

Forskende fellesskap og kommunal tjenesteinnovasjon

*En studie om kollektiv læring i Asker
kommunes Velferdslab*

Tonje Kristiansen Sandnes



Masteroppgave i teknologi, innovasjon og kunnskap

Senter for teknologi, innovasjon og kultur (TIK)
Samfunnsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

27. mai 2019

Så det handler om, tenker jeg, at hun visste ikke nok om oss og hva vi gjorde og hva vi stod for, og hva vårt formål var. Men fra å være en kritiker som gjerne kunne si det høyt, så ... Det er bare noen dager siden at hun satt på kontoret mitt og var veldig entusiastisk og hadde skjønt det.

– Informant C

© Tonje Kristiansen Sandnes

2019

Forskende fellesskap og kommunal tjenesteinnovasjon

Tonje Kristiansen Sandnes

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk:

Oslo Grafiske Senter

Markveien 21 0554 Oslo

IV

Sammendrag

Skal du bygge et hus, og du vil at det skal gjøres riktig på første forsøk og effektivt, vil du involvere ulike fagpersoner. Både arkitekten, ingeniøren, og snekkeren har nødvendige innsikter, men du kan regne med at byggingen tar ekstra tid dersom disse ikke blir enige. Hvis du ber dem se for seg et hus, vil de danne seg ulike mentale bilder som knytter seg til deres erfaring med begrepet. Arkitekten vil fremheve det estetiske, hvorpå ingeniøren kanskje vil påpeke at arkitektens forslag ikke er gjennomførbart med materialene som skal benyttes. Imens lurar snekkeren på hvordan huset i realiteten kan bygges. Fagpersonene vil naturligvis ha ulike mål; arkitekten vil bygge et stilig hus, ingeniøren vil bygge et solid hus, og snekkeren ønsker et gjennomførbart hus. Likevel, såfremt alles hensikt er å bygge ferdig et hus som tilfredsstillir kunden, vil et godt partnerskap gi nødvendig fleksibilitet til å få jobben gjort.

Du kan regne med at det ferdige huset ikke står til forventningene dersom ingeniøren unnlater å bidra eller snekkeren er redd for å si seg uenig ut av frykt for å ta feil. Det er ikke vanskelig å forestille seg at man ved å la de ulike fagpersonene ta ledelsen på sine områder, er best stilt til å nyttiggjøre potensialet i kompetansen som befinner seg på byggeområdet. Om imidlertid sjefen for byggeprosjektet ankommer og inntar en tydelig lederrolle på tvers av fagområdene, vil byggeprosessen være sårbar for følgene av manglende tilfredshet blant fagpersonene.

Hvis arkitekten, ingeniøren og snekkeren har et godt samarbeid om flere hus, er det sannsynlig at deres forståelse av «hus» vil konvergere. De vil kjenne hverandre godt, og partnerskapet vil være preget av gode mønstre for kommunikasjon og interaksjon. Kanskje har de startet et firma og etablert en felles hensikt om å være det naturlige førstevalg for alle liknende byggeprosesser. Som konsekvens har de et felles oversiktsbilde over konkurrenter, kunder, leverandører, og andre relevante aktører på markedet. Ingeniøren får dermed innsikt i arkitektbransjen, og snekkeren i ingeniørbransjen. De kan da respondere dynamisk og effektivt som én enhet på markedsendringer, for eksempel et nytt materiale, ved at alle forstår hvordan det utfordrer og fremmer deres arbeid. De har utviklet sin «måte å gjøre ting på».

En dag drar arkitekten, ingeniøren og snekkeren på en boligmesse. De andre messedeltakerne lar seg inspirere av det de forstår er et godt partnerskap og et firma med overskudd i regnskapet. De tenker seg om.

Kjenner jeg en arkitekt, en ingeniør og en snekker?

Denne studiens tema, forskingsområde og -mål

Denne studien handler om innovasjonsprosessen i Asker kommunes satsingsprosjekt, Velferdslab. Målsettingen til prosjektet er å designe en ny modell for samstyring av tjenester til kommunens svakerestilte innbyggere med sammensatte behov. En prosjektgruppe satt sammen av representanter fra ulike tjenester har ansvaret for innovasjonsprosessen. Gruppen benytter en agil tilnærming der tjenesten utvikles samtidig som den testes i praksis. Underveis i innovasjonsprosessen får dermed prosjektgruppen mulighet til å identifisere det som fungerer bra og endre det som fungerer dårlig. Gjennom vekslinger mellom å lære av erfaring og omforme kunnskapen til handling, jobber prosjektgruppen i en syklus som fremmer kontinuerlig tjenesteinnovasjon. Denne tilnærmingen til tjenesteinnovasjon er svært mye brukt i norske kommuner (Høiseth-Gilje, Skogli, Baustad & Seeberg, 2018).

Når man ønsker å si noe om innovasjonsprosessen i Velferdslab, er det meningsfullt å utforske prosesser som fremmer kollektiv læring i prosjektgruppen. Det er også meningsfullt å forstå læringsevne som nært knyttet til innovasjonsevne. Fordi Velferdslab har vært et pågående prosjekt over lengre tid og prosjektgruppen har vært den samme, åpnes det for å studere kollektiv kunnskapsutvikling i et lengre tidsperspektiv. Syklusen av felles refleksjon og handling, der kunnskap dannes gjennom, og gir grunnlaget for, aktiv eksperimentering, kan forstås som erfaringslæring (Kolb, 1984). Med dette perspektivet vil med andre ord læring markeres med handlingsendring. Jeg ser på ulike aspekter ved prosjektgruppens handlingsmønster og endringer i disse, og stiller følgende spørsmål:

Hvilken rolle spiller kollektiv læring i kommunal tjenesteinnovasjon?

Problemstillingen vil besvares med utgangspunkt i to forskningsspørsmål.

- 1. Hvordan kan innovasjonsprosessen i Asker kommunes Velferdslab forstås i lys av erfaringslæring?*
- 2. Hvilke prosesser i prosjektgruppen fremmer kollektiv erfaringslæring?*

Det teoretiske rammeverket for studien bygger hovedsakelig på Kayes og Kolbs (2005) erfaringslæringsteori om funksjonelle aspekter ved kollektiv læring. Teorien plasseres i kontekst av tjenesteinnovasjon. Tjenestelogikk, tjenstedesign, samskaping, samstyring, og nettverk, er noen av begrepene som står sentralt.

Metode

Dette er en kvalitativ casestudie av prosjektgruppen i Asker kommunes Velferdsrab. Fire av de involverte tjenestene er representert i prosjektgruppen med én representant hver. Metoden som anvendes for å si noe om innovasjonssamarbeidet, er primært kvalitative forskningsintervjuer av prosjektgruppens medlemmer. Ettersom det kun er fire medlemmer, kompenseres det med to intervjuer. Det blir også benyttet observasjoner av gruppens planleggingsmøter for å få en mer helhetlig og intuitiv forståelse av samspillet. De transkriberte intervjuene og notater fra observasjonene er kodet og analysert etter fremgangsmåten for tematiske analyser gitt av Braun og Clarke (2006).

Hovedfunn

Jeg argumenterer for at relasjonen mellom prosjektgruppens erfaring og innovasjon, og prosessene som muliggjør gruppens utvikling til både en mekanisme og arena for kontinuerlig tjenesteinnovasjon, kan forstås med erfaringslæringens kjerneprinsipper. Kolbs (1984) erfaringslæringssyklus gjennom fire stadier – konkret erfaring, reflekterende observasjon, abstrakt konseptualisering og aktiv eksperimentering – viser seg imidlertid som mangelfull. Prosjektgruppens medlemmer henter erfaring individuelt i sine arbeidsdager i ulike organisasjoner. Gruppens felles erfaring og utgangspunkt for felles refleksjon og handling, er erfaringen som formidles i dialog. Den konkrete erfaringen må derfor disaggregeres fra den kollektive læringssyklusen for å unngå konflikt med synet på kunnskap som noe som konstrueres og ikke lar seg overføre direkte. Erfaringene som formidles i gruppens samtaler, vil i det påfølgende stadiet sammenliknes for å avdekke fellesnevne. Dette er utgangspunktet for videre diskusjon og eksperimentering. På bakgrunn av dette, foreslår jeg en revidert syklus for kollektiv erfaringslæring.

I forlengelse, og underbygget av studiens funn, aktualiseres praksis i kraft av dens begrensninger på språket. Prosjektgruppens medlemmer tilhører ulike organisasjoner preget av ulik praksis og har dermed forskjellige erfaringsbaserte rammer for forståelse. Et av studiens viktigste funn er betydningen av gruppens tverrorganisatoriske sammensetning. Det har tydelig vært en læringsprosess for medlemmene å bli kjent med hverandres organisasjoner og deres praksis. Utfallet er at de har bedre innsikt i utfordringer og muligheter i hverandres organisatoriske landskap, og tidligere fordommer er borte. Samspillet har dermed blitt bedre,

og de kontakter hverandre utenom Velferdsrab for råd og veiledning. Funnene tyder på at prosjektgruppen har dannet en ny praksis for samarbeid på tvers av organisatoriske grenser. Et annet svært viktig funn er ringvirkningene av læring de skaper utover i sine organisasjoner. Medarbeidere begynner å plukke opp den nye samarbeidspraksisen med tilhørende tankesett om kommunens instanser som én investor i fremtid og innbyggere. Barrierer for å ta kontakt med andre instanser har blitt mindre, og det er nærliggende å anta at utviklingen vil fortsette. Funnene kaster lys på behovet for å revidere rammeverket til Kayes og Kolb (2005) ved å tilføye praksis som et område for læring med betydning for den overordnede innovasjonsevnen.

Et hovedmønster i funnene viser at prosjektgruppen har vært gjennom en læringsdrevet utvikling som over tid har forbedret innovasjonspotensialet og -evnen. Læringsprosessene har vært knyttet til ulike aspekter ved samarbeidet, og skisseres i funnene med endringer i handlingsmønster i tråd med erfaringslæringens kjerneprinsipp. Her markeres læring knyttet til utvikling av felles mål og hensikt, samt forbedringer i mønstre for interaksjon og prestasjon. Noen læringsprosesser fremstår som mer betydningsfulle for prosjektgruppen enn andre. Prosessene som samlet har fremmet utviklingen av et fellesskap preget av tillit, en felles forståelse og et felles språk, har gjennomgående vært et hovedtema i intervjumaterialet. Læringsprosessene understøtter utviklingen av en effektiv innovasjonsmekanisme og ideelle forutsetninger for kollektiv erfaringslæring gjennom dialog. Når den konkrete erfaringen disaggregeres fra den kollektive læringssyklusen, står samtalerommet frem som avgjørende for en god innovasjonsprosess.

For å forstå innovasjonsprosessen i Velferdsrab, må man altså forstå samspillet mellom erfaringslæring, prosjektgruppens utvikling, og de prosessene som muliggjør utviklingen. Prosjektgruppens dynamikker har gjennomgått en utvikling som har åpnet potensial for kontinuerlig innovasjon og tilpasning. Læringsprosesser som fremmer realiseringen av potentialet, vises i prosjektgruppens forbedrede evne til å nyttiggjøre ledelse, medarbeidere og eksterne rådgivere i nettverket. Utformingen av et system for feedback fra innbyggere er imidlertid i større grad en pågående læringsprosess. Ved å håndtere aktørene som kunnskapskilder i innovasjonsprosessen, involveres flere i samskapingen, og Velferdsrabs verdi sikres. Prosjektgruppen forholder seg forskende til egen arbeidsdag, og kan sies å inngå i et forskende fellesskap med brukere, medarbeidere og ledelse.

Forord

Å arbeide med en studie som denne, har jeg fått erfare at ikke nødvendigvis er en lineær prosess. Det har vært en utfordring å beskrive prosessen som en logisk og stegvis rekkefølge, da jeg i realiteten har gått mye frem og tilbake. En parallell kan trekkes til relasjonen mellom kart og terreng. Bourdieu (1977, s. 2) skriver om kartet at det er «[...] the analogy which occurs to an outsider who has to find his way around in a foreign landscape and who compensates for his lack of practical mastery, the prerogative of the native, by the use of a model of all possible routes». Med et kart, eller en detaljert plan for et forskningsprosjekt, vil man altså ikke bare ha vanskeligheter med å orientere seg, men også ta utgangspunkt i et bilde som ikke representerer virkeligheten. Mange har funnet passende bilder på denne relasjonen – Watts' meny var ikke måltidet, og Magrittes pipe var ikke en pipe. Relevansen den har, også for forskning, har jeg fått erfare gjennom arbeidet med denne studien.

Jeg vil gi en spesiell takk til Mads Dahl Gjefsen for hans raske og gode tilbakemeldinger, varme vesen, og beroligende oppmuntringer. Uten å vite det, stod jeg først i køen da veiledere ble tildelt.

Videre vil jeg rette en stor takk til prosjektgruppen for Velferdsrab i Asker kommune for å ha tatt meg imot og gitt av sin tid. Det smittende engasjementet deres har også inspirert meg, og jeg håper tankesettet deres finner veien til alle landets ytterkanter. Når man har sett hvor mye inspirasjon idéen vekker hos andre, kan man ikke annet enn å tro at Velferdsrab representerer fremtidens kommunale tjenester.

Før jeg begynte på oppgaven, ble jeg fortalt at arbeidet var en ensom prosess. Tusen takk til alle som har vist at de tok feil. Først og fremst en takk til Thea som har vært dag-til-dag støtteapparat, heilagjeng og partner, og som har gjort tiden på lesesalen til rene teleselskapet. Tusen takk til Frida som har vært en standhaftig reservealarm om morgenen og et mer enn velkomment selskap på kvelden. Tusen takk til faren min som deler av sin kunnskap og alltid motiverer meg til å utnytte mitt potensial. Tusen takk til moren min for å alltid huske å sjekke inn og for å være en uvurderlig støtte gjennom hele studieløpet, og til Anja som ved å alltid ha tro på meg gir meg tro på meg selv.

