

Paradoksal lykke?

”The blended approach”. Organisasjonslæring gjennom kvalitetsarbeid, på tvers av paradigmer?

Jon Hovda

Masterstudiet i utdanningsledelse

HIBU

Forord

Interessa for studiet innan utdanningsleining vart forma av trongen for å styrke eigen kompetanse, då eg innleiingsvis i studieperioden arbeidde som rektor i ein kommunal grunnskule.

Ein kan sei ymist om livet som langvarig deltidsstuderande, med arbeid og studiar samstundes. Det gjev på den positive sida rikt høve til verdfull utprøving og forankring av studieinnhaldet i praktisk virke. Studiet har mellom anna gjeve meg auka kunnskap om leiarskap i organisasjonar som arbeider med ulike former for læring.

Sjølve masteroppgåva omtalar sentrale dimensjonar som høyrer til studiet *Utdanningsledelse*, med hovudvekt på læring og leiing.

Heile oppgåva burde vore skriven ut frå mitt eige språkgrunnlag i målformi som nyttast her i forordet. Eg er lei meg for det ikkje vart slik utover dette forordet, på nokre stadar i oppgåva der eg siterar meg sjølv samt nokre stadar i vedlegga.

Når no eit langt og krevjande løp som deltidsstuderande og fulltidsarbeidande er lagt bak meg, er det god grunn til å uttrykke takksemd.

For ikkje å gløyme nokon rettar eg ein takk til alle som har gjeve ulik støtte til arbeidet mitt, det vera medarbeidarar, medstudentar, rettleiarar og andre. Ein spesiell takk til arbeidsgjevarane eg har hatt undervegs. For velvilje og tilrettelegging, særleg då det kneip som hardast i innspurten.

Likevel er det dei næraste eg ynskjer takke mest. Wenche, Margrete, Ragnhild og Torgrim har gjeve meg god støtte og stor forståing for tidsbruken min. No kan og vil eg nytte og nytte meir tid i fellesskapet!

Jon Hovda

Rauland 29.10.09

Innhold

1	Innledning.....	7
1.1	Forskningstema og kontekst.....	7
1.2	Problemstilling	10
1.3	Avklaringer.....	11
1.4	Bidrag	12
1.5	Organisering av oppgaven.....	13
2	Teori	14
2.1	Læring	14
2.2	Læring i organisasjoner.....	17
2.3	Ledelse og læring i organisasjoner.....	22
2.4	Oppsummering	30
3	Forskningsdesign og metode.....	31
3.1	Utvalg av organisasjon og informanter	31
3.2	Metode.....	33
3.3	Datainnsamling.....	35
3.4	Kvalitet	43
3.5	Etikk	46
4	Empiriske data - presentasjon og analyse	51
4.1	Presentasjon og analyse av data	52
4.2	Oppsummering	66
5	Drøfting og konklusjon	67
5.1	Drøfting	67
5.2	Konklusjon	78
6	Praktiske implikasjoner og videre forskning.....	81
6.1	Konsekvenser for praksis	81
6.2	Forslag til videre forskning	82
7	Referanseliste	83
8	Vedlegg	88

1 Innledning

Uttrykket *knowledge management* har de siste omtrentlig tjue årene vært brukt om en rekke til dels forskjellige måter å lede organisasjoner på og ulike forsøk på å organisere bruk av kunnskap. Siden 1995 har *knowledge management* vært en etablert disiplin ved flere universiteter (Stankosky 2004).

Med uttrykket *The blended approach* i tittelen på oppgaven refererer jeg til to hovedretninger eller paradigmer innen *knowledge management*. Et paradigme beskrives av Kuhn som en dominerende arbeids- og tenkemåte innen en vitenskap som drives i en bestemt periode (Instefjord 2007).

Den ene retningen kan omtales som fundamentert i troen på teknologi og IKT som sentrale verktøy. Motsatt er det i den andre retningen en forståelse av læring i organisasjoner basert på sosial samhandling som legges til grunn (Krogh, Ichijo og Nonaka 2001).

I den grad organisasjoner forholder seg bevisst til de ulike paradigmene, er det kanskje slik at de færreste forholder seg til bare en av hovedretningene. Derfor nyttes begrepet "the blended approach" også i tittelen, som en beskrivelse av en pragmatisk holdning der organisasjoners praksis gjenkjennes som tilhørende begge de to hovedretningene.

I studien har jeg sett nærmere på læring i en organisasjon med utgangspunkt i de to hovedretningene innen *knowledge management*, knyttet opp til organisasjonens bruk av et IKT basert kvalitetsverktøy.

1.1 **Forskningstema og kontekst**

Helsesektoren i Norge er opptatt av kvalitetstenkning og arbeid med kvalitetssikring av helseinstitusjoner vektlegges i stor grad i dag (Arntzen 2007). "Kvalitet" kan bety forskjellig avhengig av hvilken situasjon, kontekst og hvem som nytter uttrykket. Det finnes ingen allmenn definisjon av begrepet "kvalitet" gitt oppgavens kontekst. Kvalitetsarbeid har som mål og kontinuerlig forbedre en organisasjons resultater. Dette synliggjøres gjennom helsemyndighetenes satsing på bedret kvalitet, eksempelvis konkretisert på Helsedirektoratets og Kunnskapscenterets nettsider.

I denne oppgaven tillegges uttrykket ”kvalitet” en betydning av høyt faglig nivå på tjenester som tilbys for hver bruker av det helsefaglige tilbudet i den omtalte organisasjon. Dette innebærer også god kvalitet på støttesystemer og liknende som ikke direkte, men indirekte oppleves av brukerne. I praksis kan dette være konkretisert gjennom beskrivelser av ulike rutiner, prosedyrer, sjekklister med mer. Både knowledge management, og andre lærings- og ledelsesteorier er interessante med tanke på kvalitetsarbeid i organisasjoner. Jacobsen sier man kun kan forbedre en organisasjons resultater gjennom å skape en lærende organisasjon (Jacobsen 2004). Kvalitetsarbeid og læring kan man altså si har en sammenheng. Både kvalitetsarbeid og kontinuerlig læring kan illustreres med PDCA-sirkelen til Deming (Øgard og Hovland 2004, i Arntzen 2007).

I ”*Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i Sosial- og helsetjenesten (2005 – 2015)*”, som bygger videre på tidligere nasjonale styringsdokumenter, står følgende som understreker behovene for kontinuerlig utvikling:

”Sosial- og helsearbeidere har alltid vært opptatt av å forbedre tjenestene og gjennom det bidratt til at norske sosial og helsetjenester er blant de beste i verden... Likevel må tjenestene kontinuerlig utvikles og forbedres fordi:

- *Samfunn, kunnskap, kompetanse og teknologi er i stadig endring og utvikling*
- *Brukernes forventninger og krav til medvirkning endrer seg*
- *Tjenestene ikke alltid virker etter hensikten*
- *Tjenestene ikke er så trygge og sikre som de bør og kan være*
- *Tjenester kan være dårlig samordnet*
- *Det er rom for forbedring når det gjelder ressurs utnyttelse og fordeling.”*

I strategidokumentet vises det til aktuelle lover med tilhørende forskrifter. Mange av forskriftene er direkte knyttet til kvalitetsarbeid. I dokumentet blir det presisert at strategien er styrende for helsevesenet:

”Strategien er overordnet og skal være en fellesnevner for tjenestene både i den kommunale sosial- og helsetjenesten, i den fylkeskommunale tannhelse tjenesten, i spesialisthelsetjenesten og i privat virksomhet.”

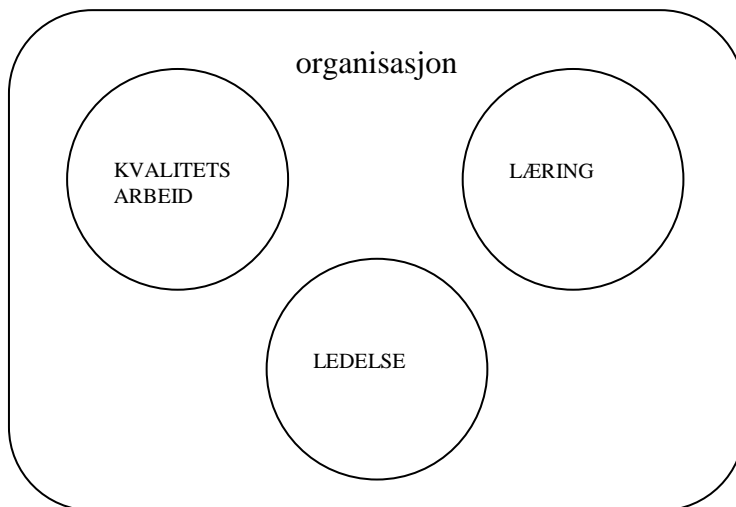
Videre er det i det norske helsevesenet og i helsefaglige profesjonsutdanninger stort fokus på styrking av kunnskapsbasert praksis

”Kunnskapsbasert praksis er å ta faglige avgjørelser basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og pasientens ønsker og behov i den gitte situasjonen.” (www.kunnskapssenteret.no).

Det forventes altså at enhver norsk helseinstitusjon systematisk skal strebe etter kontinuerlig kvalitetsforbedring, og som en del av dette tilrettelegge for kontinuerlig læring blant ansatte med hensyn til både forskningsbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap.

I det foreliggende arbeidet har jeg forsket på en institusjon i den norske spesialisthelsetjenesten. Jeg har sett nærmere på organisasjonen gjennom tre innfallsvinkler, disse er kvalitetsarbeid, ledelse av organisasjoner og læring i organisasjoner.

Figur 1 Tre fokusområder

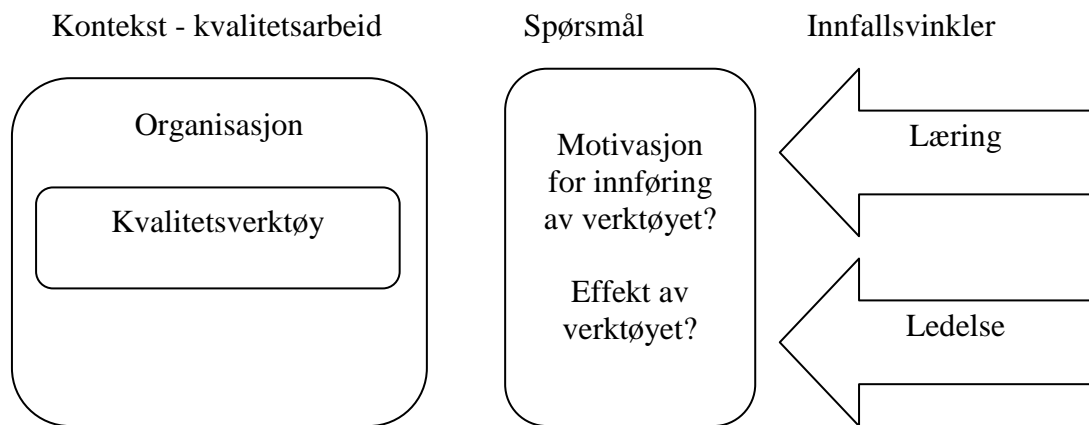


Innfallsvinklene anser jeg som svært relevante i det norske helsevesenet gitt beskrivelsene over. Jeg ser også innfallsvinklene/områdene som innbyrdes avhengige.

Innenfor disse områdene har jeg undersøkt to forhold. Organisasjonen har tatt i bruk et databasert kvalitetsverktøy som ivaretar elektronisk dokumentstyring og hendelsesbehandling. Jeg har undersøkt hva som var ledelsens motiver for å innføre verktøyet, med fokus på om det

ble vurdert som et verktøy for økt læring i organisasjonen. Videre har jeg undersøkt om bruken av dette kvalitetsverktøyet er medvirkende til økt læring i organisasjonen.

Figur 2 Oppgavens innhold



Med dette som utgangspunkt har jeg formulert problemstilling og forskningsspørsmål, som blir nærmere beskrevet i det påfølgende avsnitt.

1.2 Problemstilling

Formålet med min masteroppgave i Utdanningsledelse er å undersøke hvorvidt innføringen av et databasert kvalitetsverktøy i en organisasjon har ført til økt læring og hvilke ledelsesvurderinger som lå til grunn for innføringen.

For å få svar på problemstillingen min har jeg nyttet følgende forskningsspørsmål:

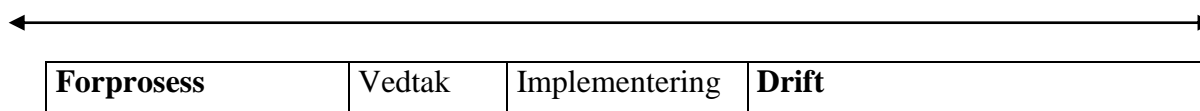
1. I hvilken grad var læring en del av strategien bak beslutningen om innføringen av kvalitetsverktøyet og hvordan kom det til uttrykk?
2. På hvilken måte erfarer ledelsen og de ansatte at det oppstår læring i organisasjonen på grunn av det implementerte kvalitetsstyringsverktøyet?

1.3 Avklaringer

Jeg har i undersøkelsen min definert to tidsfaser. Den ene fasen er tiden frem til det ble fattet vedtak om innføring av kvalitetsstyringsverktøyet. Den andre fasen er fra og med avsluttet implementeringsfase, det vil si det som kan kalles driftsfasen.

Figur 3 Tidslinje

Tid

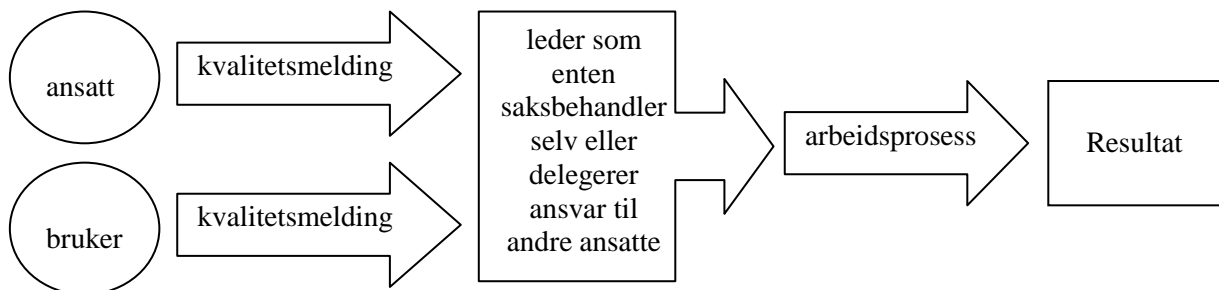


De to fasene som undersøkes er ”forprosess” og ”drift”. Forprosessen er tiden tilbake fra første tegn til informasjon som peker frem mot innføringen av kvalitetsstyringssystemet. Tidspunktet for vedtak definerer jeg til da et formelt vedtak ble fattet i organisasjonen. Jeg undersøker hvilke ledelsesvurderinger som ble gjort i tidsfasen ”forprosess”. Spørsmålet om hvorvidt det omtalte kvalitetsverktøyet fører til økt læring undersøker jeg i tidsfasen ”drift”. Driftsfasen anser jeg for fra og med opplæring i systemet var gjennomført blant ansatte og ansatte ble oppfordret til å bruke systemet.

Med begrepet ”kvalitetsverktøy” omtales i denne oppgaven et spesifikt IKT-basert dataprogram som alle ansatte i den aktuelle organisasjonen har tilgang til via sine datamaskiner på deres arbeidsplasser/kontorer. Også alle brukere av institusjonens helsefaglige tjenester har tilgang til kvalitetsverktøyet og kan bruke dette gjennom en felles tilgjengelig datamaskin. Det gis opplæring i bruk av verktøyet til alle ansatte og til alle brukere. Kvalitetsverktøyet er både et program for elektronisk dokumentstyring og for hendelsesbehandling. Hendelsesbehandlingen er et meldesystem som institusjonen kan bruke til å registrere avvik, forbedringsinnspill, skademeldinger med mer. Det er denne del av kvalitetsverktøyet jeg fokuserer på i denne oppgaven. Meldinger kan skrives inn både av ansatte og av brukere av institusjonens tjenester. I den undersøkte organisasjonen er disse meldingene, uavhengig av meldingens innhold, omtalt med et fellesbegrep som ”kvalitetsmeldinger”. Meldingene styres til ansatte med lederansvar for den delen av organisasjonens arbeidsområder som hendelsen omtaler. Eksempelvis vil meldinger vedrørende kosthold ledes til ansatte med lederansvar for ernæring. Hendelsesmodulen er også et saksbehandlingssystem for prosessering av de omtalte kvalitetsmeldingene. I denne

delen av kvalitetsverktøyet fordeles arbeidsoppgaver og ansvar for saksbehandling av kvalitetsmeldingene utpekes. Verktøyet kan i denne sammenheng nyttes for å initiere konkret hva slags arbeidsprosess en kvalitetsmelding skal ha. Eksempelvis kan det være at en prosedyre må justeres, at en arbeidsgruppe må nedsettes eller at meldingens innhold løftes inn i et av organisasjonens råd/utvalg. Gjennom verktøyet kan ansatte gis ansvar for behandling av en kvalitetsmelding, uten at det er konkret angitt hva som må/bør være arbeidsprosessen knytt til behandling av meldingen. I kvalitetsverktøyet føres blant annet dokumentasjon på hvem som har ansvar for meldingen, hvilke arbeidsprosesser som utføres og hva konkret institusjonens saksbehandling av kvalitetsmeldingen medfører av resultat.

Figur 4 Kvalitetsverktøyet – aktører og prosesser



Problemstillingen og forskningsspørsmålene fokuserer på potensiell læring i organisasjonen. Dette skal undersøkes ved å se på hva ulike innspill gitt i form av kvalitetsmeldinger kan føre til av arbeidsprosesser og konkrete resultater i organisasjonen. I dataanalysen som fremkommer i kapittel 4 presenteres empiriske data som viser dette.

1.4 Bidrag

Det foreligger svært mye akademisk arbeid om ledelse, læring, læring i organisasjoner og kvalitetsarbeid. Noe av dette fremkommer i kapittel 2.

Med arbeidet mitt har jeg bygget videre på tidligere akademisk arbeid, ved empirisk å undersøke en organisasjon med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og så ved hjelp av relevant teori belyse de funn jeg har gjort. Denne masteroppgaven kan gi et praktisk bidrag faglig og politisk.

Problemstillingen er som vist både faglig og politisk interessant ved å identifisere hvordan en kunnskapsorganisasjon forholder seg til kvalitet og læring, gitt styrende signaler fra

helsemyndighetene som angitt i *Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i Sosial- og helsetjenesten (2005 – 2015)*. Den type institusjon jeg undersøker arbeider i dag på oppdrag for regionale helseforetak RHF, i tråd med kontrakter som inngås etter omfattende forhandlinger. Det er dermed både faglig og politisk interessant å kunne identifisere hva som motiverer en slik organisasjon til kvalitetsarbeid. Med min oppgave kan jeg dermed belyse en side ved samhandlingen mellom offentlig helsesektor og private institusjoner som tilbydere av helsetjenester i spesialisthelsetjenesten. Hvorvidt denne typen kvalitetsverktøy generelt vurderes til å være et godt hjelpemiddel er også faglig interessant, og jeg ønsker med oppgaven finne ut om det bidrar til økt læring i organisasjonen.

Med oppgaven ønsker jeg også å bidra med kunnskap som for andre kan føre til forbedret praksis med fokus på kvalitetsarbeid, ledelse og læring i organisasjoner, ved at mine funn blir gjort tilgjengelig for andre typer organisasjoner/ institusjoner. Med forslag til forbedret praksis er jeg i en pragmatisk tradisjon som jeg kan forankre som vitenskapelig ståsted hos Charles Peirce og John Dewey (Skjervheim 1992). Hvorvidt dette målet nås kan jeg ikke slå fast i denne oppgaven, da jeg mener det er den enkelte leser som selv må vurdere om mine funn er relevante for andre organisasjoner eller ledes egen praksis. Dette kalles av Kvale for lesergeneralisering (Kvale 1997).

Ut fra undersøkelsens art er det viktig å være tydelig på at denne typen empirisk arbeid ikke fører frem til funn som kan generaliseres. Med en utvalgt institusjon og fem informanter begrenser generaliserbarheten seg.

1.5 Organisering av oppgaven

I kapittel 2 presenterer jeg teori som jeg mener er relevant i forhold til tema, forskningskontekst og problemstilling. I kapittel 3 omtales forskningsdesign og metode. Slik kan oppgavens kvalitet og relevans vurderes. Empiriske data blir i kapittel 4 presentert og analysert i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 5 inneholder drøfting av de analyserte dataene mot relevant teori, problemstilling og forskningsspørsmål før jeg konkluderer med en oppsummering av mine funn. I kapittel 6 viser jeg mulige konsekvenser for praksisfeltet samt forslag til videre forskning. Avslutningsvis fremkommer referanseliste og vedlegg til oppgaven.

2 Teori

I det følgende kapitlet beskriver jeg teori som jeg mener er relevant i forhold til tema, forskningskontekst og problemstilling. Undersøkelsen kan karakteriseres som eksplorativ og grensegangen relevant/ ikke relevant teori er vanskelig å avklare omforent og tydelig. Dette er også en kvalitativ undersøkelse hvor det er vanskelig å påvise årsakssammenhenger/ kausalsammenhenger (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006), og undersøkelsens karakter og kompleksitet gir grunnlag for et stort teoretisk tilfang. Underveis har jeg undersøkt mye forskjellig teoretisk litteratur. Noe har jeg forkastet, mens mer og mer har vært lagt til. I denne mastergradoppgaven må jeg likevel i tillegg til faglige avgrensinger, også av praktiske grunner med omsyn til overkommelighet på arbeidsmengde, sette noen grenser for hvilken teori jeg nytter.

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg funnet frem til ulike teoretiske bidrag som jeg anser relevante for denne oppgaven. Jeg vil i det følgende presentere kilder som omtaler ulike læringssyn, læring i organisasjoner og perspektiver på ledelse.

2.1 Læring

Innholdet i begrepet ”læring” defineres forskjellig ut fra hvilket teoretisk læringssyn som nyttes. Gitt oppgavens fokus på organisasjonslæring er det relevant å se på tre grunnleggende læringssyn. Dette for å kunne forstå hvilket læringssyn som ligger til grunn for IKT baserte læringsverktøy, og i det videre analysearbeidet for å se det omtalte kvalitetsverktøyet opp mot disse dimensjonene.

2.1.1 Kognitiv læringsteori

Kognitiv læringsteori har fokus på læring som endring i kognitive strukturer. Blåka og Filstad (2007) omtaler dette læringsperspektivet som en individuell og kognitiv informasjonsbehandlingsprosess. Dysthe (2001) sier det kognitive læringsperspektivet handler om å organisere mentale strukturer på en ny måte gjennom systematisk refleksjon. Kunnskapen konstrueres gjennom en personlig prosess. Disse kildene omtaler ikke læring i organisasjoner,

men har fokus på individet. Til forskjell fra denne individorienterte forklaringen, skriver Sveiby i en artikkel om kunnskapsbasert virksomhetsteori:

”Det kognitive perspektiv antar at organisasjoner er åpne systemer, som utvikler kunnskap ved å formulere stadig mer nøyaktige ”representasjoner” av verden. Jo mer data og informasjon organisasjoner kan samle, jo riktigere vil representasjonen bli. Derfor sidestiller det kognitive perspektiv kunnskap med informasjon og data... I kognitivistisk kunnskapsteori er informasjons-prosesser den grunnleggende aktivitet i systemet.” (Sveiby 2001:2)

Dette er en interessant plassering av kunnskapsgenerering i organisasjoner, og gjerne databasert sådan, i et kognitivistisk perspektiv. Sveiby fokuserer ikke på individet, men har et organisasjonsperspektiv. Det kognitive perspektiv sidestiller altså kunnskap med informasjon og data (Sveiby 2001).

Timothy Koschmann beskriver Intelligent Tutoring Systems (ITS) knyttet til AI-forskningen (Artificial Intelligence). Denne retningen innen IKT-støttet læring har også et kognitivistisk utgangspunkt (Koschmann 1996).

Det kognitive læringssynet anvendes altså både i et individuelt perspektiv, men også som vist over i organisasjonssammenheng, og innen en retning av IKT-støttet læring.

