

1 Innledning

Arbeid- og velferdsforvaltningen (NAV)¹ er en av mange arbeidsplasser hvor de jobber med mennesker i krevende og belastende livssituasjoner. I slike yrker er det helt grunnleggende at yrkesutøverne i sitt arbeid med *målpersoner*², har mulighet til å drøfte og analysere sin virksomhet, både innhold og metoder (Gjems, 1995). Organisasjoner setter krav til sine yrkesutøvere ved at de må ta ansvar for å produsere og dele kunnskap, for å kvalitetssikre arbeidet. Veiledning er et av mange verktøy for å ta vare på og utvikle kunnskap, og i tillegg til å takle de utfordringer og krav yrkesutøvere møter i sine arbeidshverdag.

Å veilede andre er ikke noe nytt. Snarere handler det om lange tradisjoner og en mangesidig virksomhet av gammel dato (Pettersen & Løkke, 2004). Nær sagt til alle tider har lærere veiledet elever og studenter eller erfarne yrkesutøvere har veiledet nybegynnere som opplæring til yrkesutøvelse. Dette ser vi også i dagens arbeidsliv, der veiledning i større eller mindre grad foregår mer uformelt mellom kolleger som ”på-jobben-veiledning”. Veiledningen skjer med andre ord som et ledd i opplæring til yrket (Pettersen & Løkke, 2004), gammelt av kjent som mester- svenn ordningen³. Det som er nytt, og det som preger utviklingen på veiledningsfeltet er at veiledning på arbeidsplassen er mer formelt organisert og institusjonalisert. Det innebærer at veiledning blir organisert i veiledningstimer hvor det legges vekt på samtalen om, og refleksjon over yrkesutøvelse og konkrete faglige utfordringer (Pettersen & Løkke, 2004). Veiledningsforumet i NAV tilhører denne kategorien. NAV har organisert og etablert et fast veiledningsforum en gang i uken som veiledere⁴ kan benytte seg av, dersom de trenger veiledning i en sak. Dette veiledningsforumet består av personer med ulik kompetanse som jobber i NAV, og kan bistå veilederne på forskjellige fagområder som de står opp i, i deres arbeidshverdag.

¹ Videre i oppgaven vil Arbeid- og velferdsforvaltningen bli omtalt som NAV

² Målpersoner kan være elever, pasienter eller klienter. I denne undersøkelsen er målpersoner brukerne av NAV.

³ Mester-svenn modellen går kort ut på følgende: mesteren forklarer og demonstrerer hvordan ulike oppgaver utføres, deretter prøver nybegynneren å kopiere det mesteren gjorde og øver på dette. Mesteren korrigerer neste omgang nybegynnerens forsøk, gir mer detaljerte instruksjoner – som følges av mer øving og trening (Pettersen og Løkke, 2004, s. 31).

⁴ En veileder er yrkestittelen til de som er ansatt i NAV. I denne oppgaven er veilederen veisøker i veiledningsforumet.

1.1 Bakgrunn for studien

Da jeg fikk høre om veiledningsforumet i NAV ble jeg interessert og nysgjerrig på hvordan man kan utnytte og dele kunnskapen som finnes i forumet. Målet med veiledningsforumet er å være en støttefunksjon for veilederne når de har tunge og kompliserte saker, samtidig et sted der veilederne har mulighet til å søke over sakene sine til andre enheter i organisasjonen. Veiledningsforumet er basert på frivillig innmelding av saker og har ingen retningslinjer for hvordan organiseringen skal foregå. Det skal være et "lav terskel"- tilbud, og bidra til at brukerne av NAV får en riktig saksbehandling.

Med dette som fokus ble begrepet *kunnskapsdeling* sentralt. Kunnskapsdeling er et sammensatt og komplisert begrep. I korte trekk handler det om å utnytte den eksisterende kunnskapen i organisasjonene for at man kan lære av hverandre (Holdt Christiansen, 2004).

1.2 Problemstilling

Denne studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling;

Hvordan kan deltakelse i veiledningsforum bidra til deling av kunnskap?

Forutsetningen for problemstillingen er at deling av kunnskap er noe som skjer i samhandling med andre. Hensikten er å løfte frem betydningen av deling av kunnskap og i tillegg undersøke hvordan deling av kunnskap kan bidra til læring for de som deltar i veiledningsforumet. Med det har jeg vendt blikket mot individuell læring, og støtter meg til Filstad (2010) som mener individuell læring er et samspill mellom individet og det sosiale⁵. Studien vil fokusere på deltakelse i praksis, der kunnskapen er distribuert mellom individene. Dette vil bli gjort rede for i kapittel 3, teoretisk perspektiv.

Det er ved bruk av kvalitativ forskningsmetode og intervju jeg som forsker kan få bedre innsikt i om veilederne i NAV opplever at de deler kunnskap i veiledningsforumet og lærer noe av det. Jeg har foretatt fire intervjuer av to veiledere og to av de faste deltakerne i veiledningsforumet på et NAV-kontor i Trondheim. Det teoretiske grunnlaget med hovedvekt på sosiokulturelt perspektiv ble i hovedsak bestemt underveis i analysen av datamaterialet. Med utgangspunkt i datamaterialet kom jeg frem til tre hovedkategorier: 1) Er veiledningsforumet et praksisfellesskap?, 2) Like mye et rådgivende forum som veiledning? og 3)

⁵ Hun skiller mellom to læringsperspektiv: deltakerperspektivet og tilegnelsesperspektivet. Deretter skiller hun tilegnelsesperspektivet i to: spillet mellom individet og det sosiale og individuell tilegnelse av kunnskap fra tidligere læring (Filstad, 2010).

Betydningen av organisert refleksjon. Hvordan jeg kom frem til disse kategoriene vil bli gjort rede for i metodekapittelet.

1.3 Studiens oppbygning

Denne undersøkelsen består av 8 kapitler. I kapittel 2 beskrives konteksten og bakgrunnen for studien. Her presenteres NAV, og deres etablering av veiledningsforumet. Det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen presenteres i kapittel 3, som tar utgangspunkt i de tre nevnte kategoriene. Kapittel 4 tar for seg det metodiske grunnlaget, sammen med praktisk gjennomføring og etiske betraktninger. Videre presenteres forskningsdeltakernes og deres tanker rundt veiledningsforumet i kapittel 5, og presentasjon av mine funn i kapittel 6. Datamaterialet analyseres i kapittel 7 og blir drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget. Til slutt oppsummerer jeg undersøkelsen i kapittel 8 med mine avsluttende kommentarer, og i tillegg til å reflektere over forskningsprosessen.

2 Kontekst og bakgrunn for studien

I dette kapitlet ser jeg på bakgrunnen for studien; veiledningsforumet i NAV Trondheim. Først vil jeg redegjøre for etableringen av NAV og hvordan dette har påvirket de ansattes arbeidshverdag. Deretter vil jeg se på veiledningsforumets hensikt og formål sammen med uttalelser fra forskningsdeltakerne. Det er viktig å danne seg et bilde av konteksten, slik at man får mer kunnskap om temaet før teori og diskusjon.

2.1 Samordning av Aetat, Trygdeetaten og Sosialtjenesten

I desember 2001 ba Stortinget regjeringen om å utrede en felles etat for Sosial -, Arbeidsmarkeds- og Trygdeetaten. Tanken bak var at velferdstjenester skulle være mer brukervennlig, slik at folk ikke ble ”kasteballer” mellom etatene, fordi de hadde behov som gikk på tvers av etatsgrensene. Velferdstjenesten skulle bli bedre tilpasset brukerens behov og bidra til at flere kom ut i arbeid og færre mottok stønader (St.meld. nr. 14, 2002-2003).

De tre etatene har ulike saksbehandlingsroller. Trygdeetaten har det bredeste ansvarsområdet. Deres største oppgave er økonomiske overføringer, som alderspensjon, barnetrygd eller fødselspenger, m.m. Sosialetaten er orientert mot å løse / avhjelpe sosiale problemer, mens Aetats rolle er først og fremst innrettet mot arbeidsorienterte mål, som attføringspenger og dagpenger under arbeidsledighet og formidling av arbeidssøkere (Helgøy, Kildal & Nilssen, 2010; St.meld nr. 14 2002-2003). Disse tre etatene skulle som nevnt integreres i en felles etat, og samarbeidsregjeringen, også kjent som Bondevik 2, la fram stortingsmeldingen om samordning av Aetat, Trygdeetat og Sosialtjenesten i 2002. De utredet blant annet at;

En ny organisering må sette innsatsen for at flest mulig kan delta i arbeidslivet klart i fokus. Derfor må oppgavene i organisasjonen ikke bli for komplekse med innebygde målkonflikter. Trygdeetaten og Aetat foreslås omorganisert slik at vi får én ny etat for arbeid og relaterte ytelser og én ny etat for pensjoner, familieytelser og refusjon for helsetjenester. Prinsippene for oppgavefordelingen mellom stat og kommune endres ikke. Det innebærer at kommunenes ansvar i hovedsak vil bli som i dag (St.meld. nr. 14, 2002-2003, s. 2).

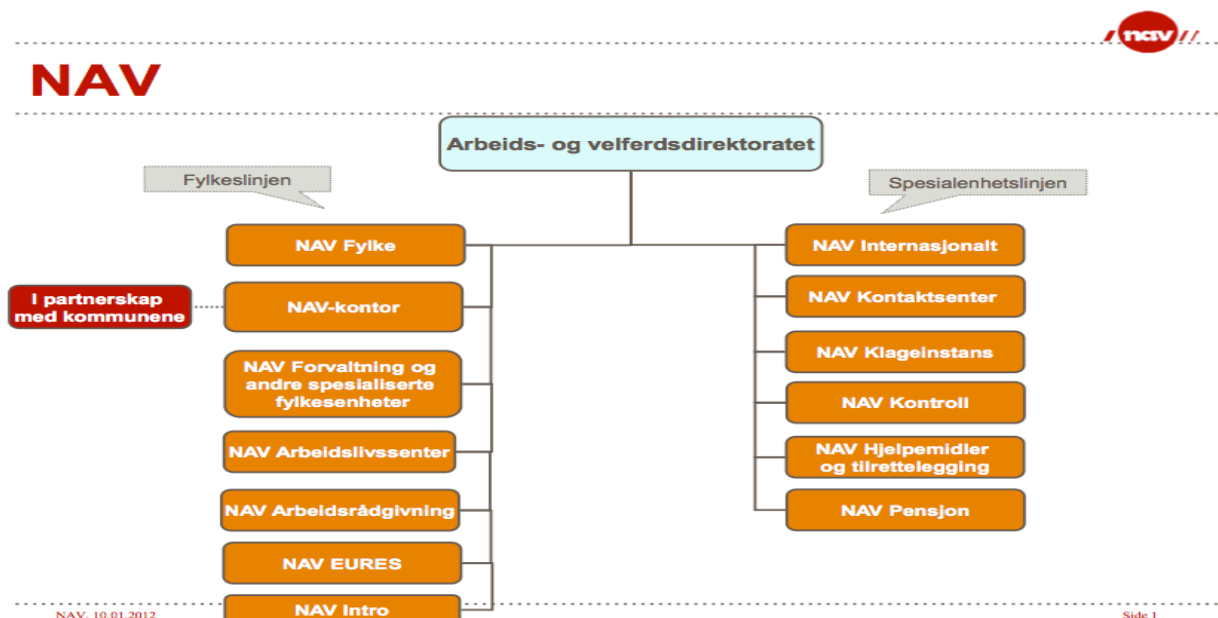
Bondevik 2 presenterte også tre hovedmål for den nye reformen; *arbeidsretting* som innebærer å få flere folk i arbeid og aktivitet, færre på stønad. *Brukerretting* eller en mer brukervennlig tjeneste, som betyr en enklere tjeneste for brukerne og bedre tjenester tilpasset deres behov. Det siste målet var *effektivisering* som ville fremme en effektiv arbeids- og velferdsforvaltning. Etter at Stortinget forkastet regjeringens første forslag, ble det

organisatoriske grunnlaget for en ny arbeids- og velferdsadministrasjon formelt vedtatt av Stortinget 31. Mai 2005 (Helgøy, et al. 2010). Den fikk navnet NAV-reformen. De tre hovedmålene ble videreført, og intensjonen er nå at brukere skal møte en enhetlig og samordnet offentlig forvaltning (St.meld. nr. 14, 2002-2003).

2.1.1 Organiseringen av NAV

NAV ble etablert 1.juli 2006, da det første kontoret ble åpnet. NAV er en landsdekkende offentlig virksomhet som består av Arbeids- og velferdsdirektoratet, og en fylkeslinje med lokale NAV-kontorer, forvaltningsenheter, andre fylkesdekkende enheter og en spesialenhetslinje (se figur 1). På NAV-kontorene jobber statlige og kommunale ansatte sammen for å finne gode løsninger for brukerne. Arbeids- og velferdsetaten har rundt 13 000 statlige ansatte og utgjør den statlige delen av NAV. Arbeids- og velferdsforvaltningen (NAV) omfatter også om lag 5000 kommunalt ansatte, og utgjør til sammen 18 000 ansatte (nav.no).

Arbeids- og velferdsetaten har to organisatoriske linjer, NAV-fylke og spesialenheten. NAV-fylke har ansvaret for drift og etablering av NAV-kontorer i partnerskap med kommunene, samt ansvaret for spesialenhetene. Spesialenhetene⁶ supplere og avlaster NAV-kontorene slik at de kan konsentrere seg om veiledning og oppfølging av brukerne (nav.no).



Figur 1 (Hentet fra nav.no)

⁶ Spesialenhetene består blant annet av NAV hjelpemidler og tilrettelegging, NAV kontroll, NAV klageinstans, NAV internasjonalt, m.m som skal bistå NAV-kontorene.

2.1.2 Fra saksbehandler til veileder

Etableringen av NAV-reformen gjorde til at ansatte fra de ulike etatene skulle integreres til en ny og felles ”yrkesrolle” på NAV-kontorene. Det ble fokusert på at de ansatte skulle bevege seg bort fra saksbehandlerrollen og over mot det som ble kalt veilederrollen (Helgøy, et. al. 2010). Rutinene skulle forenkles ved å forflytte noe av arbeidsprosessene til spesialenhetene, og da ville det være mulig å dreie rollen til å bli veileder for brukere som har behov for støtte i forhold til et definert mål (NAV-interim, 2006). Veilederrollen blir definert som;

En veileder er ikke eksperten som vet alt – veileder skal gjennom gode spørsmål og innspill få brukeren til å ta nye perspektiv og reflektere over sin situasjon i et ”annet lys” enn det han eller hun vanligvis gjør. (...) NAV-medarbeideren skal synliggjøre aktuelle muligheter, og unngå å være den som foretar valg på vegne av bruker (Nav interim, 2006, s. 6).

Helgøy et. al. (2010) mener veilederrollen legger bestemte føringer på hvordan generalistkunnskap versus spesialistkunnskap håndteres ved det lokale NAV-kontoret. Generalistkunnskap kjennetegnes ved at medarbeidere samarbeider i tverrfaglige team, der de dekker det totale tjenestespekteret i NAV. Medarbeidere som har spesialistkunnskap på ulike områder skal brukes når det trengs i vanskelige enkeltsaker, og med det være veiledere for de andre på kontoret (NAV-interim, 2006). Spesialenhetene skal også bistå kontorene ved behov, da deres kunnskap og kompetanse skal gjøres tilgjengelig for veiledere og brukere. Kunnskapen i spesialenhetene skal benyttes til kompetanseheving og veiledning av ansatte i NAV- kontorene (NAV-interim, 2006). Det er ikke lengre nødvendig å ha spesialistkunnskap, med andre ord trenger ikke veilederne å være ”eksperter” på sitt fagområde, da de skal ha mulighet til å løse saker de selv ikke har så mye kunnskap om, med hjelp fra kolleger.

Da ble spørsmålet om hvordan vi kunne bistå kontorene best mulig med deres saker. Samtidig også legge igjen læring i kontoret. I forhold til at de blir flinkere til å løse slike saker neste gang de er oppi tilsvarende problemstilling. Vi var også bevisst på at vi måtte jobbe på en annen måte, litt overflødiggjør oss selv, med at vi legger igjen læring i kontoret.. Vi er mer ute i kontorene og legger igjen læring (Arne).

Dette var starten på etableringen av veiledningsforumet på et NAV-kontor i Trondheim i 2008. Veiledere ved dette kontoret fikk med det anledning til å melde inn ulike saker til veiledning som de hadde ” satt seg litt fast i” til diskusjon.

2.2 Veiledningsforumet

Tanken bak det, er litt som jeg sier at.. utgangspunktet var at vi ønsket å.. vi følte oss tvungen til å jobbe på en annen måte. Vi NAV organisasjonen ble mye større enn det vi var i gamle Aetat, mens vår ressurs, på en måte ble den samme. Vi så at antall saker gikk opp og vi var nødt til å

gjøre noe med det. Da var spørsmålet; hvordan kan vi bistå til at kontorene løser sakene sine på best mulig måte? Med den samme ressursen som vi har. Og.. måtte prøve å være litt kreative for å finne andre måter å gjøre dette på. Så da prøvde vi ut ting.. prøvde oss litt frem og tilbake på ulike løsninger. Så, det var liksom der vi startet (Arne).

Uttalelsene fra Arne viser at veiledningsforumet ble etablert for å bistå veiledere slik at de får hjelp til å løse et problem, kommer seg et steg videre i saken eller se saken fra andre synsvinkler. Forumet skal hjelpe veilederen slik at en ikke sitter med en sammensatt og tung sak alene.