Tonje Kristiansen Sandnes

27. mai 2019, Oslo

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Om Asker kommunes Velferdslab	3
1.2	Presentasjon av tema	6
1.3	Presentasjon av problemstilling	8
1.4	Oppgavens struktur	8
2	Teori.....	9
2.1	Kommunal tjenesteinnovasjon som forskningsfelt	9
2.1.1	Perspektiver på tjenesteinnovasjon.....	10
2.1.2	Denne oppgavens tilnærming til tjenesteinnovasjon.....	12
2.1.3	Kommunale innovasjonsprosesser	14
2.1.4	Læring i innovasjonslitteraturen.....	17
2.2	Læring: Den praksisorienterte tradisjonen	18
2.2.1	Intellektuell opprinnelse	19
2.2.2	Erfaringslæring og arven etter Kolb	20
2.2.3	Kollektiv erfaringslæring.....	22
2.3	Studiens analytiske rammeverk.....	23
2.3.1	Kayes og Kolbs funksjonelle aspekter ved kollektiv erfaringslæring	24
2.3.2	Lære om praksis	26
3	Metode.....	29
3.1	Vitenskapsfilosofisk forankring	29
3.2	Forskningsdesign og case.....	30
3.2.1	Aksjonsforskning.....	32
3.3	Datainnsamling.....	32
3.3.1	Om anonymitet og personvern	33
3.3.2	Intervju	34
3.3.3	Gjennomføring av intervju	35
3.3.4	Observasjon	37
3.3.5	Gjennomføring av observasjon.....	37
3.4	Dataanalyse	39
3.4.1	Transkripsjon.....	40

3.4.2 Tematisk koding og analyse	40
3.5 Studiens kvalitet	42
3.5.1 Reliabilitet	42
3.5.2 Validitet	43
3.5.3 Refleksivitet og etiske hensyn	44
3.5.4 Begrensninger	44
4 Funn og analyse	47
4.1 Læring om hensikt	47
4.2 Læring om medlemskap	51
4.3 Læring om roller og rolleledelse	55
4.4 Læring om kontekst	57
4.5 Læring om prosess	61
4.6 Læring om handling	65
4.7 Læring om praksis	68
5 Diskusjon	73
5.1 Funn og analyse: Oppsummert	73
5.2 Innovasjonsprosessen i Velferdslab og erfaringslæring	75
5.2.1 Erfaringslæring i tverrorganisatorisk gruppe	77
5.3 Kollektiv læring i kommunal tjenesteinnovasjon	80
5.3.1 Praksisfellesskapets potensial i kommunal tjenesteinnovasjon	80
5.3.2 Forskende fellesskap i kommunal tjenesteinnovasjon	81
6 Konkluderende bemerkninger	84
6.1 Hovedfunn	84
6.2 Studiens bidrag	86
6.3 Begrensninger	88
6.4 Forslag til videre forskning	89
Litteraturliste	91
Vedlegg	102
Vedlegg 1: Intervjuguide 1	102
Vedlegg 2: Intervjuguide 2	104
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	106
Vedlegg 4: Temakart	109

Figurer og bilder

Figur 1. Investeringsferden (Asker kommune, 2018b).	4
Figur 2. Arbeidsduken i Velferdsrab (Husbanken, 2018).	5
Figur 3. Et dynamisk flerlagsperspektiv på systeminnovasjon (Geels & Schot, 2007).	15
Figur 4. En dynamisk innovasjonsmodell tilpasset denne studien av forfatter.	16
Figur 5. Kolbs (1984) erfaringslæringssyklus, oversatt og tilpasset for denne studien.	21
Figur 6. Erfaringsl�ringssyklus med læringsstiler (Kayes & Kolb, 2005), tilpasset og oversatt for denne studien.	22
Figur 7. Informant Bs visualisering av arbeidsprosessen.	62
Figur 8. Informant Cs visualisering av arbeidsprosessen.	63
Figur 9. Informant Ds visualisering av arbeidsprosessen.	64
Figur 10. Informant As visualisering av arbeidsprosessen.	65
Figur 11. Min reviderte versjon av Kolbs (1984) erfaringslæringssyklus.	77

1 Introduksjon

Innovasjon er en grunnpilar i den økonomiske, sosiale og institusjonelle utviklingen (Schumpeter, 1981). Gjennom innovasjon skapes verdi som øker velferden. Analyser plasserer Norge i toppsjiktet for verdiskaping og produktivitet, og beskrivelser av den europeiske tilstanden tilskriver de nordiske landene gode evner til å kontinuerlig søke forbedringer (Nærings- og fiskeridepartementet, 2008). I 2019 oppgir 90 % av norske offentlige virksomheter at innovasjon er et strategisk satsningsområde (Rambøll, 2019). Norge kommer ikke godt ut av sammenlikninger med sine naboland på målinger av innovasjon i offentlig sektor (Difi, 2017a), men det er en viktig politisk målsetting å skape «[...] en bærekraftig og effektiv offentlig sektor preget av kvalitet og tilgjengelighet, og som er i stand til å endre seg i takt med endrede behov» (Nærings- og fiskeridepartementet, 2008, s. 123). Dette slås fast i St. meld. 7 2007—2008, landets første innovasjonsmelding, der styrking av særskilt kommunenes innovasjonsevne trekkes frem som viktig. Innovasjonsmeldingen som utarbeides for perioden 2020—2021, vil være en ytterligere erkjennelse av behovet for innovasjon i en bærekraftig utvikling (Rambøll, 2019).

Kommuner har ansvar for å levere et bredt spekter av tjenester til innbyggere – fra vugge til grav. Den demografiske utviklingen, både en aldrende befolkning og økt migrasjon, økte forventninger fra innbyggere, og pålegg om å løse flere oppgaver, er alle eksempler på drivere som utfordrer kommunenes evne til å opprettholde tjenestetilbudet over tid. Kommunenes evne til å levere tjenester i fremtiden med tilstrekkelig kvalitet, vil neppe la seg realisere gjennom inkrementelle forbedringer (Forskningsrådet, 2018). Norske kommuner må i betydelig større grad utvikle innovative løsninger som skaper rom for å løse flere oppgaver med færre ressurser (Fuglsang & Rønning, 2014). En bærekraftig kommunal tjenesteproduksjon fordrer at både innovasjonsevnen og -taket økes (Rambøll, 2019). Skal kommunene følge utviklingen, og i fremtiden driftes mest mulig effektivt til enhver tid, utfordres kommunenes evne til å organisere for *kontinuerlig innovasjon* innenfor tjenesteområdene (Nærings- og fiskeridepartementet, 2008).

Innovasjon i kommunal sektor handler i hovedsak om *tjenesteinnovasjon* (Teigen, 2013). Én av de store utfordringene, er at organiseringen av tjenestene ikke er egnet til å møte dagens gjenstridige samfunnsproblemer. 80-tallets inntog av New Public Management og ønske om et bedre og mer effektivt byråkrati, har gitt offentlig tjenesteyting preg av spesialisering og

desentralisering (Røiseland & Vabo, 2012). Problemene som kommunene nå står overfor, er imidlertid vanskelig å definere og ikke entydig løsbare innenfor etablerte styringslinjer og sektorer (Difi, 2014). Problemenes kompleksitet krever at ulike aktører koordinere seg i en felles innsats på tvers av siloer. Dette har gitt en fremvekst av postbyråkratiske organiseringsmodeller som koordinerer aktører både vertikalt og horisontalt. Røiseland og Vabo (2012, s. 20) kaller det *samstyring* – «[...] den ikke-hierarkiske prosessen hvorved offentlige og private aktører og ressurser koordineres og gis felles retning og mening». Organiseringen bidrar til en mer bærekraftig kommunal tjenesteproduksjon ved å gi helhetlig sammenheng, synergi, og bedre ressursbruk gjennom samkjøring. Flere faktorer utfordrer samstyringsprosesser, blant annet forskjeller i institusjonell logikk og problemforståelse (Backe-Hansen, Smette, & Vislie, 2017). For å realisere de planlagte gevinstene, må barrierer overkommes, og instanser må samles om et felles løft av det kommunale tjenesteapparatet.

Stadig flere kommuner ser en fordel i løsningsbasert *designtenkning* – iterative prosesser med kontinuerlige justeringer av mål og virkemidler. Det er en metodikk som på dynamisk vis balanserer den tradisjonelle analytiske styringen og intuitiv originalitet (Martin, 2009). *Tjenstedesign* gir en holistisk tilnærming til tjenesteutvikling med utgangspunkt i brukeropplevelse. De kommunale tjenestene, og deres dialektiske forhold mellom samordning og arbeidsdeling, ordnes og tilpasses da etter brukerbehov. Alle aktørene, både ansatte og innbyggere, involveres med andre ord i *samskapingen* av en tjeneste med verdi for alle – både økt kvalitet og effektivitet (Difi, 2019). I Innovasjonsmeldingen slo regjeringen fast at de skulle styrke bruken av design som innovasjonsverktøy (Nærings- og fiskeridepartementet, 2008), og de siste årene har antall kommuner som benytter metodikken økt drastisk (Rambøll, 2019). Det er et tegn på at kommunene, i krysspenn mellom høyere krav fra brukere og begrensede ressurser, erkjenner behovet for å tenke nytt i sin tjenesteinnovasjon.

I Primærhelsemeldingen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014) pekes det på disse behovstendensene; det trengs mer brukermedvirkning, helhetstenkning, mer teambasert tjenesteyting og mindre silotenkning, og økt kvalitet. Spesielt der behovet er stort, sammensatt og langvarig, blir det etterspurt mer tilrettelagte tjenester. Videre fremholder regjeringen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014—2015, s. 18) at kommunale tjenestetilbydere, i tillegg til å tilby de tradisjonelle tjenestene, skal:

[...] fremme sosial trygghet, bedre levestandarder for vanskeligstilte, bidra til likeverd og likestilling og forebygge sosiale problemer og sikre at den enkelte får mulighet til å

leve og bo selvstendig og til å ha en aktiv og meningsfylt tilværelse i fellesskap med andre.

Asker kommune innstiller sin videre ressursinnsats etter disse politiske føringene med strategien «Helse og omsorg – strategi 2020» (Asker kommune, 2013). Også den kommunale innovasjonsstrategien for 2017—2020 som skisseres i kommunens Handlingsprogram 2017—2020, trekker frem medborgerskap og samskapning, forebygging og tidlig innsats, samt god helhet, samstyring og kvalitet blant de viktigste utfordringene (Asker kommune, 2016). Spesielt fremheves utfordringer knyttet til kunnskap i den kommende tiden – både her i Asker sin strategi, og hos andre kommuner (Rambøll, 2019). Blant Asker kommunes strategiske prosjekter, finner vi tjenstedesignprosjektet Velferdslab. Dette prosjektet bidrar til Askers tjenesteprofil som «mulighetenes kommune» (Asker kommune, 2016).

1.1 Om Asker kommunes Velferdslab

Asker kommunes Velferdslab er et pilotprosjekt og en ny modell for samstyring på tvers av siloer med mål om å øke vanskeligstilte innbyggers livskvalitet og -standard gjennom oppfølging over tid. Prosjektet representerer en ny måte å koordinere velferdstjenester og en ny måte å jobbe med innbyggere. Kjerneidéen er å gå fra en forvaltningstankegang der velferd betraktes som en kostnad, til en *investeringstankegang* der velferd betraktes som en investering i innbyggers og kommunens fremtid (Proba samfunnsanalyse, 2018). Investeringstankegangen bygger på prinsippet om at tidlig innsats og forebygging gir positive samfunnsøkonomiske effekter på lang sikt, samt en idé om ressursbesparelser og bedret brukeropplevelse som følge av kommunens koordinering som én enhet. Implisitt, og i sentrum av tjenestekonseptet, blir innbyggeren myndig- og ansvarliggjort som medinvestor (Asker kommune, 2018b).

Asker Velferdslab er en ny måte å tenke rundt velferd og har vært en suksesshistorie. Evalueringen av pilotprosjektet viste at innbyggerne er mer fornøyd og i større grad føler på trygghet og god oppfølging. Mange av pilotbrukerne har fått økt livsstandard og -kvalitet. De ansatte opplever mer effektive prosesser og en mer helhetlig oversikt over innbyggerens behov (Proba samfunnsanalyse, 2018). Prosjektet har fått mye ros og oppmerksomhet i både inn- og utland. I 2017 ble det tildelt både Kommunal- og moderniseringsdepartementets Innovasjonspris, og European Public Sector Award for «Best Practice Certificate». I 2018 fikk de stor oppmerksomhet på World Government Summit i Dubai som én av syv finalister (Asker kommune, 2018a). Mange kommuner ser til Asker for å lære. Flere ønsker å adoptere

og tilpasse modellen til egen virksomhet. Asker kommune er med Velferdsrab en foregangsvirksomhet som har posisjonert seg i front av fremtidens designbaserte velferdstjenester.

Prosjektet begynte i 2013 da kommunen skulle omorganisere boligsosiale tjenester. På Husbankens forespørsel ble det bestemt at prosjektet skulle pilotere tjenstedesignmetodikk på området. Dette var på et tidspunkt der tjenstedesign fortsatt var nytt for mange. Asker kommune gikk sammen med Norsk design- og arkitektursenter (DOGA) og Husbanken for å utvikle «fremtidens boligkontor» (Asker kommune, 2016). I tråd med metodikken, begynte utviklingen med identifisering av brukerbehov. I samtale med innbyggere, ble uventet nok ikke sosialboliger nevnt. Innbyggerne uttrykte ønsker om samtidighet, om at de lange linjene skulle bli sett, om naboskap, og om en stabil livssituasjon. Velferdsrab er en direkte respons på disse ønskene. Sammen med tjenstedesignbyråene Livework og SoCentral, utviklet Asker det nye tjenstekonseptet for innbyggere med sammensatte behov. Her skulle de ulike velferdspilarene ses i sammenheng – ikke bare bolig, men også arbeid, utdanning, helse og sosiale tiltak (Asker kommune, 2016).

Velferdsrab er utformet som en støttetjeneste for innbyggere med sammensatte behov som behøver tverrfaglige tjenester. Innbyggerne, enten enkeltindivider eller familier, får et oppfølgingsteam kalt *investeringsteam*. Teamet består av representanter fra relevante tjenestetilbydere som kan bidra på ulike områder, for eksempel NAV, barnevern, og enheter innen helse, samt eventuelle andre nøkkelpersoner som arbeidsgiver, tolk eller en tillitsperson. Teamet ledes av en *investeringsleder* som har det overordnede ansvaret for sakens fremgang og oppfølging av teamet. Prosessen der livskvaliteten økes kalles *investeringsferd*, og deles inn i fire stadier: uholdbar, ustabil, stabil, og bærekraftig (se figur 1). Endemålet er at innbyggeren skal trenge færre tjenester og i større grad klare seg selv.