2.1.2 Behavioristisk læringsteori

Innen behavioristisk læringsteori er det endring i adferd som er fokuset. Dysthe sier det behavioristiske læringsperspektivet vektlegger ytre, observerbare og individuelle endringer. Kunnskapen er gitt, det er bare å ”forsyne seg” (Dysthe 2001). Thorsvik og Jacobsen sier at læring skjer når individer og grupper eller organisasjoner foretar en relativt permanent endring av atferd på grunnlag av erfaringer (Jacobsen og Thorsvik 2002). Jacobsen omtaler det behavioristiske læringssynet slik;

”Flere har hevdet at endring ikke kan ses som reell før atferden i organisasjonen har endret seg, det vil si før medlemmene i en organisasjon opptrer og handler på en annen måte enn tidligere” (Jacobsen 2004:89)

Det finnes også en retning innen IKT-støttet læring som har utspring i et behavioristisk læringsperspektiv. Dette er Computer Assisted Instruction (CAI), der IKT-redskapene i stor grad er bygget på et instrumentalistisk syn på læring og undervisning (Koschmann 1996).

Det behavioristiske læringssynet anvendes altså både i et individuelt perspektiv og i organisasjonssammenheng, samt innen en retning av IKT-støttet læring.

2.1.3 Sosiokulturell læringsteori

Blåka og Filstad (2007) omtaler sosiokulturell læring som læring gjennom menneskelig samhandling og deltakelse i et sosialt fellesskap. Blåka og Filstad viser til historiske røtter gjennom arbeidene til John Dewey (1859 – 1952), Lev S. Vygotski (1886-1934), George H Mead (1868-1931) og Mikhail Bakhtin (1895-1975). Dysthe (2001) skriver at i et sosiokulturelt perspektiv ses læring på som en sosial aktivitet. Det å delta i sosiale aktiviteter er sentralt i det å lære. Det enkelte individs samhandling i en kontekst med andre gjør at kunnskap blir konstruert. Fullan (2001:6) skriver; *”... turning information into knowledge is a social process...”*, altså en beskrivelse av omdanning av informasjon til kunnskap gjennom en sosial prosess.

Det er nok ofte slik at man i utgangspunktet i et sosiokulturelt læringsperspektiv ikke inkluderer IKT som aktør, men CSCL perspektivet innen IKT-støttet læring ligger innenfor den sosiokulturelle retningen og omtales derfor som et nytt paradigme. I boka *CSCL: Theory and Practice of an emerging paradigm* skisserer Timothy Koschmann (1996) de karakteristiske trekkene som utgjør CSCL (Computer Supported Collaborative Learning). Olga Dysthe oversetter det engelske uttrykket (CSCL) med datastøttet samarbeidslæring (2001).

Ved omtale av sosiokulturell læring i organisasjoner, så ser jeg det som passende å presentere ”aktivitetsteori” som del av dette. Denne teorien ser for seg grupper med mennesker i samhandling som utgjør et aktivitetssystem. Aktivitetsteorien beskriver kontakt mellom ulike

aktivitetssystemer og hvordan denne kontakten kan medføre kunnskapsutvikling. Denne kunnskapsutviklingen kan bare skje i skjæringspunktet mellom systemene, og ved at deltakerne samarbeider (Engeström 2001). Lev Semenovitch Vygotskij (1896-1934) sin handlingsorienterte tilnærming til menneskelig utvikling har dannet basisen for virksomhetsteori/ aktivitetsteori. Det er relevant for oppgaven å se det omtalte kvalitetsverktøyet opp mot denne teorien.

Communities of practice er en form for situert læring. En måte å beskrive CoP på kan være at nykommere lærer fra det etablerte "samfunnet" vedkommende trer inn i, ved å bli situert i det og inngå i interaksjon med de som fra før er deltakere der. Dette synet på læring hører også til den konstruktivistiske, sosiale retningen (Hildreth og Kimble 2001, Lave og Wenger 1991, Wenger 1998). Communities of Practice handler om uformelle læringsfellesskap. Det vil si at læring oppstår i de uformelle nettverk som finnes hvor mennesker arbeider sammen. Dette er et interessant perspektiv å se det omtalte kvalitetsverktøyet opp mot, med tanke på hvordan verktøyet virker inn på arbeidsfellesskapet.

I oppgavens sammenheng bruker jeg ordet "læring" i betydningen økt kunnskap i organisasjonen som styrker ansattes kunnskap og kliniske praksis. I neste avsnitt ser jeg derfor nærmere på læring i organisasjoner.

2.2 Læring i organisasjoner

Begrepene en lærende organisasjon eller organisasjonslæring er ikke nye, disse var også fremme i den faglige debatten på 1970-tallet. Tidligere var det et skille mellom "læring" på ene siden og "organisasjon" på andre siden. Fra 1970- og 1980- tallet ble det en endring av fokus fra produksjon i organisasjoner til "læringsorganisasjoner", introdusert av Argyris og Schön samt Senge (Blåka og Filstad 2007). Det kan legges ulikt innhold i begrepene "læring i organisasjoner", "organisasjonslæring" eller "lærende organisasjoner" (Dimmen 2005). Jeg har i oppgaven valgt ikke direkte å skille mellom disse termene, men anvender selv en forståelse når det gjelder lærende organisasjoner som harmonerer med Sarv sin definisjon:

"... en organisation som medvetet søker bli duktig på kunnskapbildning i organisationen." (Sarv 1997:24).

I det følgende avsnitt skal jeg gå nærmere inn på ulike kriterier som fra forskjellige kilder presenteres som grunnleggende for å kunne få til læring i organisasjoner. Dette er relevant for å vurdere det omtalte kvalitetsverktøyets effekt. Jeg ser også nærmere på erfaringsbasert læring og teori om læringsløyper, også dette relevant opp mot vurderingen av det omtalte kvalitetsverktøyet.

Levin og Klev beskriver forutsetninger for organisasjonslæring.

”Vi betrakter selvsagt ikke organisasjoner som likestilte med individer når det gjelder å være et subjekt, men organisasjoner kan fungere kollektivt og dele verdier og antakelser på en slik måte at begrepet organisasjonslæring blir meningsfylt og fruktbart.” (Levin og Klev 2002:97).

”Det er ikke slik at læring på individnivå skaper endringer på organisasjonsnivå. ... organisasjonslæring betyr en endring i den delte forståelsen, en endring i relasjoner og samspill.”

(Levin og Klev 2002:100).

Det er flere som har presentert ulike kriterier eller krav som må til for at en organisasjon kan bli en ”lærende organisasjon”. I boken ”*Slik skapes kunnskap*” (Krogh et al. 2001) presenteres fem ”kunnskapshjelpere”:

- formulere en visjon
- få i gang samtaler
- mobilisere aktivister
- utvikle den riktige konteksten
- globalisere den lokale kunnskapen

I samme bok omtales også fem steg i kunnskapsutviklingen:

- dele taus kunnskap
- utvikle et konsept

- rettferdiggjøre et konsept
- utforme en prototype
- forsterke kunnskapen

Peter Senge beskrev i boken ”*Den femte disiplin*” fem viktige disipliner som må være tilstede i og mellom de ansatte for å utvikle en lærende organisasjon:

- *Personlig dyktighet*
- *Mentale modeller*
- *Felles visjon*
- *Team læring*
- *Systemisk tenkning*

Den lærende organisasjon skapes i følge han ved at ansatte i en organisasjon mestrer disse fem disiplinene (Senge 1999). Finn van Hauen har sin variant av Senges definisjon:

”En lærende organisation er en organisation der har gjort det til sit væsentligste kulturtræk at lære af erfaring” (Hauen 1995:39).

Som nevnt tidligere i oppgaven hevder Nonaka og Takeuchi at kjernen til det å bli en lærende organisasjon ligger i det å klare å mobilisere og frigjøre taus kunnskap. De skisserer fem grunnleggende *vilkår* som må til for at kunnskapsutvikling skal kunne foregå i en organisasjon (Fuglestad og Lillejord 1997):

- *Intensjon*
- *Autonomi*
- *Kreativt kaos*
- *Redundans*
- *Nødvendig variasjon*

Lærende organisasjoner er ifølge Garvin (2000) dyktige på fem hovedaktiviteter:

- *Systematisk problemløsning*
- *Eksperimentering*
- *Lære av egne erfaringer*

- *Lære av andre*
- *Evne til å overføre kunnskap raskt og effektivt gjennom hele organisasjonen*

Flere ulike akademiske forfattere nytter de dimensjoner som er presentert over, og det er vanlig å referere til disse dimensjonene når for eksempel norske forfattere skriver ”management litteratur”. Noe av dette ser vi eksempelvis hos Roald som omtaler taus kunnskap (Fuglestad og Lillejord 1997).

Erfaringsbasert læring kan eksplisitt knyttes til læring i organisasjoner (Levin og Klev 2002). Denne type læring omtales av mange, og jeg vurderer det som at denne type læring har sterkere status innen akademia nå enn tidligere. Moxnes (1992) omtaler både erfaringsbasert læring, men også kunnskapsbasert læring. Han skiller mellom de to ved å tillegge kunnskapsbasert læring et større fokus på formidling av eksisterende fakta, kunnskaper og prosedyrer. Blåka og Filstad (2007) omtaler erfaringsbasert læring slik.

”Læring defineres av Kolb (1984) som en gjensidig prosess mellom menneskets umiddelbare erfaring på den ene siden, og den mentale abstraksjonen av disse erfaringene på den andre siden.”. (Blåka og Filstad 2007:89)

Det refereres også til Kolb av Levin og Klev:

”En viktig brikke i utviklingen av en teori om læring i organisasjoner har vært vektleggingen av erfaringslæring. ... Vi kan si det så enkelt som at du utvikler og endrer dine oppfatninger og ferdigheter gjennom først å teste ut det du tror på i praksis, og deretter reflektere over de resultatene du har skapt.” (Levin og Klev 2002:101)

For å lære av erfaringer forutsetter jeg at man må ha et metaperspektiv på egen praksis og reflektere over den. Blåka og Filstad (2007) presenterer Schön sine tre nivå av refleksjon: Knowing in action, reflection in action og reflection on action (Schön 2001). Refleksjon over praksis kan altså forstås som erfaringsbasert læring. Denne refleksjonen gir den som lærer lyst

til selv å sette opp målene for sin læring og får vedkommende til å stille spørsmålstegn ved “riktige løsninger” (Moxnes 1992).

I vurderingen av det omtalte kvalitetsverktøyet er det interessant å se om det kan knyttes til erfaringsbasert læring.

Knyttet til erfaringsbasert læring finner vi uttrykket taus kunnskap. I hverdagen utfører vi mange handlinger uten at vi tenker over hva vi gjør eller hvorfor vi gjør det nettopp på den måten. Det er ikke sikkert vi klarer å forklare handlingene våre dersom vi ble spurt om det. Dette kan beskrives som at vi har en taus kunnskap som er basert på våre erfaringer, og som er vanskelig å uttrykke. Michael Polanyi omtaler taus kunnskap som at ”*vi kan vite mer enn vi kan si*” (Polanyi 2000:16). Kunnskapen eksisterer primært i handlingene vi utfører og ikke så mye i en bakenforliggende teori. Polanyi skiller mellom to typer av taus kunnskap, den uartikulerte og den uartikulerbare. Nonaka og Takeuchi hevder at kjernen til det å bli en lærende organisasjon ligger i det å klare å mobilisere og frigjøre taus kunnskap (Fuglestad og Lillejord 1997). Det er interessant å vurdere det omtalte kvalitetsverktøyet opp mot dette, for å se hvorvidt verktøyet kan bidra til eksplisittgjøring av taus kunnskap.

Gitt studiens fokus på læring i en organisasjon, så er det relevant å se på noe av det som er skrevet om ulike læringsløyper/ læringskretser. Argyris og Schön (1978) er blant annet kjente for å presentere teori om enkel-krets og dobbel-krets læring. Når en organisasjon korrigerer for feil som oppstår i hverdagen, slik at den kan fortsette slik den alltid har gjort, da er denne prosessen et uttrykk for enkel-krets læring. Enkel-kretslæring er altså en enkel læringsløype. Dersom ”feilen” for eksempel ligger i mer grunnleggende verdier, da holder det ikke med en enkel tilpasning av eksisterende praksis, men det må til endring av grunnleggende forhold. Dette kalles for dobbel-krets læring. Den enkleste formen for læringsløyper kaller Schön nullnivå læring eller “*zero-order learning*”. Instruksjon av nye medlemmer og korrigerer av avvik er aktiviteter som underbygger vedlikeholdet av organisasjonen. Dette begrepet betegner den læringen som minimum må forekomme for å opprettholde organisasjonens opprinnelige form (Schön 2001). Cuban (2001) skiller også mellom to typer læring som henholdsvis første og annen orden. Disse to sammenligner jeg med henholdsvis enkel- og dobbelkrets læring. Så finnes det teoretisk beskrevet en type organisasjonslæring som er overordnet både enkel og to-

krets læring. Dette er hva Argyris og Schön (1978) kaller “*deutero-læring*”, dvs. det å lære seg å lære. Når en organisasjon engasjerer seg i deutero-læring, da lærer den hvordan den skal lære.

Jeg finner det naturlig i dette avsnittet hvor jeg omtaler læring i organisasjoner, også å trekke frem begrepet “*ba*”. Dette er et japansk uttrykk for læringsrom i vid forstand (Krogh et al. 2001). Dette kan være fysiske rom, mentale eller virtuelle rom.

Det er interessant å se det omtalte kvalitetsverktøyet opp mot de teoretiske beskrivelsene av ulike læringsløyper for å se om og hvordan verktøyet tilrettelegger for læring. Likeså er det interessant å vurdere om det omtalte kvalitetsverktøyet tilrettelegger for eller i seg selv er et “*ba*”.

I følgende avsnitt vil jeg se nærmere på teori knyttet til fokusområdet ledelse, og da spesielt ledelse og læring.

2.3 Ledelse og læring i organisasjoner

I dette avsnittet presenterer jeg teori om ledelse og læring i organisasjoner. Det er da teori hvor ledelse og læring er koplet sammen. Både teori om ledelse og om læring er relevant i denne oppgaven, gitt problemformuleringen. Det finnes trolig like mange forslag til hvordan man skal lede en organisasjon slik at den blir en lærende organisasjon som det finnes beskrivelser over hva som karakteriserer slike organisasjoner. Jeg mener ledelse av organisasjoner forutsetter aktivt arbeid og i det følgende presenterer jeg noen syn på hva arbeidet i følge noen teoretikere bør vektlegge.

2.3.1 Knowledge management

Slik jeg ser det er det nettopp en kopling mellom ledelse og læring som ligger i uttrykkene knowledge management / kompetanseledelse. Egil Sandvik omtaler de to begrepene slik:

”Så langt synes de fremste fagmiljøer i Norge å omtale fagfeltet sitt som kompetanseledelse på norsk og knowledge management på engelsk.” (Krogh et al. 2001).

Det eksisterer to hovedretninger innen knowledge management (KM). Tittelen på oppgaven peker på disse retningene, men også på en pragmatisk ”trede vei” hvor elementer av de to nyttes samtidig (Krogh et al. 2001).

En retning ser altså på knowledge management som realisert gjennom implementering av IT-systemer i bedriften. I denne oppgaven kaller jeg det for KM-retning 1. En annen retning ser på knowledge management som inneholdende et videre kunnskapsperspektiv med fokus på praksisbasert, sosial læring. I denne oppgaven kaller jeg det for KM-retning 2.

Den tredje retningen er en kombinasjon av de to førstnevnte og inneholder et videre kunnskapsperspektiv med fokus på praksisbasert, sosial læring (Hildreth og Kimble 2002) som tar hensyn til

”... kunnskapens sosiale natur samtidig som den drar nytte av de fordeler som IKT-verktøy kan by på. ”The blended approach”, den nødvendige kombinasjon av menneskelighet og teknologi...” (Krogh et al. 2001:9).

I denne oppgaven kaller jeg denne tredje retningen for KM-retning 3. Sett opp mot oppgavens problemstilling er det interessant å undersøke om ledelsen ved den omtalte organisasjonen har et perspektiv på kompetanseledelse tilhørende noen av disse retningene.

KM- retning 1

KM-retning 1 innbefatter en tro på IKT som verktøy for å kunne lagre og overføre kunnskap mellom mennesker. Det finnes kilder som beskriver hvordan IKT kan nyttes for å eksternalisere kunnskap som i utgangspunktet innehas av de enkelte individene i en organisasjon. Med eksternalisering menes formalisering og konkretisering av kunnskap som er fanget i menneskenes hoder, med mulighet for deling av denne kunnskapen (Hagesæther 1994). Egil Sandvik skriver i forordet til boka ”Slik skapes kunnskap” (Krogh et al. 2001) at dette er en forståelse som i hovedsak var uttalt noen år tilbake, og det ikke er lett å si om representantene for dette kunnskapsperspektivet var drevet av overdreven tro på informasjonsteknologi, eller om det var IT-bransjens økonomiske boom som lå til grunn. Jeg vil i det følgende presentere noen kilder for å synliggjøre synspunkter som kan sies å støtte KM-retning 1.

Tom Hagesæther har skrevet hovedoppgaven *En datamaskin som katalysator for erfaringsoverføring, kommunikasjon og læring*. I oppgaven siterer han Klein og Methlie (1990):

”Det er mulig å fange opp kunnskap og kompetanse, formalisere denne og implementere den i et dataprogram ved hjelp av kunnskapsteknologi og ekspertsystemer. Eksternalisering av kompetanse og lagring i dataprogram åpner for mange nye perspektiv. Kunnskap blir ikke bare overført fra individ til individ i læringssituasjoner, men overføres til organisasjonen som sådan. Kompetanse blir ikke lenger en personlig eiendom men en organisasjonsressurs og bør forvaltes sådan”. (Hagesæther 1994: kap. 1.1).

Kunnskapstilfanget til KM-retning 1 er voksende, som eksempel kan jeg vise til Massachusetts Institute of Technology (MIT) som har en enhet som arbeider med IKT og kunstig intelligens som fagområde; Computer Science and Artificial Intelligence Laboratory.

I dette avsnittet har jeg presentert noen syn på bruk av IKT til konkretisering og magasinerings av kunnskap og med mulighet for deling av denne kunnskapen i lærende aktiviteter. Formålet med fremvisningen av disse eksemplene innen KM-1 er å synliggjøre at troen på IKT innen knowledge management er sterkt tilstede også i dagens samfunn.

KM- retning 2

Dette perspektivet på kunnskap innen knowledge management har et praksisbasert, sosialt læringssyn hvor fokus er endring gjennom deltakelse. Læringsperspektivet i KM- retning 2 ser jeg som sammenfallende med et sosiokulturelt læringsperspektiv, som innebærer aktivitet mellom mennesker og gjerne med medierende artefakter. Sosiokulturelt læringssyn har jeg omtalt i teksten over. Artefakter omtaler jeg videre i neste avsnitt om KM-retning 3.

KM- retning 3

I denne tredje retningen innenfor knowledge management ser vi en kombinasjon av menneskelighet og teknologi. Det er denne retningen som kalles *”the blended approach”*. Egil Sandvik omtaler KM - 3 i forordet til boka *”Slik skapes kunnskap...”*. Han hevder der at en nødvendig kombinasjon av menneskelighet og teknologi nå trenger seg frem.

”... det blir i økende grad klart at IKT-tiltak som kunnskapsbanker og avanserte arkivløsninger med få unntak ikke gir tilstrekkelig avkastning på investerte midler. IKT bør derfor ikke ses på som egen knowledge management retning, men IKT er fortsatt et viktig verktøy for å jobbe med knowledge management.” (Krogh et al. 2001:9)

Som beskrevet i avsnitt 2.1.3. defineres CSCL (Computer Supported Collaborative Learning)/ datastøttet samarbeidslæring innenfor den sosiokulturelle retningen og omtales som et nytt paradigme. Dette nye paradigmet ser jeg på som et læringssyn i tråd med KM-3 (Koschmann 1996, Dysthe 2001). I dette perspektivet jeg omtaler som KM-3, hvor IKT nyttes innenfor en sosiokulturell forståelsesramme, fremstår IKT mer som en medierende artefakt enn man finner i andre perspektiver hvor man ser på IKT – redskapene i et mer instrumentalistisk syn på læring og undervisning, gjerne i et en-til-en forhold. Som nevnt tidligere har Lev Semenovich Vygotskij (1896-1934) sin handlingsorienterte tilnærming til menneskelig utvikling dannet basisen for virksomhetsteori/ aktivitetsteori. En sentral observasjon for Vygotskij var at alle kulturelle handlinger er grunnleggende mediert av artefakter. Artefakter er sansbare objekter som kan være alt fra klær og bygninger, til verbale manifestasjoner som fortellinger, myter, historier og vitser. Det vil si fysiske, verbale eller atferdsmessige uttrykk (Schein 1994). Med dette som utgangspunkt ser jeg på IKT-materiell og IKT-programvare som artefakter i en organisasjon.

Mac Pherson og Jones (2008) vurderer hvordan organisasjonelle objekt, eller artefakter, fasiliterer sosiale lærings prosesser. De støtter ideen om at en trenger en artefakt til å støtte ”co-orienteringen” som kreves i en sosiokulturell lærings situasjon, gjennom å mediere/tilrettelegge for sosial involvering. De viser til et PC basert læringsprogram som eksempel på en artefakt. Blåka og Filstad (2007) omtaler også ulike artefakter i en organisasjon, herunder moderne teknologi. Disse artefaktene beskrives også som strukturer for læringsprosesser. I denne oppgaven er det interessant å vurdere om det omtalte kvalitetsverktøyet kan ses på som en artefakt, og hvilken eventuelle medierende effekt den i så fall kan ha. I vurderingen av det omtalte kvalitetsverktøyet kan det være relevant også å se etter andre artefakter i organisasjonen som tegn på læring i organisasjonen. Noen kilder er opptatt av at for å forstå blant annet læring i organisasjoner så kan man studere dynamikken i hvordan organisasjoner utvikler rutiner.

Dersom rutinene er gjort eksplisitte i form av dokumenter eller digitalt tilgjengelige, anser jeg disse som artefakter. Endring av disse eksplisitte rutinebeskrivelsene kaller jeg dokumentasjonsendring. Videre vil man da kunne si at ved å observere disse artefaktene og se at de endres vil disse endringene være en konkretisering av læring som har funnet sted. Dette tolker jeg dit at man kan observere læring i organisasjoner ved å oppdage endringer i rutiner i organisasjonen (Pentland og Feldman 2005) og (Cohen 2007).

Som en motvekt til dette synet uttaler Brown og Duguid at det vel er slik at organisasjoners formelle rutiner/prosesser ikke er det same som organisasjoners faktiske praksis. De sier også at dersom man lener seg for mye på praksis så vil kanskje nye ideer glippe unna på grunn av mangel på struktur til å fange disse opp. Og lener man seg for mye på formelle rutiner/prosesser kan dette føre til en "ide-tørke". Ut fra dette må målet være å få til en kombinasjon av fokus på utvikling av både rutiner og praksis for å få til læring i organisasjonen (Brown og Duguid 2000). Det er interessant å undersøke om det omtalte kvalitetsverktøyet har innvirkning på dynamikken i utviklingen av organisasjonens rutiner.

I det følgende ser jeg nærmere på teori knyttet til organisasjoner i endring, med fokus på motiv for endring.

2.3.2 Ledelsens motivasjon for endring

Med denne oppgaven ønsker jeg også å vurdere hva som lå til grunn da ledelsen av den omtalte organisasjonen valgte å ta i bruk det omtalte kvalitetsverktøyet. I det følgende vil jeg presentere to perspektiver som kan være aktuelle motivasjonsgrunner.

Konkurransen

Kunnskapsutvikling er et mulig konkurransefortrinn og dermed et potensielt relevant motiv for den omtalte organisasjon. I kunnskapssamfunnet gjelder nye regler for produktivitet og lønnsomhet (Krogh et al. 2001). Roald skriver at deling av kunnskap og felles utvikling kan skape bedre resultater i virksomheten (Fuglestad og Lillejord 1997). Det kan altså være at det er jakten på konkurransefortrinn som ligger til grunn for satsingen på kvalitetsstyringsverktøyet.