Veiledningsforumet består av fire faste deltakere⁷ som har nøkkelfunksjoner i organisasjonen, og har en rolle ute i kontorene. De fire deltakerne er en representant fra arbeidsrådgivningskontoret (ARK) som arbeider med å lette tilpasningen til arbeidslivet for brukere med helsemessige, psykiske eller sosiale utfordringer. En rådgivende lege som representerer kompetanse i blant annet psykiske plager, og en LOS⁸ som er en del av satsningen til psykisk helsearbeid. En LOS har få, men kompliserte saker, og i tillegg skal ha en intern veiledningsfunksjon i kontoret. Siste faste representant er kommunalt ansatt som jobber med sosialhelse mottaket. Arne forteller videre;

Samlet alle disse i ett rom, i et møte. Og der, i det herre, i den relasjonen mellom disse kommer det opp veldig mye, gode tips og råd, og ideer for hvordan man går frem i saker (Arne).

Veiledningsforumet har ingen formelle retningslinjer annet enn at det skal være et sted for å diskutere, få råd, veiledning og tips om en sak. Forumet er også frivillig og med det er det veilederen selv som avgjør om en trenger veiledning eller ikke. Forumet er en gang i uken à 2 timer, der hver veileder får 20 minutter til å presentere og diskutere saken sin. I utgangspunktet skal forumet hver uke rekke over 6 saker.

Veiledningsforumet ble fort utvidet til flere NAV-kontorer i Trondheim, ettersom flere fikk høre om tiltaket; *"(..) det gikk sånn "jungeltelegraf", og det ble en positiv snakkis i organisasjonen"* (Arne). Flere ønsket med det å oppleve tilbudet, og per i dag er det de fire bykontorene; NAV-midtbyen, NAV-Østbyen, NAV-Lerkendal og NAV-Heimdal, og i tillegg til NAV-Melhus og NAV-Malvik. Med det er det seks NAV-kontorer som praktiserer veiledningsforumet i Sør-Trøndelag.

⁷ Da studien pågikk var det også en person fra hjelpemiddelsentralen som var fast deltaker i veiledningsforumet. Dette var en prøveperiode, og derfor er ikke denne personen tatt med i min undersøkelse. Hjelpemiddelsentralen har et overordnet og koordinerende ansvar for formidling av tekniske hjelpemidler og tilrettelegging for funksjons-hemmede (nav.no).

⁸ LOS er ingen forkortelse. Yrkestittelen er veiledning og oppfølgings LOS, som har oppfølgings-oppgaver overfor personer med psykiske lidelser/problemer som ønsker å komme ut i arbeid og som har behov for sammensatte tjenester og tett oppfølging ut over det NAV normalt vil kunne gi (nav.no)

2.2.1 Ingen ”dumme” saker

Tanken med forumet er at *alle* kan melde inn sakene sine. Det behøver ikke å være en komplisert sak. Det kan handle om alt fra sykefravær til rusmisbruk til brekt hofte. Det er ingen ”dumme” saker;

For noen saker kan være vanskelig for noen, og ikke så vanskelig for andre. Men oppleves de vanskelig for en veileder, skal den ha mulighet til å komme og diskutere saken sin. Terskelen skal være lav (Arne).

Tverrfagligheten i forumet skal bidra til en bred diskusjon og få bort ”skylappene” til veilederne. Arne utdyper at; *”da ser vi at folk kommer ett skritt videre, finne ut hva de kan gjøre i sakene sine”* (Arne). Tanken er at man skal åpne opp en idé og en tanke til veileder, slik at begrensningene blir til muligheter og at veileder får ”penslet” inn saken på en retning som gjør det lettere å ta den videre. Kort oppsummert kan man si at veiledningsforumet skal bistå veileder med et formål om at brukeren får en riktig saksbehandling.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget og hovedperspektivet for undersøkelsen. Et perspektiv kan i denne sammenhengen forstås som det faglige blikket og den forståelsesmåten man har som forsker. Som teoretisk grunnlag for denne oppgaven har jeg valgt et sosiokulturelt perspektiv til veiledning, kunnskapsdeling og læring hvor situert læring og praksisfellesskap står sentralt.

3.1 Hva er veiledning?

Begrepet veiledning kan brukes i mange ulike sammenhenger og betydninger. Det brukes i faglitteraturen, på høyskoler og universiteter, så vel i arbeidslivet. Tveiten (2008) definerer veiledning som et ”paraplybegrep”, da begrepet brukes relatert til kollegaveiledning, studentveiledning eller gruppeveiledning, samtidig brukes synonymt med rådgivning, terapi, coaching og konsultasjon. Veiledning kan også defineres som en form for undervisning (Gjems & Linge, 1991), læring og utvikling (Lauvås & Handel, 2000) eller et redskap vi har for å utvikle kompetanse (Gjems, 1995). Eller som Skagen (2011) hevder at veiledning er et språklig fenomen mellom yrkesutøvere innenfor en kontekst.

I denne undersøkelsen velger jeg å støtte meg til Tveiten (2008) sin definisjon på veiledning, da jeg syns innholdet i definisjonen er fundamental for tanken bak etableringen av veiledningsforumet i NAV. Hun definerer veiledning på følgende måte;

En formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier (s. 19).

At veiledningen er en *istandsettingsprosess* innebærer en prosess som startes og avsluttes i en formell setting. Det vil si at veiledningen er en del av en formell virksomhet og at den angår et arbeidsforhold (Tveiten, 2008). At istandsettingsprosessen er *relasjonell* referer til relasjonene mellom gruppedeltakerne. Relasjonene påvirker kvaliteten, tilliten og tryggheten i en veiledningsprosess. At veiledningen er *pedagogisk* vil si at det er læring, vekst, utvikling og mestring som er i fokus (Tveiten, 2008). Veiledningen skal også styrke veilederens mestringskompetanse. Hva mestring handler om, varierer med person og situasjon. Kompetanse kan for eksempel være ulike typer kunnskaper, ferdigheter og verdier som veilederen har fra før, som kan styrkes gjennom refleksjon og bevisstgjøring i veiledningen.

Dialogen er hovedformen i veiledningen mellom flere likeverdige parter. Dialogen baseres på *humanistiske verdier* som handler om for eksempel likeverd, respekt og tillit.

3.1.1 Praksisfellesskap

Veiledningsforumet i NAV ble etablert som antydnet innledningsvis for å bistå veiledere slik at de kommer seg et steg videre i saker de har ”satt seg litt fast i”. Veiledningsforumet drives blant personalet, med deltakere som representerer ulike avdelinger i NAV. Lauvås og Lauvås (2004) kaller dette for *kollegial veiledning* der deltakerne skaper et *tverrfaglig* samarbeid⁹. Formålet er å sikre et best mulig opplegg for den enkelte bruker som veileder har ansvaret for, og i tillegg bidra til at den enkelte kan utvikle sin egen kompetanse innenfor et tverrfaglig praksisfellesskap. Forutsetningene i et tverrfaglig samarbeid er at ulike faglige kunnskaper bringes sammen, da hensikten er at ulikheter skal komme frem og at kunnskapen skal utvikles gjennom samarbeid på tvers av faglig tilhørighet. Det handler om å etablere et ”*fellesskap for å utvikle den enkeltes praksisteori slik at den utgjør et bedre grunnlag for å fatte beslutninger innenfor personens eget ansvarsområde*” (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 231). Det var Lave og Wenger (1991) som introduserte begrepet praksisfellesskap i boken ”*Situated learning. Legitimate peripheral participation*”. De beskriver et praksisfellesskap som en kontekst der individuelle kunnskaper og ferdigheter er sosialt fordelt mellom deltakerne.

Wenger (2004) gir en grundigere forklaring av begrepet praksisfellesskap (*communities of practice*) enn det som ble introdusert av Lave og Wenger (1991). Han definerer et praksisfellesskap som en gruppe mennesker som deler et felles engasjement, felles mål og repertoar¹⁰ for noe de arbeider med, og som lærer av hverandre fordi de samhandler regelmessig.

Et praksisfellesskap består av noen grunnleggende komponenter, som Wenger (2004) identifiserer som fellesskap, praksis, identitet og mening. Disse komponentene er tett relatert til hverandre og felles definerte. *Praksis* referer til hva et fellesskap skaper over tid gjennom å være et fellesskap (Wenger, 2004), mens *fellesskap* kan handle om alt fra å ha en felles interesse til å ha felles oppgaver. Fellesskapet trenger ikke å isoleres til aktiviteter, men at det er en gruppe som deler en felles forståelse, et sett med problemer, og at de involverer seg i fellesskapet med sine kunnskaper som kreves innenfor deres profesjon (Gotvassli, 2012). Det trenger derfor ikke å være en gruppe som daglig jobber sammen, men de møtes og holder

⁹ Tverrfaglig samarbeid er basert på at deltakerne kommer fra ulike avdelinger, men først og fremst at de representerer ulike typer kompetanse.

¹⁰ Repertoar kan være rutiner, redskaper, osv. Delvis måter å gjøre ting på

sammen for en felles interesse eller felles oppgaver. Med andre ord hjelper de hverandre til å løse problemstillinger og utveksler erfaringer (Gotvassli, 2012). Begrepene gir sammen et uttrykk for hva et praksisfellesskap er, og har derfor egenskapene til begge. *Mening* innebærer at deltakerne skaper mening om hva fellesskapet og dets kompetanse betyr. *Identitet* er en måte å betrakte hvordan læring endrer hvem vi er, og hvordan vi blir en del av fellesskapet og dets felles identitet (Wenger, 2004).

3.1.1.1 Hva skal til for å være et praksisfellesskap?

Wenger (1998; 2004) hevder det finnes flere egenskaper som må være tilstede for at en gruppe kan betegnes som et praksisfellesskap. Blant annet skal fellesskapet være vedvarende, bestå over tid og ha en felles praksis for å gjøre ting, og å handle på. I tillegg bør det være kjennskap om hverandres kunnskaper og gjensidig definerte identiteter. Vår identitet er med på å definere våre ”deltakerbaner” både i og mellom praksisfellesskaper (Wenger, 2004). Wenger (2004) fremmer at det er forskjellige former for tilhørighetsbaner i forbindelse med et praksisfellesskap. Han skiller blant annet mellom *perifere baner*, som referer til at noen individer aldri vil bli fullverdige medlemmer, men likevel gis en form for adgang til dets praksis. I følge Lave og Wenger (1991) kommer situert læring til uttrykk gjennom *legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskapet*¹¹. Begrepet legitim perifer deltakelse blir brukt som et redskap for å analysere hvordan deltakere beveger seg fra å være nykommere til å bli inkludert i praksisfellesskapet, uten å oppfylle alle betingelsene for å være fullverdige medlemmer (Nielsen & Kvale, 2004). Den perifere deltagelsen vil ikke si at en er adskilt fra fellesskapet, men hvor en er innenfor på en slik måte der en får tilgang til kunnskapen som eksisterer mellom deltakerne (Lave & Wenger, 1991).

Wenger (2004) skiller også mellom *inngående baner* der deltakerne er fullverdige medlemmer i praksisfellesskapet, mens *utgående baner* fører deltakerne vekk fra praksisfellesskapet. Med det består et praksisfellesskap av kjernegruppen, deltakerne og perifere deltakere. Et fellesskap fremstår ofte som et ”vi”. Det betyr at de som står utenfor blir omtalt som ”de andre” og klassifisert som outsiders av fellesskapet. Kjernedeltakere har felles interesser, verdier og tilhørighet som de kan identifisere seg med. I følge Wenger (2004) velger man derfor personer man ønsker å utvikle sosiale relasjoner sammen med, da den sosiale identitetsfølelsen vil forme hva den enkelte lærer, og hvordan den enkelte deler kunnskap med de andre.

¹¹ Jeg tolker det dit hen at Wengers tilhørighetsbaner og Lave og Wengers (1991) perifere deltakere omhandler det samme. De viser begge i hvilken grad en deltaker tilhører et praksisfellesskap.

3.1.2 Skjæringspunktet mellom rådgivning og undervisning

Innledningsvis er veiledning beskrevet som et ”paraplybegrep” som har likhetstrekk med andre prosesser som har læring, forandring eller deling som mål, deriblant undervisning og rådgivning. Rådgivning defineres her som å gi noen råd ved å fortelle veisøker hva hun /han skal gjøre. Med det skiller rådgivning seg fra veiledning, fordi en veiledning innebærer at veisøker selv oppdager hva som er best for seg (Tveiten, 2008). Likevel kan veiledning ligge i grenseområdet til rådgivning¹². Et eksempel kan være når veisøker trenger et råd i forbindelse med et problem og melder inn saken til veiledning. De rådene veisøker får, er da et *element* i veiledningen (Tveiten, 2008). Det er veiledningsgruppens oppgave å legge til rette for at veisøker som ønsker råd, faktisk får konkrete råd, og selv finner ut hvilke råd som passer (Tveiten, 2008). Utfordringen blir å imøtekomme veisøkernes forventninger til bistand og samtidig gi dem muligheten til å utvikle egen yrkesutøvelse (Gjems, 1995).

Gjems og Linge (1991) mener veiledning ligger i skjæringspunktet mellom rådgivning og undervisning, da de definerer veiledning som;

den virksomhet der grupper av profesjonsutøvere gir hverandre støtte, råd og stimulering, med det siktemål å utvikle kompetanse og metaperspektiv på egen virksomhet (s. 67).

De mener undervisning er utarbeidet med henblikk på alle deltakerne, mens rådgivning er knyttet til individuelle behov (Gjems, 1995). Når deltakerne utveksler synspunkter, råd og ideer, vil man i følge Gjems og Linge (1991) ”undervise” hverandre i kunnskaper og erfaringer. Med det mener de at det ligger læringspotensialet for alle deltakerne, ved at de kjenner igjen liknende saker fra eget arbeid, og i tillegg får mulighet til å forstå en sak på en ny måte. Et slikt syn på veiledning innebærer derfor en forståelse av det som en undervisning- og rådgivningsprosess som utfyller hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre (Gjems, 1995; Gjems og Linge, 1991).

3.2 Sosiokulturell teori om kunnskap og læring

Sosiokulturell teori om kunnskap og læring er ikke enstydig. Det finnes ingen ”sosiokulturell læringsteori” (Dysthe, 2001), men ulike retninger og vektlegginger på forholdet mellom kunnskap og læring. Denne undersøkelsen vil fokusere på den situerte tradisjonen som betrakter kunnskap og læring som situert, det vil si noe som vokser fram i sosiale praksiser

¹² Det er nødvendig å være bevisst på at rådgivning og veiledning kan være vesentlig forskjellig, selv om altså veiledning kan innebære rådgivning, og omvendt (Tveiten, 2008).

(Säljö, 2006). Med andre ord legger den vekt på at vi lærer når vi deltar i et fellesskap med andre.

I beskrivelsen av et sosialt perspektiv på læring, introduserte Lave og Wenger (1991) begrepet situert læring¹³, der de fremhever at læring er forankret i den sosiale konteksten som er *situert* mellom kolleger i praktisk arbeid. Læring er dermed ikke et isolert fenomen, men skjer gjennom deltakelse og gjennom samspill mellom deltakerne. Retningen legger også avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001). Videre er kunnskapen distribuert i et fellesskap (Säljö, 2006), ved at deltakerne har ulike erfaringer og ferdigheter som er nødvendig for en helhetsforståelse. Og fordi kunnskapen er fordelt, må også læringen være sosial. Læring er altså i følge den sosiokulturelle forståelsen primært ikke en individuell og mental prosess, men hvor kunnskapen er delt sosial ekspertise (Gotvassli, 2012). Kunnskapen ligger derfor i handlingsmønsteret og i de ulike praksisene som aktørene virker i.

3.2.1 Kunnskapsbegrepet

Synonymt med kunnskapsbegrepet brukes ofte begrepet *kompetanse*. Nordhaug (1993, i Einarsen & Skogstad, 2005, s. 149) definerer kompetanse ” *som en samling av individets kunnskaper, evner og ferdigheter*”. Vi ser at definisjonen inneholder tre ulike komponenter, og kan derfor si at kunnskap er del av et mer omfattende begrep. Einarsen & Skogstad (2005) ser nærmere på de tre komponentene i definisjonen, der *kunnskap* dekker til det medarbeideren vet, det vil si den informasjonen hun eller han sitter inne med. *Evner* referer til personens potensiale når det gjelder talent og egenskaper som påvirker mulighetene til å utføre en oppgave. Den siste komponenten *ferdigheter* beskriver det å utføre gitte arbeidsoppgaver som er automatisert gjennom øvelse og dermed krever lite oppmerksomhet og lite tenkning. Kort sagt handler kunnskaper om ”å vite”, ferdigheter om ”å kunne gjøre”, mens evner viser til grunnleggende egenskaper (Lai, 2004). De ulike kompetansekomponentene er nært knyttet til hverandre og vanskelig å skille på et analytisk nivå. I følge Lai (2004) vil disse komponentene gli over hverandre og sammen gi et uttrykk for personens kompetanse. Selv om kompetansebegrepet har flere elementer enn kunnskapsbegrepet (Gotvassli, 2012), blir kunnskap og kompetanse likevel brukt om hverandre¹⁴.

¹³ Situert læring defineres som ” *learning occurs effectively, and naturally in "situations" in which the student is located and actively engaged*” (Phillips & Soltis, 2004, s. 63).