Figur 1. Investeringsferden (Asker kommune, 2018b).

Teamet jobber sammen med innbyggerne for å kartlegge nåtidens situasjon og drømmer for fremtiden, og i fellesskap planlegges veien dit. Underveis i møtene benytter ingen seg av PC; alle, innbygger inkludert, noterer på et felles notatark kalt *arbeidsduk* (se figur 2). På duken utformes en *investeringsplan* – en felles kartlegging og plan, med både kortsiktige og langsiktige mål og tiltak.



Figur 2. Arbeidsduken i Velferdsrab (Husbanken, 2018).

På forhånd har representantene fått myndighetsrom til å ta beslutninger. Utfordringer kan dermed løses raskt. Sammenliknet med ordinære tjenester, gjør dette tjenesteleveransen enklere å koordinere samtidig som det stilles høyere krav til innbyggeres aktive involvering i bedringen av egen livssituasjon, og (Asker kommune, 2018b). Målet er å skape en bærekraftig livssituasjon for innbyggeren som på sikt vil gagne både innbyggere og kommunen gjennom forebygging, stabilisering, og utvikling.

Velferdsrab er ordnet som et prosjekt, men er nedfelt i linjen av organisasjonene som en del av de involvertes arbeidsdag. I tråd med prinsipper for designtenkning, betyr det at tjenesten utvikles samtidig som den testes, og justeres underveis etter det som erfares. I tillegg har prosjektet forankring hos en styringsgruppe på rådmannsnivå bestående av alle ledere innen velferd. Styringsgruppen har i realiteten gitt prosjektledelsen relativt frie tøyler i utformingen

av tjenesten. Prosjektledelsen består av en prosjektleder som har det overordnede ansvaret for leveranse og fremgang, og tre frikjøpte investeringsledere fra relevante kommunale tjenester. For den enkelte utgjør prosjektarbeidet er 40-/50-prosentsstilling. Disse fire står i all hovedsak for prosjektets kontinuerlige evaluering og forbedring, og møtes i utgangspunktet fast hver mandag. Her identifiseres det som fungerer godt og endres det som fungerer dårlig i det som kan forstås som kontinuerlig tjenesteinnovasjon.

1.2 Presentasjon av tema

Kjernemekanismen i utviklingen av Velferdsrab, er læringsprosessene som finner sted i prosjektgruppen underveis i innovasjonsprosessen. Tjenesten endres og tilpasses nye erfaringer, og det voksende erfaringsgrunnlaget gir en gradvis mer treffsikker tjeneste til kommunens vanskeligstilte. Prosjektgruppen er mekanismen i, og arenaen for, dette kunnskapsarbeidet. Erfaringene som medlemmene får, deles og sammenliknes, reflekteres rundt og nyttiggjøres, i det som kan forstås som kontinuerlig kollektiv læring. Det er min forståelse at prosjektgruppens læringsevne har tett sammenheng med deres evne til å innovere med kontinuitet. I forlengelse er det verdifullt med en bedret innsikt i de prosessene som innvirker på kollektiv læringsevne.

Kunnskapsutvikling er den grunnleggende aktiviteten i innovasjonsarbeidet. Kommuner innoverer «[...] ved å ta i bruk ny kunnskap og ved å bruke erfaringer på nye måter» (Nærings- og fiskeridepartementet, 2008, s. 17). Ny kunnskap skaper muligheter for innovasjon, og innovasjon gir ny erfaring. I Innovasjonsmeldingen påpekes det at ved å øke kunnskapsutvikling og læring, kan kommuner få bedre utnyttelse av medarbeidere (ibid.). For i tråd med rådende forståelse av kunnskap som spredt gjennom hele virksomheten, begrenses ikke oppmerksomheten til en mindre gruppe «eksperter» (Dixon, 1999). Flere studier har vist at virksomheter som tilrettelegger for kunnskapsdeling har bedre innovasjonsevne (Calantone, Cavusgil, & Zhao, 2002; Scarbrough, 2003). I tråd med tankegangen vi finner hos blant andre Bourdieu (1977), Dewey (1988) og Wittgenstein (1997), fremheves kunnskapens interaktive aspekt. For å låse opp innovasjonspotensial i kommunal tjenesteutvikling, blir det da viktig å øke innsikten i prosesser som påvirker kollektiv kunnskapsutvikling. Ved å skape muligheter for kollektiv kunnskapsutvikling, skapes også muligheter for innovasjon.

Kontinuitet er avgjørende om kommuner skal lykkes med innovasjon og omstilling (Nærings- og fiskeridepartementet, 2008). Innovasjon er imidlertid ikke nødvendigvis en kontinuerlig innsats, men motiveres av faktorer som kan være behovsorienterte, mulighetsorienterte eller institusjonaliserte. En vanlig respons er å opprette et *prosjekt* (Difi, 2017b) – en måte å organisere en gruppe individer i et betydningsfullt og ikke-gjentagende arbeid med spesifisert hensikt og sluttresultat (Koskinen, Pihlanto, & Vanharanta, 2003). Prosjektorganisering av innovasjonsarbeid gir en arena for kollektiv kunnskapsutvikling, gjerne på tvers av virksomhetens etablerte strukturer (Newell, Robertson, Scarbrough, & Swan, 2009). Det gir gunstige innovasjonskapabiliteter. Kommunene mister imidlertid det opparbeidede kunnskaps- og innovasjonsgrunnlaget når jobben er gjort og prosjektet avsluttes. Samtidig stilles det krav til kontinuerlig kunnskapsutvikling og læring. Omstilling blir mer og mer definerende for kommunal aktivitet, og prosesser og oppgaver avanseres. Både kommunale tjenester og rammebetingelsene for produksjonen av dem, må fornyes i samsvar med utviklingen på andre fronter for å sikre effektivitet og oppslutning hos innbyggere (Nærings- og fiskeridepartementet, 2008). Da må tjenesteinnovasjon inngå i den daglige kommunale driften.

Perspektivet aktualiserer spørsmål rundt de prosesser og organiseringer som over tid kan fremme kollektiv læring i kommunal tjenesteinnovasjon. Læring er en sentral del av menneskelig tilpasning og er ofte så intuitiv at den er upåaktet. Like fullt er det viktig å utvikle den riktige kunnskapen til å få jobben gjort (Garvin, 2000). Jeg har nevnt at kollektiv læringsevne og innovasjonsevne forstås som nært forbundet i denne studien. Kontinuerlig tjenesteinnovasjon vil innebære at fleksibilitet og tilpasningsdyktighet er mer meningsfulle vurderingskriterier enn produktivitet og profitt (Garvin, 2000). Å forstå relasjonen mellom erfaring og læring, altså de læringsprosesser som fasiliterer et kollektivs utvikling som både en mekanisme og arena for kontinuerlig tjenesteinnovasjon, er i dag av stor betydning. Innovasjonsmeldingen skriver: «Det er grunn til å tro at arbeidsplassen som læringsarena vil få økt betydning i årene som kommer. Det er imidlertid et behov for å vite mer om hvordan kompetanseutvikling skjer på arbeidsplassen.» (Nærings- og fiskeridepartementet, 2008, s. 99). For på tross av at læringsbegrepet ofte forbeholdes utdannings- og kurssammenheng og ofte skjer ubevisst i det daglige arbeid, er det en grunnleggende aktivitet når kart og terreng skal tolkes. Her er det stort potensial i en tid der kommunenes evne til å tenke nytt i tjenesteutviklingen utfordres.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Denne oppgaven studerer Asker kommunes Velferdslab. Velferdslab er på den ene siden organisert som et prosjekt og på den andre siden en kontinuerlig tjenesteinnovasjon. Kontinuerlig tjenesteinnovasjon i kommunal sektor er høyst samfunnsaktuelt. Studien har derfor verdi utenom det akademiske bidraget. Fra prosjektets oppstart har det vært et mål å gi noe tilbake til Asker kommune. Videre har ikke innovasjonslitteraturen tradisjonelt anerkjent rollen til kollektiv læring. Fagområdet tverrfaglighet gir imidlertid adgang til å trekke på andre, mer etablerte, disipliner. Det stabile rammeverket jeg velger å anvende for å forstå relasjonen mellom prosjektgruppens erfaringer og utvikling, er erfaringslæring. Dets forankring i den praksisorienterte epistemologien gir det analytiske begrepsapparatet som er i stand til å fange meningsfulle aspekter ved prosjektgruppens innovasjonsarbeid. Dette rammeverket plasseres i tjenesteinnovasjonslitteraturens teoretiske landskap. Kombinasjonen gir et teoretisk utgangspunkt som muliggjør analyse av prosjektgruppen som innovasjonsmekanisme i kontinuerlig interaksjon med Velferdslabs omgivelser. Med dette som bakgrunn, er oppgavens problemstilling følgende:

Hvilken rolle spiller kollektiv læring i kommunal tjenesteinnovasjon?

Problemstillingen vil besvares ut ifra følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan kan innovasjonsprosessen i Asker kommunes Velferdslab forstås i lys av erfaringslæring?*
2. *Hvilke prosesser i prosjektgruppen fremmer kollektiv erfaringslæring?*

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I andre kapittel vil jeg redegjøre for det teoretiske utgangspunktet og det analytiske rammeverket. Deretter vil jeg i tredje kapittel argumentere for de metodiske valgene mine, min egen rolle og studiens kvalitet. Studiens funn og min analyse av dem i lys av teorien, presenteres i det fjerde kapitlet. På bakgrunn av analysen, vil jeg i kapittel fem argumentere for behovet for en revidert læringsmodell og dens verdi som analytisk redskap i kommunal tjenesteutvikling. I siste kapittel oppsummeres hovedfunnene før jeg avslutter med noen konkluderende bemerkninger rundt studiens bidrag til teori og implikasjoner for praksis, dens begrensninger, og retninger den gir for videre forskning.

2 Teori

Empiri kan ikke utvikles til et høyere nivå uten referanse til generelle konsepter og teori. Når vi studerer empiriske fakta, følger vi den logiske strukturen til en teori uansett hvor implisitt dette måtte være. I stedet for å studere isolerte fakta om et fenomen, selekteres de fakta vi anser som viktige basert på teorigitte kriterier. Videre ønsker jeg som forsker å gå lengre enn å konstatere disse fakta; jeg ønsker også å si noe om relasjonen mellom disse. Dette kan ikke gjøres uavhengig av, og uten referanse til, et teoretisk system. I dette kapittelet presenterer jeg teorigrunnet for denne studien. Teoriene har hatt innvirkning på både analyseverktøy og metode. Samtidig som studiens resultater vil ses i sammenheng med teoriene, vil funnene fra Velferdslabs innovasjonsprosesser belyse teorien. Kapittelet er i all hovedsak bygget opp i tre deler. I 2.1 posisjoneres oppgaven i innovasjonslitteraturen og i 2.2 introduseres erfaringslæring som et velegnet teoretisk utgangspunkt for å forstå innovasjonsprosesser. I 2.3 presenteres studiens analytiske rammeverk for kollektiv erfaringslæring. Jeg påviser til slutt et kunnskapshull i teorien og supplerer derfor etablerte rammeverk med en ny kategori.

2.1 Kommunal tjenesteinnovasjon som forskningsfelt

Innovasjon har de siste årene vært et hett ord, men å definere det presist og tilstrekkelig omfattende er vanskelig. Joseph Schumpeter ga en tidlig og innflytelsesrik definisjon i sitt klassiske verk *Theory of Economic Development* fra 1911. Her definerte han innovasjon som nye kombinasjoner av nye eller eksisterende ressurser, enten det er kunnskap, materialer, markeder, teknikker, etc. (Schumpeter, 1981). Mer nylig har imidlertid Baregheh og kollegaer funnet flere enn 60 ulike definisjoner (Baregheh, Rowley og Sambrook, 2009). Begrepets iboende tvetydighet er én av årsakene; det kan referere til både en prosess og et sluttprodukt. Videre er det et flerdimensjonalt fenomen som er utfordrende å måle på en holistisk måte (Edquist & Zabala, 2009), og følgelig er det få operasjonaliserbare definisjoner. I all hovedsak er definisjonene lite konkrete. De bygger på løsere antakelser om hva innovasjon innebærer. Disse antakelsene kan variere mellom personer, men også mellom disipliner ettersom innovasjon er et tverrfaglig fenomen. Eksempelvis vil ledelses-, teknologi-, og markedsføringsfaget ha ulike perspektiver og gi definisjoner i tråd med de respektive disiplinenes dominerende paradigme (Damanpour & Schneider, 2006). Innen ledelsesfaget

vektlegges fasilitering av virksomhetsutvikling og -forbedring, mens det innenfor teknologirelaterte fag vil være mer relevant med definisjoner som retter seg mot nye produkter. De over 60 definisjonene bærer preg av slike divergerende forståelser. Eksempelvis skriver Van de Ven (1986, s. 592): «As long as the idea is perceived as new to the people involved, it is an "innovation," even though it may appear to others to be an "imitation" of something that exists elsewhere». Han antar dermed at en idé kan være en innovasjon. Andre, eksempelvis Amabile (1996, s. 230), definerer innovasjon som «[...] the successful implementation of creative ideas by an organisation», og antar dermed at innovasjon fordrer suksessfull implementering. Flere steder i innovasjonslitteraturen fremheves denne mangelen på en felles definisjon som problematisk (McAdam, Reid & Gibson, 2004; Adams, Bessant & Phelps, 2006; Baregheh, et. al., 2009). For på tross av at innovasjonsbegrepet er mye brukt, er innholdet tvetydig, mangesidet, og enklere å definere i relasjon til en praktisk kontekst.

Innovasjon har en annen betydning for offentlig sektor enn for den private. Også ordlyden har tradisjonelt vært ulik. I norsk styringstradisjon har man brukt begreper som fornyelse, omorganisering, effektivisering og modernisering. Det er først i nyere tid at innovasjonsbegrepet brukes i diskusjon om offentlig sektor (Fitjar, 2015). Den viktigste forskjellen er at sektorene opererer med ulike premisser og hensikter. For private aktører er innovasjon viktig i kraft av at man ønsker å øke sin gevinst på et kompetitivt marked. For det offentliges vedkommende handler det om et bredere spekter av utfall, både av økonomisk, sosial og politisk art, og følger for velstand og velferd. Formålet og målestokken for suksess er dermed mer sammensatt. For offentlig sektor handler innovasjon om å skape verdi for kollektivet den opptrer på vegne av (Bason, 2010). I en velferdsstat som Norge, er dette et stort og komplekst ansvarsområde. Med forvaltningen av skattepenger og den demokratiske forankringen, er det også viktig å møte innbyggers krav og forventninger (Albury, 2005). Sektoren skal med andre ord dekke over mye innenfor statsbudsjettets økonomiske rammer. Offentlig sektor må forholde seg til innovasjon på en annen måte enn privat sektor.

