

MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i Organisasjon og leiing. Helse og sosialeiing

Kurs i meistring av depresjon

- eit utgangspunkt for å studere kompetanseutvikling i kommunane sitt psykiske helsearbeid

av

Inger Oline Bruland

September 2010

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i: Organisasjon og leiing. Helse og sosialeiing

Tittel: Kurs i meistring av depresjon- eit utgangspunkt for å studere kompetanseutvikling i kommunane sitt psykiske helsearbeid

Engelsk tittel: Course in mastering og depression- a point of departure for the study of competence development in the local governments work with mental health

Forfattar: Inger Oline Bruland

Emnekode og emnenamn: MR690 Masteroppgåve i organisasjon og leiing

Kandiatnummer: 7

Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (set kryss):

Dato for innlevering: 13.9.2010

JA_x_ Nei__

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire): KID, kompetanseutvikling, sekundær og tertiærførebygging, psykisk helse

Tittel og samandrag: Kurs i meistring av depresjon- eit utgangspunkt for å studere kompetanseutvikling i kommunane sitt psykiske helsearbeid.

Gjennom ulike nasjonale styringsdokument gjev styresmaktene signal om at lærings- og meistringstilbod skal auke i helsesektoren. Føremålet med studien er å søkje kunnskap som kan medverke til å betre føresetnadane for kompetanseutviklingsarbeid i høve til psykisk helsearbeid i kommunane, og studien dreiar seg i stor grad om haldningar, utfordringar og vilkår i arbeidet med å leggje til rette for kompetanseutvikling i ein slik samanheng. Undersøkinga er gjort hausten 2009. 7 informantar er intervjuar ut frå ein kvalitativ metode med uformelle intervju. Funna tyder på at kva tenesteleiarane kan gjere for å leggje til rette for kompetanseutvikling først og fremst ser ut til å henge saman med ansvarsområde, kontrollspenn, omgrepsforståing og kompetansenivå. Har tenesteleiarane fleire ansvarsområde og store kontrollspenn, ser dette ut til å gå på kostnad av møtepunkt med dei tilsette. Tenesteleiarane leiar gjennom sine tilsette, som får drive med det dei er gode på og motiverte for. Kid- leiarane sitt eige overskot og ansvar blir dermed avgjerande for kva tiltak som blir sett i verk i den einskilde tenesta

Title and Abstract: Course in mastering of depression- a point of departure for the study of competence development in the local governments work with mental health.

By different national directives, the authorities give signal to increase learning and mastering within the health departments. The purpose of the present study is to search for knowledge that can contribute to improving the conditions of developing competence within mental health work in the local governments. The study is in general about attitude, challenges and conditions in the work to prepare for competence development in such a connection. The study was carried out in the autumn of 2009. I have used a qualitative method with informal interviews of 7 informants. What the leaders of the services do to prepare for competence development, first and foremost seems to connect with responsibility areas, control areas, understanding of different learning concepts and level of competence. When the service leaders have more than one area to lead and large control areas, this seems to go at the expense of meeting points for the workers. The service leaders lead through their employees, who are allowed to do what they are good at and motivated for. In

that way the employee's energy and feeling of responsibility determines what is put into action in different services.

Føreord

Når eg no avsluttar masterarbeidet mitt, har eg til saman brukt 4 år på deltid. Desse åra tykkjer eg har gått litt seinare enn vanlege år, truleg fordi eg har lært noko nytt heile tida, og har vore usikker på om eg greidde eksamenane til ei kvar tid. Slik sett har prosessen vore krevjande ved sida av familie og full jobb. Likevel har eg ikkje vore inne på tanken om å slutte før eg var ferdig, og eg ser ikkje bort i frå at eg vil halde fram med å studere.

Sjølv om dette har vore mitt prosjekt, er det mange som har bidrege til at eg har gjennomført det. Difor vil eg først og fremst takke leiaren min Kari Krogh, som sjølv er oppteken av kompetanseutvikling i tenestene. Ho har inspirert meg til å byrja på studiet, lagt til rette og vist interesse for utviklinga mi. Eg vil takke kollega, familie og vener for interessa dei har vist for framgangen i prosjektet, sjølv om dei ikkje heilt har forstått mål og meining med det. Eid folkebibliotek har vore svært imøtekomande med å skaffe litteratur. Eg vil takke rådmenn i kommunane som har gjeve meg løyve til å intervju deira tilsette i arbeidstida, og informantane som stilte så velvillig opp. Og til sist Olina Kollbotn, som har rettleia meg på ein framifrå måte og såleis betydd mest for meg i denne prosessen. Utan samtalane med henne hadde det ikkje blitt ei masteroppgåve.

Nordfjordeid, 13.9.2010

Inger Oline Bruland

Innholdsliste

Figurar, tabellar og vedlegg	10
Kapittel 1 Innleiing	11
1.1 Avgrensing	13
1.2 Oppbygging av oppgåva	14
Kapittel 2 Den faglege konteksten og råmevilkår	15
2.1 Kommunalt psykisk helsearbeid i eit kontekstuell, førebyggjande perspektiv	15
2.1.1 Utviklingstrekk i høve til psykisk helsearbeid fram til i dag	15
2.1.2 Psykisk helsearbeid i eit førebyggjande perspektiv	16
2.2 Den kommunale strukturen sin verknad på tilrettelegging av kompetanseutvikling	16
2.2.1 Den hierarkiske kommunen.....	17
2.2.2 Ekspertorganisasjonen- to nivå kommunen.....	17
2.3 Kulturen sin verknad på tilrettelegginga av kompetanseutvikling	19
2.3.1 Oppsummering.....	20
Kapittel 3 Teoretisk forankring	21
3.1 Læring	21
3.1.1 Samanhengen mellom læring og kompetanseutvikling	21
3.1.2 Erfaring som grunnlag for organisasjonslæring	22
3.1.3 Læring gjennom erfaring- kompetanseutvikling i eit fem- stegsperspektiv	23
3.1.4 Refleksjonar kring Dreyfus brørne sin femstegsmodell.....	23
3.1.5 Læring i eit framtidsperspektiv	24
3.1.6 Peter Senges læringsdisiplinar i organisasjonar.....	24
3.1.7 Refleksjonar kring Peter Senges teori	25
3.1.8 Peter Senge sine kjernedisiplinar i organisasjonar, Strand sine leiingsfunksjonar og Dreyfus brørne sine kompetansenivå.....	26
3.2 Ein drøftingsmodell	35
3.3 Oppsummering	37
Kapittel 4 Metode	39
4.1 Kvantitativ eller kvalitativ tilnæringsmetode, eller ein kombinasjon av desse?	39
4.2 Det kvalitative forskingsintervjuet	40
4.3 Rollespel	41
4.4 Individuelle intervju	42
4.5 Tekstbehandling	43
4.6 Utfordringar med hermeneutisk tilnærming	44
4.6.1 Eiga forforståing.....	44
4.6.2 Den hermeneutiske sirkel	45
4.7 Val av informantar	46
4.8 Kontakt med feltet	47
4.9 Råmeverket for samtala - arbeidet med intervjuguiden	48
4.10 Ethiske vurderingar	49

4.10.1 Å forske på eige felt	50
4.11 Tolking og analyse.....	50
4.12 Validitet, reliabilitet og generalisering	51
4.13 Oppsummering	53
Kapittel 5 Presentasjon av data og funn	55
5.1 Presentasjon av informantane, råmer og arbeidsvilkår.....	55
5.2 Om engasjement og refleksjon i arbeidet med å leggje strategiar for å nå mål (jf. forskingsspørsmål 1)	58
5.2.1 Oppsummering.....	65
5.3 Om å utfordre eigne tenkjemåtar (jf. forskingsspørsmål 2)	65
5.3.1 Oppsummering.....	68
5.4 Om å arbeide i ei felles retning (jf. forskingsspørsmål 3).....	69
5.4.1 Oppsummering.....	72
5.5 Om å arbeide i lag (jf. forskingsspørsmål 4).....	72
5.5.1 Oppsummering.....	77
5.6 Vilkår for systemisk tenking (jf. forskingsspørsmål 5).....	77
5.6.1 Oppsummering.....	78
5.7 Hemmande og fremjande vilkår for kompetanseutviklingsarbeidet.....	79
Kapittel 6 Drøfting- når teori møter empiri	81
6.1 Læringsdisiplinar	81
6.1.1 Disiplinen personleg meistring og kompetanseutvikling	82
6.1.2 Disiplinen mentale modellar og kompetanseutvikling	83
6.1.3 Disiplinen felles visjon og kompetanseutvikling	84
6.1.4 Disiplinen gruppelæring og kompetanseutvikling	86
6.1.5 Den 5 disiplin- systemisk tenking.....	87
6.2 Organisasjonsfunksjonar	88
6.2.1 Entreprenørfunksjonen- innovatør og meklar	88
6.2.2 Administrasjonsfunksjonen- overvakar og koordinator	88
6.2.3 Integratorfunksjonen- rettleiar og hjelpar	89
6.2.4 Produsentfunksjonen- dirigent og pådrivar	90
6.3 Strukturen si rolle	91
6.4 Kulturen si rolle.....	93
6.5 Kompetansenivå	94
6.5.1 Novisa sitt behov for opplæring	94
6.5.2 Leiarrolla i den hierarkiske modellen.....	95
6.5.3 Når arbeidet krev kompetanse på eit kompetent nivå	96
6.5.4 Kyndige innovatørar	96
6.6 Oppsummering	98
Kapittel 7 Konklusjon	99
7.1 Funn i studien	99
7.1.1 Personleg meistring, entreprenørfunksjonen og kompetansenivå	100
7.1.2 Mentale modellar, administratorfunksjonen og kompetansenivå	101
7.1.3 Felles visjon, integratorfunksjonen og kompetansenivå.....	102
7.1.4 Gruppelæring, produksjonsrolla og kompetansenivå	104
7.1.5 Systemisk tenking og ekspertnivået.....	105

7.2	<i>Refleksjon kring det teoretiske r�meverket</i>	108
7.3	<i>Avslutning</i>	109
7.4	<i>Framlegg til vidare forskning</i>	110
	Litteraturliste	113

Figurar, tabellar og vedlegg

Figurar

Figur 1:	Strand (2007) sin modell for fire organisasjonstypar.....	17
Figur 2:	Strand (2007) sin modell for fire leiingsfunksjonar	26
Figur 3:	Modell for teoretiske perspektiv.....	35
Figur 4:	Døme på hierarki og to- nivå modell.....	57
Figur 5:	Læringssirkel.....	107

Tabellar

Tabell 1:	Oversikt over tenesteleiarane sine rårer og vilkår.....	56
Tabell 2:	Hemmande og fremjande forhold.....	79
Tabell 3:	Samanhengar og systematisering av empiriske funn.....	97

Vedlegg

Vedlegg 1:	Formell førespurnad til rådmennene.....	119
Vedlegg 2:	Brev til informantane med informert samtykkje.....	121
Vedlegg 3:	Tilbakemelding frå NSD.....	123
Vedlegg 4:	Intervjuguide.....	125
Vedlegg 5:	Tilbakemelding frå NSD.....	130

Kapittel 1 Innleiing

Stortinget fastslo tidleg på nitti talet at førebygging av mentale lidingar skal vere eit hovudsatsingsområde. Førebyggjande tiltak kan omfatte undervisnings- og påverknadsarbeid som søkjer å endre den enkelte si åtferd og meistring (St.meld.nr.25 1996-1997). Statlege styresmakter har satsa på psykiatrien gjennom Opptrappingsplanen for psykisk helse dei siste ti- åra. Gjennom øyremerkta midlar har kommunane fått ressursar til nye tiltak innan psykisk helsevern.

Eit tiltak som kommunane er oppmoda om å setje i verk, er kurs i meistring av depresjon. Her forkorta til KID. Kurset er lagt opp som gruppeundervisning for personar som lid av depresjon (senka stemningsleie), og er ei hjelp til sjølvhjelp for vaksne med mild til moderat depresjon. Kurset er eit førebyggjande tiltak, ved at deltakarane lærer ein teknikk å bruke for å hindre tilbakefall. Kurset er prøvd ut i eit internasjonalt forskingsprosjekt i Noreg, Odin prosjektet (Rapport 1999:2 frå Folkehelsa) og i Oslo og Buskerud. Kurset har vist seg å ha signifikant effekt ved depresjon.¹ Ein studie som er gjort av Erik Nord og Odd Steffen Dalgard, viser at kurset og har ein helseøkonomisk gevinst.²

KID er døme på eit førebyggjande tiltak som ikkje er lovpålagt. Mi erfaring er at ein må arbeide litt ekstra med slike tiltak, for å greie å innlemme dei i arbeidskvardagen. Difor krev dei meir initiativ og kompetanse, som igjen fordrar kunnskap om- og eit medvite forhold til kompetanseutvikling. Som opplært Kid- leiar, har eg vanskar med å finne andre kursleiarar å samarbeide med. Difor undrar eg meg på kva tenesteleiarane meiner skal til for å kunne leggje til rette for slike førebyggjande tiltak. Med KID- verktøyet som referanseråme og utgangspunkt, ynskjer eg å finne ut kva plass kompetanseutvikling har i kommunane sine psykiske helsetenester. Eg ynskjer å få greie på kva forhold som fremjar eller hemmar for det lokale utviklingsarbeidet, sett frå tenesteleiarar og Kid- leiarar sitt nivå.

Med bakgrunn i desse erfaringane og refleksjonane har eg formulert denne problemstillinga for studien:

¹ Sjå *Evaluering av kurs i meistring av depresjon (KID) VÅREN 2001*, av Odd Steffen Dalgard, Universitetet i Oslo

² Studien er gjengjeven i Tidsskrift for Den norske Lægeforening nr.5:2006

Kva forhold kan fremje eller hemme tenesteleiarane si tilrettelegging for kompetanseutvikling i det førebyggjande psykiske helsearbeidet i kommunane?

Det grunnleggjande spørsmålet er kva forhold som påverkar tenesteleiarane for det psykiske helsearbeidet i (mindre) kommunar i Noreg, når dei skal leggje til rette for utvikling av kompetanse i tenestene. Blir godt dokumenterte verkty nytta (til dømes KID- kurs), for å gjere det mogleg å oppfylle statlege intensjonar om utvikling av tenestene (jf. stortingsmelding nr. 25 1996- 97 og stortingsmelding nr. 47 2008-2009). For å utvikle konkrete spørsmålsstillingar, har eg brukt Senge (1991) sitt teoretiske perspektiv på den lærande organisasjon. Eg kjem tilbake til ei forklaring av dette perspektivet i teori kapittelet.

For å få svar på problemstillinga mi, har eg laga 5 overordna teoretiske spørsmål. Desse er:

1) På kva måte viser tenesteleiarane og Kid- leiarane at dei er opptekne av visjonar og strategiar, og i kva grad knyt dei utøvinga av faget sitt til individuelle og kollektive utviklingsmål? Her ynskjer eg å få kjennskap til tenesteleiarane og Kid- leiarane sitt engasjement i jobben, og om dei er opptekne av å sjå seg sjølve, tenesta si og organisasjonen sin som ein del av eit større samfunnsbilete. Om dei er bevisste i kva retning dei ynskjer å utvikle tenesta i og om dei deltek i utviklingsprosessar som imøtegår utfordringane frå omverda som t.d. den føreslegne samhandlingsreforma, stortingsmelding nr.47 (2008-2009), legg føringar for.

2) Kva meiner Kid- leiarane og tenesteleiarane sjølve at dei gjer for å bryte etablerte mønster og leggje til rette for open gransking av eigne haldningar og tenkjemåtar i arbeidet med planlegging, iverksetting og evaluering av tiltak? Planlegging, iverksetting og evaluering av tiltak er viktige prosessar i tenestene. I arbeidet kan vi følgje fastlagde rutinar ut i frå lover og reglar som vi ikkje tenkjer over eller set ord på (taus kunnskap), og ikkje alltid stemmer det vi seier vi gjer (uttrykt teori) overeins med det vi faktisk gjer (bruksteori). Eg ynskjer å få kunnskap om tenesteleiarane og Kid- leiarane er bevisste på å stille spørsmål ved måten ting blir gjort på, og om dei er opne for nye idear og løysingar, og kva verdi dei knyt til å utfordre kvarandre sin tenkjemåte og oppfattingar for å lære noko nytt.

3) Kva gjer tenesteleiarane for å knyte personlege mål saman til ein felles visjon? Meinar tenesteleiarane og Kid- leiarane at dei har tilstrekkeleg kunnskap om kva som kan vere samlande og utviklande prosessar? Her ynskjer eg å få kunnskap om tenesteleiarar og Kid-

leiarar har ei felles forståing av kva dei vil oppnå saman og kva dei oppfattar blir gjort for at dei skal greie å arbeide i ei felles retning, og om dei har nok kunnskap om kva prosessar som trengs for å lukkast i dette arbeidet.

4) Kva meiner tenesteleiarane og Kid- leiarane er viktig for å kunne arbeide i lag og lære av kvarandre, og kva blir gjort for at det skal skje? Her ynskjer eg å få kunnskap om tenesteleiarane og Kid- leiarane sitt syn på verdien av å arbeide tverrfagleg og lære av kvarandre i den kliniske kvardagen, og om det blir skapt rom for slik kunnskapsdeling. Men for å yte kvalitet og målretta tenester trengs og kompetanse i organisasjon og leiing, kva blir gjort for å oppnå heilskaplege tenester?

5) Kva kompetanse meiner tenesteleiarar og Kid- leiarar trengst for å kunne sjå korleis tenestene heng i hop, og tenkje heilskap i tenesteytinga? Oppfattar tenesteleiarane og Kid- leiarane at organisasjonen forventar og gjev rom for utvikling mot å nå eit høgare kompetansenivå for dei som ynskjer og har føresetnad til det, og kva verdi knyt dei til å ta vare på og utvikle kompetanse?

1.1 Avgrensing

Eg har nytta opplæringsverktøyet KID (kurs i meistring av depresjon) som utgangspunkt for å få tak i meir kunnskap om kompetanseutviklingsarbeid, og valt ut to kommunar som driv aktivt med KID- kurs og to kommunar som ikkje driv med dette kurset.

Den andre avgrensinga har eg gjort i høve til val av tenester. Eg har retta søkjelys mot sekundær- og tertiærførebygging³ i psykiske helsetenester for vaksne.

Den tredje avgrensinga av studien har eg gjort ved å spørje tenesteleiarar og opplærde kurshaldarar. Det er tenesteleiarane som har ansvaret for det lokale utviklingsarbeidet, men det er dei tilsette (til dømes Kid- leiarane) som er hovudpersonane når arbeidet skal bli gjennomført. Utgangspunktet er at haldningane og kunnskapen leiarane på dette nivået har til kompetanseutvikling, kan gjenspegle seg opp over og lenger ned i organisasjonen og kan spele ei vesentleg rolle for i kva grad førebyggingstiltak som kurs i meistring av depresjon blir det verktøyet dei sentrale styresmaktene legg opp til at det skal vere. Studien har såleis eit

³ Desse omgrepa blir nærare omtala på s. 16

leiingsperspektiv, men dei tilsette sin kompetanse, haldning og vilje til bruk av utviklingsverktøy gjev nokre råmer for det å leie eit utviklingsarbeid, difor har studien og eit utøvarperspektiv på grasrotnivå.

Føremålet med studien er å søkje kunnskap som kan medverka til å betre føresetnadane for kompetanseutviklingsarbeid i høve til psykisk helsearbeid i kommunane. Ved å ha KID-kurset som eit utgangspunkt i undersøkinga og ved å intervjuje tenesteleiarar og Kid-leiarar for å få fram deira opplevingar, ynskjer eg å setje fokus på kommunane sine utfordringar i dette arbeidet.

1.2 Oppbygging av oppgåva

I *kapittel 1* gjer eg greie for bakgrunnen for val av tema, studien si problemstilling, avgrensing og føremål, og korleis oppgåva er bygd opp. *Kapittel 2* inneheld eit historisk riss over utviklinga av kommunalt psykisk helsearbeid, forskning som er gjort og struktur og kultur som kontekstfaktorar for læring og leiing. *Kapittel 3* utgjer det teoretiske rådeverket for oppgåva. Stortingsmelding nr. 47 (2008-2009:84) har eit framtidretta syn på utviklinga av helse- og omsorgssektoren, og ynskjer eit større lærings- og meistringsfokus. Min studie har eit læringsperspektiv. Peter Senge (1991) er den som kanskje mest blir forbunden med læring i eit framtidsperspektiv, og hans teori om læring i organisasjonar, bygd på 5 kjernedisiplinar, utgjer hovudstrukturen i kapittelet. Kombinert med Strand (2007) sitt perspektiv på leiingsfunksjonar, Dreyfus brørne (1986) sine kompetansenivå og nyare litteratur, utgjer det teorikapittelet. *Kapittel 4* viser til metoden eg har brukt i innsamlinga av datagrunnlaget, samstundes reiser eg ulike spørsmål knytt til den metodiske tilnærminga eg har valt. Det empiriske datamaterialet blir presentert i *kapittel 5* og drøfta i *kapittel 6*. Utgangspunktet er det teoretiske rådeverket eg gjorde greie for i *kapittel 3*. I *kapittel 7* svarar eg på problemstillinga i lys av funna i studien. Avslutningsvis reflekterer eg kring det teoretiske rådeverket og knyt nokre tankar til framtidige studiar av utviklingsarbeid.

Kapittel 2 Den faglege konteksten og rådevilkår

I dette kapitlet gjev eg først eit historisk riss over utviklinga av- og forskning som er gjort på feltet innan kommunalt psykisk helsearbeid. Dette dannar bakteppet for denne studien om kompetanseutvikling innan kommunalt psykisk helsearbeid i dag. Senge (1991) og Strand (2007) nemner i tillegg til sine teoriar om læringsdisiplinar og organisasjonstypar, andre trekk ved ein organisasjon som kan vere med å danne vilkår og moglegheiter for læring og leiing, som til dømes: Struktur og kultur. For å kunne få eit heilskapleg bilete og ei forståing av faktorar som påverkar tenesteleiarane si tilrettelegging for kompetanseutvikling, funn og analysar i studien, presenterer eg ulike typar organisasjonar (Strand 2007:251), og sider ved organisasjonen sin struktur og kultur.

2.1 Kommunalt psykisk helsearbeid i eit kontekstuellt, førebyggjande perspektiv

For å oppnå ei betre forståing for leiarane sine vilkår for tilrettelegging av psykisk helsearbeid i kommunane, vil eg sjå på utviklingstrekk frå 1980 og fram til i dag. I denne tidsbolken, trer det førebyggjande perspektivet på psykisk helsearbeid meir og meir fram. For å kaste lys over kva kompetanseutvikling har å seie for det psykiske helsearbeidet, vil eg leggje eit førebyggjande perspektiv på psykisk helsearbeid der brukarmedverknad og meistring er vesentlege stikkord. Slik vil eg søkje å klargjere at kommunalt psykisk helsearbeid i dag, omfattar meir enn pleie, individualsamtalar og behandling med medisinar. Eg tek også med ein teoretisk bolk om kva organisasjon ein kommune er, og kva organisasjonen sin struktur og kultur kan ha å seie for tilrettelegging av førebyggjande tiltak og læring.

2.1.1 Utviklingstrekk i høve til psykisk helsearbeid fram til i dag

Fram til byrjinga av 1980- talet var psykisk helsearbeid prega av særomsorg, med fylkeskommunen som den sentrale aktøren. Frå midten av 1980 til midten av 1990- talet, vart mange institusjonsplassar nedlagde, utan tilsvarande kommunal utbygging. Først i 1995 gjekk staten inn med verkemiddel for å setje fart i utviklinga av tilbodet til personar med psykiske lidningar i kommunane som del av Opptappingsplanen for psykisk helse (Almvik 2006:16). Planen var økonomisk forpliktande og vart vedteken i Stortinget i 1999, og varte til 2008. Planen skulle føre til ei styrking og omstrukturering av tenestene, til å bli meir desentraliserte for å fremje meistring og sjølvstende for menneske med psykiske lidningar. Bakgrunnen for planen var Stortingsmelding nr. 25 (1996- 97) *Åpenhet og helhet* som skildrar utfordringane i tenestene til denne gruppa. Frå og med 2009 går dei tidlegare

øyremerka midlane inn i det ordinære råmetilskotet til kommunane. Kommunane blir bedne om å leggje vekt på å styrkje lågterskeltilbodet⁴, samt avdekkje sjukdom raskt, for å kome tidleg til med behandling (Helsedirektoratet 2009).

2.1.2 Psykisk helsearbeid i eit førebyggjande perspektiv

Regjeringa legg til grunn følgjande overordna prinsipp for Opptappingsplanen; førebygging ved å søkje å påverke utvikling, alvorsgrad og konsekvensar, brukarane sitt behov skal avgjere kva tilbod som blir gjeve, sjølvstende og evne til å meistre eige liv (St.prp.nr.63 1997- 98). Hummelvoll (2004) deler førebyggjande helsearbeid i ulike nivå; *primært, sekundært, tertiært og utviklings- og forskingsnivå*. På eit sekundært førebyggjande nivå er føremålet å redusere omfanget av psykiske forstyrningar og helsesvikt ved tidleg oppdaging og rask behandling. Konkret vil det seie at ein vurderer trong for hjelp og set inn tiltak etter brukaren sitt behov. På eit tertiært førebyggjande nivå er føremålet å redusere langtidsverknadar av psykiske forstyrningar og setje i gong tiltak som held ved like/ betrar funksjonsnivået og hindrar forverring. Det er tilrettelegging av kompetanseutvikling innan sekundær- og tertiærførebygging denne oppgåva siktar seg inn mot.

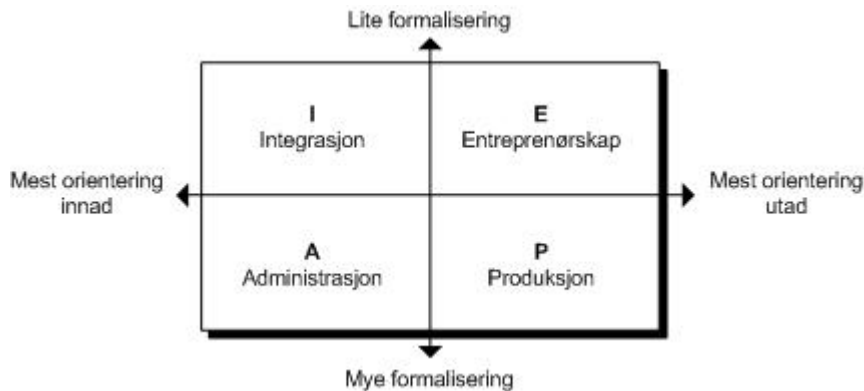
Almvik og Borge (2006:10) viser til Opptappingsplanen og Stortingsmelding 16, der det går fram at hjelpetiltaka skal fokusere meir på læring, meistring og eigenaktivitet. Grunngevinga for dette er oppfattinga av at det tradisjonelle terapitilbodet har hatt for mykje fokus på å arbeide med kjensler knytt til vanskelege hendingar tidlegare i livet, diagnosar og medikament. Målet for helsetenestene skal vere å førebyggje meir og reparere mindre. I staden for å vere passive mottakarar av eksperthjelp, skal brukarane nytte eigne ressursar for å gjenvinne helse og delta i kvalitetsutvikling av tenestene. Statlege føringar, nedfelt i den føreslegne samhandlingsreforma, legg ansvaret for at så skjer ut til kommunane.

2.2 Den kommunale strukturen sin verknad på tilrettelegging av kompetanseutvikling

Føremålet med strukturen i ein organisasjon er å skape stabilitet og føreseiing. Den verkar som ei formell råde kring åtferda i organisasjonen, i tillegg legg den føringar for korleis kommunikasjonen skal gå føre seg. Dette vil kunne påverke tenesteleiarane og dei tilsette sine føresetnadar for leiing og læring.

⁴ Lågterskel tilbod meinast her tilbod om hjelp og behandling på best effektive omsorgsnivå, og kalla BEON-prinsippet. Dette kan vere tiltak som høyrer under sekundær- og tertiærførebygging, og som ikkje krev formelle vedtak.

I denne undersøkinga er det dei psykiske helsetenestene innan ulike kommunar som blir studert. Strand (2007:28) deler organisasjonar i fire hovudtypar; *byråkrati*, *ekspertorganisasjon*, *entreprenørorganisasjon* og *gruppeorganisasjon*. Blandingsformer er vanlege, men ein bestemt formell organisasjon kan i dominerande grad vere prega av ei av formene:



Figur 1: Strand sin modell for fire organisasjonstypar (2007,fig.: 9.2:251)

Eg vil i det følgjande ta utgangspunkt i den hierarkiske modellen og ekspertorganisasjonen, for å vise konteksten for mine informantar sine einingar.

2.2.1 Den hierarkiske kommunen

Strand (op.cit) talar om byråkratiet som ein organisasjon med fleire nivå, stor spesialiseringsgrad, skrivne reglar og formell autoritet i toppen. Reglane styrer arbeidsprosessane, og samordning skjer ved at nivået over har styring med sine underordna ledd. Leiarrolla er prega av ein leiar med erfaring og regelkunne, tilsvarande den stødige administratoren. Einingane kan vere store og arbeidet er nøye regulert. Strand (op.cit:268-269) meiner byråkratiet er i ei læringskrise fordi leiarane mister oversikt over kva som faktisk føregår i organisasjonen. Informasjon om uønska hendingar, avvik og misnøye blir silt ut nede i systemet og rekk såleis i lita grad opp i systemet. Leiarkompetanse og motiv utanfor administrasjonsområdet er i lita grad ivareteke eller mangelfull.

2.2.2 Ekspertorganisasjonen- to nivå kommunen

Som følgje av kommunelova (Halvorsen 2005), er kommunane frie til å organisere tenestene slik dei ynskjer. Mange kommunar har henta inspirasjon frå NPM- ideologien som legg ansvar vedrørende målstyring, personal- og økonomi til den einskilde resultateininga, og gått meir bort frå den hierarkiske modellen. Flate leiarstrukturar i to- nivå er vanleg, med

tenesteleiarar direkte under rådmann. Dei sjølvstyrte einingane skal syte for gode teneste til lågast mogleg kostnad (Opedal, Stigen og Laudal 2002). Dette kan føre til at tenesteleiarane får eit stort kontrollspenn, ho har det totale ansvaret for si resultateining og kan ikkje delegere nedover. Det fins ikkje noko eintydig svar på kva som er det ideelle for kor mange tilsette ein tenesteleiar kan leie på ein forsvarleg måte, men leiarspennet bør ikkje vere for stort til å kunne ha god oversikt og oppfølging av dei tilsette (Helland 2002). Kontrollspennet kan påverke tenesteleiarane sitt høve til å gje fagleg rettleiing og ha kontakt med sine tilsette. Dette vil føre til at ansvaret til den einskilde tilsette aukar. Dersom det er for få leiarar og kontrollspennet blir for stort, kan organisasjonen oppleve at det oppstår uformelle leiarledd eller at personar i rådmannstaben tek over leiinga (Orvik 2004:57).

God leiing i ekspertorganisasjonar inneber i følgje Strand (2007:273) mellom anna å la folk få gjere det dei er gode til. Den viktigaste drivkrafta er dei utfordringane fagfolka sjølve føler ligg i arbeidet. Leiinga si hovudoppgåve er å leggje til rette dei sosiale og organisatoriske føresetnadane for at desse kreftene kan bli utløyste og ta ei retning som både fagfellesskapet og oppdragsgjevarane er tente med.

Jacobsen og Thorsvik (2006:340) ser på strukturen i organisasjonar i eit læringsperspektiv, og finn at merksemda til individa blir i stor grad bestemt av strukturen, og at ein i hovudsak blir eksponert for stimuli som ligg innafor det arbeidsområdet som strukturen definerer. Ein ser det ein forventar å sjå ut frå sin posisjon i strukturen. Den læringa som føregår, vil skje på grunnlag av ulik informasjonstilgong som igjen i stor utstrekning blir bestemt av strukturen. Til dømes kan det å dagleg møte brukarar ute i deira miljø gje ein anna informasjon enn toppleiinga i organisasjonen får tilgang på.

Forskringsrådet si evaluering i 2002 viser at 70 % av 254 kommunar har etablert eigne einingar eller tenester i psykisk helsearbeid og ikkje følgt styringsmaktene sine føringar om å integrere psykisk helsearbeid i dei ordinære tenestene (Almvik 2004:23). Ei eiga teneste kan gje betre høve til å drive utviklingsarbeid, medan ei organisering i dei ordinære pleie- og omsorgstenestene kan føre til at dei psykiske helsearbeidarane blir ”spist opp” av andre gjeremål som igjen kan skape uklare ansvarsforhold. Ulike forfattarar og undersøkingar kan ikkje gje oppskrifta på den rette organiseringa av det kommunale psykiske helsearbeidet. Den formelle organisatoriske plasseringa treng ikkje å spele ei vesentleg rolle, men det har noko å

seie om fagfolka har fridom til å handle slik det er mest føremålstenleg i høve til brukarane sine behov for hjelp (op.cit:24).

KID- kurs er eit forholdsvis nytt tiltak, som fører med seg endring av åtferd og utvikling på den måten at nokre medarbeidarar får nye oppgåver å arbeide med, og organisasjonen utviklar eit nytt tilbod til ei ny brukargruppe. Jacobsen og Thorsvik (2006:341) kallar dette å ”gå utanom den opptrakka stien”. Dette kan bryte med stabil åtferd i organisasjonen og vere uføreinleg med å få den einskilde til å yte mest mogleg i høve til spesifiserte, organisatoriske mål. I følge Senge (1991) har mennesket innan same struktur, ein tendens til å produsere kvalitativt likeverdige resultat. Frå å greie ut om strukturen med dei formelle sidene ved kommunen som organisasjon, går eg no over til å sjå på kulturen som forklarar dei uformelle krava til åtferd i organisasjonen.

2.3 Kulturen sin verknad på tilrettelegginga av kompetanseutvikling

Omgrepet kultur stammar frå det latinske ordet *cultura* av *colere* som tyder å dyrke. I denne samanheng er ordet å forstå som menneskeleg framferd som uttrykk for eit miljø og dei haldningane, verdiane og normene som rår hos ei viss gruppe menneske i ein organisasjon (Norske ordbøker 2009). I ein kommune er det lite truleg å finne ein felles kultur, men heller fleire subkulturar som påverkar kvarandre gjensidig. Eit døme på ein subkultur er pleiekulturen. Ut frå definisjonen på kultur, påverkar ein kvarandre sine handlingar ved å gjere etiske val. Dersom kulturen i stor grad er prega av eit løysingfokus, der hjelparane er meir innstilt på å ”gjere ting for” brukarane enn å lære dei opp til å meistre sjølve, kan dette verke hemmande for tilrettelegging av kompetanseutvikling innan førebygging. På same vis kan dei tilsette sin motivasjon for å tileigne seg kompetanse på området bli påverka.

Evaluering av Opptappingsplanen (Almvik 2006:19) viser at vi er på rett veg for å nå dei kvantitative måla, den uttrykte teorien, men slit med dei kvalitative måla som er omtala som kultur- og haldningsendringar, bruksteorien. Fleire kommunar legg vekt på funksjon, meistring og brukaren sine ressursar, men kommunane er stadig i ein oppbyggingsfase og det er framleis større fokus på sjukdom og symptom enn på meistring og ressursar.

Almvik (2006:21-22) viser til fleire kvalitative studiar der brukarar har positive opplevingar knytt til haldningar i møtet med kommunale tenester. Om dette er ein utbreidd kultur i det kommunale psykiske helsearbeidet, er det lite forskingsbasert kunnskap om. Samstundes finn

ein at det er brukarar som ikkje er nøgde med kapasitet, kompetanse og innhald i tenestene. Forfattaren viser til si eiga undersøking i kommunane, der han finn spenningar i mellom psykisk helsearbeid som fagfelt, og pleie- og omsorgstenester. Her viser ulikskap i tidsbruken, sidan pleie- og omsorgstenesta har mange ulike oppgåver, som ikkje går i hop med å bruke god tid saman med brukarane. Manglande tidsbruk kan føre til at enkle oppgåver blir løyst for brukarane, utan å sjå tiltaka i samanheng og bruke den tid som trengs for å lære dei opp til å meistre sjølve. Skal ein setje i gong førebyggjande tiltak som kurs, vil det krevje kompetanse på å kunne vurdere når dette let seg gjere å setje i verk, utan at det går for mykje ut over andre gjeremål og brukargrupper.

2.3.1 Oppsummering

I tidsbolken frå om lag 1980 og fram til i dag trer det førebyggjande perspektivet på psykisk helsearbeid meir og meir fram. Tradisjonelle profesjonsverdiar blir no utfordra av meir brukarorienterte verdiar. For å kunne møte framtidige behov, må kommunane utvikle tenestene slik at dei involverer brukarane. At ein er inne i denne tida der statlege føringar tilseier at kommunane skal medverke til å fremje meistring og sjølvstende for menneske med psykiske lidningar, krev dette større fokus på sekundær- og tertiær førebygging. Det vil krevje at tenesteleiarane legg til rette for læring og utvikling. KID- kurs kan bli sett på som eit tiltak på begge desse nivåa. Kurset kan bli brukt av personar som for første gong har ein depresjon, tilliks med dei som har hatt fleire episodar, og som kan ha tilleggslidningar.

Ut frå det eg har vist i teori, kan både struktur og kultur i ein organisasjon vere med å påverke kva slag- og i kva samanhengar læring kan skje. Ynskjer ein å utvikle seg til ein lærande organisasjon, blir det viktig å identifisere korleis struktur og kultur hindrar læring i organisasjonen. For å fremje kollektive læreprosessar i organisasjonen trengs merksemd mot å setje i verk tiltak som kan spreie kunnskap i organisasjonen, viss ikkje kan ny kunnskap og gode idear bli verande hos einskildindivid eller i ei avdeling (Marnburg 2001:89-90).⁵ Denne studien tek utgangspunkt i at kommunane skal bruke førebyggjande verkty som er utforma sentralt, og at dette skal vere eit døme på førebyggjande tiltak som kan gje grobotn for vidare kompetanseutvikling lokalt.

⁵ Jamfør også Argyris og Schön

Kapittel 3 Teoretisk forankring

Først i dette kapitlet gjev eg ei kort oversikt over nokre perspektiv på læring som tek utgangspunkt i erfaring, med tanke på kva desse perspektiva kan få å seie for tenesteleiar si tilrettelegging for kompetanseutvikling. Sidan det psykiske helsevernet i dag blir forventa å vere lærande i alle ledd av tenesteytinga, er det Peter Senge (1991) sine perspektiv på læring og endring eg nyttar som ei teoretisk hovudrâme og eit utgangspunkt for utforminga av forskingsspørsmåla og analysen av funna mine. Men for å få ei auka forståing for temaet sitt komplekse bilete ynskjer eg å sjå ulike teoretiske perspektiv i ein samanheng. Difor koplar eg Strand (2007) sine leiingsfunksjonar og Dreyfus brørne (1986) sine kompetansenivå opp mot Senge sine disiplinar, samstundes som eg supplerer med nyare perspektiv og litteratur.

3.1 Læring

Frå å sjå på utviklingstrekk i det kommunale psykiske helsearbeidet og generell teori om struktur og kultur i organisasjonen kopla til den kommunale organisasjonen, går eg no over til læringsperspektiva. Utgangspunktet mitt er at all utvikling av kompetanse har med læring å gjere. Dei teoriane eg presenterer om læring, er nokre av mangfaldet som eg finn relevante for å kunne kaste lys over funna i studien. Fordi eg har brukt Senge (1991) i utforminga av forskingsspørsmåla mine er også studien teoristyr.

3.1.1 Samanhengen mellom læring og kompetanseutvikling

Omgrepet kompetanseutvikling er nært knytt til omgrepet læring, og dreiar seg om tiltak for å oppnå eller forsterke læring i organisasjonar. Omgrepet femnar både om den formelle og den uformelle læringa som skjer i ein organisasjon. I det danske rettleiingsheftet om individuell kompetanseutvikling (KL.m.fl. 2005) blir kompetanseutvikling definert slik:

”Kompetenceudvikling er udvikling af faglige, personlige og sociale kompetence hos medarbejderne. Ofte forbindes competenceudvikling kun med kurser, faglig opdatering og almen utdanning. Men competenceudvikling foregår også på arbejdspladsen i arbejdssituasjonen. Mennesker udvikler sig, hver gang de prøver noget nytt. Når en medarbejders muligheder for å handle udvides, kan man tale om competenceudvikling. Kompetenceudvikling er forøgelse, supplerung eller forandring af medarbejderens eksisterende kompetencer”.