Læringsevne

Jacobsen fremhever læringsevne som mål for endring når han omtaler lærende organisasjoner. Målet i Jacobsens strategi O er å sette organisasjoner i stand til å foreta kontinuerlige endringer for å tilpasse seg endringer i omgivelsene og skriver følgende:

”Dette kan man kun oppnå gjennom å skape en lærende organisasjon, det vil si; en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid. For en slik organisasjon er det ikke tilstrekkelig bare å overleve. ”Overlevelseslæring” eller ”tilpasningslæring” er viktig og nødvendig. Men for en lærende organisasjon må tilpasningslæring suppleres med en ”generativ læring” som fremmer vår evne til å skape.” (Senge i Jacobsen 2004:199).

Det kan være for å oppnå læringsevne for organisasjonen og derigjennom oppnåelse av generativ læring som kan være motivasjonen for anskaffelsen av kvalitetsverktøyet.

Organisasjonsoppskrifter

Samfunnet er i dag fullt av ”organisasjonsoppskrifter” (Røvik 1998; Røvik 2007), og det er stadig aktuelt å møte ulike tilbydere av ulike oppskrifter ment for å løse ulike deler av en organisasjons utfordringer. Røvik beskriver organisasjonsoppskrifter slik:

”En legitimert oppskrift på hvordan man bør utforme utsnitt eller elementer av en organisasjon. Det er en oppskrift som fenger og som har fått en forbilledlig status av flere organisasjoner” (1998:13).

Det er også like aktuelt å møte tilbydere av ”tidstypiske, eksternt skapte problembeskrivelser” (Røvik 1998:124). Organisasjonsoppskriftene kan hjelpe organisasjoner i håndteringen av disse eksternt skapte problembeskrivelsene. Organisasjonsoppskrifter kan være om coaching, teamjobbing, medarbeidersamtaler, fadderordning, ulike organiseringsformer, reformtiltak i offentlig sektor og mange flere. Det utvikles stadig nye konsepter som konkurrerer om oppmerksomhet. Årsakene kan knyttes til både et større tilbud av slike konsepter og en større etterspørsel. Tilbyderne kan være utdanningsinstitusjoner, konsulentselskaper eller

medieinstitusjoner og det virker som det blir flere og flere tilbydere (Sahlin-Andersson og Engwall 2002).

Oppskriftene kan, avhengig av organisasjon til organisasjon, være fra nyttige verktøy til meningsbærende symboler som kan gi organisasjoner legitimitet i forhold til omgivelsene. Eller de kan dekke begge behov, ved å være både verktøy og symbol. Oppskriftene kan oppleves å gi et konformitetspress og det er ikke alltid at organisasjonsoppskrifter velges ut fra en effektivitetsvurdering. Det kan også være valg som tas ut fra hvilke signaler organisasjonen ønsker å gi til omgivelsene. Det er interessant å vurdere hva motivet for innføring av det omtalte kvalitetsverktøyet var, også opp mot det som beskrives rundt organisasjonsoppskrifter.

Jeg mener ledelse av organisasjoner forutsetter aktivt arbeid og i det følgende presenterer jeg noen syn på hva arbeidet i følge noen teoretikere bør vektlegge.

2.3.3 Perspektiver på ledelse

I følge Wadel krever en lærende organisasjonskultur en utvikling av en læringskultur som i hovedsak baserer seg på produktiv læring, ikke reproduktiv læring, som igjen forutsetter produktiv ledelse i motsetning til reproduktiv ledelse (Fuglestad og Lillejord 1997). En reproduktiv ledelse vektlegger læring av bestemte kunnskaper og ferdigheter. I tillegg bærer en reproduktiv ledelse preg av at man har ferdige løsninger på problemer. Produktiv ledelse kjennetegnes ved at lederen er opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser og ser viktigheten av å være spørrende utover det å tilegne seg bestemte kunnskaper.

Karl Erik Sveiby har mellom annet presentert ti utfordringer innen kunnskapsstrategier for organisasjoner innen kunnskapsbasert virksomhetsteori (Sveiby 2001). Han argumenterer for at ledelsen i kunnskapsbaserte virksomheter må etablere en helhetlig strategi for læring.

Det er flere andre som gir beskrivelser som gjelder utvikling av ledelseskultur for å oppnå læring i organisasjoner. Johan E. Ravn sier følgende:

”I kunnskapssamfunnet dreier ledelse seg om å lede kontinuerlige læringsprosesser i flate, lavhierarkiske organisasjoner.” (Levin og Klev 2002:225).

Schein skriver dette om ledelse:

”Hvis nutidens ledere ønsker at skabe organisationskulturer, der besidder evnen til at lære, vil de som ledere være nødt til at udgøre et godt eksempel ved selv at lære samt involvere andre i læringsprocessen.” (Schein 1994:359).

Jacobsen (2004) beskriver to strategier for endringsarbeid i organisasjoner. Strategi E har fokus på en organisasjons økonomiske resultater, mens strategi O ser på organisasjoner som levende organismer i stadig utvikling. Strategi O forutsetter et syn på læring i organisasjoner som jeg ser sammenfallende med det jeg i kaller KM-retning 2. Målet for strategi O er å sette organisasjoner i stand til å foreta kontinuerlige endringer for å tilpasse seg endringer i omgivelsene gjennom å skape en lærende organisasjon (Jacobsen 2004).

Jacobsen skriver på den ene siden om stillstand i organisasjoner ved kun raffinering av det bestående, eller utvikling og fornying på den andre siden.

”Dette er det kjente produktivitetsparadokset, kompetansefellen eller suksessyndromet. Jo bedre man er til å raffinere det bestående, desto vanskeligere blir det å foreta endringer som innebærer at man forlater det man har raffinert til perfektjon.” (Jacobsen 2004).

Når Jacobsen lanserer to strategier for endringsarbeid er dette en utfordring rettet mot det å lede organisasjoner i kunnskapssamfunnet.

Hansen beskriver eksempler fra bransjer hvor det meste av kunnskap standardiseres, kodes og lagres i databaser. Han har også eksempler på det motsatte, der ansatte må snakke med hverandre for å oppnå læring. Hansen påpeker at ledelsen i en organisasjon aktivt må satse på en av hovedretningene, ikke begge. Han påpeker også at knowledge management ikke må isoleres til en HR avdeling/IT avdeling, men understreker at ledelsen må aktivt velge en av strategiene som deres primære strategi (Hansen et al. 1999).

Det er interessant i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålenes fokus på ledelse å undersøke hva slags ledelseskultur den omtalte organisasjonen kan sies å ha.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg synliggjort noe av det store teoretiske tilfanget som er tilgjengelig opp i mot denne komplekse studien. Den presenterte teorien gir ulike tilnærminger til problemstilling og forskningsspørsmål med fokus på kilder som omtaler ulike læringssyn, læring i organisasjoner og perspektiver på ledelse.

De teoretiske bidragene jeg har presentert bruker jeg i kapittel 4, til å analysere og drøfte de empiriske dataene jeg har samlet inn.

3 Forskningsdesign og metode

Innunder begrepet forskningsdesign kan man samle alt som knytter seg til en undersøkelse (Johannessen et al. 2006). Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg nytt et design som har gjort det mulig å gjennomføre undersøkelsene mine.

Formålet med dette kapitlet er å beskrive designet og det empiriske arbeidet jeg har gjort i undersøkelsen og argumentere med utgangspunkt i teori hvorfor jeg har gjort det slik. På den måten kan undersøkelsens kvalitet vurderes.

I det følgende omtaler jeg utvalg av institusjon og informanter, valg av metode, datainnsamling, kvalitetssikring og en etisk drøfting. I dette skriver jeg og om de refleksjoner og begrunnelser jeg har gjort som ligger til grunn for mine valg.

3.1 Utvalg av organisasjon og informanter

Det empiriske arbeidet i undersøkelsen er gjort i en organisasjon. Jeg jobber selv i denne organisasjonen, i en mellomleder stilling. Min nærhet til organisasjonen drøftes mer i avsnitt 3.5. Hovedårsaken til at jeg har undersøkt denne organisasjonen er at jeg så det i organisasjonen systematisk ble arbeidet med en type kvalitetsverktøy som for meg var nytt. Jeg ble interessert i å finne ut hvorfor dette systemet var tatt i bruk og hvilken effekt organisasjonen fikk ut av verktøyet, med hensyn til en læringsdimensjon. Dette førte meg videre til utarbeidelsen av problemstilling og forskningsspørsmål og utvalget av organisasjon og informanter springer igjen ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Virksomheten jeg har undersøkt er en privat organisasjon definert som en del av den norske spesialisthelsetjenesten, som etter avtale leverer helsetjenester til den offentlige helseforvaltningen representert ved regionalt helseforetak Helse Sør-Øst RHF og arbeids- og velferdsforvaltningen representert ved Nav. Virksomheten er organisert som et privat aksjeselskap, med en non-profit klausul som innebærer at ingen eiere kan ta ut fortjeneste av driften. Eierne er hovedsakelig fagforeninger og bedrifter, samt en kommune. Organisasjonen

har en toppleder (direktør) som står ansvarlig overfor et styre. Organisasjonen er i dag organisert med tre enheter. Topplederen har dermed sammen med seg på arbeidsgiversiden tre enhetsledere som blant annet innehar personal- og økonomi ansvar. Jeg har en av enhetsleder stillingene. Det er forskjellige beslutningsorganer og nivåer i organisasjonen. Øverste myndighet har bedriftens styre, som har delegert stor grad av myndighet til direktøren. Direktøren har et lederforum hvor lederne med arbeidsgiveransvar deltar og et utvidet lederforum der også fagsjefer i organisasjonen deltar. Utover dette har de tre enhetene i organisasjonen ulike beslutningsarenaer og mellomledere som har forskjellig type delansvar. Organisasjonen rapporterer på ulike måter, i tråd med norsk lovgivning for private institusjoner organisert som aksjeselskaper, samt faglig til sine oppdragsgivere innen helseforvaltningen og innen arbeids- og velferdsforvaltningen.

Den aktuelle organisasjonen er opptatt av å ha god kvalitet på sine tjenester og innehar sertifisering i tråd med den internasjonalt anerkjente ISO-9001-2008 standarden. Dette fremkommer i empiriske data som innhentes i intervjuer og observasjoner, se kapittel 4.

Undersøkelse av en organisasjon kan ses på som studiet av en case. Det er i følge Johannesen særlig to kjennetegn ved en case, nemlig et avgrenset fokus på den spesielle casen og en mest mulig inngående beskrivelse av denne (Johannessen et al. 2006). Jeg vet om en liknende privat helseorganisasjon som nytter samme type kvalitetsverktøy som jeg i denne oppgaven ser nærmere på, men da organisasjonens beliggenhet er veldig langt unna, fant jeg det for vanskelig å oppsøke den. En komparativ case studie ville være sterkere, men det har det dessverre ikke vært mulig for meg å gjennomføre.

Jeg har gjennomført en strategisk utvelging av informanter (Johannessen et al. 2006) med fokus på å rekruttere ulike tilfeller og på forhånd bestemte tilfeller. Konkret har jeg valgt å intervjuer to ledere på arbeidsgiversiden, hvorav den ene er organisasjonens toppleder og den andre har ansvar for en enhet i organisasjonen, i ansvaret ligger faglig ansvar, samt personal – og økonomi ansvar. Videre har jeg intervjuet tre andre medarbeidere i organisasjonen. På denne måten representerer informantene mine både arbeidsgiversiden og arbeidstakersiden i organisasjonen.

Tabell 1 Oversikt informanter

ledere	2
ansatte	3

Det er interessant å ha informanter fra begge disse gruppene, da en del av problemstilling og forskningsspørsmålene orienterer seg mot et ledelsesperspektiv. Jeg tror ledelsesperspektivet belyses best ved å ha informanter fra begge grupper. Denne type utvalg kan likne på en kvoteutvelgelse, eller et stratifisert utvalg (Johannessen et al. 2006) ved at jeg har rekruttert informanter fra ulike hierarkiske nivå i organisasjonen. På samme tid kan dette ses på som kriteriebasert da jeg bevisst har rekruttert informanter både fra arbeidstakersiden og arbeidsgiversiden i organisasjonen. Dette utvalget gir meg et utvalg med maksimal variasjon (Johannessen et al. 2006) når det gjelder type tilknytning til organisasjonen som den enkelte informant har i organisasjonen. Utvalget av informanter kan også ses på som utvalg av typiske tilfeller (Johannessen et al. 2006), ved at jeg med det strategiske utvalget rekrutterte informanter som alle ble av meg vurdert til å inneha stor kjennskap til og forståelse for kvalitetsarbeid og det konkrete kvalitetsverktøyet.

3.2 Metode

Gjennom forskningsarbeidet har jeg hatt som mål å lære og forstå mer om en organisasjon. Som forskningsspørsmålene tilsier har jeg ønsket å gå i dybden og har derfor valgt å nytte en kvalitativ case studie med en fenomenologisk tilnærming (Johannessen et al. 2006).

Jeg har gjennomført intervju av noen av institusjonens formelle ledere og av noen ansatte. Møtereferater og styringsdokumenter fra perioden hvor det ble fattet beslutninger om vedtak om implementering av kvalitetsstyringsverktøyet har jeg gjennomgått og analysert. I tillegg til dette har jeg i en periode ført loggbok over egne observasjoner gjort i institusjonen.

Det er etter min oppfatning en god sammenheng mellom valget av et kvalitativt design og forskningsspørsmålene, det ville være vanskelig å få den samme dybdeforståelsen og den

enkelte informant sin forståelse dersom jeg hadde nyttet kvantitative metoder som for eksempel spørreskjema.

3.2.1 Kvalitativt design - fenomenologi

Jeg har gjennomført en undersøkelse med et kvalitativt design. Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange ulike måter. Hensikten med en kvalitativ tilnærming er å få fram fylldige beskrivelser. Det er slik at kvalitativ metode er mer egnet enn kvantitativ metode til å få fram meningsaspekter. Dette har ført til at jeg har innhentet kvalitative data, dvs data i en form hvor de ulike kvalitetene ikke uten videre kan telles opp (Johannessen et al. 2006).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene som dreier seg om å undersøke effekten av et kvalitetsverktøy i en organisasjon har ledet meg til en fenomenologisk tilnærming, ved å

”... utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av, et fenomen...” (Johannessen et al. 2006:80).

Fenomenologisk tilnærming fordi jeg har vært ute etter nettopp å nå fram til hvilke erfaringer medarbeidere i en organisasjon har gjort seg, i forbindelse med bruk av et kvalitetsverktøy.

I en kvalitativ studie må tolkningen av en handling eller det noen har sagt gjøres kontekstuell, det vil si at for å forstå empiriske funn må vi kjenne til og forstå konteksten funnene innhentes fra. (Johannessen et al. 2006). Ved å nytte flere informanter fra forskjellige hierarkiske nivå i organisasjonen mener jeg å ha fått bred kontekstuell forståelse. Det at jeg også har nyttet andre kilder som møtereferater og ført egen loggbok med observasjoner, samt at jeg selv har min arbeidsplass i organisasjonen gir meg bred kontekstuell forståelse med hensyn til de innsamlede data.

I følge Creswell er det tolkningen folk selv gjør av hva de opplever som forskeren i denne type design er interessert i.

”Det finnes ingen ”rene” opplevelser – de er alltid koplet til tolkning og det er tolkningen folk gjør som forskeren er interessert i” (Johannessen et al. 2006:81).

I tråd med dette har jeg i intervjuene bedt informantene komme med sine subjektive erfaringer, for å se hvordan den enkelte tolker det omtalte kvalitetsverktøyet med hensyn til læring.

3.2.2 Case

Studiet jeg har gjennomført kan også defineres som en case-studie. I en case studie er det ett eller noen få tilfeller som undersøkes og det er to særlige kjennetegn ved en case:

”Et avgrenset fokus på den spesielle casen, og en mest mulig inngående beskrivelse”.
(Johannessen et al. 2006:84).

I tråd med dette er det i mitt studie ett tilfelle som undersøkes, nemlig den omtalte organisasjon med sitt databaserte kvalitetsverktøy. Dette kan omtales som et *”Enkelt – case – design med en analyseenhet”* (Johannessen et al. 2006:85). Problemstillingen og forskningsspørsmålene gir et avgrenset fokus med ønske om mest mulig innsikt i fokusområdet.

Med et casedesign kan flere ulike datakilder nyttes, og det er ofte kvalitative tilnæringer som nyttes. I følge Yin (Johannessen et al. 2006) er det en fordel å kombinere forskjellige metoder i casedesignede studier, dette for å få mye og detaljerte data. Da jeg i det empiriske arbeidet har arbeidet med intervjuer, dokumentgranskning og deltakende observasjon med loggbok føring, så har jeg kombinert forskjellige metoder for datainnsamling.

3.3 Datainnsamling

I det følgende beskriver jeg hvordan jeg har arbeidet for å samle inn data, det vil si hvilke innsamlingsmetoder jeg har anvendt og hvordan jeg videre har behandlet dataene. Det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for valg av et kvalitativt design og for valg av innsamlingsmetoder.

Kvalitative studier er kjennetegnet av åpenhet og fleksibilitet (Johannessen et al. 2006). I følge Ringdal (2001) er det ved kvalitative undersøkelser intervju og observasjon som er de mest aktuelle mulighetene. Dette for at disse metodene er eksplorerende og gir nærhet til det fenomen

som skal studeres. Jeg har sett nærmere på den omtalte organisasjonens virksomhet, og benyttet de kvalitative metodene intervju og observasjon som metode. Dette nettopp for å kunne utforske organisasjonen i tråd med problemstilling og forskningsspørsmål. Og for å gjøre dette vurderte jeg det som viktig å nytte metoder som intervju og observasjon som gir forskeren nærhet til fenomenet. Jeg har skriftlig dokumentert intervjuene og ført logg over observasjonene. I tillegg til dette har jeg også analysert sekundærdata ved at jeg har gjennomført granskning av dokumenter i form av referater fra organisasjonens beslutningsorganer og dokumenter som angir styring av organisasjonen. Det viste seg at av de tre kildetyperne var det mest informasjon å hente fra intervjuene. Dette fremkommer i kapittel 4 der jeg presenterer og analyserer dataene. Hovedgrunnen til at jeg erfarte denne forskjellen mellom de ulike kildene er slik jeg ser det at både kvalitetsarbeid og ledelseskultur er vanskelig å observere i en kortere observasjonsperiode som var tilgjengelig for meg som deltidsstudent. Dokumentanalyse gir heller ikke tilgang til oppfatninger, opplevelser og meninger slik problemstilling og forskningsspørsmål etterspør. Til tross for forskjellen på informasjonsmengde fra de ulike kildetyperne, så opplever jeg at de supplerer og understøtter hverandre. Dette fremkommer også i kapittel 4, hvor intervjuene gis mest plass, men hvor observasjoner og intervjuer støtter hverandre i funnene som mellom annet omtaler arbeidsgrupper. Dokumentene gir støtte til forståelsen av fokuset organisasjonen har på kvalitetsarbeid.

Organisasjonens toppleder gav meg tillatelse til gjennomføring av undersøkelsen og datainnsamlingen. De som ble intervjuet i organisasjonen ble også informert om arbeidet mitt med masteroppgaven. Arbeidet mitt med oppgaven har vært kjent videre enn mellom disse, men utover dette var det ingen andre i organisasjonen som formelt ble orientert om gjennomføringen. Ethiske vurderinger kommer jeg nærmere inn på i avsnitt 3.5.

3.3.1 Intervju

Intervjuene er gjennomført med informanter tilsatt i en kunnskapsbedrift. Som informanter har jeg rekruttert ansatte i både arbeidsgiverroller/ledelsesroller og ansatte i arbeidstakerroller. Alle informantene er i varierende grad akademisk utdannet. Intervjuguiden kan sies å ha et krevende språk, men gitt informantenes utdanningsnivå og kompetanse har det språklig ikke vært utfordrende. Det er noen begreper som jeg underveis i intervjuene spesielt forklarte, dette var

”ba” (læringsrom i vid forstand) og ”sosiokulturell læring”. Jeg valgte å nytte individuelle intervjuer, ikke gruppeintervju eller fokusgrupper. Jeg ønsket ikke å bruke gruppeintervju da jeg mener den formen ville gjøre det vanskelig å vite hvem som sa noe på lydopptaket, samt at alle i gruppen vil påvirke hverandre. Jeg har laget matriser hvor jeg har sortert og kodet dataene som jeg samlet inn via intervjuene.

I tråd med Kvale (i Johannessen et al. 2006) har jeg gjennomført intervjuer som har hatt til hensikt å få fram beskrivelser fra informantens hverdagsverden. Jeg har derfor bygd opp intervjuene som semi-strukturerte eller delvis strukturerte intervju hvor jeg har invitert informantene til å fortelle om deres erfaringer i forbindelse med planlegging, implementering og drift av det omtalte kvalitetsstyringsverktøyet. Strukturen har vært ivaretatt ved at jeg passet på at samtalene tok opp de temaene som er nødvendige for å få data til å belyse forskningsspørsmålene, samtidig som jeg lot informantene fortelle og fulgte dem i fortellingene, samt lot intervjuene arte seg som samtaler. I tråd med beskrivelsen av semi-strukturerte intervju har jeg nyttet en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens jeg har variert spørsmål, temaer og rekkefølge på disse i løpet av intervjuene. Jeg har til en viss grad nyttet ”snøballeffekten” noe ved å nytte erfaringer jeg har gjort meg i et intervju inn i neste. Dette særlig ved å bruke erfaringer fra det første intervjuet over i de neste.

Det første jeg gjorde for å forberede intervjuene var å utarbeide en intervjuomal. Den ble konstruert for å kunne gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, men jeg la også inn stikkord i malen som skulle hjelpe meg til å huske på andre forhold som og bør være med i et intervju, som en god innledning og avslutning (Johannessen et al. 2006). Spørsmålene i malen er inndelt opp mot de to tidsfasene ”forprosess” og ”drift”, i malen omtalt som fase 1 og fase 2. Fase 1 er tiden frem til det ble fattet vedtak om innføring av kvalitetsstyringssystem, det vil si det som kan kalles forprosess. Fase 2 er fra og med avsluttet implementeringsfase, det vil si det som kan kalles driftsfasen.

Jeg gjennomførte først et prøveintervju med en av informantene. Intervjuet ble gjennomført med bruk av diktafon og transkribert i full lengde i etterkant. Det jeg erfarte i dette intervjuet var at malen jeg hadde lagd for intervjuet fungerte veldig bra for å få fram informantens

erfaringer knyttet til temaet, men underveis i intervjuet kom jeg på noen spørsmål jeg ville stille i tillegg og som jeg så gjorde. Jeg nyttet erfaringer fra det intervjuet til å spisse intervjumalen noe før de neste fire intervjuene, dette ved å legge til disse spørsmålene. Det er dette jeg omtaler som ”snøballeffekt” hvor jeg nytter erfaringer fra første intervju til å forberede de neste. Disse spørsmålene la jeg til i intervju guiden i etterkant:

- *Om det omtala kvalitetsverktøyet har ført til sosiokulturell læring og ”ba”? (Definerte då spørsmålet vart stilt at sosiokulturell læring er å lære i lag med andre, at ”ba” er eit lærings ”rom”, enten fysisk, mentalt eller virtuelt.*
- *Om det omtala kvalitetsverktøyet har ført til prosedyre endringar. (Når spørsmålet vart stilt refererte eg til at det fins teori som ser på prosedyreendringar som teikn på læring i organisasjonen.)*
- *Om det vert oppfatta som at det skjer ”meir” læring no enn før innføringa av det omtala kvalitetsverktøyet?*

Jeg har nyttet samme intervjuguide til begge kategoriene informanter, både arbeidsgivere og arbeidstakere. På den måten fikk jeg et utgangspunkt for å sammenlikne og se forskjeller. Den eneste forskjellen i spørsmålstilling overfor de to kategoriene av informanter er at jeg i ett av spørsmålene byttet mellom å bruke ordene ”ledelsen” / ”ansatte”: ” På hvilken måte erfarer ledelsen / ansatte at det oppstår læring blant ansatte i organisasjonen på grunn av det implementerte kvalitetsstyringsverktøyet?”