¹⁴ Kunnskap og kompetanse vil bli omtalt om hverandre i denne studien.

I diskusjonen om hva kunnskap innebærer er det også en sammenblanding av data, informasjon og visdom (Gottschalk, 2004). Begrepene kunnskap og informasjon forveksles i litteraturen der noen teoretikere skiller mellom de, mens andre mener de er synonyme (Ipe, 2003). I følge Gottschalk (2004) blir kunnskap til informasjon når den blir kommunisert til andre, og med det blir informasjonen eksplisitt representasjon av kunnskap, ikke kunnskap i seg selv. Med andre ord er informasjon en flyt av meldinger, mens kunnskap skapes og organiseres av informasjonsflyten.

3.2.2 Individuell og kollektiv kunnskap

At man snakker om identiteter i det sosiale begrepet, vil ikke si at man benekter individualiteten, men at man snakker om selve definisjonen på individet som en del av fellesskapets praksis (Wenger, 2004). I en organisatorisk sammenheng skiller Lam (2008) mellom individuell og kollektiv kunnskap. Hun definerer individuell kunnskap som ” *that part of an organization’s knowledge which resides in the brains and bodily skills of the individual*” (s. 491), og kollektiv kunnskap som distribuert og delt mellom medlemmene av organisasjonen. Individuell kunnskap er personlig og anvendes selvstendig til spesifikke oppgaver eller problemer, mens kollektiv kunnskap er akkumulert kunnskap. Den er lagret i organisasjonens regler, prosedyrer og delte normer som styrer ” *the problem-solving activities and patterns of interaction among its members*” (Lam, 2008, s. 491). Med det kan vi si at kollektiv kunnskap eksisterer *mellom* heller enn innenfor individene.

Overført til veiledningsforumet, vil det si at de faste deltakernes individuelle kunnskaper er det som utgjøre den kollektive kunnskapen i forumet. Kunnskapene blir delt mellom dem og på den måten hjelper de veilederne som oppsøker veiledningsforumet.

3.3 Kunnskapsdeling

Skal kunnskapen bli tilgjengelig for andre, er det viktig at individer og avdelinger i en organisasjon blir involvert i prosessen av deling av kunnskap (de Vries, van der Hooff & de Ridder, 2006). Bruken av begrepet *å dele* innebærer en prosess som gjengir individets kunnskap i en form som kan nyttiggjøres av andre, og som involverer en bevisst handling fra den som besitter kunnskapen (Ipe, 2003). Nonaka og Takeuchi (1995) fremhever at kunnskapsdeling handler om å se på kunnskap som en prosess som involverer refleksjon, samtaler og spørsmål, basert på individuell erfaring. Kunnskapsdeling blir også sett på som en interaksjon mellom individets evne til å overføre sin kunnskap, slik at andre kan ta nytte av

den. Med det kan man si at kunnskapsdeling er å utnytte den eksisterende kunnskapen slik at man skal lære av hverandre (Holdt Christiansen, 2004). Holdt Christiansen (2004) definerer kunnskapsdeling på følgende måte;

Vitensdeling handler om at identifisere allerede eksisterende og tilgjengelig viden, for derefter at overføre, anvende og eventuelt lagre denne viden til at løse konkrete aktiviteter hurtigere, bedre og mer sikkert end de ellers ville være blevet løst (s. 26).

Kunnskapsdeling handler altså ikke bare om deling av kunnskap, men forutsetter for det første identifikasjon av kunnskapen, for det andre overførsel av kunnskapen og for det tredje anvendelse av kunnskapen¹⁵ (Holdt Christiansen, 2010). Identifikasjon handler om å finne ut hvor kunnskapen eksisterer, og når den har blitt identifisert overføres den fra en person til en annen. Anvendelse forutsetter at mottakeren er i stand til å forstå denne kunnskapen og anvende den i en annen kontekst. En suksessfull kunnskapsdeling er i følge Holdt Christiansen (2010) når kunnskapen som har blitt overført, også kan anvendes til eksempelvis å løse det konkrete problemet. I denne sammenhengen vil deling av kunnskap foregå i veiledningsforumet, hvor deltakerne overfører sine kunnskaper med hverandre for å bistå veilederen. Samtidig er det opp til veilederen hvordan en anvender kunnskapen. Begrepet fordrer derfor en deltakelsesdimensjon i et fellesskap, fordi kunnskap forstås som distribuert.

3.3.1 Taus og eksplisitt kunnskapsdeling

En stor del av vår kunnskap eksisterer i en form som er skjult, eller som ikke er like lett tilgjengelig som den kunnskapen man kan lese seg til (Holdt Christiansen, 2004). Med andre ord finnes det forskjellige former for kunnskap, og disse formene har innflytelse på hvilken måte kunnskapen deles på. En av formene er den tause kunnskapen, også kalt implisitt kunnskap (Gottschalk, 2004), som ble introdusert av Polanyi i boken *"The tacit Dimension"* (1966), der han hevder at *"vi kan vite mer enn vi kan si"*¹⁶ (Polanyi, 2000, s. 16). Henholdsvis kan man si at den tause kunnskapen er "usynlig" og kan være vanskelig å gi uttrykk for, og dele med andre. Holdt Christiansen (2004) kaller slik kunnskap for "klæbrig viden". Selv om man er villig til å dele kunnskapen er det ikke alltid mulig;

Når viden klæber er problemet ikke processen hvor en person deler viden med en anden, men derimot den form viden har. Viden kan bl.a. være tavs – nogle gang benævnes den tavse viden

¹⁵ I litteraturen blir ikke begrepene overføring og deling av kunnskap tydelig skilt fra hverandre, tillegg brukes et annet synonymt ord kunnskapsutvikling. På grunn av at begrepene brukes om hverandre vil overføring og utvikling av kunnskap brukes videre i oppgaven, men da forstås begrepene som deling av kunnskap

¹⁶ Han mener blant annet at vi kan kjenne igjen en persons ansikt blant tusener andre, likevel kan vi ikke uttrykke hvordan vi er i stand til å kjenne igjen ansiktet (Polany, 2000).

også implicit viden eller usynlig viden, hvilket betyder at den kan være svær at udtrykke i anden ende (...) (s. 31).

Dette betyr for det første at den tause kunnskapen kan være vanskelig å identifisere, og for det andre er det ikke nødvendigvis individets manglede vilje som forhindrer deling av kunnskap, men rett og slett den form kunnskapen har (Holdt Christiansen, 2010). Den andre formen for kunnskap kalles for eksplisitt, delvis synlig kunnskap som i større grad enn den tause kunnskapen lar seg nedskrive og deles med andre gjennom språket (Nonaka & Takeuchi, 1995). Det er ikke utelukkende tale om at kunnskapen enten eksisterer som eksplisitt eller som taus kunnskap. I veiledningsforumet er det ønskelig at deltakernes eksplisitte og tause kunnskaper kommer til uttrykk for å bistå veilederne. En av utfordringene for dette er i følge Holdt Christiansen (2010) at deling av taus kunnskap krever flere ressurser enn deling av eksplisitt kunnskap. Delingen av taus kunnskap er mer besværlig fordi den blant annet krever et samspill mellom mennesker, og er ikke kun en relasjon mellom en person og en datamaskin (Hold Christiansen, 2010).

Nonaka og Takeuchi (1995) deler den tause kunnskapen inn i to dimensjoner; den tekniske- og den kognitive dimensjonen. Den tekniske dimensjonen skapes gjennom individets handlinger og direkte erfaringer i situasjoner. Den er vanskelig å gi uttrykk for, i og med at den er internalisert i personen. Med den kognitive dimensjonen mener de at kunnskap er så integrert i oss at vi tar den for gitt, likevel kan den komme til uttrykk gjennom språket, for eksempel i diskusjoner (Nonaka & Takeuchi, 1995). En slik oppfatning viser at den tause kunnskapen *kan* deles og uttrykkes gjennom kommunikasjon, men at det er deler ved den som ikke kan gjøres eksplisitt. Den er snarere avhengig av utveksling av erfaringer og ekspertise over tid mellom kolleger, der den forankres i praksis, i selve handlingen og den konkrete konteksten og situasjonen (Filstad, 2010).

3.3.2 Hva skal til for å dele kunnskap?

Å dele kunnskap er som nevnt noe som skjer i samhandling med andre. Deltakerne har dermed mulighet til å reflektere over egne erfaringer, observere hverandre og praktisere sammen (Filstad, 2010), for å løse det konkrete problemet. Dette avsnittet vil gjøre rede for hvilke faktorer som er ønskelig herunder i veiledningsforumet, for at deling av kunnskap skal forekomme.

3.3.2.1 Adgang, tillit og villighet

For å få adgang til kunnskapen er det først og fremst nødvendig å vite hvor kunnskapen er, og for det andre er det behov for en plattform hvor delingen kan foregå (Holdt Christiansen, 2004). Formålet med kunnskapsdeling er i følge Holdt Christiansen (2004) å sikre adgang til kunnskapen som allerede eksisterer i organisasjonen, for å unngå at medarbeiderne ”oppfinner den samme dype tallerken” flere ganger (s. 19). Viten om hvor kunnskapen eksisterer, og mulighetene til å få adgang til den er i noen tilfeller ikke garanti for kunnskapsdeling (Holdt Christiansen, 2004). Personen som blir kontaktet må være *villig* til å engasjere seg aktivt i problemstillingen (Cross, Parker, Prusak & Borgatti, 2001), og til å dele sin kunnskap for å komme frem til en løsning sammen med veisøker.

de Vries, et al. (2006) skiller mellom *vilje* og *iver* til å dele kunnskap med andre. Vilje til å dele karakteriseres til i hvilken grad en person er villig til å gi gruppemedlemmene tilgang til hans eller hennes individuelle kunnskap, mens iver til å dele er personens indre motivasjon til å kommunisere om sin personlige kunnskap. De poengterer videre at ivrighet handler mer om en positiv holdning til aktivt å dele sin kunnskap om et spesifikt emne, uavhengig om en er blitt oppfordret til å dele eller ikke (de Vries, et al. 2006). En ivrig person bryr seg ikke om andres holdninger om de vil dele eller ikke, men verdien av ens individuelle kunnskap, og at den skal bli verdsatt av de andre. De som er villige til å dele mener gjensidighetsprinsippet er viktig; de forventer at andre også deler sin kunnskap (de Vries, et al. 2006). De prøver å finne en balanse mellom det å dele og gi kunnskap, samt motta ny kunnskap av andre.

Det er også nødvendig med tillit mellom den som søker kunnskap og den som deler (Cross, et al. 2001). Tillit omhandler om man stoler på at kollegene har tilstrekkelig kunnskap, evner og velvilje til å dele, og at vedkommende handler til beste for sine kolleger (Filstad, 2010). Andrews og Delahaye's (2000) studie viser også at tillit har en sentral rolle når det kommer til kunnskapsdeling mellom individer. Deres studie slår fast at når tillit foreligger er individer mer villig til å dele kunnskap på arbeidsplassen, og til å tilegne seg andres kunnskaper. Er det derimot fravær av tillit, til tross for tilrettelagte formelle arenaer for kunnskapsdeling, er forekomsten av en arena utilstrekkelig for å oppmuntre individer til å dele kunnskap med hverandre i samme arbeidsmiljø (Andrews & Delehay, 2000).

3.3.2.2 Å gjøre den lokale kunnskapen global

Hovedgrunnen til denne ”hjelperen” som von Krogh, Ichijo og Nonaka (2000) kaller det, er for å spre kunnskap i organisasjonen. Det handler om å styrke kunnskapen og gjør den

attraktiv på tvers av avdeling i organisasjonen. Målet med å gjøre lokal kunnskap global er å forsterke evnen til sosial handling, kompetanse og vellykkede prestasjoner (von Krogh, et al. 2000). Med lokal menes i denne undersøkelsen veiledningsforumet og global veilederne som jobber i NAV. Det er viktig at kunnskapen som deles i veiledningsforumet blir delt med veilederne utenfor forumet, slik at kunnskapen ikke bare kommer til nytte for noen personer.

3.3.2.3 Kommunikasjon

Det mest sentrale redskapet for deling av kunnskap i en veiledningsprosess er kommunikasjon. Kommunikasjon har stor betydning for hvordan samspillet i gruppen utvikler seg og til å fremme læring mellom deltakerne. Ut i fra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikative prosesser helt avgjørende for læring og utvikling. I følge Dysthe (2001) er kommunikasjon en prosess der en deler erfaring og det en deler, blir felleseie. Med det blir kommunikasjon et verktøy individet kan benytte seg av for å få innsikt, ferdigheter og kunnskaper av andre (Säljö, 2006).

I følge Lauvås og Lauvås (2004) har kommunikasjonsprosessen to hovedfunksjoner; den ene er å gi relevant informasjon til de rette personene, slik at faglig kunnskap kan integreres og hensiktsmessig beslutninger kan treffes. Den andre funksjonen er å medvirke til sosial interaksjon mellom deltakerne. De to funksjonene er ikke uavhengig av hverandre, de er sammenvevde og integrerte deler av den samme prosessen. Overført til veiledningsforumet er det gjennom å lytte, samtale og samhandle deltakerne får del i kunnskap og erfaringer fra hverandre, og kan bringe det ut i praksis etter endt veiledning. Kommunikasjon legger til rette for at deltakerne skal dele kunnskap, likevel er det nødvendig å få en større forståelse på det som legges frem. Det kan blant annet gjøres ved å stille spørsmål til veilederen.

3.3.2.4 Å stille spørsmål

Man kan stille spørsmål rundt det presenterte problemet for å få oversikt over hva det innebærer, hvem det omfatter, hvor og når det er aktuelt og så videre (Ulleberg, 2004). Hensikten med spørsmålene avhenger av situasjonen. Noen ganger kan hensikten være å stimulere til kritisk tenkning, skape bevegelse i fastlåste tankemønstre, andre ganger kan hensikten være å lede oppmerksomheten i en gitt retning, se problemet fra en ny vinkel, få deltakerne til å reflektere eller se sammenhenger mellom teori og praksis (Tveiten, 2008; Ulleberg, 2004). Spørsmål kan også stilles på ulike måter. I en veiledning kan veisøker både få *oppklarings spørsmål* for å klarlegge et saksforhold eller *dirkete spørsmål* rundt problemet. Når man stiller ulike spørsmål, spør man på bakgrunn av hvordan man har forstått problemet

og hva man tenker kan bidra til å løse det. I spørsmålene kan det ligge kamuflerte råd om hva de burde gjøre, ved å stille spørsmål som; ” *Har du snakket med ham? – og om du ikke har det, så burde du gjøre det* ” (Ulleberg, 2004, s. 134).

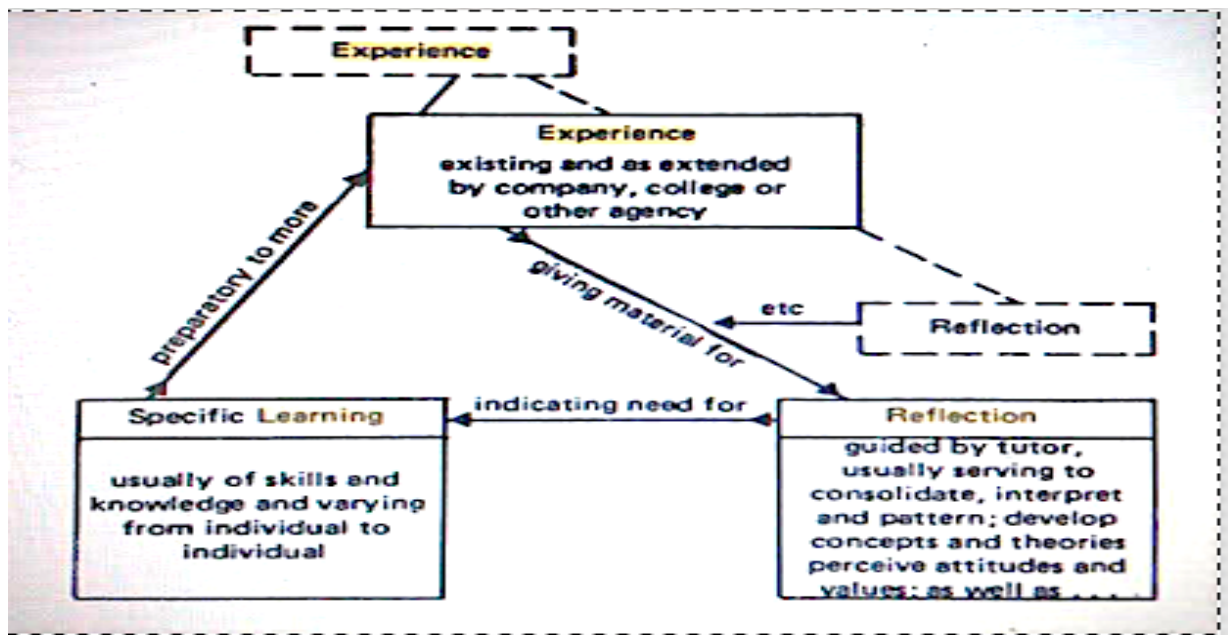
3.3.2.5 Refleksjon og erfaring

For å dele kunnskap er det nødvendig å tenke over hva man har gjort og hvorfor man handlet som man gjorde. På den måten vil refleksjon kunne bidra til at den tause kunnskapen gjøres eksplisitt (von Krogh, et al. 2000). Den tause kunnskapen kommer blant annet til uttrykk ved at medarbeidere må beskrive hvordan de løser arbeidsoppgaver, og samtidig reflektere over hva de faktisk gjør (Filstad, 2010). Denne refleksjonene skjer i samhandling med andre, da indre refleksjon ikke er like hensiktsmessig når den skjer alene. Refleksjonen gjelder hvordan ”*aktuelle og konkrete yrkesproblemer og oppgaver kan håndteres og løses (...)* *Veiledningssamtalene er preget av diskusjon, overveielser og refleksjon i forhold til yrkets kunnskapsbase, teoretiske, så vel som praktisk*” (Pettersen & Løkke, 2004, s. 34). Refleksjon er dermed noe som skjer før en handling, i en handling og etter en handling på yrkesfaglige oppgaver og problemer.