2.1.1 Perspektiver på tjenesteinnovasjon

Ettersom det ikke foreligger konsensus rundt definisjonen på innovasjon, er det ikke uventet at det ikke finnes en felles forståelse for *tjenesteinnovasjon*. Først og fremst er det et relativt ungt fagområde som nylig har fått en økende interesse fra en rekke disipliner (Flikkema, Jansen, & Van der Sluis, 2007; Carlborg, Kindström, & Kowalkowski, 2014; Den Hertog,

2000). Det gir opphav til divergerende perspektiver. Den akademiske oppmerksomheten kommer i kjølvannet av stadig økende sysselsetting i tjenestenæringen i takt med samfunnsutvikling. På verdensbasis økte næringens andel av arbeidskraften fra 35 % i 1991 til 49 % i 2018. I Norges industrialiserte økonomi, var andelen 79 % i 2018 (The International Labour Organization, 2018). At tjenesteinnovasjon er et sammensatt konsept, er en annen viktig årsak til at det forstås forskjellig. I tillegg til tvetydigheten som medfølger innovasjonsbegrepet – for eksempel *når* noe kan kalles en innovasjon eller *hvem* det skal ha verdi for – har teoretikere ulike grunnleggende antakelser knyttet til forståelsen av *tjeneste*. En tjeneste er ikke like håndfast og målbart som en vare, og består gjerne av flere komponenter. De er i større grad preget av subjektiv opplevelse. Hvorvidt det er hensiktsmessig å tilnærme seg tjenester på samme måte som varer, eventuelt hvor skillet skal strekes opp, har blitt diskutert av flere (Sundbo, 2008; Cook, Goh, & Chung, 1999). Flere disipliner, men spesielt innovasjonslitteraturen, har fortsatt et begrepsapparat tilpasset en tid dominert av vareproduksjon (Coombs & Miles, 2000). Det kan forklare hvorfor relativt få studier har forsøkt å definere det eksplisitt (Wittell, Snyder, Gustafsson, Fombelle, & Kristensson, 2016).

Hvordan man forstår begrepet tjeneste, får konsekvenser for mulighetsrommet i tjenesteinnovasjon. En avklaring rundt tjenestebegrepet er derfor hensiktsmessig. Ved å undersøke divergerende forståelsers forskjellige antakelser, identifiserte Coombs og Miles (2000) tre pilarer i tjenesteinnovasjonslitteraturen. Ett perspektiv, *assimilering*, antar en grunnleggende likhet mellom vare- og tjenesteinnovasjon. Dermed kan man adoptere begrepsapparatet og verktøyene som har tilhørt vareinnovasjon. Flertallet av studier posisjonerer seg her (Gallouj, 2002). *Avgrensning* antar en grunnleggende ulikhet som krever nye konsepter og teorier for tjenesteinnovasjon. Perspektivet fraviker dermed fra den schumpeterianske tradisjonen og utfordrer grunnlaget for innovasjonsstudier. Ved å vektlegge det unike ved output og prosesser, en tjenestes ikke-fysiske natur og ikke-teknologiske elementer, samt behovet for organisatorisk kunnskap og kundeinvolvering, utvides innovasjonskonseptet (Coombs & Miles, 2000). Den siste grupperingen kombinerer innsikter fra disse to perspektivene. Med *synteseperspektiv* argumenterer de for at tjenestetilfeller belyser aspekter ved innovasjonsprosessen som tidligere har blitt utelatt av teorien. Teorien på tjenesteinnovasjon burde derfor ha bredden til å også omfavne produktinnovasjon (ibid.). Disse tre perspektivene har vært dominerende på ulike tidspunkter i rekkefølgen de ble nevnt her, med synteseperspektivet som dominerende i dag (Carlborg, et. al., 2014). I praksis betyr

dette at vareprodusenter i større grad tilfører tjenestemomenter, og tjenesteytere i større grad innlemmer vareaspekter, i sin innovasjon. For tjenesteytere innebærer dette bedre muligheter for å forstå brukerbehov og verdiskapingsprosesser. Det er et annet mulighetsrom enn det som åpnes med for eksempel et avgrensningsperspektiv.

2.1.2 Denne oppgavens tilnærming til tjenesteinnovasjon

Som en konsekvens av at kommunal tjenesteinnovasjon mer enn før er et resultat av flere komponenter, kontekstuelle aspekter, aktører og interaksjoner, vil jeg ta et slikt bredt synteseperspektiv. Dette er i tråd med den anbefalte tilnærmingen til Vargo og Lusch (2004, 2008). De argumenterer for nødvendigheten av et paradigmeskifte som følger samfunnets skifte i oppmerksomhet mot innovasjonsnettverk, informasjonens økte betydning, og samskapning av en innovasjons verdi og opplevelsen av den (ibid.). Resultatet er *tjenestelogikk* (SD-logikk) – et metateoretisk rammeverk for verdiskapning i en mellommenneskelig byttehandel. Kjerneidéen er at partene i handelen utveksler sine tjenester, og dermed skaper dets verdi sammen (Vargo & Lusch, 2004). Verdi defineres her som « [...] the comparative appreciation of reciprocal skills or services that are exchanged to obtain utility; value meant “value in use”» (Vargo & Lusch, 2004, s. 7). For det første innebærer det at en tjeneste er en *prosess* heller enn dens resultat. Kommunale ordninger må da anses som koordinerende mekanismer for mellommenneskelig verdiskapning gjennom praksis. For det andre nedtones den analytiske vektleggingen av en mottaker- og tilbyderside til fordel for en økt vektlegging av utvekslingens gjensidighet. I resten av denne oppgaven, og i samsvar med perspektivet som tas i Velferdsrab, vil aktørsidene derfor benevnes med begreper som «bruker» eller «innbygger», og «ansatt» eller «medarbeider». Tjenestelogikk representerer et dynamisk og holistisk utgangspunkt for diskusjon rundt kommunal tjenesteinnovasjon.

Tjenestelogikken får følger for den videre konseptualiseringen av tjenesteinnovasjon. Lusch og Nambisan (2015, s. 161) definerte tjenesteinnovasjon, i tråd med synteseperspektivet, som «[...] the rebundling of diverse resources that create novel resources that are beneficial (i.e., value experiencing) to some actors in a given context». De legger til at dette nesten alltid innebærer et nettverk av aktører som også inkluderer brukere. Definisjonen vektlegger tilgang på ressurser og betydningen av brukeropplevelse, samtidig som den nødvendiggjør brukerens aktive rolle i innovasjonsprosessen. Tidligere, med assimileringperspektivet, ble teknologi ansett som den primære ressursen og den teknologiske utviklingen som den viktigste drivkraften bak tjenesteinnovasjon (Toivonen & Tuominen, 2009). Med synteseperspektivet

anerkjennes også mulighetene som ligger i de ikke-teknologiske elementene. Ofte vil det være nettopp menneskelige og organisatoriske kapabiliteter som står i sentrum for tjenesteinnovasjon (de Jong, Bruins, Dolfsma, & Meijard, 2003). Mange kommunale velferdstjenester leveres for eksempel gjennom mellommenneskelig aktivitet mellom kommunens innbyggere og ansatte. Her vil en endring i tjenesten også innebære endring i prosessene bak, og noen ganger også i virksomhetens struktur, ved at arbeidet organiseres. Tjenesteinnovasjon kan derfor sies å være en mer sammensatt form for innovasjon enn for eksempel prosess- og organisatorisk innovasjon (Albury, 2005; Sundbo, 2008).

Tjenestelogikkens konseptualisering av tjenesteinnovasjon har den fordel at medfølgende begrepsapparat dekker flersidigheten som er typisk for kommunal tjenesteinnovasjon i dag, med blant annet brukeropplevelse, nettverk, og menneskelige ressurser.

Momentene som vektlegges med dette perspektivet, gjør det til et velegnet rammeverk når Asker kommunes Velferdsrab skal belyses. Generelt vil ofte kommunal tjenesteinnovasjon både skapes av, og være avhengig av, gjensidig aktivitet i en prosess der verdier utveksles mellom aktører i et nettverk. Fordi offentlig sektor innoverer for å skape verdi for innbyggere (Bason, 2010), kan de på én måte forstås som en naturlig del av nettverket. Rollen de spiller har imidlertid fått en svært større betydning med de siste årenes utviklingstrender. Asker kommunes Velferdsrab må forstås som en tjenesteinnovasjon ettersom det medfører endringer i måten verdiutvekslingen koordineres. Fordi det er en samstyringsmodell vil flere tjenester inngå i nettverket, og i kraft av prinsipper for tjenstedesign vil også innbyggere spille en aktiv rolle. Både tjenestene og innbyggere samordner og tilbyr sine ressurser i en gjensidig handel av ressurser. Ved å integrere ressursene, oppnås de fordelene som er planlagt for innovasjonen (Fuglsang, 2008; Sundbo, 2008). Sammen skaper ansatte og innbyggere tjenestens verdi gjennom praksis.

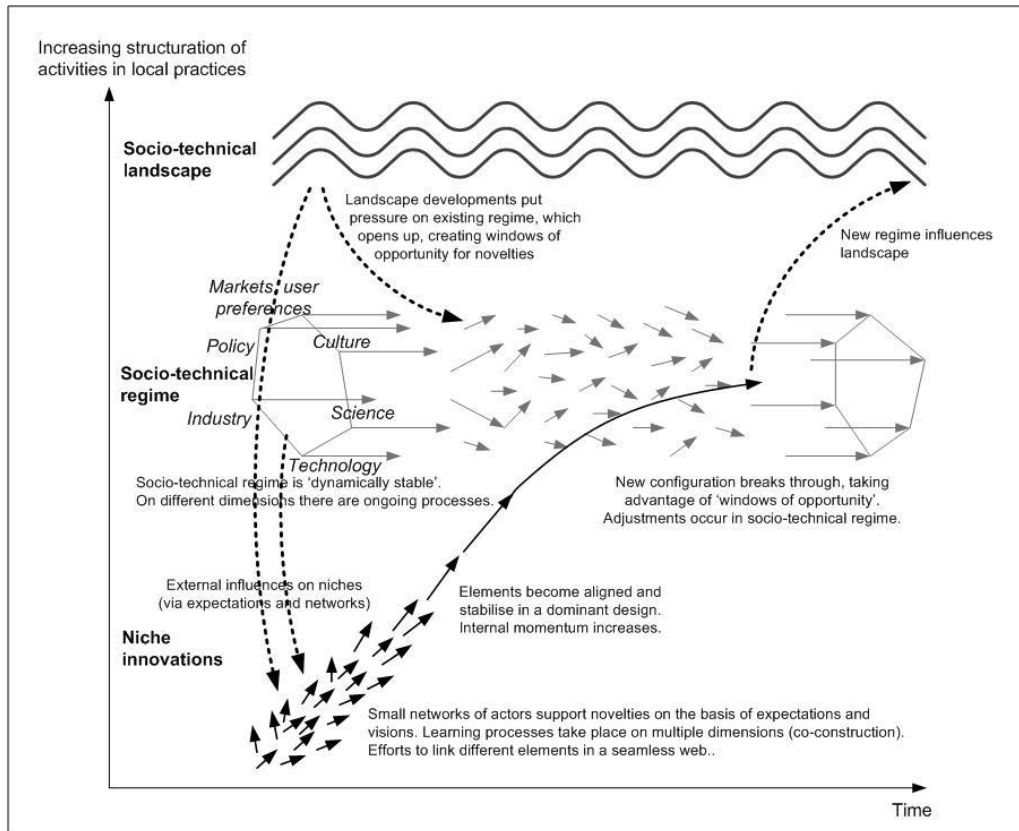
Tjenestelogikkens innramming av tjenesteinnovasjon, overlapper med filosofien bak tjenstedesign. Sett i sammenheng, forstår jeg tjenstedesign som en metode for å forstå aktørenes roller i samskapning i spesifikke kontekster. Tjenstedesign kan også virke veiledende for hvordan man best kan frembringe fremtidig samskapning. Edman (2011, s. 100) påpekte i sin studie at «[...] design practice using designerly tools and methods might be a way to realize a service logic for the organization.» Videre argumenterer hun for at tjenestelogikken kan fasilitere virksomheters anvendelse av designmetodikk i sin praksis. I en kommunal sektor presset på ressursfronten, og der mange ser muligheter i tjenstedesign når

gjenstridige problemer skal løses, velger jeg å forstå tjenesteinnovasjon med tjenestelogikk som rammeverk. Tjenestelogikken fremhever aspekter som samskapning, brukeropplevelse, og nettverk, og gir derfor et passende analytisk begrepsapparat for Velferdsrab.

2.1.3 Kommunale innovasjonsprosesser

Hvordan innovasjonsprosessen foregår, har vært kilde til mye debatt. Konseptualiseringen av innovasjon som en lineær prosess som begynner med ny kunnskap eller et behov, og som derfra kommer stegvis og sekvensielt nærmere et sluttresultat, har man i dag gått bort fra. På tross av at denne lineærmodellen er intuitiv, og bokstavelig talt rett frem, har den vist seg å være en oversimplifisering i praksis (Kline, 1985). En dynamisk modell som fanger det som ofte er en mer rotete prosess, ble utviklet av Kline og Rosenberg (1986) som en reaksjon på lineærmodellens mangel på feedbackmekanismer. I sin kjedelenkede modell konseptualiseres prosessen med flere interaksjoner og feedbackløkker. I stedet for ett og ett steg fremover, går innovasjonsprosessen frem og tilbake mellom de ulike stadiene gjennom kontinuerlig problemløsning med flere ressurskilder til hjelp. Innovasjonsprosessen kan derfor forstås som en *læringsprosess* (OECD, 2018); anvendelse av kunnskap produserer ny kunnskap som kan anvendes for ny kunnskap.