Etter gjennomført første intervju og oppgradering av intervjumalen kontaktet jeg de fire andre jeg ønsket som informanter. Jeg tok først muntlig kontakt og spurte om det var greit at jeg sendte dem en skriftlig forespørsel pr mail hvor jeg ville be om de kunne stille som informanter og bli intervjuet av meg og en foreløpig tidsplan for når dette eventuelt kunne skje. Det var greit for alle fire. Etter dette sendte jeg skriftlig forespørsel pr mail hvor jeg redegjorde for og presenterte utgangspunktet mitt for å rette henvendelsen, det vil si en forklaring på at jeg var student og i gang med en masteroppgave. Studiets fagområde og en overordnet faglig presentasjon av oppgavens faginnhold ble og presentert. Jeg informerte ikke om detaljer, men sa at jeg var interessert i temaer knyttet til studiets faginnhold. Det ble presisert at informasjonen vil bli behandlet konfidensielt uten at navn på informant blir koplet til intervjusvar. På ny stilte

jeg så spørsmål om de kunne tenke seg å stille som informanter. Alle sa seg villige til å være informanter.

Jeg gjennomførte intervjuene med noen dagers pause mellom hvert intervju. I denne perioden forandret jeg ikke på intervjumalen. I utgangspunktet hadde jeg planlagt at gjennomføringen av hvert intervju skulle ta ca 45 minutt, med for- og etterarbeid i tillegg. Det viste seg at dette varierte slik at jeg på et av intervjuene nyttet noe mindre tid, mens jeg nyttet en del mer tid på de fire andre. Grunnen til at jeg nyttet kortere tid på et av intervjuene var at vedkommende informant eksplisitt erklærte seg ikke i stand til å svare på noen av spørsmålene jeg stilte.

Ved å bruke intervju for å hente inn informasjon var det et mål å få en dypere kulturforståelse slik at informantene kunne komme til å synliggjøre taus kunnskap. Dette mener jeg å ha oppnådd da jeg erfarte i intervjuene at informantene reflekterte høyt over temaer de ikke vanligvis hadde tenkt mye over. Jeg tok i intervjuene ikke bare med spørsmål rettet mot fasene ”forprosess” og ”drift”, men hadde også med implementeringsfasen for å la informantene få fortelle om sine erfaringer i kronologisk rekkefølge uten å måtte hoppe over en tidsfase. Det jeg var ute etter var hvorvidt det var planlagt å innføre kvalitetsverktøyet bevisst som et ”læringsverktøy” og hva man eventuelt erfarer er effekten av det omtalte kvalitetsverktøyet med tanke på læring i organisasjonen. Jeg hadde delt inn tematikken i mange spørsmål i hoved- og undertema for å få de ansatte til å fortelle.

Alle intervjuene har jeg lagret i form av digitale opptak og transkribert ordrett. For å anonymisere informantene, organisasjonen og kvalitetsverktøyet har jeg i dette dokumentet i det følgende gjort noen endringer. Der jeg refererer informantene har jeg endret språket slik at spesielle uttrykk og dialekt ikke fremkommer. Der informantene har omtalt organisasjonen, personer, beslutningsfora eller kvalitetsverktøyet ved navn, har jeg byttet ut navnene med ”organisasjon”, ”X” og ”kvalitetsverktøy”. De fem informantene har jeg kodet som A, B, C, D og E.

Presentasjon og analyse av dataene fra intervjuene fremkommer i kapittel 4.

3.3.2 Observasjoner

I dette avsnittet gir jeg en oversikt over observasjonene som er gjort og hvordan jeg har arbeidet med dataene. I en periode på 4 uker førte jeg logg over de observasjoner jeg gjorde i organisasjonen, med fokus på en kobling mellom kvalitetsverktøyet og forhold som i vid forstand kunne innebære læring eller kunne vurderes til å stimulere til/ legge til rette for læring. Det er tidsfasen som kan kalles for ”drift” som er fokus for observasjonene.

Min begrunnelse for å nytte observasjoner er dels for å ha flere metoder i bruk for å få svar på forskningsspørsmålene mine, dels for å få en dypere empirisk forståelse av det studerte temaet (Johannessen et al. 2006). Observasjon med loggføring i denne undersøkelsen var et supplement til datainnsamling ved bruk av intervju og dokumentgranskning. Observasjonsperioden kunne vært lengre, men som en del av en bredspektret datainnsamling, mener jeg den korte perioden kan forsvares. Dette dels ved at det viste seg konkret at jeg fikk dokumentert forhold av relevans til problemstilling og forskningsspørsmål og dels ved å sikre meg ved å ha flere kilder i undersøkelsen.

Ved selv å ha min arbeidsplass i den aktuelle organisasjonen hadde jeg lett tilgang til ”felten”. Min egen rolle i feltet som ble studert var en blanding av ikke deltakende observatør og deltakende observatør (Johannessen et al. 2006). Dette ved at jeg observerte forhold som jeg ikke direkte var i inngrep med, og ved at noen av forholdene jeg loggførte var saker jeg selv var involvert i gjennom mine ordinære arbeidsoppgaver i organisasjonen. Jeg drøfter denne rollen mer i avsnitt 3.5.

Analyseenheten var i observasjonsperioden hele organisasjonen, men med et hovedfokus på den enheten hvor jeg selv har min arbeidsfunksjon.

Helt konkret gjennomførte jeg observasjoner og loggføring av disse ved at jeg hadde med meg en egen notatbok hele tiden mens jeg var på jobb i den aktuelle perioden jeg observerte. I den førte jeg ned fortløpende de observasjoner jeg gjorde koblet mot hendelser som hadde tilknytning til kvalitetsverktøyet og som i jeg i vid forstand kunne tenke meg koblet mot ”læring”. Observasjonen anser jeg å være en mellomting mellom strukturert og ustrukturert.

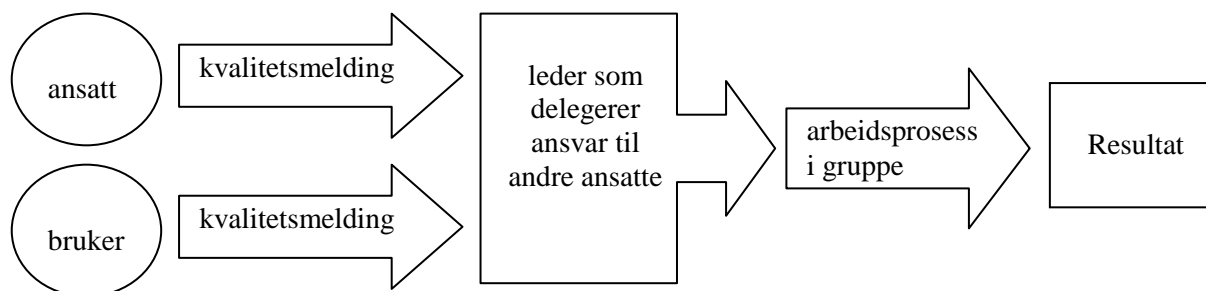
Strukturert ved at jeg på forhånd hadde rammer for hva jeg skulle se etter, men samtidig ustrukturert ved at jeg var på utkikk etter hendelser som i vid forstand kunne knyttes til læring i organisasjonen opp mot kvalitetsverktøyet og at jeg ikke på forhånd var sikker på hvilke detaljer som skulle observeres (Johannessen et al. 2006).

Jeg gjorde 26 observasjoner som ble loggført, fordelt på 12 datoer i perioden mellom 13/5 og 17/6-08. Det kan være vanskelig å vite når man skal trekke seg ut av felten og vite at man har nok informasjon (Johannessen et al. 2006). Av tidsmessige hensyn knyttet opp mot tilværelsen som deltidsstudent avsluttet jeg feltarbeidet som observatør på det oppgitte tidspunkt.

Observasjonene har jeg kodet som enten relevante for problemstilling og forskningsspørsmålene, eller som ikke relevante. Fjorten av observasjonene omhandler praktiske forhold som ikke gir noen svar på problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Dette er ca halvparten av observasjonene som ble gjort i perioden. De resterende observasjonene kan derimot gi grunnlag for svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Alle disse siste 12 observasjonene ble av ansatte i organisasjonen ført inn i det omtalte kvalitetsverktøyet ("KV") som "kvalitetsmeldinger".

Med utgangspunkt i en kvalitetsmelding henvender "KV" seg automatisk pr e-post til ansvarlig leder i organisasjonen for den enkelte sakens ansvarsområde, slik at vedkommende må iverksette tiltak for å rette på forholdet og dokumentere dette skriftlig i verktøyet. I "KV" delegerer lederen ansvar for videre arbeid til en navngitt ansatt, som mottar e-post melding om tildelt arbeidsoppgave. Den ansatte må da enten på egenhånd eller i samråd med andre ansatte, avhengig av den enkelte sak, utarbeide forslag til tiltak og fremme forslag om/ iverksette dette. Arbeidet loggføres i "KV" slik at arbeidsprosess og resultat av denne er dokumentert, før saken kan godkjennes for lukking. Disse meldingene kan altså beskrive utfordringer som i organisasjonen kan løses ved faglig utviklingsarbeid blant ansatte. Følgende modell kan illustrere mulig arbeidsprosess:

Figur 5 Mulig arbeidsprosess



De tolv observasjonene som ble ført inn i det omtalte kvalitetsverktøyet ("KV") som "kvalitetsmeldinger" medførte for hver av meldingene utnevning av en ansatt som saksbehandler. Dette gav vedkommende ansvar for å gjennomføre en arbeidsprosess som skulle løse utfordringen gitt i kvalitetsmeldingen. Observasjonene 8, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23 og 25 peker alle mot videre arbeid utført av forskjellige arbeidsgrupper. Nr 16 omtaler en samarbeidsarena, men meldingen peker ikke nødvendigvis mot en saksbehandling i arbeidsgrupper.

Jeg har videre gransket de loggførte observasjonene og analyse av datamaterialet fremkommer i kapittel 4.

3.3.3 Dokumenter

Jeg har fått tilgang til alle dokumenter i organisasjonen som kunne være relevante for undersøkelsen. Det ble funnet 14 relevante dokumenter, dette er møtereferater, avtaler med leverandør av kvalitetsverktøyet og dokumenter som beskriver erklæringer om kvalitetsarbeidet ved den omtalte organisasjonen. Disse dokumentene kan i følge Ringdal (2001) omtales som sekundærdata av typen prosessdata. Prosessdata skapes gjennom løpende aktivitet, for eksempel i en organisasjon. Det er ulike dokumenter fra perioden jeg kaller for "forprosess" som jeg har analysert for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Tidsplassen er frem til det omtalte kvalitetsverktøyet ble tatt i bruk i organisasjonen. Formålet har vært å lete etter dokumentasjon på hvilken beslutningsprosess som lå til grunn for innføringen av det omtalte kvalitetsverktøyet, med fokus på hvilke motiver som fantes for innføringen. En ulempe med

sekundærdata er at man som forsker må godta det som finnes av dokumentasjon selv om det kanskje ikke er tilfredsstillende for formålet (Ringdal 2001). Det kan også være vanskelig å oppdage feilkilder da man ikke selv har deltatt i datainnsamlingen.

I mitt arbeid har jeg tatt med dokumentgransking for å supplere de andre metodene, dette for å styrke kvaliteten på undersøkelsen. Dokumentene er interessante ved å være historiske beskrivelser fra en periode da organisasjonen vurderte anskaffelse av det omtalte kvalitetsverktøyet, og særlig har jeg sett etter dokumentasjon på om verktøyet ble vurdert som et verktøy for læring i organisasjonen.

Etter å ha studert dokumentene har jeg funnet at tre av dem har i seg formuleringer som omtaler ”læring”. Der dette begrepet finnes er det som en integrert del av satsingen organisasjonen har på kvalitetsutvikling og ISO-standardisering, men ikke spesifikt knyttet til det omtalte kvalitetsverktøyet. Det gjelder følgende dokumenter, ”Kvalitetspolitikk – organisasjon X” som er vedlegg til møtereferat fra møte-X 20.06.06, ”Kvalitetssystem for organisasjon X” og ”Plan for implementering av ISO 9001:2000...”. Jeg fant altså ikke dokumenter som synliggjør hvilken prosess som ble gjennomført for å komme frem til et vedtak om at organisasjonen skulle anskaffe det omtalte kvalitetsverktøyet.

Videre presentasjon av funn i dokumentene fremkommer i kapittel 4.

3.4 Kvalitet

I det følgende omtaler jeg studiets reliabilitet og validitet. Jeg har nyttet kilder og metoder som i størst mulig grad skal sikre god kvalitet på arbeidet som er utført, og jeg beskriver dette mer i de følgende avsnittene.

3.4.1 Intern validitet

Intern validitet kan forstås som overensstemmelse med virkeligheten.

”... validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.”

(Johannessen et al. 2006:199).

For å sikre størst mulig indre validitet, har jeg benyttet tre fremgangsmåter for å innhente empiriske data. Da jeg bare benytter kvalitative data hevder Ringdal (2001:115) at dette ikke er metodetriangulering, men kan omtales som ”*flermetode design*”. Andre sier at denne måten å hente inn flere data på under feltarbeidet er metodetriangulering (Johannessen et al. 2006:199). Om det er ”*flermetode – design*” eller ”*metodetriangulering*” så er effekten den samme med tanke på validitet i det at jeg bruker ulike metoder. Dette kan også kalles for kildetriangulering som refererer til at

”man bruker flere forskjellige referansepunkter for å bestemme et objekts eksakte posisjon.” (Kalleberg 1982 s 32).

Når de ulike kildene trekker i samme retning styrkes oppgavens konstruksjonsvaliditet (Yin 2003). Mine ulike kilder er intervjuer, observasjon med loggføring og dokumenter som datakilder. I analysedelen av oppgaven synliggjør jeg at kildene i stor grad trekker i samme retning, dette fremkommer i kapittel 4.

Etter at alle intervjuene var gjennomført gikk det en stund før jeg transkriberte. Jeg transkriberte da intervjuene i full lengde for å være sikker på at jeg fikk med meg all nødvendig informasjon. Det poengteres av Johannessen et al. (2006) at transkribering og gjennomgang av notater bør gjøres rett etter intervjuene. Jeg mener likevel verdien av og kvaliteten på dataene fra intervjuene er god da jeg gjennomførte et semi-strukturert intervju hvor de sentrale data som fremkom i intervjuene er veldig klart knyttet til spørsmålene i intervjuguiden, og grundig dokumentert ved lydopptak og full transkripsjon.

Ved å nytte loggbok som fremgangsmåte har jeg samlet inn data på mer enn ett tidspunkt. Dette kan beskrives som innhenting av longitudinelle data. Også dokumentanalysen er longitudinell ved at jeg har analysert møtereferater fra over en viss tidsperiode. Disse to datainnsamlingsmetodene kan kategoriseres som vedvarende observasjon. Dette er en metodikk som øker sannsynligheten for troverdige resultater i følge Guba og Lincoln (Johannessen et al. 2006).

Disse ulike strategiene skulle tilsi at foreliggende studies datamateriale har høy grad av intern validitet.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan omtales som etterprøvnbarhet eller pålitelighet. Reliabilitetskravet som møter en undersøkelse er forstått som et krav om at funnene skal kunne gjentas av andre forskere (Ringdal 2001). Et slikt krav kan være vanskelig å innfri i en samfunnsvitenskapelig, kvalitativ undersøkelse. Dette skyldes at en slik undersøkelse dreier seg om foranderlige fenomener, og har forskeren selv som måleinstrument (Thagaard 2003).

For å styrke påliteligheten til studiet har jeg vektlagt å presentere studiet inngående i denne oppgaveteksten og gi en åpen fremstilling av fremgangsmåten jeg har arbeidet etter. For å møte reliabilitetskravet har jeg også beskrevet min egen rolle så nøye som mulig i forskningsprosessen. Jeg har underveis i prosessen bevisst forsøkt å unngå en konstruering av dataene ved min påvirkning. Dette gjennom en ydmyk holdning til informantene, bevisst valg av arenaer for intervjuer og en grundig planlegging av spørsmålene for at disse ikke skulle være ledende. Dette blir også fremstilt i avsnitt 3.5.

Jeg vil også arkivere de nedtegnede intervjuer og observasjoner samt dokumenter som utgjør datakilder, slik at de kan kontrolleres av utenforstående.

”Transparens er et viktig krav til rapporteringen av kvalitative forskningsresultater ”
(Johannessen et al. 2006:80).

I sum mener jeg disse strategiene gir studiet en høy grad av reliabilitet eller pålitelighet.

3.4.3 Ekstern validitet

Et siktemål med enhver studie er at datamaterialet skal innebære maksimal ekstern validitet. Tradisjonelt er ekstern validitet tolket som statistisk generaliserbarhet. Thagaard (2003) snakker om overførbarhet. Med dette menes mulighet for at funn fra en undersøkelse kan brukes til å trekke slutninger om en populasjon. Statistisk generaliserbarhet er vanligvis ikke oppnåelig i en casestudie (Johannessen et al.2006). Dette studiet av en organisasjon kan ses på som en casestudie som gir observasjoner som gjelder denne ene organisasjonen og som ikke er generelt gyldige for andre organisasjoner. De funn som gjøres må ikke fremstilles på annen måte.

For å sikre maksimal ekstern validitet i betydningen overførbarhet, har jeg benyttet to fremgangsmåter. Én av dem er å beskrive de kontekster som studien er gjennomført i. Den andre er å vurdere funnene opp mot etablert teori. Disse strategiene skulle tilsi at studiet innebærer ekstern validitet eller overførbarhet. Samtidig vet vi at denne type case studie fremskaffer data som gjelder den aktuelle casen og det er vanskelig å regne funnene som direkte overførbare til andre organisasjoner.

3.5 Etikk

Det er overordnet med denne studien som enhver annen, at datamaterialet skal frembringes og nyttes på en etisk forsvarlig måte, med en nøytral fremstilling og respekt for både organisasjon, informanter og de empiriske data.

Denne oppgaven omhandler organisasjonen jeg selv arbeider i. Å forske på egen organisasjon er en prosess jeg har et svært bevisst forhold til. Egen organisasjon er praktisk tilgjengelig og jeg visste at jeg kunne få innsyn i de dimensjonene jeg ville undersøke. Jeg valgte derfor hovedsakelig av pragmatiske årsaker å undersøke den organisasjonen. For den som vil forske på egen organisasjon er det viktig at den nye kunnskapen blir betraktet som relevant av omgivelsene. I den sammenheng belyser jeg i dette avsnittet fordeler og ulemper ved å forske på egen organisasjon. Dette for å synliggjøre hvor bevisst jeg har forholdt meg til informanter, metoder og innsamlede data.

Det kan være mange fordeler med å forske på egen organisasjon og et felt man kjenner godt. Disse fordelene kan være lett adgang til forskningsarenaen, god lokalkunnskap og forståelse for hvem man kan få relevant informasjon fra. Noen ganger kan også det at man er kjent skape tillit slik at man får raust med informasjon, også ut fra det at informantene vet at forskeren har mye innsikt selv (Garmann Johnsen, Halvorsen og Repstad 2009). Knut Tønsberg sier det slik:

”Man kjenner hverdagsspråket og de uformelle nettverkene og alliansene, man kjenner til problemer og kriser som har vært..., man kan i intervjuene få fyldigere og mer presise svar enn en person som kommer utenfra.” (Garmann et al. 2009:273).

Det kan også være andre fordeler ved å forske på egen organisasjon med tanke på motivasjon, engasjement, utholdenhet, solidaritet, lojalitet og sympati (Ry Nielsen og Repstad 2004).

Ulempene ved å forske på egen organisasjon er også flere og det kan derfor være kontroversielt. Det kan være problematisk at man har kollegiale relasjoner til informantene, dette kan gjøre det vanskelig å rapportere ubehagelig informasjon. Det kan også være slik Repstad sier det, at man blir hjemmeblind:

”... at man ikke sanser på å undre seg over forholdene.” (Garmann et al. 2009:187).

Som vist er det både fordeler og ulemper i det å forske på egen organisasjon. Det er likevel vanskelig å se for seg hvordan man i et kvalitativt studie som det jeg har gjennomført kan være mulig å oppnå en helt ren og objektiv forskerrolle. For å argumentere for muligheten til å forske på egen organisasjon siterer jeg noen kilder.

”En som gjør feltarbeid i et annet samfunn, må streve for å komme inn i den fremmede kulturen, mens en som gjør feltarbeid i eget samfunn, må streve med å komme ut av sin egen hjemmeblindhet...” (Gullestad 1991).

”Uansett om man arbeider innenfor kjente eller ukjente omgivelser, vil forskerens personlige forutsetninger ha betydning for hva en får tilgang til, og hvilke problemer en møter” (Paulgaard 1977:75).

Jeg er derfor enig med Balsnes som sier følgende:

”... et forskningsprosjekt hjemme og blant sine egne ikke automatisk er et dårlig eller umulig prosjekt, men uten tvil et annerledes prosjekt...” (Garmann et al. 2009:251).

I forhold til å observere i egen organisasjon opp mot bruk av det omtalte kvalitetsverktøyet kan jeg beskrive rollen min som *”participant- as- observer”* (Bryman 2004). Dette ved at jeg og mine kolleger i organisasjonen har brukt det omtalte kvalitetsverktøyet samtidig som jeg har forsket på det. Derfor har jeg vært opptatt av en selvrefleksjon opp mot rollene både som deltaker (participant) og forsker (observer). Det er mulig å se på forskerrollen på flere måter, foreksempel forskeren enten som insider eller outsider. I arbeidet jeg har gjennomført ser jeg meg selv i en rolle mellom disse to posisjonene. Hammersley og Atkinson (1996) bruker uttrykket *”marginal innfødt”* som en mulig rolle for en forsker i egen organisasjon. Dette er en posisjon mellom nærhet og distanse – mellom venn og fremmed. Posisjonen kjenner jeg meg igjen i, både gjennom forskerrollen jeg har hatt og knyttet til rollen jeg har som mellomleder i organisasjonen. Innenfor på flere områder, litt utenfor samtidig ved ikke å være helt likestilt med informantene. Dette kan sees på som en komplementær rolle hvor man må være sosiolog på seg selv (Wadel 1991). Dette har for meg medført å være oppmerksom på at det kan være mine egne verdier, interesser og rolle i organisasjonen som kan virke inn på hva jeg har studert.

Intervjuene er i denne oppgaven sentrale arenaer for informasjonsinnhenting. I enhver intervjusituasjon mener jeg man bør være bevisst på hvilke maktrelasjoner som kan være tilstede. Det er intervjueren som stiller spørsmålene, som har agendaen og styringen på intervjuene. Også kjønn, alder, kompetanse, posisjon og sosial klasse kan virke inn på intervjusituasjoner (Garmann et al. 2009). Det er også den som intervjuer som oftest tolker det som blir sagt. I flere av intervjuene jeg har gjennomført har det vært usymmetriske maktrelasjoner, også ved at jeg som mellomleder i organisasjonen har intervjuet kolleger som kan karakteriseres som både overordnede, likestilte og underordnede, gitt et hierarkisk perspektiv på organisasjonen knyttet opp mot ledelsesdimensjonen. Jeg har i disse intervjuene og i forbindelse med tolkingen av informasjonen vært bevisst på asymmetrien. Jeg har ikke i intervjuene opplevd det som Kvale (2007) omtaler som en motstrategi en asymmetrisk

maktsituasjon kan medføre, nemlig at informantene lar være å svare eller svare på noe annet enn det spørres om. Jeg tolker dette som at informantene ikke har opplevd intervjuene vanskelige opp mot maktperspektiver. Jeg har i forkant av hvert enkelt av intervjuene spurt om rommene som skulle benyttes for gjennomføring av samtalene ville være ”nøytrale” nok, med tanke på foreksempel maktstrukturer i organisasjonen. Informantene har alle svart at intervjuene ikke var vanskelig sett opp mot relasjonene våre, da jeg spurte dem om dette da intervjuene ble avsluttet.