Refleksjon kan forstås både som å speile noe og å tenke over noe (Tveiten, 2008). Konkret kan veiledning brukes til å speile (reflektere) det veileder har fortalt og så reflektere over dette gjennom dialog som veileder lytter til. Fordelen med en slik metode er at deltakerne har mulighet til å hjelpe veilederen til å trekke linjer mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer (Boge, Markhus, Moe & Ødegaard, 2009), ved å sette ord på det man har opplevd. I følge Filstad (2010) er refleksjon også en forutsetning for at læring skjer, altså at det er gjennom refleksjon vi kan snakke om læring som et resultat av gjennomført praksis på arbeidsplassen. Dermed er ”*refleksjon selve broen mellom erfaring og læring*” (Filstad, 2010, s. 71). Derfor blir refleksjon en viktig prosess hvor personer gjenopplever erfaringer, tenker gjennom dem, evaluerer dem og dveler ved dem i et praksisfellesskap for å vurdere sine handlinger.

Bound, Keogh og Walker (1985) viser til Further Education Curriculum and Development Unit (FEU)¹⁷ modellen som gir refleksjon en sentral plass i læringen. Modellen viser til tre viktige refleksjonsprosesser *erfaring, refleksjon og læring*;

¹⁷ Modellen ble utviklet av ”Department of Education and Science, Further education Unit” (1981).



Figur 2. (Hentet fra Bound, et. al, 1985, s. 13)

Bound, et al. (1985) forklarer det på følgende måte:

The experience of the learner, the specific learning which occurs on the basis of that experience, and the reflective activities which are needed to extract specific learning from the overall experience (s. 13).

De mener videre at den individuelle erfaringer må bli fulgt opp av organisert refleksjon. Organisert refleksjon vil si at refleksjonen har en hensikt og ikke er uten mål (Bound, et al. 1985). Denne refleksjonen får den enkelte til å lære av erfaringen, men bidrar også til å identifisere eventuelle behov for spesifikk læring, før ytterligere erfaring blir ervervet (Bound, et al. 1985). De som reflekterer har en klar hensikt å reflektere over en erfaring som kan være en delt hendelse eller episode. Modellen sier ikke noe om hva innholdet i den organiserte refleksjonen er, bortsett fra at den indikerer at refleksjonen forsterker tidligere læring, utvikler konsepter og generaliserer for fremtidig bruk. Modellen legger i tillegg vekt på personens fremstilling, og refleksjonen inkluderer derfor også behandling av følelser, verdier og holdninger til deltakerne (Bound, et al. 1985).

3.4 Undersøkelsens forståelse av kunnskap og kunnskapsdeling

I denne undersøkelsen forstås kunnskap som en dynamisk og en pågående prosess som er handlingsbasert og relasjonsavhengig. Sosiokulturelle perspektiver er opptatt av at læring, kunnskap og kompetanse er distribuert i samfunnet. Det betyr ikke at alle har samme

kunnskap, kompetanse, ferdigheter eller erfaringer, men at disse er fordelt på medlemmene av en gruppe eller samfunnet, og er nødvendig for en helhetsforståelse (Dysthe, 1999).

Jeg støtter meg til Holdt Christiansen (2004) som mener at effektiv kunnskapsdeling er avhengig av å strukturere kunnskapen i en kontekst. Delvis et felles møtested som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner for å dele kunnskapen. Mellom veilederne i NAV vil en slikt distribuert kompetanse vise seg når veilederne jobber sammen og øker den samlede kunnskapen mellom dem. I denne sammenhengen vil veilederne og de faste deltakernes ulike ferdigheter og kunnskaper utgjøre den kollektive kunnskapen i veiledningsforumet. Den distribuerte kompetansen er altså den samlende kompetansen som oppstår mellom individer som samhandler eller jobber sammen. Disse egenskapene kan hjelpe gruppen som helhet til å løse en oppgave eller et problem som et individ ikke hadde klart på egenhånd. Målet er at de faste deltakerne og veilederne kan utnytte hverandres kunnskaper, og med det lære av hverandre. Distribuert kompetansen kan *kun* skapes gjennom samarbeid eller i et praksisfelleskap.

4 Forskningsdesign og metode

Dette kapitlet presenterer det metodiske grunnlaget for undersøkelsen. Innledningsvis ser jeg på mitt valg av metode og tilnærming, og begrunner dette valget. Deretter vil det bli gjort rede for undersøkelsens forskningsdesign, for videre å se på hvordan jeg har samlet inn data. Samt vurdering av kvalitet og etiske betraktninger ved bruk av kvalitativ metode.

4.1 Kvalitativ metode

Formålet med denne studien er å undersøke om det skjer kunnskapsdeling mellom deltakerne¹⁸ i veiledningsforumet. For å undersøke denne praksisen var det hensiktsmessig å få innblikk i deltakernes opplevelser med veiledningsforumet. En kvalitativ metode egner seg for å undersøke dette, da kvalitativ metode i følge Denzin og Lincoln (2008) er en aktivitet som har som formål å oppnå en forståelse av menneskelige og sosiale fenomener i deres naturlige setting. Videre sier de at en kvalitativ tilnærming studere fenomenene i detalj, da antall informanter er mindre og tar for seg et mindre begrenset område. Dette samsvarer også med min undersøkelse, da veiledningsforumet er et begrenset område.

Kvalitativ forskning rommer mange ulike tilnærminger. Creswell (1998) grupperer de ulike tilnærmingene innenfor følgende kategorier: *Bipgraphy*, *phenomenology*, *grounded theory*, *ethnography* og *case study* (s. 6-7). Han understreker videre at hvor man plassere sin undersøkelse trenger ikke å være innenfor bare den ene tradisjonen, men man kan også integrere dem slik at det blir en kombinasjon av to eller flere. Med dette som grunnlag har jeg plassert min undersøkelse innenfor tilnærmingen kasusstudie, med det kvalitative forskningsintervju som datainnsamlingsstrategi. Jeg har også valgt å hente inspirasjon fra den fenomenologiske tradisjonen, som har erfaring som grunnlag og hvor vår livsverden er en gjenstand for fortolkning. Undersøkelsen kan derfor betraktes som en kasusstudie med en fenomenologisk tilnærming¹⁹.

4.2 Kasusstudie

I følge Stake (1995) er ikke kasusstudie et metodisk valg, men et valg om hva man ønsker å studere og som bygger på materiale hentet fra personers opplevelser eller fra konkrete

¹⁸ Deltakerne vil si de faste representantene og veilederne som bruker veiledningsforumet

¹⁹ En kasusstudie kan være et forskningsarbeid der casen studeres ved hjelp av for eksempel en fenomenologisk eller etnografisk tilnærming (Stake, 1995).

situasjoner. Han eller hun er i direkte kontakt med kasusstudiens aktivitet, og kan derfor reflektere over og gi en mening om det som skjer. Stake (1995) definerer et kasusstudie som;

Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances (s. 1).

Han sier videre at et kasusstudie er et avgrenset fenomen i sine naturlige omgivelser, og som er avgrenset i tid og rom (Stake, 1995). Kasuset i denne undersøkelsen er veiledningsforumet i NAV Trondheim. Det er avgrenset til første kvartal i 2012, og foregikk på et bestemt sted i Trondheim. Det er det som hendte innenfor dette kasuset som ble fokuset for undersøkelsen. Dette benevnes som et indre kasus²⁰ (Stake, 1995), som handler om å undersøke kompleksiteten i et enkelt case. Målet er å tolke og forstå casen og ikke bidra til generelle forklaringer som kan relateres til andre forhold (Ringdal, 2007). Med andre ord handler et indre kasusstudie om å forstå det aktuelle kasuset som på forhånd er valgt ut, og som har en verdi i seg selv.

Kasusstudie åpner opp for bruk av ulike strategier for innhenting av data, da datainnsamling er nært knyttet til målet med studien (Stake, 1995). En av de viktigste kildene til datainnsamling i kasusstudier er i følge Stake (1995) intervju, siden de fleste kasusstudier omhandler menneskelige forhold. Jeg har derfor valgt å bruke intervju som primær datainnsamlingsstrategi, og observasjon som sekundær for å bli bedre kjent med veiledningsforumets praksis. Supplert med dette benytte jeg også tidligere evalueringsdokumenter av veiledningsforumet, og offentlige dokumenter for å få mer innsikt i organisasjonen.

4.3 Observasjon

Observasjon som strategi egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til feltet for å forstå kasuset som undersøkes. Jeg gjennomførte flere ikke-deltakende observasjoner²¹, det vil si jeg var i settingen uten å være en direkte deltaker i handlingsprosessene. I følge Stake (1995) skal forskeren i kasusstudier være ”*non-interventionists*” i en observasjonssituasjon. Han mener observatøren bør unngå all oppmerksomhet under observeringen slik at feltet ikke blir påvirket av ens nærvær. Jeg endte opp med å være mer synlig enn ”usynlig” observatør. Selv om deltakerne hadde fått informasjon om undersøkelsen og om meg på forhånd,

²⁰ Han skiller mellom indre og instrumentell kasusstudie.

²¹ Jeg skrev under på taushetserklæring før observasjonene startet, da veiledningsforumene tar opp taushetsbelagte temaer om brukere.

opplevde jeg at deltakerne var opptatt av å inkludere meg i samtalene, slik at jeg skulle få en bedre forståelse på hva de snakket om. Dette kan skyldes fordi jeg satt ved samme bord som de som deltok på møtet, og dermed fikk jeg ikke være ”usynlig” under observasjonen. Det oppsto også flere uformelle samtaler da jeg var på feltet, der jeg fikk mulighet til å stille spørsmål rundt det jeg hadde observert. Spørsmål som dukket opp under og etter observasjonene ble med på å utforme spørsmål til intervjuguiden.

4.4 Intervju

Mitt valg av intervju som datainnsamlingsstrategi er begrunnet ut i fra mitt ønske om å få en dypere innsikt i deltakernes egne opplevelser ved bruk av veiledningsforumet. Med det falt valget på *det halvstrukturerte, formelle intervjuet*. Et slik intervju her en rekke temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale, 1997). Fordelene med et slikt intervju er at jeg som forsker kan endre, trekke fra eller legge til spørsmål underveis i samtalen. Samtidig som man er åpen for at samtalen skal styre hvilke data man får. Intervjuformen er dermed ”ufullstendig” og fleksibel i den forstand at intervjuguiden ikke inneholder alle spørsmålene som vil bli tatt opp i intervjuet, og med det *kan* gi data som man på forhånd ikke hadde forstilt seg.

4.4.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen jeg formulerte i oppstartsfasen, samt fra mine observasjoner fra feltet. Intervjuguiden ble delt opp i tre kategorier; veiledningsforumet, kunnskapsdeling og læring, der spørsmålene ble knyttet til disse teoretiske begrepene. I arbeidet med intervjuguiden var fokuset mitt å lage spørsmål som skapte god interaksjon mellom forskningsdeltakerne og meg. Det ble derfor viktig å formulere spørsmål som var lette å forstå og som var frie for akademisk språk (Kvale, 1997). Som nevnt, valgte jeg det halvstrukturert formelle intervjuformen, der guiden inneholdt en grov skisse over emner og spørsmål. I følge Kvale (1997) er prosjektplanen avgjørende for om spørsmålene og rekkefølgen er bindende for intervjueren, eller om det er opp til intervjueren selv å avgjøre i hvilken grad guiden skal følges. Jeg valgte å følge det tematiske oppsettet, men i hvilken rekkefølge spørsmålene under hvert tema kom i, spilte ingen rolle.

Jeg ønsket å få gode og rike beskrivelser fra forskningsdeltakerne, og valgte med det å lage to intervjuguiden. En for de faste deltakerne i veiledningsforumet og en for veilederne (se vedlegg 1 og 2). Intervjuguidene hadde de samme teoretiske rammene, men spørsmålene

kunne variere slik at jeg fikk data fra "begge sidene" ved bruken av veiledningsforumet. Spørsmålene gikk fra det som vedrørte formålet med veiledningsforumet til veiledernes opplevelser. Intervjuguidene hadde likevel noen hovedspørsmål som alle fire forskningsdeltakerne ble spurt om, da de første spørsmålene var ment som en myk start på intervjuet. Avslutningsvis fikk alle spørsmålet om de kunne beskrive hva de legger i begrepene kunnskap /kunnskapsdeling og læring. Med dette spørsmålet fikk de selv oppsummere hva de legger i begrepene, siden samtalen handlet om disse temaene uten at jeg hadde definert de på forhånd.

I kvalitativ forskning er det fordelaktig å utføre et prøveintervju for å teste ut intervjuguiden, og i følge Stake (1995) bør prøveintervju være en rutine for alle forskere. Jeg hadde et ønske om å få mer øvelse når det gjaldt å være i en intervjusituasjon: både min egen rolle, prøve ut intervjustørsmålene, samt sjekke hvordan det ville være å bruke diktafon. Dalen (2004) poengterer at det er viktig at man får et avslappet forhold til bruken av diktafon og herske teknikken slik at håndteringen virker profesjonell. Intervjuet ble ikke testet under optimale forhold, da testpersonen ikke hadde personlig erfaring med casens undersøkelse. Likevel fikk jeg utbytte av det ved å legge til og trekke fra noen spørsmål slik at intervjuguiden ble mer helhetlig.

4.4.2 Utvalg

Valg av forskningsdeltakere er viktig innenfor kvalitativ metode; hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier skal de velges ut? Utvalget er viktig siden det er med på å avgjøre kvaliteten av datainnsamlingen, som legger grunnlaget for tolkning og analyse (Dalen 2004). På grunn av undersøkelsens begrensede omfang ønsket jeg å intervju to faste deltakere i veiledningsforumet og to veiledere. Kriteriene for forskningsdeltakerne var at de jobbet i NAV og hadde erfaring ved bruk av veiledningsforumet. Min kontaktperson i NAV hjalp meg å finne forskningsdeltakere som var villige til å bli intervjuet. Dermed hadde jeg ingen påvirkning på hvilke deltakere som ble valgt ut. Jeg sendte ut et samtykkeskjema (se vedlegg 3) til de aktuelle forskningsdeltakerne, samt et informasjonsbrev (se vedlegg 4) som orienterte om undersøkelsens tema og hensikt.

4.4.3 Intervjusituasjonen

Informasjonsbrevet medelte også at jeg ville bruke diktafon under intervjuene. Ved bruk av diktafon var det lettere å konsentrere seg om det forskningsdeltakerne fortalte siden jeg ikke trengte å notere hva som blir sagt i løpet av samtalen. Før selve intervjuet startet informerte

jeg nok en gang om bruken av diktafon, og ingen av deltakerne hadde innvendinger mot at det ble brukt. I tillegg informerte jeg kort om undersøkelsens tema og problemstilling, hva jeg ville bruke intervjumaterialet til og deres anonymitet. Forskningsdeltakerne fikk også anledning til å stille spørsmål om de lurte på noe før vi startet intervjuet. Intervjuene ble utført i ulike rom uten forstyrrelser som fikk oss til å fokusere på samtalen.

Intervjuene startet med at forskningsdeltakerne fikk fortelle litt om seg selv og deres arbeidsoppgaver i NAV. Jeg ville skape en god relasjon mellom meg og forskningsdeltakerne, slik at forskningsdeltakerne følte seg komfortable til å snakke om sine opplevelser og meninger rundt veiledningsforumet. Etter de innledende spørsmålene peilet jeg oss inn på intervju-guidens første tema, veiledningsforumet. Denne overgangen syns jeg gikk fint ved at jeg oppsummerte det forskningsdeltakeren hadde sagt om sine arbeidsoppgaver og knyttet det til veiledningsforumet, ved for eksempel si ” *Dere har også mulighet til å melde inn sakene deres til veiledningsforumet (...)*”.

Intervjuguidens format gjorde til at vi fikk til en naturlig flyt i samtalen, og jeg fikk være en aktiv lytter. Jeg prøvde på ulike måter å oppmuntre deltakerne til å komme med ytterligere skildringer om det hun / han snakket om ved å gi et lite nikk som respons, vise at jeg var interessert ved å si ”ja” eller ”mm” eller ta pauser for å vise at de kunne fortsette praten. Slike verbale eller nonverbal kommunikasjon handler i følge Dalen (2004) om å vise en anerkjennelse overfor den personen som intervjues, og i tillegg vise en genuin interesse til det deltakeren forteller. Jeg følte disse responsene var svært viktig for meg som lytter for å få frem den dataen jeg ville ha ut av intervjuet. De fikk meg til å fokusere mer på samtalen, samt stille oppfølgingsspørsmål for å gå i dybden på ulike opplevelser som dukket opp. Jeg prøvde å unngå ledende spørsmål, og brukte heller fortolkende spørsmål som Kvale (1997) kaller de. Dersom jeg ikke helt fikk tak i det forskningsdeltakeren forklarte, forsøkte jeg å klargjøre ved for eksempel å omformulere et svar, ved å si ”*Du mener altså at...?*”. På den måten fikk jeg en bekreftelse på at jeg hadde forstått dem riktig. Til slutt i samtalen spurte jeg om det var andre forhold deltakerne ville ta opp eller nevne, slik at de fikk mulighet til ta opp ting som var vesentlig og som vi ikke hadde kommet inn på. De fikk også mulighet til å lytte over båndopptaket.