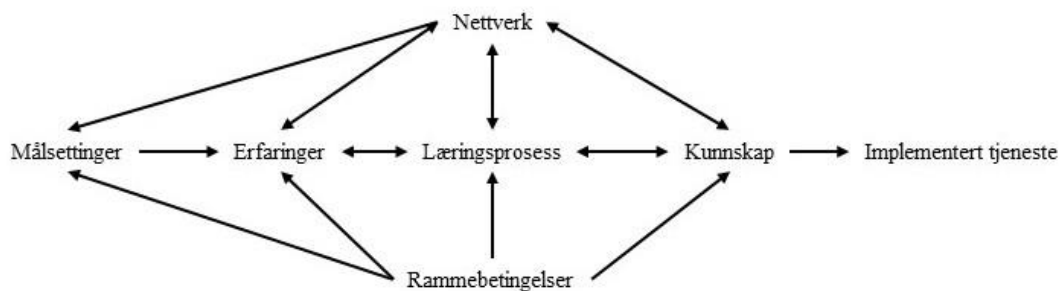
Illustrerende modeller for den dynamiske innovasjonsprosessen foreslås flere steder i innovasjonslitteraturen. I nyere tid har Geels og Schot (2007) sitt flerlagsperspektiv på systeminnovasjon fått særskilt støtte (se figur 3). De forklarer prosessen som endring gjennom tre hierarkisk ordnede nivåer; nisjeinnovasjon, sosioteknologisk regime, og sosioteknologisk landskap. Over tid øker innovasjonens stabilitet og den relative effekten til endringer reduseres.



Figur 3. Et dynamisk flerlagsperspektiv på systeminnovasjon (Geels & Schot, 2007).

På nisjenivået plantes frøet for radikale endringer under sterk påvirkning av regimenivået. Regimenivået består av kultur, marked, praksis, reguleringer, organisasjoner og infrastruktur. Her koordineres aktører gjennom føringer og struktur for aktivitet. Det sosiotechnologiske landskapet, bestående av samfunnsmessige forutsetninger, påvirker regimet og har en mindre direkte påvirkning på nisjen. En nisjeinnovasjon kan endre regimet, og over tid landskapet. Det er regimenivået som er denne modellens mest sentrale nivå. Modellen er illustrerende for Velferdslab i et større bilde. Den gir et bilde på samspillet mellom prosjektgruppen på nisjenivå, instansene og innbyggerne som inngår i prosjektet på regimenivå, og samfunnsendringene på landskapsnivå som legger press på Asker kommunes innovasjonsevne.

For denne studien er det imidlertid hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en modell som plasserer prosjektgruppens læringsprosesser i sentrum. Jeg presenterer derfor en slik modell tilpasset Velferdslab og studiens innfallsvinkel (se figur 4). Den gir et forenklet bildet av innovasjonsprosessen med tilstrekkelig grad av kompleksitet til å fange sentrale komponenter på systemnivå.



Figur 4. En dynamisk innovasjonsmodell tilpasset denne studien av forfatter.

Prosjektgruppens utgangspunkt er målsettingene for Velferdsrab-arbeidet. Disse påvirkes av relevante aktører utenfor gruppen, for eksempel ansatte i instansene og brukere, og arbeidets rammebetingelser, for eksempel det økonomiske spillerommet fastsatt med budsjettet. Målsettingene, rammebetingelsene og aktører i nettverket informerer prosjektgruppens arbeid mot en god løsning. Påvirkningen kan også gå i motsatt retning når prosjektgruppen interagerer med omgivelsene. På denne måten er det en dynamisk modell. Hoppene kan her bli mange mellom prosjektets ulike stadier og i praksis vil det ofte være vanskelig å peke på tidspunktet prosessen avsluttes og innovasjonen er «ferdig». Som Kline og Rosenberg (1986, s. 283) skriver:

It is a serious mistake to treat an innovation as if it were a well-defined, homogeneous thing that could be identified as entering the economy at a precise date, or becoming available at precise point of time. [...] The subsequent improvements in an invention after its first introduction may be vastly more important, economically, than the initial availability of the invention in its original form.

Norske kommuner tar bevisst utgangspunkt i læring i sin tjenesteutvikling. Den viktigste tilnærmingen til tjenesteinnovasjon hos kommuner, kan betegnes «*learning by doing*» (Høiseth-Gilje, Skogli, Baustad & Seeberg, 2018). *Agil innovasjon* er en annen betegnelse på samme tilnærming. Begrepet agilitet benyttes av flere disipliner med ulike definisjoner. Böhmer, Beckmann og Lindemann (2015, s. 4) analyserte flere av disse, og formulerte en generell definisjon på agilitet som «[...] the capability to react, and adopt to expected and unexpected changes within a dynamic environment constantly and quickly; and to use those changes (if possible) as an advantage». Ved agil innovasjon inkorporeres disse prinsippene i en dynamisk innovasjonsprosess. En utfordring er å balansere kortsiktige mål og langsiktige

behov. Fordelen er at det da tas høyde for å nyttiggjøre potensial for utvikling og forbedring med økende praktisk erfaring. Dette er tilfellet med utviklingen av Velferdsrab i Asker kommune. Kartet oppdateres etter hvert som terrenget utforskes ved at de ansatte bruker av sine kapabiliteter til å skape nye sammensetninger av ressurser tilpasset oppgaven. Feedbackmekanismer er med andre ord avgjørende. Her er innbyggerens aktive rolle og opplevelse sentrale momenter for å oppnå bedre tjenester for innbyggere og mer ressurseffektiv tjenesteproduksjon. Ved agil innovasjon er ikke spørsmålet hvordan en tjeneste kan utvikles én gang, men hvordan den kan utvikles *kontinuerlig*.

2.1.4 Læring i innovasjonslitteraturen

Læring er en grunnleggende kognitiv aktivitet. Med en generell begrepsavklaring, kan læring sies å være en varig endring i atferd og opplevelse som følge av erfaring (Svartdal, 2018c). I sin enkleste form handler det om å mestre omgivelsene, om det være seg lek i sandkassen med de andre barna eller en kommunes navigering i eget landskap av overordnede føringer, ressurser, muligheter og utfordringer. Kunnskap må da erverves, nyttiggjøres og utvikles, bevisst eller ubevisst – man må lære seg hvordan jobben skal gjøres og deretter endre handlingsmønstre. Læring er også en grunnleggende organisatorisk aktivitet. Sammenhengen mellom innovasjon og læring, og den fundamentale rollen læring spiller for innovasjon, er det bred enighet om i innovasjonslitteraturen. Det anerkjennes eksplisitt av OECD (2018), og sågar Kline og Rosenberg (1986, s. 286) så sammenhengen:

In an ideal world of omniscient technical people, one would get the design of the innovation workable and optimized the first time. In the real world of inadequate information, high uncertainty, and fallible people, nothing like this happens. Shortcomings and failures are part of the learning process that creates innovation of every kind. Innovation accordingly demands feedback, and effective innovation demands rapid, accurate feedback with appropriate follow-on actions.

Samtidig som sammenhengen mellom innovasjon og læring er tydelig, er deler av den fortsatt relativt lite utforsket. Innovasjonslitteraturen har tradisjonelt tatt enten et makro- eller mikroperspektiv. Litteraturen som har tatt et makroperspektiv, har gitt beskrivelser av organisatorisk læring og innovasjon tungt belagt av systembegreper. Menneskene på det operative nivået og de konkrete oppgavene har blitt oversett til fordel for muliggjørende strukturer og prosesser. Mikroperspektivet har typisk vektlagt individuell kognisjon og respons på umiddelbare omgivelser på bekostning av den større systemiske konteksten. Om nivåene ikke ses i sammenheng, vil det også legge begrensninger på hvilke former for

kunnskapsutvikling som kan forklares. Samspillet mellom nivåene representerer et område som ikke gis tilstrekkelig dekning i innovasjonslitteraturen. Det er her det vil åpnes for å kunne forklare hvordan læringsmekanismer på individ- og gruppenivå fremmer nyttiggjøring av kunnskap som allerede befinner seg i den større konteksten, og hvordan kunnskapen settes sammen til en innovativ løsning som vil gi endringer i den samme konteksten. Når tjenesteinnovasjon forstås etter tjenestelogikk, gis imidlertid et stabilt rammeverk som relasjonen mellom nivåene kan forstås med. Denne studien vil være et bidrag til en mer tilstrekkelig dekning av dette området.

2.2 Læring: Den praksisorienterte tradisjonen

Noen evner kan ikke læres utelukkende ved å lese, høre eller snakke om det. Noen former for læring, kan kun skje gjennom aktiv deltakelse og personlig engasjement. En ny oppgave i nye omgivelser er ofte enklere andre gang den utføres. Med flere sykluser av handling og påfølgende refleksjon, tilegnes et system av disposisjoner som reflekterer strukturer i omgivelsene det handles i, og som lar en gjenta handlingen med bedre praktisk forståelse. Dette perspektivet på relasjonen mellom erfaring og læring, tilhører *erfaringslæring* – «[...] the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience» (Kolb, 1984, s. 41). Erfaringslæring lar seg også forstå som det definerende trekket ved menneskers generelle tilpasning på alle områder i livet til enhver tid, og innebærer at den opererer på alle nivåer fra individ til samfunn (Kolb & Kolb, 2011). Herfra kan man undersøke prosesser på individ- og gruppenivå som spiller inn på evnen til å innovere med forankring i en praksis.

Litteraturen gir flere stabile rammeverk som faller inn under erfaringslæringsparaplyen. Deres forskjeller har opphav i grunnpremissene. Hovedsakelig har de divergerende antakelser knyttet til kunnskap som et epistemologisk begrep og til forholdet mellom individet som lærer og omgivelsene det lærer i. Vygotskij (1978) gir en anerkjent teori som forklarer kunnskap og erfaringslæring innenfor en kulturell og historisk ramme. Lave og Wenger (1991) forklarer læringen som sosialt situert i et læringsfellesskap. Fordi aspektet jeg ønsker å fremheve for denne studien er prosjektgruppens aktive eksperimentering i utviklingen av Velferdsrab, er det mer nærliggende å posisjonere seg i ståstedet til John Dewey (1997), Wittgenstein (1997) og David Kolb (1984). Denne studien bygger derfor på arbeidene deres for å kunne si noe meningsfullt om hva det vil si å lære av erfaring.

2.2.1 Intellektuell opprinnelse

Debatten mellom rasjonalister og empirister hadde pågått i lang tid da pragmatikeren John Dewey frarådet dem å overse koblingen mellom kunnskap og praktisk aktivitet – «For according to them «mind» constructs the known object not in any observable way, or by means of practical overt acts having a temporal quality, but by some occult internal operation» (Dewey, 1988, s. 19). Han argumenterte for at kunnskap bare kan forstås som utfallet av de aktiviteter som ga oss kunnskapen, og at dette innebærer ulike måter å operere på verden. I *Experience and Education* fra 1938, beskrev han det som for ettertiden er kjent som «learning by doing»-tilnærming. Bakgrunnen er beskrivelser av elever som utvikler seg gjennom interaksjon med det han kalte problematiske situasjoner. *Problematiske situasjoner* er situasjoner individet har mindre erfaring med, og som motiverer individet til å tenke seg om og lære av utfallet (Dewey, 1997). Aktiv eksperimentering gir altså grunnlaget for læring, og skal man lære av erfaring må man tilnærme seg disse situasjonene på en systematisk måte. Gjennom refleksjon bemerkes sammenhengen mellom handlingen og dens konsekvenser, og kontinuitet lar en koble ny erfaring til tidligere kunnskap. Dette perspektivet gjør læring til noe dagligdags, og i forlengelsen egner erfaringslæring seg som rammeverk når sammenhenger mellom handling, læring og endring skal utforskes.

Med en posisjonering som understreker betydningen av handling og praksis for læring, hadde Dewey blant annet selskap av Wittgenstein. Han var opptatt av praksis og det språklige uttrykket for dem mediert gjennom det han betegnet *språkspill*. Han argumenterte for at språkets iboende mening er avhengig av den spesifikke konteksten vokabularet brukes i og det gjenkjennelige språklige landskap i personens daglige praksis (Wittgenstein, 1997). På den første dagen i ny jobb, kan en person se en rekke tilsynelatende ubetydelige og urelaterte hendelser, men etter hvert vil mønstrene i hendelsene og sammenhengen mellom dem bli tydelige. Evnen til å knytte hendelser, konsepter og narrativ opp mot mer konkrete verktøy og prosedyrer, vil bli bedre med økende erfaring med det praktiske. Den nyansattes utvikling vil manifestere seg i de bestemte praksisene med opphav i arbeidsplassens måte å knytte ord til handling. Sosialiseringen rundt en felles daglig aktivitet, gjør alle ansatte til deltakere i det samme språkspillet. Wittgenstein ga aldri en definisjon på språkspill, men verket *Filosofiske undersøkelser* fra 1953 kan sies å være dedikert til dette perspektivet – at «[...] språket er del av en aktivitet, eller en form for liv» (1997, §23). På bakgrunn av erfaring inngår man i et

språkspill og utleder mening, og koblingen til praksis og kontekst gir en referanseramme med opphav i personens daglige liv.

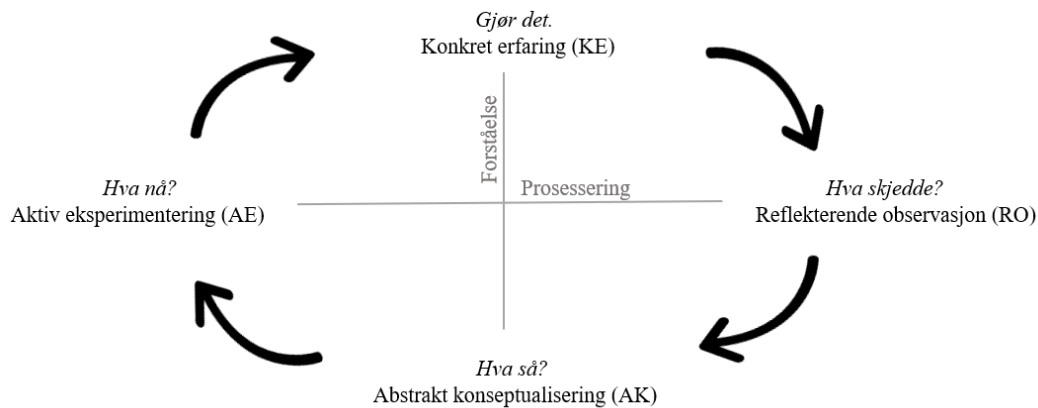
2.2.2 Erfaringslæring og arven etter Kolb

Resonnementene til teoretikere som behandler erfaringslæring, samt resonnetet i denne studien, hviler på noen grunnleggende antakelser om læring. Noen er nevnt i foregående seksjon. Først og fremst henviser læring til en *prosess* heller enn dens utfall (Kolb & Kolb, 2011). Denne prosessen er en kontinuerlig veksling og sammenlikning mellom ny erfaring og refleksjon. Den drives av uoverensstemmelser ved at ny erfaring kan fremtvinge endring i tidligere lærdom, og det vi vet kan anvendes, testet og integreres med ny erfaring. Det foregår på denne måten en kontinuerlig interaksjon mellom den lærende og konteksten som krever at den lærende tilpasser seg. Som en grunnleggende aktivitet, innebærer dette tilpasning i både kognisjon, emosjon, persepsjon og aksjon, og alle disse påvirker hvordan uoverensstemmelsen løses (ibid.). Da må det ytterligere undersøkelser og andre handlinger til der det vi vet må anvendes. Dewey (1997) trekker også frem dette. Kontinuitet, situasjon og interaksjon er nøkkeldimensjoner i læringsprosesser.