Alle informantene som har blitt intervjuet har blitt informert om hensikten med studien og følgene av å delta i den. Deltakelsen som informanter i intervjuene har vært fullstendig frivillig og det er opplyst at informantene kan trekke seg fra prosjektet når som helst. Alle intervjuene er transkribert ordrett, men i dette dokument har jeg der jeg refererer informantene endret språket slik at spesielle uttrykk og dialekt ikke fremkommer. Der informantene har omtalt organisasjonen, personer, beslutningsfora eller kvalitetsverktøyet med navn, har jeg byttet ut navnene med ”*organisasjon*”, ”*X*” og ”*kvalitetsverktøy*”. Disse endringene er gjort for å anonymisere informantene, organisasjonen og kvalitetsverktøyet. Det ble innledningsvis avtalt med institusjonens toppleder at organisasjonens fulle navn kan nyttes og dette har informantene blitt opplyst om i forkant av intervjuene. Jeg har likevel i arbeidet med studien kommet frem til at det er etisk mer forsvarlig ikke å nytte organisasjonens navn. Kravet om konfidensialitet innfris også gjennom å ikke oppgi informantenes tilhørighet enten til gruppen ledere eller ansatte og ikke nytte spesifikke stillingsbenevnelser eller navn. Likevel vil noen av informantene kunne identifiseres gjennom den rollen de har i organisasjonen. Dette knytter an til en annen generell etisk utfordring, nemlig det å sitere informantene slik de foreligger i transkripsjonen fra intervjuene. På den ene siden skal forskningens kritiske funksjon ivaretas, på den andre siden hensynet til personvern. Jeg har håndtert dette som sagt slik at jeg har gjengitt informantene ordrett, men fjernet alle dialekttrekk og andre språklige særtrekk som kunne identifisert informanten. På denne måten mener jeg å ivareta både forskningens behov for informasjon og informantenes behov for anonymisering.

Jeg har i observasjonene gjennomført en åpen datainnsamling. Det har ikke vært holdt hemmelig for noen i organisasjonen at jeg har gjennomført dette arbeidet, men det har heller

ikke vært systematisk kommunisert til alle ansatte. En fordel med skjult observasjon kan være at man på den måten unngår at de som blir observert opptrer annerledes enn til vanlig. Dette kan være et etisk dilemma og det er ikke gjort forsøk på skjult observasjon i dette arbeidet. Jeg har heller ikke observert ansatte i organisasjonen, med tanke på hvordan de opptrer på arbeidsplassen sin. Det som er observert er innhold i kvalitetsmeldinger og saksbehandlingen av disse.

Jeg har underveis i undersøkelsen, i forberedelsene før datainnsamling, i selve innsamlingsperioden og i analysen av dataene forsøkt å være bevisst de ulike fallgruvene som finnes. Det er ikke i observasjonsperioden loggført noe som jeg har vurdert skader de som deltar i undersøkelsene, og ved at jeg følger det forskningsetiske prinsippet om at all informasjon fra forskning skal være anonymisert (Johannessen et al. 2006) anser jeg datainnsamlingen gjennomført som observasjoner med loggføring som etisk forsvarlig. Tilsvarende vurderer jeg at dokumentanalysen og datainnsamlingen ved intervjuer er frembrakt på en etisk forsvarlig måte.

I det følgende kapittel skal jeg presentere og analysere de empiriske dataene jeg har ervervet.

4 Empiriske data - presentasjon og analyse

I dette kapitlet presenterer og analyserer jeg data fra de tre ulike kildene beskrevet i kapittel 3. Intensjonen er å gjøre dette på en måte som gir oversikt og mening opp mot problemstilling og forskningsspørsmål.

Dataene er samlet inn gjennom henholdsvis intervjuer, observasjoner og dokumenter og presenteres slik at dataene fra de ulike kildene tematisk flettes sammen opp mot ulike perspektiver. Disse perspektivene gjenspeiler til en viss grad strukturen og tematikken jeg hadde i intervjuguiden.

Det er intervjuene som har gitt de fylldigste dataene av de tre kildetyperne, i tråd med det jeg forventet da jeg planla datainnsamlingen. Jeg vurderte at intervjuene kunne gi fylldig informasjon, mens dokumentene og observasjonene gjort i en kortere tidsperiode ville være mer usikre i så måte. Jeg hadde likevel som formål med tre ulike kilder å få et bredere datagrunnlag, og jeg opplever at de tre kildetyperne supplerer og understøtter hverandre. Dette fremkommer eksempelvis i funnene som omtaler hvordan det nyttes arbeidsgrupper i saksbehandlingen av meldinger som genereres i kvalitetsverktøyet. Både intervjuene og observasjonene dokumenterer bruken av arbeidsgrupper i saksbehandlingen av meldingene.

Jeg har tatt utgangspunkt i, men ikke fulgt slavisk, analysemetodikkens fire hovedsteg slik Malterud (1996) presenterer. Først har jeg arbeidet for å skape et helhetsinntrykk. Dette har jeg gjort ved å lese gjennom hele datamaterialet og lett etter sentrale temaer. Som utgangspunkt for å lete etter sentrale temaer har jeg nyttet problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt intervjuguidens spørsmål. Jeg har videre kodet og kategorisert datainnholdet og nyttet matriseoppstilling som verktøy i den delen av arbeidsprosessen. Kodingen har jeg lagd med utgangspunkt i teoretiske begreper som lå til grunn for oppbygging av intervjumalen. Kodingens forankring i teori har gitt meg et godt utgangspunkt for ”*perspektivistisk subjektivitet*” (Johannessen et al. 2006:170). Med det mener jeg at jeg ved hjelp av teori kan ha et mangfold av perspektiver og ulike innfallsvinkler til datamaterialet når jeg analyserer det. Perspektivistisk subjektivitet blir omtalt som intervjuforskningens styrke. Med dette som utgangspunkt har jeg analysert datamaterialet slik det fremkommer i neste avsnitt.

I avsnitt 4.2 oppsummeres kapitlet før jeg drøfter de empiriske dataene ved bruk av relevant teori i kapittel 5.

4.1 Presentasjon og analyse av data

I dette avsnittet presenterer jeg først funn fra de empiriske dataene som generelt beskriver det omtalte kvalitetsverktøyet. Videre presenteres data som sier noe om organisasjonens motivasjon for innføring av verktøyet og hvilken prosess som ble gjennomført i organisasjonen for å vedta innføring av verktøyet. Så presenter jeg datamateriale som kan knyttes til hvorvidt det omtalte kvalitetsverktøyet bidrar til økt læring i organisasjonen, dette er og knyttet til materiale som beskriver hvordan saksbehandlingen av meldingene kan gjøres og organiseres.

Innledningsvis lar jeg en av informantene slippe frem med sin stemme slik vedkommende beskriver det omtalte kvalitetsverktøyet:

D: "... vi har jo kjøpt et dataverktøy, fra et firma som kaller seg X... med to deler, ene er jo dokument styringsmodul, der vi legger inn alle prosedyrer og rutiner og alle styrende dokumenter som vi har. Og så har vi den dere hendelsesmodulen, der vi legger inn det som kvalitetsverktøyet kaller hendelser, men som vi liker å kalle kvalitetsmeldinger, men som er et felles begrep på både avviksmeldinger, og meldinger om ting som ikke fungerer, bekymringsmeldinger og ideer og, og det har jo funka kjempebra her på huset, vi har 200 meldinger første året vi har lagt inn i kvalitetsverktøyet og er på vei nå til å få like mange i inneværende år. Så, vi satte terskelen veldig lavt og det har vel vært et godt grep for oss at vi poengterte veldig sterkt fra starten at folk skal kunne melde inn meldinger med lav terskel, det er jo klart at det kom masse bagatellmessige meldinger som vi kanskje har dratt litt på skuldrene av, var vel dette nødvendig å ta opp i kvalitetsverktøyet da, men, men vi kunne jo ikke gjort annerledes for da hadde vi ikke fått meldingene, så da må vi ta det vi får og de aller, aller fleste har jo vært meldinger som har resultert i positive endringer..."

Informanten gir en beskrivelse av hva slags verktøy vi snakker om, hvilke to moduler programvaren inneholder og hvordan vedkommende opplever modulen som har med

kvalitetsmeldinger fungerer. Uttalelsen viser en hyppig bruk av verktøyet i organisasjonen ved at det meldes inn mange kvalitetsmeldinger. Informanten peker også på at meldingene ofte har resultert i det som oppfattes som positive endringer.

Jeg har undersøkt hvilke motiver ledelsen hadde for å innføre det omtalte kvalitetsverktøyet. Derfor ble det stilt spørsmål til informantene om læring var en del av strategien bak innføringen av kvalitetsverktøyet. For tre av informantene var det ikke kjent hvilke begrunnelser som lå til grunn for at organisasjonen hadde vedtatt å anskaffe kvalitetsverktøyet. De ønsket heller ikke å spekulere i dette, men erklærte at dette var ikke kjent for dem. Slik svarte disse tre på spørsmålet om læring var en del av strategien bak innføringen av kvalitetsverktøyet:

A: *"Nei, det aner jeg ikke."*

E: *"Nei, det kjenner jeg ikke så veldig godt til."*

B: *"... jeg var ikke med i starten..."*

De to andre informantene svarte følgende på spørsmålet:

C: *"... nei, jeg tror at i den første fasen så var det om ikke fraværende, så i allefall ikke langt fremme..."*

D: *"Ikke bevisst... ikke sånn overordnet bevisst..."*

Det var altså i følge informantene ikke et ønske om økt læring i organisasjonen som lå til grunn for anskaffelsen av kvalitetsverktøyet. Informantene beskrev andre motiver. Det ble fremhevet behov for "orden i eget hus" og behov for å vise omverdenen hvordan institusjonen seriøst arbeider med kvalitet. I tillegg til dette var det en helt pragmatisk nytteeffekt ved å innføre verktøyet, ved at man da ikke måtte lage eller "mekke" verktøy på egenhånd. Slik besvarte noen av informantene spørsmålet om hva som var motivene for å innføre kvalitetsverktøyet:

C: *"for å si kort hvorfor vi valgte dette... det var ikke fordi vi ble fanget av blanke ark eller glanset papir eller gode retorikere eller selgere, det var fordi at det miljøet som inspirerte oss i den tidlige fasen da vi bestemte oss for å kjøre dette... er ubetinget en slik foregangsinstitusjon... det er et veldig tjenlig redskap i praksis... det var primært for*

å få orden i huset... konkurransesituasjonen var endret, og at i den grad du kan dokumentere kvalitet så må du gjøre det... kunne være et hjelpemiddel for å nå målet om å bli ISO sertifisert... i stedet for å mekke med word og excel...”

E: ”... jeg tenker jo det har noe med den helhetlige tenkningen i forhold til å sikre organisasjonen som en arbeidsplass som skal ha høy kvalitet, høy faglig standard... og jeg tenker at det har noe med de prosesser som ... var inne i bildet i forhold til å sertifisere og godkjenne oss... det kan jo også sånn sett ha sprunget ut fra et klart ønske og behov i forhold til å finne et system som var godt for å håndtere det som allerede var påbegynt her da...”

B: ”... men kvalitetsverktøyet ble valgt i forbindelse med at man bestemte seg for den ISO sertifiseringsprosessen, og der var det Elisabeth Arntzen som hadde et foredrag om kvalitetsarbeid i helsevesenet, og arbeidet med ISO der kvalitetsverktøyet var et av verktøyene... hadde de sagt noe annet så hadde de sikkert valgt et annet system og, for det var det de kjente til og da fikk man en referanse og en anbefaling... så man antok vel da at det var et godt system for oss...”

D: ”... i hvertfall behovet for systematisering, behovet for oversikt og styring av og systematisering... X tenkte nok mer sånn politisk taktisk utad, tror jeg. ... jeg tror de to hovedtankene der, altså den politiske siden ved det, det å hevde oss med gode systemer, være første ute, være gode på det og behovet for systematisering, oversikt, det ble de to tyngstveiende begrunnelsene...”

Informantene holder frem ulike motiver som de mener lå til grunn for innføringen av kvalitetsverktøyet. Det var i følge en av informantene ikke selgere av programmet eller ”glanset papir eller gode retorikere” (informant C) som motiverte. Det fremholdes faglig kompetente miljøer som allerede hadde tatt dette verktøyet i bruk, at det var et tjenlig verktøy for å ”få orden i eget hus” (informant C) med god faglig standard og kvalitet, og som verktøy i arbeidet organisasjonen var i gang med for å bli ISO-sertifisert. På andre siden tenker en av informantene at dersom organisasjonen hadde fått presentert et annet kvalitetsverktøy, så ville valget trolig falt på det ”... hadde de sagt noe annet så hadde de sikkert valgt et annet

system...” (informant B). Det sies også at det var fint å kunne nytte ferdig utviklede verktøy istedenfor å utvikle noe selv. Videre fremheves viktigheten av å kunne dokumentere god kvalitet og synliggjøring av gode systemer, gitt konkurransesituasjonen organisasjonen var oppe i.

Funn i dokumentene jeg har undersøkt viser at organisasjonen er opptatt av kvalitetsarbeid. Dette syner seg ved at det er utarbeidet dokumenter som beskriver organisasjonens kvalitetsarbeid. Et av dokumentene omhandler organisasjonens kvalitetspolitikk. Dokumentet angir målsetting for kvalitetsarbeidet og har formuleringer om læring.

”... Mål... ”Å ha fremmet en lærende kultur basert på egenevaluering og kontinuerlig forbedring.” ...”

Dokumentet angir også resultatindikatorer som angir nærmere hvordan man kan vurdere om målene er nådd. Også her er det formuleringer som angir hvordan organisasjonen skal oppnå å være lærende, ved:

- *”å utvikle en kultur som fremmer raushet og takhøyde.”*
- *”at alle ansatte er ansvarlig for kvaliteten i eget arbeid” ...”*

Organisasjonen har også en beskrivelse av sitt kvalitetssystem. I dokumentet beskrives mellom annet hva som systemet skal hjelpe organisasjonen til, hvilken visjon organisasjonen har for kvalitetsarbeidet sitt og hvilke mål organisasjonen setter seg. I alle disse delene av dokumentet er det formuleringer om læring.

”... Kvalitetssystem organisasjon X handler om at vi ønsker å være gode på og å lære av det vi gjør...”

*”... VISJONEN...
... organisasjon X skal fremstå som en lærende nyskapende organisasjon...”*

*”... MÅL...
... Lærende – ved å utvikle en kultur for egenevaluering og kontinuerlig forbedring...”*

Videre har organisasjonen også et dokument som heter ”*Plan for implementering av ISO 9001:2000*”. Dette dokumentet er en intern handlingsplan for organisasjonen, utarbeidet på det tidspunkt organisasjonen planla hvordan den skulle etablere systematisk arbeid i tråd med ISO standardens krav om kontinuerlig forbedring. Dokumentet nytter ikke direkte ord om læring, men i dokumentet legges det vekt på ”*kontinuerlig forbedring*” som jeg tillegger betydningen av læring.

De omtalte dokumentene viser at organisasjonen har et bevisst og aktivt forhold til kvalitetsarbeid. Dette vurderer jeg som grunnlag for og som motiv for at organisasjonen i sin tid vedtok å anskaffe det omtalte kvalitetsverktøyet. Dette sammenfaller også med informantenes uttalelser, som vist over.

Jeg har undersøkt hvilke ledelsesvurderinger og handlinger som fant sted i forbindelse med innføringen av det omtalte kvalitetsverktøyet. For å undersøke dette har jeg spurt informantene om hva slags prosess som førte frem til at det ble vedtatt at verktøyet skulle anskaffes. På spørsmål om beslutningsprosessen svarte de av informantene som hadde en formening om dette slik:

C: ”... i alle fall ikke en grunnplanprosess, på et system, datasystem... det var i alle fall bred enighet, ingen diskusjon om det...”

B: ”... altså det var fattet en beslutning på ledelses nivå at man skulle få... jeg tror det ble besluttet ovenfra helt klart... jeg er ganske sikker på at det var en avgjørelse fattet ovenfra. Og jeg tror det er nødvendig å fatte det ovenifra, jeg tror kvalitetsarbeid skal fattes ovenfra. Og så krever det stor grad av involvering når beslutningen er gjort på de ulike områdene, men å bestemme seg for et systematisk kvalitetsarbeid i en virksomhet tror jeg skal tas helt fra toppen...”

D: ”... det var nok top-down, vil jeg si, tror nok det var det, jeg tror ikke det ble senka veldig lavt ned, det var ned til ... men jeg tror ikke det ble så stort engasjement på det...”

Informantene forteller noe om hvilken prosess organisasjonen hadde i forbindelse med at de vedtok å anskaffe verktøyet. De er samstemte i beskrivelsen av en prosess som kan karakteriseres som i utgangspunktet ”top-down” eller toppstyrt, og at det i seg selv ikke avstedkom uenighet eller diskusjon.

Jeg har undersøkt om bruken av kvalitetsstyringsverktøyet er medvirkende til økt læring i organisasjonen. Dette har jeg gjort ved å stille spørsmål om informantene har erfart at det oppstår læring i organisasjonen på grunn av det implementerte kvalitetsstyringsverktøyet. Jeg har stilt spørsmål om kvalitetsverktøyet fremmer eller hemmer læring, herunder om hvem som eventuelt lærer og hva de lærer på grunn av verktøyet. Og jeg har spurt om det er slik at verktøyet kan tilrettelegge for læringsrom, læringsløyper eller sosiale læringsprosesser. Videre har jeg og spurt om verktøyet griper inn i dynamikken organisasjonen har med tanke på utvikling og endring av prosedyrer/ rutiner.

Da jeg spurte informantene om de mente kvalitetsverktøyet fremmet læring, benyttet jeg meg av flere spørsmål med ulik innfallsvinkel for å få besvart spørsmålet. Slik svarte en av informantene på spørsmålet om verktøyet fremmer læring:

C: ”... vanskelig å unngå at det på et eller annet vis har en effekt, i disse sløfene som går... Det forutsetter læring og vilje til å endre seg... at det fungerer spesielt knyttet til det med kvalitetsmeldinger, så ekstremt bra, jevnfør kvantitet, det er en indikasjon på at, altså det er læring rundt mange av disse meldingene, det er helt opplagt at det er ...”

Informanten mener bruk av verktøyet, slik organisasjonen gjør det, opplagt fremmer læring i organisasjonen. Samme informant kom og inn på hvordan hendelsesmodulen, den delen av kvalitetssystemet som er gjenstand for denne oppgavens oppmerksomhet, skiller seg fra den andre modulen som ivaretar dokumentorganisering og arkiv.

C: ”Resten av kvalitetssystemet med alle prosedyrer er ikke læring, ja kanskje du kan si det er en mye mer lett tilgjengelig og systematisk tilgang på informasjon som er viktig for å gjøre en bra jobb, og i det ligger en læring... Jeg tror det er mer effektivt, altså

kvalitetsverktøyet bidrar til at nye medarbeidere har en større sjanse til å skaffe seg innsikt og lære seg organisasjonens regler og prosedyrer og strategier og så videre på en effektiv måte...”

Jeg har videre spurt informantene om hva de legger i det å være en lærende organisasjon. Slik var dialogen med en av informantene:

Intervjuer: ”... Hvis du tenkjer på, kva tenkjer du på viss eg ber deg snakke om denne organisasjonen som ein lærande organisasjon?”

D: ”... Sånn umiddelbart tenker jeg på flere ting, den ene siden ved det er jo nettopp dette kvalitetssystemet, at vi gjennom å komme med, få inn innspill på hvordan ting fungerer og kan forbedre ting, lærer av det å forbedre og se at ting fungerer bedre. Hvis det er det du tenker på så, så syns jeg jo at vi er en lærende organisasjon, gjennom at vi har fått dette systemet til å fungere veldig godt...”

D: ”... Og jeg kan ikke skjønne annet enn at det ligger veldig mye læring i det systemet sånn som det fungerer da. Fordi vi er jo nødt til, lederne er jo nødt til å ta tak i meldinger som kommer og finne løsninger og tiltak. Og da må man jo tenke, hva er det beste tiltaket, hva er den beste løsningen? Og så prøver man ut nye løsninger og så ser man etter hvert om det funker, så man lærer jo hele tiden av dem, at man blir på en måte pusha til å måtte finne løsninger...”

Informanten omtaler, i tilknytning til sine betraktninger rundt det å være en lærende organisasjon, mellom annet det omtalte kvalitetsverktøyet og hvordan vedkommende mener systematisk bruk av verktøyet medfører situasjoner som krever at man finner løsninger på utfordringer og i det å finne løsninger oppstår det læring.

Slik svarte en av informantene på spørsmålet om vedkommende mente kvalitetsverktøyet har innvirkning på læring i organisasjonen:

B. ”... det tror jeg, i forhold til kvalitets, altså kvalitetsmeldingene og det at vi har, altså kvalitetsverktøyet legger i hvert fall til rette for læring tenker jeg...”

Vedkommende mener kvalitetsverktøyet i hvertfall tilrettelegger for læring. Slik svarte noen av informantene da jeg stilte spørsmål om de trodde det kunne være slik at det skjer mer læring i organisasjonen nå, etter at systemet er tatt i bruk enn før?

B: ” Ja. Og det tror jeg er... en ting er det med nye prosedyrer som da blir implementert og som fører til endret praksis, men jeg tror også at kvalitetsverktøyet i seg selv har vært et viktig redskap i den brytningen, altså den kulturutviklingen som har gått fra å tenke litt mer status quo, tenke det å unngå avvik, ikke sant, når vi gjør feil så er det fy, da har vi ikke gjort jobben vår og det skal vi unngå, til å tenke at vi kan alltid bli bedre og kvalitetsmeldinger er kjempebra, jo flere jo bedre nesten altså...”

A: ”... og så er det den andre modulen som ligger der og, hendelsesbehandling som gjør at man kan gi tilbakemeldinger på ulike typer, alt fra avvik, bekymringer, og sikrer at de blir behandla i en ryddig saksgang da, at det ikke er noe som henger, og der og ligger jo mye av den læringa...”

Disse informantene mener at verktøyet har hjulpet organisasjonen til å utvikle en ny, lærende kultur og at bruken av verktøyet fører til sakshåndtering som medfører læring i organisasjonen. Slik var noe av dialogen mellom intervjuer og en annen av informantene da det ble snakket om vedkommende mente kvalitetsverktøyet har innvirkning på læring i organisasjonen:

Intervjuer: ”Eg tenkjer på det her kvalitetsverktøyet, trur du at det systemet eller verktøyet har ført til auka læring i organisasjonen?”

E: ”Det er vanskelig å svare på. Om det har ført til økt læring. Jeg tenker i hvertfall at det har ført til bedre systematikk, i organisasjonen. Og at det er et redskap med mulighet for læring, det tenker jeg jo at det er, men om det har ført til læring, ja kanskje, har aldri reflektert over det på den måten. Altså, for meg er det et praktisk arbeidsredskap.”

Intervjuer: *"Eller viss me tenkjer at det blir køyrt inn saker der som me må forhalde oss til og taka beslutningar på og drøfte og slikt, er det læring, skjer det læring her då?"*

E: *"Ja, du sporer meg i hvert fall inn på den tanken at i forhold til det som er der av kvalitetsmeldinger og i forhold til de sløyfene som vi går rundt de kvalitetsmeldingene, så er det helt klart læring. Og det er jo, det er jo sånn sett kvalitetsverktøyet som fanger opp da, og skaper læring på den måten ved at det blir tatt hånd om og håndtert."*

Intervjuer: *"Kan me sei at det tvingar oss til nokon sløyfer?"*

E: *"Ja, det gjør det. Ja, sant det er det jo."*

Informanten resonnerer seg i dette frem til at saksbehandlingen av ulike kvalitetsmeldinger gjør at ansatte i organisasjonen må gå *"sløyfer"* (informant E) og at dette medfører læring ved at arbeid i disse sløyfene gir læring til de som er involvert.