Denne definisjonen har eit breitt perspektiv på læring, og måtar læring kan skje på.

3.1.2 Erfaring som grunnlag for organisasjonslæring

Busch (1990) viser til Beck og Bandura sine teoriar om kognitiv og sosial læring. Desse teoriane kan gje viktig innsikt i kva som påverkar prosessen ved overføring av læring. Kognitiv læringsteori viser at ny kunnskap i seg sjølv ikkje er nok for å lære, men må bli knytt til forståing og erfaring av røyndomen. Ein vesentleg svikt i mange kurstilbod viser seg her, ved at deltakarane sin arbeidssituasjon ikkje blir trekt godt nok inn i undervisninga, med det til følgje at ny kunnskap blir hengande i lause lufta. For å bli medviten om eller restrukturere kunnskap, kan det vere nyttig å ta seg tid til refleksjon. Sosial læringsteori står ikkje i motsetnad til kognitiv teori, men legg i tillegg vekt på dugleiksstrening i praktiske situasjonar, modellæring ved å sjå på korleis andre utførar oppgåver, motivasjon og sjølvtilitt til å utøve ny åtferd eller nytte nye kunnskapar (op.cit:72-73). KID- kurset er døme på eit opplæringsverktøy som er tufta på kognitiv og sosial læringsteori.

Argyris og Schön (1996) drøftar om organisasjonar kan lære. Dei konkluderar med at dette skjer når individ lærer, men dei framhevar at organisasjonslæring er noko meir enn læring på individnivå. Dei snakkar om læring på tre nivå; enkeltkrets, dobbelkrets- og *deuterolæring*. Enkeltkretslæring er som ei feilretting av avvik, åtferd blir retta på grunnlag av erfaring heilt til ein når det resultatet ein ynskjer. Ein justerar tiltaka utan å spørje seg om innhald og mål i tilknytning til det ein gjer. Skjer det dobbelkretslæring i ein organisasjon set medlemmane spørsmål ved normer, målsetjingar og verdiar når noko ikkje fungerer. Det er på det tredje og øvste nivået, når aktørar lærer å lære, såkalla *deuterolæring* at organisasjonen i følgje desse forfattarane kan bli betra. Organisasjonslæring skjer når individet sin kunnskap har blitt ein flokkvis kunnskap, noko fleire gjer. Moxnes (2000:56) seier at først når læringa blir nedfelt i organisasjonen på ein slik måte at den blir retningsgjevande for organisasjonsmedlemmane sine seinare handlingar, kan vi snakke om organisasjonslæring. Han trekkjer fram organisasjonen sine prinsipp for leiing, opplæring og kommunikasjon som døme på den kunnskap som er nedfelt i organisasjonen sjølv.

Nordhaug (2004) peikar på risikoen for å misse verdifull kompetanse saman med einskildtilsette som av ulike årsaker forsvinn ut av organisasjonen. For å hindre at så skjer, er det viktig at organisasjonen har ein kultur for at dei tilsette kan dele kunnskap med kvarandre. Når dei tilsette deler kunnskap med kvarandre kan kunnskapen bli ein del av organisasjonen sin ”minne” (op.cit:200). Dermed er det, som hos Beck og Bandura, skapt eit

grunnlag for felles refleksjon. Det vil vere ei leiarutfordring å leggje til rette for å kunne overføre individuell erfaringslæring til organisasjonslæring.

3.1.3 Læring gjennom erfaring- kompetanseutvikling i eit fem- stegsperspektiv

Dreyfus og Dreyfus (1986) har utvikla ein fem nivå modell for å forklare ein yrkesutøvar si kompetanseutvikling. Modellen går ut på at det å tileigne seg ferdigheitar føregår på fem steg og på kvart steg viser bestemte kompetansenivå seg (Senge m.fl.2007). Sidan hovudtemaet i oppgåva mi er kompetanseutvikling, vil eg gå litt nærmare inn på Dreyfus sin femstegsmodell.

Dreyfus og Dreyfus (1986) forklarar korleis læring skjer gjennom erfaring i 5 steg. Det første kompetansesteget er *novisenivået* (op.cit:21). Yrkesutøvaren på dette nivået arbeider steg for steg, og føl oppskrifter og reglar nøye. Reglane er kontekstfrie og ikkje kopla til ein samanheng. Ein *avansert nybyrjar* kan reglane godt og kan nytte dei i ulike situasjonar og byrjar å gjenkjenne kontekstar. Yrkesutøvaren byrjar ved hjelp av erfaring å sjå likskapar frå tidlegare liknande situasjonar og greier å tilpasse handlemåtane til situasjonane. Ein kompetent utøvar på nivå tre, byrjar å bli lei reglane. Ho brukar perspektiv og skil mellom viktig og uviktig. Den *kompetente* yrkesutøvaren er i stand til å prioritere og planleggje handlingane sjølvstendig, på basis av mykje informasjon. Den kompetente har prosedyrane på plass og veit når ho skal følgje dei. Ho kjenner hovudråma for arbeidet. Ein yrkesutøvar vil kunne vere kompetent etter å ha arbeidd med nokolunde like problemstillingar i to- tre år (Benner 1995:39). Den *kyndige* yrkesutøvaren er på nivå fire og har mange erfaringar som opnar opp for nye angrepsvinklar. Ho ser situasjonane i heilskap ut frå erfaring, og handlar ut i frå langsiktige mål. Ho skil på når det er tid for å setje i gong tiltak, og ikkje. Erfaringsgrunnlaget er større enn det ho har ord for, ho kan meir enn kva som er meiningsfullt å skrive ned. Den kyndige brukar både intuisjon og kjensler, og har vore gjennom mange situasjonar som ho koplar til bestemte grep. Yrkesutøvaren som har nådd *ekspertnivået* veit kva ho skal gjere ut ifrå røynsle og praktisk visdom. Ho handlar utan å tenkje over kva ho vidare skal gjere. Ting går av seg sjølv, fordi aktiviteten er blitt ein del av henne sjølv (Dreyfus 1986:30-31).

3.1.4 Refleksjonar kring Dreyfus brørne sin femstegsmodell

Når ein nyutdanna, eller ein yrkesutøvar byrjar i ei ny stilling, startar ho ofte på novisa sitt nivå. Det meste kan vere nytt for henne og tenesteleiaren må difor spørje seg om i kva grad

det er lurt å sende ein nyutdanna eller ein nytilsett på Kid- leiar kurs, kan vedkomande lese ulike situasjonar som oppstår i kurset? Ein ung, uerfaren psykisk helsearbeidar vil truleg ha mindre føresetnad for å halde kurs enn ein med lang erfaring. Tilsvarende vil ein uerfaren tenesteleiar, kunne ha vanskar med å sjå det psykiske helsefeltet i samanheng, og greie å prioritere førebyggjande tiltak som ikkje er lovpålagde, som til dømes KID- kurs. Det same vil vere tilfelle for den avanserte nybyrjaren som enno ikkje kjenner personleg ansvar for regelfølginga. Desse to nivåa skil seg frå dei tre siste ved at på novise- og nybyrjar nivå handlar utøvaren i høve til at noko skjer i organisasjonen, utan å tenkje spesielt over samanhengen som hendinga oppstod i, jamstilt med det Argyris og Schön (1996) kallar enkeltkretslæring. Tilsvarende kallar dei det dobbeltkretslæring når yrkesutøvaren stiller spørsmål i høve til kontekst. Samanliknar ein teoriane til Dreyfus brørne og Argyris og Schön, kan det vere vanskeleg å nå læring i organisasjonar på dobbeltkretsnivå utan kyndige medspelarar. Tenesteleiar på eit kyndig nivå vil kunne spørje seg om det er av det gode å setje i gong KID- kurs, sjølv om det ikkje er lovpålagt. Ho kan sjå seg sjølv i ein samanheng og kan reflektere over om det er ho som er hinderet for at utvikling skjer. Til høgare kompetansenivå tenesteleiaren kjem på, kan ho i sterkare grad vere i stand til å sjå korleis ho påverkar andre og korleis det påverkar læringsprosessane til andre, men eksperten kan på den andre sida vere så kompetent at ho gløymer å stille nødvendige kritiske spørsmål. Det blir uansett viktig for tenesteleiaren å spørje seg om korleis ho legg til rette for kompetanseutviklande tiltak.

3.1.5 Læring i eit framtidsperspektiv

Ein organisasjon kan bli definert som eit sosialt system som er konstruert for å nå bestemte mål (Jacobsen og Thorsvik 2006:12). Det kan vere fleire teoriar som viser veg fram til eit slikt mål. Peter Senge (1991) viser veg ved å ha utvikla teorien som beskriv fem disiplinær som kontekst for læring i ein lærande organisasjon. I det følgjande gjer eg kort greie for Senge sine 5 kjernedisiplinær som ligg til grunn for forskingsspørsmåla mine innleiingsvis.

3.1.6 Peter Senges læringsdisiplinær i organisasjonar

Personleg meistring handlar om å kunne sjå seg sjølv både i notid og i ynskja framtid. Vi kan ikkje nå måla vi ynskjer oss dersom vi ikkje har klart for oss kvar vi er i utgangspunktet. Ei slik klargjering av dagens ståstad i høve til kvar vi ynskjer å vere i framtida, vil i følgje Senge (1991:155) skape ei kreativ spenning i oss som kan skape endring. *Mentale modellar* handlar om førestillingane og haldningane vi har til det som skjer rundt oss og dei menneska

som vi samhandlar med. Desse forenkla kognitive bileta som vi skapar av verda rundt oss, er tufta på korleis vi tolkar det vi observerar. Det er viktig at organisasjonsmedlemane forstår korleis dette skjer, for å kunne endre sine mentale modellar og lære noko nytt. *Felles visjon* handlar om at medlemane i ein organisasjon må ha ei felles oppfatning av kva dei vil skape saman, i tillegg til at den einskilde må ha ein visjon for sitt eige liv. På eit enkelt nivå er ein felles visjon svaret på spørsmålet: kva ynskjer vi å skape? Personlege visjonar er ”bilete” som menneska ber med seg i hovudet og i hjartet. Felles visjonar er bilete som menneska i heile organisasjonen ber med seg. *Gruppelæring* handlar om å kunne ta omsyn til menneska rundt seg i situasjonar der ei gruppe skal samarbeide. Dersom gruppa skal formulere felles mål, må medlemane kunne snakke saman og føre ein dialog der det å lytte ved å leggje sine eigne synspunkt til side, er like viktig som å snakke (Senge 1991:240). *Systemisk tenking* er den femte disiplinen til Senge (op.cit:17). Disiplinen integrerer og smeltar saman alle dei andre disiplinane til ei eining av teori og praksis. Disiplinen handlar om evna til å sjå systemmønster, og sjå korleis einskilddelar i organisasjonen heng saman med heilskapen. Det handlar om å sjå organisasjonen i forhold til samfunnet. Forståinga av kompleksiteten blir dermed viktig for å ha ei systemisk forståing.

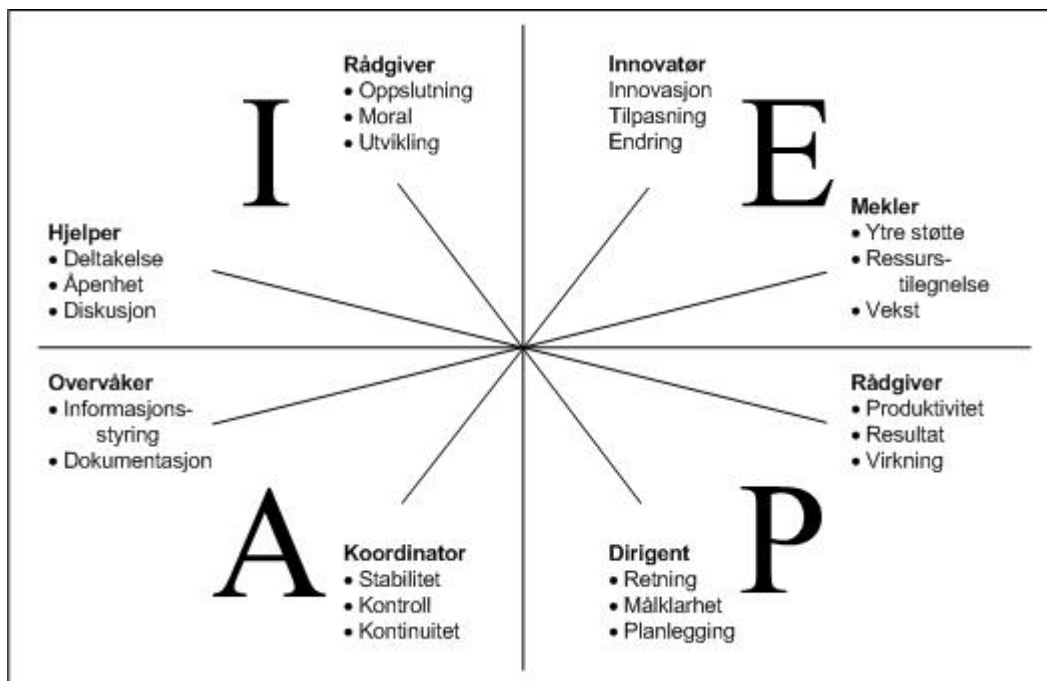
3.1.7 Refleksjonar kring Peter Senges teori

I motsetnad til dei erfaringsretta teoriane, har Peter Senge eit framtidsperspektiv på læring. Han er kanskje den som i dei siste tjueåra har markert seg sterkest med sitt fokus på lærande organisasjonar. Han har tilført dobbelkretslæring nye dimensjonar ved å vere framtidretta, og ser verdien i å ha eit attraktivt framtidsbilete av kvar ein vil og kva ein ynskjer å få til. Kritikkk som er retta mot teorien består mellom anna i at den omfattar komplekse og diffuse omgrep som er vanskelege å omsetje i praksis. Eit av argumenta mot denne kritikken er at teorien koplar saman mange viktige områder i organisasjonsåtfærd (Kaufmann og Kaufmann 1996:197-200). Denne koplinga blir avgjerande for å imøtegå vår tidlegare helse- og omsorgsminister Bjarne Håkon Hanssen si utsegn om at det psykiske helsevernet må bli lærande i alle ledd av tiltakskjeda, for å gje betre tenester. Senge (1991) viser til at dei organisasjonane som skal lukkast i framtida må vere dei som oppdagar korleis dei skal vekke til live menneska sin motivasjon og fremje deira evne til å lære på alle nivå i organisasjonen. I eit slikt perspektiv blir det avgjerande at tenesteleiarane forstår at det er nødvendig å formidle til dei psykiske helsearbeidarane at den jobben dei gjer er viktig og nødvendig i ein større samanheng, sjølv om den isolert sett kan bli opplevd som ”mindre

viktig” av ein yrkesutøvar. Dersom tenesteleiarane greier å oppmuntre medarbeidarane til å tenkje i eit slikt perspektiv, oppmuntrar dei til systemtenking. Poenget til Senge er læring gjennom å ha fokus på framtida. Målet er å fylle ”gapet” mellom det som er røyndomen no, og det ein ynskjer å oppnå i framtida.

3.1.8 Peter Senge sine kjernedisiplinar i organisasjonar, Strand sine leiingsfunksjonar og Dreyfus brørne sine kompetansenivå

Eg ynskjer å kaste lys over dei moglege funna i undersøkinga ut frå eit kontekstuel syn på leiing, og som ei generell referanseråme nyttar eg Senge (1991) sin kontekst modell for organisasjonar. Hans perspektiv på læring og endring er ei hjelp for meg til å sjå ulike sider ved leiing av kompetanseutvikling. I det følgjande knyt eg Strand (2007) sin teori om leiingsfunksjonar og Dreyfus brørne (1986) sin teori om kompetansenivå opp mot Senge sitt perspektiv, samstundes som eg supplerer med nyare perspektiv og teori. Slik ynskjer eg gjennom teori å synleggjere det grunnlaget tenesteleiarane kan ha til å leggje til rette for kompetanseutvikling ut i frå. Før eg går nærare inn i dei ulike teoriene, presenterer eg Strand (2007) sin modell for 4 leiarfunksjonar. Modellen gjev høve til å kartleggje leiarane si vektlegging, praksis og eventuelle endringsbehov og gje omgrep om ynskja utviklingsretning (op.cit:435):



Figur 2: Strand (2007) sin modell for 4 leiarfunksjonar

Modellen vist i figur 17.1 (Strand 2007:434) har støtte i generell teori. Den er pedagogisk og oversiktleg, og viser eksplisitt dei verdiar og utfordringar som leiarar truleg må ta omsyn til.

I det følgjande vil eg framstille dei tre teoriane som Senge, Strand og Dreyfus brørne representerer. Innleiingsvis til kvar kombinasjon viser eg korleis eg tenkjer at dei ulike omgrepa kan henge saman.

1) Personleg meistring, entreprenørfunksjonen og kyndigheit

Sidan personleg meistring handlar om evna til å handtere gapet mellom det ein ynskjer og røyndomen, gjev det meining å kople disiplinen til entreprenørskapsaktivitetane som står for utvikling, nyskaping og endring. For å meistre denne læringsdisiplinen og entreprenøraktivitetane, treng yrkesutøveren å vere kyndig med rik erfaring og kunne sjå heilskap i tenestene.

Personleg meistring

For å nå mål må vi vite kva vi vil, men først må vi klargjere kvar vi er i utgangspunktet i høve til kvar vi ynskjer å vere i framtida (Senge 1991:155). For å oppretthalde den kreative energien dette skapar, må ein alltid ha nye mål å strekkje seg etter, og ikkje gje opp dersom ein mislukkast. Disiplinen personleg meistring handlar om å handsame den spenninga som oppstår når visjonane om det ein ynskjer å få til møter den ”grå” kvardagen.

Kommunehelsetenesta er ein kompleks og multiprofesjonell organisasjon med kjenneteikn av ulike profesjonar med ulike karriereveggar, kompetanse er ein suksessfaktor. Den er tilpassingsdyktig til endringar i omgjevnadane og gjennom eiga læring. Den er nyskapande og utviklar seg stadig (Øgar og Hovland 2004). Sidan kompleksiteten er stor og profesjonane er mange, kan det by på utfordringar å utforske sine eigne overtydingar og visjonar fordi ein kan oppleve høge forventningar om å vere generalist og nå over mange ulike områder og oppgåver på kort tid.

Entreprenørfunksjonen

Robberstad (2002:69) finn at grunnen til at fagfolk i kommunepsykiatrien held fram i arbeidet, har å gjere med personlege og faglege utfordringar, engasjement og variasjon i arbeidet. Ho påpeikar at psykiatrien i kommunane er ung og i stadig vekst, og at dette kan vere ein grunn til at fagfolk vil vere med vidare. Desse fagfolka set stor pris på å få vere med å byggje opp, utvikle og forme sitt eige arbeid. Dei vil ha ansvar og fridom, og er entreprenørar i sitt fagfelt og er begeistra for denne rolla.

Medan Robberstad ser entreprenørfunksjonen frå yrkesutøvarens sitt perspektiv, ser Strand (2007:504) entreprenørfunksjonen frå eit leiarperspektiv ved at den handlar om å ta utfordringar frå omverda. Dei to rollene Strand (2007) knyt til entreprenørfunksjonen, handlar om å vere *innovatør*, ein som er oppteken av endring, og det å vere *meklar*, og ein som vender seg til omverda og skaffar organisasjonen ressursar. Leining blir i stadig sterkare grad knytt til det å meistre endringar og skiftande miljø, og å utnytte nye moglegheiter. Å skape visjonar, utøve strategisk leining og vere kreativ, blir sett på som entreprenøren sin hovudoppgåve. Strand finn at entreprenørfunksjonen er den som relativt sett får minst oppslutnad av dei fire funksjonane ein organisasjon må fylle. Han viser til at få leiarar i det offentlege ser på dette som den viktigaste eller nest viktigaste oppgåva (op.cit:505).

Kyndigheit

Ein kyndig yrkesutøvar (Dreyfus og Dreyfus 1986) vil kunne meistre ein entreprenørfunksjon og greie å ta inn over seg det personlege meistringperspektivet til Senge, nettopp fordi ho ser situasjonane ut frå ein heilskap på grunnlag av rik erfaring. I følgje Senge (1991:176-177) kan ingen bli tvinga til å utvikle seg, det vil berre verke mot sitt føremål. Leiaren kan arbeide for å fremje eit miljø der prinsippa bak personleg meistring blir praktisert til dagleg ved å skape kollektive dialogar om framtida, der leiaren sitt syn på dette blir svært viktig, men når det skal bli gjort om til røyndom må det bli gjort gjennom dei tilsette. Dette gjev meining til disiplinen felles visjonar. Ettersom så få leiarar ser entreprenørfunksjonen som ei viktig oppgåve, kan ein tenkje at dei heller ikkje legg til rette for kreativitet. I forlenginga av dette kan ein tenkje at entreprenørskap blir lite verdsett hos dei tilsette, fordi det i kommunen er liten plass til det kreative og nyskapande. Robberstad sine funn motseier likevel ei slik utsegn, og det kan i følgje henne, sjå ut til at entreprenørfunksjonen blir tillagt stadig større vekt i det psykiske helsearbeidet.

2) Mentale modellar, administratorfunksjonen og avansert nybyrjar

Ein mental modell handlar mellom anna om å utfordre eigne og andre sine idear kring etablerte reglar, kultur og framgangsmåtar for å lære noko nytt. Etablerte mønster som i hovudsak fell inn under administrasjonsområdet i ein organisasjon. Ein yrkesutøvar som er på nivå med ein avansert nybyrjar (Dreyfus og Dreyfus 1986) vil kunne fylle ein administrasjonsfunksjon og ta inn over seg perspektivet mentale modellar.

Mentale modellar

Disiplinen mentale modellar kan bli utøvd på ulike måtar. Beck og Bandura, Argyris og Schön er kvar for seg og saman, sentrale i utforminga av idear om korleis organisasjonsmedlemar lærer å utfordre eksisterande mentale modellar mellom seg sjølve og andre, eller lærer å la vere å gjere det. Sidan mentale modellar påverkar korleis vi tenkjer og handlar, er det viktig at medlemmane i ein organisasjon er i stand til å setje ord på desse haldningane og kunne dele dei med andre. Slik kan ein bli klar over gapet mellom våre uttalte teoriar (det vi seier) og våre teoriar i bruk (det vi faktisk gjer). Elles kan vi tru at vi har lært noko berre fordi vi har tileigna oss nye omgrep eller ny språkbruk, sjølv om åtferda vår er fullstendig uendra (Senge 1991:207). Eit eksempel på dette kan vere ein tenesteleiar som seier at det er viktig å ta i bruk nye, dokumenterte, verknadsfulle, effektive metodar i det førebyggjande psykiske helsearbeidet, men ho sender ingen på KID- kurs eller legg til rette for slikt arbeid i kvardagen. Hennar teori- i bruk, hennar djupare mentale modell, avvik frå hennar uttrykte teori. Det kan vere ein del av tenesteleiaren sin visjon at ho ynskjer å nytte KID- kurs i utviklinga av tenesta. Då vil eit gap mellom denne delen av hennar visjon og hennar noverande åtferd, romme ei moglegheit for endring. Inga læring kan skje før vi erkjenner gapet mellom vår uttalte teori og vår noverande åtferd (op.cit:208). Sidan det er vanskeleg å oppdage teoriar- i bruk er det viktig å søkje hjelp hos personar som vågar å vere oppriktige og kan snakke om ”farlege” haldningar og tema som kan vere ubehagelege å ta opp. Kulturen på arbeidsplassen vil kunne spele ei vesentleg rolle for om dette blir gjort.

Både organisasjonsstrukturen og kulturen kan vere med å påverke dei områda som ein leitar etter løysingar innafor. I ein kommune vil dei psykiske helsearbeidarane gjerne leite etter svar innan det psykiatriske fagområdet som strukturen definerer som relevant for den einskilde. Profesjonskulturen vil setje rårer for kva som er fagfolka sine fagfelt. Slike kulturar er berre delvis synlege og profesjonane set difor ikkje spørsmål ved dei (Marnburg 2001:91). Gjennom utdanninga lærer fagfolk korleis problem skal bli analyserte og løyste. Ny kunnskap som ikkje stemmer overeins med denne kunnskapen, vil i beste fall bli nølande akseptert. Årsaka til dette er at all form for profesjonell opplæring innprentar ein viss nærsynskap i dei lærande (Nordhaug 1998:207). I ein del situasjonar kan det vere klart at måten ein gjer ting på, fungerer dårleg. Til dømes når moderat depressive personar får antidepressiv medisin gong etter gong, som ikkje verkar tilfredsstillande. Leiaren for det psykiske helsearbeidet erkjenner problemet, men når ho skal medverke til å løyse det, gjer ho som ho alltid har gjort og tenkjer antidepressiv medisin som løysingalternativ, i staden for å

tilby meistringsmetodar som til dømes KID- kurs. Årsaka til denne handlingsmåten kan vere at profesjonskompetansen som leiarane allereie har, hindrar ho i å skaffe seg ny kunnskap. Ho fungerer innan råma for enkeltkretslæring og endrar ikkje problemstilling.

Administratorfunksjonen

Strand (2007:462-463) finn at administrasjon handlar om både å drive, endre og utforme system som verkar åtferdsregulerande. Ulike organisasjonar treng ulik grad av orden og kontroll for å fungere godt. Strand viser til to rollevariantar for å ivareta administratorfunksjonen for leiar. Det er *overvakarrolla* og *koordinatorrolla*. Overvakarrolla handlar om å ivareta kontrollfunksjonar. Koordinatorrolla handlar om å få samanheng mellom einingane slik at dei samsvarar med organisasjonen sine formål. Dei kommunale tenestene må bli planlagde og styrde, styringssystem må bli etablert med dertil kontroll (St.meld.nr.45 2002-2003). Eit allment problem ved administrative system er at læringsimpulsane kan bli hemma. Strand (2007:475) har forklaring på dette ved at dei problematiske, uryddige og nye opplysningane blir enten omtolka og åtferda korrigert til det gjenkjennelege og aksepterte, eller dei nye impulsane blir avvist. Dette er stort sett ein føremon i stabile, gjenkjennelege situasjonar, men ikkje ved ytre endring og nye krav, som karakteriserer kommunalt psykisk helsearbeid i dag. Systemet er retta inn mot å halde orden, og avvik kan bli oppfatta som brot med noko som er ynskjeleg. Innebygde hierarki er uttrykk for autoritetsfordelinga, men ikkje alltid for rangeringa av fornuft. Problem blir ikkje formidla mot toppen og alternativ blir ikkje vurdert, kanskje fordi informasjonen fører med seg risiko både for bodberarane og mottakarane? Systemet forsvarar seg sjølv. Ei anna forklaring er at systemet ikkje er oppsøkjande andsynes nye problemstillingar, og vel å oversjå den usikkerheita som kunne vere ein læringsimpuls. Læringa blir enkeltkretslæring, der ein trur på dei uttrykte teoriane ein alt har med seg. Strand påpeikar leiarane si interesse for læring som avgjerande for organisasjonen. Rådet han gjev, er å kome i nær kontakt med arbeidsprosessane. Spørje konkrete spørsmål som; kva gjer eg for å bryte etablerte mønster og vere kritisk til eksisterande normer og tradisjonar? Tilsvarande det Senge kallar; å utfordre eigne mentale modellar.

Avansert nybyrjar

Ein avansert nybyrjar kan reglane godt og greier å reflektere over at dei kan bli nytta i ulike situasjonar, og ho byrjar å sjå kontekstar. Likevel kan ho ha stort behov for orden og kontroll.

3) Felles visjon, integrator rolla og kompetent kompetansenivå

For å nå mål i organisasjonen, må dette bli gjort gjennom dei tilsette. Ved å vere oppteken av motivasjon og utvikling blir det viktig at leiaren evnar, på eit kompetent nivå, å få til kollektive dialogar om framtida med sine tilsette.

Felles visjon

Disiplinen felles visjon gjev i følge Senge (1991) ei fellesskapskjensle som gjennomsyrrer organisasjonen og skapar samskipnad ut av mange ulike aktivitetar. Dette vil ikkje vere felles oppfatningar som varer evig, difor må samtalar om visjonen skje mange gonger og i små grupper der alle involverte partar deltek. Dette tyder at alle må yte, men ingen vil få akkurat den visjonen for organisasjonen som vedkomande ynskjer. Poenget er at visjonen er eit produkt av ein felles innsats og engasjement der alle får kome til orde med sitt syn på ei ynskja framtid. Det vil vere viktig å ha eit miljø i organisasjonen som gjer det mogleg å få ei forståing for kva som er viktig for kvarandre, og korleis ein ynskjer å arbeide for å nå mål og skape felles "bilete av framtida". Denne evna fremjar ekte innsatsvilje og deltaking, framfor lydnd. Senge framhevar det viktige i å først arbeide med personleg meistring, der den einskilde dannar seg eit bilete av si eiga ynskja framtid, før arbeidet med den felles visjonen startar opp (op.cit).

Integratorrolla

Strand (2007) ser på integrasjon som ein leiarfunksjon. Denne funksjonen handlar om å byggje fellesskap, og dei rollene som passar inn i funksjonen er "retteleiar" og "hjelparen", som skal arbeide med oppgåver som motivasjon og utvikling. Organisasjonar treng integrasjon via sosiale mekanismar og ei leiing som er oppteken av deltaking, oppslutnad, identitet, moral, konflikthandtering og utvikling. Ordet "integer" tyder heil, som kan vise til at medlemmane i organisasjonen har ei nokolunde felles oppfatning om kva som føregår i organisasjonen (op.cit:483).

Ein kommune kan ha mange og ofte motstridande mål. Den overordna leiinga kan ha nokre formulerte mål for organisasjonen, medan dei tilsette har kvar sine mål, knytt til for eksempel ein fagleg interessant jobb (Skogstad og Einarsen 2004:316). Leiarar på alle nivå har i det siste tiåret arbeidd med å bryte ned, klargjere og konkretisere mål for å leve opp til kravet om tydelegskap, semje og forankring. Målfokuseringa innan menneskearbeid bør heile tida pendle mellom det overordna målet og den direkte handlinga, mellom det abstrakte og det

konkrete. Forfattarane presiserer trongen mindre erfarne tilsette har for å få hjelp til å sjå samanheng mellom det overordna målet og einskildhandlingar, og mellom det konkrete og det abstrakte. Dette krev oppfølging frå tenesteleiaren i form av arbeid med å utvikle prosessar som verkar samlande, og som fører til læring og utvikling (op.cit:282).

Fordi krava frå samfunnet stadig endrar seg, vil tenesteleiarane og dei tilsette sine utfordringar vere knytt til forbetring og utvikling av tenestene, og dermed endringar i handlingar og arbeidsprosessar. Argyris og Schön (1996:22) kallar overflatiske, kulturelle endringar i såkalla endringsprosessar for "*enkeltkretslæring*", som er statisk og stabiliserande. Skal ein oppnå verkelege endringar må det til "*dobbelkretslæring*". Ei slik læring er prega av refleksjon som er avhengig av at den einskilde har eit forhold til eigne verdiar, som igjen er styrande for handlingane (op.cit).

I IS- 1332 (2005:8) står det at målsetjinga med psykisk helsearbeid i kommunane er å medverka til å fremje sjølvstende, tilhøyrslø og styrkje evna til å meistre eige liv for menneske med psykiske lidningar. For tenesteleiaren vil det vere ei viktig leiaroppgåve å integrere alle dei tilsette sine personlege visjonar og sjå desse samla i ein felles visjon, som reflekterer organisasjonen sitt overordna mål og styresmaktene sine føringar. Nordhaug (1998) peikar på at sjølv om målsetjinga i avdelinga er utarbeidd i fellesskap, vil det vere leiaren som har ei særskild rolle i å leggje til rette for at måla blir nådd.

Kompetent nivå

Ein kompetent yrkesutøvar (Dreyfus og Dreyfus 1986) vil kunne meistre ein integrasjonsfunksjon, og vere i stand til å ta inn over seg perspektivet til Senge om ein felles visjon. Den kompetente er i stand til å arbeide sjølvstendig, og med fleire års erfaringsbakgrunn, vil ho kunne rettleie andre og sjå sitt eige arbeid i høve til organisatoriske og framtidige mål.

4) Gruppelæring, produsentfunksjonen og novisenivået

Gruppelæring handlar om korleis vi utviklar ny kunnskap ved å samanlikne kva vi sjølve kan med kva andre personar kan, og evna vi har til å delta i prosessar der eigen og andre sin kunnskap blir kombinert i nye former slik at vi lærer noko nytt, og set oss i stand for å produsere gode tenester til brukarane. Novisa er avhenging av å bli innlemma i eit slikt praksisfellesskap for å utvikle kompetanse.

Gruppelæring

I følge Senge (1991:239) kan den einsskilte gruppedeltakaren utvikle dugleikar som til dømes å føre ”ei god samtale”, der vedkomande gjer at gruppa til saman kan utvikle ein ”intelligens” og ei evne som er større enn summen av den einsskilte deltakaren sitt talent. Individ lærer heile tida, utan at det treng å skje nokon organisasjonsmessig læring. Dersom grupper lærer vil dei bli eit ”mikrokosmos” for læring gjennom heile organisasjonen.

Almvik (2006:27-28) peikar på utfordringane med manglande heilskap i oppfølginga av personar med psykiske lidingar. Ei løysing kan vere å gjere om på strukturelle endringar og byggje opp ein felles fagkultur. Ei anna løysing kan vere å byggje på dei systema som allereie er, men utvikle større grad av interkommunalt samarbeid. I ein slik modell kan faglege møtefora for undervisning og gjensidig rettleiing, samt hospitering skape felles forståing for oppgåvene og gjensidig respekt for kvarandre sin kompetanse. Dette er i tråd med Senge (1991) sin tanke om å arbeide saman i grupper for å utvide læringshorisonten og finne ei felles retning i arbeidet. Senge omtalar organisasjonsmedlemene som individuelle ekspertar som i utgangspunktet ikkje nødvendigvis tilpassar seg andre. At gruppene i organisasjonen inneheld ulike yrkesgrupper, meiner han utvidar perspektivet for problemløysing. Grupper av personar med lik utdanningsbakgrunn vil, i staden for å lære noko nytt, kunne stå i fare for å forsterke bildet av organisasjonen som dei allereie har.

Produsentfunksjonen

Strand (2007:436) sin modell ser på organisasjonar som produserande, måloppfyllande mekanismar som inngår i eit forhold til omverda, og dei må vise til resultat. Produsentfunksjonen for leiaren handlar om å ha to roller, som *dirigent* og som *pådrivar*. Pådrivaren har fokus på resultat, medan dirigenten er meir oppteken av å setje mål, planleggje og motivere. Det er ikkje alle organisasjonar som har klare mål eller har avklart korleis organisasjonen skal nå måla. Strand seier og at i eit vidare perspektiv må organisasjonar bli styrde gjennom reglar, kultur, normer og marknaden sine krav.

Lovgrunnlaget for tenestene er blitt tydelegare i høve til brukarane sine rettar og krav. Døme på dette er forskrifta om individuell plan (2007). Opplæringsinstitusjonane er ikkje like tydelege med omsyn til førebygginga sin plass i undervisninga. I læreplana til vidareutdanninga i psykisk helsearbeid til dømes, er ikkje ordet førebygging nemnt (<http://studiehandbok.hisf.no/no/content/view/full/4503>).

Som i dei andre disiplinane til Senge, krev gruppelæring trening. I moderne organisasjonar meiner Senge (1991) at det er slik trening som manglar. Grupper kan vere flinke til å diskutere, men ikkje å snakke saman. Dette på grunn av at folk har behov for sjølvforsvar. Difor er det viktig å skape eit miljø der dialogen blir vektlagt framfor diskusjonen, som krev at ein må forsvare sine meiningar.

Novisenivå

Ein yrkesutøvar på novisenivå (Dreyfus og Dreyfus 1986) vil kunne meistre ein produksjonsfunksjon og ta inn over seg gruppelæringsperspektivet til Senge. Novisa manglar erfaring, og treng oppskrifter og reglar for å utføre arbeidet. I det psykiske helsearbeidet vil ho vere avhengig av at andre deler kunnskap med henne, både via diskusjon og dialog.

5) Systemisk tenking og ekspertnivået

Disiplinen handlar i følge Senge (1991) om evna til å sjå systemmønster, og sjå korleis einiskildelar i organisasjonen heng saman med heilskapen. Det handlar om å sjå organisasjonen i forhold til samfunnet. Ein yrkesutøvar på ekspertnivå vil kunne greie dette.

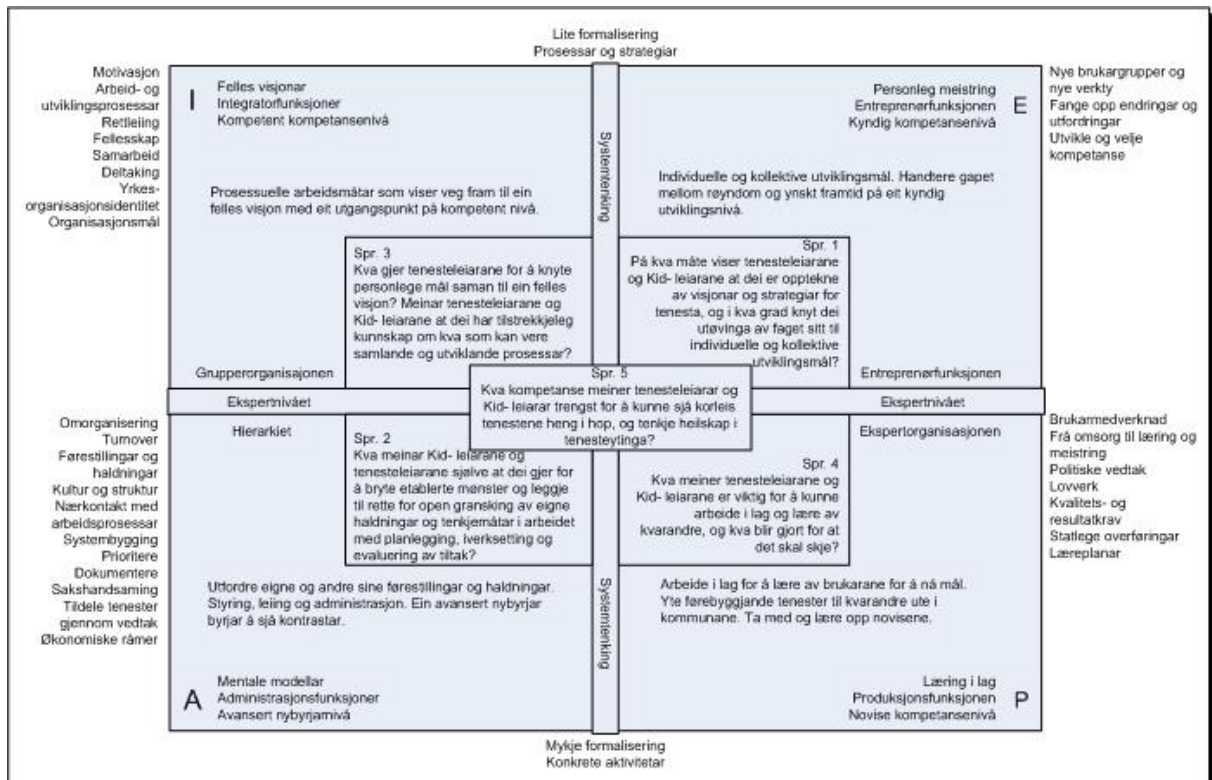
Systemisk tenking er den femte disiplinen til Senge (op.cit:17). Disiplinen integrerer og smeltar saman alle dei andre disiplinane til ei eining av teori og praksis. Forståinga av kompleksiteten blir dermed viktig for å ha ei systemisk forståing. Å tenkje systemisk omfattar til dømes å stille dei rette spørsmåla når det skal bli lagt til rette for kompetanseutvikling. Lidal og Røhme (2006) føreset samarbeid på tvers av faglege og administrative skiljeliner for å få til eit heilskapleg, koordinert og individuelt tilpassa tenestetilbod. Tenesteleiar treng i dette perspektivet, å spørje om kva kompetanse som trengs ut i frå brukarane sine behov for tenester og tiltak. Forfattarane peikar på det viktige av å oppnå samarbeid med instansar som ligg utafør det ordinære hjelpeapparatet som til dømes arbeidskontor, frivillige lag og organisasjonar.