4.4.4 Transkribering

Transkribering vil si å klargjøre intervjumaterialet for analyse, der man transkriberer fra muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale, 1997). Når materialet struktureres i skriftlig tale er det lettere å få oversikt over materialet, samtidig bli bedre kjent med egne data (Dalen, 2004;

Kvale, 1997). Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv og satte meg med transkriberingen samme dag som intervjuene ble gjennomført, slik Dalen (2004) anbefaler. Det gir de beste mulighetene til en god gjengivelse av hva forskningsdeltakerne faktisk har uttalt. Siden intervjuene ble spredt mellom en periode, ble jeg ferdig med transkriberingen av hvert intervju før jeg startet med neste intervjurunde og transkribering.

Transkripsjonene er så nøyaktig sitert som mulig, og i en muntlig form. Likevel valgte jeg å blande mellom bokmål og deres dialekt, da dialekten ikke har betydning for innholdet. Jeg har også valgt å bruke fiktive navn på forskningsdeltakerne, for å bevare deres anonymitet, som også var et punkt i samtykkeerklæringen.

4.5 Analyse og kategorisering

Analyseprosessen tok utgangspunkt i forskningsdeltakernes utsagn i intervjuene, som jeg startet med etter endte transkripsjon. I følge Stake (1995) består analysearbeidet først og fremst av å skille noe fra hverandre, slik at datamaterialet får mer mening og struktur. For å redusere datamengden er meningsfortetting, koding og kategorisering analytiske redskaper som anvendes for analyse av intervjuer (Kvale, 1997)²². Meningsfortetting har som hensikt å forkorte forskningspersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Teksten komprimeres, mens den umiddelbare mening i det som blir sagt gjengis med få ord. Kategoriseringen av mening foregår ved at intervjukonteksten kodes i kategorier, og kategoriseringen ble gjort så nært opp til forskningsdeltakernes uttalelser. Intervjuguiden besto som nevnt av teoretiske rammer, og med denne innrammingen fikk jeg startet kategoriseringen av datamaterialet allerede under transkriberingen.

Neste steg var å finne nye kategorier som ville samle dataene på nye måter, innenfor de teoretiske rammene. Ved å gjennomgå intervjuene flere ganger, fikk jeg stadig mer oversikt over datamaterialet mitt, og utførte med det en *meningskategorisering* som Kvale (1997) kaller det. Jeg satte hovedkategoriene veiledningsforumet, kunnskapsdeling og læring i egne kolonner, og fant flere underkategorier som gikk igjen hos alle forskningsdeltakerne. Disse kodene endte opp som deloverskrifter i kapittel 6; presentasjon av mine funn, ettersom flere av forskningsdeltakerne nevnte det samme. Videre ble hver underkategori kategorisert og avgrenset i forhold til undersøkelsens case. Det er viktig når man gjennomfører en kasusstudie at man hele tiden har i tankene at det er casen man undersøker og at analysen

²² Kvale (1997) er representant innenfor den empiriske fenomenologiske tradisjonen, og siden jeg støtter meg til hans kategorisering av datamaterialet, vil også min kategorisering ha inspirasjon fra fenomenologisk tilnærming.

bygger på datamaterialets mønster (Stake, 1995). Ved å analysere underkategoriene ytterligere kom jeg frem til tre hovedkategorier som ser på deling av kunnskap i veiledningsforumet; Er veiledningsforumet et praksisfellesskap?, Like mye et rådgivende forum som veiledning? og Betydningen av organisert refleksjon.

Analysen har også preg av en induktiv og deduktiv forskning. Deduktiv i og med at kategoriene var klare på forhånd, induktiv ved at teorien ble valg ut med utgangspunkt i hva som kom frem som essens i intervjuene.

4.6 Kvalitet i kvalitativ metode

Når man skal vurdere kvaliteten ved en undersøkelse, både i kvantitativ og kvalitative studier er det ofte i forhold til begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet²³ (Kvale, 1997). Kvalitative forskere må nærme seg begrepene på andre måter enn i kvantitativ data. Enkelt forskere omformulerer begrepene slik at de blir bedre tilpasset den kvalitative forskningsområdet, ved å stille spørsmål om dataene er gyldige og pålitelige, og om undersøkelsen er troverdig (Kvale, 1997)²⁴.

Når man skal sikre gyldigheten ved en undersøkelse kommer aspekter som sannhet og kunnskap inn i bildet (Kvale, 1997). Gyldigheten avhenger av kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk. Det handler med andre ord ikke bare om metodene som blir benyttet, men også om forskerens integritet (Kvale, 1997). Før studien startet hadde jeg ingen tilknytning til NAV eller bekjentskap til veiledningsforumet. Dette styrket min rolle som forsker, da jeg hadde et objektivt forhold til studien, som er med på sikre kvaliteten på undersøkelsen. Likevel må forskeren ha gode kjennskaper til emnet som undersøkes, noe jeg fikk ved å observere forumet før den primære datainnsamlingsstrategien startet. Min subjektivitet kommer frem gjennom mine teoretiske valg og bruk av sitater som brukes senere i studien.

Da min undersøkelse begrenser seg til fire forskningsdeltakeren, kan man ikke snakke om generaliserbarhet i ordets rette forstand, da generalisering krever stort utvalg av forskningsdeltakere som er tilfeldig trukket, og kan si noe om populasjonen (Kvale, 1997). Man kan heller snakke naturalistisk generalisering i denne undersøkelsen. Stake (1995) beskriver denne formen for å sammenligne og gjenkjenne sin egen situasjon i datamaterialet,

²³ Reliabilitet eller pålitelighet, går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Validitet, eller gyldighet, går på om en faktisk måler det en vil måle. Generaliserbarhet ser på om undersøkelsen kan overføres til andre liknende situasjoner (Ringdal, 2010)

²⁴ Jeg velger å bruke begrepene pålitelighet og gyldighet, men de har likevel samme betydning som validitet og reliabilitet.

og gir på den måten mulighet for overførbarhet. En av mine forskningsdeltakere leste gjennom mine funn- og diskusjonskapitlene, og på den måten fikk jeg en bekreftelse på at mine kategorier egnet seg til å gi et riktig bilde av praksisfeltet.

I kvantitativ forskning forutsetter påliteligheten at forskningen kan etterprøves av andre forskere. I min undersøkelse er ikke dette mulig, da den er bundet i tid og sted, og kan derfor ikke gjentas og reproduseres. En måte å gjøre dette på i kvalitativ metode og noe jeg har gjort under hele forskningsprosessen, er å beskrive valg og fremgangsmåte så nøyaktig som mulig, slik at en annen forsker i prinsippet kan gjennomføre samme undersøkelse. Og i tillegg har leseren en mulighet til å følge valgene gjennom hele forskningsprosessen.

4.7 Etiske betraktninger

Etiske prinsipper og retningslinjer er grunnleggende moralnormer for vitenskapelig praksis. Det er viktig at forskeren følger de etiske retningslinjene før en undersøkelse tar til, men også under hele forskningsperioden. Kvale (1997) nevner tre etiske regler for forskning på mennesker: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Jeg informerte forskningsdeltakerne om undersøkelsens overordnende mål, at deltakelsen var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. Med konfidensialitet menes at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre forskningsdeltakernes identitet (Kvale, 1997). All data som ble tatt opp på diktafon, transkribert og kategorisert var bare tilgjengelig for meg, og forskningsdeltakerne har fått fiktive navn i studien. NAV-kontoret forskningsdeltakerne jobber på er også anonymisert, slik at andre ikke har mulighet til å kjenne igjen forskningsdeltakerne. Til sist måtte jeg tenke over konsekvenser for de som deltar, men også for den større gruppen de representerer, altså de NAV-ansatte på det aktuelle kontoret. Delvis ta hensyn til mulige skader som kan påføres forskningsdeltakerne så vel som de positive fordelene ved å delta (Kvale, 1997). Hensikten med studien var å undersøke veiledningsforumet og ikke personlige forhold, og spørsmålene ble utformet etter det.

All forskning som inneholder personopplysninger og barn som informanter må meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg meldte inn studien til NSD, da NAV er en organisasjon som håndterer personlige opplysninger om brukerne. Jeg fikk tilbakemelding av NSD at prosjektet er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 (se vedlegg 5).

5 Presentasjon av datamaterialet

I det følgende vil jeg presentere forskningsdeltakerne som jeg har intervjuet. Jeg benytter fiktive navn på de ansatte; Arne, Kari, Solveig og Kristine. Arne og Kari er to av de fire faste deltakerne i veiledningsforumet, mens Solveig og Kristine er veiledere som benytter seg av tilbudet. Sitatene som blir brukt i kapitlet er hentet fra transkripsjonen av intervjuene.

5.1 "Arne"

Arne har jobbet på NAV arbeidsrådgivning (ARK) siden 2003 som er en vandrelinjetjeneste som betjener NAV-kontorene i saker de har behov for bistand i. Kontoret består av psykologer og rådgivere med spesiell kompetanse i forhold til evner, interesser, personlighet, yrke og arbeidsmarked, der Arne har det endelige fagansvaret på kontoret. Arne var med på å starte opp veiledningsforumet i NAV høsten 2008, da de prøvde å samle nøkkelfunksjoner i organisasjonen, som var ute i kontoret, inn i dette veiledningsteamet.

Da jeg spør hva som er ARK sin rolle i forumet, svarer Arne at det;

Er å bistå.. i det fellesskapet som det møtet skal være. Men også si noe om dette er en sak som Nav arbeidsrådgivning, eller Ark da, kan på en måte ta inn hos oss og utrede hos oss. Om det er noe vits å gjøre det, for å si det litt kort og enkelt. Og om vi har noe å bidra med i saken. Og det er egentlig litt sånn, Ark sin rolle.

Veiledere har gjennom veiledningsforumet mulighet til å søke saken over til ARK, delvis at ARK-kontoret tar saken og utreder den ytterligere. Dette gjelder også for andre spesialenheter. Skal ARK "overta" saken må det være en konkret bestilling fra veileder, hva hun / han vil at de skal gjøre i saken; *"Det kan være grundig kartlegging av interesser, personlige til yrkespersonlighet... og da skal vi være enige om innsøkinga, slik at vi ikke gjør noe annet enn det veileder bestiller"*. Deretter skal ARK gi drypp underveis, og før en konklusjon blir tatt skal saken bli oppsummert sammen med veileder. ARK er et rådgivende organ og har derfor ingen beslutningsmyndighet.

5.2 "Kari"

Kari har jobbet i NAV siden 2005, men har jobbet på det aktuelle NAV-kontoret siden 2008. Der jobber hun med fagutviklingsarbeid opp mot arbeid og psykisk helse. Oppgavene hennes er oppfølging av portefølje som er på rundt 20 brukere; mennesker med psykisk helseproblematikk som skal tilbake til jobb eller skole. Hun har også en fagressursrolle i forhold til

det med arbeid og psykisk helse på kontoret, og i forhold til eksterne samarbeidspartnere. Yrkestittelen hennes er LOS, som er hentet direkte fra nasjonalstrategiplan. Hun var en av fire LOSér som opprettet veiledningsforumet høsten 2008 i Trondheim. Ønsket var å drøfte hvordan LOSéne kunne få tildelt saker av veilederne, men også hvordan de kunne være nytte til kontorene utover det begrenset antall saker som de skal ha;

(...) Og da snakket vi en del rundt det å ha et forum der folk kunne komme å melde saker til oss og vi kunne drøfte om LOSen på en måte skulle overta saken eller om det var andre løsninger vi kunne bidra med.. Og da fikk vi med oss ARK den gangen på det, og, fordi da var tanken at det kunne utvikle seg til et fora der man også kunne komme og drøfte generelle problemstillinger (...) Så har det egentlig bare utviklet seg siden da..

Når veiledere melder inn en sak til veiledningsforumet har de også mulighet til å drøfte om LOS eller ARK skal overta den. Kari utdyper at

(...) Det er jo veldig greit for oss LOSéne at vi gjorde det på den måten.. at vi slapp å sitt og forhandle med hver enkelt kollega over bordet alene om vi skulle overta saken eller ikke, fordi det er jo en knapphetskode, når man har så få saker.. samtidig at vi får en arena der vi kan gi av den kompetansen vi bygger oss opp å da, i dem stillingene vi har..

Kari har også en administrativ og en styrende rolle i forumet, da hun er den som sender ut påminnelser og den som ”samler trådene” i forumet. Det gjør hun ved å notere samtidig som saken blir drøftet, slik at veilederne kan konsentrere seg om og være med i drøftingen. Notatet er en ekstra service til veilederne, da de har oppdaget at veilederne ofte blir stresset over å skulle sitte og drøfte saken sin og samtidig skulle notere seg alt. Videre sier Kari at notatet er en dokumentasjon for å se hvilke type saker som har vært til veiledning, hvilke typer problemstillinger som har vært drøftet og hvilke råd som har vært gitt, slik at de kan gå tilbake å se litt på mengden og type saker.

5.3 ”Solveig”

Solveig har jobbet i NAV i tre år, siden 2009. Hun jobber med sykefravær, som rådgiver mot Trondheim Kommune og oppfølging med sykemeldte der. Hun er også beslutter på kontoret. Det vil si at hun ser over andre veilederes saker og avgjør kvaliteten – det siste stemplet før en sak blir godkjent. Når jeg spør om hun bruker veiledningsforumet sier hun;

Hmm.. æ bruke det når det er relevant! Men det er jo.. det er en veldig fin måte når man står litt fast på saker, få andre manns øya på det.

Hun mener veiledningsforumet er med på å samle de små cellene som fungerer i NAV, som ellers jobber uavhengig av hverandre. Slik at en veileder ikke bare sitter der i sin egen verden, og jobber og sender saken videre, men også får diskutert sakene med andre;

Vi kommer aldri til å jobbe effektivt hvis det ikke snakkes sammen eller jobber mot samme mål. Tror vi begynner å nærme oss det der, at det er ikke så høye terskler.. det er ikke noe sånn arroganse.

Solveig sier videre at det som fungerer med veiledningsforumet er at det er lavterskel tilbud, at man må ikke ha en god begrunnelse til å melde inn saker og kan omtrent komme samme dag, så lenge det er ledig; *"Her er det en åpning.. det er litt sånn.. kaster seg over og se om det er noe ledig"*. Hun sier at hun er glad for at hun får lov til å komme til veiledning og benytter seg av det når det er relevant, og hun trenger andre "kunnskapsbriller" til å se saken fra en annen vinkel.

5.4 "Kristine"

Kristine jobber med avklaring av langvarige mottakere av sosialstønad, samt at hun er beslutter på uføreområde på kontoret. Hun er ikke en aktiv bruker av veiledningsforumet, men da jeg spør når hun bruker det sier hun;

Æ bruke det når æ har en tanke om at æ har nå å hent.. ved å få brukeren over til Ark, da skal det jo gjennom der, også bruke æ det.. når æ står fast, i forhold rett og slett veien videre.. både på tanke om at det kan vær en annen behandling, om, eventuelle tiltak da.

Kristine har ingen klare forventninger til veiledningsforumet og hun bruker det ikke bare for å melde inn sakene til ARK, men har hun en klar forventning om at hun trenger ARK, blir hun skuffet dersom det ikke skjer; *" Da må man ta dem innspillene man får da, og jobbe litt videre med dem"*.

6 Presentasjon av sentrale funn

I det følgende presenterer jeg de funn som utkrystalliserte seg som mest sentrale gjennom analysen av datamaterialet. Materialet bygger på intervjuene med de fire NAV-ansatte i Trondheim, og ble gjennomført i perioden 14.02 til 01.03 2012. Underkategoriene til hvert tema beskriver hva som var fremtredende hos forskningsdeltakerne.

6.1 Veiledningsforumet

For å svare på problemstillingen ble det relevant å høre med de to faste deltakerne hva som var tanken bak etableringen og hensikten med veiledningsforumet. På den måten fikk jeg et innblikk på hvordan NAV tenker veiledningsforumet kan utnyttes. Jeg har allerede presentert kort om tanken bak opprettelsen av veiledningsforumet i kapittel 2, samt forskningsdeltakernes roller i forumet i kapittel 5. Dette delavsnittet vil utdype ytterligere hensikten og målet for bruken av veiledningsforumet i NAV Trondheim.

6.1.1 ”Det er å dele kompetanse”

Veiledningsforumet ble opprettet som en følge av LOS stillingene, da de ville finne en arena, sammen med ARK-kontoret, hvor de kunne være til nytte for veilederne ved å dele av sin kompetanse;

Forumet er på en måte en arena vi kan del av den kompetansen til våres kollega selv om vi ikke overtar en sak for dem.. i og med at vi har så få saker, kan vi ikke overta alle sakene som er aktuelle for oss, så da er det jo et kompromiss der vi kan bidra inn i saken med kompetanse (Kari).