Jeg har også spurt informantene om de mener verktøyet kan hemme læring, og slik svarte noen av informantene på spørsmålet:

C: *"... spørs hva du legger i læring, men dersom du skal ha ny læring, altså gjennombrudd og utvikling, annet enn flikking og finpussing og polering og dandering, så tror jeg faktisk at hele ISO-systemet, det er knyttet en utfordring til det. For du blir, du gjør ting bedre og bedre hele tiden, det er intensjonen og det skjer, men det er ikke opplagt at du har de sløyfene som stiller de mer fundamentale spørsmålene... Det er et potensiale for å hemme altså, en skal være bevisst på det. Og det er en fare for at en graver seg veldig langt og dypt ned i detaljene, og at en har et presisjonsnivå på detaljer, som isolert sett ikke er noe feil med, men kan bidra til at fokuset er der og ikke på utvikling, det innovative..."*

D: *"... Nei altså jeg kan ikke, kan ikke se noen, at det kan hemme på noen måte, ... det kan jo virke liksom byråkratisk kanskje, når en ser på hvordan dette her foregår, altså"*

hvordan behandlingen av sakene skjer, det kan jo noen ganger dra litt ut i tid, og at det kan hemme en prosess som kunne gått mye fortere viss en gikk direkte, hvis folk tok det opp direkte og kastet seg inn i prosesser og så videre, så kunne kanskje læringen skjedd fortere og, men jeg tror at det, nei jeg kan ikke se at det er mye hemming i det systemet altså. Men som sagt det er jo litt byråkratisk og det kan ta litt tid av og til, men det er jo den prisen som ligger i det når en skal få inn så mye meldinger og ønsker å få inn meldinger på så mange nivå, både bagatellmessige ting og større ting... ”

B: ” ... men det er ikke sikkert at det må føre til utvikling heller, tenker jeg, jeg tenker at alle redskap er jo hva vi bruker de til på sett og vis, så jeg vil si at kvalitetsverktøyet er et egna redskap til å hjelpe oss til en mer strukturert prosess rundt utvikling når vi evner å bruke den på en god måte, men det forutsetter vel så mye gode ledere og dyktige medarbeidere og alt det der, men det er en struktur som hjelper oss... ”

Ingen av informantene mener kvalitetsverktøyet hemmer læring i den omtalte organisasjonen. To av informantene som siteres er likevel tydelige på at det kan være et potensiale i verktøyet for at det kan hemme læring. Den ene informanten mener det kan være hemmende for ny læring dersom verktøyet nyttes til *”flikking og finpussing og polering og dandering”* (informant C) og en annen av informantene er opptatt av at verktøyet kan føre til utvikling forutsatt det brukes på rett måte. Implisitt i dette ligger den motsatte mulighet, nemlig at verktøyet trolig og kan hemme læring, forutsatt brukt på en annen måte.

Informantene ble også spurt om de mente det er slik at kvalitetsverktøyet kan tilrettelegge for læringsrom, læringsløyper og sosiale læringsprosesser. Slik forløp en del av et av intervjuene:

Intervjuer: ”Det er noko som kallast sosiokulturell læring og det er læring i eit fellesskap, at ein ikkje sit i sitt lønnekammer og lærer, men at ein lærer i ein eller annan form for samhandling og spørsmålet eg lurar på er jo om du meiner, har kvalitetsverktøyet ført til den type læring? Kven er det som lærer og er det ein saksbehandlar som sit og lærer eller kva er det som skjer her?”

C: ” Jo, det kan man helt opplagt si at fører til læring ja, og det fører til diskusjoner, refleksjon og læring. Mange av disse meldingene blir håndtert i ulike fora... og når det da er pekt på et forhold som har et forbedringspotensial i seg så ligger det jo fokus på det, og veldig ofte så ender det opp med endring av et eller annet, og da er et en prosess i den gruppa som er til stede ja. Svaret er ja, selvsagt ja ... ”

Intervjuer: ”...trekkje inn eit japansk uttrykk ”ba”, eg har nemnt det eit par gonger før utanom intervjuet, tidlegare, altså det kan bety eit læringsrom, anten eit fysisk rom , klasserom, eller virtuelt eller mentalt. Trur du kvalitetsverktøyet har tilrettelagt for slike ”ba”?”

C: ”Ja. Ja, når jeg svarte ja på det forrige må jeg da like godt si ja på dette og egentlig. I allefall er det slik at det kvalitetsmeldingsregimet vi har nå, ja det fører til læring i rom eller arenaer eller hva du vil kalle det da.”

Informanten trekker her frem gruppeprosesser som medfører læring og som springer ut av behovet for arbeid med kvalitetsmeldinger rapportert inn i kvalitetsverktøyet. Vedkommende mener også at dette arbeidet medfører læring i på ulike læringsarenaer.

I et av intervjuene kom disse betraktningene frem, vedrørende spørsmål om saksbehandlingen av kvalitetsmeldinger kan ha en sosial karakter i organisasjonen:

Intervjuer: ”... Tenkjer på det her med deltaking i frå fleire enn ein. Du brukar uttrykket sakshandsamar eller saksbehandlar, kan ei slik melding medføre at det er mange som er involvert i å jobbe med meldinga?”

D: ”Ja, det er mange eksempler på, der du for eksempel har tatt med meldinger til møte-X eller til møte-Y, eller til flere medarbeidere, der du ønsker å få tatt opp en sak, på litt bredere plan da og forskjellige plan og for å få innspill på, i forhold til å lage rutiner eller prosedyrer eller, hva det skal være... Så det har vært mange forskjellige nivå på den saksbehandlenga og mange forskjellige, altså noen ganger blir det veldig

omfattende, andre ganger er det ut på hele huset, ikke sant, at folk bør se på den meldinga og så komme med innspill, så. Noen ganger så går bare meldinga rett gjennom uten at det involverer mer enn den som er ansvarlig...”

D: ”... i og med at det involverer så mange ofte, i forskjellig grad, så er det jo læring på mange plan og på mange avdelinger og rundt på huset, etter hvor mange som blir involvert i det, så det synes jeg i alle fall er mer åpenbart at svaret på det er ja...”

Også i dette intervjuet fremkommer det at det er vanlig at ulike kvalitetsmeldinger saksbehandles i grupper av ansatte. Likevel ikke slik at dette gjelder all saksbehandling knyttet til meldingene. Vedkommende resonnerer videre vedrørende gruppevis arbeid at saksbehandlingen kan medføre læring blant mange, avhengig av hvor mange som blir koplet inn i saken.

Slik var dialogen med en av informantene rundt kvalitetsverktøyet og ”ba”:

Intervjuer: *”Eg snakka med deg tidlegare om ”ba”, hugsar du det?”*

B: *”Ja, læringsrom.”*

Intervjuer: *”Ja, i fysisk, mental eller virtuell forstand eller på andre måtar. Gjeng det an å tenkje seg at det her kvalitetsverktøyet tilrettelegg for ”ba”, eller skaper ”ba”, altså legg det opp til ”ba”?”*

B: *”Ja, det syns jeg, for det er jo et virtuelt rom som samlar informasjon som kan synliggjøres på ulike vis, som leder til ny innsikt, som kan føre til endra praksis, altså viss vi bruker det... ja, for det første tvinger det en faktisk til å tenke gjennom saken det gjelder, for du må faktisk, hvem er det dette angår, er det jeg som skal håndtere det, er det noen andre som skal håndtere det, hva skal gjøres, hvem skal gjøre det, når skal det gjøres, altså det ligger jo masse, det ligger jo masse bevissthet og med bevissthet om noe, så øker jo også sannsynligheten for læring...”*

Denne informanten beskriver at kvalitetsverktøyet kan være et virtuelt ”ba” og argumenterer for dette.

Neste informant hadde svar klart da jeg stilte spørsmål om arbeidsgrupper:

Intervjuer: *”Har kvalitetsverktøyet ført til etablering av sånne arbeidsgrupper, har du kjennskap til det?”*

A: *”Mener vel at det har, jo det er jeg sikker på at det har.”*

Vedkommende var helt klar på at bruken av kvalitetsverktøyet i organisasjonen har medført etablering av arbeidsgrupper, dette i forbindelse med saksbehandling av kvalitetsmeldinger.

Også noen av observasjonene av kvalitetsmeldinger i perioden støtter opp under beskrivelsen av hvordan kvalitetsverktøyet er nyttet slik at saksbehandlingen av meldingene legger opp til arbeid i grupper av ansatte i organisasjonen og hvordan resultatene fra arbeidsprosessen ble dokumentert og delt i organisasjonen. Observasjonene nr 10 og 20 ble registrert i kvalitetsverktøyet som kvalitetsmeldinger, av to ansatte som hver for seg mente det var behov for faglig drøfting og utvikling av innhold og begrepsbruk knyttet til undervisningsopplegg nyttet overfor brukere av institusjonens helsetjenester. Meldingene ble av organisasjonen sett på som to sider av samme sak og det ble iverksatt et arbeidsforløp som skulle ivareta begge kvalitetsmeldingene. Meldingene ble i kvalitetsverktøyet lagt til en enhetsleders ansvarsområde. Vedkommende tok meldingene opp i sitt ledelsesforum. Det ble etablert en arbeidsgruppe bestående av enhetsleder og en mellomleder som sammen skulle utarbeide forslag til oppgradert innhold for undervisningen. Forslaget ble sendt til faggruppene i institusjonen for drøfting og innspill fra disse ble tatt inn i det oppgraderte forslaget. Endelig forslag ble vedtatt i enhetslederens ledelsesforum og informasjon om oppgraderingen videreformidlet til alt klinisk personale ved muntlig informasjon på felles møte og ved e-post.

Observasjon nr 25 er en kvalitetsmelding registrert i det omtalte kvalitetsverktøyet. Meldingen er et forslag om evaluering av en tverrfaglig metodikk for klinisk bruk i institusjonen. Meldingen er skrevet av en ansatt som mente metodikken behøvde videreutvikling. Meldingen ble skrevet inn i kvalitetsverktøyet og tillagt ansvarsområdet til enhetslederen. Enhetsleder

etablerte på oppfordring fra to ansatte en arbeidsgruppe bestående av de to. Arbeidsgruppen knyttet seg til et tverrfaglig team som ønsket å gjennomføre et utviklingsarbeid på temaet. Det ble av forum-X i organisasjonen vedtatt at det aktuelle teamet i samarbeid med arbeidsgruppen skulle arbeide for utvikling av den tverrfaglige metodikken.

På spørsmål om hvorvidt kvalitetsverktøyet griper inn i dynamikken organisasjonen har med tanke på utvikling og endring av prosedyrer/ rutiner svarte informantene slik:

C: ”... og jeg tror om vi sammenlikner oss med institusjoner vi kan sammenlikne oss med, så har vi, ja så, ringer du til en av våre næreste venner og spør hvor mange kvalitetsmeldinger eller avvik de har i året, så kan du telle det på to-tre hender, det er jeg sikker på. Og når jeg tidligere har sagt at kvalitetsverktøyet er en av årsakene til at det ruller i det lange løp så bra, så er – ligger svaret i dagen...”

C: ”... for nå er det så lett å skrive meldinger og det er en så god så god systematikk på gang og så videre, tilbakemeldinger og, at jeg tror ikke, kanskje vi hadde klart å holde oppe et høyt aktivitetsnivå ett år, men det som er veldig artig å se nå da, er at vi holder nivået i 08 sammenliknet med 07, så å si, enda vi hadde aksjoner i 07 og det var nytt og litt spennende og skrev meldinger for å prøve det og så videre. Så, jeg tror du skal lete med lys og lykte for å finne en helseinstitusjon som har en slik aktivitet på det området, og det kan tilskrives kvalitetsverktøyet, jeg ser ingen annen forklaring... en del av dette hadde kommet frem på annet vi, det er klart, berammet muntlig eller mer formelt i ulike sammenhenger, men terskelen. Altså nå er terskelen mye lavere da. Får du en refleksjon eller ide eller tanke, ser noe, fanger opp, så er det for mange da, det er veldig fort å hamre den inn på to minutter...”

D: ”... det at vi har kvalitetsverktøyet og dokumentstyringssystemet vårt, så er det jo klart at folk ser jo at her er det veldig ålreit plass å ha samlet rutiner og prosedyrer, og lett å finne igjen, så det kan godt hende at det i seg selv gjør at det er lettere å lage disse rutinene...”

D: ”... Jo jeg tror, jeg tror det at, at det har medført flere rutiner og prosedyrer, skriftlig, mer skriftliggjøring av ting vi gjør... Hyppigere endringer også, det tror jeg... ”

Informantene mener at kvalitetsverktøyet har lav terskel for innrapportering av kvalitetsmeldinger. Dette medfører mange meldinger, som igjen kan medføre hyppigere endringer av rutiner, prosedyrer og annen skriftlig dokumentasjon.

Også observasjonene av kvalitetsmeldinger i perioden jeg gjorde viste eksempler på at arbeidet med meldingene førte til nye rutiner. Som vist over ble det i tilknytning til de to meldingene nr 10 og nr 20 etablert en arbeidsgruppe bestående av enhetsleder og en mellomleder som sammen skulle utarbeide forslag til oppgradert innhold for undervisningen. Forslaget ble sendt til faggruppene i institusjonen for drøfting og innspill fra disse ble tatt inn i det oppgraderte forslaget. Endelig forslag ble vedtatt i enhetslederens ledelsesforum og informasjon om oppgraderingen videreformidlet til alt klinisk personale ved muntlig informasjon på felles møte og ved e-post. Dette er eksempel på at kvalitetsverktøyet har lav terskel for innspill av ulike typer meldinger. Videre viser eksemplet hvordan det i tilfellet med disse meldingene medfører at organisasjonen utarbeider nye rutiner, i dette tilfellet i samband med undervisningsinnhold og deler denne informasjonen blant ansatte.

I neste avsnitt oppsummerer jeg dette kapitlet.

4.2 Oppsummering

Gjennom kapitlet har jeg presentert og analysert de empiriske dataene fra både intervjuer, observasjoner og dokumentanalyse. Det er data som kan gi svar på problemstilling og forskningsspørsmålene som er fremhevet. Disse dataene er knyttet til hvilke motiv som lå til grunn for anskaffelse av det omtalte kvalitetsverktøyet, hvilke prosesser som ble gjennomført i organisasjonen i forbindelse med vedtak om anskaffelse og hva slags effekt det omtalte kvalitetsverktøyet har med hensyn til ulike dimensjoner, fremme læring, hemme læring, dynamikk i organisasjonens dokumentasjonsarbeid, sosiokulturell læring og ”ba”.

I kapittel 5 drøfter jeg funnene opp mot problemstilling, forskningsspørsmål og relevant teori.

5 Drøfting og konklusjon

I dette kapitlet drøfter jeg ved hjelp av teorien jeg presenterte i kapittel 2, de analyserte dataene som fremkommer i kapittel 4. Drøftingen gjøres opp mot problemstilling og forskningsspørsmål, for å svare på disse. Drøftingen fremkommer i avsnitt 5.1 og oppsummering og konklusjon i avsnitt 5.2.

5.1 Drøfting

I dette avsnittet drøfter jeg de analyserte dataene for å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Dette gjøres ved hjelp av relevant teori. Innledningsvis presenterer jeg igjen problemstilling og forskningsspørsmål, slik at dette er tydelig.

Formålet med min masteroppgave i Utdanningsledelse er å undersøke hvorvidt innføringen av et databasert kvalitetsverktøy i en organisasjon har ført til økt læring og hvilke ledelsesvurderinger som lå til grunn for innføringen.

For å få svar på problemstillingen min har jeg nyttet følgende forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad var læring en del av strategien bak beslutningen om innføringen av kvalitetsverktøyet og hvordan kom det til uttrykk?
2. På hvilken måte erfarer ledelsen og de ansatte at det oppstår læring i organisasjonen på grunn av det implementerte kvalitetsstyringsverktøyet?

Jeg har først arbeidet for å finne svar på om organisasjonen anskaffet kvalitetsverktøyet for å oppnå økt læring i organisasjonen. Dette handler om perioden som i studien omtales som forprosessen, det vil si perioden frem til vedtak om anskaffelse av det aktuelle verktøyet. For å vurdere denne fasen har jeg nyttet informasjon fra intervjuene av informantene samt fra dokumentene jeg har fått tilgang til.

De analyserte dataene sier en del om strategien som lå til grunn for beslutningen om innføring av kvalitetsverktøyet og hvordan man i den omtalte organisasjonen tenkte vedrørende læring på det tidspunktet. Intervjuene viser at organisasjonen ikke hadde økt læring i organisasjonen som direkte motiv for å anskaffe kvalitetsverktøyet, men at det var helt andre motiver som lå til grunn. Dette var både interne behov for orden i eget hus og behov for å vise omverdenen hvordan institusjonen arbeider med kvalitet. I tillegg til dette ble det beskrevet en helt pragmatisk nytteeffekt av å innføre verktøyet, ved at man da ikke måtte lage eller utvikle noe på egenhånd.

Behovet for indre orden er noe enhver organisasjon trolig har, for å få oversikt og struktur på egne prosesser (Arntzen 2007). I den offentlige helsesektoren er det i tillegg pålagt å ha god og dokumentert systematikk for godt tilrettelagte helsetjenester (Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i Sosial- og helsetjenesten 2005 – 2015). Behovet for å vise omverdenen hvordan institusjonen arbeider med kvalitet er fremtredende i noen av informantenes fortellinger.

”... det var primært for å få orden i huset... konkurransesituasjonen var endret, og at i den grad du kan dokumentere kvalitet så må du gjøre det...” (informant C).

Dette anser jeg som posisjonering for å oppnå konkurransefortrinn (Krogh et al. 2001, Roald i Fuglestad og Lillejord 1997). I de empiriske dataene fremstår dermed konkurranseelementet som et av motivene for innføringen av kvalitetsverktøyet.

Det er interessant å se hva en av informantene sier om bakgrunnen for innføringen av kvalitetsverktøyet.

”... for å si kort hvorfor vi valgte dette... det var ikke fordi vi ble fanget av blanke ark eller glanset papir eller gode retorikere eller selgere...” (informant C).

Det virker ikke med dette utsagnet som at organisasjonen har møtt på selgere av organisasjonsoppskrifter eller tidstypiske, eksternt skapte problembeskrivelser (Røvik 1998, Røvik 2007). På andre siden har en av informantene følgende beskrivelse som gir preg av at organisasjonen har fått presentert en god organisasjonsoppskrift:

”... men kvalitetsverktøyet ble valgt i forbindelse med at man bestemte seg for den ISO sertifiseringsprosessen, og der var det Elisabeth Arntzen som hadde et foredrag om kvalitetsarbeid i helsevesenet, og arbeidet med ISO der kvalitetsverktøyet var et av verktøyene... hadde de sagt noe annet så hadde de sikkert valgt et annet system og, for det var det de kjente til og da fikk man en referanse og en anbefaling... så man antok vel da at det var et godt system for oss...” (informant B).

Det fremkommer fra informantene at en pragmatisk nytteverdi opp mot god faglig kvalitet også var motiv for anskaffelsen:

”... jeg tenker jo det har noe med den helhetlige tenkningen i forhold til å sikre organisasjonen som en arbeidsplass som skal ha høy kvalitet, høy faglig standard...” (informant E).

Og en pragmatisk nytteverdi i kombinasjon med omdømmebygging som jeg tillegger et konkurransemotiv:

”... jeg tror de to hovedtankene der, altså den politiske siden ved det, det å hevde oss med gode systemer, være første ute, være gode på det og behovet for systematisering, oversikt, det ble de to tyngstveiende begrunnelsene...” (informant D).

Funn i dokumentene gir støtte til forståelsen informantene gir av en organisasjon med stort fokus på kvalitetsarbeid. Dette blir synlig gjennom de dokumentene som er eksplisitte på formuleringer om læring og kontinuerlig forbedring. Organisasjonens fokus på kvalitetsarbeid og eksplisitte formuleringer som uttrykker ønske om kontinuerlig forbedring svarer til Finn van Hauen sin definisjon:

”En lærende organisation er en organisation der har gjort det til sit væsentligste kulturtræk at lære af erfaring” (Hauen 1995:39).

Jeg mener også at det gjennom analysen av dokumentene fremkommer at organisasjonens ledelse i sitt arbeid med kvalitetsarbeid i institusjonen har en målsetting om praksis i tråd med Jacobsens strategi O. Målet for denne strategien er å sette organisasjoner i stand til å foreta kontinuerlige endringer for å tilpasse seg endringer i omgivelsene gjennom å skape en lærende organisasjon (Jacobsen 2004). Det er interessant å registrere at til tross for tydeligheten i grunnlagsdokumentasjon og slik sett en grunnleggende tenkning rundt kvalitet, så fremkommer det i de empiriske dataene at det likevel ikke er tenkt bevisst på at det omtalte kvalitetsverktøyet skulle være et virkemiddel for å oppnå økt læring i organisasjonen. Jeg velger å tolke denne diskrepansen mellom grunnlagsdokumentenes fokus på læring og fraværet av denne dimensjonen som eksplisitt uttrykt komponent i motivasjonen for anskaffelse av det omtalte kvalitetsverktøyet slik. ”Læring” er et så komplisert og abstrakt uttrykk at det nok ofte nyttes som honnørord og i allmenn diskurs, men når det kommer til praktisk hverdag er det ikke denne dimensjonen man oftest trekker inn i ulike situasjoner som for eksempel i vurderingen av om den omtalte organisasjonen skulle anskaffe et kvalitetsverktøy som omtalt. En slik forklaring kan springe ut fra en travel situasjon hvor mange forhold krever oppmerksomhet og hvor fokus på ”læring” som dimensjon ikke vektlegges maksimalt, grunnet nødvendig fokusering på også andre forhold. Karl Erik Sveiby argumenterer for at ledelsen i kunnskapsbaserte virksomheter må etablere en helhetlig strategi for læring (Sveiby 2001). Jeg ser gjennom det jeg beskriver over da ikke at organisasjonen på det tidspunkt jeg gjorde mine undersøkinger hadde en slik helhetlig strategi.

I forbindelse med vurderingen av motivene for å ta i bruk det omtalte kvalitetsverktøyet har jeg og sett på hvilken prosess ledelsen gjennomførte i forbindelse med at det ble vedtatt å anskaffe kvalitetsverktøyet. Det fremkommer av intervjuene at det ikke var en bred og demokratisk prosess som førte frem til vedtak om innføring av kvalitetsverktøyet, men et vedtak fattet i organisasjonens ledergruppe. En av informantene sier følgende:

”... jeg er ganske sikker på at det var en avgjørelse fattet ovenfra.” (informant B).

En annen gir sin støtte til beskrivelse av vedtaksprosessen som en ”top-down” prosess (informant D). Ingen av informantene har omtalt denne prosessen som negativ, derimot sier en av informantene:

”... jeg er ganske sikker på at det var en avgjørelse fattet ovenfra. Og jeg tror det er nødvendig å fatte det ovenifra, jeg tror kvalitetsarbeid skal fattes ovenfra.” (informant B).

To av de andre informantene sier også at det ikke ble noen diskusjon eller stort engasjement på grunn av vedtaksprosessen (informant C og D). Jeg tolker gjennomføringen av vedtaksprosessen som utslag av en produktiv ledelseskultur (Wadel i Fuglestad og Lillejord 1997), med fokus fremover på nye prosesser og nye kunnskaper, hvor målet er å lede kontinuerlige læringsprosesser (Ravn i Levin og Klev 2002).

Videre har jeg arbeidet for å finne ut om det omtalte kvalitetsstyringsverktøyet har ført til økt læring i organisasjonen. Som kilder til denne delen av undersøkelsen har jeg nyttet intervjuene og observasjonene jeg har gjort. Informantene er entydige når jeg spør om de har erfart at det oppstår læring i organisasjonen på grunn av det implementerte kvalitetsstyringsverktøyet. Eksempelvis sier en av informantene følgende:

”... altså det er læring rundt mange av disse meldingene, det er helt opplagt at det er ...” (informant C).

Jeg har undersøkt hvordan informantene erfarer at dette verktøyet gir denne effekten. Det blir beskrevet at kvalitetsverktøyet lager sløyfer:

”... vanskelig å unngå at det på et eller annet vis har en effekt, i disse sløyfene som går...” (informant C).

”... i forhold til det som er der av kvalitetsmeldinger og i forhold til de sløyfene som vi går rundt de kvalitetsmeldingene, så er det helt klart læring...” (informant E).