Ekspertnivået

Ein yrkesutøvar på ekspertnivå (Dreyfus og Dreyfus 1986), vil kunne vere i stand til å integrere Strand sine ulike funksjonar i sitt arbeid, så vel som å tenkje systemisk i høve til Senge sine disiplinlar. Dette kan ho greie ut i frå lang røynsle og mykje kunnskap.

3.2 Ein drøftingsmodell

For å kunne samanfatte og visualisere mi forståing av teorien eg har presentert, vil eg i det følgjande skissere ein modell som samanstiller teoretiske perspektiv i studien, og som knyt desse perspektiva til problemstillinga og hovudspørsmåla som vart stilte til informantane. Senge (1991) sitt perspektiv på lærande organisasjonar er den grunnleggjande teoretiske referanseråma, medan dei to andre perspektiva på kompetanseutvikling er knytt opp mot hans læringsdisiplinar. Modellen dannar grunnlaget for den vidare drøftinga av problemstillinga:



Figur 3: Modell for teoretiske perspektiv (vidareutvikla etter Kari Krogh 2006)

Gjennomgang av modellen

Innleiingsvis av dette kapitlet gjer eg greie for teoretiske val. Modellen viser kontekstar og samanhengar, og viser i grove trekk kva tenesteleiarane må ta omsyn til og kva som kan påverke dei i arbeidet med å leggje til rette for kompetanseutvikling i tenestene.

Modellen set spørsmåla i intervjuguiden (spr.1til5) inn i ein samanheng med dei fire leiingsfunksjonane til Strand (2007), dei fem læringsdisiplinane til Senge (1991) og kompetansenivåa til Dreyfus og Dreyfus (1986), og bind såleis saman problemstillinga og dei teoretiske perspektiva. Modellen har til hensikt å vise korleis ytre krav og påverknadar artar seg for tenesteleiarane og påverkar interne aktivitetar som igjen har noko å seie for tilrettelegging av kompetanseutvikling. Den skal og vise at leiarfunksjonar, læringsdisiplinar

og kompetansenivå må verke til ulike tider og i ulike situasjonar i høve til krav og kva organisasjonsmodell ein tilhøyrer, ut frå aktuelle behov som tenesteleiarane identifiserer.

Personleg meistring, entreprenørfunksjonen (E) og kyndigheit. Felles visjonar, integratorfunksjonen (I) og kompetent kompetanse nivå.

Desse funksjonane er lite formaliserte og konkrete, og får mest merksemd i organisasjonane som tilhøyrer grunnformene entreprenør- og gruppeorganisasjonen (jf.kap.2.2, fig.1). Sidan personleg meistring handlar om evna til å handtere gapet mellom det ein ynskjer og røyndomen, gjev denne disiplinen meining under entreprenørskapsaktivitetane, fordi tenesteleiararen må saman med sine tilsette, greie å setje ord på korleis dei ser på framtida. Sjølv om framtidsbiletet til leiaren er viktig, må ho arbeide gjennom sine tilsette for å gjere dei om til røyndom. Dette krev både strategi og kreativitet, dersom ho skal greie å meistre endringar og utnytte nye moglegheiter slik røyndomen tilseier ho må i dag. Ho må leie prosessar med sine tilsette og aktivt involvere alle i kva som skal vere felles praksis i eit førebyggjande arbeid og kva som trengs av ny kompetanse for å nå individuelle og kollektive utviklingsmål. For å få til slike prosessar, treng ho medarbeidarar på minst kompetent nivå som greier å sjå kontekstar og kan arbeide sjølvstendig. Modellen viser hovudspørsmåla mine 1 og 3, der det sentrale innhaldet handlar om: Kva forhold som verkar inn på arbeidet med å skape retning og mål for å imøtekomme ulike utfordringar, og har informantane nok kunnskap om prosessar som trengs for å skape utvikling i eit førebyggjande perspektiv?

Mentale modellar, administratorfunksjonen (A) og avansert nybyrjarnivå. Lag arbeid, produsentfunksjonen (P) og novisenivået.

Desse funksjonane er meir konkrete og formaliserte enn dei førre og tilhøyrer grunnformene; hierarkiet og ekspertorganisasjonen (jf.kap.2.2, fig.1). Tenesteleiarane skal arbeide med både egne og andre sine førestillingar og haldningar til førebyggjande arbeid. Dei skal syte for at avdelinga har gode administrative system som tek i vare både personalspørsmål og administrasjon, samstundes som dei skal vere nær nok arbeidsprosessane til å oppdage uhensiktsmessige mønster som treng å bli endra og gjere prioriteringar i arbeidet (A). Tenesteleiarane skal syte for møtepunkt, der grupper kan møte kvarandre, snakke og arbeide saman. Slik kan kvar einskild utvikle ny kunnskap ved å sjå kva dei sjølve kan i lys av andre aktørar. Tenesteleiararen skal gjere det mogleg både for seg sjølv og andre å delta i kollektive prosessar som gjer at hennar eigen og andre sin kunnskap blir kombinert i nye konstellasjonar. Dei skal syte for rekruttering og opplæring av nyttilsette. Tenesteleiarane skal

ta omsyn til statlege, økonomiske og faglege krav som regulerer tenestene, og omforme rårer og retningsliner til si avdeling og syte for at avdelinga arbeider i tråd med organisasjonane sine vedtekne mål, og ho har ansvar for at den kliniske tenesteytinga stettar rettar og brukarmedverknad (P). For å få svar på problemstillinga mi spør eg spørsmåla 2 og 4 der hovudinnhaldet er: Kva informantane gjer for å bryte etablerte mønster i arbeidsprosessane og kva blir gjort for å arbeide i lag og lære av kvarandre.

Systemisk tenking og ekspertnivået.

Disiplinen bind saman dei andre disiplinane. Dette føreset at tenesteleiarane arbeider for å få til samarbeid på tvers av fag og administrative skiljelinjer for å få til heilskapelege, koordinerte og individuelt tilpassa tenestetilbod. Ein yrkesutøvar på ekspertnivå vil kunne integrere ulike funksjonar og læringsdisiplinar og sjå desse i samanheng med ulike vilkår, altså tenkje systemisk. For å få svar på problemstillinga spør eg spørsmål 5 som hovudsakleg handlar om kva kompetanse som trengs for å arbeide systemisk.

3.3 Oppsummering

Eg har presentert teoriar om læring i organisasjonar og organisasjonslæring, samstundes som eg har vist til at organisasjonane har ulike oppdrag. I tillegg har eg nytta relevant litteratur som kan vere med å kaste lys over moglege funn, og eg har knytt litteraturen opp mot nokre viktige styringsdokument. Teoriane viser at uavhengig av om læringsperspektivet er tufta på erfaring eller forventning, ser det ut til å vere semje om at vegen framover går i gjennom læring på individnivå som må overførast til organisasjonen. Eit anna fellestrekk er at menneska må samarbeide dersom heilskapen skal bli endra. Eg har valt å leggje hovudvekt på Senge (1991) si forståing av lærande organisasjonar som byggjer på fem kjernedisiplinar. Eg har knytt Strand (2007) sin modell med fire ulike leiarfunksjonar og Dreyfus (1986) brørne sin femstegsmodell for kompetanseutvikling, opp mot Senge sine disiplinlar. Både Senge og Strand tek utgangspunkt i at det som skjer i ein organisasjon, er kontekstavhengig. Dreyfus brørne tek utgangspunkt i at yrkesutøvarane i ein organisasjon kan vere på ulike utviklingssteg i si yrkesutøving. Dette siktar inn på at når tenesteleiarane skal leie eit kompetanseutviklingsarbeid, er det konteksten og dei menneskelege ressursane som avgjer kva funksjonar og kjernedisiplinar som bør bli lagt mest vekt på til ei kvar tid og korleis.

Kapittel 4 Metode

Ringdal (2007:17) ser på forskingsprosessen som framgangsmåtar og teknikkar ein tek i bruk for å svare på vitenskaplege spørsmål og problemstillingar. Ein må gjere val undervegs i prosessen der fleire faktorar spelar inn og der føremålet med undersøkinga og problemstillinga som er valt, er dei to første. I dette kapittelet gjer eg greie for dei metodiske vala og vurderingane som ligg til grunn for at eg bestemte meg for eit kvalitativt forskingsopplegg.

4.1 Kvantitativ eller kvalitativ tilnæringsmetode, eller ein kombinasjon av desse?

Sjølv om det er mogleg å studere eit fenomen ved hjelp av både kvantitativ og kvalitativ metode, peikar nokre problemstillingar klart mot ein kvantitativ forskingsmetode, andre mot ein kvalitativ metode. Bruk av fleirmetodedesign er eit resultat av at det i dag er vanleg å sjå kvantitativ og kvalitativ metode som komplementære løysingar meir enn som motsetningar (op.cit:91).

Grovt sett skildrar kvantitative forskingsopplegg røynda i tal og tabellar utifrå eit stort breiddeutval av informasjon. Forskaren er ute etter årsaksforklaringar og spør spørsmål ut i frå eit teoretisk perspektiv gjerne langt borte frå det eller dei som blir studert. Den kvalitative forskaren derimot set seg grundig inn i informantane sin situasjon til dømes gjennom samtaleintervju. På dette datagrunnlaget freistar forskaren å forstå meining og formålsforklaringar i høve til informanten sin situasjon eller handlingar. I kvalitativ metode legg ein vekt på nærleik og observasjon av få studieobjekt for å få djup og rik informasjon som blir skrivne ut i tekst og analysert med uformelle teknikkar (Ringdal 2007:92).

Grønmo (2004:17) skisserer tre grunnleggjande prinsipp for samfunnsvitenskapleg verksemd. Første prinsippet framhevar sanning som ein overordna verdi. Samfunnsforskarane skal ut ifrå dette prinsippet leggje vinn på at den informasjonen dei tuftar sine analysar på og den kunnskapen dei etablerer på grunnlag av sine analysar, heile tida skal vere mest mogleg sann. Det andre prinsippet Grønmo skisserer er at oppfatningar av sanning i samfunnsvitenskapen er teoretisk, metodologisk og kontekstuel forankra. Det vil seie at det er ikkje nok at forskaren gjer greie for den kunnskapen som forskinga resulterer i. Forskaren må og gjere greie for undersøkinga sitt teoretiske perspektiv, metodiske opplegg og kontekstuelle vilkår. Tredje

prinsippet er metodologisk og framhevar at vurdering av sanning i samfunnsvitskapen byggjer på rasjonelle og logiske kriterium. Sjølv om metodar og framgangsmåtar kan variere og bli endra, skal det utifrå klare kriterium kunne bli vurdert om det rasjonelle og logiske fundamentet står støtt (op.cit:18).

Problemstillinga mi er: *Kva forhold kan fremje eller hemme tenesteleiarane si tilrettelegging for kompetanseutvikling i det førebyggjande psykiske helsearbeidet i kommunane?* Undersøkinga siktar seg inn mot å beskrive og å forstå temaet på grunnlag av tenesteleiarane og Kid- leiarane si oppleving av meining med å leggje til rette for og utføre arbeid med KID-kurs og andre førebyggjande utviklingstiltak. Førebyggjande tiltak som KID-kurs er ikkje lovpålagde, men er moglege verkemiddel for å arbeide med psykiatri lokalt. Dermed er det grunn til å tru at dette arbeidet krev meir initiativ, kompetanse og lokal satsing enn om det hadde vore lovpålagt. Samstundes har kurset spesielt vist gode resultat og dermed kan ein tenkje seg at det er noko alle kommunane vil satse på. Viss ikkje det skjer, er det interessant å få kunnskap om kva som er grunnen til dette og om det er slik at kommunane satsar halvvegs med å utdanne Kid- leiarar, men ikkje føl skikkeleg opp. Når føremålet her er å gå i djupta og søkje etter forståing, høver ei kvalitativ tilnærming best. Ein vanleg måte å samle inn slike data på er gjennom samtaleintervju (Ringdal 2007:92).

4.2 Det kvalitative forskingsintervjuet

Den mest brukte framgangsmåten i kvalitative intervju, blir karakterisert av ei delvis strukturert tilnærming og blir kalla for kvalitativt forskingsintervju (Thagaard 2002:85). Tema som forskaren skal spørje om i det kvalitative forskingsintervjuet kan vere fastlagde i førevegen, men rekkjefølgja av tema blir bestemt undervegs. Slik kan forskaren følgje informanten si forteljing, men likevel sørgje for å få informasjon om dei tema som er fastlagde i utgangspunktet. Fleksibilitet er viktig for å knyte spørsmåla til informantens sine føresetnadar, men og for at forskaren er open for at informanten kan ta opp tema som forskaren ikkje hadde tenkt på i førekant. Det kvalitative forskingsintervjuet er ei samtale mellom forskar og informant som blir styrt av dei tema som forskaren ynskjer å få informasjon om (op.cit:85).

Kvale (2006) seier at målet med forskingsintervjuet er å skildre informantens si livsverd, med blick på fortolking av skisserte fenomen. Thagaard (2002) påpeikar relasjonen mellom forskar og den utforska som ein del av forskingsprosessen og viktig for kvaliteten på resultatet.

Forskaren bruker seg sjølv som middel til å få informasjon. Dette krev at forskaren er mottakeleg for den andre sitt uttrykk, viser empati, er vaken og oppmerksom. Å ha innlevingsevne er ein føresetnad for å oppnå forståing og innsikt. Thagaard snakkar om at forskaren må ha ein kontinuerleg refleksjon gjennom heile forskingsprosessen og kunne gjere greie for og grunngje val og framgangsmåtar. Dermed blir det viktig at forskaren er seg medviten kvifor ho har valt det kvalitative intervjuet som metode. Både Kvale og Thagaard understrekar derfor forskaren si sentrale rolle i intervjusituasjonen. Den største utfordringa i kvalitative undersøkingar, inklusive denne, ser dermed ut til å bli sterkt knytt til intervjuaren. Thagaard (op.cit:86- 87) peikar på det viktige i å stille spørsmål som blir opplevd relevante for informanten og at forskaren har sett seg godt inn i informanten sin situasjon på førehand. Denne bakgrunnskunnskapen gjev eit grunnlag for å utforme dei tema som skal bli tekne opp i intervjuet. Thagaard seier vidare at ei viktig målsetjing med kvalitative intervju er å gå i djupta av dei tema som ein ynskjer å få informasjon om. Det er viktig å stille spørsmåla på ein slik måte at det inviterer informanten til å reflektere over tema det blir spurt om og gje fyldige svar. Å tydeleggjere informanten sine meningar og haldningar er i følgje Thagaard viktig for tolkinga av materialet. Eg var difor medviten på å bruke opne spørsmål som var vanskelege å svare kort ja eller nei på, men som måtte utdjupast. Ein måte eg brukte var å be informanten om å presentere konkrete episodar eller eksempel. Eg bad til dømes informanten om å fortelje om ein gong det vart endra på rutinar og arbeidsmåtar og kva erfaringar ho gjorde seg.

4.3 Rollespel

Ein intervjuguide vart utarbeidd. Denne hadde eg med i sjølve intervjusituasjonen for å ha kontroll på at dei fleste spørsmåla blei dekkja. Thagaard (2002:85) peikar på at forskaren ikkje berre bør ha kunnskap om tema ho tek opp, men og om sosiale relasjonar. Den beste opplæringa seier Thagaard skjer gjennom eigen praksis for eksempel ved å intervju kollega og få attendemelding. Rollespel var difor ein metode som eg nytta for å trene på intervjusituasjonar. Eg inviterte leiaren min og dei andre kollegaene mine i leiarteamet som eg tilhøyrer, til å vere med i rollespelet som tok om lag ein time. Demografiske data vart ikkje spurt om i rollespelet, difor vart dette prøveintervjuet kortare enn dei andre ordinære intervju. Leiaren min fekk og tok imot rolla som informant. Dei andre var opponentar som observerte og stilte spørsmål med kommentarar til slutt. Formålet med rollespelet var for min del å oppnå sjølvtilit slik at eg betre kunne greie å konsentrere meg om informanten og lytte til kva vedkomande svarar på spørsmåla mine, men og å gje tilbake til kollegaene mine noko av kunnskapen som arbeidsplassen min legg til rette for at eg kan ta til meg. Eg ville gjennom

rollespelet og spørsmålstillingane bidra til at kollegaene mine fekk rom til å tenkje over sin eigen arbeidssituasjon og gje dei, som sjølve var i ein utdanningssituasjon, innspel til å sjå andre og kanskje nye perspektiv av si leiargjerning. For å gjere situasjonen mest mogleg realistisk brukte eg bandopptakar i rollespelet, slik at eg kunne vurdere korleis eg spurde og kva attendemelding eg gav til informanten. Attendemeldinga eg fekk opplevde eg som konstruktiv. Informanten gav meg korreksjon på fleire av spørsmåla og ein av opponentane opplevde å lære noko i høve til si eiga vidareutdanning.

4.4 Individuelle intervju

Alle samtalanane med informantane er gjennomførte som individuelle intervju. Når føremålet med intervjuet er å innhente informasjon om meiningar, haldningar og livshistorier, er denne metoden spesielt eigna (Kvale 2006:61). Kvar intervju blir haldne kan verke inn på kor vellukka samtala blir. Grønmo (2004:163) seier at det blir viktig å etablere ein god kommunikasjonssituasjon utan forstyrringar, på ein stad der informanten føler seg vel. Alle informantane fekk difor bestemme kvar vi skulle halde intervjuet. Dei ville at eg skulle kome til deira arbeidsplass eller heim, noko eg gjorde og intervju vart gjort der. Sjølv freista eg å sørge for å finne ei avslappa og daglegdags form for samtala slik at informanten kunne kjenne seg vel tilpass og på bølgjelengde med meg. I følgje Grønmo (op.cit) er det viktig å sørge for god flyt i intervjusituasjonen og gjere seg ferdig med eit tema før eit anna blir introdusert. Eg følgde spørsmåla i intervjuguiden. I min intervjusamanheng la eg vekt på å skape ei open atmosfære og vere venleg, men urøynd som eg var med denne situasjonen opplevde eg meg noko forknytt i intervjusituasjonen og heldt meg meir rigid til spørsmålsguiden enn nødvendig. Ut frå informantane sine svar, stilte eg tilleggsspørsmål ut frå korleis eg tolka svara deira, men innan råma av dei fem hovudtema. Sjølv om eg hadde høvesvis stramme råmer for intervjuet, opplevde eg ikkje at informantane gav uttrykk for å vere utilpass i situasjonen eller hindra dei i å formidle nyansar og detaljar. Dei verka heller for å vere konsentrerte og skjerpa, men fleire tykte eg stilte vanskelege spørsmål.

Innleiingsvis i intervjuet vart føremålet med prosjektet presisert, og demografiske data som alder, utdanning, tal på yrkesaktive år, tidlegare yrkeserfaring, ansvarsområde og kontrollspenn vart registrert. Dette tok tid og eg kunne ha sendt spørsmåla til informantane på førehand, men spørsmåla fungerte som ei slags oppvarming før vi starta for alvor og verka ufarleggjerande og kontaktskapande (jf. også Thaagard). Eg måtte likevel innhente nokre supplerande opplysningar i etterkant via telefon og e- post. Før opptakaren vart slegen på,

forklarte eg informantane kvifor slikt utstyr vart brukt og korleis eg ville sikre anonymitet. Eg nytta i utgangspunktet lik intervjuguide for tenesteleiarane og Kid- leiarane, men utelet spørsmål der dei var irrelevante.

Kor lenge eit intervju skal vare, er det vanskeleg å finne eksakt belegg for i litteraturen. Ut i frå eiga erfaring blir det vanskeleg å halde konsentrasjonen oppe lenger enn 45 minutt i gongen. I høve til dei tema som eg ynskte svar på, tok det einskilde intervjuet lenger tid. Thagaard (2002:96) tilrår pausar som gjev forskaren høve til å reflektere over svara ho har fått og korleis intervjuet skal gå vidare. Informanten får høve til å vurdere om ho ynskjer å fortelje meir om det føregåande tema. Mine intervju varte frå om lag 90 til om lag 120 minutt, og alle var bygde opp på same måte. Det vart altså lange intervju utan pause. Eg greidde ikkje å lausrive meg nok til å ta initiativ til å leggje inn pause undervegs, og eg opplevde det var vanskeleg å avbryte informantane når dei snakka om eit tema dei var engasjerte i. Det eg opplevde som vellukka, var å markere overgangen til eit nytt tema ved å seie at: ”No går eg over til...”, slik at informanten kunne ta stilling til om ho var klar til å gå vidare i intervjuet. Utskriven tekst vart på om lag 120 sider. Dette var ei forholdsvis stor tekstmengd som tok tid å handsame. Ikkje all tekst vart brukt i analysen. Bortvald tekst handla om informasjon som ikkje var direkte knytt til tema som eg ville ha informasjon om.

4.5 Tekstbehandling

Det var viktig for meg å hugse kva som vart sagt i løpet av intervjuet. Eg såg fordelene med å nytte bandopptakar, slik at alt som vart sagt, vart teke vare på. Som forskar kunne eg konsentrere meg om informanten og vedkomande sine reaksjonar. På den andre sida kan eit lydband verke formaliserande på intervjusituasjonen. Alle informantane godtok at eg nytta bandopptakar, og eg slapp å slå den av i løpet av intervjuet. Thagaard (2002:97) seier at ein kombinasjon av lydband og notat sikrar eit rikt datamateriell. Notata fungerer som ein tryggleik dersom bandopptakaren ikkje fungerer. Dette fordra at eg tenkte over alternative måtar og handsame data på. Ein måte var å skrive ned notata undervegs i intervjuet, difor hadde eg med papir og blyant. Men eg var så fokusert på informanten og svara ho gav, at eg greidde ikkje å gjere notata ved sida av.

Kvart intervju vart overført via bandopptakar til PC. Bandopptakaren eg nytta hadde talehastigheit som eg kunne regulere. Dette gjorde transkriberingsprosessen enklare. Intervjua vart ordrett avskrivne og tilnærma lik uttala. Når sitat er brukt i datapresentasjonen, er

setningane endra slik at stotring, gjentak av ord og ufullstendige setningar er tekne bort for å gje meinig og betre forståing av innhaldet, og det er forsøkt gjort på ein måte som ikkje skal endre det reelle meiningsinnhaldet. Sitata er presenterte i skriftforma nynorsk.

4.6 *Utfordringar med hermeneutisk tilnærming*

Grønmo (2004:372) seier at både fenomenologiske og hermeneutiske studium vektlegg fortolking og forståing av kva meinig som knyt seg til ulike handlingar. Begge tilnærmingane tek utgangspunkt i aktørane si eiga forståing av sine handlingar og intensjonen med handlingane. I fenomenologiske studium er det aktørane si livsverd som står sentralt. I hermeneutikken føretekk forskaren ei vidare og meir omfattande fortolking ved å leggje større vekt på forskaren si forforståing, heilskapsforståing av ulike emne og innsikt i aktørane sine intensjonar. Gilje og Grimen (2002:143) seier at hermeneutikk dreier seg om fortolking av meiningsfulle fenomen og å skildre vilkåra for ei slik forståing. Forskaren blir sentral i ein slik prosess. Gilje og Grimen viser til Gadamer som snakkar om forforståing eller for- domar. Med det meiner han at forskaren må ha kunnskap om det ho skal undersøkje for å vite kva ho skal sjå etter eller rette merksemda mot. Slik grunnleggjande kjennskap til undersøkinga sitt tema og kontekst er ein føresetnad for å kunne bruke intervju som forskingsmetode (Kvale 2006:64). Samstundes kan ei slik forforståing påverke forskaren si eiga forforståing.

4.6.1 *Eiga forforståing*

Sidan eg har god kjennskap til det psykiske helsearbeidet i kommunane og til KID- kurset, har eg og meiningar om kompetanse i høve til sekundær- og tertiærførebygging generelt og særleg det å halde kurs. Eg vil difor gjere greie for eigne haldningar som kan verke inn på eiga forforståing av data som eg har samla inn. Generelt meiner eg at opplæringsverktøy som KID- kurs kan fungere utmerka saman med andre tilnærmingsmåtar og kan bli nytta ute i kommunane utan store omkostningar. Eg har og haldningar til tenesteleiarar og Kid- leiarar om korleis dei handterer krav til omstilling og utvikling. Mi erfaring er at tenesteleiarar ikkje utan vidare tek tak i nye metodar for utviklings- og forbetring og motiverer sine tilsette til å bruke dei med mindre dei trur på at metodane gjer situasjonen betre for brukarane. Eg har og ei erfaring med at opplærde Kid- leiarar ikkje automatisk set i gong kurs når dei kjem attende i arbeidskvardagen sin. Eg har vidare ein oppfatning av at på mange arbeidsplassar i helse- og omsorgssektoren i kommunane, rår ein løysingsfokusert kultur der det er viktig å gjere ting for andre i staden for å lære dei opp til å meistre sjølve. Vidare har eg ei oppfatning av at nye

metodar som ikkje er lovpålagde har ein høgare terskel for å bli nytta. Eg gjekk inn i den planlagde undersøkinga med denne forforståinga. Kvale (2006:156) kallar dette for ekspertgjering av meininga og påpeikar at dette er ei utfordring både i intervjusituasjonen og i analyse- og tolkingsfasa. Eg arbeidde med å halde eiga forforståing under kontroll ved å minne meg sjølv om at eg var i ukjende kommunar med til dels ukjende informantar. Når eg granska eit tema nærare, såg eg at det ikkje alltid stemte det eg trudde på førehand. Dette fekk eg erfare når eg intervjuar i ein mindre kommune som hadde helde langt fleire KID- kurs enn eg sjølv. Mi eiga forforståing før intervjuet, var at ingen var så aktive med kurs som eg sjølv. Den nye kunnskapen hjelpte meg å nyansere egne fordomar.

Det blei utfordrande å leve meg inn i kvar einskild informant si livsverd og å sjå og forstå informantens sitt perspektiv, spesielt når informantane hadde sitt virke i organisasjonsstrukturar som var ulike den kommunen eg sjølv opererte i. Mi eiga forforståing gjorde truleg utfordringa endå større. Men eg freista å leve meg inn i det informantane fortalde, noko som av og til førte til at eg ikkje greidde å setje grenser tidsnok, slik at intervjuet vart i lengste laget. Eg har god kjennskap til fagfeltet som eg skal studere. Det gav meg eit grunnlag å vurdere kva omsyn eg måtte ta til eiga rolleforståing, forforståing og innleving i og gjenkjenning av informantane sine intensjonar med sine handlingar. Eg forska i eigen praksis, og såg det som ein styrkje at eg var fortruleg i feltet og snakka same språk som informantane. Dette gav meg stor gjenkjenning i svarea dei gav og ein rik tilgang på informasjon.

4.6.2 Den hermeneutiske sirkel

Grønmo (2004:374) seier at hermeneutiske analysar blir gjennomførte som ei pendling mellom forståing og forforståing og mellom delforståing og heilskapsforståing. Denne pendlinga mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståingsmåtar utgjer den hermeneutiske sirkel. Ein slik prosess inneber at forståinga av einskildelement kan bli endra dersom forskaren får ny forståing av heilskapen og omvendt. Gilje og Grimen (2002) drøftar difor kor sikre fortolkingane og forståinga kan vere fordi forskaren heile tida er i denne sirkelen. På dette grunnlaget peikar Kvale (2006) på konsekvensane for arbeidet med kvalitative intervju, som blir at forskaren må skaffe seg ei heilskapleg oppfatning ved å lese heile intervjuet og deretter tolke einskildutsegn. Dette kan igjen påverke forståinga av heilskapen.

Dette var utfordringar som eg stod andsynes i forskingsprosessen. Ei pendling mellom delar og heilskap vart ei utfordring. Konteksten er ein del av heilskapsforståinga. Ved å ringje rundt til informantane, fekk eg eit visst inntrykk av organisasjonane som dei ulike hørde til, sjølv om det vart overflatisk og ein avgrensa kjennskap. Eg hadde fleire uformelle samtalar med nokre av informantane, andre kommuniserte eg med på mail for å gjere avtalar og informere om undersøkinga, både før og mellom intervjua. Denne kommunikasjonen gav meg litt informasjon om kva informantane ynskte å snakke om, men ikkje nok til at eg kunne nytte vesentleg av informasjonen i førebuingane til intervjuet og i sjølve samtala. Dette ser eg i ettertid at eg kunne arbeidd meir med og vore medviten om. Eg var i staden ivrig etter å kome i gong med datainnsamlinga. At dei psykiske helsetenestene var ulikt organisert i dei ulike kommunane, gjorde sitt til at eg opplevde organisasjonsstrukturane uoversiktlege, og det vart tydeleg for meg at eg hadde ei avgrensa kontekstuell forståing.

4.7 Val av informantar

Grønmo (2004:120) skil mellom tre hovudtypar av informasjonskjelder i samfunnsvitskaplege studiar. Den første typen er aktørar som kan bli observerte, den andre typen er respondentar som blir utspurde og svarar på bestemte spørsmål. Den tredje hovudtypen er dokument som kan analyserast. Ei anna nemning for respondent er informant. Litteraturen skil ikkje skarpt mellom desse to nemningane og for ordens skuld held eg meg konsekvent til nemninga informant i oppgåva. Kvalitative studiar blir tufta på strategiske utval, det vil seie at vi vel informantar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i høve til problemstillinga (Thagaard 2002:53). Grønmo (2004:79) peikar på at vitskapen opererer med ulike analyseiningar. Desse kan vere aktørar, handlingar og meiningar. Dei 7 informantane i mi undersøking er tenesteleiarar og Kid- leiarar (aktørar på individnivå) i dei kommunale psykiske helsetenestene. Aktørane som er tenesteleiarane og Kid- leiarane er analyseininga i min studie.

Av omsyn til kva kommunar som hadde opplærde Kid- leiarar og ikkje, og kven av desse kommunane som var aktive med kurs og ikkje, samt av tidsmessige og praktiske omsyn valde eg 7 informantar frå 4 kommunar. Ein utveljingsmåte som Grønmo (op.cit:100) kallar *strategisk utval* av einingar. Det vil seie at informantane, tenesteleiarane og Kid- leiarane, sit inne med den informasjonen eg treng for å få svar på forskingsspørsmåla mine. Dei er strategisk valde. Eg valde denne utveljingsmåten fordi det er tematikken og teorien som skal bli prøvd ut i studien min mot opplevingane og synspunkta til informantane. Eg skal prøve ut

om teorien er relevant for problemstillinga. Organiseringa og leiaransvaret hadde i utgangspunktet ikkje noko å seie for spørsmålsstillingane i undersøkinga, men har vist seg å ha noko å seie for resultatet sidan det var store skilnadar i ansvarsområde og kontrollspenn mellom tenestene. Det er temaet og forståinga av temaet som er viktig i denne studien, men vilkåra dei ulike kommunane har, verka inn på denne forståinga på ulike vis. Til dømes vil det å ha personalansvar for 4 personar i høve til 90, kunne utløyse ulike prioriteringar både i høve til vektlegging av læringsdisiplinar og leiarfunksjonar for leiarane. Eg hadde behov for informantar som hadde personell og fagleg ansvar for tenestene, samstundes som eg ville ha informantar som låg hierarkisk under desse. Ved å intervju informantar frå 2 ulike nivå i organisasjonen i høve til KID- kurset, kunne eg samanlikne svara, og informasjonen kunne gje eit meir heilskapleg og nyansert bilde av temaet i studien.

4 kommunar vart strategisk valde på grunn av behovet for 7 informantar, 4 av desse på tenesteleiar nivå og 3 på utøvarnivå (Kid- leiarar). I følgje Thagaard (2002:56) må storleiken på utvalet bli vurdert i høve til eit metningspunkt. Det vil seie at når studiar av fleire einingar ikkje tykkjast å gje ytterlegare forståing av dei fenomen som skal bli studert, kan ein sjå utvalet som tilstrekkeleg stort. Eg opplevde at 7 informantar var nok til å nå ”metningspunktet”. Mitt inntrykk var at det var store likskapar i informantane si oppleving av dei tema eg tok opp, skilnadane kom til syne der kommunane hadde ulike leiingsvilkår og dertil ulike utfordringar. Som Thagaard (op.cit) peikar på er storleiken avhengig av tal på kategoriar som blir representert. I undersøkinga mi blir kategoriane få, med tenesteleiarar og Kid- leiarar. Det er nok personar når forskaren meiner ho har fått den informasjonen som ho treng (Kvale 2006). Føremålet med undersøkinga blir difor avgjerande. Grønmo (2004:91) går ut frå metodologiske og ressursmessige vurderingar, men seier at det er dei metodologiske som bør vege tyngst. For mange informantar og stor datamengd kan føre til dårleg kvalitet på analysar og resultat. Kvalitet er viktigare enn kvantitet i intervjumetoden.

4.8 Kontakt med feltet

I løpet av våren 2009 tok eg ei ringjerunde til ulike kommunar for å høyre om opplærde Kid- leiarar var aktive med å halde kurs. Namna på dei eg ringde fann eg på nettsidene til organisasjonen Psykisk Helse, men det viste seg at desse sidene ikkje var oppdaterte, difor ringde eg rundt til kommunar som ”kunne ha” opplærde Kid- leiarar. Deretter sende eg eit brev til rådmennene i dei respektive kommunane med informasjon om undersøkinga og formell førespurnad om å få intervju nokon av rådmennene sine tilsette (sjå vedlegg).

Etter dette tok eg skriftleg kontakt med alle informantane og informerte dei om løyve som eg hadde fått av rådmannen eller den han hadde delegert mynde til, samstundes som eg spurde om dei ville bli med på ei samtale om temaet (sjå vedlegg). Brevet vart skriva med utgangspunkt i det Ringdal (2007:207) kallar informert samtykkje. Eg informerte om studien, kvifor og korleis vedkomande var valt ut, om tema, problemstilling og at alle innsamla data ville bli makulert ved prosjektslutt. Eg la ved svarconvolutt med mi adresse på, for å gjere prosessen enkel for dei eg spurde og for å leggje best mogleg til rette for å få svar på førespurnaden min. Eg stadfesta eit tidsrom for når dei ville bli kontakta for munnleg å svare på førespørjinga om å la seg intervjuje, og førebudde dei på at intervjuet ville ta 1- 1,5 timar. Samstundes presiserte eg at dei når som helst kunne trekkje seg frå prosjektet utan at det fekk konsekvensar. Alle svarte ja. Avtale om tidspunkt for samtala blei gjort ved at eg ringde eller skreiv mail til informantane. Meldeskjema for studien vart sendt til NSD. Det skriftlege svaret dei gav var at studien medførte meldeplikt og at dei godkjende søknaden min med dei opplysningane eg hadde gitt (sjå vedlegg).

4.9 Råmeverket for samtala - arbeidet med intervjuguiden

Måten intervjuguiden blir utforma på, er avhengig av kva slags intervju som skal bli gjort. Ringdal (2007:102) skil mellom spørjeundersøkingar, samtaleintervju og observasjon. I denne studien ber problemstillinga preg av å vere både beskrivande og forståande. Dermed ligg utfordringa i å formulere spørsmål som får informanten til å skildre situasjonar, hendingar og opplevingar som kan kaste lys over tematikken. Intervjuguiden skal vere ei rettesnor for forskaren til å skaffe seg relevant informasjon for å svare på problemstillinga. Samstundes skal den vere så generell at intervjuet kan bli fleksibelt gjennomført (op.cit:217-218).

Eg valde å nytte samtaleintervju i mi innsamling av data, med ein delvis strukturert intervjuguide. Fordi eg ville samanlikne svara til tenesteleiarar og Kid- leiarar stilte eg dei fleste spørsmåla rimeleg likt, noko som trakk i ei sterkare strukturering av intervjuet. Med utgangspunkt i problemstillinga og forskingsspørsmåla vart intervjuguiden bygt rundt dei fem kjernedisiplinane til Senge: *Personleg meistring, mentale modellar, felles visjon, gruppelæring og systemtenking*. Konkrete spørsmål blei laga til kvart tema med ferdig formulerte spørsmål for å tryggje meg som urøynd forskar i intervjusituasjonen (sjå vedlegg). Her vart dei fleste spørsmåla formulert slik at informanten skulle fortelje eller skildre opplevingar, hendingar, synspunkt osv., for å på den måten kaste lys over problemstillinga.

Systematiseringa kring Senge sine kjernedisiplinar (jf. kapittel 3), er ein viktig del av analysen for å forenkle den vidare handteringa og handsaminga av innsamla data, men har også kunna bidrege til å smalne inn synsfeltet.

4.10 Etiske vurderingar

Den tette kontakta som kan oppstå mellom forskar og informant, set spesielle krav til forskaren sitt ansvar (Thagaard 2002:22). Både Thagaard og Kvale (2006) knyt diskusjonen om forskaren sitt etiske ansvar i kvalitative studium til tre hovudprinsipp: det informerte samtykkje, konfidensialitet og konsekvensar. Det informerte samtykket handlar om at informanten får god informasjon om kva vedkomande skal vere med på og om moglege fordelar og ulemper ved å delta i forskingsprosjektet. Eg har tidlegare gjort greie for korleis eg gjekk fram i høve til informasjon. Eg gav informantane informasjon både skriftleg og munnleg og bad om godkjenning og samtykke til å vere med i undersøkinga. Som Thagaard (2002:23) peikar på, er der spesielle utfordringar i høve til informert samtykke. For mykje informasjon kan påverke informantane si åtferd, undersøkingsopplegget kan endre seg undervegs og det er umogleg å ha full oversikt over prosjektet i byrjinga. Difor må forskaren vere innstilt på å forhandle om informanten sitt samtykke i løpet av forskingsprosessen. Ein informant i mitt prosjekt var ute av arbeid i byrjinga av prosjektet, og det var ei stund uvisst om ho ville vere informant. Spørsmålet om det var etisk rett å freiste overtale henne kom opp, og eg drøfta dette med rettleiaren min. Eit alternativ kunne vere å finne ein ny informant viss ho trekte seg i prosessen. Informanten bestemte på eige initiativ at ho ville vere med.

Konfidensialitet handlar om at forskaren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade einskildpersonar som det blir forska på. Forskaren må difor vere nøye med å ivareta informasjon frå forskingsprosjektet på ein slik måte at informantane sin identitet blir skjult (op.cit:24). Eg informerte informantane om at identitet, personopplysningar og data ville bli trygt og konfidensielt handsama, datamateriale vart lagra i sikker sone på mi datamaskin, opplysningar i papirform og på band, vart oppbevart i låst skuff. Eg informerte informantane om at eg ville anonymisere kommunane og informantane med bokstavar og nummer.

Når sitat er brukt i rapporten har eg vore bevisst på å ikkje gjere dette slik at det er mogleg å identifisere kommunen eller informanten av utanforståande. Sjølv om eg ikkje på noko tidspunkt fortalde nokon kven informantane var, er det realistisk å tru at dette vart kjent i dei respektive kommunane. Fleire av informantane som var kollega, gjorde det kjent i løpet av

intervjuet at dei visste om kvarandre. Difor er det ikkje usannsynleg at nokre inne i organisasjonen vil kjenne igjen synspunkt og meiningar som er siterte i rapporten.

Gjennom intervjuet vart det tidleg klart at hos fleire av informantane var KID- kurset lite kjent og spelte ei mindre rolle enn eg trudde på forhand. Difor dreidde samtalen seg meir om lokale tiltak som informantane var opptekne av. Informantane var på førehand informert om at KID- kurset var eit utgangspunkt for studien, men at sekundær- og tertiær førebygging spesielt og utviklingsarbeid generelt var emne for samtala. Informantane fekk ikkje skriftleg informasjon om at emnet var retta inn mot vaksne. Dette vart dei informert om i intervjusituasjonen. Eg tykkjer likevel at dei opplysningane informantane fekk var dekkjande for det studien dreiar seg om.