I tillegg var tanken at ARK skulle få mer nærhet til veilederne og gjøre terskelen lavere for å søke saker til ARK. Likevel er ikke tanken at man skal bruke forumet til å sende fra seg saker, men også være kompetanse bidragsyter for veilederne. Kort sagt er tanken bak etableringen todel, da forumet er et henvisningsfora til LOS eller ARK, samtidig et sted der de faste deltakerne og veilederne får delt sine kompetanser med hverandre.

Både Arne og Kari er fornøyd for hvordan forumet har utviklet seg;

Synes vi har kommet dit vi skal være nå, at det er.. det er ikke.. faren er jo at det bare ville været et henvisningsfora, at folk kommer dit for å få svar på om man kan bli kvitt saken eller ikke.. men det har det ikke blitt. Det har blitt en plass der folk kommer for å drøfte og få tilbakemeldinger i drøftingen.. (Kari).

(...) Da ser vi at folk kommet ett skritt videre, finner ut hva de kan gjøre i sakene sine. Fordi vi har samlet et sånn tverrfaglighet i forumet. Dem får diskutert, får bort litt skylapper (Arne).

Utsagnene viser at tanken bak veiledningsforumet først og fremst er til for å drøfte saker, og gjennom drøftingen kan de komme frem til om saken(e) enten er LOS eller ARK sak. Da overtar de saken og utreder den ytterligere.

6.1.2 "Det skal også være en støttefunksjon"

(...) Det skal være en styrke for veilederne å kom hit, at det skal være, nesten litt sånn hms perspektiv i det å da.. at man skal ha en plass der man kan kom og terskelen er lav og frustrasjonene kan være hva som helst.. å få støtte, på de frustrasjonene og få støtte på rollen sin.. at det fyller litt sånn funksjon også da (Kari).

Kari utdyper at veiledningsforumet også skal være en støttefunksjon for veilederne. Det behøver ikke nødvendigvis å handle om faglige diskusjoner, men et sted veilederne kan få støtte når de står i en sak som kan være ganske tøff. På den måten får de også personlig backing på det man gjør og tenker i arbeidet. Solveig har også denne forståelsen at man kan komme til veiledningsforumet og snakke om hva som helst;

(...) Vi kan jo snakk om oss selv, i det tilbudet da. At æ har det så fælt nå, hva skal æ gjør, og det aksepterer de, og det er deilig (...) Det er litt sånn, ikke bare for brukeren, men også litt for oss selv også (Solveig).

6.2 Deling av kunnskap i veiledningsforumet

Kunnskap og kunnskapsdeling er to begrep som kan betraktes i en utvidet forstand, avhengig av hvem som definerer de. Da problemstillingen spør om *hvordan kan deltakelse i veiledningsforumet bidra til deling kunnskap* var det viktig å høre hva forskningsdeltakerne mente om disse begrepene. I denne kategoriene vil det belyses hvilke tanker og meninger forskningsdeltakerne har om kunnskapsdeling, og om de mener dette forekommer i veiledningsforumet.

6.2.1 "Kunnskap? Det er jo på en måte, er jo den, det man sitter med"

Flere av forskningsdeltakerne opplevde at kunnskap var noe vi innehar av verktøy og erfaring som har festet seg. En av dem, Arne, ser på kunnskap som noe du har med deg inn i arbeidshverdagen til å løse arbeidsoppgavene;

"Kunnskap? Den som gir deg evnene til å løse de faglige oppgavene våre. Det er det du har med deg på en måte. Det du har med deg for å løse ting (...) Det er på en måte det som fester seg, styrer det du gjør; styrer hvordan du løser oppgaver"

Kari sier noe tilsvarende: ” *Kunnskap er erfaring som har festet seg, som man kan ta frem igjen. (...) Det er ting man husker, noe man har lært og / eller har erfart, som man husker og bruker igjen*”. En tredje intervjuperson, Kristine sier at: ” *kunnskap? Ja, det er jo den, det man innehar av verktøy*”. De tre sitatene illustrer at kunnskap er internalisert i personen og noe man kan ”ta frem” når det trengs. I tillegg sier Solveig at kunnskap er tillært informasjon, likevel skiller hun mellom begrepene;

Det er jo et skille mellom informasjon og kunnskap, så tror æ du kan få informasjon, men det blir først kunnskap når du gjør noe med det (Solveig).

Solveig sier videre at kunnskap er dynamisk og et flytende begrep, som blir operalisert gjennom forumet og satt i live.

6.2.2 ”Fortelle hverandre om egne erfaringer”

Når man skal dele kunnskap sier tre av intervjupersonene at det skjer gjennom å fortelle hverandre om egne erfaringer og kompetanse, som Kristine uttrykte det; ” *det er, skulder til skulder, at vi snakker sammen og deler kunnskap da*” (Kristine). Både Arne og Solveig mener kunnskapsdeling er å stille spørsmål og reflektere sammen med andre. Ved å dele kunnskap på denne måten mener Arne at hans individuelle kunnskap blir formidlet gjennom spørsmålene, og ikke ved å gi svarene ”svart på hvitt”;

Hva tror du vil skje, hvis att..?” eller ”Har du noen tanker om hvordan du vil møte brukeren i neste møte, med den atferden? (Arne)

Ungene sier jo hvorfor, hvorfor.. så der har vi mye å lær.. på måten dem er.. det er kanskje æ skal være litt mer til mine kollega når dem si; ”nå har æ gjort det i saken.. ” ja, hvorfor? Og da kan vi del da.. det er jo det å finn hva den andre trenger av kunnskap for å.. ja, for å kom seg et steg opp i læringskurven! (Solveig).

6.2.3 ” Kunnskapen vil deles bedre hvis flere bruker veiledningsforumet”

I samtalene med forskningsdeltakerne kom det flere tanker rundt hvordan man kan dele kunnskapen i og etter veiledningsforumet bedre. Kari mener utfordringen ligger i struktur, at man kunne ha tjent mer på å ha et strukturert forum;

(...) at man kanskje har hatt.. at hver enkelt person i fora, har tatt en runde, f. Eks at man, sikra at alle hadde kommet til med sine spørsmålsstillinger og innspill, at det ikke bare blir tilfeldig saksdiskusjon da.. at det hadde vært mer struktur inn.. det kan det kanskje være noe å hente på (Kari).

Arne derimot mener veilederne kan bli bedre til å ta med sakene inn på nytt, at man på den måten kan se effekten av kunnskapsdelingen ved å følge saken videre. Han har ikke erfart at veiledere tar med samme sak inn flere ganger, og det tror han skyldes fordi ” *veilederen har i den grad av erfaring og kunnskapsdeling som en ønsker for å løse saken en gang til eller ta saken videre*” (Arne). Kari ønsker ikke at veiledere skal ha som rutine å komme tilbake til veiledningsforumet med samme sak;

Vi ønsker ikke å være en kontroll funksjon i forhold til om folk gjør som vi har anbefalt eller ikke.. kunne jo vært interessant for å se om forumet har en effekt selvfølgelig, men æ tror jo at, at det har en effekt bare i det at folk får lov å snakk om saken sin, få støtte.. da trenger vi ikke å måle noe mer enn det egentlig.. (Kari).

Solveig mener at kunnskapen vil deles bedre dersom flere bruker veiledningsforumet; at det ikke bare er de samme personene hver gang. For da blir det ”*sånne små tua som jobber flittig og holder alle de gullkornene for seg selv.. det blir jo helt feil*” (Solveig). Og for å få flere til å bruke det, mener hun at veilederne må fortelle om suksess historiene sine. De fleste hører om de negative sakene, selv om 90 % av det de gjør er fantastisk arbeid;

Det er jo ikke veiledningsforumet som har æren for det, men er jo en del av puslespillet.. ” Åå, æ hadde i dag ei dame som har vært syk så mange ganger, og nå har hun fått seg jobb..” Vi må vær sånn, hvordan gikk det til? Vi må spør hvorfor på det som går bra også.. og da er det gjerne, dem har jo kanskje hatt en finger med i spillet dem som sitt i veiledningsforumet for at dem har gitt tips da.. (Solveig).

6.3 Læring i veiledningsforumet

Begrepene kunnskap og læring henger sammen. Derfor var det også relevant å høre om forskningsdeltakerne mente de lærte noe av å dele kunnskap i veiledningsforumet. I analysearbeidet fant jeg ut at det var gjensidig enighet om at læring er individuelt som man får gjennom erfaring, og ikke en direkte følge av veiledningsforumet.

6.3.1 ”Læring er sekundærgevinst”

Både Arne og Kari som er faste deltakere i veiledningsforumet mener at veilederne lærer noe av å melde inn sakene. Likevel har de to ulike syn på hvordan forumet bidrar til læring, da Kari sier forumet er et sted der dem får delt sin læring med veilederne, mens Arne mener læringen skjer *etter* en veiledning;

Læringen får en ny dimensjon når man tar den ut i praksis.. at du må gjøre de tingene, du foretar deg de tingene som man på en måte får åpnet opp nye taker når man diskutere saken. Da ser du kanskje at det faktisk fungerte, at det var lurt å gjøre sånn (Arne).

Da jeg spør veilederne, Kristine og Solveig om de syns de lærer noe ved å bruke veiledningsforumet, sier Kristine;

Ja, lærer litt om hvordan.. eller lær og lær.. mest, det skal æ nå være ærlig på, æ går jo dit for å få løst saken ja.. så kommer læringen som en sekundær gevinst da (Kristine).

Hun påpeker at veiledere melder ikke inn sakene sine til veiledningsforumet først og fremst med en agenda at de skal lære noe, heller at de skal få tips, råd og veiledning til hvordan en sak kan håndteres og oppklares. Solveig syns også man lærer av veiledningsforumet, men at det blir veldig på individnivå. Siden veilederne kommer inn alene, blir det veileders ansvar å ta med seg og spre kunnskapen videre;

(...) Det er jo dem 5 som sitt i det rommet, som får med seg det som blir sagt, så med en gang du går ut da, så eksisterer det ikke på en måte lengre, med mindre den personen tar det med seg og snakker om det til sine kollegaer eller tar opp saken.

Solveig er enig med Kari om at veiledningsforumet blir mer et sted der man kan få løst sakene sine, selv om hun mener det henger sammen med læring. De begge sier at man har jo lært når man kan få brukt det man har blitt veiledet på, i en lignende sak senere;

Man trenger ikke å gå, hvis man nesten har vært inn med nesten lik sak, så kan en tenk; hva ble det sagt om den? Ja, kanskje æ prøve det den her gangen også (Kristine).

6.3.2 "Learning by doing"

Flere av forskningsdeltakerne var enige om at læring er noe man får gjennom erfaring og ikke en direkte følge av veiledningsforumet. Læring må internaliseres og bli en del av deg, slik at kunnskapen kan benyttes i liknende situasjoner. I samtalene gikk det også igjen at kunnskap og læring ikke er så distinkte begreper, men at " *når du deler kunnskap og får til å bruke den.. da har du lært!*" (Solveig).

Veiledningsforumet bidrar til læring gjennom tverrfaglig diskusjon rundt en sak, " *og dermed får man inn flere faglige ståsteder som veileder kan ta med seg og forhåpentligvis bruke det i liknende saker*" (Kari). Arne utdyper dette med å si at læringen ligger i forumet, men utfolder seg i ettertid;

Når du gjør noe som du antageligvis ikke ville ha gjort, hvis du ikke hadde vært i det forumet. At du høster erfaring med det. Det kan både være positivt og negativt. Da lærer du (Arne).

Arne utdyper videre at

Jeg tror, kanskje det.. ”learning by doing”. Jeg tror du må ut der og erfare, for at du skal ha den beste effekten på læring. (...) Læringen tror jeg ligger litt sånn i etterkant, når du ser at oj, det her funka jo eller det her..

Sitatene uttrykker at læring vil få en ny dimensjon når en tar med seg de rådene, anbefalingene og tipsene som en har fått i veiledningsforumet ut i praksis. Og med det får åpnet opp en tanke og idé som en på egen hånd ikke hadde kommet frem til. Kari sier videre at læring ikke er så bevisst, siden læring gjerne er noe som kommer ubevisst. Likevel er hun sikkert på at de lærer i veiledningsforumet, ved å ta frem diskusjonene en har vært i, ved senere anledninger.

7 Diskusjon

Presentasjon av sentrale funn kapitlet viser at forskningsdeltakerne mener at de deler kunnskap med hverandre i veiledningsforumet, men har ulike synspunkter om hvordan denne delingen skjer, og i hvilken grad man lærer av delingen. I kapittel 6 beskrives det som var fremtredende hos forskningsdeltakerne, og disse underkategoriene har videre ført til tre hovedkategorier som jeg vil drøfte opp mot undersøkelsens teoretiske forankring, og i lys av forskningsspørsmålet; *Hvordan kan deltakelse i veiledningsforumet bidra til deling av kunnskap?* De tre kategoriene er følgende: 1) Er veiledningsforumet et praksisfellesskap?, 2) Like mye et rådgivende forum som veiledning?, og til slutt 3) Betydningen av organisert refleksjon. Jeg kom frem til disse temaene gjennom mitt analytiske arbeid med underkategoriene, ved å avgrense de ytterligere i forhold til undersøkelsens case.

7.1 Er veiledningsforumet et praksisfellesskap?

Lave og Wengers (1991) teori om situert læring og praksisfellesskap bidrar til å forstå hvordan deling av kunnskap og læring mellom deltakerne i veiledningsforumet utfolder seg. De mener at læring må sees i sammenheng med den konteksten den blir anvendt, og som er *situert* mellom kolleger. I denne konteksten er kunnskapen fordelt mellom de faste deltakerne i veiledningsforumet, da de representerer ulike faglige kompetanser. Teorien beskriver videre hvilke faktorer som må være tilstede for at kolleger skal ta hverandres kompetanser i bruk, og hvordan et praksisfellesskap kan bidra til dette. Et praksisfellesskap kan heller ikke bare isoleres til aktiviteter, men at det er en gruppe som deler en felles interesse, et sett med problemer for et tema, og at denne gruppene hele tiden involverer seg i fellesskapet med sin kunnskap om temaet (Gotvassli, 2012).

Veiledningsforumets grunnleggende strategi er todelt. Kari utdyper ved å si følgende: ”*Det er kompetansedeling og så er det et henvisningsfora til LOS eller ARK*” (Kari). Det vil si at veilederne kan melde inn saker med en tanke om at saken(e) *kan* overføres til LOS eller ARK, og i tillegg være et sted der de får tilgang til differensiert kompetanse. Det som diskuteres er veilederne saker, delvis problemområdet, og for å komme frem til en løsning, trengs de riktige ”verktøyene” (Ipe, 2003). ”Verktøyene” i denne sammenheng er de faste deltakernes kunnskaper og erfaringer som er satt sammen i forumet fordi de har nøkkelfunksjoner i organisasjonen. De fleste veilederne jobber med saker som en eller flere av de faste deltakerne har kunnskaper om, og veiledningsforumet blir med det et sted

veiledere får bistand i saker de selv ikke har spesialist kunnskap i (Helgøy, et. al. 2010). Som nevnt innledningsvis er veiledningsforumet en gang i uken à to timer, der deltakerne har en felles praksis om å bistå veilederne, oppgavene deres er å hjelpe veiledernes saker i ”riktig retning”, og de har sine repertoarer for å gjennomføre denne veiledning. Dette er i samsvar med hva Wenger (2004) mener må være til stedet for at fellesskap og praksis kan knyttes sammen til et praksisfellesskap. Med utgangspunkt i hva Lave og Wenger (1991) og Wenger (2004) mener er nødvendig for at en gruppe kan karakteriseres som et praksisfellesskap, vil jeg hevde at veiledningsforumet kan betraktes som et praksisfellesskap. Spørsmålet blir *hvem* som er deltakere i praksisfellesskapet.

7.1.1 Perifere deltakere

Wenger (2004) definerer praksisfellesskap som en gruppe mennesker som deler en bekymring eller lidenskap for noe, og at de lærer i interaksjon med hverandre. Dermed blir læring fremmet av deltakernes ulike kunnskaper og ferdigheter (Dysthe, 2001), som skjer i en sosial kontekst. Som nevnt er det et tverrfaglig samarbeid mellom de faste deltakerne, men hva med veilederens bidrag til diskusjonen? Veilederen som kommer inn har også kunnskaper som utfyller fellesskapet, og det er veilederens sak som binder forumet sammen. Praksisfellesskapet vil ikke eksistere dersom veilederne ikke bruker det, da forumet er opprettet for å *bistå* veilederne, og ikke for at de faste deltakerne skal utvikle kunnskap og lære av hverandre. Hovedtanken er at veileder skal lære noe, slik at han / hun kan bruke den kunnskapen som har blitt delt i forumet i liknende saker. Kan man med dette betrakte veilederen som en del av praksisfellesskapet i de 20 minuttene han /hun blir veiledet?

Alle som er delaktige i veiledningsforumet inngår ikke automatisk i praksisfellesskapet. Et praksisfellesskap består av deltakere som involveres i de praksiser som foregår. Dette betyr at ingen kan tvinges inn et fellesskap, det må bygges på frivillighet og engasjement fra den enkelte. For det andre må fellesskapet *inkludere* nye individer for at de skal bli reelle deltakere. Lave og Wengers (1991) begrep legitim perifer deltakelse viser nettopp til dette. Begrepet legitim perifer deltakelse blir brukt som et redskap for å analysere for hvordan nykommere blir inkludert i praksisfellesskapet (Nielsen & Kvale, 2004). Selv om en ikke er integrert i fellesskapets praksis, har man i følge Wenger (2004) likevel tilgang til kunnskapen som eksisterer. Med det vil jeg hevde at veilederne er *perifere deltakere* til veiledningsforumet i den forstand at deltakelsen aksepteres og de inngår som likeverdige parter i forumet. Likeverdige vil nødvendigvis ikke bety at alle deltakerne gjør det samme – i veiledningsforumet er hensikten at deltakerne har ulike kunnskaper. De faste deltakernes

ansvar er å ivareta veilederne som kommer inn til forumet, slik at det blir en tillitsrelasjon mellom deltakerne og veilederne. Noe som er nødvendig for å dele kunnskap (Holdt Christiansen, 2004).