Uttrykket ”sløyfer” ser jeg på i denne sammenheng både som konkrete drøftinger mellom ansatte i organisasjonen av ulike faglige tema med tilhørende utarbeidelse av ulike skriftlig og

muntlig dokumentasjon, til en mer abstrakt og teoretisk forståelse av uttrykket (Argyris og Schön 1978, Schön 2001 og Cuban 2001). Men om det er enkelt krets, dobbel krets eller deuterio læring som ligger i sløyfene, det er det vanskeligere å påvise:

”... du gjør ting bedre og bedre hele tiden, det er intensjonen og det skjer, men det er ikke opplagt at du har de sløyfene som stiller de mer fundamentale spørsmålene...”(informant C).

Følgende uttalelse fra en av informantene kan få oss til å tenke at det er enkelt-krets læring som finner sted knyttet opp til arbeid med kvalitetsmeldinger:

”... den ene siden ved det er jo nettopp dette kvalitetssystemet, at vi gjennom å komme med, få inn innspill på hvordan ting fungerer og kan forbedre ting, lærer av det å forbedre og se at ting fungerer bedre...” (informant D).

På andre siden er det mer dyptgående prosesser som denne informanten beskriver:

”... lederne er jo nødt til å ta tak i meldinger som kommer og finne løsninger og tiltak. Og da må man jo tenke, hva er det beste tiltaket, hva er den beste løsningen? Og så prøver man ut nye løsninger og så ser man etter hvert om det funker, så man lærer jo hele tiden av dem...” (informant D).

Denne siste beskrivelsen illustrerer innovativ læring, som kan sies å være av typen dobbel-krets læring. Også observasjonene som er gjort knyttet til kvalitetsmeldinger kan si noe om hva slags type læring som finner sted. Hele elleve av de tolv loggførte kvalitetsmeldingene peker mot videre arbeid utført av forskjellige arbeidsgrupper. Av disse er så mange som åtte knyttet opp mot meldinger som peker på arbeidsprosesser som innebærer drøfting, utvikling og debatt. Disse arbeidsformene for å håndtere kvalitetsmeldinger vurderer jeg til å være av en høyere orden enn enkelt-krets læring. Gjennom arbeid i grupper kan man oppnå endring i den delte forståelsen av tema som gruppen fokuserer på. Dette kan gi en effekt i tråd med Levin og Klev sin beskrivelse av forutsetninger for organisasjonslæring:

”... organisasjoner kan fungere kollektivt og dele verdier og antakelser på en slik måte at begrepet organisasjonslæring blir meningsfylt og fruktbart.” (Levin og Klev 2002:97).

Med dette som utgangspunkt vurderer jeg det slik at de gruppevise arbeidene som organisasjonen nytter for å fokusere på ulike kvalitetsmeldinger gir organisasjonslæring.

Ennå kan kildene beskrive mer hva slags læring som finner sted. Jeg fikk bekreftet at arbeidsprosessene som kan fremkomme på grunn av saksbehandlingene kan vurderes til å tilrettelegge for sosiokulturell læring.

”Jo, det kan man helt opplagt si at fører til læring ja, og det fører til diskusjoner, refleksjon og læring. Mange av disse meldingene blir håndtert i ulike fora... og når det da er pekt på et forhold som har et forbedringspotensial i seg så ligger det jo fokus på det, og veldig ofte så ender det opp med endring av et eller annet, og da er et en prosess i den gruppa som er til stede ja. Svaret er ja, selvsagt ja...” (informant C).

Sosiokulturell læring omtales som læring gjennom sosial aktivitet (Blåka og Filstad 2007, Dysthe 2001 og Fullan 2001). Gjennom den sosiale aktiviteten som etableres i bruk av kvalitetsverktøyet, ved å etablere arbeidsgrupper som skal ta hånd om ulike kvalitetsmeldinger på den måten de empiriske data beskriver det gjøres, mener jeg organisasjonen oppfyller flere av kriteriene som ulike teoretikere legger til grunn for lærende organisasjoner. Dette gjennom å få i gang samtaler og mobilisere aktivister så det gis rom for deling av taus kunnskap, forsterking av kunnskapen og teamlæring (Krogh et al. 2001, Polanyi 2000, Nonaka og Takeuchi 1995). Den sosiokulturelle læringsarenaen er interessant opp mot teori om taus kunnskap. Nonaka og Takeuchi (1995) hevder at kjernen til det å bli en lærende organisasjon ligger i det å klare å mobilisere og frigjøre taus kunnskap. De empiriske dataene som beskriver kvalitetsmeldinger som bearbeides i sosiale arbeids- og læringsarenaer viser frem arenaer hvor uartikulert (Polanyi 2000), taus kunnskap kan eksplisittgjøres.

CSCL perspektivet (datastøttet samarbeidslæring) kan ses som tilhørende et sosiokulturelt læringssyn (Dysthe 2001). Jeg ser ikke med utgangspunkt i de empiriske dataene at det omtalte kvalitetsverktøyet brukes som datastøtte opp mot arbeidsprosesser i organisasjonen i tråd med CSCL perspektivet. Min vurdering av verktøyet er at det bedre kan beskrives som en medierende artefakt (Schein 1994). Slik verktøyet brukes i organisasjonen gir det struktur for

prosesser som kreves i en sosiokulturell lærings situasjon, gjennom å mediere/tilrettelegge for sosial involvering (Mac Pherson og Jones 2008, Blåka og Filstad 2007). Det fremkommer betraktninger om dette fra to av informantene (informant D og E). Den ene sa følgende:

”altså kvalitetsverktøyet legger i hvert fall til rette for læring tenker jeg... man blir på en måte pusha til å måtte finne løsninger...”(informant D).

Ser jeg på det omtalte kvalitetsverktøyet i andre perspektiv, så kan jeg hevde at det også kan være et kognitivt læringsperspektiv knyttet til verktøyet (Sveiby 2001). Dette kan jeg ikke begrunne empirisk med mine data, men teoretisk og drøfter det ikke videre her. Derimot kan de empiriske dataene fra noen av observasjonene jeg har gjort ses på i et behavioristisk perspektiv. Thorsvik og Jacobsen sier at læring skjer når individer og grupper eller organisasjoner foretar en relativt permanent endring av atferd på grunnlag av erfaringer (Jacobsen og Thorsvik 2002). Jacobsen sier videre

”Flere har hevdet at endring ikke kan ses som reell før atferden i organisasjonen har endret seg, det vil si før medlemmene i en organisasjon opptrer og handler på en annen måte enn tidligere” (Jacobsen 2004:89).

Dette læringsperspektivet kan sies å være tilstede knyttet til de potensielle resultatene av arbeidsprosessene knyttet til kvalitetsmeldingene, på den måten at det ligger implisitt i faglig utviklingsarbeid at atferden i organisasjonen endres. På grunn av den korte observasjonsperioden jeg som hadde anledning til å gjennomføre, så kan jeg ikke fremvise empiri som eksemplifiserer dette. Jeg kan derfor ikke diskutere dette læringsperspektivet videre, men slår fast at det omtalte kvalitetsverktøyet kan tilrettelegge for læring innenfor et behavioristisk læringsperspektiv.

For å vurdere videre hva slags læring som finner sted vil jeg se de empiriske dataene opp mot teoretiske beskrivelser av erfaringsbasert læring (Kolb 1984, Moxnes 1992, Schön 2001, Levin og Klev 2002, Blåka og Filstad 2007). Levin og Klev sier følgende

”Vi kan si det så enkelt som at du utvikler og endrer dine oppfatninger og ferdigheter gjennom først å teste ut det du tror på i praksis, og deretter reflektere over de resultatene du har skapt.” (2002:101).

Gjennom å se på de empiriske dataene ser jeg at i sløyfene som informantene og observasjonene beskriver, så er det nettopp utprøving av nye løsninger og refleksjon i sosiale settinger som kan være arbeidsformer som nyttes. Garvin (2000) sier at for å være en lærende organisasjon må den være god til å lære av erfaringer. Utprøving av nye løsninger og refleksjon over egen praksis i sosiale grupper konkretiserer hvordan slik erfaringslæring kan foregå (Schein 2001). Observasjonene viser at mange av de omtalte kvalitetsmeldingene peker mot videre arbeid blant grupper av ansatte.

Arbeidsformen som kan være aktuell knyttet til å løse oppgaver som springer ut av kvalitetsmeldingene kan altså tilrettelegge for sosiokulturell læring. Denne arbeidsformen er også interessant sett i lys av teori om både Communities of Practice (CoP) og aktivitetsteori. CoP handler om uformelle læringsfellesskap (Lave og Wenger 1991, Wenger 1998). Det vil si at læring oppstår i de uformelle nettverk som finnes hvor mennesker arbeider sammen. Dette er et interessant perspektiv å se det omtalte kvalitetsverktøyet opp mot, med tanke på hvordan verktøyet virker inn på arbeidsfellesskapet. Jeg tror det er mulig å si at noen av arbeidsprosessene som springer ut av kvalitetsmeldingene kan utføres av CoP - grupper. Dette begrunner jeg i empirien eksempelvis knyttet til observasjon nr 25. Saksbehandlingen knyttet til denne meldingen medførte at to engasjerte medarbeidere i organisasjonen selv oppfordret enhetslederen til å la de etablere seg som arbeidsgruppe. På den måten kan vi si at dette var en i utgangspunktet uformell gruppe som ønsket arbeidsfellesskap, knyttet til arbeidsoppgaver som igjen medførte ulike arbeids- og læringsløyper.

Arbeidsgruppene som empirisk beskrives kan også belyses ved hjelp av aktivitetsteori (Engeström 2001). Denne teorien ser for seg grupper med mennesker i samhandling som utgjør et aktivitetssystem. Aktivitetsteorien beskriver kontakt mellom ulike aktivitetssystemer og hvordan denne kontakten kan medføre kunnskapsutvikling. Denne kunnskapsutviklingen kan bare skje i skjæringspunktet mellom systemene, og ved at deltakerne samarbeider. Gitt drøftingene over kan arbeidsgrupper som nedsettes for å håndtere arbeidsoppgaver knyttet til kvalitetsmeldinger, ses på som aktivitetssystemer. Gitt de empiriske beskrivelsene av hvordan

slike kvalitetsmeldinger avstedkommer arbeid og aktivitet i ulike fora, så kan man si at det skapes læring i kontaktflaten mellom arbeidsgruppen som aktivitetssystem og andre fora.

Garvin (ibid) hevder også at lærende organisasjoner må være gode på systematisk problemløsning og evne til å overføre kunnskap raskt og effektivt gjennom hele organisasjonen. Slik jeg forstår informantene er det omtalte kvalitetsverktøyet tatt i bruk som systematisk verktøy for håndtering av ulike typer kvalitetsmeldinger. Også observasjonene jeg har loggført dokumenterer at saker meldes inn i verktøyet, for videre saksbehandling. Dette peker på at organisasjonen har en systematisk tilnærming til problemløsning. Og ved sløyfene gjennom organisasjonen som beskrives knyttet til saksbehandlingen vurderer jeg det slik at kvalitetsverktøyet kan støtte organisasjonen i rask og effektiv overføring av kunnskap gjennom organisasjonen. Dette som en forutsetning for å være en lærende organisasjon.

Jeg har også spurt informantene om det kan sies at kvalitetsverktøyet kan tilrettelegge for læringsrom, ved å presentere uttrykket ”ba”. Jeg mener dette uttrykket kan nyttes, ved å beskrive arbeidsgruppens prosesser som sosiokulturelle ”ba” og ved at verktøyet i seg selv muligens kan ses på som et læringsrom. En av informantene bekrefter også at det kan sies at kvalitetsverktøyet tilrettelegger for slike læringsrom, ved å svare slik da jeg spurte om dette:

”Ja, det synes jeg, for det er jo et virtuelt rom som samler informasjon som kan synliggjøres på ulike vis, som leder til ny innsikt, som kan føre til endra praksis, altså viss vi bruker det...” (informant B).

I denne uttalelsen ligger også et stikkord til videre drøfting av kvalitetsverktøyet. Det er viktig å undersøke om verktøyet kan hemme læring. Ingen av informantene mente verktøyet direkte kan hemme læring. Jeg har heller ikke funnet et slikt resultat gjennom observasjonene jeg har gjort. Et kritisk syn på kvalitetsverktøyet har noen av informantene likevel. Det er ikke slik at verktøyet av seg selv genererer gode læringsarenaer. En av informantene svarte følgende på spørsmålet om det kan være at verktøyet kan hemme læring:

”... men det er ikke sikkert at det må føre til utvikling heller... jeg vil si at kvalitetsverktøyet er et egna redskap til å hjelpe oss til en mer strukturert prosess rundt

utvikling når vi evner å bruke den på en god måte, men det forutsetter vel så mye gode ledere og dyktige medarbeidere... ” (informant B).

Dette viser et potensiale for reaktiv læring (Fuglestad og Lillejord 1997).

Man kan se på endringer av rutiner som tegn til læring (Pentland og Feldman 2005, Cohen 2007). Jeg spurte om kvalitetsverktøyet griper inn i dynamikken organisasjonen har med tanke på utvikling og endring av prosedyrer/ rutiner, og jeg spurte om kvalitetsverktøyet har medført flere endringer i slike dokumenter. Svarene på spørsmålene er entydige. Informantene mener at det omtalte kvalitetsverktøyet medfører flere endringer, grunnet i at verktøyet har lav terskel for å kunne skrive inn meldinger. Informant C sa følgende: *”... for nå er det så lett å skrive... ”*. Med det mente informanten at det er raskt og enkelt å skrive en melding ved bruk av kvalitetsverktøyet. En annen av informantene sa følgende:

”... jeg tror også at kvalitetsverktøyet i seg selv har vært et viktig redskap i den brytningen, altså den kulturutviklingen som har gått fra å tenke litt mer status quo, tenke det å unngå avvik, ikke sant, når vi gjør feil så er det fy, da har vi ikke gjort jobben vår og det skal vi unngå, til å tenke at vi kan alltid bli bedre og kvalitetsmeldinger er kjempebra, jo flere jo bedre nesten altså...” (informant B)

Jeg vurderer det slik at disse kvalitetsmeldingene kan medføre ulike arbeids- og læringsløyper og igjen mange endringer i rutiner og prosedyrer, som igjen kan være tegn på læring.

Jeg vurderer derfor den omtalte organisasjonen, gjennom drøfting av de innsamlede data, til å ha en arbeidskultur som berettiger at de selv erklærer seg som en lærende organisasjon og at det omtalte kvalitetsverktøyet bidrar til dette. En av informantene sa som så:

”... så syns jeg jo at vi er en lærende organisasjon...” (informant D).

I dette avsnittet har jeg drøftet de empiriske dataene ved hjelp av teori. I det følgende avsnitt 5.2 vil jeg oppsummere og konkludere hva jeg har funnet i undersøkelsen min.

5.2 Konklusjon

Denne oppgaven gir en beskrivelse av sider ved kvalitetsarbeidet i en privat helseinstitusjon i spesialisthelsetjenesten, med fokus på et IKT-basert kvalitetsverktøy som nyttes til håndtering av ulike kvalitetsmeldinger. Det er gjennomført datainnsamling gjennom intervju, observasjon med loggføring og granskning av sentrale dokumenter fra organisasjonen. Analysen og drøftingen av de empiriske funn gir grunnlag for følgende konklusjoner.

Empiriske data viser at organisasjonen er opptatt av kvalitetsarbeid og har som målsetting å få til kontinuerlig forbedring på sitt faglige arbeid. I det daglige arbeider organisasjonen slik at de ofte løser utfordringer knyttet til kvalitetsmeldinger innrapportert i kvalitetsverktøyet ved hjelp av gruppebasert arbeid. Gjennom vurdering av de innsamlede dataene finner jeg grunnlag for å si at den omtalte organisasjonen er å betrakte som en lærende organisasjon, i tråd med Sarv sin definisjon:

”.., en organisation som medvetet søker bli duktig på kunnskapbildning i organisationen.” (Sarv 1997:24).

Problemstillingens spørsmål som lå til grunn for denne undersøkelsen var følgende:

Formålet med min masteroppgave i Utdanningsledelse er å undersøke hvorvidt innføringen av et databasert kvalitetsverktøy i en organisasjon har ført til økt læring og hvilke ledelsesvurderinger som lå til grunn for innføringen.

Undersøkelsen viser at i denne organisasjonen, slik den arbeider, har det omtalte kvalitetsverktøyet medført flere forhold. Det har gitt en fast kanal og struktur for innrapportering og håndtering av ulike forslag, ideer, avvik og andre innspill fra både ansatte og brukere av institusjonen. Verktøyet omtales som enkelt å forstå og bruke, slik at terskelen for å bruke det er lav og dette fører til utstrakt bruk av verktøyet. Den utstrakte bruken medfører at flere forhold blir systematisk saksbehandlet i organisasjonen enn før verktøyet ble tatt i bruk i organisasjonen. Slik organisasjonen nytter verktøyet blir saksbehandlingen ofte knyttet til arbeid i grupper. Den utstrakte bruken fører til flere endringer av rutiner, prosedyrer og annen dokumentasjon enn før verktøyet ble tatt i bruk. Det kan konkluderes, i tråd med det

informantene er tydelige på, at bruken av kvalitetsverktøyet, slik det brukes i denne omtalte organisasjonen, tilrettelegger og stimulerer til arbeid og læring i en sosiokulturell kontekst.

Motivasjonen som lå til grunn for innføringen av det omtalte kvalitetsverktøyet var ikke direkte fundamentert i ønsket om å anskaffe et verktøy som skulle medføre økt læring blant ansatte i organisasjonen. Organisasjonen kan ikke sies, på det tidspunkt dataene ble innhentet, å ha et bevisst forhold til om hvorvidt de har et syn på kompetanseledelse tilhørende enten KM-1 eller KM – 2 (Hansen et al. 1999). Undersøkelsen viser at motivasjonen var fundamentert i både ytre forventninger, i en konkurransesituasjon, men også i et ønske om god kvalitet på organisasjonens arbeid i tråd med organisasjonens uttrykte mål om kontinuerlig forbedring. Implisitt i ønsket om kontinuerlig forbedring ligger en forståelse av viktigheten av læring internt i organisasjonen, men dette var altså ikke eksplisitt grunnlag for at organisasjonen anskaffet verktøyet.

Dette fører meg videre til det jeg vurderer som oppgavens mest interessante funn. Den omtalte organisasjonen har anskaffet et IKT-basert kvalitetsverktøy, ikke med siktemål å oppnå økt læring blant ansatte i organisasjonen. Da er det interessant å kunne fastlå at det omtalte verktøyet har en effekt utover det organisasjonen hadde tenkt, ved at verktøyet slik det brukes tilrettelegger for sosiokulturelle læringssituasjoner og dermed økt læring i organisasjonen.

Med denne forståelsen har tittelen på oppgaven vokst frem, slik en eksplorerende oppgave kan medføre. Jeg mener det omtalte IKT-baserte kvalitetsverktøyet kan sies å ha en paradoksal effekt. Det nyttes, slik det brukes i organisasjonen, for tilrettelegging og stimulering til sosiokulturell læring i arbeidsgrupper, på tvers av de to grunnleggende paradigmene innen knowledge management og på tvers av organisasjonens motiver for anskaffelse av verktøyet. Praksisen knyttet til bruken av kvalitetsverktøyet og arbeidsformen som ofte nyttes i forbindelse med saksbehandling initiert via kvalitetsmeldinger, kan sies å være innenfor det som kalles ”the blended approach”. Dette er arbeidsformer som støtter seg til IKT som verktøy samtidig som arbeidsformene har en sosial form.

Grunnlaget for oppsummeringen er de empiriske data som beskriver en gjennomført bruk av et IKT-basert kvalitetsverktøy på en måte som tilrettelegger for sosiokulturell læring. De ulike kildene jeg har brukt trekker i samme retning og styrker oppgavens validitet. Gjennom analysen og drøftingen av de empiriske dataene gis det et grunnlag for å svare på problemstillingen. Det er sannsynliggjort at bruken av det omtalte kvalitetsverktøyet har ført til økt læring i den omtalte organisasjonen.

6 Praktiske implikasjoner og videre forskning

Noen sier at man skal være forsiktig med å gi råd, det gjelder i hvert fall på grunnlag av enkeltstående observasjoner. Denne undersøkelsen er å regne som en case-beskrivelse som ikke kan gi generelt overførbare anbefalinger til andre organisasjoner.

Likevel er det mulig i et pragmatisk perspektiv å fremme forslag med utgangspunkt i funnene som er gjort. I det følgende presenterer jeg praktiske forslag innen arbeid med læring og ledelse. Jeg har også forslag til videre forskning.

6.1 *Konsekvenser for praksis*

Det ser ut til at vedtaket om implementering av det omtalte kvalitetsverktøyet i den omtalte organisasjon var et godt valg og at prosessen knyttet til vedtak om innføring også var hensiktsmessig der og da. Som et argument for denne måten å arbeide på sier den ene informanten:

”... jeg er ganske sikker på at det var en avgjørelse fattet ovenfra. Og jeg tror det er nødvendig å fatte det ovenifra, jeg tror kvalitetsarbeid skal fattes ovenfra. Og så krever det stor grad av involvering når beslutningen er gjort...”(informant B)

Videre er det slik at kvalitetsverktøyet påvises å ha egenskaper for initiering av gode prosesser for saksbehandling av ulike temaer og oppgaver i organisasjonen. Arbeidsprosessene som initieres kan føre til læringsaktivitet.

Disse forhold kan inspirere ledere og ansatte i liknende eller andre typer organisasjoner til å ta i bruk denne eller liknende type verktøy.

Hansen beskriver eksempler fra bransjer hvor det meste av kunnskap standardiseres, kodes og lagres i databaser. Han har også eksempler på det motsatte, der ansatte må snakke med hverandre for å oppnå læring. Hansen påpeker at ledelsen i en organisasjon aktivt må satse på en av hovedretningene som deres primære strategi. Dette kan overføres til valg over temaet som

spennes opp innledningsvis i oppgavens tittel, de to ulike hovedretningene innen knowledge management. Oppgaven viser at et bevisst valg i tråd med ”the blended approach”, faktisk kan være en vei å gå, til tross for tydelige råd om det motsatte (Hansen et al. 1999).

6.2 Forslag til videre forskning

Oppgaven kan gi inspirasjon til videre forskning på effekten av bruken av IKT-baserte kvalitetsverktøy og også til utvikling av slike verktøy.

Det kunne også være interessant å studere nøyere hvorvidt kvalitetsarbeidet i denne type organisasjon og bruken av denne type kvalitetsverktøy fremmer utvikling, ved en studie over lengre tid.

Like interessant kunne det også være å studere om denne type verktøy kan hemme utviklingsorientert læring ved at organisasjonens fokus opptas av ivaretagelsen og ”poleringen” av rutiner og prosedyrer istedenfor produktiv læring. Dette er interessant sett i lys av tanken om at kunnskapsutvikling kan gi konkurransefortrinn.

I den norske spesialisthelsetjenesten finnes flere private institusjoner. En komparativ studie av disse, med fokus på læringskulturer og strategier for faglig utvikling, hadde vært helsepolitisk relevant, gitt *Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i sosial- og helsetjenesten ...Og bedre skal det bli! (2005-2015)*.

7 Referanseliste

- Argyris, C. og Schön, D. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley. USA
- Arntzen, E (2007): *En forutsigbar helsetjeneste. Kvalitet og orden i eget hus*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Blåka, G og Filstad C (2007): *Læring i helseorganisasjoner*. Oslo, J.W. Cappelen forlag
- Bolman, L G & Deal T E (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brown, J. S., , Duguid, P. (2000). *Balancing Act: How to Capture Knowledge Without Killing It*. Harvard Business Review (May-June): 73-80.
- Bryman, A. (2004): *Social research methods*. (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, M. D. (2007) *Reading Dewey: Reflections on the Study of Routine* ,In Sage journals, *Organization Studies*, May 1, 2007; 28(5): 773 - 786.
- Conner, M. L. a. J. G. C. (2004). *Creating a Learning culture. Strategy, Technology and Practice* (1 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, S. D. N., & Yanow, D. (1993). *Culture and organizational learning*. *Journal of Management Inquiry*, 2: 373-390.
- Cuban, L. (1988b). *Constancy and Change in Schools (1880s to the present)*. i: *Contributing to Educational Change. Perspectives on Research and Practice*. Jackson P W (Ed.). Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, s 85-105.
- Deming, W. Edwards (1982) *Out of the Crisis*
- Denis, J.-L., Lamothe, L., & Langley, A. (2001). *The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations*. *Academy of Management Journal*, 44(4): 809-837.
- Dimmen, Å (2005) Rapporter fra Høgskolen I Buskerud nr 56, Lærende organisasjoner Mellomledere og kunnskapsledelse, Hønefoss
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Engeström, Yrjö (2001). *Expansive learning at work: Toward an activity theory reconceptualization*. Institute of Education, University of London.