4.10.1 Å forske på eige felt

Det er mange utfordringar knytt til det å forske på eige felt sjølv om eg ikkje forskar i eigen organisasjon. Mine eigne haldningar og forforståing slik det er presentert tidlegare, og faren for overidentifisering sidan eg kjende til fem av informantane frå før, er det som i sterkast grad kan ha påverka tolkinga av data. Dette har eg difor prøvd å vere særleg medviten om i forskarrolla ved å vere open for informasjon som eventuelt kunne revidere det som Gilje og Grimen (1993:151) kallar felles førestillingar og trusoppfatningar. Ein aktør si forståing kan bli revidert i møte med verda og nye erfaringar.

4.11 Talking og analyse

Siktemålet med kvalitative analysar er å kome fram til heilskapleg forståing av spesifikke forhold, eller å utvikle teoriar og hypotesar om bestemte samfunnsmessige samanhengar (Grønmo 2004:245). Grønmo peikar på at i kvalitative studiar blir data vanlegvis analyserte etter kvart som dei blir samla inn, eller som Thagaard (2002:106) seier det, at analyse og tolking startar allereie under kontakta med informantane. For at eg skulle greie å samle dei ulike trådane i dei ulike intervjuet på vegen mot å kome fram til heilskapleg forståing av samanhengar måtte eg strukturere prosessen. Eg hørde gjennom kvart intervju, og skreiv ned tankar og refleksjonar eg fekk undervegs. Dette gjorde eg som ei råanalyse. Eg planla slik at eg transkriberte ferdig dei fleste intervjuet, før eg gjennomførte det neste.

Kvale (2006) presenterer fem analysemetodar for intervjuforskning: *meningsfortetting* som er ei forkorting av informantane si uttale, *meningskategorisering* som tyder ei koding av intervjuet i ulike kategoriar, *narrativ strukturering* som vil seie å organisere teksten for å få fram meininga med den, *meningstolking* har som mål å gå djupare og gje ei meir eller mindre spekulativ tolking av teksten, og endeleg *meningsgenerering gjennom ad hoc- metodar* som tyder at meningsgenerering blir uttrykt gjennom ord, tal, figurar osv (op.cit:126). I analysen har eg nytta meningsfortetting ved at eg ikkje skreiv ned alt informantane sa, men gjenfortalde slik at meningsinnhaldet kom fram og slik at teksten stod fram mest mogleg lesarvennleg. Eg valde å gje enkeltstat ei munnleg form for å få fram det ekte og spontane i informantane sine utsegner. I denne oppgåva er det ikkje den språklege uttrykksmåten som er viktig, men meningsinnhaldet. Når noko blir utelete eller hoppa over i datapresentasjonen, blir det markert med ein parentes med tre prikkar: (...). Eg nytta meningskategorisering ved at eg utforma ein intervjuguide med hovudspørsmål og underspørsmål (sjå vedlegg). For å anonymisere kommunar og informantar, har kvar kommune sin bokstav i teksten, tilsvarande A, B, C, D. Kvar informant har sitt nummer, og referansen til den ordrette utskrifta av samtala er gjort slik: (1.1:4). Det vil seie at informasjonen er henta frå informant nr. 1.1 side 4 i vedkomande sitt transkriberte intervju. Dette gjorde det lettare å finne tilbake til tekstmaterialet i løpet av skriveprosessen. Når korte sitat er brukt, er desse fletta inn i teksten. Ettersom alle informantane er kvinner, refererer er til "ho" i teksten.

4.12 Validitet, reliabilitet og generalisering

Truverde er knytt til at forskinga blir utført på ein tillitsvekkjande måte. Forskaren må argumentere for truverde ved å gjere greie for korleis ho har utvikla data i løpet av forskingsprosessen og kor gode dei er. Argumentasjonen skal overtyde den kritiske lesaren om kvaliteten på forskinga og såleis også verdien av resultata (Thagaard 2002:178). For å få til ein slik argumentasjon må forskaren forhalde seg til spørsmåla om validitet, reliabilitet og generalisering, eller som Kvale (2006:158) kallar det "*en hellig, vitenskapelig treenighet*".

Validitet eller gyldigheit, går på om forskaren faktisk undersøker det ho meinte å undersøkje (Kvale 2006:47). Reliabilitet, går på kor påliteleg datamaterialet er. Høg reliabilitet er ein føresetnad for høg validitet (Ringdal 2007:86). Desse to kriteria er difor delvis overlappande (Grønmo 2004:221). Eit datamateriale kan korkje vere gyldig eller relevant for problemstillinga dersom det ikkje er påliteleg.

Validitet

For å ivareta validiteten i undersøkinga mi spurde eg meg sjølv i løpet av prosessen om eg fekk tak i dei opplysningane som eg trong for å svare på problemstillinga og om intervju mine fortalde noko haldbart om problemstillinga mi, om eg undersøkte det eg trudde eg undersøkte. Eg tenkte over om bruken av teorien som eg valde å bruke, var eigna til å underbygge temaet eg ville studere. Studien min søker å kaste lys over tenesteleiarane og Kid- leiarane sitt syn på kva forhold som kan påverke tilrettelegging for kompetanseutvikling i dei kommunale psykiske tenestene. Intervjuguiden er bygt opp med tanke på at informantane skal snakke om temaet slik at forskingsspørsmåla blir kasta lys over. Intervjuguiden er så godt som følgt fullt ut, men med nokre tilleggsspørsmål og nokre spørsmål vart ikkje stilte til alle av informantane. Likevel meiner eg at data som er samla inn gjennom intervju og dokumentanalyse, har kasta lys over problemstillinga. Oppgåva har som mål å synleggjere dette.

Som venteleg, var informantane ulike i å uttrykkje seg. Nokre snakka mykje og eg hadde vanskar med å oppfatte meininga i innhaldet, andre var meir presise og nyanserte. Thaaard (2002) oppmodar om å sjekke ut om forskaren si forståing av svara er riktig oppfatta, desse spørsmåla kallar ho for fortolkande og kan lyde: ”Er det di meining at..”, eller ”Forstår eg deg rett når eg oppfattar at...”. Fortolkande spørsmål gjev informanten høve til å kome med kommentarar til det forskaren har sagt og kan samstundes presisere meininga si dersom forskaren har misforstått. Dette kan gje utgangspunkt for ein dialog om meininga i informanten sine utsegn.

Reliabilitet

Reliabilitet har med forskingsfunna å gjere (Kvale 2006:164). I kor stor grad vil ein anna forskar kome fram til same resultat, noko som ikkje er enkelt i kvalitativ forskning. Thaaard (2002:180) peikar på det viktige av at forskaren gjer greie for framgangsmåtar i prosjektet og relasjonar i feltet. I presentasjonen av korleis intervjuprosessen vart gjennomført, har eg vist på kva måte eg har prøvd å validere denne gjennom arbeidet med intervjuguiden, rollespel og samtalane. For å styrkje validiteten og realibiliteten i undersøkinga, sende eg kvart av dei transkriberte intervju tilbake til dei einskilde informantane med oppmoding om å gje tilbakemelding på innhaldet. To informantar ringde meg og stilte spørsmål ved om korleis eg skulle bruke informasjonen og kva eg skulle bruke den til. Dei reagerte på at eg hadde skrivne namn og tilnærma ordrett uttale, og eg tolka det slik at dei var redde for at data skulle bli

presentert i den ferdige studien slik dei var framstilt i transkriberinga. Dette sa meg noko om at eg hadde vore for utydeleg når eg informerte om korleis informasjonen dei gav skulle bli handsama. Den eine informanten var overraska over at ho snakka i halve setningar, og meinte det av den grunn ikkje var rart at mistydingar kunne oppstå. Ho hadde forstått og lært noko nytt om sin eigen måte å uttrykkje seg på. Den andre informanten fekk høve til å stryke det ho ikkje ville ha med i førsteutkastet av intervjuet. Eg retta det opp og sende henne eit nytt utkast med oppmoding om å gje tilbakemelding.

Generalisering

Generalisering går på om resultatene frå undersøkinga er representative i andre situasjonar eller andre stadar (Ringdal 2007:221). I kvardagslivet generaliserer vi meir eller mindre spontant. Ut i frå vår røynsle med ein situasjon eller ein person, forventar vi kva som vil skje i liknande situasjonar og med liknande personar (Kvale 2006:160). Ryen (2002:84-87) seier at målsetjinga med kvalitative intervju er ikkje som i kvantitative intervju å få fram generaliserbar og statistisk kunnskap, men å få tilgang til den einskilde informanten si livsverd og hendingar som er relevante for problemstillinga. I kvalitative intervju greier ein ikkje å lage eit representativt utval. Det er heller ikkje føremålet, men ein bør freiste å få til eit variert utval. Mine funn har heller ikkje generell gyldigheit. Til det er utvalet for snevert. Samanhelde med andre studiar om same tema kan mine funn utdjupe desse og tilføre liknande undersøkingar nye dimensjonar. Vesentlege element i undersøkinga er gjenkjenneleg for andre. Informantane eg snakka med gav informasjon om opplevingar og situasjonar som eg som tenesteleiar i ein kommune kjende att som typiske for kommunar flest. Dermed er det mogleg for andre å kjenne seg att i, og forstå bildet av opplevingane som informantane teikna.

4.13 Oppsummering

I dette kapitlet har eg presentert dei metodiske vala som eg har gjort, og grunngjevinga av dei, samt nokre av dei utfordringane eg har støtt på i prosessen. Det skal vere mogleg for andre å gå det metodiske opplegget etter i saumane, utan at alt vil kunne bli etterprøvt fullt ut. Det som gjekk føre seg mellom meg og informantane kan vanskeleg bli gjenskapt. Dette saman med eiga forforståing, er forhold som eg freista å ta omsyn til gjennom heile prosessen. Eg har gjennom samtalar og analyse av intervjuet freista å møte informantane og handsame materialet på ein respektfull måte etter etiske vurderingar og prinsipp. Om eg ikkje har kome opp med generaliserbare data, kan kanskje funna mine vere med på å kaste lys over, og utdjupe undersøkingar som er gjort tidlegare i høve til utviklingsarbeid.

Kapittel 5 Presentasjon av data og funn

Føremålet med denne studien er å søkje kunnskap som kan medverke til å betre føresetnadane for kompetanseutviklingsarbeid i høve til psykisk helsearbeid i kommunane. Ved å ha KID-kurset som eit utgangspunkt i undersøkinga og ved å intervjuje tenesteleiarar og Kid-leiarar, har eg sett fokus på kommunane sine utfordringar i dette arbeidet. Ved å intervjuje tenesteleiarane har eg fått fram stemmene på leiingsnivået i organisasjonen, ved å intervjuje Kid-leiarane har eg fått fram grasrota sitt syn som kan vere korrigerande til tenesteleiarane sine svar. Det Kid-leiarane ser trengs av tilrettelegging, kan ha noko å seie for kva tenesteleiarane bør ta omsyn til. For meg er det viktig å få kunnskap frå begge nivå, for å søkje å danne eit nyansert bilde av problemstillinga. Eg vil vite noko om forhold som fremjar eller hemmar for det lokale arbeidet med tanke på tilrettelegging av kompetanseutvikling.

I dette kapitlet vil eg presentere funna, der eg gjer ei første analyse av datamaterialet. Eg deler kapitlet inn i seks kategoriar. Først presenterer eg informantane og deira rådevilkår for å gje eit heilskapleg bilde av kva vilkår dei arbeider under, så kategoriserar eg dei tematiske funna etter dei fem hovudspørsmåla eg stilte informantane. Funna er tematisk strukturerte ut frå spørsmål i problemstillinga og teorien som ligg til grunn for studien.

5.1 Presentasjon av informantane, råmer og arbeidsvilkår

Alle informantane var kvinner, i ein alder frå 40- 61 år. Tenesteleiarane hadde vore i sine stillingar mellom nærare 2 til 9 år, Kid-leiarane mellom 5 til 14 år. Alle tenesteleiarane og Kid-leiarane hadde treårig helsefagleg høgskuleutdanning. To av tenesteleiarane hadde vidareutdanning i leiing, men ingen hadde meir enn 60 studiepoeng. Ei hadde to vidareutdanningar i psykisk helsearbeid, ei hadde vidareutdanning i økonomi og kvalitetsutviklingsarbeid, ei hadde pedagogisk vidareutdanning. Tenesteleiarane hadde mellom 8 og 24 års erfaring som leiar. Berre ein av tenesteleiarane hadde klinisk arbeid som ein del av arbeidsoppgåvene i si noverande stilling.

Alle tre Kid-leiarane hadde ulike vidareutdanningar i klinisk psykiatrisk arbeid. Ei hadde vidareutdanning i samfunnsplanlegging og barnevernsarbeid, ei hadde pedagogisk vidareutdanning. To Kid-leiarar hadde vidareutdanning i leiing/ personelleiing.

Alle tenesteleiarane var leiarar for samansette yrkesgrupper. Tre var leiarar av fleire tenesteområde frå 2 opptil 5 tenesteområde. Ein leiar hadde ansvar for berre eitt tenesteområde, som var psykisk helse. Ho hadde personalansvar for 4 tilsette, og vedkomande arbeidde og klinisk i tenesta. Yrkesgruppene tenesteleiarane var leiarar for var: Sosionomar, sjukepleiarar, barnevernspedagogar, legar, fysio- og ergoterapeutar, vernepleiarar, aktivitørar, assistentar, hjelpepleiarar, omsorgsarbeidarar, musikkterapeutar. Dei hadde personalansvar frå 4 til 90 personar.

Kommune A, C og D hadde om lag 6000 innbyggjarar. Kommune B hadde under 5000 innbyggjarar. Kommunane A og B hadde romslege økonomiske driftsråmer. Kommunane C og D hadde tronge økonomiske driftsråmer. Kommune A hadde ein hierarkisk organisasjonsstruktur med tre nivå under rådmann, medan kommunane B, C og D hadde ein flat struktur med eitt leiarnivå under rådmann. Tenesteleiaren som var min informant i kommune A, hadde både psykiatri og funksjonshemma som sine ansvarsområde, med til saman om lag 90 tilsette. To av dei andre tenesteleiarane hadde såkalla koordineringsfunksjonar og hadde såleis strategiske og samordnande funksjonar. Ei fungerte midlertidig som tenesteleiar for helsedelen i påvente av søkjarar til stillinga, medan ho i tillegg hadde ein kommunalsjef funksjon (også jf.Orvik 2004:57).

Under viser eg tenesteleiarane sine arbeidsvilkår i dei ulike kommunane:

Tabell 1: Oversikt over tenesteleiarane sine råmer og vilkår

Tenesteleiarane sine råmer og arbeidsvilkår				
Kommune	A	B	C	D
<i>Innbyggjartal</i>	Om lag 6000	Under 5000	Om lag 6000	Om lag 6000
<i>Driftsråmer</i>	Romslege	Romslege	Tronge	Tronge
<i>Tal på ansvarsområde</i>	2	1	5 (+ systemkoordinatorfunksjon for område habilitering/rehabilitering og folkehelse)	2 (+ kommunalsjef funksjon med heile helse- og sosial som ansvarsområde)
<i>Tal på tilsette som tenesteleiarane har personalansvar for</i>	90	4	19	20

Psykiatrimidlane var spreidd i ulike delar av dei kommunale tenestene i alle kommunane, ingen hadde ei rein sær- teneste innan ansvarsområdet psykiatri. Ansvaret for det førebyggjande psykiske helsearbeidet var eit samarbeid mellom ulike tenester i alle kommunane, ingen av tenesteleiarane eller Kid- leiarane hadde eit formelt ansvar for det førebyggjande arbeidet, men ein tenesteleiar kjende på eit ansvar og skulle ynskje det vart eit

formelt ansvar, og ho trudde med det at førebyggjande psykisk helsearbeid ville kome meir på dagsorden og bli prioritert. Ulik og spreidd organisering av det psykiske helsearbeidet i kommunane gjorde det utfordrande for meg å strukturere og formidle data enkelt og lesarvennleg.

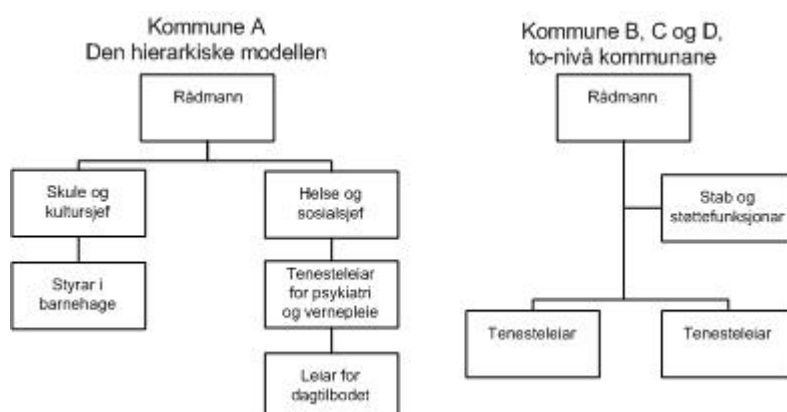
Alle tenesteleiarane, bortsett frå ein, opplevde å ha for store ansvarsområde. Det vart umogleg for dei å følgje opp det faglege i tenestene og dei opplevde tidspress. Kid- leiarane opplevde tilsvarende at tenesteleiarane var fjernt frå deira arbeidsprosessar, bortsett frå ein som hadde sin tenesteleiar i kollegiet dagleg. To av kommunane med flat struktur hadde gjennomført omorganisering dei siste åra, der tenesteleiarane hadde fått fleire ansvarsområde.

Alle tenesteleiarane meinte dei tilsette hadde lang ansiennitet, jamt over ti år og dei opplevde stabil arbeidskraft. Dette var noko ulikt synet til to av Kid- leiarane, som opplevde at det hadde vore stor ”turn over” i psykiatritenestene dei siste åra, noko som gjorde arbeidskvardagen tyngre. Dei uttrykte det slik:

”Veit du, det har vore så mykje utskifting no siste åra at det... det har vore veldig små stillingar og så har det vore folk som har flytta eller som har vore vikar, folk har fått eit års permisjon, to år, treårs permisjon og så er folk der berre eit år i permisjonstidene og så ja... ”. (1.2: 12-13)

”Det som kan vere vanskeleg er jo å få organisasjonen, få dei andre med på lag på ein måte, få dei til å tenkje likedan, fordi at det er så stor forskjell på dei. Det er ikkje mange som har lang erfaring med psykososialt arbeid, så eg føler ofte at eg kan bli ein trussel i systemet. Det er skummelt å kunne noko på ein måte”. (4.2: 1)

Begge Kid- leiarane var informantar frå to av dei største kommunane. Kid- leiaren i den minste tenesta var samstemt med leiaren sin i at arbeidsstokken var stabil.



Figur 4: Døme på ein hierarkisk og ein to-nivå modell

Tenesteleiarane i kommune B hadde ansvar for eitt område, og hadde personalansvar for 4 personar. Tenesteleiarane i dei tre andre kommunane hadde fleire ansvarsområde og større kontrollspenn.

5.2 Om engasjement og refleksjon i arbeidet med å leggje strategiar for å nå mål (jf. forskningsspørsmål 1)

For å få fram kva moglegheiter informantane såg til å utvikle tenesta si, spurde eg dei om utfordringane i det psykisk førebyggjande arbeidet og om korleis dei kunne møte desse, og kva dei såg på som vellukka gjennomførte tiltak.

Utfordringar i det psykisk førebyggjande arbeidet

Tilgang på brukarar og synleggjering

Tilgang på brukarar til å delta i ulike førebyggjande tiltak, var presentert som ein hemmande faktor. Synleggjering både inne i- og utafør eigen organisasjonen var ein føresetnad for å få dette til. Ein informant fortalde om ein episode frå markeringa av Verdens dagen for psykisk helse, der ho i eit interkommunalt samarbeid hadde ”stand” på butikken for å spreie informasjon om psykisk helse, og der ho trefte ein ho visste sleit psykisk:

”Eg kjenner så altfor mange i kommunen og nokon veit eg kor hen det trykkjer (...), eg veit kven eg kan sikte på når eg kjem inn på (...), og tenkjer at åh, deg kan eg gje eit blad (...) for eg veit der vil det sikkert bli lest og gje nokre hint kanskje til at dei kan ta kontakt”. (2.2:1)

Denne konteksten med små gjennomsiktige miljø opnar opp for informasjon, samstundes blir personane meir synlege med sine problem. Å snakke om det kan likevel sitje langt inne hos mange og er med å stadfeste at psykiske vanskar enno er eit tabu område i 2009. Eit interkommunalt samarbeid kan gjere det lettare for nokre å ta i mot hjelp i ein anna kommune enn sin eigen, der dei kan vere anonyme.

Koordinering av innsatsen

Koordinering av innsatsen og få til eit reelt tverrfagleg samarbeid på tvers av avdelingar, såg nokre på som dei største utfordringane, og dei ynskte å få til eit større fokus på førebygging og formalisere ansvaret i sine teneste. Ein Kid- leiar sa det slik:

”I kommunen held ein heile tida på med det å organisere tenesta og eg opplever litt usikkerheit kor hen ein landa og at ein ikkje veit heilt korleis det skal vere, så det er diffust. Eg tenkjer at eg ikkje må bli handlingslamma i høve til å jobbe med enkeltindivid, så eg tek utgangspunkt i det og ser kva eg må organisere av tiltak ut ifrå individet og så tenkjer eg at eg må utnytte dei samfunnsinstitusjonane rundt som gjer at vedkomande kan få nytte flest moglege ressursar”. (4.2:1)

Ein tenesteleiar opplevde det slik:

”Eg trur eg opplever at ein av dei største utfordringane faktisk er å koordinere innsatsen, ein har formaliserte møtepunkt der ein faktisk har det som tema, førebyggjande helsearbeid og der ulike tenester kan spele inn eventuelle tiltak og

mulegheiter, at en tenkjer breitt og det er ei utfordring når ein ikkje har et formalisert ansvar for det førebyggjande arbeidet. (3.1:1)

Desse to informantane kom frå kommunar som nyleg hadde hatt, eller var i ein omorganiseringsprosess, noko som i seg sjølv kunne verke utfordrande for eit koordineringsarbeid. Kid- leiarane samarbeidde med andre instansar når det gjaldt tilbod til einskildbrukarar, medan det var det formelle samarbeidet mellom tenestene som var sakna.

Vellukka utviklingstiltak

Gjennomføring av tiltak som Kid- kurs, fysisk aktivitet og førebyggjande prosjekt retta inn mot hybelungdom, hadde informantane hatt lukke med, og tiltaka hadde verka motiverande og utviklande både for dei tilsette og brukarane. Ein tenesteleiar sa det slik:

”Dei tilsette kjem litt nærare kvarandre og samarbeider på ein anna måte og (...) har eit verkty til å hjelpe brukarane”. (4.1:3)

Det var ei oppfatning blant informantane at det å arbeide med førebyggjande tiltak verka gjevande og samlande for personalet, samstundes vart personalet så vel som brukarane sine ressursar meir synlege.

Interkommunalt samarbeid/ samarbeid internt i kommunen

Nokre kommunar samarbeidde interkommunalt med kurs. Kid- leiarane tileigna seg kompetansen saman, planla kurs, og veksla på kva kommune dei heldt kurs i. Ein tenesteleiar fortalde at ho rett og slett var stolt over at dei hadde greidd å helde kurs stort sett to gongar i året. Ho sjølv hadde lagt forholda til rette og støtta Kid- leiaren både økonomisk og mentalt. (2.1:3) I ein anna kommune hadde Kid- leiaren teke initiativ til å samarbeide med eit dagsenter om å forbetre kvaliteten på den fysiske aktiviteten, ved å organisere annleis og ha med fagpersonar. Tenesteleiaren var svært positiv til dette forbetningsarbeidet og tiltaket fungerte veldig bra. (4.2:3) Ein tenesteleiar var med i ei tverrfagleg gruppe som bestod av personar frå helseteneste, skule og kultur. Desse ulike tenestene samarbeidde om å finne tiltak som løfta ungdommen i vidaregåande skule fram som ein ressurs, og der ho opplevde at det hjelpte å få ha noko i fokus, og stå saman om noko som dei alle ville. (3.1:4) Ein anna tenesteleiar tok fram faste møtepunkt med psykiatriteamet som vesentleg viktig for tenesta si utvikling. Gjennom dei møta våga teamet å ta sjansar og følgje opp brukarar på ein anna måte. (4.1:2) Eg forstod det slik at tenesteleiarane sitt samarbeid med ulike fagteam var meir vesentleg for tenestene si utvikling enn individuelle oppfølgingsmåtar som til dømes medarbeidarsamtalar. Medarbeidarsamtala som styringsverkty, kunne avgrense seg til å vere noko tenesteleiarane var tilfreds med å greie å gjennomføre. (3.1:2)

Utfordringar i samarbeid med andre

Det kom fram i svara at kommunehelsetenesta er ein kompleks og multiprofesjonell organisasjon der dei tilsette opplever mange og høge forventningar (og jf. Øgar og Hovland 2004). Informantane viste til døme på tiltak saman med andre instansar både i og utafor kommunen, som hadde vore utfordrande. Ein tenesteleiar sa det slik:

”(...) vi har prøvd å få hjelp. Det har vore å stange hovudet i veggen og stempla som lite kompetent personalgruppe. (...) men ingen vil hjelpe oss før no nyleg (...) og det har lært oss at i dei verkeleg tunge sakene er det berre ein å stole på og det er oss sjølve. (...) vi har lært veldig mykje og skal bli betre og vi skal tore å spørje om å bli vegleia”.
(1.1:5-6)

Denne reaksjonen kan bli tolka slik at informanten følte at den jobben ho og hennar tilsette gjorde i kommunen i høve til einskildbrukarar, korkje vart verdsett eller forstått. Men eg forstod det slik at tenesta no stod betre rusta til å ta hand om liknande saker, altså hadde der skjedd ei læring som førte til ei endring til det betre. Uttrykket ”å stange hovudet i veggen” må bli sett i lys av at informanten generelt sett gav uttrykk for at det blei arbeid mykje og hardt for brukargruppa. Ein anna informant fortalde om samarbeidet med Nav, der Nav ofte skifta saksbehandlar, slik at det vart utrygt for klientane. Informanten kjende på eit mismot og ei maktesløyse i desse situasjonane fordi ho med lang røynsle, lang relasjon til klienten og mykje fagkunnskap vart vitne til at klienten fekk tiltak som ikkje var i samsvar med tilfrisking, utan at ho hadde høve til å stoppe det. (4.2:4)

Når ting ikkje går etter planen

Ein Kid- leiar hadde prøvd å starte opp kurs saman med ein kollega, men ikkje fått nok påmelde. Ho såg i ettertid at dei kunne ha prioritert annleis og brukt meir tid på planlegging og informasjon. Kommunen kom ikkje i gong med kurs etter det. (1.2:3-4) Den andre Kid- leiaren hadde halde kurs for studentar ved ein høgskule. Ho opplevde at nokre av studentane datt ut av opplegget, og ho skulle ynskje at ho hadde fått betre tak i dei, fordi ho ut ifrå lang erfaring og fagkunnskap, såg at dei trong anna form for hjelp for å kome vidare. (2.2:6) Men ho heldt fram med å halde Kid- kurs i heimkommunen. Her kan ein sjå eit visst samsvar mellom måtane Kid- leiarane valde og gå vidare på, og Senge (1991) sin disiplin *personleg meistring*. Ulikskapen mellom desse to informantane kunne sjå ut for å liggje i driven dei hadde til å halde ut, setje seg nye mål å strekkje seg etter, som er viktig for å oppretthalde ein kreativ energi for å finne løysingar (op.cit). Dette handla om Kid- leiarane sine individuelle vilkår. Dei hadde også ulik nærleik til tenesteleiarane sine, og dermed ulike vilkår for å få støtte.

Personkonflikter

Personkonflikter var eit tema som gjekk igjen hos informantane i ein kommune. Dei hadde forsøkt intern rettleiing som forverra situasjonen. Tenesteleiarane meinte at ”det går på at der ikkje er tillit og respekt til kvarandre som personar”.(4.1:3) Ein Kid- leiar sa at ho ofte møtte motstand og misunning hos sine samarbeidspartar når ho ytra meiningane sine tufta på fagkunnskap. Ho var lei av å ta dei kampane. (4.2:5)

Manglande mål og retning i det førebyggjande arbeidet

Dei fleste av tenesteleiarane synleggjorde ikkje i intervjuet kva mål eller ynskje dei hadde for det førebyggjande psykiske arbeidet i sine teneste, korkje i notid eller framtid. I følge Senge (1991) er mål og ynskje svært viktig for å leggje til rette for kreativitet og nyskaping, og det er grunnleggjande for det Strand (2007) omtalar som entreprenørskap i tenestene. Tenesteleiarane meinte det var viktig med kompetanseutvikling i tenestene, men det kom ikkje fram at dei sette utviklingsarbeidet i ein kontekst med mål og retningsarbeid for sekundær- og tertiærførebygging. Ein tenesteleiar sa det slik:

”(...) eg opplever at dei tilsette, spesielt dei som jobbar med psykisk sjuke har behov for påfyll av kompetanse for på ein måte å få stadfesting på at ein gjer noko bra. (4.1:4)

Dei fleste av tenesteleiarane kunne bli tolka slik at tenesteleiarane unnte Kid- leiarane å reise på kurs for å bli Kid- leiar, utan at kompetansen var ledd i ei artikulert prioritert arbeidssatsing. Konsekvensen av mangelfull mål og retningsstyring, kunne vise igjen når nokre Kid- leiarar var usikre på om deira leiarar såg på kursarbeidet som viktig og akseptert. Deira grunngeving for dette var mangel på oppmuntring til å bruke tid og satse på arbeidet, og dårlege vilkår med avspasering time- for time, når dei heldt kurs på kveldstid.(1.2:4,4.2:4)

I dei kommunane som ikkje var aktive med kurs, var tenesteleiarane opptekne av å få meir informasjon om kva Kid- kurset var for noko, og kva det kunne gje dei tilbake. Det var ikkje uvilje mot det, men det vart nedprioritert i høve til det ordinære arbeidet og dei brukarane som trong oppfølging kontinuerleg. (3.1:6) Kommune B var mest aktiv med kurs, og det var ynskt prioritert frå høgare hald i organisasjonen. Kommunen var åleine om å omtale kurset i sin års rapport som eit middel for å nå målsetjingane i tenesta. Det ser altså ut for å vere viktig med forankring og engasjement frå topp- nivå i kommunane.

Forventningar frå styresmaktene, rådmannsnivået og det politiske nivået i kommunane

Forventningar frå styresmaktene

Styresmaktene sine oppmodingar (jf. Stortingsmelding nr. 25 og nr. 47) om å setje i gong førebyggjande tiltak ute i kommunane, blei av mine informantar opplevd ulikt. Tenesteleiarane

kjende på forventning om å setje i gang førebyggjande tiltak frå styresmaktene si side, men kunne kjenne både på knapp tid og manglande økonomiske midlar for å få dette til. Ein tenesteleiar sa det slik:

”Du skal ha tid til å førebu og leggje til rette for arbeidet. Krava kjem frå statleg hald utan å følgje med noko. Det blir tredd ting (...), no må du det og no må du det”. (1.1:1,6-7)

Ein anna tenesteleiar såg på forventningane frå styresmaktene som ei utfordring til å bli betre saman:

”Vi (...) som arbeidsgjevar må ha nok kompetanse til å gje brukarane det tilbodet dei har rett på. (...) Eg er opptatt av kompetanseutvikling sjølv, så der opplever eg at vi spelar på lag, dei tilsette og eg, på kva ein prioriterar og kva ein satsar på”. (4.1:4)

Kid- leiarane hadde ei anna oppleving enn arbeidsgjevaren sin her:

”Eg opplever ingen forventningar (...), sjølv om vi er to som har gått på kurs no så er det ingen som har spurt oss om å halde kurs. (...)ein kunne og ha gjort meir ut av det, men eg kjenne at eg misse litt energi i forhold til det å ville gjere det, for det krev såpass mykje og eg er ikkje sikker på om det blir forstått heilt”. (4.2:4-5)

Om forventningane frå styresmaktene kunne vere vanskeleg å ta omsyn til for tenesteleiarane, var det heller ikkje samstemt mellom tenesteleiarane og Kid- leiarane kva som var forventa og kva dei skulle prioritere og satse på.

Forventningar frå rådmann- og politisk nivå

Undersøkinga viser at informantane i hovudsak opplevde små forventningar frå eigen organisasjon viss det i det heile teke var forventningar, korkje politisk eller frå administrasjonen, om å tileigne seg kompetanse for å arbeide førebyggjande generelt eller med kurset spesielt. Ein tenesteleiar sa dette:

”Det er gjerne sånn at det er mange som på eit vis ikkje vil høyre snakk om psykiatri (...). Det er liksom ikkje det som er tingen sant. (...) det gjeld kanskje kommunen og dei tilsette, administrasjonen. Det sit litt langt inne trur eg, veit ikkje om dei heilt veit heilt kva vi driv med. Blir litt forskrekka og når dei høyrer oss fortelje det”. (2.1:4)

I tillegg til få forventningar, tyder dette svaret på at det i visse høve var vist lita interesse for- eller ei distansering til området psykisk helse både frå organisasjonsnivået i kommunane og informantane sine kollega. Fleire informantar meinte at dei største forventningane hadde dei til seg sjølve, ved at dei hadde ein eigenmotivasjon, det vil seie ein personleg visjon til å arbeide førebyggjande ut frå fagkunnskap og egne erfaringar, men dei mangla ein felles visjon.(1.2:4, 4.2:4, 3.1:5)

Når kurs og vidareutdanning dominerer kompetanseutviklinga

I følgje Senge (1991) er læring i organisasjonen avhengig av at einskild menneska i organisasjonen lærer. Difor ville eg vite om mine informantar var bevisste på eiga kompetanseutvikling i sin arbeidskontekst. Få informantar nemnde ”læring saman”, men alle

informantane tok fram kurs som døme på kompetanseutviklande tiltak. Kommunane satsa på kompetansen vidareutdanning i psykisk helsearbeid og koordinatoropplæring. Dette var kjende satsingsområde i tenestene. Ut frå individuelle behov og kva brukarane hadde behov for, fekk Kid- leiarane reise på dei kursa dei ville: ” Vi har tilgang på dei kursa vi faktisk ynskjer å vere med på” (2.2:2), utan at det nødvendigvis var ledd i ei målretta kompetanseutvikling frå tenesteleiarane si side. Ein Kid- leiarar sa det slik:

”Eg tenkjer kva er det eg har bruk for å lære for å utføre den jobben eg er i no. Så det handlar litt om å skreddarsy den kunnskapen i forhold til dei oppgåvene du skal løyse”.
(4.2:1)

Ut frå svara informantane gav, såg kurs og vidareutdanningar ut for å vere mest påakta som læringsform i kommunane. Men det var ikkje system for å dele denne kunnskapen med andre. Det var eit økonomisk spørsmål om fleire fekk reise på kurs samtidig, dermed stod kunnskapen den einskilde tileigna seg, i fare for å bli verande hos vedkomande utan å bli delt i organisasjonen. Kommune C arbeidde med koordinatoropplæring lokalt, med ekstern hjelp og rettleiings- økter. Tenesteleiaren sa at: ” Det som skjer der, opplever eg at det er mange som lærer mykje av”. (3.1:2) Å vere mange saman om felles læring såg ut for å tilføre tenesta solid kunnskap som varte over tid.

Når det å bli sett og få tilbakemelding blir motivasjonsfaktorar i arbeidet

Informantane hadde døme på situasjonar der dei tilsette lærde og fekk utnytte kompetansen sin, og at dei sjølve gjorde ein jobb med å motivere og gje tilbakemeldingar på ulikt vis. Leiaren for den minste tenesta sa det slik:

”Det gjer vi dagleg, det er mange situasjonar som vi blir utfordra på og vi er heldig som har tid to gonger i veka å setje oss ned to timar og vegleie kvarandre og diskuterar og prøver å finne den beste løysinga. Eg trur at eg er heldig å ha gode medarbeidarar og eg kan gje dei ansvar, det trur eg er viktig for at dei får bruke seg sjølve, at dei blir gitt ansvar og dei høyrer at dette var bra gjort i etterkant. Eg kunne sikkert gjort det meir, men eg trur eg gjev uttrykk for at dette her får vi til og eg er vel kanskje og litt sånn at eg ser heile teamet under eitt, for vi er eit team og vi får det til saman”. (2.1:2-3)

Tenesteleiaren her hadde få tilsette og betre vilkår for å møte sine tilsette enn dei andre leiarane. Kid- leiarane på denne arbeidsplassen sa at ho og dei andre tilsette såg at tenesteleiaren var veldig stolt av at dei hadde fått til KID- kurset og gjennomførte det. Ho sjølv hadde eit brennande engasjement for fleire førebyggjande utviklingstiltak som ho beskrev som spennande og som ho ville halde fram med (2.2:7)

Ein tenesteleiar fortalde at ho hadde faste møte med psykiatriteamet kvar veke, og følte at gjennom dei møta utvikla teamet seg og vågde å ta sjansar og klarde å følgje opp brukarar på ein anna måte. (4.1:2) Men Kid- leiarane i same kommune tykte ikkje ho vart motivert eller

fekk tilstrekkeleg tilbakemelding i arbeidskvardagen frå sin tenesteleiarar. (4.2:2) Svara kan tyde på at det å sjå den einskilde arbeidstakar sitt behov for motivasjon og tilbakemelding var viktig for å oppretthalde engasjement sjølv om dei tilsette var på eit kyndig nivå. Men det var utfordrande å få dette til i dei største tenestene som hadde få møtepunkt og var mange tilsette.

Kommune C lærde opp tilsette via eksterne konsulentar. Tenesteleiaren sa at det skjeddde ein del ting i gruppene der ho var med som prosessleiar, som blei løyste der og då ved at dei snakka om det og gav idear til kvarandre. Den same tenesteleiaren var klar på at det som motiverte henne var å bli tilstrekkeleg sett av sin eigen leiar. Ho kunne greie mykje når ho fekk tilbakemelding og leiaren hennar såg kva ho stod i. (3.1:3-5)

Når tidspress og stort kontrollspenn pregar tenestene

Alle tenesteleiarane bortsett frå den med eitt tenesteområde, målbar tidspress som ein grunn for å kunne ynskje å slutte i jobben. Ein tenesteleiar sa det slik:

”(...)den er nok altfor omfattande og inneheld mykje meir enn eg opplever at folk rundt meg er klar over, og til og med mine leiarar er klar over (...) det har noko med å ville gjere ein god jobb på dei einskilde områda og ikkje berre ein kamp om tida, heile tida på å rekke å få gjort det du skal til gitt tid”. (3.1:5)

Tenesteleiaren i denne kommunen var prosessleiar i ei koordinatoropplæring, og ho hadde fått rydda for lita tid til dette arbeidet. Tidspresset oppfatta eg kom av at tenesteleiarane hadde store og til dels mange områder å ha ansvar for. Dei såg kva som skulle vore gjort, men rakk ikkje alltid over gjeremåla.

Om å sjå framover og halde motet oppe

Trass i tidspress og stort kontrollspenn i dag, såg tenesteleiarane framover og tenkte at jobben var spennande, og dei fleste hadde tankar om framtida saman med sine tilsette. Ein av tenesteleiarane sa det slik:

”For meg er det viktig å spele på lag med dei tilsette. Viss eg skal nå mitt mål om at innbyggjarane (...) skal få gode tenester, og skal eg få det til så må eg jobbe gjennom dei tilsette, altså må dei tilsette ha det bra slik at dei kan gjere ein god jobb. Viss eg føler at det fungerer då har eg lyst å fortsetje, viss ikkje det er på plass, trur eg det er tungt å jobbe”.(4.1:4)

Alle tenesteleiarane skrytte av sine tilsette og tykte dei tok ansvar og samarbeidde godt. Eg oppfatta at det var viktig for tenesteleiarane at dei tilsette hadde det bra slik at dei greidde å gjere ein god jobb og gje gode tenester til innbyggjarane. Men gapet mellom røyndomen og kva tenesteleiarane ynskde å få til verka stort. Det kunne sjå ut for at det som var ynskjeleg å få til, var vanskeleg å realisere på grunn av vilkår som tenesteleiarane sjølve ikkje rådde over.

