsknings spørsmål 8: Få fram følelser i forhold til læring og engasjement, motivasjon og mestring i kvalitet og forbedringsarbeid. Legge merke til kroppsspråk.

Introduksjonsspørsmål:

Da du ble kjent med at kommunen skulle begynne med KvalitetsLosen. Hva tenkte du da?

Etter å ha brukt KvalitetsLosen i 1 år hva tenker du nå?

Hvordan er det for deg å endre ”praksis”, å måtte gjøre ting annerledes

Direkte spørsmål:

Som leder har vi ansvar for god kvalitet på tjenestene og et godt arbeidsmiljø, det forventes at vi skal bruke systemet og drive kontinuerlig forbedringsarbeid!

Hvis du skulle si noe som kunne hjelpe deg i dette arbeidet, hva kunne det være?

Kan du utdype det?

Skalaspørsmål om motivasjon:

”Læringsrommet”

Kan du beskrive en situasjon hvor du føler du har lært noe i forbindelse med kvalitetslosen?

(Kan du fortelle om et eksempel hvor bruk av kvalitetsLosen var nyttig, eller sist du gjorde et stykke forbedringsarbeid?)

Når gjorde du sist et stykke forbedringsarbeid?

Alene/i fellesskap?

Gode eksempler?

Hvis du skulle tenke deg en ideell situasjon hvor utveksling av erfaring, refleksjon og læring finner sted. Hvordan vil det se ut?

Vedlegg 2: Nye spørsmål sendt på mail

Hei!

Takk for at jeg fikk intervjuere dere. Jeg har fått mange gode data. Jeg ønsker å bekrefte noen av dataene. Så veldig fint hvis du kan svare på denne mailen!

Hvis du oppsummert skulle si noe om de viktigste ”impulsene” for deg for å leve opp til forventningen om å drive kvalitets- og forbedringsarbeid i det daglige. Hva skulle det være?

Det kan være impulser fra dine omgivelser!

Det Kan være impulser fra deg selv!

Er spørsmålene for diffuse så si ifra så skal jeg forklare nøyere.

Siren Rosseland
Enhetsleder

Vedlegg 3: Observasjonsguide

Guide for observasjon på mellomledermøte:

Introduksjon: Min oppgave handler om forbedringsarbeid. Den handler om bruk av KvalitetsLosen nå etter at prosjektperioden er over. Den handler om hva du som mellomleder trenger for å prioritere kvalitet og forbedringsarbeid. (læring).

Informert samtykke....

Det teknisk- organisatoriske læringsmiljø:

Forskningsspørsmål 1:

Forholdet til KvalitetsLosen prosjektet og videreføring spredning.

Observere

Temaer som blir tatt opp som handler om mellomledernes utfordringer i arbeid med KvalitetsLosen

Forskningsspørsmål 2:

Om mellomlederne ser nytte og mening i KvalitetsLosen

Observer:

Om de omtaler, snakker om noe som er nyttig, gir mening i KvalitetsLosen

Utfordringer med avvikssystemet!

Forskningsspørsmål 3: Arenaer for læring, møteplasser, organisasjonsstruktur (kvalitetsorganisasjon)

Det sosialt- kulturelle læringsmiljø:

Forskningsspørsmål 4: I tillegg til de formelle møtene som du beskrev ovenfor så har man og et uformelt arbeidsfellesskapet: (forklare begrepet først) Det fellesskapet hvor de gir hverandre personlig støtte og anerkjennelse (får motivasjon for kvalitetsarbeid).. Det fellesskapet hvor det skjer erfaringsutveksling, refleksjon og læring, og dette fellesskapets betydning for læring.

Observere:

Arbeidsfellesskapet/ er der teamfølelse/er der samspill om forbedringsarbeid.

Utveksler de erfaringer, reflekterer, ”skjer der læring”

Blir forbedringsarbeid etterspurt?

Tar de opp behandling av avvik!

Forskningsspørsmål 6: Kulturelle fellesskap! (Få tak i organisasjonskulturen). Få fram kulturens betydning for læring. Finnes det kjennetegn på en lærende organisasjon. Finnes det kjennetegn på en lærende adferd i arbeidsfellesskapet. Observere.

Observere:

Om der er noen som etterspør forbedringsarbeid, behandling av avvik osv?

Er de lyttende, etterspørrende osv

Holdninger/kroppsspråk til avvik!

Tar de opp konflikt mellom KvalitetsLosen arbeid og andre ting de ønsker å gjøre?

Læringens kognitive og innholdsmessige dimensjon:

Forskningsspørsmål 7: Leders forhold til læring! Leders kompetanse. Og hvordan det virker inn på læring.

Observere kompetanse på kvalitet og forbedringsarbeid og forhold til læring.

Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon:

Forskningsspørsmål 8: Få fram følelser i forhold til læring og engasjement, motivasjon og mestring i kvalitet og forbedringsarbeid. Legge merke til kroppsspråk.

Observere:

Motivasjon, engasjement.

(viser iver, lyst, iherdighet?) (sitter ytterst på stolen, fremoverbøyd osv)

”Læringsrommet”

Observere/notere gode eksempler på kvalitet og forbedringsarbeid, læring.