7.1.2 To praksisfellesskap

Selv om man kan betrakte veilederne som en del av praksisfellesskapet, vil jeg påstå at veiledningsforumet er et praksisfellesskap for de faste deltakerne og ikke for veilederne. Veilederne har sitt eget praksisfellesskap, da de har tilgang til hverandres kunnskaper og erfaringer ute i landskapet. Det eksisterer altså ikke et *felles praksisfellesskap*. Bakgrunnen for denne antakelsen er for det første at veiledningsforumet har *to* deltakergrupper. Den ene er de faste deltakerne som møtes hver uke, og den andre gruppen er veilederne som ”kommer og går”. Arnes utsagn illustrerer dette skillet: ”*Veiledning er en kompetanseoverføring.. ehh.. fra de fagpersonene som sitter i teamet over på fagveileder*”. Arne skiller her mellom de faste deltakerne og veilederne ved å si ”*de som sitter i*” forumet og ”*over på*” fagveileder. Her kommer vi inn på Wengers (1998; 2004) ulike former for tilhørighetsbaner til et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap fremstår ofte som den indre kjernen, ”vi”, mens de andre som står utenfor blir ”de andre” eller outsideren. ”De andre” i denne sammenheng blir veilederne, som selv må velge sin *bane* for tilhørighet til veiledningsforumet. Veilederne blir med det noen som kommer utenfra og inn til veiledningsforumet, som nevnt som *perifere deltakere* (Wenger, 1998; 2004). Mens de fire faste deltakerne utgjør kjernen i fellesskapet, der kunnskapen er *distribuert* mellom de.

For det andre er det kun de faste deltakerne som over en lang periode er vedvarende medlemmer i forumet, som er grunnlaget for at det kan kalles et praksisfellesskap (Wenger, 2004). I tillegg har deltakerne identifisert sine roller i fellesskapet, ved at de har definert sine kunnskaper og hva de kan bidra med som fagpersoner. I mine funn kommer det frem at forskningsdeltakerne mener at de deler kunnskap i veiledningsforumet. Kunnskapsdeling innebærer å identifiserer allerede eksisterende og tilgjengelig kunnskap, slik at man kan anvende denne kunnskapen i andre kontekster (Holdt Christiansen, 2004). Deling forutsetter også rask tilgang til kunnskapen, og det er nødvendig med tillit mellom den som søker kunnskapen og den som deler (Cross, et al. 2001). Mine funn viser at det er tillit til deltakerne i forumet, da Solveig sier:

Æ føler det er ingen.. dem som sitt der er veldig sånn.. mye respekt og æ stoler helt på dem (Solveig).

Når tillit foreligger er det også større sannsynlighet for at kunnskap som erverves blir forstått tilstrekkelig, og kan nyttiggjøres og settes i bruk av veilederne etter endt veiledning. Likevel vil jeg si delingen er til best nytte for de faste deltakerne i praksisfellesskapet. Kari forklarer følgende:

Hmm.. Ja, det gjør vi, vi lærer jo veldig mye vi som sitter der fast selvfølgelig av hverandre (Kari).

En rekke saker eller problemer som blir diskutert i forumet, kjenner de faste deltakerne igjen fra sin egen praksis, og i følge Gjems og Linge (1991) vil de da ”undervise” hverandre i sine kunnskaper. De mener det er læringspotensialet for alle deltakerne, da de faste deltakerne vil få et metaperspektiv på egen praksis gjennom diskusjonen. Den kunnskapen den enkelte deltaker bringer inn i forumet bidrar til et faglig samarbeid som de faste deltakerne får ta del i hver uke, og kan bringe ut i sitt arbeid. For eksempel har en veileder en sak som er relatert til rådgivende lege, og dette temaet kan være helt ukjent for de andre faste deltakerne. Innspillene legen kommer med vil da være nyttig kunnskap både for veileder, men også for de andre. Legens kunnskap blir forklart i en form der hans/hennes individuelle kunnskap kan nyttiggjøres av andre (Ipe, 2003). Veilederne får ta del i denne delingen, men bare når de selv blir veiledet.

Kari forteller at kunnskapen som deles blir bare tilgjengelig når veilederne oppsøker forumet og ønsker å drøfte en sak. Og siden veilederne blir veiledet en og en, er det bare den enkelte veileder som får ta del i kompetansen. Med dette kan man si at kunnskapen og læringen er forankret i veiledningsforumet som kun er tilgjengelig under veiledning. Skal kunnskapen spres, delvis gjøre den lokale kunnskapen global (von Krogh, et al. 2000), er det opp til den enkelte veileder som bli veiledet. Da jeg spør Solveig om hun mener forumet er tiltenkt til å lære av hverandre, svarer hun;

Mmm.. ja, det blir veldig på individnivå.. på den personen som kommer. Der, tror æ får mye å lær selv, hvordan utvikle seg til å hvordan man sprer kunnskapen videre.. at det blir veldig.. det er jo dem 5 som sitt i det forumet, som får med seg det som blir sagt, så med engang du går ut da, så eksisterer ikke på en måte lengre.. med mindre den personen tar det med seg og snakker om det til sine kollegaer eller tar opp saken.. (Solveig).

Det er opp til den enkelte veileder å spre kunnskapen til de andre veilederne, til praksisfellesskapet som eksisterer på kontoret. Dersom veilederne innser at de er et fellesskap, vil også deres praksis bedres. Det fysiske miljøet på kontoret kan påvirke til læring og dermed være med på å øke kvaliteten på veiledernes arbeid. Kunnskapsdeling innebærer at andre skal

kunne ta del i individets kunnskap, og for å få det til må veilederne være villig til å diskutere og dele det en tar med seg fra veiledningsforumet over til sitt praksisfellesskap. Solveigs utsagn om å spre kunnskapen og de kloke ordene utover i kontoret illustrerer dette:

Hva gjør vi med den informasjonen æ tar med meg ut? Det er her utfordringa ligg.. så at det ikke blir de samme seks som bruker forumet hele tida og blir sånn små tua som jobber flittig og holder alle de gullkornene for seg selv.. det blir jo helt feil! (Solveig).

Kunnskapsdeling handler blant annet om å overføre og anvende kunnskapen for å løse aktiviteter hurtigere, bedre eller mer sikkert, enn det ellers ville blitt løst (Holdt Christiansen, 2004). Er det de samme veilederne som bruker veiledningsforumet, og de ikke deler sin kunnskap, ja, da vil jeg hevde at det er den enkelte veileder som får utbytte av det, og ikke veiledernes praksisfellesskap som helhet. Komponentene for å være et praksisfellesskap gjelder også for veilederne, deriblant adgang til kunnskapen og tillit til den som deler. Solveig sier at veilederne på kontoret er flinke til å diskutere, men at de er ikke flinke nok til å dele sine erfaringer. Veilederne bør være åpne om sine individuelle kunnskaper for at andre kan ta del i den, slik at man unngår at veilederne oppfinner den samme dype tallerkenen flere ganger som Holdt Christiansen (2004) kaller det. Har for eksempel en veileder fått veiledning i veiledningsforumet og vet at en kollega sitter med *tilnærmet* lik sak, er det formålstjenlig at veilederen som ble veiledet sprer kunnskapen fra veiledningsforumet ut til veilederen, eventuelt at begge veilederne blir med til forumet. På den måten vil deling av kunnskap effektiviseres, samtidig som veilederne støtter hverandre i deres arbeid. Da handler det om å formidle og spre kunnskapen, og hindre at deling oppfattes som noe negativt. Som Solveig poengterer ” *det heter ikke å skryte hvis du deler*”. Med det mener hun at det må oppstå en positiv delingskultur i praksisfellesskapet, dersom deling av kunnskap skal bli en naturlig del av arbeidshverdagen til veilederne.

7.2 Like mye et rådgivende forum som veiledning?

De fleste veilederne jobber med sakene over lengre tidsperioder og kan fort få slike ”skylapper” som Arne kaller det, for hva som er deres begrensninger og muligheter i sakene. Veiledningsforumet skal blant annet hjelpe veilederne til å fjerne disse ”skylappene”. Da jeg spør Kristine om hva som er grunnen til at hun melder inn sakene sine til veiledningsforumet, forteller hun;

En er jo å melde inn til ARK, så er det jo.. om er den her på mange måter nok avklart som gruppe, noen andre ting som æ kunne prøvd.. øhh.. også, er det jo når æ står, ikke står fast er jo ikke riktig da, men at du ønsker, at du kommer til et vist punkt i prosessen også kommer ikke videre, på mange måter.. du snakker med brukeren og står omtrent på stedet hvil i prosessen da, og da kan det vær greit .. (Kristine).

Sitatet illustrerer at Kristine kommer til veiledningsforumet fordi hun har behov for råd og støtte i sitt arbeid. En naturlig forventning til veiledningsforumet er følgelig at deltakerne gir veilederne råd om hvordan de kan forstå, bearbeide eller eventuelt løse sakene. Spørsmålet blir om veilederne kommer til veiledningsforumet bare for å få tips og råd, eller om de ønsker å lære noe av det også? Mine funn viser at veilederne ikke først og fremst bruker forumet med en agenda at de skal erverve seg mer kunnskap, men heller et sted der de kan få løst sakene sine. De faste deltakerne, Kari og Arne mener at de kan bidra inn i sakene til veilederne, ved å *dele sin kompetansen*, gjennom å gi tips og råd. Arnes utsagt beskriver dette;

Man gir konkrete tips og råd: hva er det som er lurt å gjøre i denne saken? Man beskriver jo saken først.. så begynner man å gi tips og råd, og hva som er lurt å gjøre (Arne).

Tanken er at tipsene og rådene skal hjelpe veilederne til å pensle saken inn på en retning som gjør det lettere å ta den videre. Ideen er at det ligger læring i det, ved å åpne opp for en idé og tanke hos veilederen. Med dette vil jeg hevde at det eksisterer to oppfatninger ved bruken av veiledningsforumet; da de faste deltakerne vil bidra til at veilederne lærer noe av deres deling av kunnskap, mens veilederne bruker forumet når de trenger råd i en sak og ikke i første omgang for å lære noe. For veilederne er læringen ”en sekundær gevinst” og ikke en direkte følge av veiledningen. Dette samsvarer også med at det er to praksisfellesskap; de faste deltakernes hensikt ved opprettelsen av veiledningsforumet og på den andre siden veiledernes oppfatninger til *bruken* av forumet. Dette kan kombineres til Wengers (2004) tilhørighetsbaner, da skillet blir kjernen i fellesskapets sin oppfatning og outsiders sine oppfatninger. Det blir dermed et skille mellom de faste deltakerne og veilederne på grunn av deres ulike synspunkter til læring i veiledningsforumet.

Veiledningsforumet beskrives som en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess, som vil si at veiledningen startes og avsluttes i en formell setting og som angår i et arbeidsforhold. Relasjonell veiledning viser til tillitt og trygghet mellom deltakerne, mens pedagogisk veiledning referer til læring og utvikling – i henhold til definisjonen i kapittel 3. Denne definisjonen på veiledning innebærer at veilederen selv har de beste forutsetningene for å finne ut hvilke råd som egner seg til deres praksis, og de faste deltakernes ansvar er å legge til rette for at dette skal skje. De faste deltakerne kan legge til rette for rådgivning, men de må være bevisst på hvordan rådene gis, samtidig som det er veileder som velger. Kristine forteller at hun får utbytte av veiledningsforumet ved å få en pekepinn på hvor hun skal henvende seg;

Får i hvert fall vit hvor jeg skal gå, eller får dem ikke oppklart direkte, men får vit hvor æ må henvend mæ, for dem kan jo ikke sett noen diagnose sant nei, dem kan ikke behandle, men kan anbefal hvor æ skal snu mæ hen da.. (Kristine).

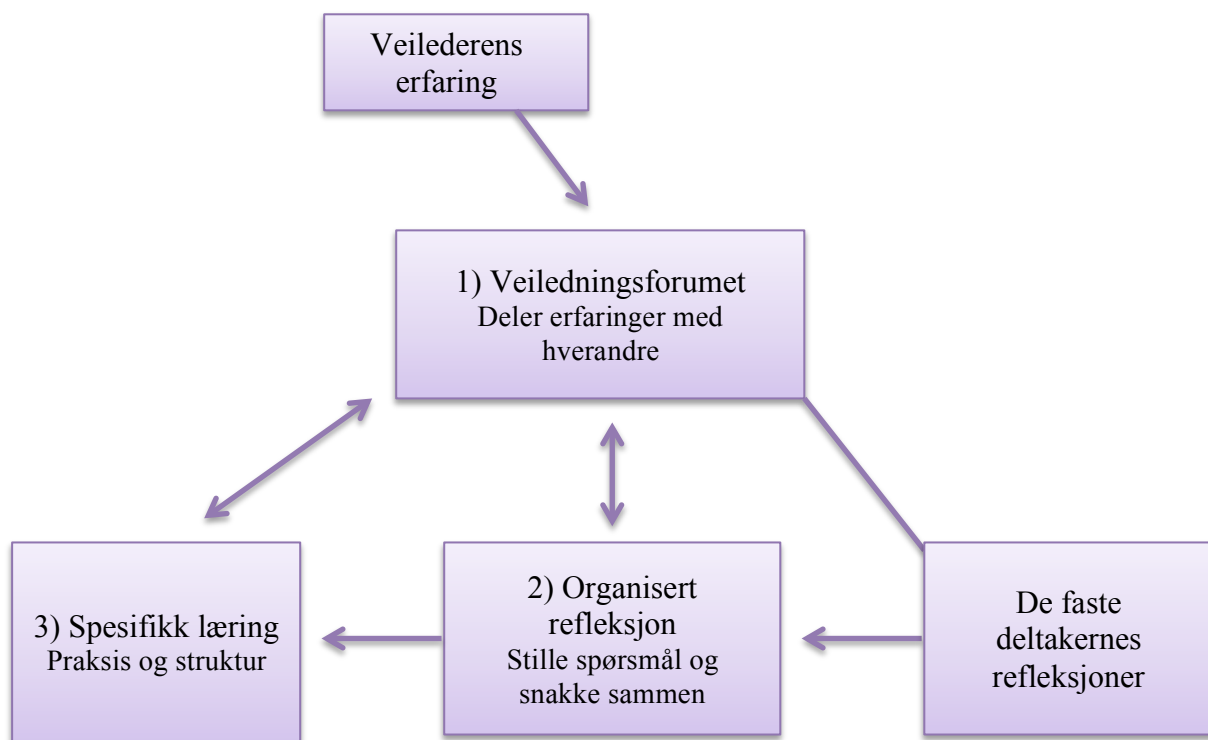
De faste deltakerne i veiledningsforumet har ingen beslutningsmyndighet i forhold til sakene, og med det blir rådene ingen føring på at veilederne skal gjøre det som blir rådet om - det er opp til veilederen selv. Kari sier følgende;

(...) Vi gir jo ikke noen.. det er jo ikke noen føring på at folk skal gjør det vi sier eller det vi foreslår.. vi kommer jo bare med råd og innspill.. og om veilederne ønsker å følge det eller ikke, er jo opp til den enkelte veileder (Kari).

Med det mener jeg at veiledningsforumet ligger i grenseområdet til rådgivning, og at rådene som blir gitt vil være et *element* i veiledningen (Tveiten, 2008). Selv om et råd er definert som å fortelle noen om hva de skal gjøre, viser sitatene til Kari og Kristine at både de faste deltakerne og veilederne har en forståelse for at rådene som blir gitt, legger til rette for veileders frihet til å velge ut de rådene som passer til den aktuelle saken.

7.3 Betydningen av organisert refleksjon

I teorikapitlet viser jeg til Bound, et al. (1985) sin fremvisning av FEU modellen om erfaring, refleksjon og læring. Denne modellen har vært til inspirasjon for å forstå hvordan deltakelse i veiledningsforumet kan bidra til deling av kunnskap mellom de faste deltakerne og veilederne. Med det har jeg laget min egen forståelse av modellen (se figur 3). Hovedelementene i modellen er 1) veiledningsforumet, 2) organisert refleksjon og 3) spesifikk læring, som samsvarer med Bound et al. (1985) sin forklaring på modellen. Dette vil nå bli diskutert ytterligere.



Figur 3. (Inspirasjon fra FEU modellen. Hentet fra Bound et, al (1985) s. 13.)