5.2.1 Oppsummering

Kor stort område tenesteleiarane hadde ansvar for og på kva kompetansenivå informantane var, såg ut til å ha noko å seie for svara informantane gav. Dei tilsette fekk mykje ansvar og fridom til å gjere jobben, og dei fleste Kid- leiarane var kyndige innovatørar på sitt felt fordi det verka som om dei sette pris på å arbeide sjølvstendig, påverke og forme sitt eige arbeid. Kurs og vidareutdanning var dei viktigaste kompetanseutviklingstiltaka, men tiltaka var ikkje sett i system i eit målretta kompetanseutviklingsarbeid. Difor vart det mykje opp til dei tilsette sjølve kva dei ville tileigne seg av kunnskap. Mangel på tid og store kontrollspenn gjorde det utfordrande å sjå, og gje tilbakemelding til dei tilsette på arbeidet dei gjorde. Alle kommunane samarbeidde med ulike instansar innan og utanfor organisasjonen, i hovudsak der det var naudsynt for oppfølginga av einskild brukarar. Utfordringa låg i å koordinere innsatsen og få til eit reelt tverrfagleg samarbeid innan organisasjonen. Informantane såg det som ei utfordring å vere synlege nok blant brukarar og for andre instansar. Alle kommunane hadde gode erfaringar med interkommunalt samarbeid i einskilde høve, men ingen formidla at interkommunalt samarbeid var eit alternativ på sikt, bortsett frå kommune B som hadde satsa lengst på Kid- kompetansen, og var mest aktive med å halde kurs. Det kom ikkje fram i mitt materiale at Kid- leiarane var vane med å bli trekte med i diskusjonar om visjonar og strategiar, trass i at fleire tenesteleiarar sin uttrykte teori kunne tilseie at så var tilfelle sidan dei opplevde å spele på lag med sine tilsette. Tenesteleiarane sitt samarbeid med ulike fagteam verka for å vere meir vesentleg for tenestene si utvikling enn individuelle oppfølgingsmåtar som til dømes medarbeidarsamtalar.

5.3 Om å utfordre eigne tenkjemåtar (jf. forskingsspørsmål 2)

Få av informantane hadde klart for seg kva som var meint med sekundær- og tertiær førebygging, og få var opptekne av omgrepa kompetanseutvikling og sekundær- og tertiærførebygging i kvardagen. Likevel bar det daglege arbeidet dei skisserte preg av at dei arbeidde sekundær- og tertiærførebyggjande. Fleire kommunar hadde vore gjennom organisatoriske endringar og omstillings- og nedskjeringsprosessar med hovudfokus på ein trong økonomi med behov for å redusere utgiftene og stramme inn budsjetttråmene. Informantane si oppfatning av sitt eige bidrag i endringsarbeid var i hovudsak knytt til gjennomføringa av endringa som var av teknisk art, meir enn sjølve prosessen i endringsarbeidet. Informantane hadde ulike oppfatningar av sitt eige bidrag, avhengig av ståstad og ressursar.

Tenesteleiarane si erfaring med endring i struktur, rutinar og arbeidsmåtar

Fleire tenesteleiarar hadde sjølve initiert strukturelle endringar ved å flytte stillingar og ved å prioritere å arbeide på tvers i organisasjonen. Dette utfordra den gamle kulturen ved at fagpersonar måtte arbeide annleis. Tenesteleiarane opplevde motstand, men hadde strategiar for å oppnå forståing for endringane:

”Forståinga er der når ein går inn i kvifor ting må gjerast og at der ikkje er pengar.”(4.1:5)

Motivet for endringane, var i hovudsak å spare ressursar og få personalet til å gjere arbeidet på ein anna og meir effektiv måte. Nokre hadde gjort endringar av administrative oppgåver, noko dei hadde klare oppfatningar om. Ein tenesteleiar tok fram sakshandsaminga som døme på eit endringstiltak. Delar av dette arbeidet var delegert til dei psykiske helsearbeidarane som nært brukarane førebudde og tilrådde sakene til sakshandsamar. Dette meinte ho førte til at ho sjølv kom lenger bort frå det kliniske arbeidet og arbeidsprosessane, men hadde den fordel at ho kunne sjå sakene meir i eit heilskapleg lys. (1.1:9) Tenesteleiararen i den minste tenesta var ikkje like positiv til administrative oppgåver som rapportskriving, gjere vedtak og styre økonomien:

”I og med eg har leiarrolla så er det ein del ting eg må sitje her å gjere, og det er det eg minst likar, men eg må gjere det, men eg vil helst vere ute hos brukarar”. (2.1:4)

Denne tenesteleiararen var mykje ute i klinisk arbeid og la ikkje like mykje vekt på administrasjonsdelen av rolla si som dei andre tenesteleiarane. Slik eg forstod var ho i ein læreprosess ved at ho måtte gjere vedtak om tenester, noko ho ikkje tidlegare hadde gjort.

Kid- leiarane si oppfatting av eige bidrag i endringsarbeidet

Kid- leiarane tykte det var viktig å drøfte ting og finne løysingar innan sitt eige fagområde, og sette pris på å få spelerom til å setje i gong med tiltak sjølv om det var krevjande:

”Du har på ein måte fridom til å gjere ting og utvikle ting. (...) I periodar var det vanskeleg å få oppslutning om det og få andre til å sjå verdien av kor viktig det er, og så skjøne at utviklingsarbeid tek tid. Det gjorde meg frykteleg sliten for det vart ikkje forstått kva eg gjorde, så eg vart litt mismodig innimellom og tenkte at kvifor gjer du dette her, det er ingen som skjønar det, og det er ingen som forstår kva det krev av deg, og så får du kanskje ingen respons tilbake, i verste fall kritikk. (...) det er ikkje alltid like lett, iallfall når du er i ein kommune som er så tett og synleg, og viss du trår feil så er det veldig lett å sjå det”. (4.2:5-6)

Opplysningane informantane gav, tydde på at det i stor grad var opp til dei tilsette å ta initiativ ut frå eigne vurderingar av kva som skulle til for å gjere nødvendig fagleg endringsarbeid.

Arbeidsorganiseringa og kulturen sin verknad på planlegging, gjennomføring og evaluering av førebyggjande tiltak

Kulturen sin verknad

Fleire kommunar mangla ein kultur for å arbeide mot felles mål og snakke om dette i samarbeidsfora på tvers i organisasjonen. Utfordringane var store i dei største tenestene. To av tenesteleiarane sa det slik:

”Eit hinder er at ein ikkje i stor nok grad arbeider målretta(...). Vi har hatt ein kultur der mykje har lege opp i hovuda til folk, manglar ein del skriftlege rutinar og då blir ting litt tilfeldig(...). I forhold til alle felta som eg er leiari for og dei områda eg har hatt ansvar for, så ser eg at det med å etablere, formaliserte samarbeidsfora det har vi mangla i seinare tid. Vi har hatt nokre tidlegare som enten har dødd ut eller blitt lagt ned så har ein ikkje erstatta dei med noko anna. Og eg trur at noko av dei største utfordringane når det gjeld førebyggjande arbeid faktisk at ein har linjer på tvers i organisasjonen, og der er vi ikkje heilt enno”. (3.1:8)

”Eg syns at det arbeidet som er gjort på overordna nivå i forhold til tenesteleiarane på at ein jobbar både i forhold til eit gitt fagområde, men og på tvers som for eksempel pleieomsorg, skule, kultur, teknisk så får ein ei større heilskap forståing og ein større aksept for at ting må kanskje gjerast og prioriterast annleis og det har tatt tid å bygge opp, men eg trur det er rett å gjere det viss ein klarar å få til dette samarbeidet, viss ikkje er det ein kjempebakdel”. (4.1:5-6)

Nokre kommunar hadde, andre hadde ikkje strukturar for formelt samarbeid på tvers av tenesteleiarområde. Svare informantane gav, tydde på at det mangla forståing for kvifor det var nødvendig å samarbeide på tvers av tenester og heilskapstenkinga såg ut for å bli skadelidande.

Arbeidsorganiseringa sin verknad

I alle kommunane hadde dei psykiske helsetenestene etter eige ynskje fjerna seg frå pleie- og omsorg i det daglege arbeidet, og eg forstod det slik at informantane oppfatta det som fremjande for kompetanseutviklinga:

”Hadde vi gått meir inni heimetenestene, sjukeheim hadde vi vorte oppslukte av somatikk”. (2.1:4)

Den hjelpa dei ytte til institusjonane og heimetenestene, var mest i form av konsulentverksemd for å lære opp personalet til å takle situasjonane betre. (2.1:7, 4.2:11) Slik tenestene var organiserte, fekk dei betre tid til å arbeide med psykiske lidingar, utan at det vart forventat at dei skulle ta på seg reine pleie oppgåver.

Kommune B var ei eiga eining og opplevde å ha ein god dialog seg imellom i teamet: ”Vi diskuterer her viss det skal vere forandringar, og kjem fram til noko saman”. (2.1:4). Men dei andre tenestene hadde spreidd tenesteytarane i organisasjonen:

”Det er jo også eit hinder at vi ikkje er samlokaliserte på mange måtar (...) for hadde eg kunne dradd med meg alle og vi kunne sitje der vi var, så hadde det sikkert vore godt for alle”. (1.1:10)

Tenesteytarane i psykisk helsearbeid hadde ulike arbeidsstasjonar i organisasjonen, alt etter kvar det fans eigna rom og kontor. Dette såg ut til å kunne vere eit hinder for lagarbeid.

5.3.1 Oppsummering

Dei fleste tenesteleiarane var mest aktive når det gjaldt å utforme system for å få strukturane til å fungere med eit fokus på effektivitet og sparing. Kid- leiarane var mest aktive når det gjaldt endringar av fagleg art som hadde meir eit direkte læringspotensial i seg ved at det føregjekk ein dialog mellom fagpersonane der det var nødvendig for brukarane sin del, der dei såg og lærde av kvarandre. Mangel på felles refleksjon mellom Kid- leiar nivå og tenesteleiar nivå såg ut til å bremse felles forståing og samarbeid, og førestillingane om, og haldningane til kompetanseutvikling og sekundær- og tertiærførebygging vart ikkje utfordra og snakka om. Følgjeleg var heller ikkje desse omgrepa klare eller bevisste for dei fleste informantane, og det mangla ein kultur for å setje ord på og dele haldningar med andre. Dette forstod eg hemma gjensidig forståing både for organisasjonsstrukturar og for kvarandre sitt arbeid både mellom nivå og tenesteområde. Kid- leiarane fekk spelerom til å setje i gong tiltak, men det var lite rom for refleksjon kring tiltaka når det gjaldt målsetjingar, prioriteringar og tilbakemeldingar på arbeidet. Det kom tydeleg fram at der tenesteleiarane hadde ansvar for ei eining hadde dei ei føremon i organiseringa av tiltak, men dei var få og det kom ikkje fram at dei utfordra kvarandre sin tenkjemåte meir der enn i andre teneste. Ting fungerte, og dei kjende ikkje trong for store endringar. Faren kunne bli at ny kunnskap og gode idear vart verande i avdelinga. Marnburg (2001) påpeikar og det viktige i å spreie kunnskap for å utvikle seg mot ein lærande organisasjon. Hindringar for å utfordre kvarandre sine tenkjemåtar om- og haldningar til kompetanseutvikling og sekundær- og tertiærførebygging kunne vere: Få møtepunkt mellom tenesteleiar og Kid- leiar nivå, kulturen med lite samarbeidserfaring på tvers av liner, like profesjonsgrupper og tenesteleiarane si forholdsvis store vektlegging av koordinator, jf. administratorfunksjonen (Strand 2007) og pådrivarrolla, jf. produsentfunksjonen (op.cit), for å få strukturar til å fungere og ta økonomiske omsyn. Informantane stod i dette perspektivet meir i fare for å la vere å lære å utfordre eigne haldningar og tenkjemåtar enn å gjere det. Tenesteleiarane hadde såleis ulike utfordringar med å leggje til rette for at personalet, og for at dei sjølve kunne utvikle evne til å reflektere over eigne handlingar og stille spørsmål ved eigne haldningar for å lære noko nytt.

5.4 Om å arbeide i ei felles retning (jf. forskingsspørsmål 3)

Personalet i det psykiske helsearbeidet var organiserte i team, og kunne ha spreidde lokalitetar i dei ulike organisasjonane. Sidan tenesteleiarane kunne ha ansvar for fleire team, brukar eg difor nemningane tenester eller avdelingar om teameiningane.

Mål for det førebyggjande arbeidet

Ein kommune kan ha mange og ofte motstridande mål. Den overordna leiinga kan ha nokre formulerte mål for organisasjonen, medan dei tilsette har kvar sine mål, knytt til for eksempel ein fagleg interessant jobb. For å få fram om informantane var kjende med måla for arbeidet sitt og kva tiltak dei såg kunne bli sett i verk for å nå måla, spurde eg kva type førebyggjande arbeid dei dreiv med og kva mål dei hadde sett seg for 2010.

Arbeid kring målsetjingar i kommunane A, C og D

Tenesteleiarane i dei største tenestene viste til meir generelle mål i ei overordna psykiatriplan som var retningsgjevande over fleire år, men det kom ikkje fram at førebyggjande tiltak var prioriterte målsetjingar i avdelingane:

”Vi har laga ein psykiatriplan (...) og den er retningsgjevande framleis. Men førebygging er noko vi slit med å prioritere i kvardagen”. (4.1:6)

Tilsvarende var Kid- leiarane ikkje kjende med at avdelingane deira hadde sett seg mål:

”Eg trur ikkje vi har sett oss mål for 2010”. (1.2:6)

Like fullt beskrev Kid- leiarane, slik eg tidlegare var inne på, døme på mange sekundær og tertiærførebyggjande tiltak som dei dreiv med i avdelingane.

Arbeid med målsetjingar i kommune B

I den minste tenesta (kommune B), samarbeidde tenesteleiaren og dei tilsette om å utforme mål i eit fellesskap. Det var denne kommunen som viste til konkrete mål i sin års rapport der KID- kurset var nemnt som eit blant fleire tiltak i det førebyggjande arbeidet. Tenesta definerte seg i same års rapport som eit låg terskel tilbod.

Utfordrande prioriteringar og samarbeid

Tronge økonomiske råmer og mangelfull heilskapstenking

Tronge økonomiske råmer og mangelfullt tverrfagleg samarbeid inn i- og på tvers av ulike tenesteområde, var hemmande faktorar som informantane såg i det førebyggjande arbeidet. To av tenesteleiarane sa det slik:

”Den største utfordringa er vel at vi risikerer i ein trong økonomisk tid å misse ressursar til tenester som berre veks (...). Eg opplever at mange av dei stillingane som vi har (...) er av ei slik art at vi gjer folk i stand til å betre greie seg sjølv, det er ikkje tiltak som på eit vis skal rulle og gå heilt til dei ikkje lever lenger(...). Det å leie ei (...)teneste som er så breitt samansett så er det verkeleg ei utfordring å sjå verdien. Ikkje for oss sjølve, men i samanhengen når det er mange som treng heilt primære behov (...). Eg er opptatt av å kanskje gjere folk i stand til å greie seg litt lenger sjølv før dei treng hjelp og det er ei utfordring når pengesekken blir smal, då er det viktig å ha leiarar som ser at ein faktisk på sikt tener på det”. (3.1:8-9)

”Den største utfordringa er tverrfagleg samarbeid. Å få ulike fagprofesjonar til å ta sitt ansvar samstundes som ta ansvar for heilskapen, det syns eg er veldig stor utfordring”. (4.1:6)

Igjen tydde svara på at det mangla ei heilskapstenking i tenestene. Tankegangen om mitt og ditt område, mine og dine brukarar og kva som lønte seg her og no, var rådande. Desse to informantane var klar over problemet, men det var utfordrande å få andre leiarar, tenesteleiarar og tilsette til å forstå kor viktig det var å samarbeide seg imellom og tenkje langsiktig til felles beste for brukarane når det gjaldt sekundær- og tertiærførebygging.

Fagleg oppfølging og vedtak om tenester

Dei fleste tenesteleiarane var langt frå arbeidsprosessane i avdelingane og kunne såleis ikkje følgje opp fagleg. Tenestene hadde tilgong på kyndige fagpersonar som arbeidde på eit høgt fagleg nivå, men berre i ein av kommunane hadde dei satsa bevisst på å knyte til seg personar som leia faglege utviklingsprosessar. (4.2:9) Tenestleiararen i den minste tenesta, var nyleg byrja å gjere vedtak om tildeling av tenester til brukarane. Ho tykte det kunne vere vanskeleg å ta opp og snakke om, og det var vanskeleg å få tid til i tillegg til alt anna. (2.1:8-9) Eg tolka informanten her slik at korkje ho eller kollegaene hennar hadde erfaring med å gjere vedtak. Det var vanskeleg for henne å innstille seg på meir administrasjonsarbeid, noko ho i utgangspunktet ikkje likte. Ho ville heller vere ute hos brukarane.

Når det manglar samtalar om kva retning ein ynskjer å gå i

Eigen motivasjon som avgjerande for utvikling av kompetanse

Det verka for at tenesteleiarane ynskje at dei tilsette skulle få arbeide med det dei var best på og motiverte for, utan at dei la seg mykje oppi kva dette var. Ein tenesteleiar sa det slik:

”Kid- kurset har eg lagt meg veldig lite oppi for ho (...) har veldig god erfaring sjølv, ho var veldig motivert for å gå inni dette der (...)og det tenkte eg at motivasjonen var grunnlag godt nok (...), men eg har signalisert klart at eg forventar (...) samarbeid om vidare oppfølging av Kid- kurset og at det blir gjennomført i kommunen”. (4.1:7)

Hennar tilsette Kid- leiar hadde ikkje oppfatta leiaren sin like tydeleg:

”Når det gjeld Kid- kurset så var det greitt at eg gjorde det, men elles var det ikkje nokon kommentarar. Og eg trur ikkje kommunen forstår kor krevjande det er å halde kurset, for det krev veldig mykje”. (4.2:10)

Ein Kid- leiar sa dette om opplevd støtte til å arbeide med førebyggjande tiltak:

”Det som er at det er ikkje motarbeiding, det er greitt. Ein får eit ok å gjere det, men ikkje noko meir”. (1.2:8)

Datamaterialet gjev grunnlag for å seie at dei fleste av kommunane som har Kid- leiarar har satsa på denne kompetansen, utan å følgje tilstrekkeleg opp. Det vart ikkje artikulert tydeleg mellom nivåa korleis dette arbeidet skulle bli følgt opp frå byrjinga av. Det var når KID- kurset blei sett ut i praksis at Kid- leiarane sitt behov for å bli sett i arbeidet dei gjorde og få støtte, såg ut for å kome i konflikt med leiarane sine forventningar om at dette arbeidet skulle gå av seg sjølv.

Ei leiaroppgåve å vise retning

Eg spurde om korleis leiaren snakka med Kid- leiarane om mål og retning. Fleire Kid- leiarar etterlyste ei bevisstgjerung om mål og retning for arbeidet, men dei tok ikkje dette opp som tema sjølve. Eg forstod at det kosta for mykje av krefter å ta det opp, og Kid- leiarane såg det som ei leiaroppgåve å gjere det:

”Eg ser iallfall kva vi kunne gjort meir for å arbeide i felles retning og det er å ha meir felles der vi tok opp (...) målsetjingar, strukturar, relasjonar (...). Det prøvde vi på (...). Kanskje leiaren kunne gripe meir fatt i og fått til”. (1.2:8)

Kid- leiarane trudde ikkje deira leiarar hadde moglegheit i form av tid til å vere med i samtalar om mål og retningsarbeid. Dette vart tildels stadfesta av ein tenesteleiar.(1.1:13)

Med eit utførande behandlingsperspektiv i fokus

I kvardagen var det lett å bli slukt av det utførande behandlingssarbeidet og oppfølginga brukarane hadde over lang tid og avdelings- og personell møter vart brukt til å diskutere brukarar. Ein tenesteleiar sa det slik:

”Ein blir så lett slukt av det utførande, og det behandlande arbeidet og oppfølginga av dei ein har over lang tid. (...). Det er ikkje enno ein kultur for å gje seg lov å bruke tid på det, men eg prøver å leggje opp til at dei kan ha nokre prosjekt sjølv om dei har ordinært arbeid i tillegg, at det er med på å få dei til å tenkje litt breiare”. (3.1:11)

Eg forstod det slik at det mangla ein kultur for å bruke tid på prosjektarbeid og å snakke om samarbeid og relasjonar på tvers av avdelingar. (1.1:13, 1.2:7-8, 3.1:11)

I og med at statlege føringar legg vekt på førebyggingsperspektivet, ville eg vite om tenesteleiarane snakka med sine tilsette om kva dette innebar for deira utøving av yrket, og

kva dei burde bli god på. Fleire informantar svarta ved å vise til at dei utarbeidde prosedyrar, for eksempel i høve til kva eit ansvarsgruppemøte skal innehalde, andre var klar på at dei ikkje snakka, eller vart snakka med om dette. (1.1:13, 4.2:10,3.1:11)

5.4.1 Oppsummering

Det var lite snakk om konkrete målsetjingar generelt, og sekundær og tertiærførebygging spesielt i tenestene, sjølv om arbeidet likevel låg innafor desse områda. Med så lite artikulerte problemstillingar innan dette området, kunne det bli vanskeleg å kritisere det som burde bli kritisert for å få til endringar. Dette var annleis i kommune B (den minste tenesta) som laga mål saman, og verka bevisste på førebyggjande arbeid. Dette viste igjen i års- rapporten. Sidan kommune C og D hadde tronge økonomiske rårer og vanskar med å få til tverrfagleg samarbeid, meinte tenesteleiarane det vart vanskeleg å få gehør for å bruke pengar på førebygging, og få ulike profesjonar til å ta eit heilskapleg ansvar. Dei fleste tenesteleiarane hadde lite rom til å arbeide med prosessuelle arbeidsmetodar som å rettleie og motivere sine tilsette for å fremje identitet og samarbeid. I kommune D leidde Kid- leiaren faglege prosessar initiert av tenesteleiaren for å skape betre grunnlag for retningsgjevande arbeid. Men møtepunkta som kunne gjere dialogen om mål og retning i det sekundær- og tertiærførebyggjande arbeidet mogleg, var få. I dei største tenestene vart møtepunkta brukte til å diskutere brukarar, teknologi og gjeldande reglar, og det utførande behandlingsarbeidet var i fokus. Det var ikkje kultur for å snakke om samarbeid på tvers av tenester når det gjaldt førebyggjande arbeid, eller å drive prosjekt ved sida av det ordinære arbeidet.

5.5 Om å arbeide i lag (jf. forskingsspørsmål 4)

Med den nye St. meld.nr.47 (2008-2009), og kalla samhandlingsreforma, blir samhandling tenestene i mellom, og førebygging vektlagt. Også alle undersøkingskommunane hadde arbeidd tverrfagleg og sekundær- og tertiærførebyggjande, men tenkte mest behandling ut frå brukarane sine primære behov og kva som lønte seg økonomisk.

Samarbeidsstrukturar i ulike administrative styringsmodellar

Alle kommunane hadde erfaring med at dei tilsette arbeidde saman i tverrfaglege team og kvar for seg. Kor godt dette fungerte varierte. Tenesteleiaren i kommune A verka nøgd med denne organiseringa, medan Kid- leiaren såg føremoner ved å organisere annleis, og kunne ynskje ein eigen tenesteleiar for området psykiatri og at det kunne gje ei betre oversikt (1.1:9-10,1.2:9). Informantane i kommune B var samstemte i sine ytringar og meinte dei arbeidde

tverrfagleg. Dei var fleire sjukepleiarar, men og andre yrkesgrupper som utfylde kvarandre i kollegiet. Dei greidde å samarbeide og var veldig like i måten å tenkje på. Det merka tenesteleiaren ved at dei hadde dei same tankane om problema. (2.1:9)

Samarbeid i to- nivå kommunar

To av tenesteleiarane såg klare manglar i det tverrfaglege samarbeidet og sa rett ut at organisasjonen ikkje gav noko gratis. Dei opplevde at det var meir fleirfagleg enn tverrfagleg arbeid der dei hadde lett for å fordele oppgåvene, meir enn å samarbeide om dei, og dei hadde ikkje mykje av tverrfaglege team. (3.1:12, 4.1:8) Ein Kid- leiar sa dette:

”Fordelen er det at på mange måtar så kan du ta dei initiativa du ynskjer og du kan gjere mykje ut av det, men samtidig kan du ikkje forvente så masse respons heller, så du må vere ein ganske moden person som heile tida har evna til å sjå den andre og du er nøydd til å sjalte ut deg sjølv. Du kan ikkje ha store forventningar om respons eller positiv tilbakemeldingar, eg har landa der at så lenge eg ikkje høyrer noko negativt så tenkjer eg at det er positivt”. (4.2:11)

Det var både fordelar og ulemper ved å ha ein flat struktur og arbeide tverrfagleg. Tenestene hadde yrkesutøvarar som Senge (1991) ville omtala som individuelle ekspertar som nødvendigvis ikkje tilpassa seg andre eller samarbeidde. Fleire av tenestene såg ut for å mangle strukturar som bygde opp om ein felles fagkultur, dette såg ut til å hindre felles forståing for oppgåvene og gjensidig respekt for kvarandre sitt arbeid.

Kompetanse og deling av kunnskap

Informantane såg fordelar med å reise på kurs fleire i lag. Dette gjorde det lettare å diskutere seg i mellom og bruke kunnskapen når dei kom tilbake til arbeidsplassane sine. Men dette var eit økonomisk spørsmål. Som døme på at det kunne løne seg å reise fleire, hadde Kid- leiaren i kommune A teke Kid- opplæring åleine og på eige initiativ, men var ikkje aktiv med kurs i dag. Kommune C hadde god erfaring med å arrangere kurs sjølve for å lære opp personell i koordinatorfunksjonen. Dette var økonomisk besparande. Å vere mange saman for å lære, prega avdelinga i lang tid fordi dei fekk ei felles plattform å arbeide ut ifrå. Personalet hadde i mindre grad delt kunnskapen på tvers i organisasjonen. Tenesteleiaren meinte at ulike yrkesgrupper delte kunnskap altfor lite på grunn av prioriteringsvanskar som følgje av tidsklemme og sjeldne møtetider. (3.1:12) Andre viste i praksis måtar å handtere situasjonar på som kollegarettleiing i konkrete jobbsituasjonar for å vise i praksis korleis ein kunne ta omsyn til brukarar på andre og betre måtar (4.2:11).

Rettleiing frå 2.line tenesta

Kommunane A, B og D viste til samarbeid med 2.line tenesta når det gjaldt rettleiing, samarbeid kring einskild brukarar og undervisning. Tenestene som hadde tilbod om rettleiing frå psykiater var nógde med tiltaket. Dei som fekk tilbod frå andre yrkesgrupper var mindre nógde. Ein informant sa det slik:

”Det er kjekt, men det blir ikkje den vegleinga som det skulle vore fordi vi føler at dei har ikkje meir kunnskap enn oss, det er ikkje psykiatera”. (2.1:12)

Svaret uttrykkjer meir tillit til ein fagperson som kjem inn utafrå og som har ei lenger grunnutdanning enn dei som fekk rettleiing. Rettleiing blei ikkje opplevd som nyttig i seg sjølv, med mindre det tilførte dei rettleidde ny kunnskap. Det at noko blir opplevd som nyttig kan vere ei drivkraft for å ta nye verkty i bruk.

Samarbeid med instansar utanfor det ordinære hjelpeapparatet

Alle tenestene hadde samarbeid med instansar som låg utanfor det ordinære hjelpeapparatet. Nemnde instansar var Nav, frivillige organisasjonar, politi, skule m.fl. Samarbeidet opplevde informantane som nødvendig for å kunne gje brukarane dei tenestene dei hadde behov for, og kome tidleg til og førebyggje seinskadar. Men arbeidet var tidkrevjande og haldningane til dei med psykiske lidingar kunne variere. Ein tenesteleiar sa det slik:

”Det er så lett å sjå berre ein bit av måten vi jobbar på som at vi er sånne som ikkje gjer noko, berre går tur eller gjer sånn og sånn, ikkje sant. (...) Det kan av og til vere litt låkt og sårt. (...) Då er ikkje kunnskapen så stor nødvendigvis på vår brukargruppe”. (1.1:21)

Svaret informanten gav føyer seg i rekkja av andre svar som styrkjer evalueringa av Opptrappingsplana, som seier at vi slit med haldningsarbeidet og at det framleis er størst fokus på sjukdom og symptom framfor meistring og ressursar (Almvik 2006:19).

Manglande jobbhospitering

Bort imot alle informantane sin uttrykte teori var at jobbhospitering ville kunne tilføre organisasjonen meir kompetanse. Denne uttala samanfatta synspunkta:

”Eg ser store fordelar med det, men vi har ikkje praktisert det mykje hittil, om det blir aktuelt, det kan det absolutt bli”.(4.1:13)

Ingen kommunar korkje brukte eller hadde sett hospitering inne i verksemda eller mellom verksemdar, i system. Heller ikkje lagt til rette for det, anna enn når personalet måtte få opplæring i høve til einskildbrukarar som skulle bli utskrivne frå institusjon.

Eigenskapar som blei trekt fram som avgjerande for å få til samarbeid var å ta seg tid, lytte, ha tillit, respektere andre og arbeidet dei gjer, tore å utfordre og ta i mot kritikk, sjå ulike

perspektiv, vere open, lojal og fleksibel. Desse eigenskapane vart ikkje alltid opplevde som tilfredsstillande i kollegiet. Ein Kid- leiar sa det slik:

”Eg tykkjer vel ikkje det er så enkelt å ta opp med tenesteleiaren at eg ikkje strekk til på ting og tykkjer eg har for mykje å gjere. (...) Det blir administrative ting eg tek opp. (...) Det sler berre tilbake på at ho har så mykje sjølv”. (1.2:12)

Kid- leiareren presenterte eit ”uryddig” problem som vart avvist av tenesteleiaren. På same tid vart ei moglegheit som kunne ha ein læringsimpuls i seg, oversett.

Når effektivitet og kulturelle vilkår går ut over dialogen

Diskusjon og orientering var ord som gjekk igjen blant informantane når dei skulle seie noko om korleis dei delte kunnskap. Dette grunn gav ein tenesteleiar med at det var eit behov for å vere effektiv. (1.1:15) Dialog var det mest av i ansvarsgruppene der brukarane var med. Ein Kid- leiar grunn gav det med at det var viktig å bruke tid for å setje seg inni og forstå brukarane sin situasjon (1.2:10), men det kom ikkje fram at det var like viktig å bruke tid for å forstå og setje seg inni kollegane sine meiningar og synspunkt. Alle informantane såg positive sider hos seg sjølve, sine leiarar og kollega, men denne kunnskapen var ikkje vanleg å dele med andre. Ei sa det slik:

”Dette er jo den norske kultur (...). Viss det er noko bra teier du still, men er det noko negativt så får du vite det. (...) Du har den der smålåtne, du skal ikkje kunne seie noko positivt. Kanskje er vi lite rause som personar, det er sånn eg tenkje på veldig ofte”. (4.2:16-16)

Ein slik kultur vil kunne bidra til å halde på sin eigen kunnskap, framfor å dele den med andre og vere open om kva ein sjølve treng å lære for å bli betre.

Kunnskap om organisasjon og leiing

Det var ikkje alle tilsette som hadde god nok kunnskap om organisering og leiing og som såg når det var rom for å setje i gong med prosjekt utanom det ordinære daglege arbeidet. Dette kunne informantane merke ved at dei tilsette ikkje gjekk tenesteveg, men ville setje i gong med ting utan økonomisk løyve eller godkjenning frå leiareren sin (1.2:15). Andre gongar var det prioriteringane som tilsa at personalet ikkje tenkte heilskapleg (4.1:13). Men eg forstod det slik at alle tenesteleiarane hadde fleire i si teneste som tenkte heilskapleg i arbeidskvardagen, og som var ei støtte for tenesteleiarane. Kommune D hadde ei strukturert satsing på leiarutvikling med seminar ein gong i året, og oppfølging på tenesteleiarsamlingar fire gonger i året. Tenesteleiaren sa ho var bevisst på å trekkje fram positive eigenskapar hos sine tilsette i leiarsamlingane for å nytte ressursane best mogleg, og ho gav direkte tilbakemeldingar for å motivere dei tilsette og gje dei trua på seg sjølve (4.1:11).

Ulike synsvinklar på samarbeid

Stabilitet i personalgruppa vart trekt fram som ein føresetnad for samarbeid, noko som kunne variere. (1.1:18) Ein hemmande faktor var solospel, når ufaglærde (det kom ikkje fram at det gjaldt andre) ikkje såg konsekvensar av det dei gjorde grunna mangelfull opplæring (1.2:13-14). Når kollegiet samla sett var for lite spørjande og for bastante i eit slikt vanskeleg menneskearbeid som psykiatri, og var raske med negative sanksjonar, virka dette hemmande for samarbeid. (4.2:17) Ein tenesteleiar meinte samarbeidskompetansen var bra ut ifrå at dei fekk til mykje med knappe ressursar. (4.1:12) Svara informantane gav, bar preg av at dei var på ulike nivå i organisasjonen. Kid- leiarane var nær brukarane og kollegaene og såg andre utfordringar og behov for kompetanseutvikling enn tenesteleiarane som såg tenesteytinga samla sett, og behov for utvikling deretter.

Lovverket, brukarmedverknad og førebygging

Knapp tid og ressursar, og lovpålagde krav, gjorde det vanskeleg å prioritere førebyggjande arbeid. Ein tenesteleiar sa det slik:

”Eg syns lovverket er ganske sterkt i forhold til å jobbe førebyggjande. Det som hindrar det er at når du må prioritere, så er det daglege oppgåve som må løysast som blir prioritert først”. (4.1:9)

Men tenesteleiarane såg at lovverk, tid og økonomi ikkje hadde alt å seie for produksjonen av førebyggjande tenester:

”Det viktigaste er motiverte medarbeidarar som syns dette er viktig sjølv, og som kan vere drivkraft og så kan eg støtte opp om det. Hindringane er viss der blir mangel på forståing frå andre om at det kanskje ikkje er riktig prioritering, dei som ikkje driv med Kid og ser at tida kunne vore brukt på andre oppgåver” (4.1:13).

”Eg er så stolt for at vi har hatt kurset i 6 år (...), og viss vi ikkje kunne brukt det så skjønar eg ikkje, og det har eg prøvd å fortelje oppover, (...) til helsesjef og til dei andre legane. Men etter kvart så ser dei, og dei har og kanskje fått tilbakemelding frå brukarar av kurset”.(2.1:11)

Haldningane til både brukarar og helsepersonell kunne verke inn på kva som blei gjort av førebyggjande arbeid, og ikkje alle var komne like langt i å etablere ein kultur for å arbeide førebyggjande i tenestene.

Når brukarmedverknad er vanskeleg å få til

Forskrifta om individuell plan (2007) er eit døme på at lovgrunnlaget for tenestene er blitt tydelegare i høve til brukarane sine rettskrav. Sjølv om dette er ein rett som mange brukarar har, kom det fram i mitt materiale at mange brukarar korkje ville ha det eller greidde å ha eit forhold til ei slik plan. Kommune C hadde gått meir bort frå å bruke ansvarsgrupper fordi dei

meinte at det vart for stort fora for brukarane. Dei satsa heller på dialog mellom brukar og koordinator. (3.1:13) Kommune B hadde freista å få i stand brukarmedverknad, men det vekte ikkje stor entusiasme hos brukarane. Tenesteleiarane meinte brukarane rett og slett var for dårlege til å greie å ta stilling i eit slikt fora (2.1:3).

5.5.1 Oppsummering

Informantane var opptekne av å produsere gode tenester til brukarane, og såg verdien i å samarbeide tverrfagleg. Men det kom ikkje fram i mitt materiale at dei var medvitande om korleis dei best kunne lære av kvarandre i den kliniske kvardagen, og det gjekk fram implisitt at det mangla kultur for å trekkje fram det positive hos kvarandre og lære av det. Eg fann at der tenesteleiarane hadde fleire ansvarsområde å vere leiarar for, var det dårlege vilkår for tverrfagleg samarbeid og deling av kunnskap mellom ulike faggrupper og nivå. Dermed vart det vanskeleg å oppnå ein dialog om kva ein skulle satse på av kompetanse. Motivasjonen til den einskilde tilsette vart såleis styrande for kva kunnskap dei tileigna seg. Personell/avdelingsmøte, samarbeidsmøte, rettleiingsgrupper i regi av 2.line tenesta og praksisrettleiing var arena for læring. Praksisrettleiing føregjekk ved at erfarne viste mindre erfarne tilsette måtar å handle på i praksis. Elles var kurs ein måte å få kompetanse på inni tenestene, utan at kommunane hadde eit system for tilbakemeldingsplikt etter å ha vore på kurs. Samarbeidskompetansen i kollegiet var til dels utilfredsstillande, og møta mellom leiinga og dei tilsette på ulike nivå bar preg av diskusjon og informasjon meir enn dialog. Informantane gav uttrykk for at det var vanskeleg å gjennomføre statlege direktiv og pålegg. Tida strakk ikkje til og ressursane var for små. Informantane meinte at eit lovverk var utilstrekkeleg for å få til ei skikkeleg satsing på førebyggjande tiltak. Tenestene måtte i tillegg få auka ressursar både økonomisk og i form av personar som kunne arbeide med førebygging, elles trudde fleire at førebyggjande arbeid tapte i konkurranse med andre oppgåver.

5.6 Vilkår for systemisk tenking (jf. forskings spørsmål 5)

Tenesteleiarane som hadde fleire ansvarsområde la mest vekt på å få til tverrfagleg samarbeid på tvers av tenester og la mest vekt på vidareutdanning i psykisk helsearbeid og koordineringsopplæring ut frå eit heilskapsperspektiv, medan mykje tydde på at leiarane hadde fokus på eigne brukarar og samarbeidde med instansar både i og utanfor organisasjonen for å få til gode ordningar for brukarane. Tenestene utvikla ikkje kompetansen etter planar eller i bestemte retningar. Dei tilsette fekk tileigne seg den kompetansen dei var motiverte for etter eigne ynskjer innan fagfeltet, utan at den tileigna kunnskapen vart sett i system. Dermed

var det mogleg å få til noko, utvikle og forme sitt eige arbeid for dei som ville gjere det. Kompetansen var høg blant Kid- leiarane og fleire hadde tileigna seg leiar- rettleiings- og behandlingskompetanse. Det kom ikkje fram at informantane var ekspertar i faga sine, heller ikkje gav dei uttrykk for at det var eit mål, men det gjekk fram at fleire hadde kompetanse på eit kyndig nivå (jf. Dreyfus og Dreyfus 1986), og var ei støtte for leiarane sine fagleg. Dette var viktig for å trekkje dei nye og uerfarne med i kunnskapstileigninga. Men arbeidet bar meir preg av ad.hoc. løysingar og slumpetreff, enn av systematisert opplæringsarbeid. (1.2:1,4.2:3) Dei nytilsette vart sosialiserte inn på dei etablerte tenestene sine premisser.

Leiarane i dei største tenestene hadde ikkje tid til å møte dei tilsette så mykje som dei meinte det var trong for, og Kid- leiarane etterlyste møtepunkt med leiarane sine. Det var ingen av informantane som hadde fokus på framtidig interkommunalt samarbeid som i følge den planlagde samarbeidsreforma blir naudsynt viss ein skal nå framtidige mål. Det mangla ein felles dialog og refleksjon om satsingsområde og kva informantane meinte med kompetanseutvikling og sekundær og tertiær førebygging i tenestene. Der tenesteleiar hadde mindre kontrollspenn og berre eit ansvarsområde, kunne utfordringa liggje i at dei tilsette var for like i tankegangen med dertil få utfordringar på eigne mentale modellar.(2.1:9) Sidan dei var eitt tenesteområde kunne det bli utfordrande å spreie kunnskapen til andre område i organisasjonen. Det kom ikkje fram i mitt materiale at informantane såg på dette som noko problem. Det såg heller ikkje ut til at informantane var med i fora høgare oppi systemet i denne kommunen. Informasjon vart formidla gjennom helsesjefen. (2.1:10) Både struktur, kontrollspenn, felles forståing gjennom dialog og refleksjon kring omgrep og kompetansenivå hovudsakleg hos dei tilsette, var forhold som samla sett såg ut for å verke mest inn i høve til det eg har bringa inn av teori om Senge(1991) sin disiplin, systemisk tenking.