Implisitt tas en *konstruktivistisk* tilnærming til kunnskap. Kunnskap skapes hos den lærende gjennom kontinuerlig tilpasning av erfaring, og er ikke en kognitiv enhet som kan lagres og overføres. Derfor, og i lys av Dewey og Wittgenstein, fordrer erfaringslæring deltakelse i en kontinuerlig syklus av erfaring og refleksjon knyttet til praksis, aktiv eksperimentering i problematiske situasjoner som bygger på hverandre, og meningsfulle kategorier som medierer tolkning av én situasjon til andre situasjoner (se 2.2.1). Med erfaringslæring økes dermed også potensialet for videre kunnskapsutvikling, og former det gjennom kontinuerlig transaksjon med kontekst (Kolb, 1984).

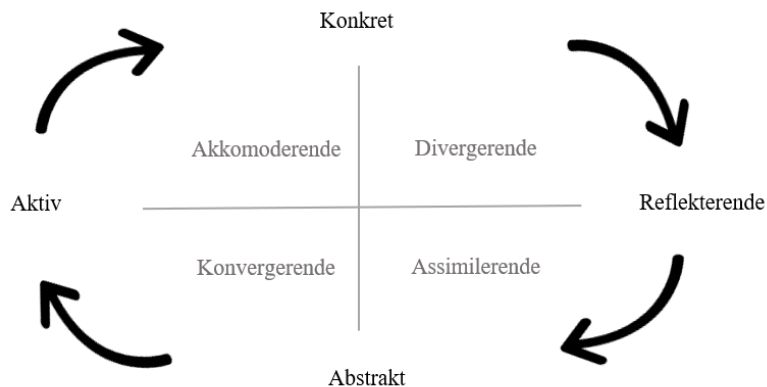
En svært sentral modell for den ytterligere konseptualiseringen av erfaringslæring, er utformet av Kolb (1984). Modellen (se figur 5) illustrerer den lærendes ideelle tilpasning i problematiske situasjoner som en syklus gjennom opplevelse, refleksjon, tenkning og handling – fire stadier han betegnet *konkret erfaring* (KE), *reflekterende observasjon* (RO), *abstrakt konseptualisering* (AK), og *aktiv eksperimentering* (AE). KE og AK er ulike måter å forstå erfaring, enten som det konkrete eller det abstrakte, og RO og AE representerer ulike måter å nyttiggjøre erfaring, enten ved å hente ut lærdom eller anvende lærdom. Alle fire

stadier må inngå i læringsprosessen for å optimalisere utbyttet (Carlsson, Keane, & Martin, 1976; Kayes & Kolb, 2005; Kolb & Kolb, 2011).



Figur 5. Kolbs (1984) erfaringslæringsssyklus, oversatt og tilpasset for denne studien.

Syklusens ulike stadier fordrer ulike evner, og individuelle forskjeller gir opphav til ulike *læringsstiler*. Personlighet, utdanning, yrke, og kultur, skaper mønstre for forståelse og prosessering av erfaring (Kolb & Kolb, 2011). Noen foretrekker å forstå erfaring gjennom det konkrete og sanselige opplevelser, mens andre har utviklet en preferanse for å forstå gjennom analyser og abstrakte konsepter. Kayes & Kolb (2005) sammenlikner dette valget med et valg mellom å kjøre en bil eller lese bilmanualen; det er to aktiviteter som ikke kan gjøres samtidig. Ved prosessering av erfaring, foretrekker noen å reflektere rundt det som observeres og andre å aktivt eksperimentere i praksis. Disse to dimensjonene danner en matrise med fire læringsstiler – *divergerende*, *assimilerende*, *konvergerende* og *akkomoderende* (se figur 6). Disse kan forstås som ulike territorier i *læringsrommet* (Kolb & Kolb, 2011). Hvilken av disse som tas i bruk i en problematisk situasjon, er avhengig av personlig preferanse, men også konteksten. Læringsstilen som benyttes vil påvirke erfaringslæringsprosessen ved at ett territorium blir mer definerende for erfaringen (ibid.). Modellen er altså sensitiv for variasjon i både kontekst, oppgave og individuelle disposisjoner. Dette dynamiske aspektet er en styrke ved modellen da det gir en god refleksjon av de faktiske læringsprosessers dynamiske natur.



Figur 6. Erfaringslæringsyklus med læringsstiler (Kayes & Kolb, 2005), tilpasset og oversatt for denne studien.

2.2.3 Kollektiv erfaringslæring

Erfaringslæringsprosessen opererer også på gruppenivå. En gruppe som skal lære av erfaring og utvikle kunnskap, burde ideelt sett jobbe seg systematisk gjennom alle fire stadier.

Carlsson, et. al. (1976) viste at syklusen egner seg godt som analyseverktøy for en gruppes læringsprosess. De viste at grupper som jobber på alle stadiene har en bedre utvikling og at en gruppes svakhet kunne relateres til det stadiet som var nedprioritert, samtidig som de viste at det ikke kan forventes å jobbe naturlig etter syklusen. Mennesker er sosialt og følelsesmessig komplekse vesener, og individuelle behov gjør seg gjeldende når en gruppe skal gå sammen om en oppgave. Slik kompliseres også kollektive erfaringslæringsprosesser etter Kolbs syklus.

For å kunne si noe om kunnskapsutvikling på gruppenivå, må teorien tilpasses. Kayes og Kolb (2005) introduserer tre komponenter. Den første er *samtalerommet*. Gruppemedlemmer må dele sine erfaringer slik at de sammen kan reflektere rundt en felles erfaring. Den felles erfaringen gir opphav til en delt forståelse for *hvem* gruppen er (Kayes & Kolb, 2005). Slik som en armada av småbåter som kjører samme retning, vil gruppen da være bedre egnet til effektiv problemløsende aktivitet. Dette krever et inkluderende rom for samtale. En annen komponent er *struktur*. Når en gruppe fungerer som én enhet, vil medlemmene organisere seg internt rundt arbeidet. En hierarkisk struktur kan dannes vertikalt, og funksjonelle roller kan inntas horisontalt. Eksempelvis kan én ta kritikerrollen, én kan mediere ulike relasjoner, og en tredje kan finne de kreative idéene. Med disse to komponentene lar også et sosialt system seg reflektere i modellen. Et siste poeng er at erfaringslæringsyklusen aktualiserer *gruppepotensial* på tilsvarende måte som på individnivå (Kayes & Kolb, 2005). Som en følge av at erfaringer rekonstrueres gjennom læringsprosessen, åpner gruppen stadig potensial for å

nå høyere nivåer. Realisering og videreutvikling av potensialet gjennom å løse stadig mer komplekse oppgaver og oppnå stadig høyere mål, er derimot ikke selvsagt uten erfaringslæring; det er avhengig av initiativ til å rekonfigurere arbeidets hensikt (ibid.). Gruppen skaper altså seg selv gjennom erfaringslæring.

Med dette som grunnlag – og på bakgrunn av organiseringen av dagens arbeidsliv og kommunenes innovasjonskrevende situasjon – hevder jeg at det er viktig å spørre om hvilke prosesser som lar en prosjektgruppe lære av erfaring med mål om å skape en tjeneste med verdi for kommune og innbygger. Som tidligere nevnt (se 2.1.4), er innovasjonslitteraturen mangelfull på dette området. Jeg har argumentert for at innovasjonsprosessen kan forstås som en læringsprosess, og at innovasjonsevne er nært knyttet til læringsevne. Kollektiv erfaringslæring i en virksomhet er et komplekst fenomen, og selv om flere faktorer kan svekke gruppens læringsevne, gir kontinuitet i interaksjonen muligheter for utvikling. Spesielt ved agil innovasjon – som sågar legger eksplisitt opp til læring gjennom aktiv eksperimentering gjennom hele innovasjonsprosessen – er det avgjørende for gruppens prestasjon at medlemmene samles om en felles aktivitet, erfaring, og forståelse. Uten en felles opplevelse vil armadaens småbåter kjøre i ulike retninger og følgelig respondere mindre dynamisk og effektivt på konteksten. For å optimalisere en gruppes evne til å kontinuerlig utvikle en innovativ tjeneste i interaksjon med konteksten, må innsatsviljen rettes mot læring på alle områder knyttet til gruppens evne til å skape nye sammensetninger av ressurser.

2.3 Studiens analytiske rammeverk

Det er flere aspekter ved en prosjektgruppe som spiller inn på dens evne til å utvikle kunnskapen som trengs for å møte prosjektplanen. Det handler om å skape en kontekst som både muliggjør og fasiliterer kunnskapsutvikling. Den må først og fremst ta utgangspunkt i en felles opplevelse og retning (Newell, Robertson, Scarbrough, & Swan, 2009). Deretter må medlemmene kombinere erfaringer og ressurser gjennom felles refleksjon i samtalerommet, og på den måten skape synergi. Organisering av innovasjonsarbeid i relativt autonome prosjektgrupper bidrar til fleksibel og effektiv håndtering av tilgjengelige ressurser innenfor arbeidets rammebetingelser (Sydow, Lindkvist, & DeFillippi, 2004). Disse kan være blant annet økonomiske eller juridiske betingelser, eller frikjøpt arbeidstid. I prosjektarbeid er dynamiske evner spesielt viktig fordi det underveis må responderes på endringer som prosjektplanen ikke forutså (Newell, et. al., 2009). Dette betyr at de uformelle og interne prosesser er vel så viktige som de formelle og eksterne. Denne studien plasserer

prosjektgruppens interne læringsprosesser i sentrum for innovasjonsprosessen i Velferdslab (se 2.1.3).

2.3.1 Kayes og Kolbs funksjonelle aspekter ved kollektiv erfaringslæring

Jeg mener tjenesteutviklingen i Velferdslab er avhengig av prosjektgruppens evne til å benytte og omsette ressurser. Eksterne aktører i nettverket, rammebetingelser og prosjektets målsettinger er kilder til erfaring som både muliggjør og utfordrer. Det er opp til prosjektgruppen å møte disse. Gjennom kollektiv rekonstruksjon av erfaring, forbedres både tjenesten og gruppens evne til å utvikle tjenesten. Da er spørsmålet: Hvilke prosesser muliggjør utviklingen? Kayes og Kolb (2005) utformet et rammeverk der de kombinerer erfaringslæring, Mills' (1967) utviklingsmodell for grupper, samt seks temaer identifisert som fellesnevner i forskning og teori omkring gruppefungering; *læring om hensikt, læring om medlemskap, læring om roller og rolleledelse, læring om kontekst, læring om prosess, og læring om handling*. De benevnes som de funksjonelle aspekter ved en gruppe som samlet avgjør gruppens evne til å lære av erfaring. På bakgrunn av empiri, vil jeg argumentere for å tilføye et syvende aspekt i tilfeller der gruppens medlemmer tilhører ulike organisasjoner: *læring om praksis*. Disse syv aspektene vil gjennomgå sekvensielt.

Læring om hensikt. Det første en gruppe vil begynne med, er å samkjøre innsatsen ved å klargjøre hvordan og hvorfor arbeidet utføres. Prosessen markerer overgangen fra å være en sammensetning av individer til en samarbeidsgruppe. Det skilles mellom mål og hensikt. *Målet* gir retning for arbeidet og *hensikten* motiverer til handling. I tilfeller der målet og hensikten er bestemt av andre, for eksempel i en prosjektbeskrivelse eller lederavgjørelse, må gruppemedlemmene forhandle et felles mål og knytte eierskapsfølelse til arbeidet. Med økende grad av autonomi, kan gruppen tilpasse og utvikle egne mål i samsvar med hensikten deres og omgivelsene, samt knytte hensikten til en større visjon som vekker inspirasjon også hos andre (Kayes & Kolb, 2005).

Læring om medlemskap. Det sosiale aspektet er avgjørende for gruppens samspill. Når gruppen former seg, vil et nytt spørsmål reise seg: Hvem er *vi*? Her skilles det mellom sammensetning og fellesskap – hvem gruppen er satt sammen av og relasjonene mellom dem. *Sammensetning* refererer her til antall medlemmer samt hvor like eller ulike de er. Gruppen må finne størrelsen som strekker til og som balanserer samhold og koordinasjon.

Medlemmene må bli kjent for å kartlegge og håndtere homo- og heterogenitet. Kayes og Kolb (2005) fremhever forskjeller i læringsstil som spesielt verdifull. *Fellesskapet* påvirkes av tillit, psykologisk trygghet og samhold, og utvikles når man lærer hverandre å kjenne. På bakgrunn av sammensetning og fellesskap, danner gruppen samtalerommet som er grunnleggende for kollektiv erfaringslæring.

Læring om roller og rolleledelse. Etter hvert som gruppen tar fatt på arbeidsoppgaven, viser den seg også som et funksjonelt system. Gruppen begynner da å lokalisere hvor i systemet medlemmene posisjoneres i forhold til hverandre. For å fungere effektivt som én enhet, vil gruppen organisere seg etter en struktur. Horisontalt vil gruppemedlemmene ta mer definerte roller basert på personlighet, evner, kompetanse, preferanse, og forventninger. Vertikalt innordner de seg i et hierarki. Kayes og Kolb (2005) henviser til Benne og Sheats (1948) som viste at de mest effektive gruppene hadde lært å fungere som et sosial og funksjonelt system og var kjennetegnet av en dynamisk struktur der rollene ga ledelse på sine områder. Gruppen vil lytte ekstra når medlemmer uttaler seg om sitt fagområde, eller gi ekstra rom i den kreative arbeidsfasen til rollen tilknyttet kreative evner. Dynamisk struktur gir god utnyttelse av ressursene i gruppen.