Fuglestad O.L., Lillejord S. (Red.) (1997) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* Bergen, Fagbokforlaget

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Garmann Johnsen H.C., Halvorsen A., Repstad P.(2009): *Å forske blant sine egne*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Garvin, David A. (2000): *Learning in action - A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business school press. Boston, Massachusetts.

Gullestad, M. (1991): *Studiet av egen samfunnskultur som utfordring*. Norsk antropologisk tidsskrift, 1.

Hagesæther, Tom (1994) *En datamaskin som katalysator for erfaringsoverføring, kommunikasjon og læring*. Bergen: Universitetet i Bergen

Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hansen M. T., Nohria N., Tierney T. (1999) *What's your strategy for managing knowledge?* Harvard Business Review Article, March-April 1999.

Hauen,Fi.van; Kastberg,B; Strandgaard,V (1995) *Den lærende organisation om evnen til at skabe kollektiv forandring* København: Industriens Forlag

Helsedirektoratet <http://www.helsedirektoratet.no/>

Hildreth, Paul M., Kimble Chris (2002) : *The duality of knowledge*. Information research, vol 8 no 1, October 2002.

Instefjord, Elen J. (2007) *Kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling i "Lærende Nettverk"* Høgskolen Stord, Haugesund

Jacobsen, Dag Ingvar (2004): *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J (2002)., *Hvordan organisasjoner fungerer*, Bergen: Fagbokforlaget

Johannessen, A., Tuft, P. A. og Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kalleberg R. (1982): "Kvalitative metoder i sosiologisk forskning" i Holter H. & Kalleberg R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo, Universitetsforlaget

Kaplan, R. S., Norton, D. P. (1992). *The Balanced Scorecard: Measures that drive performance*. Harvard Business Review, Best of HBR 1992.

- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning*. Prentice Hall, New Jersey. USA
- Koschmann, T. (1996) *CSCL theory and practice of an emerging paradigm*. Mahwah, New Jersey. USA
- von Krogh, G., Ichijo, K., Nonaka, I., (2001): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. NKS-forlaget.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S. (2007): *Doing interviews*. London: Sage.
- Lave, J., & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, M. & Klev, R. (2002) *Forandring som praksis – Læring og utvikling I organisasjoner*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Macpherson A, Jones O. (2008). *Management learning*.
<http://www.sagepublications.com/cgi/content/abstract/39/2/177>
- Malterud, K. (1996): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Massachusetts Institute of Technolog, Computer Science and Artificial Intelligence Laboratory
www.csail.mit.edu
- Moxnes, P. (2000) *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet* Oslo: Forlaget Paul Moxnes
- Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. www.kunnskapssenteret.no
- Nonaka, I. 1994. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1).
- Nonaka, Ikujiro og Takeuchi, Hirotaka 1995: *The Knowledge-Creating Company - How do Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York Oxford.
- Paulgaard, G. (1997): *Feltarbeid i egen kultur: innenfra, utefra eller begge deler? I: Fossåskaret, E., Aase, T.H. og Fuglestad, O.L. (Red.) Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. (s. 70 – 93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Peirce, C.S., *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Volumes 1–6, Charles Hartshorne and Paul Weiss (eds.), Vols. 7–8, Arthur W. Burks (ed.), Harvard University Press, Cambridge, MA, 1931–1935, 1958. Cited as CP n.m for volume n, paragraph m. (Retrieved from "http://en.wikipedia.org/wiki/Pragmatic_maxim")

Pentland B. T. , Feldman S. (2005) *Industrial and Corporate Change* i Oxford journals, Oxford University Press, ICC Advance Access originally published online on August 26, 2005 , <http://icc.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/14/5/793>

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag.

Rehak, Daniel R.; Mason, Robin (2003), "Engaging with the Learning Object Economy", i Littlejohn, Allison, *Reusing Online Resources: A Sustainable Approach to E-Learning*, London: Kogan Page, s. 22–30, [ISBN 9780749439491](https://doi.org/10.1080/07449439491).

Ringdal K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Roald i O.L. Fuglestad og S. Lillejord (Red.) (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen, Fagbokforlaget

Ry Nielsen, J. C. og Repstad P. (2004) ”Fra nærhet og distanse og tilbake igjen. Om å analysere sin egen organisasjon”. I Repstad P. (Red.). *Dugnadsånd og forsvarsverker – tverretattlig samarbeid i teori og praksis*. 2. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.

Røvik, K A (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen, Fagbokforlaget.

Røvik, K A (2007): *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo, Universitetsforlaget

Sahlin-Andersson, K. og Engwall, L. (2002): Carriers, flows, and sources of management knowledge. I: Sahlin-Andersson, K. & Engwall, L. (ed.): *The expansion of management knowledge*. Stanford, California: Stanford Business Books.

Sarv, H. (1997) *Kompetens att utveckla : om den lärande organisationens utmaningar* Stockholm : Liber

Schein, E. H. (1994) *Organisationskultur og ledelse*. 2.utg. København. Valmuen

Schön, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim

Senge, Peter M. (1999): *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont hjemmets forlag. (norsk utgave)

Skjervheim, Hans. (1992): *Filosofi og dømmekraft*. Universitetsforlaget

Sosial- og helsedirektoratet, 2005: *...og bedre skal det bli! Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i sosial og helsetjenesten (2005–2015)*. Oslo: Shdir.

Stankosky, M., editor (2004), *Creating the Discipline of Knowledge Management: The Latest in University Research*, Butterworth-Heinemann, [ISBN 0-7506-7878-X](#)

Sveiby, K E (2001): *En kunnskapsbasert virksomhetsteori som veileder for strategiarbeidet*. Oversatt av Nina Sandvik I *Journal of Intellectual Capital*, vol. 2, nr 4. Norsk versjon godkjent av Karl-Erik Sveiby 9. september 2002. www.sveiby.com

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Thorsvik, J. og Jacobsen, D.I. (2001) *Hvordan organisasjoner fungerer innføring i organisasjon og ledelse*, Fagbokforlaget , ISBN: 8276747639

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wikipedia: (<http://en.wikipedia.org/wiki/PDCA>.)

Wiley, David A. (2005). *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor and a taxonomy*, Utah State University, [Online], Tilgjengelig fra: <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>

Yin, R.K. (2003) *Case study research: design and methods*. 3rd ed. London, Sage Publications

8 Vedlegg

Intervjuguide

FASE 1: Den ene fasen er tiden frem til det ble fattet vedtak om innføring av kvalitetsstyringssystem.

FASE 2 Den andre fasen er fra og med avsluttet implementeringsfase, det vil si det som kan kalles driftsfasen.

FORMÅL:

Søke svar på problemstillinga.

LAUSPRAT OG INFORMASJON

1. Jeg viser til tidligere informasjon som er gitt. Presiserer innledningsvis hva som er hensikten med intervjuet og hvordan informasjonen vil bli brukt. Gjentar det som er informert om pr mail i forespørselen om å stille som intervjukandidat.:

Eg arbeider som du kanskje veit med ei masteroppgåve i Utdanningsledelse. Det eg er oppteken av er innanfor omgrepet ”lærande organisasjonar”. I den samanhengen skal eg sjå nærare på X som organisasjon.

Eg ynskjer å gjennomføre nokre individuelle intervju der eg er interessera i subjektive erfaringar og oppfatningar. Stikkord for intervjuet vil mellom anna vera: kvalitetsarbeid, kvalitetssystem, læring. Intervjuet er tenkt å ha ei maksimal ramme på 45 minutt. Informasjonen vil bli behandla konfidensielt, og den vil ikkje vera kopla til namn på den som vert intervjuet.

Du vil ikkje bli nemnd med namn i rapporten i etterkant, men det vil framgå om intervjukandidaten har ein leiande funksjon eller ikkje i organisasjonen.

Har du nokon spørsmål eller kommentarar til informasjonen?

2. Noter ned hvem som deltar i intervjuet og hva slags stilling vedkommende har.

Emner:	Intervjuspørsmål:
FASE 1 - BEVISST STRATEGI? På hvilken måte var målet om læring i organisasjonen en del av strategien bak beslutningen om innføringen av	<ul style="list-style-type: none">• Kva legg du i omgrepet kvalitetsarbeid?• Har du døme på kvalitetsarbeid i organisasjonen X?• Kva legg du i omgrepet kvalitetssystem?• Har du døme på slike system i

<p>kvalitetsstyringsverktøyet i perioden fram til vedtak om implementering?</p> <p>UTTRYKK FOR DETTE?</p> <p>Dersom læring var en del av strategien bak beslutningen om innføringen av kvalitetsstyringsverktøyet, hvordan kom det i så fall til uttrykk?</p>	<p>organisasjonen X?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kva var bakgrunnen for innføringa av kvalitetsverktøy X? • Kva var føremålet med innføringa av kvalitetsverktøy X? • Kva slags forventningar vart uttrykt rundt kvalitetsverktøy X på den tid det vart vedteke å skaffe seg systemet? • Kvifor vart nettopp dette verktøyet valgt? • Kven foreslo nettopp dette programmet? • Kven klekte ut tanken på å innføre systemet? • Korleis vart tanken drøfta? • Kven greidde ut alternative program? • Hva så man for seg som forventede gode resultat dersom man kjøpte inn programmet? • Var det nokon medvitne strategiar for å velge dette programmet før andre? • Korleis kom desse strategiane til uttrykk? • Korleis vart verktøyet valt? • Kven vedtok innføringa? • Kva slags prosess vart då gjennomført? • Kva legg du i omgrepet ”læring”? • Kan du nemne døme på læring som skjer hjå tilsette i organisasjonen X? • Var kvalitetsverktøy X tenkt på som eit verktøy for læring? • Var kvalitetsverktøy X drøfta i møter? • Kan du nemne døme på dette?
<p>FASE 2 ERFARINGER OM LÆRING HOS LEDELSEN</p> <p>1. På hvilken måte erfarer ledelsen at det oppstår læring blant ansatte i organisasjonen på grunn av det implementerte kvalitetsstyringsverktøyet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hva ser du i ettertid er resultatet/ effekten av implementeringen av kvalitetsverktøy X? • Det kan tenkes ulike resultater av en slik implementering. Hvorfor har man fått nettopp denne effekten? • Hva har blitt gjort for nettopp å oppnå denne effekten? • Kva slags saker vert handsama i kvalitetsverktøy X? • Kan du nemne døme på saker?

FASE 2 ERFARINGER OM LÆRING HOS ANSATTE

2. På hvilken måte erfarer ansatte at det oppstår læring blant ansatte i organisasjonen på grunn av det implementerte kvalitetsstyringsverktøyet?

- Kva vert resultatata av sakshandsamingane?
- Kan du nemne døme på dette?
- Kva har kvalitetsverktøy X gjort med organisasjonen?
- Be informanten fortelje om organisasjonen og kva vedkomande tenkjer om X som lærande organisasjon.
- Kan ein lære noko av det systemet?
- Har verktøyet ført til læring?
- Hvem har lært?
- Hva har blitt lært?
- Kva slags uttrykk kjem læringa fram med?
- Korleis vurderas systemet i dag med tanke på å ”skape” læring?
- På hvilken måte bedrer bruk av kvalitetstyringsverktøyet organisasjonens produkt?
- Har kvalitetsverktøy X ført til sosiokulturell læring og ”ba”? (Definere når spørsmålet vert stilt at sosiokulturell læring er å lære i lag med andre, at ”ba” er eit lærings ”rom”, enten fysisk, mentalt eller virtuelt.
- Har kvalitetsverktøy X ført til prosedyre endringar. (Når spørsmålet vert stilt referere til at det fins teori som ser på prosedyreendringar som teikn på læring i organisasjonen.)
- Vert det oppfatta som at det skjer ”meir” læring no enn før kvalitetsverktøy X?

Erfaringar frå prøveintervju

Fekk vridd samtala ”naturleg” over på kvalitetsverktøy X:

Samtala vart som ei treft, vid i starten og så trongare.

Opne spørsmål vart nytta, men med styring mot kvalitetsverktøy X / læring som tema.

Fekk fram den som vart intervjuja sin ”kunnskap”.

Nytta ikkje alle spm då informanten ikkje hadde vore tilsett på X så lenge at kjente til fase 1.

Guiden er skriven med ei blanding av bokmål og nynorsk. Spørsmåla er på nynorsk, dette ligg meir opp til mitt talemål og eg trur det er greit å ha det slik då spørsmålstillinga slik vert naturleg for meg.

Nytta 52 minutt før samtala var over. Dette var meir enn forventa. (Håpa på maks 45 min.)

Kom undervegs på 3 spørsmål til.

1. Om kvalitetsverktøy X har ført til sosiokulturell læring og ”ba”? (Definerte når spørsmålet vart stilt at sosiokulturell læring er å lære i lag med andre, at ”ba” er eit lærings ”rom”, enten fysisk, mentalt eller virtuelt.
2. Om kvalitetsverktøy X har ført til prosedyre endringar. (Når spørsmålet vart stilt refererte eg til at det fins teori som ser på prosedyreendringar som teikn på læring i organisasjonen.)
3. Om det vert oppfatta som at det skjer ”meir” læring no enn før kvalitetsverktøy X?

Teori nytta inn mot intervjuet:

- Sosiokulturell læring
- Enkeltkrets læring
- ”ba”
- PDCA – sirkel
- Elisabeth Arntzen om kvalitetsarbeid

Oppsummering intervju

FORPROSESS - intervju	
Uttrykk for at læring var en del av strategien bak innføring av kvalitetsverktøyet?	
intervju	
Ansatte	Ledelsen
A: Ikke kjent med dette.	B: Ikke kjent med dette.
D: Mener det ikke var noen bevisst overordnet tanke om læring som lå til grunn for innføringen.	C: Det var nok ikke tenkt på.
E: Ikke kjent med dette.	

DRIFT- intervju		
	På kva slags måte erfarar ein at det oppstend læring i organisasjonen pga det implementerte kvalitetsstyrings verktøyet?	
	Tilsette	Leinga
” KV ” fremmer læring	A: Bekrefter på s. 3. og s 6. ”...for eksempel blir inntaksteamet bedre til å vurdere etter hvert...” (s. 6) D: Bekrefter på s. 5: ”lærer av det å forbedre og se at...så syns eg jo at vi er en lærende organisasjon...” E: Bekrefter på s. 4: ” så er det helt klart læring”, ”...”KV” som fanger opp da, og skaper læring...” Eksempel på læringssituasjonar s. 5: ”...ser på noko teori...” og om inntaksteamet på s.5.	B: Bekrefter s 6: ”...”KV” legger i hvert fall til rette for læring...” og ”...ja hvertfall sånn ledelses læring...” NB! s. 7: ”...men det er ikke sikkert at det må føre til utvikling heller..., men det er en struktur som hjelper oss.” C: Bekrefter s.8:” det er læring rundt mange av desse meldingane...” osv. og på s. 7 sier informanten at systemet forutsetter læring og vilje til å endre seg.
” KV ” hemmer læring	A: s. 1: om <i>poleringsverktøy</i> : kan tolkast som <i>ikke fremmende</i> og da kanskje som <i>hemmende</i> ? D: s. 6: Nei. E: s. 5: ”Nei jeg kan ikke tenke at det hemmer læring.”	B: Bekrefter at ”KV” ikke hemmer læring, s. 7. C: s 8: ”Nei”. s. 9: ”Det er ... potensiale for å hemme altså...”
” KV ” fører til ”meireffekt” med omsyn til læring.	A: Nei. mer et <i>poleringsverktøy</i> (s.1) Bekrefter og på s. 7. D: s. 6: ”det ligger veldig mykje læring i det systemet...”. Bekrefter på s 7 at ”KV” genererer læringssituasjoner. E:	B: s.7: Argumenterer for at ”KV” er et system som hjelper en org til å bli ”lærende”. NB! s. 7: ”...men det er ikke sikkert at det må føre til utvikling heller..., men det er en struktur som hjelper oss.” C: NEI: s. 11: Mener at det bidrar til å holde et læringstrykk oppe.
Sosiokulturell læring fremmes	A: ”ja, jeg er helt enig i det...” (s. 8) D: Bekrefter sosiokulturell læring: s. 3: ”Ja, det er mange eksempler på...” , s. 6: ”...man blir på en måte pusha til...” og s. 8: ”Ja, det trur eg nok i alle fall at det har...involverer mange...læring på mange plan...åpenbart at svaret på det er ja.” E: s. 6: ”Ja, det har det jo...”	B: Bekrefter s. 8: ”...det medfører sosiokulturell læring.” C: Bekrefter s. 10.
” KV ” fremmer ”ba”	A: D: Bekrefter ”KV” som ”ba”: s.3: ”behandling av det som kommer inn det skjer jo i ”KV” da...” E: Bekrefter s. 4: ”...”KV” som fanger opp da, og skaper læring på den måten ved at det blir tatt hånd om og håndtert...” og s. 6: ”Ja, det har det jo...”	B:Bekrefter s. 8: ”Ja, det syns jeg, for det er jo et virtuelt rom...” og ...”ja..., så øker jo også sannsynligheten for læring.” C: Bekrefter s. 10.
Har bruken av ” KV ” ført til (økt antall) prosedyre endringer?	A: Bekrefter at ”KV” har ført til prosedyre endringer. D: Bekrefter på s. 9: ”...det har medført flere rutiner og prosedyrer, skriftlig...” E:	B: s. 9: Tolker det slik at informanten mener at ”KV” har ført til økt antall. Ekspisitt at de fører til endret praksis. s.8: ”Ja, det har det. Det har det.” C: s. 10: Bekrefter at det er flere prosedyre endringer nå etter innføringen av ”KV”.
Beskriver at ”KV” initierer læringssløyfer.	A: D: Bekrefter s. 3: ” vi får en slags tilbakemelding...” E: s. 4: ”...”KV” som fanger opp da, og skaper læring på den måten ved at det blir tatt hånd om og håndtert...”	B: På s. 6 omtaler informanten ”KV” saker i læringssløyfer. C:
Anna?	A: D: E:	B: s. 10 omtaler informanten at det var en vegring mot å ta systemet i bruk, teknologi og fremmedgjøring! ”...samtalen versus et teknologisk system...” C:

Hovedinnhold i innsamlede data - observasjoner

Jeg har i perioden observert tolv kvalitetsmeldinger som jeg har loggført og kronologisk nummerert som nr 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23 og 25. Observasjonene 8, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23 og 25 peker alle mot videre arbeid utført av forskjellige arbeidsgrupper. Nr 16 omtaler en samarbeidsarena, men meldingen peker ikke nødvendigvis mot en saksbehandling i arbeidsgrupper.

nr 8: Etter gjennomført intern revisjon med ekstern ISO-sertifisør, ble avvik/observasjoner skrevet inn i "KV" som flere enkelt saker. Alle disse må arbeides med videre. Ingen av observasjonene gjelder forhold kun knyttet til enkelte medarbeidere, men gjelder flere. Derfor blir videre arbeid knyttet til samarbeidssituasjoner.

nr 10: Kvalitetsmelding om uttrykket "behandling" i undervisningen om behandlingsfilosofi, for å vurdere eventuell videreutvikling av teksten og praksis som pr i dag beskriver institusjonens filosofi. Må arbeides videre med og drøftes med ansatte i forskjellige fora.

nr 12: Om en arbeidsgruppe som skal se på epikriser fra egen institusjon opp mot andre for å eventuelt videreutvikle dagens mal for epikriser. Meldingen legger opp til videre arbeid i en ansatte gruppe.

nr 13: Om en friluftslivsgruppe bestående av fagfolk fra institusjonen. Etablering av arbeidsgruppen, klargjøring av mandat, tidsplan videre, plan for resultat av gruppe arbeidet. Meldingen legger opp til videre arbeid i en ansatte gruppe.

nr 14: Ønske om projektor for teamvis arbeid med epikriser etc. for deling av kunnskap i teamene og for lettere nå frem til tverrfaglig sluttprodukt. Meldingen legger opp til en faglig drøfting blant ansatte for å nå frem til mulig forbedret metodikk.

nr 15: Innspill til justering av veileder for utarbeidelse av epikriser. Endringer må drøftes, utvikles og vedtas i tverrfaglige fora. Meldingen legger opp til videre arbeid i en ansatte gruppe.

nr 16: Om tidsskrift møtene. Melding som omtaler utvikling av disse møtene som er en arena hvor faggrupper på omgang har ansvar for presentasjon av relevant fagstoff med tilhørende diskusjon. Meldingen er en registrering av det vedkommende som skrev meldingen oppfatter som et avvik fra en grunnstruktur, ved at det omtalte møtet nyttes til annet faginnhold enn det som er intensjonen.

nr 20: Innspill for endring av manus for velkomstmøter for nye brukere av institusjonens helsetjenester. Endringer må drøftes, utvikles og vedtas i tverrfaglige fora.

nr 21: Ønsker å reise en faglig debatt om differensiering av fremsendelse av informasjon/ rapporter til ulike mottakere. Meldingen legger opp til videre arbeid blant ansatte.

nr 22: Forslag om økt samarbeid mellom klinisk personale og kjøkkensjefen for drøftinger om informasjon om viktigheten av sunt kosthold overfor institusjonens brukere. Meldingen legger opp til videre arbeid i en ansatte gruppe.

nr 23: Behov for kurs i padling og sikkerhet i samband med bruk av kanoer sammen med brukere av institusjonen. Faggruppen for idrettspedagoger trenger kurs sammen. Meldingen gir innspill til administrasjonen som skal bistå faggruppen for å få gjennomført kurs i faggruppen.

nr 25: Forslag om evaluering av metodisk plan for "målsettingsarbeidet". Et tverrfaglig klinisk arbeid for brukerne, som mellom annet bygger på kognitiv terapi. Endringer må drøftes, utvikles og vedtas i tverrfaglige fora. Meldingen legger opp til videre arbeid i en ansatte gruppe.

Oversikt dokumenter

Under følger korte utdrag som viser det som er funnet i de tre dokumentene som peker mot læring som aktivitet. Funnene i dokumentene gir støtte til forståelsen av at organisasjonen har fokus på kvalitetsarbeid.

1. Kvalitetspolitikk – organisasjon X

Dokumentet beskriver kvalitetspolitikken organisasjonen har. Dokumentet angir målsetting for kvalitetsarbeidet og i dette ligger formuleringer om læring.

”...Mål... ”Å ha fremmet en lærende kultur basert på egnevaluering og kontinuerlig forbedring.” ...”

Dokumentet angir også resultatsindikatorer som angir nærmere hvordan man kan vurdere om målene er nådd. Også her er det formuleringer om læring.

”...Lærende ved

- *”å utvikle en kultur som fremmer raushet og takhøyde.”*
- *”at alle ansatte er ansvarlig for kvaliteten i eget arbeid” ...”*

2. Kvalitetssystem for organisasjon X

Organisasjonen har også en beskrivelse av sitt kvalitetssystem. I dokumentet beskrives mellom annet hva som systemet skal hjelpe organisasjonen til, hvilken visjon organisasjonen har for kvalitetsarbeidet sitt og hvilke mål organisasjonen setter seg. I alle disse delene av dokumentet er det formuleringer om læring.

”...Kvalitetssystem organisasjon X handler om at vi ønsker å være gode på og å lære av det vi gjør...”

*”...VISJONEN..
organisasjon X skal fremstå som en lærende nyskapende organisasjon...”*

*”...MÅL
Lærende – ved å utvikle en kultur for egnevaluering og kontinuerlig forbedring...”*

3. Plan for implementering av ISO 9001:2000

Dette dokumentet er en intern handlingsplan for organisasjonen, utarbeidet på det tidspunkt organisasjonen planla hvordan den skulle etablere systematisk arbeid i tråd med ISO standardens krav om kontinuerlig forbedring. Dokumentet nytter ikke direkte ord om læring, men i dokumentet legges det vekt på *”kontinuerlig forbedring”* som jeg tillegger betydningen av læring.