5.6.1 Oppsummering

Tenesteleiarane som meinte at ansvaret for kompetanseutvikling låg på eit høgare nivå, hadde ein leiar som var markert interessert i psykiatri og utvikling på feltet. Det var uklart hos dei fleste kommunane kva kompetanse som skulle bli utvikla framover. Det vart mykje opp til tilfeldige initiativ frå dei psykiske helsearbeidarane og deira motivasjon og interesse. Kjende kompetanseplanar mangla i kommunane, det gjorde og forventningane om kompetanseutvikling slik nokre Kid- leiarar såg på det. Tenestene samarbeidde med ulike instansar i- og utanfor det vanlege tenesteapparatet når det gjaldt einskildbrukarar. Kompetansenivået blant dei tilsette varierte og kommunane var ikkje vande med å bruke

jobbhospitering. Ingen av informantane trudde den føreslegne samhandlingsreforma var realistisk å gjennomføre under rådande vilkår.

5.7 Hemmande og fremjande vilkår for kompetanseutviklingsarbeidet

Denne presentasjonen av empirien har hatt som siktemål å gje ei samla framstilling av vilkår som kan verke inn på tenesteleiarane si tilrettelegging av kompetanseutvikling i det førebyggjande psykiske helsearbeidet i kommunane. Empirien har gjeve uttrykk for faktorar som kan fremje og hemme dette arbeidet. Figuren under viser kva generelle forhold tenesteleiarane og Kid- leiarane opplevde som hemmande og fremjande på kompetanseutviklingsarbeidet:

Tabell 2: Tenesteleiarar og Kid- leiarar sitt syn på kompetanseutviklingsarbeid. Hemmande og fremjande vilkår.

Kompetanseutvikling i høve til sekundær og tertiær førebyggjande arbeid i kommunane sine psykiske helsetenester				
	Tenesteleiar i kommune B med ansvar for eitt område og 4 tilsette	Tenesteleiarar i kommune A, C og D med ansvar for fleire område og med stort kontrollspenn	Kid- leiar i kommune B	Kid- leiarar i kommune A og D
Fremjar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tenkjer likt 2. Romslege budsjetråmer 3. Definerte satsingsområde 4. Kurs og vidareutdanning 5. Gode medarbeidarar 6. Vere ei sjølvstendig eining 7. Rettleiing til kvarandre i teamet 8. Fjerne seg frå pleie og omsorg 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kyndige fagpersonar i tenesta 2. Felles fokus i konkrete læringssamanhengar 3. Samarbeid i fagteam 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lik utdanning 2. Fjerne seg frå pleie- og omsorg 3. Definerte satsingsområde 4. Å bli sett av tenesteleiar og få tilbakemelding på arbeidet 5. Faste tverrfaglege møter internt fleire gonger i veka 6. Kurs og vidareutdanning 7. Få ansvar og fridom 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fridom til å setje i gong prosjekt og utvikle eige arbeid 2. Lære frå seg og til seg i kollegiet 3. Kurs og vidareutdanningar
Hemmar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vanskar med å kome i kontakt med brukargrupper 2. Psykiske lidningar har lite fotfeste som tema på organisasjons- og grasrotnivå 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stramme budsjett 2. Fleire ansvarsområde og stort kontrollspenn 3. Mangel på formalisert ansvar for førebygging 4. Personkonfliktar 5. Mangel på tverrfagleg samarbeid på tvers i organisasjonen 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Gjentekne omorganiseringar 2. Mangelfull kommunikasjon mellom nivåa på grunn av få møtepunkt 3. Uklare forventningar frå leiar 4. Lita tid 5. Blir lite sett og får få tilbakemeldingar av leiar 6. Ukjende målsejingar for verksemda 7. Dårlege lønsvilkår

Tabell 2 viser at kva som blei opplevd som hemmande og fremjande forhold, først og fremst såg ut til å vere knytt til ansvarsområde og kontrollspenn. Både frå tenesteleiar- og Kid- leiar perspektiv var hemmande faktorar i fleirtal i motsetnad til fremjande faktorar i kommunane A, C og D, altså i dei kommunane der tenesteleiarane hadde fleire ansvarsområde og store

kontrollspenn. Informantane i kommune B derimot, opplevde forholda i sin kommune klart fremjande for sitt kompetanseutviklingsarbeid, med få hemmande faktorar.

Sett frå eit tenesteleiarperspektiv blei desse faktorane viktige: Strukturelle og organisatoriske forhold knytt til ansvarsområde og kontrollspenn, tid til møtepunkt med dei tilsette og ein arbeidskvardag som gjorde eit slikt samarbeid mogleg. Kompetansenivået til dei tilsette var viktig for utviklinga av eit fagmiljø, og det vart lagt eit formelt grunnlag for kompetanseutvikling gjennom vidareutdanningar og kurs.

Frå eit Kid- leiar perspektiv var det å ha eit fagmiljø der ein lærde av kvarandre, og ha fridom til å tileigne seg kunnskap og setje i gong og utvikle sitt eige arbeid sett på som fremjande faktorar.

Forhold som verka inn på om samarbeidet vart opplevd som konstruktivt, vart frå tenesteleiarane si side knytt til om ein greidde å ha eit felles fokus og om ein greidde å arbeide tverrfagleg på tvers i organisasjonen. For Kid- leiarane var det viktig for motivasjonen å bli sett for det arbeidet dei tok på seg og få tilbakemelding på det arbeidet dei gjorde. Kid- leiarane gav tydeleg uttrykk for eit ynskje om ei leiing som samarbeidde med dei og var tydelegare på val og retning for satsingsområde i ein utviklingssamanheng. Når dei opplevde tenesteleiarane som mindre lydhøyre, fortalde dei om frustrasjon og dalande motivasjon, fordi deira arbeidskvardag i mindre grad vart sett på som krevjande, og dei førebyggjande tiltaka dei sette i verk blei i mindre grad enn det utførande behandlande arbeidet, sett opp til som viktige tiltak for brukarane.

Sidan eg er ute etter meining og forståing av eit tema, har eg i dette kapittelet freista å synleggjere informantane si forståing for temaet eg presenterer ut i frå den konteksten dei sjølve opererer i. Eg går no over til å drøfte samanhengar mellom empirien eg har fått fram gjennom samtaleintervju med informantane, og kva teorien seier om ulike tema eg kastar lys over.

Kapittel 6 Drøfting- når teori møter empiri

Eg vil i dette kapitlet drøfte på kva måte den teorien eg har presentert (kap.3) kan kaste lys over dei funna eg har gjort (kap.5). Her står Senge sitt framtidsretta perspektiv på lærande organisasjonar sentralt. Hans fem kjernedisiplinar: *personleg meistring, mentale modellar, gruppelæring, felles visjonar og systemisk tenking* utgjer fundamentet i ein lærande organisasjon, og utgjer det teoretiske fundamentet for dei 5 overordna temaområda. Eg har og presentert andre teoriar og nyare litteratur, mellom anna Strand sitt perspektiv på organisasjonar som ein sum av fire delfunksjonar, den såkalla PAIE- modellen og Dreyfus brørne (1986) sin kompetansenivåmodell og knytt det til Senge sine disiplinar (sjå fig.3 i kap.3.2).

Samanhengar mellom organisasjonsdisiplinar, organisasjonsfunksjonar, struktur, kultur og kompetansenivå i arbeidet med tilrettelegging av kompetanseutvikling

I Strand sin PAIE- modell blir organisasjonar sett på som ein sum av delfunksjonane produksjon, administrasjon, integrasjon og entreprenørskap. Alle desse funksjonane må i følge Strand (2007) bli tekne i vare viss organisasjonen skal realisere måla sine (jf. kap.3). Tilsvarende må læringsdisiplinane i følge Senge (1991) bli tekne i vare viss ein organisasjon vil arbeide mot å bli lærande. I begge perspektiva er konteksten avgjerande for korleis og på kva måte funksjonane kan bli fylde og disiplinane bli utøvd. Mine funn tyder på at måten tenesteleiarane tek i vare funksjonane og disiplinane på, kan ha noko å seie for Kid- leiarane og andre tilsette sine val når dei utviklar eigen kompetanse. Men også organisasjonsstrukturane, kulturen og kompetansenivået blant yrkesutøvarane på ulike nivå, kan påverke kva som blir utvikla av kompetanse, som igjen kan verke inn på vilkåra kommunen som organisasjon har for å realisere eit av sine mål, nemleg å yte gode tenester til brukarane. Dermed kan alle desse vilkåra verke saman i ein kontekst for måten dei psykiske helsearbeidarane yt tenester til brukarane på. Eg vil ut frå funna rette søkjelyset mot kva samanhengar det kan vere mellom perspektiva på læringsdisiplinar, organisasjonsfunksjonar, struktur, kultur og kompetansenivå når det gjeld tilrettelegging av kompetanseutvikling.

6.1 Læringsdisiplinar

I denne delen av kapitlet vil eg drøfte på kva måte Senge sitt teoretiske perspektiv kan kaste lys over funna eg har gjort.

6.1.1 Disiplinen personleg meistring og kompetanseutvikling

Når tenesteleiarane blir spurde om kompetanseutvikling, knyt dei det til vidareutdanningar og kurs og ikkje til kontinuerlege prosessar. Det kan bli tolka slik at dei meiner at det er på denne måten dei best kan sikre brukarane dei tenestene dei har behov for. Individuell tilpassing ser og ut til å vere retningsgjevande for Kid- leiarane sin visjon for eiga utøving av yrket, fordi dei ynskjer å tilpasse kompetansen sin etter brukarane sine behov og er difor medvitne om kva dei treng av fagleg påfyll. Også retten til individuell plan styrker brukarane sin rett til individuell behandling.

Når formell kompetanse dominerer tenestene

Senge (1991) presiserer at for å utvikle ein lærande organisasjon, er det ikkje nok at einskildindivid lærer, men at ein lærer av kvarandre. Difor er det ikkje nok at einskildindivid tek vidareutdanningar og går på kurs. Personleg meistring handlar og om kunnskapen og erfaringane den einskilde yrkesutøvarer tileignar seg i eit kollegial fellesskap og i eit vanleg kvardagsliv. Dette stemmer overeins med definisjonen av kompetanseutvikling (kap.3.1.1) og mine funn som tyder på at tenesteleiarane opplever samarbeid med fagteam som vesentleg for tenestene si utvikling. Stort fokus på formell kompetanse kan likevel skugge for vekta ein legg på kva praktisk erfaring har å seie for å utvikle seg som fagperson. I sin praktiske kvardag som psykisk helsearbeidar vil ein møte samansette og komplekse situasjonar. For å kunne møte denne røyndomen vil yrkesutøvarane trenge eit vidt spekter av handlemåtar. Denne kunnskapen vil det vere vanskeleg å tileigne seg berre gjennom vidareutdanningar og kurs. Kompetansen kan bli bygd opp gjennom direkte kontakt med brukarar og refleksjon med meir erfarne yrkesutøvarar. Når informantane har stort fokus på formell kompetanse, og få informantar nemner ”læring saman”, kan tenesteleiarane lett oversjå og underkjenne den kunnskapen dei tilsette har tileigna seg i kvardagen, og dei tilsette kan oversjå og underkjenne egne erfaringar og ikkje stole på at dei kan kople denne kunnskapen saman med den formelle kunnskapen og overføre erfaringar frå ein del av livet til ein anna. Vidareføringa av noverande utvikling innan helsetenestene er ikkje økonomisk berekraftig (St.meld.nr.47 2008-2009), i den forstand at det blir brukt mange offentlege helsekroner, utan å få tilsvarande mykje god helse igjen for dei. Det talar for at det bør bli sett meir fokus på den uformelle læringskompetansen og læring gjennom samarbeid.

6.1.2 Disiplinen mentale modellar og kompetanseutvikling

Når godt dokumenterte og verknadsfulle metodar som KID ikkje blir opplevd like relevante å bruke som meir tradisjonelle tiltak, ser det ut til å henge saman med korleis tenesteleiarane forstår og tenkjer om kompetanseutvikling og sekundær- og tertiær førebygging. Dermed blir det Senge kallar *mentale modellar* viktig. Denne kjernedisiplinen handlar om haldningane menneska har til det som skjer rundt dei, om dei er klare over sine eigne haldningar, og dei førestillingane dei har om menneska dei møter og handlingar som dei observerer eller deltek i. Dette verkar igjen inn på det dei gjer.

Bruk av nye verkty og forståing av omgrep

Få av informantane har klart for seg kva som er meint med omgrepa kompetanseutvikling og sekundær- og tertiær førebygging, eller er opptekne av dei i kvardagen. Kompetanseutvikling blir kopla til vidareutdanning generelt, og særleg psykisk helsearbeid, samt kurs. Dette leiar inn mot ein anna mental modell, nemleg at det er vidareutdanning og kurs som har størst verdi i organisasjonen både frå tenesteleiarane si side (organisasjonsnivået) og frå Kid- leiarane si side (grasrotnivået). Ved sjølve å kunne velje og tileigne seg denne kunnskapen, kan Kid- leiarane arbeide innan sitt eige område og skreddarsy kunnskapen i høve til oppgåvene dei skal løyse. Tenesteleiarane er skeptiske til tiltak som dei ikkje er sikre på at tenesta og brukarane får noko igjen for, og prioriterer heller tiltak som er tradisjonelle og godt utprøvde i kommunen. Dermed kan entusiasmen utebli for å gjennomføre nyare tiltak som til dømes KID- kurs. Dette ser ut til å bli forsterka dersom tenesteleiarane oppfattar at dei som har bestemt at kommunane skal arbeide førebyggjande ikkje kjenner godt nok til råmevilkåra som kommunetilsette arbeider innanfor. Når tenesteleiarane etterlyser meir enn eit lovverk i høve til førebygging og reiskapar for å gjennomføre den føreslegne samarbeidsreforma, kan ein tolke det som om dei tek ein reaktiv posisjon og avventar til dei får meir pengar og personell. Mentale modellar knytt til kompetanseutvikling innan sekundær- og tertiærførebyggjande psykisk helsearbeid kan dermed sjå ut til å vere farga av ei slik haldning.

Når tenesteleiarane er langt frå arbeidsprosessane

Når tenesteleiarane uttrykkjer skepsis til om tenesta får igjen noko ved å satse på KID- kurs og ikkje legg til rette for denne aktiviteten anna enn aksepterar og forventar at Kid- leiaren held kurs på eige initiativ ved sida av anna arbeid, kan det vere eit døme på at organisasjonsnivået ikkje er oppsøkjande andsynes nye problemstillingar, men vel til dels å oversjå den moglegheita som kan vere ein læringsimpuls (også jf. Strand 2007).

Organisasjonsnivået held fram med å gjere slik dei alltid har gjort og trur på dei uttrykte teoriane dei har med seg frå før, sjølv om kurset er godt dokumentert og viser seg å ha signifikant effekt ved mild- til moderat depresjon. Informantane som er i klinisk arbeid etterlyser tilfang av brukarar til kursa og opplever liten etterspurnad av den type tiltak frå legane si side. Det er lett å tenkje seg at den tradisjonelle behandlinga med antidepressiva og samtalar er den rådande tilnærminga til desse problemstillingane, sjølv om nyare forskning tilseier noko anna. Strand (2007) påpeikar leiarane si interesse for læring som avgjerande for organisasjonen. Rådet han gjev er å kome i nærkontakt med arbeidsprosessane. Dei tilsette er med og førebur saker til tenesteleiarane som gjer vedtak om tenester etter helsetenestelova og sosialtenestelova. Dette kan føre tenesteleiarane lenger bort frå arbeidsprosessane, noko som Strand (2007) peikar på kan vere med på å påverke tenesteleiarane si interesse for læring i negativ lei. I tillegg vil det store kontrollspennet vere ein hemmande faktor fordi ingen av desse tenesteleiarane har moglegheit til å delta i arbeidsprosessane på grasrotnivå, bortsett frå tenesteleiaren i kommune B (den minste tenesta).

6.1.3 Disiplinen felles visjon og kompetanseutvikling

Om å setje mål

For å oppnå ei felles oppfatning av kva ein vil skape saman i ein organisasjon, må ein knyte personlege mål saman til ein felles visjon (Senge 1991). Dette vil vere avgjerande for den lærande organisasjonen fordi den vil gje læringa felles fokus og energi. I kapittel 3 blei målformuleringa i ein kommune beskriven som ofte ulike og motstridande alt etter som kvar i kommunen ein høyrer til. Det vil seie at den overordna leiinga kan ha nokre formulerte mål for organisasjonen, medan dei tilsette har kvar sine mål, knytt til for eksempel ein interessant jobb (Skogstad og Einarsen 2004). Dette stemmer overeins med mine funn i kommunane A, C og D. I desse kommunane er det utarbeidd generelle mål i ei overordna psykiatriplan som er retningsgjevande over fleire år, men det kjem ikkje fram at førebyggjande tiltak er prioriterte målsetjingar i avdelingane. Tilsvarande er Kid- leiarane ikkje kjende med at avdelingane deira har sett seg mål for 2010. I kommune B derimot, er måla utarbeidde i fellesskap og kjende i avdelinga. I følgje Nordhaug (1998) har leiaren ei overordna rolle i å leggje til rette for at måla blir nådd. Vilkår ligg til rette i kommune B for at tenesteleiaren kan ivareta ein slik integrasjonsfunksjon, med faste møtetider to gonger i veka i tillegg til daglege møtepunkt.

Om å samarbeide om felles mål

Kompetanseutviklingsarbeidet blir i stor grad styrt av kva fagfolka er motiverte for å lære, og kva dei ser som relevant kunnskap i arbeidet med brukarane, utan å ta omsyn til organisasjonen sitt overordna mål. Få møtepunkt gjer det truleg vanskeleg å byggje kultur for å snakke om, og få ei forståing for kva som er viktig for kvarandre, og kva retning ein ynskjer å arbeide i for å nå mål og skape det Senge (1991) kallar felles "bilete" av framtida. Det blir viktig for tenesteleiarane, som Skogstad og Einarsen (2004) peikar på, å fokusere på mål, ved å pendle mellom det overordna målet og den direkte handlinga og hjelpe dei mindre erfarne til å sjå denne samanhengen. Slik Nordhaug (1998) peikar på, bør leiaren vere medviten om kva rolle ho har for å sjå på den felles visjonen for det psykiske helsearbeidet som ei mogelegheit for læring. Dersom dei tilsette får gjere det dei er motiverte for og kan best, står dei i fare for å gjere meir av det dei kan frå før, men på ein betre måte, og i høve til stadig nye brukarar. Sjølv om dette kan vere viktig og god læring, blir den enkeltkrets (jf. Argyris og Schön 1996). Leiaren kan utfordre dei tilsette sine oppfatningar av innhald og mål i tilknytning til det dei gjer, noko data viser ikkje er vanleg å gjere i tenestene. Ho kan stille spørsmål knytt til positive og negative sider ved å halde kurs, og kva Kid- leiarane tenkjer kring det å ha denne kompetansen, spesielt viss dei ikkje kjem i gong med planlegging, gjennomføring og evaluering av Kid- kurs slik fleire tenesteleiarar forventar. Dette kan hjelpe dei til å lære og lære (deuterolæring). Det er hennar oppgåve å vise retning og få sine tilsette og fellesskapet til å arbeide ut frå lokale og nasjonale verdiar og mål og sjå ting i samheng. Den einskilde tilsette og tenesta bør ha same visjonen som organisasjonen og nasjonen dei tilhøyrer. Styresmaktene hjelper til med det gjennom føringar som St. meld. nr. 47 (2008-2009).

Fellesmøta i dei største tenestene dreier seg mykje om rettleiing i høve til økonomi, koordinatoropplæring og støtte dei tilsette på eigne "fornuftige" løysingsalternativ. Ut over det finn eg i lita grad målretta oppfølging av arbeidet med å utvikle prosessar der ein kan stille kritiske spørsmål, og som verkar samlande, retningsgjevande og som fører til felles læring og utvikling i avdelingane. Eg finn heller ikkje at det er bygd ein kultur for- eller eit samarbeidsklima som gjer slike prosessar lette å følgje opp og utvikle i kommunane. Kommune B ser ut til å ha prosessar som verkar samlande og retningsgjevande. Informantane i denne kommunen verkar samkøyrd og er nøgde med å ha mykje lik utdanningsbakgrunn og dei tenkjer likt. Men denne tenesta til liks med andre, er utsett for stadig nye endringskrav, som til dømes å gjere vedtak om teneste. Dette set krav til kompetanse som eg forstår ikkje fins i tenesta frå før. Dette rokkar ved tenesteleiarrolla, ved at det krev meir tid til

administratorfunksjonen (jf.fig.2, kap.3.1.6). Ut frå det eg ser i empirien er dette den best utvikla tenesta i høve til utviklingsarbeid og felles fagleg forståing. Det heng saman med ei lita teneste, god økonomi og ein engasjert leiar. Difor er grunnlaget godt for å skape rom for å setje ord på utfordringane tenesta står overfor, og lære noko nytt.

Omorganiseringa som forstyrrar mål

Det ser ut for at endringsprosessane i kommunane C og D blir hemma av at leiarane har dårlege vilkår for å møte sine tilsette og setje i gong refleksjon kring ein felles visjon og ei retning i arbeidet. Kommune D freistar å gjere noko med dette ved at ein fagperson på kyndig nivå føl opp og leiar faglege prosessar. Kid- leiareren trur at dette vil kunne demme opp for at einskildindividet i så stor grad som før, opererer på eiga hand. Men det vil kunne vere vanskeleg for denne fagpersonen, sjølv om ho er på eit høgt kompetansenivå, å rettleie i høve til organisatoriske og framtidige mål når ho er usikker på kvar dei stadige om organisasjonsprosessane leiar, og det ikkje er kommuniserte mål i tenesta.

6.1.4 Disiplinen gruppelæring og kompetanseutvikling

Når dialogen er mangelfull

I eit læringsperspektiv, tilsvarande Senge sin disiplin læring i lag, handlar det om korleis dei tilsette utviklar ny kunnskap ved å sjå kva dei sjølve kan i lys av aktørar i andre tenester, og evna dei har til å delta i kollektive prosessar som gjer at deira eigen og andre sin kunnskap blir kombinert i nye måtar å tenkje om- og utføre arbeidet på. Empirien viser at dette samarbeidet er vanskeleg å få til og bruksteorien til fleire av leiarane tilseier at i praksis fungerer ikkje dette tilfredsstillande fordi det manglar kultur i tenestene for å arbeide på tvers av liner i organisasjonen. Informantane fortel om ein hektisk kvardag, der førebyggjande tiltak ofte blir tilsidesett til fordel for oppgåver som må bli løyste, og at lovverket er for lite konkret til at dette arbeidet blir prioritert. Det kjem ikkje fram i mitt materiale forslag og tankar om korleis ein skal ta imot den føreslegne samarbeidsreforma, anna enn at det er nødvendig å få tilført fleire ressursar i form av pengar og personell. Dette kan tyde på at informantane held seg avventande til moglege endringar og held fram som før utan å sjå at dei no kan vere proaktive og gripe sjansen ved å bringe førebygging og kompetanseutvikling innan feltet på bana i si eiga avdeling. I eit slikt perspektiv kan ein sjå at Kid- leiarane etterspør dialog med sine overordna. Kid- leiarane er tilfredse med å få vere med å utvikle, byggje opp og forme sitt eige arbeid. Men dersom det blir for mykje opp til den einskilte utan

at dei tilsette og leiarane snakkar saman om kva dei meiner med *teamarbeid* i eit utviklingsperspektiv, kan det hemme samarbeidet. Det kan i neste omgang føre til at det blir vanskeleg å føre ein dialog om forståinga av kompetanseutvikling og sekundær- og tertiærførebygging. I Senge sitt perspektiv er dialogkompetanse ein viktig føresetnad for at teamarbeid skal fungere. Det kan sjå ut til at når tenesteleiarane har fleire ansvarsområde går dette ut over kommunikasjonen med dei tilsette. Undersøkinga mi tyder på at desse tenesteleiarane ynskjer å vere meir til stade hos dei tilsette enn det dei opplever å ha høve til. Fridom og sjølvstende i arbeidet er ikkje nødvendigvis nok til å skape trivsel og motivasjon i det lange løp. Mykje tyder på at det er ein av grunnane til at dialog med leiinga blir etterlyst.

Informantane fortel at dei brukar diskusjon og informasjon framfor dialog når dei har møter saman. Dette er i tråd med Senge (1991) sin påstand om at grupper er flinke til å diskutere, men ikkje å snakke saman og at det difor er viktig å skape eit miljø der dialogen blir vektlagt framfor diskusjonen. Når dei tilsette reiser på kurs har ikkje tenestene eit system for å dele kunnskapen når dei kjem attende på arbeidsplassane, dermed blir det tilfeldig om dette blir gjort. Kommune C har teke konsekvensen av dette og arrangert kurs sjølve og reist på kurs mange saman. Dette pregar avdelinga i lang tid fordi dei får ei felles plattform av kunnskap. Når det kjem fram i materialet at leiarar er raske med negative sanksjonar, at tilsette held brukarane sine for seg sjølve utan å ta i mot råd og rettleiing frå andre i teamet og at ein tilsatt kan sitje att med fleire problem enn ho i utgangspunktet hadde etter ein samtale med ein leiar, kan det tyde på lite utvikla dialog og samarbeidskompetanse i personalgruppa. Det kan tyde på at ei leiing som har fokus på resultat og effektivitet for å nå mål, i tillegg må prioritere opplæring i dialog og samarbeidskompetanse og vere tydelege på kvifor dette er viktig.

6.1.5 Den 5 disiplin- systemisk tenking

Bind saman i ein heilskap

Systemisk tenking handlar i hovudsak om å binde dei fire andre disiplinane saman til ein heilskap gjennom måten ein tenkjer og handlar på. Dersom ein skal tenkje systemisk i ei kommunal avdeling, handlar det om å sjå organisasjonen som ein heilskap og forstå kompleksiteten. Kommunane i mi undersøking har satsa på kompetansen vidareutdanning i psykisk helsearbeid og koordinatoropplæring. Dette verka for å vere ei prioritering frå øvste nivå i kommunane tufta på eit heilskapsperspektiv. I og med at Kid- leiarane har nærleik til nye brukargrupper og føl med når ny- utvikla metodar som KID- kurs blir introdusert, kan dette gjere at tenesteleiarane og dei tilsette får ulik forståing for kva som trengs av

kompetanseutvikling i tenestene. Når den føreslegne samhandlingsreforma kjem på toppen av dette og gjev kommunane ei stor tillit til å greie å gjennomføre andre og større oppgåver enn dei har i dag, blir det ei utfordring for små kommunar å yte gode tenester utan samarbeid med andre kommunar. I mitt material kjem det fram at få informantar gjev uttrykk for at samarbeid med andre kommunar er ein veg å gå i det førebyggjande arbeidet. Tvert om tenkjer dei fleste av informantane kompetanseheving avgrensa til sin eigen kommune, og at oppgåvene skal bli løyste der. Det å tenkje heilskapleg og sjå korleis ting heng i hop, er kanskje den største mangelen både på leiar og grasrotnivå.

6.2 Organisasjonsfunksjonar

I denne delen av kapittelet vil eg drøfte på kva måte Strand sitt teoretiske perspektiv kan kaste lys over funna eg har gjort.

6.2.1 Entreprenørfunksjonen- innovatør og meklar

Tenesteleiarane leiar gjennom sine tilsette og gjev dei tillit til å utvikle det dei er motiverte for. Dette kan gjere tenesteleiarane populære i notid, men dei kan få problem når råmene tilseier at dette ikkje lenger let seg gjere, for eksempel når Opptappingsmidlane går inn i råmetilskotet til kommunane og kommunane er fri til å disponere midlane som dei vil. Dermed blir ei innovativ rolle spesielt viktig å spele for tenesteleiarane i framtida med tanke på oppfyllinga av den føreslegne samhandlingsreforma sine målsetjingar. Mykje tyder på at det kan vere ein samanheng mellom ein leiar som vektlegg ei aktiv produsentrolle med vekt på mål og resultat på organisasjonsnivå, og å leie gjennom sine tilsette og gje dei fridom under ansvar. Men mine data tilseier at det manglar retning og klare satsingsområde. Dersom tenesteleiarane verkeleg skal greie å leggje til rette for kompetanseutvikling i førebyggjande arbeid, treng dei å ha ei tydeleg retning for dette arbeidet. Dei må vite kva dei vil, og skape det Senge (1991) kallar kollektive dialogar, med sine tilsette om kva retning og kva som skal bli utvikla av sekundær- og tertiær førebyggjande kompetanse i framtida. Ho må ha den styrken og ta dei grepa som skal til, for å gjere noko med dei rådande tilhøva som i dag er dominert av få møtepunkt og her og no arbeid.

6.2.2 Administrasjonsfunksjonen- overvakar og koordinator

Tenesteleiarane sine val av roller

Administrasjonsfunksjonen handlar om å ivareta byråkratiske og administrative rutinar. I tillegg handlar den om å leggje strukturelle rårer rundt verksemda (Strand 2007). I mi

undersøking finn eg at koordinatorrolla er den som blir mest ivareteken blant dei fleste av tenesteleiarane, og at det kan vere ein samanheng mellom den og produsentfunksjonen. Eg har tidlegare vist at for eksempel stort kontrollspenn med mange ansvarsområde kan påverke mulegheitene for møtepunkt som igjen kan ha konsekvensar for kva som blir satsa på av kompetanse. Overvakarrolla finn eg spor av ved at det er lagt ned arbeid med å skriftleg gjere rutinar og utarbeide prosedyrar, men tenesteleiarane har og ansvar for at det blir gjort sakshandsaming og vedtak om tenester ut i frå lovverk og ut i frå kva brukarane har rett på av tenester. Dette er nytt for tenesteleiaren i kommune B som korkje er vand med å arbeide innan desse vedtaka eller formelt tildele tenester. Dette tykkjer ho er vanskeleg både å ta til med og snakke om. Ho erkjenner gapet mellom det ho ynskjer og røynda (jf. Senge sin disiplin personleg meistring). Dette rommar ei moglegheit for kreativ endring og læring for henne, som er nødvendig for å følge med i krav og retningslinjer frå statleg hald om å rapportere om kommunale tenesteytingar. Det kan og bli ei læring for hennar tilsette når dei, som ledd i det administrative arbeidet, kan utforme saksgrunnlaget for henne og såleis blir deira moglegheit for å handle utvida (jf. def. av kompetanseutvikling i kap.3.1.1). Dette gjev meining til Senge (1991) sin disiplin *læring i lag*.

Konsekvensar av manglande dialog og refleksjon mellom nivå

Det å rydde tid til dialog og felles refleksjon er og ein del av koordinatorrolla. Dette arbeidet er lettare å få til når tenesteutøvarane er samla i ei eining og har arbeidsplassane sine i nærleiken av kvarandre, i same lokal. Når det blir lagt stor vekt på å organisere verksemda slik at tenesteleiarane får fleire ansvarsområde og stort kontrollspenn, kan det sjå ut til å bli gjort for å auke tverrfagleg samarbeid på tvers i organisasjonen og auke heilskapsforståing, samstundes som det skal verke økonomisk sparande og effektivt, slik tenesteleiarane i kommunane A, C og D skisserar. Slik sett er intensjonane gode (dei uttalte teoriane), men organiseringa hemmar samstundes moglegheitene for dette samarbeidet og svekkar kontakta mellom tenesteleiarane og deira tilsette.

6.2.3 Integratorfunksjonen- rettleiar og hjelpar

Når pådrivar- og koordinatorrolla skuggar for rettleiar- og hjelparrolla

Tenesteleiarane i mi undersøking gjev uttrykk for å ha tillit til og setje pris på sine fagfolk i psykisk helsearbeid. Dei kan gje fagfolka ansvar, der dei sjølve ikkje strekk til, og ord som ”det er for godt til å vere sant” er superlativ om dei psykiske helsearbeidarane. Men

tenesteleiarane opplever og store utfordringar når det gjeld tverrfagleg samarbeid og konflikthandtering blant personalet. Det ser ut til at pådrivarrolla og koordinatorrolla er mest framtrêdande i mine funn blant tenesteleiarane som har fleire ansvarsområde og stort kontrollspenn, og at desse rollene skuggar for hjelpar og rettleiarrolla som er typiske for integratorfunksjonen (jf.fig.2, kap.3.1.8). Også Strand (2007) peikar på slike rollekonfliktar. Tenesteleiararen i kommune B tek i vare integratorfunksjonen med møtepunkt to gonger i veka, der rettleiing til kvarandre er ein del av møteinnhaldet. Informantane i denne tenesta er samstemte og gjev like svar, svar som tilseier at dei har ei fellesskapskjensle og felles oppfatning om kva dei ynskjer å satse på av førebyggjande tiltak, det Senge (1991) kallar ein *felles visjon*. Mine data tyder og på at tenesteleiarane har ei viktig rolle for korleis Kidleiarane tenkjer om kompetanseutvikling. Motivasjon for å gå i gang med KID- kurs, ser ut til å vere kopla til om tenesteleiarane ser dette som viktig, og om dei forstår kor mykje arbeid som ligg bak. Dermed ser det ut til at det er viktig at mentale modellar om kva ein tenkjer blir gjenstand for dialog og felles refleksjon både på gruppe- og organisasjonsnivå. Men føresetnadane for reell dialog ser ut for å vere knytt til tilstrekkelege møtepunkt og at det er ein open kultur der alle vågar å seie kva dei meiner.

6.2.4 Produsentfunksjonen- dirigent og pådrivar

Når ulik organisering krev ulikt rollefokus

Ein ekspertorganisasjon i Strand sitt perspektiv er ein organisasjon dominert av fagfolk. Kommunen blir plassert i denne grunnforma (jf. kap.2.2). Det å nå mål og oppnå resultat, å produsere, er ei sentral oppgåve i ekspertorganisasjonar. I mitt materiale blir tenesteleiarane opplevd ulikt i høve til kva fokus dei har på desse rollene, avhengig av korleis tenesta dei leier er organisert. Dess fleire ansvarsområde tenesteleiarane har leiaransvar for, til meir er deira uttrykte teori at dei er opptekne av å vere pådrivarar for å få til samarbeid på tvers av organisasjonslinjer, og ser dette som avgjerande for å vinne fram med den organisasjonsstrukturen dei er ein del av i form av å produsere gode tenester til brukarane og drive økonomisk. Hos tenesteleiararen som har ansvar for berre ei teneste, ser dirigentrolla ut for å vere mest framtrêdande. Tenesteleiararen i kommune C er og oppteken av, og legg vekt på dirigentrolla ved å motivere gjennom rettleiing, som ho og har vidareutdanning i. Det ser ut for å vere ein samanheng mellom eit slikt rolleval og Kidleiarane si oppleving av kor vidt dei har dialog med tenesteleiarane sine. Blir fokuset på å drive fram eit godt resultat for dominerande, ser det ut for å påverke prosessar i negativ retning. Spørsmålet er om leiarane si

pådrivarrolle med fokus på resultat og effektivitet, både når det gjeld å få strukturar til å fungere og å drive økonomisk, kan føre til at det å prioritere prosessar blir undervurdert fordi dei tek tid. Konsekvensen kan bli at leiarar og tilsette får færre høve til å snakke med kvarandre og finne ei felles forståing om korleis dei kan arbeide saman i høve til kompetanseutvikling og sekundær- og tertiærførebygging. Dermed kan det gje mindre rom til felles refleksjon kring kva som er ynskjeleg å utvikle av kompetanse innan førebyggjande psykisk helsearbeid. Dette kan vere grunnen til at nokre Kid- leiarar etterlyser tilbakemeldingar, endring i organiseringa og meir openheit om satsingsområde.

6.3 Strukturen si rolle

Strukturar og rårer som kontekstfaktorar

Det at ingen av dei 4 kommunane eg har data frå, har organisert dei psykiske helsetenestene likt (jf. kap.2), kan ein relatere tilbake til kommunelova som gjev kommunane fridom til å organisere tenestene slik dei ynskjer (jf.kap.2.2.2). Strukturane som følgje av organiseringa, har noko å seie for vilkåra tenesteleiarane har for å kunne leggje til rette for kompetanseutvikling.

Skal tenesteleiarane nå over mange område og oppgåver på kort tid, må dei vere generalistar. Det kan gjere det vanskeleg å setje av tid til eigen så vel som felles refleksjon, strategisk tenking, kreativitet og innhente ressursar utanfrå. Tenesteleiarane gjev uttrykk for at det er kontakta med dei tilsette i planlagde møtepunkt, som gjev høve til å snakke om kompetanseutvikling og førebygging. Samstundes er det tydeleg at å ha ansvar for fem ansvarsområde og 90 tilsette, blir ei utfordring som ser ut til å forsterke seg ved personkonfliktar og ustabilitet i personalgruppa (sjå.tab.1, kap.5.1).

Når det blir bestemt at leiarane skal arbeide på tvers i organisasjonen innan sine fagfelt og nå over fleire ansvarsområde, gjev dette rådevilkår som leiarane er nøyde til å halde seg til på ein anna måte enn når det blir bestemt at dei skal halde seg til eitt område. Rådene gjev tenesteleiarane ulike kontrollspenn og dermed ulike føresetnadar til å kunne kontrollere når og korleis dei snakkar med sine tilsette om kompetanseutvikling.

Opplevde forventningar om å arbeide førebyggjande

Tenesteleiarane tek i ulik grad omsyn til forventningar frå styresmaktene om å arbeide førebyggjande. Ein tenesteleiar formidlar at ho knapt har moglegheit til å setje seg inni

statlege styringsdokument som er retningsgjevande for ei felles utvikling. Men dette er ein del av konteksten til leiarane, i følgje Strand (2007). Leiing vert i stadig sterkare grad knytt til det å meistre endringar og å utnytte nye moglegheiter. I den grad leiarane prioriterer dette arbeidet, ser det ikkje ut til at det blir kommunisert nedover i systemet. Det er eit høyringsdemokrati oppover i systemet ved at tenesteleiarane blir bindeledd mellom nivåa, utan at dei tilsette medverkar i særleg grad i prosessar på eit høgare nivå. Konsekvensen kan bli at Kid- leiarane systematisk blir eksponert for ein anna informasjon enn toppleiinga. Dette kan vere grunnen til at ein Kid- leiar seier ho ikkje forstår heilt organiseringa i kommunen.

Informantane opplever få forventningar om å arbeide sekundær- og tertiærførebyggjande frå eigen organisasjon, korkje frå administrasjonen eller politisk. Dette kan kome av at tenestene er lite synleggjorde i toppleiinga som ikkje får godt kjennskap til kva arbeid tenestene gjer, og blir overraska kvar gong dette blir omsnakka. Største forventningane har informantane til seg sjølve ut frå fagkunnskap og erfaring, og forventningane er ikkje alltid kommuniserte tydeleg mellom nivåa. Som døme forventar tenesteleiarane i kommune D at Kid- leiaren i kommunen skal halde kurs, utan at Kid- leiaren oppfattar slike forventningar.

Omorganisering på godt og vondt

Fleire av kommunane har nyleg vore, eller er i ein omorganiseringsprosess som bidreg til å gjere organisasjonsstrukturane utydelege og det blir vanskeleg å halde styr på kven som har ansvar for kva til ei kvar tid. Tenesteleiarane som er langt frå arbeidsprosessane, knyt til seg kyndige tilsette som står for det faglege ansvaret utan personalansvar. Følgjeleg kan tenesteleiarane leggje meir vekt på organisasjonsnivået enn team og brukarnivået. Stadige omorganiseringar kan kanskje vere ein grunn til at det er vanskeleg å få kjernedisiplinen *felles visjonar* implementert. Det handlar om å skape ei forståing i organisasjonen for kva som skal vere felles mål i framtida, ut frå kva som er viktig for kvarandre i dag (jf. teorikapittelet). Inkludert i dette ligg og ei felles forståing av korleis visjonen kan bli realisert. Kid- leiarane sitt ynskje om skreddarsaum og individuell brukartilpassing kan vere vanskeleg å foreine med verkemiddel som skal gjelde generelt. Dette kan bli problematisk viss tenesteleiarane opplever at dei tilsette tileignar seg kompetanse som ikkje tener tenesta eller brukarane slik dei forstår det.