Læring om kontekst. Gruppen må forholde seg til sine omgivelser. Da må de løfte blikket og spørre: *Hvor er vi?* Rundt seg har de eksterne aktører og ressurser som kan utfordre og muliggjøre arbeidet. Det kan for eksempel være ledere eller medarbeidere i organisasjonen, eksterne personer med relevant ekspertise, løsninger på markedet, eller investorer. Konteksten gir også rammebetingelsene som gruppen må arbeide innenfor, som økonomiske, juridiske, tidsmessige, eller organisatoriske. Noen aspekter kan gruppen endre, andre ikke, og noen vil endre seg uavhengig av gruppen. Oppgavene de utformer og utfører skal ikke bare være i tråd med hensikten, men også gi riktig måte å handle i omgivelsene.

Læring om prosess. Etter hvert som gruppen utvikler seg som et sosialt og funksjonelt system og begynner å få oversikt over konteksten, har gruppen kapasitet til å forbedre den interne læringsprosessen. Erfaringslæringsteorien anser Kolbs (1984) syklus som ideell. Kayes og Kolb (2005) henviser til Carlsson og kollegaer (1976) som viste at en gruppe ikke kan forventes å følge syklusen, og at dens styrker og svakheter kan direkte relateres til den relative prioriteringen av de ulike stadiene. Først og fremst må gruppen bli bevisst på eventuelle skjevheter, for eksempel uforholdsmessig mye tid på abstrakt konseptualisering sammenliknet med aktiv eksperimentering. Det vil gi en abstrakt forståelse på bekostning av

innsikt i praktisk relevans. Når de observerer og reflekterer rundt utfallet, vil slike svakheter i prosessen gradvis tydeliggjøres. I en mest mulig effektiv læringsprosess, følger gruppen syklusen systematisk.

Læring om handling. Prosessen som ifølge Kayes og Kolb (2005) vil fremme den siste fasen i utviklingen av en effektiv gruppe, er styrkingen av handlingsevne. Dette kan først skje når gruppen har lært å fungere som et sosialt og funksjonelt system i et felles arbeid, og har oversikt over omgivelsene utenfor gruppen. De har identifisert muligheter og utfordringer, og har til en viss grad blitt bevisste på sine interne prosesser. Gruppen kan da ta en autonom rolle i stand til å endre seg dynamisk med konteksten, og aktivt eksperimentere målrettet og ressurseffektivt i relasjon til omgivelser og oppgaver. Det krever beslutnings- og tilpasningsdyktighet. Da må gruppen utvikle og innpasse kanaler for feedback som informerer beslutninger og handlinger – utgangspunktet for erfaringslæringsprosessen. Potensialet er fullt realisert når gruppen kontinuerlig søker feedback og effektivt skifter handlingskurs med endrende mål, evner og kontekst.

2.3.2 Lære om praksis

Rammeverket til Kayes og Kolb (2005) dekker et stort område og støttes av forskning, men gir ikke en dekkende beskrivelse av Velferdslabs innovasjonsprosess. Årsaken er at teorien underspiller språkets makt. Erfaringslæring har ellers blitt kritisert fra et postmoderne perspektiv for å være individualistisk, kognitiv og teknologisk (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2011). Erfaringslæringscyklusen antar en felles konkret erfaring. I Velferdslabs tilfelle vil derimot hoveddelen av erfaringene ikke la seg observere av alle i prosjektgruppen. Prosjektet utvikles som en del av deres ordinære arbeidsdag i ulike organisasjoner. Her vil altså den kollektive erfaringslæringscyklusen ta utgangspunkt i dialog. Erfaringene, slik de deles her, er startpunktet for gruppens videre refleksjon. Det betyr at gruppens *felles* erfaring er den som formidles og skapes med språk. Videre kan man ikke skille meningen språket bærer, eller språkspillet, fra daglige erfaringer og praksis (Wittgenstein, 1997). Implikasjonen er at prosjektgruppens tverrorganisatoriske sammensetning gir opphav til motstridende rammer for forståelse. Jeg ønsker derfor å rette oppmerksomheten mot prosessen der individuell kunnskap oversettes til en delt erfaring for felles refleksjon og handling.

På bakgrunn av empirien som presenteres i fjerde kapittel, og i tråd med de teoretiske resonnementene i dette kapittelet, argumenterer jeg for viktigheten av å lære om hverandres

praksis. Jeg tilføyer derfor *læring om praksis* til rammeverket for å dekke problematikken knyttet til prosjektgruppens tverrorganisatoriske sammensetning. Til sammenlikning forklarer Kayes og Kolb (2005, s. 20) *handling* som et resultat av beslutningstaking «[...] as the team executes its plans to assign tasks, ensure responsibility and accountability, and achieve goals». Jeg mener handling må forstås som enkeltstående aktiviteter, mens *praksis* kan sies å være den felles identiteten til flere handlinger i samme kontekst. Gjennom praktisk erfaring inkorporeres omgivelsenes struktur i individers disposisjon for handling og refleksjon – det Bourdieu (1977) benevner som habitus. Habitus genererer handling som gradvis reflekterer de strukturelle egenskaper bedre. Individer som handler i samme omgivelser, vil over tid, dersom læring i deweyansk forstand er tilstede, utvikle korrelerende responsmønstre – de kan sies å spille samme spill. Wittgenstein (2006, §139) hevder at «[...] not only rules, but also examples are needed for establishing a joint responsive practice. Our rules leave loop-holes open, and the practice has to speak for itself». Jeg forstår utsagnet som et argument for nødvendigheten av deltakelse i praksis for å forstå spillet. Et fotballag av faste spillere, vil utvikle et mønster for samspill gjennom erfaringer fra treninger. Byttes halve laget ut med andre, men like dyktige spillere, vil påfølgende periode være preget av redusert lagprestasjon. De nye spillerne kan også sparke ballen i mål (handling), men den utvidede samlingen av aktiviteter i fellesskapet (praksis) er en annen.

På samme måte som et fotballag med spillere som ikke kjenner hverandre, må en tverrorganisatorisk prosjektgruppe gå gjennom en prosess der medlemmene lærer om hverandres måter å se og gjøre ting. Plassert i samme terreng, må de spørre seg: Hvilket kart sitter de andre med? Det vil si, hvilke forutsetninger for forståelse har de? Ved å gjøre seg kjent med hverandres praksis, vil gruppemedlemmene forbedre evnen til kollektiv kunnskapsutvikling gjennom mer effektiv konstruksjon av et felles erfaringsgrunnlag. Handling i felles omgivelser vil over tid fasilitere dannelse av en felles praksis – en felles måte å se og gjøre ting. Det handler om å bli deltakere i samme språkspill (se 2.2.1). For en tverrorganisatorisk gruppe i strategisk arbeid, vil det også handle om å skape et samarbeid som er i tråd med de respektive organisasjonenes behov og diskurser. Disse har sitt opphav i praksis (Wittgenstein, 1997). Som en følge av å bli kjent med hverandres praksis, vil gruppemedlemmene også lære om de representerte organisasjonenes praksis.

Ved å tilføye *læring om praksis* gis det også mulighet til å beskrive læring utover gruppens grenser. Dette er et område som litteraturen på erfaringslæring tidligere har manglet dekning

av. Tverrorganisatorisk grupper som har utviklet sin egen praksis, kan generere erfaringslæringsprosesser eksternt ved å skape problematiske situasjoner i interaksjon mellom eksterne aktører og praksisen. Gruppemedlemmene kan for eksempel ta praksisen med seg tilbake til sine organisasjoner og eventuelt andre tilsvarende organisasjoner. Dette krever at gruppen har blitt bevisst og kjent med egen praksis i den grad at den eksisterer som et tankesett som kan manipuleres og videreformidles. Som analysekapittelet vil vise (se 4.7), representerer tverrorganisatorisk samarbeidspraksis et eksempel på dette. Med tanke på at norske kommuner strever med å fjerne silotenkningen, men er gode på å lære av hverandre (KS, 2018), og Velferdsrab er et læringsprosjekt (Proba samfunnsanalyse, 2018), tilfører *læring om praksis* stor verdi til rammeverket i både teoretisk og praktisk forstand.

3 Metode

«Metode»-begrepets etymologiske betydning er «det å følge en bestemt vei mot et mål» (Tranøy, 2018b). Dette veivalget skal begrunnes i regler og prinsipper. I en studie der målet er å si noe om en problemstilling, burde det følgelig være et samsvar mellom målet og veien som velges. Samtidig kommer alle metoder med styrker og svakheter, og det kan derfor ikke sies å finnes én metode som generelt er den beste. Når det kommer til metode handler det om å velge pragmatisk, tatt målet i betraktning. Dette kapittelet vil argumentere for de metodiske valgene jeg har tatt for å kunne si noe om problemstillingen. Det vil begynne med en redegjørelse for mitt vitenskapsfilosofiske ståsted i 3.1, og i 3.2 fortsette med en redegjørelse for forskningsdesignet og de betraktninger som gjorde at dette designet ble valgt. Hvordan jeg har gått frem i datainnsamlingen og -analysen kommer frem i henholdsvis 3.3 og 3.4. I 3.5 diskuteres studies metodiske kvalitet.

3.1 Vitenskapsfilosofisk forankring

På det mest overordnede nivået, skiller metodelitteraturen mellom prinsippene *deduksjon* og *induksjon*. Med deduksjon som tilnærming tar man utgangspunkt i en generell regel og utleder logisk at denne forklarer et enkeltfenomen (Alvesson & Sköldberg, 2009). Dersom man legger til grunn det allmenne utsagnet «alle hunder har god luktesans», og vet at Laika er en hund, vil man deduktivt konkludere med at Laika har god luktesans. Dog kan hun ha dårlig luktesans. Samtidig som deduksjon kan bidra til en konseptuell forståelse av et fenomen, har denne form for logikk den svakheten at den tilsynelatende forutser hva som skal forklares fordi den behandler den generelle regelen som sann. Som et resultat står man i risiko for å ikke forklare noe nytt og overse underliggende mønstre (ibid.). Den induktive tilnærmingen tar på den annen side utgangspunkt i enkelttilfeller og antar at beskrivelser av disse best mulig formulerer en mest mulig dekkende virkelighetsbeskrivelse. Alvesson & Sköldberg (2009) sier at en dykker som aldri har funnet stener på havbunnen, vil induktivt kunne konkludere med at det aldri er stener der. Dette hoppet i tankegangen er risikabelt; det kan i realiteten være stener der neste gang. Logikken kan tilføre kvantitative detaljer til konseptuell kunnskap, men slutningen som trekkes er ikke annet enn en samling av betraktninger fra enkelttilfeller og overser store deler av bildet (ibid.). Disse to tilnærmingene har blitt diskutert i lange tider, og har vært utspringet til to forskjellige vitenskapsidealer – induksjon til empiriske naturvitenskaper og deduksjon til retninger som logikk og matematikk (Tranøy,

2018b). Dog finnes det alternative tilnæringer, på tross av at det er disse to som vanligvis diskuteres.

Denne oppgaven studerer en kommunal tjenesteinnovasjon og hvordan prosjektgruppen opplever verdien til, og innholdet av, egen læring. Derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i en abduktiv tilnærming – en tilnærming som ifølge Sköldberg (1991) ofte er faktisk praksis i casestudier og som kombinerer fordeler fra begge tilnærmingene over. Her tolkes et tilfelle ut ifra en hypotese eksempelvis i form av en problemstilling. Forutsatt at det hypotetiske mønsteret sier noe sant om virkeligheten, kan det forklare tilfellet som studeres (Alvesson & Sköldberg, 2009). Med andre ord vil forskningsspørsmålene mine knyttet til erfaringslæringsprosesser i prosjektgruppen kunne forklare tjenesteinnovasjon i Askers Velferdsrab dersom antakelsen om erfaringslæring som bakenforliggende prosess er riktig, og dermed bidra til den konseptuelle forståelsen av læring i kommunal tjenesteinnovasjon. I tillegg til å låne noe fra både deduktiv og induktiv tilnærming, tilføres det også noe nytt. Abduksjon drives av teori, men teorien modifiseres etter forståelsen av empirien (ibid.). Den rene logikken gis en pragmatisk dybde som gir rom for de underliggende mønstre som finnes i den virkelige verden. Arbeidet begynte med et ønske om å studere tjenesteinnovasjon og erfaringslæring i prosjektgruppen, og etter hvert som innsikten i empirien ble bedre ble den teoretiske innfallsvinkelen justert. Etersom abduksjon tar sin avsats i empirien samtidig som den gir rom for antakelser med røtter i teori, vil den også søke forklaring på hvorfor hypotesen stemmer eller ikke. Empirisk arbeid kan altså kombineres med teori og forskeren kan stadig raffinere tolkninger og analysestrategier. Denne studien vil eksempelvis kombinere empiriske undersøkelser av prosessene bak tjenesteinnovasjon i Asker kommunes Velferdsrab med rammeverket for kollektiv erfaringslæring fra Kayes og Kolb (2005), og la disse spille med hverandre. I tillegg har jeg en ambisjon om å gi noe tilbake til studiekonteksten, i tråd med målsettinger i aksjonsforskning.

3.2 Forskningsdesign og case

Optimalt valg av forskningsdesign er svært viktig for konklusjonenes kvalitet (Bordens & Abbott, 2011). Designet er, som nevnt innledningsvis, det som knytter empiri til problemstilling og dermed konklusjonene gjennom en logisk rekkefølge av metodiske valg omkring datainnsamling og -analyse. Denne studiens antakelser i relasjon til prosjektledelsens arbeid i sekvensielle sykluser av handling og refleksjon, er et godt utgangspunkt for å utforske de prosessene som foregår i en prosjektgruppe. Da plasseres konsepter i en praksisrelatert

kontekst. For å kunne si noe om denne praksisen, har det vært meningsfullt å designe studien som en utforskende casestudie. Alle forskere kan på sett og vis sies å utforske et tema eller problemstilling, men i en utforskende studie har forskeren en mer fremtredende utforskende tilnærming gjennom hele prosessen ved at metodikken og det empiriske fokus endres i møte med datamaterialet (Stebbins, 2001). Det er en fleksibel og pragmatisk tilnærming der forskerens mål er å stille spørsmål rundt det man vet, og når man ønsker å utforske meningens indre struktur passer den godt til abduktiv logikk (Rosenthal, 1990; Pierce, 1878). I tillegg har både abduktiv logikk og utforskende tilnærming kunnskapsutviklingens kontinuitet som grunnidé og denne studien ønsker nettopp å videreutvikle forståelsen for dette konseptet (Davies, 2006; Pierce, 1878).