Veiledningsforumet er som diskutert et praksisfellesskap for de faste deltakerne, med veilederne som perifere deltakere. Det vil si at veilederne kommer utenfra og inn til veiledningsforumet med sine erfaringer, som vist på modellen. Erfaringer i denne sammenhengen er veileders forhold til saken, hva en har gjort så langt og hvilke kunnskaper veilederen bringer med seg inn til forumet. I veiledningsforumet får både veileder og de faste deltakerne anledning til å dele sine erfaringer med hverandre rundt den aktuelle saken som legges frem av veilederen. Kommunikasjon blir dermed praksisfellesskapets verktøy (Säljö,

2006), for å gi uttrykk for erfaringene ²⁵. I følge Filstad (2010) er ikke deling av erfaringer en garanti for læring, og anbefaler derfor å reflektere i en sosial praksis. Refleksjonen skal hjelpe veileder til å trekke linjer mellom sine kunnskaper og erfaringer (Boge, et.al, 2009), med bistand fra de faste deltakerne. Refleksjon blir da å speile noe og å tenke over noe (Tveiten, 2008). Mine funn viser at forskningsdeltakerne mener at deling av kunnskap skjer gjennom å stille spørsmål og reflektere. Ved å dele kunnskap på denne måten mener Arne at hans individuelle kunnskap blir formidlet gjennom spørsmålene, og ikke ved å gi svarene ”svart på hvitt”;

Jeg tror ved å stille spørsmål til det her..eh.. still dem spørsmål på om å reflektere over ting. Så tror jeg det bidrar at dem, deler læring da. (...) blir liksom litt hvorfor spørsmål.. hvorfor er det sånn at du tror du ikke klarer.. da må man vis at man reflekterer, hvorfor man gjør.. og oppsummerer (Arne).

Spørsmålene bidrar til å se sakene fra andre vinkler, til kritisk tenkning eller skape bevegelse i fastlåste tankemønstre (Ulleberg, 2004). Likeledes bidrar de til å reflektere og evaluere om hva som blir riktig å gjøre i den aktuelle saken, i forhold til tidligere opplevelser og erfaringer. Videre sier Arne at hans individuelle kunnskap blir formidlet gjennom spørsmålene, og jeg vil med det hevde at hans tause kunnskap blir synliggjort. Filstad (2010) poengterer at den tause kunnskapen kommer til uttrykk gjennom utveksling av erfaringer mellom kolleger, samtidig at kunnskapen er forankret i konteksten og situasjonen. I og med at den tause kunnskapen kan være ”klæbrig” (Holdt Christian, 2004) og vanskelig å dele med andre, vil jeg likevel hevde at deltakerne deler sin tause kunnskap. Jeg støtter meg til von Krogh et al. (2000) som mener at observasjon er en måte å dele taus kunnskap på, og i tillegg få tilgang til den. Dersom veileder blir bevisst på sin rolle som observatør i refleksjonsprosessen til de faste deltakerne, samtidig som de får en forklaring på innspillene og rådene, vil de få ta del i erfaringene, delvis den tause kunnskapen til de faste deltakerne.

Med det har vi beveget oss over til organisert refleksjon. Organisert refleksjon vil si at refleksjonen har en hensikt og ikke er uten mål (Bound, et. al 1985). I den organiserte refleksjonen skjer det jeg har gjort rede for tidligere ved å reflektere og stille spørsmål, samtidig som min funn viser at det å *snakke sammen* og være en støtte for veilederne også er en viktig prosess i veiledningen. Å snakke sammen er i følge sosiokulturelt perspektiv en helt essensiell kontekst for at læring skal skje. Gjennom kommunikasjon har individet en unik tilgang til andres kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2006). Jeg mener det skjer en ubevisst

²⁵ Erfaringer i denne konteksten er deltakernes individuelle og tause kunnskaper.

læringsprosess i den organiserte refleksjonen, fordi deling av kunnskap trenger ikke å bli oppfattet som læring. Noe diskusjonen over referer til, at veilederne først og fremst kommer til forumet for å få tips og råd, og ikke for å lære. Likevel kan veilederne lære noe av veiledningen, som Kari hevder, men at det ikke er så bevisst;

Ja, det gjør man sikkert, men hvor bevisst det er, for læring er jo gjerne ikke så bevisst, og det er jo gjerne egentlig ikke sånn at man på en måte, nå gjør æ det fordi at æ lært det sist æ hadde.. det er jo gjerne som kommer ubevisst, men at man gjør det, er æ ganske sikker på. At man tar med seg de diskusjonene man har vært i.. (Kari).

Som Kari poengterer, vil tipsene og rådene i etterkant bli til bevisst læring (spesifikk læring i modellen), ved at veilederne gjør det som har blitt diskutert i praksis. I tillegg er det veilederen som avgjøre hvilke kunnskaper de velger ”å ta med seg” fra veiledningsforumet, som også er med på å avgjøre hva veilederne lærer. Med det vil jeg hevde at det hver enkelt veileder gjør etter endt veiledning, er det som avgjør om kunnskapsdelingen bidrar til læring. Dette er i samsvar med mine funn som viser at forskningsdeltakerne mener at den delte kunnskapen må tas med ut i praksis for at det skal være læring. Videre sier de at læring må internaliseres og bli en del av handlingene, for at kunnskapen kan benyttes i liknende situasjoner. Kristine forteller;

(...) Man må jo ta med seg videre som læring tenke no æ.. at man trenger ikke å gå, hvis man nesten har vært inn med nesten lik sak, så kan en tenk: hva ble det sagt om den? Ja, kanskje æ prøve det den gangen her også (Kristine).

Veiledningsforumet har ingen struktur på å kontrollere om veilederen gjør det som blir veiledet om. Derfor vil det heller ikke være noen garanti på at de delte kunnskapene er med på å kvalitetssikre sakene eller bidrar til læring. Derfor kan det være hensiktsmessig, som Arne viser til i kapittel 6, at veilederen kommer tilbake med saken til veiledningsforumet, for å fortelle om veiledningen medvirket til ”å komme et steg videre” i saken. Delvis at veilederen går fra spesifikk læring tilbake til veiledningsforumet for å dele sine erfaringer etter endt veiledning. På den måten vil de faste deltakerne få en tilbakemelding på veiledningen og om det de har delt og veiledet om er gjennomførbart. Og er det gjennomførbart får de også en innsigelse på at det de deler av kunnskaper *kan* føre til læring for den enkelte veileder, siden det lar seg gjøre i praksis.

7.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg diskutert undersøkelsens sentrale funn i lys av oppgavens teoretiske perspektiv og forskningsspørsmål. Jeg startet drøftingen ved å undersøke hvorvidt veiledningsforumet er et praksisfellesskap, og hvem som er deltakerne. Diskusjonen og utsagn fra forskningsdeltakerne viser at veiledningsforumet er et praksisfellesskap for de faste deltakerne, mens veilederne som ”kommer utenfra og inn” er perifere deltakere. På den ene siden er de faste deltakerne vedvarende medlemmer over tid, de vet hvilke roller de har i forumet og får samtidig best utnytte av kunnskapsdelingen. På den andre siden er det opp til veilederne å dele kunnskapen etter endt veiledning til deres praksisfellesskap, siden de blir veiledet en og en. Det er også ulike meninger om hensikten med forumet, da de faste deltakerne mener veilederne lærer ved at de deler kompetansen sin, mens veilederne bruker forumet først og fremst for å få innspill og råd. Dette samspiller også med at det er to praksisfellesskap.

I den videre diskusjonen undersøker jeg om veiledningsforumet i like stor grad kan betraktes som et rådgivende forum. Da mine funn viser at veilederne oppsøker forumet fordi de trenger innspill og råd i forbindelse med en sak. Her knyttet jeg det å dele kompetanse opp mot læring gjennom innspillene og rådene som de faste deltakerne deler med veilederne. De faste deltakerne har ingen beslutningsmyndighet i forhold til saken, og med det blir rådene et *element* i veiledningen, og kan ikke karakteriseres som et rådgivende forum.

Til slutt diskuterer jeg forskningsspørsmålet nærmere, nemlig om deltakelse i veiledningsforumet bidrar til deling av kunnskap. Her benyttet jeg FEU modellen som inspirasjon for å få en forståelse for deling av kunnskap, og laget min egen versjon av modellen. Hovedkomponentene som ble diskutert var veiledningsforumet, organisert refleksjon og spesifikk læring. Ved å stille spørsmål til veileder får veileder reflektert over egne kunnskaper, og i tillegg få økt forståelse for den aktuelle saken. Med andre ord er spørsmålene med på å utfordre veileder til å utforske og analysere sine egne erfaringer og opplevelser. Refleksjonsprosessen bidrar til at de faste deltakerne og veileder deler sine tause kunnskaper med hverandre, der formålet med delingen er å hjelpe veileder. På den måten blir komponentene redskaper som fremmer deling av kunnskapen mellom deltakerne, samtidig som delingen fører til ubevisst læring for veilederne.

8 Avsluttende kommentar

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålet *hvordan kan deltakelse i veiledningsforumet bidra til deling av kunnskap?* For å få en dypere forståelse for hvordan forumet kan bidra til deling av kunnskap, har jeg tatt utgangspunkt i sosiokulturell teori, der praksisfellesskap og situert læring har stått sentralt.

Begrepene praksisfellesskap, organisert refleksjon og rådgivning har hjulpet til å øke forståelsen for hvordan forskningsdeltakerne deler kunnskap med hverandre i veiledningsforumet. Selv om veilederne i undersøkelsen ikke melder inn sakene sine til forumet for å lære noe, skjer det likevel læring *etter* endte veiledning, da de får brukt de delte kunnskapene i praksis. Det er veilederen som avgjør hvilke råd en vil ha med seg ut i fra veiledningsforumet, og med det er det også den enkelte veileder som avgjør hva en lærer.

Diskusjonen viser at det er to praksisfellesskap, likevel vil jeg hevde at det skjer deling av kunnskap i veiledningsforumet. På den ene siden er veiledningsforumets formål å bistå veilederne for å få bort litt ”skylapper” i forhold til sakene. På den andre siden består forumet av deltakere med individuelle kunnskaper som skal hjelpe veileder å se sakene fra andre synsvinkler. Mine funn viser at de faste deltakerne deler sin kompetanser ved å gi innspill og råd. Jeg tolker det slik at rådene blir et uttrykke for deltakernes individuelle kunnskaper, da jeg mener at råd bygger på erfaringer og erfaringer bygger på kompetanse. Med det blir rådene et element i veiledningen, siden det er veileder som velger hvilke råd en vil ha med seg ut i praksis.

Ut i fra min analyse om veiledningsforumet vil jeg konkludere med følgende; 1) Veiledningsforumet bidrar til at veilederne kommer seg et ”steg videre” i sakene ved å diskutere med de faste deltakerne. 2) Forholdet mellom de faste deltakerne og veilederne er bygget på tillit, delvis at veilederne stoler på de faste deltakernes kunnskaper. 3) Veilederne føler de får mer innsikt i sakene når de har tilgang til andre ”kunnskapsbriller”. 4) Deling av kunnskap er en form for ubevisst læring, da selve veiledning ikke er bevisst læring. 5) Veilederne opplever veiledningsforumet som et positivt sted å oppsøke, og 6) veiledningsforumet blir også brukt av veileder fordi han / hun har et ønske om at saken kan bli ARK eller LOS sak.

Oppsummert kan man si at veiledningsforumet bidrar til deling av kunnskap, men det er også et sted der veileder har mulighet til å snakke og få støtte om saken sin. Det er like viktig at veilederne får støtte i det dem i står, så vel som de lærer noe av veiledningen.

8.1 Videre forskning og refleksjon

Refleksjoner etter endt arbeid er nødvendig. Jeg vil derfor se på aspekter ved min forskningsprosess som jeg i ettertid ser at kunne vært bedre eller kan bidra til videre forskning.

Et interessant moment som jeg ikke har kunnet belyse i denne undersøkelsen, er å undersøke hvorfor noen veiledere velger å *ikke* benytte seg av veiledningsforumet. Da kunne man ha fått frem både positive og negative meninger og opplevelser, som ville vært hensiktsmessig i forhold til ytterligere forbedringer av veiledningsforumet. Veiledere som melder seg frivillig til å være med på en slik studie, kan tenkes å være veiledere som har positive erfaringer med forumet. Det viser seg også i min undersøkelse, da veilederne mener veiledningsforumet er et positivt sted å oppsøke. Dette kan derfor forklare en del av mine funn i studien.

Jeg vil også poengterer at mine funn som har kommet frem ikke er dekkende for resten av veilederne på det aktuelle NAV-kontoret, samt til de andre kontorene som praktiserer veiledningsforumet. Det kunne derfor vært interessant å ha gjort en kvantitativ undersøkelse ved NAV-kontorene, for å få resultater som er generaliserbare. På den måten ville jeg sett omfanget av bruken av veiledningsforumet, og fått målt hva som fungerer og hva som ikke fungerer med veiledningsforumet. Med det vil en få målbare resultater som setter veiledningsforumet i en større skala.

I en større studie ville det vært hensiktsmessig å brukt både kvantitativ og kvalitativ metode, for å få et mer nyansert bilde om hvordan forumet fungerer. En slik prosedyre ville økt kvaliteten på undersøkelsen min, men ville ikke vært hensiktsmessig i denne studien da den har et begrenset omfang.

9 Referanser

- Andrews, K. M., & Delahaye, B. L. (2000). *Influences on Knowledge Processes in Organizational Learning: The Psychological Filter*. Journal of Management Studies, 37, 797–810. doi:10.1111/1467-6486.00204
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegard, E.E. (2005). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper*. 2. utgave Fagbokforlaget.
- Bound, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page, Londn/Nichols Publishing Company, New York.
- Creswell, J.W (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- Cross, R., Parker, A., Prusak, A. & Borgatti, S.P. (2001). *Knowing what we know: Supporting knowledge creation and sharing in social networks*. Organizational Dynamics, 30(2): 100-120.
- Dalen, M (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.Utg). Universitetsforlaget
- De Vries, R. E., van den Hooff, B., & de Ridder, J. A. (2006). *Explaining Knowledge Sharing The Role of Team Communication Styles, Job Satisfaction, and Performance Beliefs*. Communication Research, 33, 115-135. doi:10.1177/0093650205285366
- Denzin, N.K & Lincoln, Y.S (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. (3 edition). Sage publications, Inc.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1999). *Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring*. Publisert i Bedre Skole, 1999. Lokalisert 01.02.2012 på <http://www.stiftelsenhvasser.no/documents/Teoriperspektivpaakunnskapoglering.pdf>
- Einarsen, S & Skogstad, A (2005) (red.). *Den dyktige medarbeider. Behov og forventninger*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen.
- Filstad, C (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Gjems, L (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Universitetsforlaget
- Gjems, L. & Linge, P (1991). *Hvor der er vilje er der vei : kollegaveiledning i profesjonsgrupper : en innføring*. Halden,lærerhøgskolen.
- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknolog i kunnskapsledelse*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K-Å (2012). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Tapir Akademiske forlag, Trondheim.
- Helgøy, I., Kildal, N. & Nilssen, E. (2010). *Mot en ny yrkesrolle i Nav?* Notat 1- 2010. Stein Rokkan Senter for flerfaglig samfunnsstudier.
- Holdt Christiansen, P. (2004) *Vidensdeling – perspektiver, problemer og praksis*. 1 utgave, 2 opplag. Høyskolen i Akershus forlag.
- Holdt Christiansen, P. (2010). *Mere videndeling*. Hans Reitzels Forlag
- Hendriks, P. (1999). *Why Share Knowledge? The Influence of ICT on the Motivation for Knowledge Sharing*. Knowledge and Process Management, 6, 91-100. doi:10.1002/(SICI)1099-1441(199906)6:2<91::AID-KPM54>3.0.CO;2-M
- Ipe, M. (2003). *Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework*. Human Resource Development Review, 2 , 337-359. doi:10.1177/1534484303257985
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Lam, A. (2008). *Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An*

- integrated framework*. Organizations Studies 2000; 21; 487. Sage. Lokalisert 15.03.2012 på <http://depd.gov.bn/download/KBE/Tacit%20knowledge%20organisational%20learning.pdf>
- Lave J. & Wenger, E (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Lauvås, P & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademiske forlag.
- Lauvås, P & Lauvås, K (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi* (2. Utgave). Universitetsforlaget.
- NAV interim; Ny arbeids- og velferdsforvaltning. (2006). *Nye roller i NAV-kontor*. Rapport MP7.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). (Red.) *Mester lære. Læring som sosial praksis*. Oversatt av Gunnar Bureid. Gyldendal Norske forlag.
- Nonaka, I & Takeuchi, H (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford university press. New York
- Nordhaug, O. (1993) I: Einarsen, S & Skogstad, A (2005) (red.). *Den dyktige medarbeider. Behov og forventninger*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen.
- Pettersen, R.C. & Løkke, J.A (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Universitetsforlaget
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. (Oversatt av E. Ra,) Oslo, Norge: Spartacus Forlag AS. Originalutgave utgitt i 1966.
- Ringdal, K (2007). *Enhet og mangfold*. (2. Utgave). Fagbokforlaget
- Skagen, K, (2011). (Red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. (2.utg). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Stake, R (1995). *The art of case study research*. Sage publications.
- St.meld nr 14 (2002-2003). (2002). *Samordning av Aetat, trygdeetaten og sosialtjenesten*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement
- Säljö, R (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Cappelen akademisk forlag.
- Tveiten, S (2008). *Veiledning – mer enn ord*. Fagbokforlaget (3.utgave).
- Ulleberg, I (2004). *Kommunikasjon og veiledning. En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – med historier fra veiledningspraksis*. Universitetsforlaget
- von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oversatt av Sølvi Lillejord. nks Forlaget, 2001
- Wenger, E (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Institute of Research on Learning. Cambridge university press.
- Wenger, E (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Oversatt av Bjørn Nake. Hans Ritzels Forlag, København.