Inga oppskrift på beste organisering

Fleire informantar etterlyser dialogen om kva som er ynskjeleg å satse på av tiltak, og korleis desse skal bli gjennomført. På den andre sida finn Kid- leiarane tilfredsstilling i å ha fridom og rom til å arbeide sjølvstendig og reise på kurs som dei tykkjer dei har bruk for, og som er føremålstenlege i høve til brukarane sine behov, sjølv om dei korkje er samde i, eller heilt forstår organiseringa av tenestene. Dette ser ut for å underbyggje Almvik (2004) sin påstand om at ingen hittil har kome med oppskrifta på den rette organiseringa av det kommunale psykiske helsearbeidet. Det kan bli tolka som at organiseringa av tenestene ikkje treng å vere avgjerande for resultatet, men at det fins føremoner og ulemper med ulike organiseringsmodellar. Skal tenesteleiarane få til eit større omfang av tverrfagleg samarbeid på tvers av tenester, ser det ut for at dei treng tid og rom til å skape møteplassar med sine tilsette for å snakke om kvifor dette er viktig og kva som er målet med organiseringa av tenestene. Tenesteleiarane kan løfte denne problemstillinga opp, og utfordre kva dei tenkjer på høgare nivå i organisasjonen og spørje om lærings- og meistringstiltak som til dømes KID-kurs, er tiltak tenestene skal drive med. Viss svaret er ja, er det frå eit tenesteleiarperspektiv ein føresetnad at den øvste leiinga initierer og organiserer strukturane slik at tenesteleiarane får tid og rom til å leggje til rette for prosessar med dialog og refleksjon kring kompetanseutviklingsarbeidet i avdelingane med sine tilsette. Ved å stille desse spørsmåla må øvste leiinga svare, svara dei gjev kan bli retningsgjevande for kva tenesteleiarane legg til rette for av kompetanseutvikling.

6.4 Kulturen si rolle

Kulturen sin verknad på kompetanseutvikling

Marnburg (2001) og Nordhaug (1998) peikar på kva kulturen har å seie for korleis ein analyserer og løysar eit problem. KID- kurset er eit nytt psykoeducativt tiltak. Som ein informant peikar på, er ikkje slike tiltak vanlege å bruke i tenestene, og det er lett å tenkje seg at det difor ikkje er opparbeidd ein kultur for å bruke slike tiltak. KID- kurset representerar ny kunnskap som i hovudsak ser ut til å bli nølande akseptert både blant tenesteleiarane og dei tilsette. Grunnen til dette kan vere slik Nordhaug (op.cit) peikar på, at all form for profesjonell opplæring innprentar ein viss nærsynskap i dei lærande. Sidan både tenesteleiarar og Kid-leiarar for ein stor del snakkar i ein sjukdomslogikk, leiar dette inn mot at dei prøver å finne løysingar på brukarane sine vanskar innan det tradisjonelle medisinske området. Men denne praksisen som tiltak åleine er lite framtidsretta. Det går fram av den føreslegne samhandlingsreforma at kommunane må satse meir på førebygging og lærings- og

meistringstiltak. Så godt som alle kommunane har satsa på kompetansen vidareutdanning i psykisk helsearbeid, men i læreplana til vidareutdanninga i psykisk helsearbeid er ikkje ordet førebygging nemnt (jf. kap.3.1.8). Ein kan difor tenkje seg at fagfolka ikkje lærer korleis dei kan analysere og løyse problem i eit førebyggjande perspektiv. Alle kommunane som eg har informasjon ifrå har organisert seg bort frå pleie- og omsorg, det vil seie at dei har tilhøyrt det ein kan kalle ein pleie kultur tidlegare og dei kan vere påverka av denne kulturen når dei tilrettelegg for kompetanseutvikling innan førebygging i dag, utan at mine data seier noko sikkert om dette. Almvik (2006) viser til eigen undersøking der han finn ting som tyder på at det ikkje er ein felles kultur i dei kommunale tenestene, men fleire subkulturar som påverkar kvarandre, og at det fins ei spenning mellom psykisk helsearbeid som fagfelt, og pleie- og omsorgstenester. Dette stemmer overeins med mine funn, fordi førebyggjande tiltak tapar i kampen når prioriteringar blir gjorde i kvardagen i favør av behandlande arbeid og brukarar med langvarig problematikk. Skil ein derimot satse på førebyggjande tiltak som KID, må ein ha fokus på dei milde og moderate lidingane også, og bruke den tid som trengs for å lære brukarane opp til å meistre sjølve. Mi undersøking tyder på at kommune B er lengst komne i å utvikle ein kultur som satsar heilskapleg på førebygging innan dei psykiske helsetenestene, fordi dei er ei lita eining med felles forståing og som viser til fleire målretta førebyggjande tiltak som er forankra i leiinga.

6.5 Kompetansenivå

I denne delen av kapittelet vil eg drøfte på kva måte Deyfus og Dreyfus sitt teoretiske perspektiv kan kaste lys over funna eg har gjort. Kid- leiarane får fridom til å utvikle seg både personleg og fagleg. Såleis blir det lagt til rette for kompetanseutvikling og dei tilsette får moglegheit til å få til noko viss dei vil. I kva grad dette blir gjort ser ut for å ha samanheng med kompetansenivået i tenestene.

6.5.1 Novisa sitt behov for opplæring

Å vere ny i ein jobb og vere utan erfaring, tilsvarar å vere på eit novisenivå i kompetanse (jf. Dreyfus brørne 1986). Alle arbeidstakarar har vore, eller er på dette nivået. Medan tenesteleiarane arbeider mykje med reglar og prosedyrar, tilsvarande det Strand (2007) peikar på er vanleg i den hierarkiske organisasjonsmodellen, etterlyser Kid- leiarane ei minimumsopplæring av ufaglærde. Novisene vil kunne meistre ein produksjonsfunksjon og kunne ha nytte av å lære i lag i grupper (jf. Senge 1991), men dei manglar erfaring og treng oppskrifter og reglar for å utføre arbeidet. I det psykiske helsearbeidet vil novisa vere

avhengig av at andre på eit høgare kompetansenivå deler kunnskap med henne, både gjennom diskusjon og dialog. Som ansvarleg for tenesteytinga, ligg ansvaret for opplæringa hos tenesteleiararen. Likevel oppstår uheldige hendingar i avdelingane på grunn av solospel, utan forståing for konsekvensane. Dette er med å stadfestar at det ikkje er nok å ha skriftlege prosedyrar, men at ein treng system for opplæring i prosedyrane. Situasjonane varierer og treng ulik tilnærming frå person til person. Dei einskilte sin erfaringskunnskap er ofte taus og vanskeleg å få fram. Difor blir det viktig for tenesteleiarane å leggje til rette i arbeidskvardagen for at individuell erfaringslæring kan skje saman med andre, å skape det Beck og Bandura kallar grunnlag for refleksjon kring praksis (Nordhaug 2004). Men det treng ikkje vere automatikk i at den kunnskapen som fins i avdelingane blir omsett til handling, den kan heller bli hengande i lause lufta slik Busch (1990) uttrykkjer det, og slik ein kan tolke ei etterlysing av minimumsopplæring av nyttilsette. Informantar på eit kyndig utøvarnivå fortel om kollegaretteleing direkte i arbeidssituasjonane, der ho blir ein modell for mindre erfarne kollega. På den måten kan novisene prøve noko nytt direkte i arbeidssituasjonane som er viktig for deira kompetanseutvikling (jf. def. kompetanseutvikling, kap.3.1.1.) I denne studien skildrar informantane at dei arbeider både åleine og i team. Difor kan det vere mogleg å leggje til rette for å få til kunnskapsoverføring mellom kollega.

6.5.2 Leiarrolla i den hierarkiske modellen

Ein leiar som arbeider innan den hierarkiske modellen og i stor grad er oppteken av reglar og prosedyrar i utviklingsarbeidet, kan ha lita forståing for problemstillingar som ikkje er knytt til administrasjonsområdet. Dersom tenesteleiararen sitt fokus er å leie ut frå reglar og prosedyrar, kan ho ha problem med å ta inn over seg ekstra problemstillingar som blir presenterte og som ho må sjå i samanheng med ein større kontekst. Med store ansvarsområde og kontrollspenn kan leiararen, slik Strand (2007) problematiserer sider ved hierarkiet, misse oversikta over kva som faktisk føregår i tenestene. Misnøye som kjem frå dei tilsette blir i følge Strand silt ut nede i systemet og rekk såleis i lita grad opp i systemet, slik også mine funn tyder på. Ein leiar på eit avansert nybyrjarnivå vil kanskje meistre rolla betre i ei slik organisasjonsform enn til dømes i ein to- nivå modell, fordi leiarrolla i hierarkiet er prega av regelkunne og arbeidet er nøye regulert. I ein tonivåmodell vil leiarane måtte gje frå seg mykje kontroll fordi dei i større grad får ansvar for heilskapen og må tåle å stå i spenninga mellom korleis dei ser ting burde vere og røyndomen. Skal leiarane greie dette, må dei ha energi og kreativitet for å greie å endre tilhøva som ikkje fungerer. Dette fordrar at leiarane arbeider for å utvikle sin eigen leiarkompetanse.

6.5.3 Når arbeidet krev kompetanse på eit kompetent nivå

Når tenesteleiarane og Kid- leiarane snakkar i ein sjukdomslogikk og opplever brukarane som sjuke og med opplagde utfordringar i å meistre eige liv, styrkjer det sannsynlegvis forståinga av den gode hjelper som kjem støttande til, gjev gode råd og freistar å løyse problemet for brukarane for at dei skal få eit betre liv. Ut frå kjennskap til eigne brukarar og deira føresetnadar for å ta val som gjeld meistring av eige liv, blir reell brukarmedverknad sett på som ei stor utfordring både av tenesteleiarar og Kid- leiarar. Nærleiken til brukarane gjev kjennskap til deira føresetnadar for å delta i førebyggjande tiltak. Men dei fleste av tenesteleiarane er ikkje nær brukarane i daglege arbeidsprosessar, dermed er dei avhengige av kunnskapen Kid- leiarane eller andre kompetente instansar, her legane, har som kjenner brukarane, og som ser samanhengar mellom brukarane sine behov og kva tilbod som kan bli utvikla for å imøtekomme behova.

Materialet mitt viser at det blir mykje opp til Kid- leiarane å ta initiativ til å utvikle kompetanse (jf.kap.5.2.1) utover det som er satsa på frå før av vidareutdanning i psykisk helsearbeid og koordinatoropplæring. Dette medfører at dei må gjere ein jobb ved sida av ”den eigentlege jobben”. Dette kan skape ein skvis når dei skal prioritere mellom førebyggjande oppgåver som ikkje er lovpålagde og oppgåver som brukarane har rett på etter lovverket. Dersom dei skal greie å drive tiltak ved sida av den ”eigentlege jobben”, må dei tilsette vere i stand til å prioritere og planleggje handlingane sine sjølvstendig. Ho må kjenne hovudråma for arbeidet sitt, og vite kva tid det er rom for å setje i gong med utviklingsarbeid som til dømes KID- kurs, eigenskapar som karakteriserer eit kompetent kompetansenivå.

6.5.4 Kyndige innovatørar

Dei kommunane som er aktive med kurs, har Kid- leiarar som ser ut for å fungere på eit kyndig nivå. I følgje Nordhaug (2004) er kompetansenivået hos den einskilde yrkesutøvaren ein viktig variabel å ta omsyn til for tenesteleiararen som skal leggje til rette for kompetanseutvikling. Data tyder på at fleire Kid- leiarar har kjent at dei personleg ville meistre å halde slike kurs, og tenesteleiarane deira har gjeve dei tillit og fridom til å gjere det. Kid- leiarane har lang erfaring og dei er pådrivarar og aktive i fleire parallelle utviklingstiltak. Dette kan tyde på at dei har vore gjennom mange situasjonar som dei koplur til bestemte grep og dei kan skilje på når tid det er rom for å setje i gong kurs, og ikkje. Desse funna stemmer overeins med Dreyfus brørne (1986) sine kjenneteikn på ein kyndig yrkesutøvar. Senge (1991) viser til kor viktig det er å ikkje gje opp når ein møter motstand. Nettopp dette kan

vere ei årsak til at ein kommune ikkje er aktive i dag, fordi dei sist gong avlyste kurs på grunn av for få påmelde og har seinare ikkje gjort forsøk på å halde kurs. Materialet mitt viser i hovudsak kyndige yrkesutøvarar som vågar å ta sjansar, ved å setje i gong endringsprosessar som kan bli mislukka. Dei strekkjer seg for å yte. Men dette er krevjande, og det er viktig at leiarane på alle nivå, ser kva dei står i og gjev tilbakemelding.

Ut frå drøftinga av funn opp mot teori i dette kapittelet, vel eg å framstille dei samanhengane eg har argumentert for ved å kombinere bruk av Strand sine organisasjonsfunksjonar, Senge sine læringsdisiplinar, og Dreyfus brørne sin kompetansenivåmodell (jf.fig.3, kap.3.2):

Tabell 3: Samanhengar og systematisering av dei empiriske funna

Organisasjonsfunksjonar, læringsdisiplinar og kompetansenivå

Tilrettelegging av kompetanseutvikling	Produsentfunksjonen, læring i lag og novisenivået		Administratorfunksjonen, mentale modellar og nybyrjarnivået		Integratorfunksjonen, felles visjonar og kompetent nivå		Entreprenørfunksjon, personleg meistring og kyndig utøving	
	Rolle og disiplinutøving 5.5	Vilkår	Rolle og disiplinutøving 5.3	Vilkår	Rolle og disiplinutøving 5.4	Vilkår	Rolle og disiplinutøving 5.2	Vilkår
Fremjar	1. Fokus på prosessar på teamnivå (dirigentrolla) 2. Arbeide saman i gruppe med innlemming av novisene	1. Oversiktleg ansvarsområde 2. Brukarfokus 3. Felles forståing av satsingsområde og mål 4. Rettleiing og leiarutvikling 5. Arrangere kurs sjølve	1. Fokus på: møteplassar på organisasjonsgruppe og grasrotnivå (koordinatorrolla) 2. Nye vel-dokumenterte, effektive tilnærmingsmåtar. 3. Å bruke tid på opplæring , forankring i leiinga 4. Å utfordre egne og andre sine mentale modellar	1. Nær arbeidsprosessane 2. Felles forståing av læringsomgrep 3. Tilstrekkjelege møtepunkt 4. Open og trygg kultur 5. Arbeide med eigen leiar-kompetanse	1. Legge til rette for at mål kan bli nådd 2. Vektlegg kommunikasjon og dialog 3. Peikar ut retning i kompetanseutviklings-arbeidet	1. Alle i tenestene er kjende med måla 2. Prioritere førebyggjande tiltak med forankring i leiinga 3. Felles forståing for organisasjonsstruktur og samarbeid på alle nivå (individ, teneste og organisasjonsnivå) 4. Romslege økonomiske råmer 5. Tilstrekkjeleg med kompetanse på minst kompetent nivå	1. Vektlegg meklarrolla 2. Spelar på lag med dei tilsette 3. Å setje seg nye mål å strekkje seg etter	1. Tilstrekk-eleg antal tilsette på eit kyndig kompetansenivå (innovativ rolle) 2. Ikkje gje opp ved motgang
Hemmar	Fokus på mål og resultat på organisasjonsnivå (pådrivarrolla)	Organisasjonsnivået utgangspunkt for val av kompetanse-satsing	Når slikt fokus manglar	1. Pleiekultur, når det manglar opplæring i prosedyrer og retningslinjer 2. Få møteplassar tenesteleiar-grasrotnivå (overvakarrolla)	Når retning manglar	1. Mangelfulle prosessar 2. Når det ikkje er tid å drive prosessar fram 3. For like profesjonar	Å vere generalist og rekke fort over mange område og oppgåve	Einsidig vekt på formell kompetanse

Tala under organisasjonsfunksjonane, læringsdisiplinane og kompetansenivåa refererer til empirikapittelet (kap.5). Denne tabellen viser korleis ei generell vektlegging av dei ulike organisasjonsfunksjonane, disiplinane og kompetansenivåa ser ut til å kunne fremje eller hemme for kompetanseutvikling i det sekundær- og tertiær førebyggjande psykiske helsearbeidet. Den første kolonnen viser korleis funksjonsrollene og disiplinutøvinga kan påverke dette. Det ser ut som at dersom tenesteleiarane sin måte å fylle desse rollene og utøve disiplinane på skal føre til at tilsette og leiing skal ha felles preferanse knytt til kompetanseutvikling, er det visse vilkår som må vere til stade. Tenlege organisasjonsstrukturar, kulturen, kompetansenivå og omgrepsforståing ser då ut til å bli viktige. Dette blir vist i kolonnen "Vilkår".

6.6 Oppsummering

I skjæringspunktet mellom teori og empiri ser organisasjonsstrukturar, mentale modellar og kompetansenivå blant dei tilsette ut til å ha mest å seie for tenesteleiarane si tilrettelegging av kompetanseutvikling. Mykje tyder på at den største utfordringa for tenesteleiarane blir å leggje til rette for prosessar mellom og på tvers av tenestenivå der leiarar og tilsette saman kan snakke om kva innhald dei legg i sentrale omgrep som kompetanseutvikling, sekundær- og tertiærførebygging, samhandling og satsingsområde. Ein konsekvens av dette ser ut til å vere at leiinga bør ha eit tydeleg fokus på strukturelle forhold slik at det kan bli etablert samhandlingsfora på alle nivå i organisasjonen. Dersom det er ynskjeleg å skape oppslutnad om kommunane sine visjonar og mål og om kompetanseutvikling innan det sekundær- og tertiær førebyggjande psykiske helsearbeidet i ein slik samanheng, ser det ut til at kontinuerlege utviklingsprosessar blir viktige. Dette kan bli ei stor utfordring. Både tenesteleiarane og dei fleste Kid- leiarane har ei avgrensa forståing av kva kompetanseutvikling er. Det er heller ikkje samstemt om kva strukturar som best fremjar kompetanseutvikling for å yte gode tenester til bukarane, og yrkesutøvarane er på ulike kompetansenivå.

Kapittel 7 Konklusjon

I kapittel 2 viste eg at det har vore ei rivande utvikling i det psykiske helsearbeidet dei siste tretti år. Røyndomen har skifta frå å behandle dei psykisk sjuke i sentrale institusjonar til å yte desentraliserte tenester til brukarar i deira eigne heimar, og brukarmedverknad gjennom ein individuell plan skal vere sjølvsgagt for dei som ynskjer det. Lærings- og meistringskurs som KID er eit av myndigheitene sine nye verkty som kommunane er oppmoda om å nytte for å gje brukarane eit verkty å bruke for betre å meistre eigen sjukdom og eige liv, samstundes som det er kostnadseffektivt og i tråd med den føreslegne samhandlingsreforma sine intensjonar. Samstundes får kommunane høve til å drive utviklingsarbeid og auke kompetansen blant sine tilsette. Kompetanseutvikling og nye verkty skal dermed gå hand i hand. I den studien eg har gjennomført er målet å søkje etter å få kunnskap om kva vilkår som verkar inn på tenesteleiarane si tilrettelegging av kompetanseutvikling i eit slikt perspektiv. I kapittel 5 presenterte eg kva tenesteleiarar og Kid- leiarar såg kunne vere fremjande eller hemmande faktorar for kompetanseutvikling i deira organisasjonar. I kapittel 6 drøfta eg på kva måte den teorien eg har presentert kan kaste lys over dei funna eg har gjort. Problemstillinga eg har arbeidd ut i frå er denne:

Kva forhold kan fremje eller hemme tenesteleiarane si tilrettelegging for kompetanseutvikling i det førebyggjande psykiske helsearbeidet i kommunane?

I dette siste kapittelet vil eg freiste å oppsummere dette i lys av dei empiriske funna. Eg reflekterer over det teoretiske rådeverket for studien og bruken av teorimodellen (jf. fig.3, kap.3.2). Avslutningsvis ser eg på vidare forskning som kan vere aktuell etter denne studien innan kompetanseutvikling.

7.1 Funn i studien

I det følgjande blir funna eg har gjort i studien strukturerte etter forskingsspørsmåla og grupperingane og kombinasjonane eg har gjort tidlegare i høve til teoriane til Senge, Strand og Dreyfus brørne. Funn som kan vere fremjande og hemmande for kompetanseutvikling viser eg punktvis kvar for seg under dei ulike teorigrupperingane, og svarar på slutten av kvart avsnitt utfyllande på kvart forskingsspørsmål.

7.1.1 Personleg meistring, entreprenørfunksjonen og kompetansenivå

Eg spurde informantane om kva måte tenesteleiarane og Kid- leiarane viser at dei er opptekne av visjonar og strategiar, og i kva grad knyt dei utøvinga av faget sitt til individuelle og kollektive utviklingsmål? (jf. forskingsspørsmål 1)

Fremjande forhold for kompetanseutvikling

- Tenesteleiarane leiar gjennom sine tilsette som ein bevisst strategi for å nå mål om å yte gode tenester til brukarane. Dei tilsette får fridom til å utvikle kompetanse som dei er motiverte for, og rom til å utvikle sitt eige arbeid og få til noko for dei som ynskjer det.
- Alle tenestene har kyndige tilsette som samarbeider med fleire instansar utanom eigne tenester og som kan greie å ta tak i og drive utviklingsprosjekt. Dette er nødvendig for å sikre at brukarane får dei tenestene dei skal, og for å utvikle tenestene.
- Kid- leiarane i kommune B blir sett og får tilbakemelding på arbeidet ho gjer. Dette heng saman med ei lita teneste, gode vilkår for å møte kollega og ein engasjert leiar.
- Faste møtepunkt mellom tenesteleiarane og dei tilsette har mykje å seie for både individuell og kollektiv utvikling.

Hemmande forhold for kompetanseutvikling

- Fleire ansvarsområde og stort kontrollspenn krev at tenesteleiarane under slike vilkår må vere generalistar, rekkje raskt over mange område og oppgåve, noko som ser ut for å gå ut over dialogen med dei tilsette som i mindre grad opplever å bli sett og få tilbakemelding på det arbeidet dei står i og utfører.
- Psykiatri og psykiske lidningar ser ut til å kunne vere tabuområde som gjer det vanskeleg å nå brukargrupper. Lidingane har lite fotfeste som tema hos dei som ikkje arbeider med problematikken, både på leiar- og grasrotnivå. Dette kan gå utover initiativet til å utvikle førebyggjande kompetanse.
- Personkonfliktar i teamet på grunnlag av liten tillit og respekt til kvarandre.
- Dårlege lønsvilkår når arbeidet strekkjer seg over normalarbeidstid, kan til dømes gjere det umotiverande for Kid- leiarane å forplikte seg på å halde kurs på kveldstid.

Sjølv om fleire kvalitative studiar viser at brukarar har positive opplevingar i høve til møtet med kommunale tenester, finn ein og brukarar som ikkje er nøgde med kompetanse og innhald i tenestene (Almvik 2006). Ein kan tolke mitt materiale slik at leiarane ikkje er tilstrekkeleg bevisste på dette sidan dei seier at dei tilsette får gjere det dei er motiverte for,

utan at dei er tydelege på prioriteringane. Det at både leiarar og tilsette snakkar i ein sjukdomslogikk kan ha noko å bety for kva dei tilbyr av tiltak som ikkje er lovpålagde og krev einskildvedtak. Kanskje er dette ein av grunnane til at førebyggjande arbeid tapar i kampen for andre oppgåver. Leiaren treng å sørgje for å utvikle nødvendig kompetanse, først og fremst for dei som er på novise og nybyrjarnivå, men og gje dei på eit høgare kompetansenivå tilstrekkeleg med utfordringar slik at dei kan følgje med i utviklinga og auke kvaliteten på tenestene. Einsidig vekt på formell kompetanse i denne samanhengen, kan på sikt hemme for kompetanseutvikling. Tenesteleiarane i kommunane er opptekne av organisasjonsstrukturar og er med i fora på eit høgare nivå i organisasjonen, der dei får og mottek informasjon. Slik får dei eit oversiktbilete av eigen organisasjon, meir enn Kid-leiarane som held fokuset i hovudsak på brukarnivå og er lite med i prosessar på eit høgare nivå i organisasjonane. Dermed kan nivåa gjensidig gå glipp av viktig informasjon som vedrører utviklinga av tenesta.

Informantane er engasjerte i arbeidet sitt ut frå kvar dei er i organisasjonen. Kid-leiarane er hovudsakleg brukarorienterte, medan dei fleste tenesteleiarane er mest opptekne av å koordinere og få strukturane til å virke. Engasjementet viser ikkje at dei ser seg sjølve, tenesta og organisasjonen sin som eit større heilskapsbilete. Det ser ut for at tenesteleiarane er til stades her og no og er løysingsfokuserte, medan dei i mindre grad skapar rom for dialog og refleksjon i ein utviklingsprosess, slik Senge (1991) ser på som ein føresetnad for både personleg og kollektiv utvikling. Det gjev seg utslag i at det blir utydeleg i kva retning dei fleste tenesteleiarane leiar i, noko fleire Kid-leiarar etterlyser. Dersom leiarane ikkje har eit tydeleg bilete av kva retning dei ynskjer å leie i, ser dette ut for å hemme eit utviklingsarbeid. Tenesteleiarane sitt samarbeid med ulike fagteam verka for å vere meir vesentleg for tenestene si utvikling enn individuelle oppfølgingsmåtar som til dømes medarbeidarsamtalar.

7.1.2 Mentale modellar, administratorfunksjonen og kompetansenivå

Eg spurde kva Kid-leiarane og tenesteleiarane sjølve meiner at dei gjer for å bryte etablerte mønster og leggje til rette for open gransking av eigne haldningar og tenkjemåtar i arbeidet med planlegging, iverksetting og evaluering av tiltak? (jf. forskningsspørsmål 2)

Fremjande forhold for kompetanseutvikling

- Tenesteleiarane viser forståing for, og har vilje til å få til, tverrfagleg samarbeid på tvers av område og mellom nivå, sjølv om dette ikkje er enkelt. Samlokalisering av dei

psykiske tenestene gjer det enklare å samarbeide, og alle informantane er nøgde med å ha fjerna seg frå pleie- og omsorg, for å unngå å bli ”oppslukt” av pleie.

- Tenesteleiaren i kommune A legg ned mykje arbeid i å lage prosedyrar som skal gjere arbeidet lettare å kome inni for dei nytilsette.
- Dei tilsette har god tilgong på kurs og vidareutdanning i psykisk helsearbeid, og kan sjølve velje kva dei vil delta på av dette.
- Nye, veldokumenterte, effektive tilnæringsmåtar som til dømes KID- kurs, er implementert i kommune B og D.

Hemmande forhold for kompetanseutvikling

- Dei fleste informantane har ikkje klart for seg, eller er bevisste på kva meining omgrepa kompetanseutvikling og sekundær- og tertiær førebygging har. Difor kan det vere vanskeleg å snakke om haldningar og førestillingar ein knyt til desse omgrepa i arbeidskvardagen.
- Tenesta i kommune B har få tilsette og fleire har lik utdanningsbakgrunn, noko som kan verke avgrensande for nye perspektiv og nytenking.
- Informantane har ein travel arbeidskvardag som i stor grad er prega av ”her og no” arbeid. Mangel på tid kan hemme for eigen refleksjon og refleksjon saman med andre.

Tenesteleiarane er mest aktive for å bryte etablerte mønster av strukturell art, Kid- leiarane er mest aktive når det gjeld endringar av fagleg art. Informantane ser at det er unytta læringspotensiale i tenestene ved at nye strukturar fordrar nye måtar å samarbeide på, og det er læring å hente i fagpersonar som har fagansvar og skapar arena for læring i praksissituasjonane. Tenesteleiarane i dei største tenestene er langt frå arbeidsprosessane, som kan sjå ut til å føre til mangel på refleksjon og dialog mellom ulike nivå og bremsar for felles forståing og samarbeid. Kulturen er ikkje alle plassar opparbeidd til å arbeide målretta og ha eit fagleg fokus saman, der det er trygt å utfordre kvarandre sine tenkjemåtar. Difor blir mykje kunnskap taus, og heller ikkje stemmer uttrykt teori overeins med bruksteori. Dette viser mest igjen i dei største tenestene.

7.1.3 Felles visjon, integratorfunksjonen og kompetansenivå

Eg spurde tenesteleiarane kva dei gjer for å knyte personlege mål saman til ein felles visjon? Og om tenesteleiarane og Kid- leiarane meiner at dei har tilstrekkeleg kunnskap om kva som kan vere samlande og utviklande prosessar? (jf. forskingsspørsmål 3)

Fremjande forhold for kompetanseutvikling

- Tenestene har yrkesutøvarar som eg vil vurdere til det Dreyfus brørne (1986) kallar kompetent nivå, som arbeider sjølvstendig og rettleiar andre. Det vil seie at nokre av yrkesutøvarane på grasrotnivå, ser ut til å meistre ein integratorfunksjon og er i stand til å ta inn over seg perspektivet til Senge (1991) om ein felles visjon. Kid- leiarar får til dømes ansvar for å leie faglege utviklingsprosessar. Dette er oppgåver som kan rokke ved vedtekne sanningar i tenestene og som kan skape grunnlag for læring.
- Når leiarar og tilsette har rom for å møte kvarandre hyppig og prioriterar rettleiingsprosessar, slik kollegaene i kommune B gjer.
- Førebyggjande tiltak ser ut for å bli prioriterte når dei er forankra i leiinga. Tenesteleiararen fremjar kompetanseutvikling når ho er aktiv med å motivere og leggje til rette for arbeidet mot avdelinga sine mål i det førebyggjande arbeidet, og der alle er kjende med måla slik dei er i kommune B.
- Når retninga i kompetanseutviklingsarbeidet er tydeleg og klar for alle, og kommunikasjon tufta på dialog blir vektlagd, slik det blir i kommune B.
- Romslege økonomiske råmer slik kommune A og B har.

Hemmande forhold for kompetanseutvikling

- Når det manglar retning for kva som skal bli utvikla av kompetanse i det sekundær- og tertiærførebyggjande arbeidet blir det opp til den enkelte å gjere det dei er motiverte for utan at tenesta sikrar at dette er i tråd med målsetjingar og staten sine føringar.
- Strukturelle tilhøve som ansvar for fleire tenesteområde, stort kontrollspenn og mangel på tid til å drive fram prosessar.

Tenestene sine mål, treng ikkje å vere det same som Senge (1991) meiner med ”felles visjon”. Det går ikkje fram i mitt materiale at tenestene har teke utgangspunkt i den einskilde tilsette sine visjonar, noko som gjer det utfordrande å snakke om kommunale tenesteområde som lærande organisasjonar i denne tydinga fordi arbeidet med å skape ein felles visjon startar med å motivere dei tilsette til å lage personlege utviklingsmål og utvikle seg gjennom personleg meistring. Det verkar som at Kid- leiarane og tenesteleiarane i dei største tenestene, manglar ei felles forståing for kva dei vil oppnå saman, og kva som blir gjort for å arbeide i ei felles retning. Om dei har nok kunnskap om slike prosessar, er dei likevel vanskelege å gjennomføre først og fremst på grunn av få samlingspunkt, fleire ansvarsområde og stort

kontrollspenn. Tilsvarende er dette ikkje problem i den minste tenesta, der arbeidsvilkåra ligg til rette for å få til samlande prosessar.

7.1.4 Gruppelæring, produksjonsrolla og kompetansenivå

Eg spurde informantane kva dei meiner er viktig for å kunne arbeide i lag og lære av kvarandre, og kva blir gjort for at det skal skje? (jf. forskingsspørsmål 4)

Fremjande forhold for kompetanseutvikling

- Det ser ut for at Kid- leiarane har sterkt brukarfokus. Kyndige Kid- leiarar verkar opptekne av å vere fleksible og samarbeide med andre yrkesgrupper for å skreddarsy nyttige tiltak til brukarane sitt beste, sjølv om samarbeidet kan vere vanskeleg.
- Å vere ei eining, der dei tilsette også arbeider saman. Dette kan gjere det lettare for dei nytilsette som manglar erfaring, og treng oppskrifter og reglar for å utføre arbeidet. Ho er avhengig av at andre deler kunnskap med henne og lærer henne opp i prosedyrane.
- Alle tenestene har tilgang på rettleiing frå 2.line tenesta. Dette blir opplevd mest viktig når rettleiar har psykiater kompetanse og tilfører tenestene ny kunnskap. Kommune D deltek i eit leiarutviklingsprogram der leiarane kan utvikle eigen kompetanse.
- Brukarsamtalar som ber preg av dialog, meir enn informasjon og diskusjon. Dette er samtalar som kan bli brukte i ein utviklingssamanheng, der ein utviklar dialogkunnskapar og samarbeidskompetanse i eit tverrfagleg samarbeid.
- Kommune C arrangerer kurs sjølve, slik får mange eit felles kompetansegrunnlag.
- Lovverket stadfestar brukarane sine rettar, retten til individuell plan er eit døme på det. I nokre kommunar førebur dei tilsette saksgrunnlaget som det blir tildelt tenester etter. Såleis utviklar fleire kompetanse i å bruke og forstå lovverket, og vite kva brukarane har krav på av tenester.

Hemmande forhold for kompetanseutvikling

- Det verkar som om råmene for tenesteytinga og statlege forventningar ikkje er tilpassa ressursane som dei fleste tenesteleiarane har til rådvelde. Omorganisering og innsparing ser ut for å vere med på å ta bort fokuset frå kompetanseutvikling på det sekundær- og tertiærførebyggjande området. Det ser såleis ut til at styresmaktene sine forventningar til meir førebygging, læring og meistringstiltak i kommunane er for ambisiøse i høve til ressursane som tenesteleiarane rår over. Intensjonane i statlege styrings- og strategidokument blir såleis ikkje følgde opp i praksis.
- Når arbeidet blir fordelt, meir enn å samarbeide om oppgåvene og der tenesteutøvarane held brukarane sine for seg sjølv, utan å søkje råd og rettleiing frå

andre. Kommunane C og D opplever store utfordringar med å dele kompetanse på tvers i organisasjonen.

- Pådrivarrolla blir mest fokusert på av tenesteleiarane i kommunane A, C og D, for å drive fram strukturelle mål og resultat. Einsidig kompetanseutvikling som er initiert frå øvste hald i organisasjonen, utan kunnskap om brukarane sine individuelle behov kan hemme for val av kompetansesatsing i det førebyggjande arbeidet og i liten grad fremje uformell kompetanseutvikling.
- Diskusjon og informasjon kan skugge for dialogen i fagteama. Det at kollega ikkje lyttar, men er mest opptekne av å snakke sjølve, kan verke hemmande for samarbeidet.
- Jobbhospitering blir ikkje nytta i tenestene som eit læringstiltak. Informantane sin uttrykte teori er at jobbhospitering er viktig å satse på, medan bruksteorien seier at det ikkje er viktig sidan ingen tek ansvar for å få det til.

Informantane er opptekne av å produsere gode tenester til brukarane, og ser verdien av å samarbeide tverrfagleg, men dei er ikkje medvetne om korleis dei best kan lære av kvarandre i den kliniske kvardagen, og det går fram implisitt at det manglar kultur for å trekkje fram det positive hos kvarandre og lære av det. Dei største tenestene har dårlege vilkår for tverrfagleg samarbeid og deling av kunnskap mellom ulike faggrupper, og mellom tenesteleiarernivået og utførarnivået. Dermed blir det vanskeleg å oppnå ein dialog om kva ein skal satse på av kompetanse. Motivasjonen til den einskilde tilsette blir såleis styrande for kva kunnskap dei tileigna seg. Eg forstår det slik at informantane er særleg opptekne av å vere klinisk flinke, og få til mykje av knappe ressursar.

7.1.5 Systemisk tenking og ekspertnivået

Eg spurde informantane kva kompetanse dei meiner trengst for å sjå korleis tenester heng i hop, og tenkje heilskap i tenesteytinga? (jf. forskingsspørsmål 5)

Fremjande forhold for kompetanseutvikling

- Den formelle kompetansen er høg i dei psykiske tenestene. Mange er engasjerte i jobben, har opptil fleire vidareutdanningar og er ei støtte for leiarane sine fagleg.
- Formell kompetanseutvikling er initiert frå øvste hald i organisasjonane ut frå ei heilskapstenking. Dette er fremjande som grunnlag for kompetanseutvikling i ein vid definisjon av omgrepet kompetanseutvikling (jf. kap.3.1.1).

Hemmande forhold for kompetanseutvikling

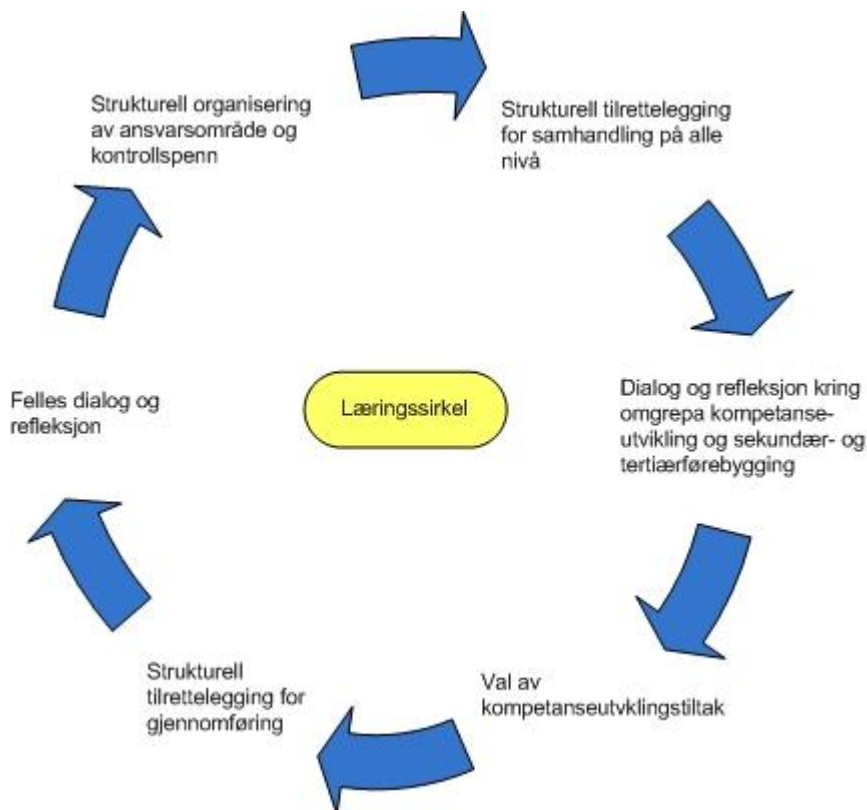
- For lik tankegang kan vere hemmande i den minste tenesta på grunn av at dei er få å spele på, samstundes kan det vere utfordrande å spreie kunnskapen til andre område i organisasjonen. Tenesteleiarane med fleire ansvarsområde og stort kontrollspenn har utfordringar i å nå sine tilsette i tilstrekkeleg grad og få til utviklande prosessar.
- Mangelfull systematisk opplæring frå novisenivå, og mangel på kompetanseplanar og retning for det førebyggjande arbeidet kan gjere det vanskeleg å sjå jobben sin i ein større samanheng og sjå verdien av internt- så vel som interkommunalt samarbeid.

Systemisk forståing kan både den kompetente og særleg den kyndige ha. Men eksperten vil kunne vere betre i stand til å integrere ulike funksjonar og disiplinær i sitt arbeid og sjå både indre og ytre tilhøve i heilskap (jf. kap.3.2). Eg forstår det slik at ingen av informantane ser på seg sjølv som ekspertar, eller tykkjer det er eit mål. Dei er opptekne av kompetanseutvikling og ser det som ein verdi, utan å ha klare planar for, eller tankar om korleis målretta kompetanseutvikling skal gå føre seg. Informantane er for det meste konsentrerte om eigne område, samstundes som dei ser verdien i å arbeide tverrfagleg og på tvers av tenestemråde, utan å få det til å skje i tilfredsstillande grad. Dette tyder på at den systemiske kompetansen er for liten i tenestene, og på grunn av strukturelle vilkår blir det vanskeleg for tenesteleiarane å skape eit mellommenneskeleg fellesskap som evnar å tenkje og artikulere tankar om framtida, og motivere sine tilsette til å tenkje systemisk og sjå verdien av det. Som døme på mangelfull systemisk tenking, nemner ingen interkommunalt samarbeid som ein føresetnad for å kome i møte framtidige utfordringar for å nå mål. Intensjonen med å organisere kommunane i ein to-nivå modell kan bli ei ulempe i denne samanhengen, viss det ikkje blir skapt ein kultur for å arbeide tverrfagleg på tvers av tenester.

Det kjem fram i mitt materiale at kommunane har ulike utfordringar i kompetanseutviklingsarbeidet. Det går eit skilje mellom kommune B der tenesteleiar har eitt ansvarsområde og fire tilsette, og dei andre kommunane der tenesteleiarane har fleire ansvarsområde og opptil 90 tilsette. Mitt materiale viser at det er ansvarsområde og kontrollspenn som strukturmessig er mest hemmande for kompetanseutviklingsarbeidet, ikkje om kommunane er hierarkisk oppbygde, eller har ein flat struktur, og at dette er vilkåra som er mest avgjerande for organisasjonen sitt høve til å leggje til rette for læring. Dersom tenesteleiarane utfordrar eigne leiarar på dette, vil toppleiarane kunne grunnge si organisering av tenestene. I ei slik grunngeving kan det liggje eit utviklingspotensial til å lære i lag. Difor

kan det bli interessant korleis den øvste leiinga svarar tenesteleiarane, fordi dei må vise forståing for problemet og vilje til å gjere noko med det dersom dette læringspotensialet skal bli utnytta. For å kunne utfordre eigne førestillingar og haldningar kring kompetanseutvikling og sekundær- og tertiærførebygging, må det bli sett av tid og skapt rom til å kome saman i møte mellom ulike nivå og ulike tenester. Dette er avgjerande for prosesstenking og for å knyte mål og visjonar til ei felles retning for arbeidet. For å kunne utvikle seg frå novise mot ekspert må ein vere saman, og lære av andre. Difor er det viktig at alle leiarar og tilsette tenkjer om seg sjølve som lærarar og er interesserte i å lære å lære. Slik kan ein i følge Argyris og Schön (1996) utvikle *deuterolæring*. Samla sett, ser det ut for at kommune B har dei beste vilkåra for at dette kan skje.

Utgangspunktet for denne undersøkinga er at tenesteleiarane har ansvaret for å leggje til rette for kompetanseutvikling. Legg ein undersøkinga mi til grunn, er det nokre samanhengar som ser ut til å kunne fremje eit slikt utviklingsarbeid. Det vel eg å framstille på følgjande måte:



Figur 5: Struktur, omgrepsforståing, dialog, utvikling og kompetanse. Lærings sirkel.

Figuren skal bli lesen som ei sirkelrørsle som startar med strukturell organisering av ansvarsområde og kontrollspenn. Den strukturelle organiseringa ser ut til å vere sentral for kompetanseutviklinga i det sekundær- og tertiærførebyggjande psykiske arbeidet. Det ser ut for å vere viktig for retninga dette arbeidet tek i veg og for prioriteringane at kompetansen blir sett i system og at der er samhandling på alle tenestenivå og mellom tenester, slik at ikkje for mykje blir opp til den einskilde yrkesutøvarer å bestemme kva ho vil utvikle av kompetanse. Felles arena ser difor ut å vere viktig dersom tenesteleiarar og dei tilsette skal få innsikt i kvarandre si forståing og haldning til omgrep. Men det føreset at strukturane er tilrettelagde slik at det er mogleg. Felles refleksjon og dialog kring kompetanseutvikling i det førebyggjande sekundær- og tertiærførebyggjande arbeidet ser ut for å vere viktig i val av tileigning av kompetanse som er målretta mot ein felles visjon som er implementert i heile organisasjonen. Kompetanseutviklinga innan sekundær- og tertiært førebyggjande psykisk helsearbeid sin plass i det samla utviklingsarbeidet blir ein viktig del av ein slik visjon. Dermed ser det ut som om strukturar blir viktige for at arbeidskvardagen kan bli organisert slik at planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak kan skje etter intensjonane. Siste ledd i sirkelen dreiar seg igjen om felles refleksjon og dialog kring kva som fremjar og hemmar for kompetanseutviklingstiltak. Dette kan gje grunnlag for drøfting mellom nivå (frå grasrotnivå til toppen av organisasjonen), for å sjå på kva organisering dei einskilde kommunane er tent med ut ifrå dagens utfordringar innan sekundær- og tertiær førebyggjande psykisk helsearbeid. Såleis kan både einskildindividet og organisasjonen lære. Lærings sirkelen er slutta, medan ei ny sirkelrørsle er starta.

7.2 Refleksjon kring det teoretiske rådeverket

Mitt teoretiske utgangspunkt er Senge (1991) sine læringsdisiplinar i lærande organisasjonar. Strand (2007) sin teori om leiingsfunksjonar og Dreyfus brørne (1986) sin teori om kompetansenivå har eg knytt opp mot Senge sitt perspektiv. Både Senge og Strand tek utgangspunkt i at det som skjer i ein organisasjon er kontekstavhengig. Konsekvensen av dette er at når eit kompetanseutviklingsarbeid skal bli leidd, er det konteksten som avgjer kva kjernedisiplinar og funksjonar som skal bli vektlagde og korleis. Kompetansenivået i tenestene påverkar kva som til ei kvar tid er mogleg å utvikle innan dei ulike disiplinane og funksjonane. Ved å nytte denne modellen har eg søkt å få fram kompleksiteten og utfordringane i tenesteleiarane sitt arbeid med tilrettelegging av kompetanseutvikling i det sekundær- og tertiærførebyggjande arbeidet. Modellen si kategorisering og framstillinga av læringsdisiplinar, leiingsfunksjonar og kompetansenivå kan virke kunstig, men eg meiner at eg

på denne måten har fanga opp og fått fram detaljar og nyansar ved leiarrolla, som eg kanskje ikkje hadde fått fram viss eg hadde nytta færre og meir reinskorne teoriar. Ved å bruke kontekstperspektivet har eg søkt å få fram at det å leggje til rette for kompetanseutviklingsarbeid innan sekundær- og tertiærførebyggjande psykisk helsearbeid, er meir enn å tilby kurs og vidareutdanning. Det trengs organisasjonsstrukturar som gjer det mogleg å leggje til rette for kompetanseutvikling i det daglege arbeidet, og tenestene må vere medvitne og aktive til krav og strategiar som inneber større fokus på læring, meistring og eigenaktivitet. Eg meiner det er viktig å bli oppmerksom på denne konteksttankegangen for å greie å følgje opp stadig nye krav til endring og forbetring i tenestene til brukarane sitt beste. Ved å kombinere ulike teoriar og byggje inn nyare litteratur, meiner eg å ha kasta lys over viktige dimensjonar for å kunne forstå det fenomenet eg har studert. Eg har og fått ei betre forståing av samanhengar og samspel mellom ulike aktørar som statlege styresmakter, utdanningsinstitusjonar, kommunale vilkår, tenesteleiarar og yrkesutøvarar.

7.3 Avslutting

Undersøkinga mi viser at der er unytta potensiale i tenestene i høve til å leggje til rette for førebyggjande tiltak og for læring. Dette viser att i alle organisasjonsdisiplinane, leiingsfunksjonane og kompetansenivåa som eg har valt å organisere oppgåva etter. Tenesteleiarar og Kid- leiarar ser ut for å vere mest opptekne av å nytte vidareutdanning og kurs som grunnlag for kompetanseutvikling, men det er dei daglege situasjonane saman med kollega og brukarar som dei opplever gjev læring og som dei får tilbakemelding frå. Tenesteleiarane leiar gjennom sine tilsette, som får mykje fridom under ansvar. Med fleire ansvarsområde og stort kontrollspenn, er dette måten tenesteleiarane meiner dei best kan sikre at det blir produsert gode tenester til brukarane. Tenesteleiarane ser ut til å vere avhengig av kyndige fagpersonar for å få til utvikling i tenestene. Eit døme på det er aktive Kid- leiarar som og er med i andre utviklingstiltak i kommunane.

Det blir lite snakka om kva ein legg i omgrep som kompetanseutvikling og sekundær- og tertiærførebygging. Dette ser ut for å vere avgjerande for kva utviklingsprosessar som tenesteleiarane ser at dei kan leggje til rette for. Det kan sjå ut til at dersom tenesteleiarane skal greie å halde ved like ei kontakt med sine tilsette, må dei ha overkomelege område og kontrollspenn for å kunne halde i gong kompetanseutviklingsprosessar. Tenesteleiarane må truleg vere på stadig leiting etter å utfordre eigne og andre si forståing av kva kompetanseutvikling er, og kva forhold som påverkar dette.

Kid- leiarar set pris på å vere entreprenørar i arbeidet sitt og får høve til å utvikle ting, men etterlyser dialog med leiarar og kollega om prioriterte målområde og retning. Dermed tyder mykje på at dersom kompetanseutvikling skal bli lagt til rette for, i det sekundær- og tertiær førebyggjande psykiske helsearbeidet, må tenesteleiarane leggje til rette for prosessar som kan gje ei felles forståing blant tenesteleiarar og tilsette for kva plass kompetanseutvikling skal ha i denne samanhengen. Sett i frå eit tenesteleiar- og eit Kid- leiar perspektiv kan dette bli grunnlaget i ein lærande organisasjon, forankra i felles refleksjon og dialog kring forståinga av kva som trengs, og kan bli gjort, og konsekvensane av det, i arbeidet med å auke kompetansen i det psykiske helsearbeidet i kommunane.

7.4 Framlegg til vidare forskning

Dialog, refleksjon og prosessar er kjende omgrep i læring og utvikling i organisasjonar (jf. kap.3). St. meld. nr. 47 (2008- 2009) viser til viktigheita av at helsetenesta som arbeidsplass er ein læringsarena for kompetanseutvikling og at det er grunn til å tru at arbeidsplassen som læringsarena vil få auka merksemd dei komande åra. Undersøkinga mi tyder på at merksemda ikkje berre bør dreie seg om tiltak som kurs og vidareutdanningar, men og om forståinga av omgrep som kompetanseutvikling. Eg har fokusert på tenesteleiarar og Kid- leiarar. Andre undersøkingar kan ha fokus på toppleiinga og andre grupper av tilsette som målgruppe, og søkje etter å forstå kva dei legg i desse omgrepa knytt til organisasjonen, og kva vilkår dei meiner fremjar og hemmar for slik utvikling.

Funna mine viser at tenesteleiarane med fleire område og stort kontrollspenn, er så langt frå arbeidsprosessane at dei greier ikkje å ha oversikt over korkje brukar- eller arbeidsgruppe, og har heller ikkje høve til å evaluere om desse fungerer, eller å rettleie gruppene. Kid- leiarane opplever manglande tilbakemelding på arbeidet dei gjer og kva som er forventa av dei. Samstundes fortel dei om tilbakemelding frå brukarar og kollega. Spørsmålet som kan vere interessant å vite meir om, er om dei tilsette lærer av eigne kollega og brukarar, men ikkje av leiarane sine. Tilsvarande funn er gjort av Bell (2006), ho stiller spørsmål om hierarki fungerer; om organisasjonar lærer oppover, men ikkje nedover?

Opptappingsmidlane til psykisk helse går over i råmetilskotet til kommunane. Det kan vere interessant å gjere ein kvantitativ studie av i kva grad det psykiske helsearbeidet i kommunane blir prioritert og satsa på frametter, samanlikna med satsinga i somatikken.

Den føreslegne samhandlingsreforma legg føringar for fleire meistrings- og læringstiltak. Eit forskingsområde kan vere å studere om kommunane føl opp desse føringane i høve til psykisk helse.

Litteraturliste

Almvik, Arve: *Kommunalt psykisk helsearbeid. Utvikling, status og utfordringer. I: Almvik, Arve og Borge, Lisbet (2006): Psykisk helsearbeid i nye sko.* Bergen. Fagbokforlaget

Almvik, Arve og Borge, Lisbet (2006): *Psykisk helsearbeid i nye sko.* Bergen. Fagbokforlaget

Argyris, Chris og Schön, Donald A.(1996): *Organizational Learning 11: Theory, Method, and Practice.* Resding, Mass: Addison- Wesley

Baldersheim, Harald og Rose, Lawrence (2005): *Det kommunale laboratorium.* Fagbokforlaget

Bell, Liv Janne (2006): *Du må synst det er kjekt!-* om oppleving, kompetanse og læring i personaleiarrolla. Masteroppgåve. Høgskulen i Sogn og Fjordane

Benner, Patricia (1995): *Fra novise til ekspert.* København. Munksgaard

Bjørgen, Dagfinn og Almvik, Arve: *Brukermedvirkning- modeller og metoder. I: Almvik, Arve og Borge, Lisbet (2006): Psykisk helsearbeid i nye sko.* Bergen. Fagbokforlaget

Busch, Tor (1990). I: Nordhaug, Odd m. fl. (1990): *Læring i organisasjoner. Utvikling av menneskelige ressurser.* Otta. Tano

Dreyfus, Hubert L. og Dreyfus, Stuart E.(1986): *Mind over Machine.* New York. The Free Press

Gilje, Nils og Grimen, Harald (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger.* Oslo. Universitetsforlaget

Gilje, Nils og Grimen, Harald (2002): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger.* 9.opplag. Oslo. Universitetsforlaget

Glosvik, Øyvind (1998): *Læring i lag?Et perspektiv på organisasjonslæring i og mellom stat og kommunar.* Sogndal. VF- rapport nr. 3/98

- Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen. Fagbokforlaget
- Halvorsen, Knut (2005): *Grunnbok i helse- og sosialpolitikk*. Oslo. Universitetsforlaget
- Helland, Knut Edvard (2002): *Resultatenhetsmodellen i kommunal organisering*. Oslo Kommuneforlaget AS
- Helsedirektoratet (2009, lasta ned 30. 05): *Psykisk helse for tjenesteapparatet*
http://www.helsedirektoratet.no/psykisk/for_kommunen/
- Hummelvoll, Jan Kåre (2004): *Helt- ikke stykkevis og delt*. Oslo.Gyldendal
- Høgskulen i Sogn og Fjordane (2010, lasta ned 30.03): *Psykisk helsearbeid, tverrfagleg vidareutdanning, 60st.*
<http://studiehandbok.hisf.no/no/content/view/full/4503>
- Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2006): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. 5. opplag. Bergen. Fagbokforlaget
- Kaufmann, Geir og Kaufmann, Astrid (1996): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 3. utgave. Bergen. Fagbokforlaget
- KL, Amtsrådsforeningen, København Kommune, Frederiksberg Kommune, H:S, Dansk Socialrådgiverforening, HK/ Kommunal og Teknisk Landsforbund (2005, lasta ned 01.05.2010): *Individuell kompetenceudvikling- en vejledning*. Danmark. Grefta Trykk A/S
<http://www.personaleweb.dk>
- Krogh, Kari (2006): *Kommunale pleie- og omsorgstenester- budde på framtida?* Masteroppgåve. Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Krogstad, Unni B. Og Foss, Christina (1997): *Det handler om å kunne snu seg. Sykepleiekompetanse-handlekraft*. Oslo. Gyldendal

Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. 9. opplag. Oslo. Gyldendal Akademisk

Lai, Linda (2004): *Strategisk kompetansestyring*. 2. utgave. Oslo. Fagbokforlaget

Lemvik, Bjarne (2006): *Å skape gode livsvilkår. Psykisk helsearbeid i kommunen*. Oslo. Kommuneforlaget

Lidal, Eli og Røhme, Kjerstina (2006): *Individuell plan. Et virkemiddel for koordinering, sammenheng og forutsigbarhet*. I: Almvik, Arve og Borge, Lisbet (2006): *Psykisk helsearbeid i nye sko*. Bergen. Fagbokforlaget

Marnburg, Einar (2001): *Den selvutviklende virksomhet. Idepilarer i lærende organisasjoner*. Oslo. Gyldendal

Moxnes, Paul (2000): *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo. Forlaget

Nordhaug, Odd m. fl. (1990): *Læring i organisasjoner. Utvikling av menneskelige ressurser*. Otta. Tano

Nordhaug, Odd (1998): *Målrettet personalledelse*. Otta. Tano

Nordhaug, Odd (2004): *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo. Universitetsforlaget

Norske ordbøker (2009a, lasta ned 23.05): *Nynorskordboka*
<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=struktur&nynorsk=S%F...>

Norske ordbøker (2009b, lasta ned 23.05): *Nynorskordboka*
<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=kultur&nynorsk=S%F...>

Opedal, Ståle, Stigen Inger Marie og Laudal, Thomas (2002): *Flat struktur- er det veien å gå?* Kommuneforlaget. NIBR 2002:21

Orvik, Arne (2004): *Organisatorisk kompetanse*. Oslo. Cappelens forlag

Psykisk nyhetsbrev nr. 1- 2009

Ringdal, Kristen (2007): *Enhet og mangfold*. 2. utgave. Bergen. Fagbokforlaget

Robberstad, Helga (2002): *Kommunepsykiatri. Pionerar, vekst og utvikling*. Bergen. Fagbokforlaget

Ryen, Anne (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskap til feltarbeid*. Bergen. Fagbokforlaget

Senge, Peter (1991): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Norsk utgave. Oslo/ Gjøvik. Hjemmets bokforlag

Senge, Peter m.fl. (2007): *Forandringens formationer. Udfordringerne i at bevare fremdriften i den lærende organisation*. Århus. Klim

Skogstad, Anders og Einarsen, Ståle (2004): *Ledelse på godt og vondt*. Bergen. Fagbokforlaget

Sosial og helsedirektoratet (2003): *Veileder i saksbehandling og dokumentasjon for pleie- og omsorgstjenesten*. Oslo. IS- 10/40

Sosial og helsedirektoratet (2005): *Psykisk helsearbeid for voksne i kommunene*. Oslo. Veileder. IS- 1332

Sosial og helsedirektoratet (2007): *Individuell plan 2007. Veileder til forskrift om individuell plan*. Oslo. IS- 1253

Sosial og helsedirektoratet (2009): *Rettleiar om helse- og sosialberedskap i kommunane*. Oslo. IS- 1700

St. meld. nr. 25 (1996- 1997)

St. meld. nr. 45 (2002-2003)

St. meld. nr. 47 (2008- 2009)

St. prp. nr. 63 (1997- 98, lasta ned 18. 05. 09): *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006* *Endringer* *i* *statsbudsjettet* *for* *1998.*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stprp/19971998>

Strand, Torodd (2007): *Ledelse, organisasjon og kultur*. 2. utgave. Bergen. Fagbokforlaget

Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse*. 2. utgave. Bergen. Fagbokforlaget

Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and identity*. Cambridge. Cambridge University Press

Wenger, Etienne og Mc Dermott, Richard og Snyder, William M (2002): *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston. Harvard Buisness School Press

Øgar, Petter og Hovland, Tove (2004): *Mellom kaos og kontroll. Ledelse og kvalitetsutvikling i kommunehelsetjenesten*. Oslo. Gyldendal

Vedlegg 1

Til
Rådmannen

Eid, 15. 07. 09

Studie om kompetanseutvikling og førebyggjande psykisk helsearbeid

Viser til hyggjeleg telefonsamtale med deg i dag. Mitt namn er Inger Oline Bruland og eg er avdelingsleiar i Psykiatritenesta i Eid kommune. Eg er samstundes deltidstudent ved masterstudiet i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. I det høvet er eg no i gang med masteroppgåva mi, der temaet er *”Kurs i meistring av depresjon(KID)- eit utgangspunkt for studien av kompetanseutvikling i kommunane sitt psykiske helsearbeid”*. Problemstillinga er: *”Kva gjer tenesteleiarane for å leggje til rette for kompetanseutvikling i det førebyggjande psykiske helsearbeidet i kommunane”?*

Helse- og omsorgsministeren vår Bjarne Håkon Hanssen går i desse dagar ut og oppmodar alle ledd i det psykiske helsearbeidet om å bli meir lærande, for å kunne gje gode tenester til brukarane av dei psykiske helsetenestene. Difor er eg interessert i å søkje kunnskap som kan medverka til å betre føresetnadane for kompetanseutviklingsarbeid i høve til psykisk helsearbeid i kommunane. Ved å ha KID- kurset (kurs i meistring av depresjon), som eit utgangspunkt i undersøkinga og ved å intervjuje tenesteleiarar og Kid- leiarar (i dei kommunane som har det) for å få fram deira opplevingar, ynskjer eg å setje fokus på kommunane sine utfordringar i dette arbeidet. Eg vel å gjere dette som ei kvalitativ undersøking der eg kontaktar fire kommunar og intervjuar sju informantar om deira erfaringar. Eg ynskjer å bruke to kommunar som er aktive kurshaldarar, og to kommunar som ikkje er aktive. Aktuelle kommunar finn eg via Rådet for psykisk helse, dei har oversikt over opplærde kurshaldarar.

I det høve tok eg kontakt med NN kommune og hadde ei hyggjeleg samtale med NN som var positiv til å snakke med meg om temaet. Kvart intervju vil vare mellom 1- 1,5 timar og blir teke opp på band. Eg vil oppbevare opptak, utskrifter og anna datamateriell i eit låst skap som er utilgjengeleg for andre. I sjølve oppgåva blir kommune og informantar anonymiserte, og opptak, anna skriftleg materiell og alt datamateriell blir sletta/makulert etter prosjektet er

avslutta, og innan 1.6.2010. Dersom det er av interesse, kan eg etter avtale vitje arbeidsstaden dykkar for å presentere undersøkinga.

Eg vil sjølv skrive til informantane og innhente ei underteikna skriftleg erklæring, der dei aksepterer å la seg intervjuje som ein del av undersøkinga. Ei underteikna skriftleg erklæring vil eg be deg om, der du aksepterer at to / ein av dine tilsette blir intervjuja av meg i arbeidstida.

Eg er og interessert i å få dokument som kommunen har utarbeidd, der bruk av førebyggjande tiltak, som til dømes KID, er omtala.

Rettleiar på masteroppgåva er doktorgradsstipendiat ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, Olina Kollbotn. Eg takkar for at eg får bruke dine tilsette i studien min.

Beste helsing

Inger Bruland

-avd. leiar i psykiatritenesta i Eid kommune-

klipp<.....

Eg gjev med dette samtykkje til at to / ein av mine tilsette blir intervjuja i studien til Inger Bruland, som har tema: *”Kurs i meistring av depresjon(KID)- eit utgangspunkt for studien av kompetanseutvikling i kommunane sitt psykiske helsearbeid”*.

Eg er kjend med føremålet med studien og har fått informasjon om metode og innhald i prosjektet.

Eg godtek at intervjuet på 1- 1,5 timar blir gjort i arbeidstida, i løpet av hausten-førjulsvinteren 2009.

Signatur:.....stad/dato:.....

Vedlegg 2

Til
Informantane

Eid, 03. 06 .09

Førespurnad om å vere med på eit intervju om tilrettelegging for kompetanseutvikling i samband med ei masteroppgåve om utvikling av førebyggjande psykisk helsearbeid lokalt

Bakgrunnen for denne førespurnaden

Takk for hyggjeleg telefonsamtale med deg, der eg kort fortalde om undersøkinga mi og du kunne vere interessert i å la deg intervjuje av meg. Eg er avdelingsleiar i Psykiatritenesta i Eid kommune, samstundes som eg er deltidsstudent ved masterstudiet i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane i Sogndal. I høve til det, er eg no i gong med masteroppgåva mi der temaet er: *"Kurs i meistring av depresjon (KID)- eit utgangspunkt for studien av kompetanseutvikling i kommunane sitt psykiske helsearbeid"*.

Problemstillinga eg har valt er denne:

"Kva gjer tenesteleiarane for å leggje til rette for kompetanseutvikling i det førebyggjande psykiske helsearbeidet i kommunane"?

Kvifor vender eg meg til deg?

Eg ynskjer å snakke med tenesteleiarar og opplærde Kid- leiarar (i dei kommunane som har det), om korleis det blir arbeidd med å leggje til rette for kompetanseutvikling i det førebyggjande psykiske helsearbeidet i kommunane. Eg vil avgrense temaet til å gjelde sekundær- og tertiar førebyggjande tiltak. Med bakgrunn i dette, kontakta eg rådmannen i kommunen din som stilte seg positiv til at eg får bruke tid saman med dykk, for å snakke om temaet. Det er Rådet for psykisk helse som har gjeve meg oversikt over kommunane som har opplærde kursleiarar. Ut frå namnet på desse kommunane har eg gjort eit strategisk utval, og har valt dei kommunane som ligg nært opp til eigen arbeidsplass. Dette har eg gjort med omsyn til reisetid.

Kva spør eg deg om å vere med på?

Du blir invitert til å delta i ei samtale som tek utgangspunkt i dine erfaringar med og tankar om tilrettelegging for kompetanseutvikling i psykisk helsearbeid. Vi kjem og til å snakke litt generelt om utviklingsarbeid. Samtala vil vare maksimalt 1- 1, 5 timar. Den blir teken opp på band, og blir gjennomført på din arbeidsstad i arbeidstida, ein gong mellom 01.september og 01.oktober i år.

Anonymitet

Alle opplysningar blir handsama konfidensielt. I sjølve oppgåva blir kommunen og deltakarane anonymiserte for å unngå at opplysningar kan tilbakeførast til einskildpersonar, eller til å identifisere arbeidsplassen. Alle innsamla opplysningar blir sletta/makulerte når prosjektet blir avslutta, seinast 01. 06. 2010. Undersøkinga er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitskapleg datateneste A/S. Deltaking i prosjektet er sjølvstøtt frivillig, og du kan trekkje deg når det måtte vere, utan at det får nokon konsekvensar for deg.

Når blir du kontakta?

Eg håpar at du er villig til å dele med meg tankar og erfaringar som du har, knytt til arbeidet i det psykiske helsearbeidet med tilrettelegging av kompetanseutvikling. Eg ringjer deg nærmare i arbeidstida i løpet av veke 36, for å høyre om du vil snakke med meg om eit tema som eg trur vi begge er interesserte i. Samstundes hjelper du meg med å gjennomføre masteroppgåva mi.

På førehand, takk!

Beste helsing

Inger Bruland
- mastergradstudent og avdelingsleiar i Eid kommune-

klipp>.....

Eg gjev med dette samtykkje til å vere informant i studien til Inger Bruland, som har tema: *"Kurs i meistring av depresjon(KID)- eit utgangspunkt for studien av kompetanseutvikling i kommunane sitt psykiske helsearbeid"*.

Eg er kjend med føremålet med studien og har fått informasjon om metode og innhald i prosjektet.

Eg gjev løyve til at mine anonymiserte data, blir nytta i forskingsarbeidet, og at dei kan offentleggjerast gjennom publisering av masteroppgåva.

Eg gjev mi godkjenning til intervju, og at samtala blir teken opp på lydband. Eg er informert om korleis data og blir lagra og sikra. Dersom eg ynskjer å trekkje meg som informant, skal ikkje mine data nyttast i det vidare.

Signatur.....stad/dato:.....

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Olina Kollbotn

Høgskulen i Sogn og Fjordane

Postboks 133

6851 SOGNDAL

KVITTERING PA MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.06.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22158 Kurs i meistrin~g av depresjon (MD) .eit utgan~gspunktfor studien av kompetanseutviklin~g i /eommunane sitt psj/eisl.ee helsearbeid

Behandlin~gsansvar4g H~gskulen i Sqgn o~g Fjordane, ved institusjonens overste leder

Da~gli~g ansvar4g Olina Kollbotn

Student Inger Oline Bruland

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i

henhold til personopplysningsloven ~ 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomfores i trad med opplysningene gitt i meldeskj emaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/

helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjores oppmerksom pa at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal ogsa gis melding etter tre ar dersom

prosjektet fortsatt pagar. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2010, rette en henvendelse angaende status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

-1-

Bjor/Henrichsen

Kontaktperson: P ne-Me omby tif: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Inger Oline Bruland, Langeland, 6770 NORDFJORDEID

Avdelingskontorer I District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturviteriskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-7359 1907. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSO: NSD, SVF, Universitetet i Tromso, 9037 Tromso. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Var dato: 09.07.2009 Varref: 22158/2/AMS Deres dato:

Harald Harfagres gate 29

N-5007 Bergen

Norway

Tel: +47-55 58 21 17

Fax: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.uib.no

www.nsd.uib.no

Org.nr. 985 321 884

Deres ref:

ette Somy

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering .Kommentar

22158

Personvernombudet finner at behandlingen kan skje med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første alternativ (samtykke).

Det gis muntlig og skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er tilfredsstillende utformet i henhold til vilkarene i personopplysningsloven.

Studenten irnihenter også tillatelse til å gjennomføre intervjuene fra Radmannen i kommunen informanten er ansatt i.

Innen prosjektsiutt 01.06.2010 skal datamaterialet anonymiseres. Det innebærer at direkte og

indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller skrives om. Lydopptak og navneliste

(koplingsnøkkel) skal slettes.

Vedlegg 4

FORSLAG TIL INTERVJUGUIDE

Dato:.....

Tid brukt ca.....min.

Intervju nr:.....

Takk for velvilje

- Korleis undersøkinga blir gjennomført
- Hensikta med intervjuet og oppbygging rundt intervjuguide med opne spørsmål
- Kvifor lydopptak og korleis anonymitet vil bli sikra

Demografiske data:

Namn:-----

1. Stillingsfunksjon:.....
2. Kor lenge har du vore i denne stillinga:.....
3. Yrkeserfaring i leiarstilling/tilsett:.....
4. Vidareutdanning:.....
5. Alder:.....
6. Kjønn: Mann Kvinne
7. Omfang høgskuleårsverk-----Andre..... tilsette/årsverk-----Ansinnitet
dei tilsette har..... -----Tal på pasientar/brukarar du har ansvar for-----

8. Tilgang på høgskuleutdanna. God-----Dårleg.....
9. Organisering/leiar nivå under rådmann: 1.....2.....3.....
10. Kommunestorleik: Under 5000.....Over 5000.....
11. Økonomiske vilkår: Romsleige.....Tronge.....
12. Kven har ansvaret for det førebyggjande psykiske helsearbeidet? Eg
sjølv.....Andre.....Eit samarbeid

Spørsmål med utgangspunkt i Senge sine ulike læringsdisiplinar:

- 1) **OM ENGASJEMENT OG REFLEKSJON I ARBEIDET MED Å LEGGJE STRATEGIAR FOR Å NÅ MÅL** Personleg meistring- *Meiner tenesteleiarane og KID-*

leiarane at dei er opptekne av visjonar og strategiar. I kva grad knyt dei utøvinga av faget sitt til individuelle og kollektive utviklingsmål?

- Fortel om kva du tykkjer er dei største utfordringane i det psykisk førebyggjande arbeidet hos dykk. Korleis kan de etter di meining møte desse?(kollektive mål)
- Når ein snakkar om kompetanseutvikling/læring og sekundær- og tertiær førebygging, kva legg du i desse omgrepa og kva vekt legg du på dei i kvardagen? (individuelle mål)
- Korleis kartlegg de kva som fins av kompetanse/kunnskap hos personalet, og kva den einskilde ynskjer å tileigne seg (medarbeidarsamtalar, jobbintervju, kompetanseplanar-kartlegging)? Korleis blir dette arbeidet følgt opp? (individuelle mål)
- Beskriv ein situasjon frå arbeidskvardagen der du opplevde at dei tilsette/ du lærde/ fekk utnytte kompetansen?-kva skjedde i førekant(motivasjon) og kva tilbakemeldingar vart gitt i etterkant(ros)? (individuelle mål)
- Beskriv ein situasjon frå kvardagen der du måtte gje kritikk. Korleis var det for deg og korleis vart kritikken motteken? (både kollektive og individuelle)
- Kan du fortelje om eit vellukka førebyggjande utviklingstiltak som de har arbeidd med i di avdeling (til dømes KID-kurs). Korleis arbeidde de med det tiltaket. Kva opplevde du som mest positivt? (kollektive mål)
- Kan du fortelje om eit tiltak som ikkje var så positivt. Korleis arbeidde de med det? Kva var dei største utfordringane? (kollektive u.mål)
- Kor akseptert opplever du det er å halde kurs- opplevast det som viktig arbeid? (kollektive utviklingsmål)
- Kva forventningar opplever du om å setje i gong kurs/førebyggjande tiltak? Korleis handterar du desse forventningane? (både kollektivt og individuelle mål)
- Kva er viktig for deg i jobben for at du skal halde fram og kva kan få deg til å tenkje på å slutte? (individuelle mål)
- Neste KID- opplæringskurs går i slutten av året. Kva skal til for at du blir stimulert til å sende nokon på kurs. Ser du nokon hindringar? NB!Kun for dei som ikkje er aktive med kurs (kollektive mål)

2) **OM Å UTFORDRE EIGNE TENKJEMÅTAR**: Mentale modellar- *Kva meiner KID- leiarar og tenesteleiar sjølv at ho gjer for å bryte etablerte mønster og leggje til rette for open gransking av eigne haldningar og tenkjemåtar i arbeidet med planlegging, iverksetjing og evaluering av tiltak?*

- Fortel om ein gong det vart endra på rutinar og arbeidsmåtar og der du stilte spørsmål om måten ting vart gjort på. Kva erfaringar gjorde du deg, kva var ulempene /fordelane?
- Korleis blir du møtt av leiar når du forslår noko nytt? Korleis blir du møtt av medarbeidarar?
- Kva ser du i arbeidsorganiseringa (kultur, rutinar, hierarki) på din arbeidsplass som kan vere ein fordel når de set i gong planlegging, gjennomføring og evaluering av førebyggjande tiltak som kurs. Kva kan vere hinder?

3) **OM Å ARBEIDE I EI FELLES RETNING** Felles visjon- *Kva gjer tenesteleiar for å knyte personlege mål saman til ein felles visjon? Meiner tenesteleiarane og KID- leiarane at dei har tilstrekkeleg kunnskap om kva som kan vere samlande og utviklande prosessar?*

- Kva type førebyggjande arbeid driv de med? Kva mål har de sett dykk for 2010?
- I samband med målsetjingar, har de diskutert Kid- kurset?
- Kva problem møter du /har du møtt som leiar i høve til å iverksetje avdelinga sine mål?
- Kva kompetanse meiner du er viktig for samspelet mellom dei tilsette og leiar, og kva blir gjort for å fremje samspelet? Ser du nokre hindringar? (forståing for organisering og utviklingsprosessar, er dei tilsette med i prosessar på høgare nivå, er leiar i avdelingane ofte)?
- Kva meiar du er det viktigaste de gjer for å arbeide i ei felles retning? Kva hindringar ser du? (Kva diskuterast i fellesmøter- korleis samtalar de- deltek du i normative samtalar der du fortel/blir fortalt kva du skal bli god til, og kva det betyr å vere kursleiar, eller psykisk helsearbeidar i dag? Korleis er

frammøtet- kva krav blir stilt til slike møter, til dømes ved avbrytingar eller når nokon snakkar meir enn dei lyttar? Korleis snakkar du/ leiar til kollegane om det?

- Kva støtte opplever du frå din leiar / kva støtte gjev du Kid- leiar i arbeidet med kurset/førebygging, korleis føregår rettleiing, spesielt i høve til kurset og generelt i avdelinga?
- Korleis oppfattar du at andre helsearbeidarar ser på arbeidet med Kid-kurs?

4) **OM Å ARBEIDE I LAG** Gruppelæring- *Kva meiner tenesteleiarane og KID-leiarane er viktig for å kunne arbeide i lag og lære av kvarandre, og kva blir gjort for at det skal skje?*

- Kva føremoner /ulempar ser du i organiseringa av tenesta? Arbeider dei tilsette saman i tverrfaglege team, eller kvar for seg evt. ein kombinasjon av desse?
- Korleis og når deler de kunnskap (formelt og uformelt)?
- Kva blir gjort for at ulike yrkesgrupper kan dele kunnskap med kvarandre? Kva er positivt ved det og kva utfordringar møter de? -ansvarsgruppedialog/diskusjon
- Kva meiner du lovverket har å seie for å arbeide førebyggjande Kva hindringar ser du?- individuell plan- internkontrollforskrifta
- Kva slags tema tykkjer du det er interessant å snakke med dine medarbeidarar om, og er det nokon faste som tek initiativ til kva som blir dagens tema og får dei/du snakka om det du tykkjer er viktig? Kva tema tykkjer du kan vere vanskeleg å ta opp, og kvifor?
- Kor mange arbeidsgrupper har du etablert/ deltek i rundt førebyggjande tiltak? Kor ofte møtast desse og er dei tverrfaglege?
- Beskriv kva du sjølv, leiaren din og ein av medarbeidarane dine er god på? Korleis oppdaga du dette, og korleis blir denne kunnskapen delt?
- Kva ser du på som viktige samarbeidsegenskapar, og meiner du desse er tilstrekkelege i kollegiet ditt? Kvifor?

5) **OM Å SJÅ HEILSKAP** Systemtenking- *Kva kompetanse meiner tenesteleiar og Kid- leiarar trengst for å kunne sjå ulike delar og knyte dei saman til ein heilskap i tenesteytinga?*

Kva rolle har du i kompetanseutvikling, og stiller organisasjonen forventningar om nyskaping/læring i tenesta? I så fall korleis, blir forventningane kommunisert på leiarmøter og liknande?

- Kva gjer du for å skape forventningar om fagleg utvikling, og har staben nok kunnskap om organisering og leing for å arbeide systemisk førebyggjande-vite når det er rom for å setje i gong kurs? Korleis merkar du dette?
- Kva vil du seie er føresetnadane for å nytte kid kurs i di teneste? Kva er evt.hindringane?
- Blir det lagt til rette for kompetanseutvikling ut ifrå langsiktigheit, eller dagens behov? Er kvardagen prega av framtidsretta aktivitet eller her og no arbeid? Kven tek seg av planlegginga?
- Korleis blir det tilrettelagt i di avdeling for å dele kunnskap på tvers av avdelingar, ser du hindringar i organisasjonen for dette og evt. korleis?
- Nyttar de hospitering/jobbotasjon, og ser du fordelar evt. Ulemper ved det?
- Kan du fortelje om ein situasjon der det psykiske helsearbeidet i kommunen samarbeidde med andre instansar utafør organisasjonen. Kva fungerte godt? Såg du nokre hindringar for samarbeidet?
- Viss Bjarne Håkon Hansen kom for å snakke med deg om kompetanseutvikling og førebyggjande helsearbeid. Kva kunne du tenkje deg å seie til han?

Vedlegg 5

Page i of 1

Inger Bruland

Fra: Ingvild Bergan [ingvild.bergan@nsd.uib.no]

Sendt: 9. juni 2010 15:24

Til: Inger Bruland

Emne: Prosjektnr: 22158. Kurs i meistring av depresjon (KID) .eit utgangspunkt for studien av kompetanseutvikling i kommunane sitt psykiske helsearbeid

Hei,

Viser til innsendt statusmelding for prosjektet 22158. Kurs i meistring av depresjon (KID) .eit

utgangspunktfor studien av kompetanseur-vikling i kommunane sitt psykiske helsearbeid

Personvernombudet har na registrert 1. oktober 2010 som ny dato for prosjektsiutt.

Vi vil da rette en

ny statushenvendelse.

Ta gjerne kontakt per telefon dersom noe er uklart.

Med vennlig hilsen

Ingvild Bergan

Fagkonsulent

Norsk samfunnsvitenskapelig datatj eneste AS

Personvernombud for forskning

Harald Harfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tif. direkte: (+47) 55 58 32 32

Tif. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 96 50

E-post: ingvild.bergan@nsd.uib.no

Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

09.06.2010