Casestudie er strategien jeg har valgt som passende for utforskningen. Yin (2003) definerer casestudie som empiriske undersøkelser av et samtidfenomen i sin virkelige kontekst, spesielt når skillet mellom fenomenet og konteksten er utydelig. Det kan være en studie av én person, én gruppe, én hendelse eller ett fenomen, men tilfellet som studeres er gjerne preget av å være sosialt komplekse. Som Stake (2005, s. 443) sa: «Case study is not a methodical choice but a choice of what is to be studied». Som en følge av at det gjerne er flere variabler enn datapunkter, anbefaler Yin (2003) å basere seg på flere datakilder og sammenlikne perspektivene i tilknytning til samme variabler. Dette kalles *triangulering* av datakilder og bidrar til studiens validitet. For å sikre kvaliteten på dataene i denne studien, har det vært logisk å ta i bruk observasjon og intervju for å utforske prosessene i prosjektgruppen. Dette vil jeg komme tilbake til i 3.3. Målet med studien har vært å videreutvikle kunnskapen om tjenesteinnovasjonsprosesser i en prosjektgruppe slik det foregår naturlig. Dette er et komplekst sosialt fenomen der mange variabler aktualiseres. Det er derfor ønskelig å utforske i dybden med fleksibilitet og pragmatisme, og casestudier passer derfor godt til abduksjon som kobler kompleksiteten av informasjonen sammen gjennom heuristikker (Thomas, 2010). Et tilleggspoeng er at nyttheten av casestudier spesielt har blitt hevet frem i forbindelse med kunnskapsledelse generelt (Riege, 2003). Enkelcaset vil også kunne belyse eksisterende teori og eventuelt kaste lys over andre variabler dersom teorien ikke gir en tilstrekkelig forklaring på fenomenet. I en slik drøftelse må studiens prosjektgruppe sammenliknes med liknende grupper for å vurdere i hvilken grad enkelcaset kan sies å være teoretisk representativt (Yin, 2003). Med disse tankene har jeg ansett en utforskende casestudie som en passende designramme med hensyn til problemstillingen.

3.2.1 Aksjonsforskning

Fra begynnelsen har det vært et mål å designe en studie med nytteverdi for deltakerne. Forskningsdesignet har derfor inneholdt et element av aksjonsforskning. Aksjonsforskning innebærer at man, ved siden av å forstå og analysere fenomenet i akademisk øyemed, også fasiliterer sosial endring i konstruktiv retning. Det handler om å både produsere kunnskap og styrke deltakerne gjennom å jobbe *med* dem (Huang, 2010). Det ble tidlig uttrykt et ønske fra prosjektgruppens side om økt tilknytning til akademia. Én av mine ambisjoner har vært å bidra med innsikt fra en teoretisk innfallsvinkel som kan informere prosjektgruppen om eget arbeid. Etter hvert som jeg gjorde observasjoner, var jeg oppmerksom på muligheter for å gi konkrete praktiske råd og innspill. Et abduktivt utforskende design bidrar til god dybdeforståelse for temaet, og gir studien potensial for å belyse muligheter og områder for forbedring samt øke bevisstheten rundt noen faktorer som påvirker innovasjonsprosessen. Deltakerne har vist interesse for prosjektet, og underveis har det vært et mål om å gi åpne og konstruktive svar på eventuelle spørsmål. Dette har imidlertid ikke vært en hovedambisjon.

Aksjonsforskningens startpunkt er den daglige praksis og refleksjoner rundt problemstillinger her, og følgelig er prosessen like viktig som analysen. Dette impliserer at kunnskapen produseres i en kontekst som er både sosial og praksisbasert – den avhenger av kontekst og bygger på erfaring (Dewey, 1929). Prosjektgruppens ekspertise på egen praksis må derfor anerkjennes. Min oppgave som forsker har vært å rekonstruere deres praksis med teoretiske konsepter, men for å kunne fasilitere positiv endring må disse gi mening for prosjektgruppen. Da min forståelse av gruppens praksis kan divergere fra gruppens, er studiens nytteverdi avhengig av et åpent sinn hos alle parter.

3.3 Datainnsamling

Hvorvidt en forskningsmetode er adekvat for en studie er avhengig av studiens hensikt og spørsmålene som stilles (Locke, 1989). Metodene som er valgt til datainnsamling i denne studien er de kvalitative metodene intervju og observasjon. I tillegg har jeg trukket på Asker kommunes egenomtale om Velferdslab for å få innsikt i kontekst. Som nevnt i 3.2 vil flere kilder øke validiteten da antall datapunkter er få i casestudier; man får et sterkere grunnlag for å kunne si noe om det man studerer. Videre er intervju og observasjon metoder som komplementerer hverandre godt da man både får observert fenomenet naturlig samt høre deltakernes beskrivelser og forklaringer, og sammenliknet disse perspektivene. Kombinering

av flere metoder kan imidlertid være utfordrende da det kan gjøre virkeligheten mer uklar. Dette er én av årsakene til at jeg har valgt å vektlegge intervjuene i større grad enn observasjonene. Dette valget har også sammenheng med at Velferdsrab hadde vært et pågående prosjekt over lengre tid slik at mange interessante erfaringer lå i fortiden og bare i prosjektledelsens hukommelse. En annen faktor har vært at de fleste observasjonene ble gjort i studiens tidlige fase slik at de naturlig spilte en mer forberedende rolle. Observasjoner har dog fortsatt stor verdi med tanke på prosjektforståelse og økologisk validitet (se 3.5.2). På tross av at dette innebærer økt vekt på informantenes gjengivelser, står disse sterkere i kombinasjon med observasjoner.

3.3.1 Om anonymitet og personvern

I all form for forskning, er det visse etiske prinsipper som gjør seg gjeldende. Anonymitet og personvern er spesielt relevant i studier som denne som involverer en mindre gruppe deltakere (Flick, 2015). Samtidig er alle informantene ansatt i samme kommune og involvert i samme prosjektgruppe, noe som gjør at informantene kan gjenkjenne hverandre i datamaterialet. Hovedregelen er at informanter skal anonymiseres ved å utelukke identifiserende opplysninger (ibid.). Dog kan identifiserende opplysninger beholdes i endelig publikasjon i den grad forskeren har vitenskapelig begrunnelse for det og så fremt informantene har gitt informert samtykke til det. I slike tilfeller sier personvernforordningen art. 5.1 blant annet at informantene skal få tilfredsstillende informasjon og samtykke (art. 5.1 a), at formålet skal være spesifikt, uttrykkelig angitt og berettiget (art. 5.1 b), og at opplysningene som behandles er adekvate, relevante og nødvendige for formålet (art. 5.1 c). I tillegg skal ikke opplysningene brukes til andre formål (art. 5.1 b) eller lagres lengre enn nødvendig (art. 5.1 d). Innenfor disse rammene anses informantenes personvern og de etiske hensynene som ivaretatt.

I denne studien har jeg valgt å la informantene være indirekte identifiserbare. For det første består prosjektgruppen av få personer. Dette gjør at anonymisering, både for personer utad og innad, er vanskelig å garantere. Eksempelvis vil en persons uttrykksmåte kunne gjenkjennes i sitater og referanser kan plassere en informant på tid og sted. Studiens problemstilling sikter seg mot et tema som kan aktualisere identifiserende informasjon, eksempelvis stilling, arbeidsoppgaver eller annen bakgrunnsinformasjon. Videre rettes ikke spørsmålene som søkes besvart mot sensitiv informasjon. Mulig sensitiv informasjon om Velferdsrabs innbyggere er bevisst unngått i utformingen av studien. Alle informantene har i tillegg gitt informert

samtykke til å delta og til å være indirekte identifiserbare. Med dette og personvernforordningens prinsipper i bakhodet, har jeg konkludert med at muligheten for indirekte indentifisering til å ivareta etiske hensyn. Denne vurderingen støttes av NSD (Norsk senter for forskningsdata) med deres godkjenning av prosjektet.

3.3.2 Intervju

Med forskningsintervjuet er ikke målet først og fremst testing av hypoteser, men å utforske individers erfaringsbaserte meningskonstruksjon og praksis (Seidman, 2006). Informantene gis mulighet til å fortelle med egne ord og tvinges ikke til å tilpasse sitt perspektiv til forskerens potensielt begrensede kategorier. Intervjuer varierer langs et spektrum fra strukturerte intervjuer med forhåndsbestemte, standardiserte og lukkede spørsmål, til ustrukturerte intervjuer med åpne spørsmål i det som ifølge Spradley (1979) kan sammenliknes med en uforberedt dialog (Seidman, 2013). Intervjuene som er brukt i denne studien har hatt en semistrukturert form som har komponenter fra begge sider. Dette innebærer at det på forhånd forberedes et sett med spørsmål som stilles til alle informanter, samtidig som det er åpent for aktualiserte spørsmål som følger opp, oppklarer og utvider (Kvale & Brinkmann, 2015). Det strukturerte aspektet er tilpasset analyser og sammenlikninger, mens det ustrukturerte aspektet bidrar med fleksibilitet og sensitivitet. I denne studien har jeg ønsket et slikt fokus på innhold der informantene åpent gir sine perspektiver på prosessene i prosjektgruppen, samtidig som datasettet har en struktur og nøkkelspørsmål er sammenliknbare. I tråd med den abduktive tilnærmingen utgjør dette en fordel ved at man får åpne svar som lar seg analysere med teori (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Med en iboende utforskende natur, er denne metoden godt tilpasset studiens hensikt og de spørsmålene som stilles.

Holstein og Gubrium (1995) påpeker at intervjuet ikke er en nøytral metode. De gjør leseren oppmerksom på at intervjuet er en sosial interaksjon – en samtale der også forskeren er aktiv og meningskonstruksjonen er en kontinuerlig prosess innen rammene av intervjuets struktur. Med åpne spørsmål genereres svar som knytter seg opp mot et narrativ med kontekstuell karakter. Målet med tolkningen av disse blir derfor både å få bedre forståelse for studiens forskningsområde og for hvordan kunnskapen tilknyttet dette konstrueres narrativt. Intervjuet handler med andre ord å komme så tett som mulig på informantens opplevelse, eller det som hos Husserl (1970) og Merleau-Ponty (2000[1962]) kalles *livsverden* og hos Bourdieu (1977) kalles *habitus*. Konsekvensen er en samvariasjon mellom det subjektive og det objektive, og

en begrensning i språkets evne til å gripe opplevelsen. Forskeren vil aldri kunne fange denne opplevelsen helt presist, men beskrive den med et tredjepersonsperspektiv på en mest mulig velinformert måte (Holstein & Gubrium, 1995). Selv om intervjuet ikke er en nøytral metode, er det en metode som er sensitiv for den menneskelige dimensjon. Denne studien vil være opptatt av å si noe om praksis utenfor intervjuet samtidig som historiefortellingen rundt praksisen kan få frem aspekter som informantene ikke var bevisst på før intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

På forhånd av intervjuene utformet jeg en intervjuguide med utgangspunkt i studiens hensikt, foreløpig innsamlet data og teori (se vedlegg 1 og 2). Det er en logisk sammenheng mellom dette utgangspunktet og intervjuenes gang, og spørsmålene ble følgelig utformet med forankring i dette. Som følge av forskningsdesignet er antall informanter lite. Derfor har det blitt gjennomført to runder med intervjuer, til sammen åtte, for å nå metningspunktet. Få informanter er også et bidrag til validitet ved at informantene enklere kan kjenne igjen seg selv. I tillegg til å styrke datagrunnlaget, gjorde valget at fordelene med abduksjon og casesdesign ble utnyttet i større grad. Mellom observasjoner og intervjurunder har teori blitt vurdert og innfallsvinkel justert. Den abduktive tilnærmingen gir plass til mye mer enn bare teori ved at empirien stadig er retningsgivende i det teoretiske området. Vekslingen har gitt mulighet for mer dyptgående utforskning og resultert i en studie tett knyttet til faktisk praksis. Etter første intervjurunde ble intervjuguiden til andre intervjurunde utformet med utgangspunkt i det endelige teoretiske rammeverket. I første intervjurunde favnet spørsmålene over et bredere teoretisk område. Da ble det blant annet flere ganger antydning av flere informanter at deres instansers ulike praksiser spilte en rolle. I andre intervjurunde stilte jeg derfor spørsmål om dette. Teoretisk forankrede spørsmål om integrering av nye medlemmer og tverrfaglighet viste seg derimot å ikke passe empirien. Begge intervjurundene var semistrukturerte der intervjuguiden veiledet samtalen samtidig som den lot meg være åpen for å følge opp omkring informantenes perspektiver. Designet som en abduktivt utforskende casestudie utgjorde teori og foreløpig empiri viktige knagger for intervjuguidene, mens problemstillingen fungerte som den røde tråden.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene er kilden til hoveddelen av datagrunnlaget. Prosessen med intervjuene begynte på et av de første møtene jeg deltok på, da jeg presenterte studiens tema og metodikk for prosjektgruppen. Her ga de et uformelt samtykke til å la seg intervju. De formelle

samtalene (se informasjonsskriv, vedlegg 3) hentet jeg inn individuelt i innledningen av selve intervjuene. Tid og sted for intervjuene ble avtalt over mail eller telefon da intervjuguiden og NSDs godkjenning var klar. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Ved å observere kroppsspråk og ansiktsuttrykk, får man en bedre forståelse for hverandre, og den minimale fysiske og sosiale distansen gjør det enklere å bygge rapport med subjektene. Den psykologiske opplevelsen av forpliktelse er også større ved et fysisk møte slik at intervjuene med sannsynlighet kunne vare lengre. I tillegg ønsket jeg å benytte visuelle hjelpemidler og en praktisk visualiseringsoppgave for å skape et bedre utgangspunkt for felles forståelse og refleksjon rundt informantenes opplevelse av gruppens prosesser. I første intervjurunde ba jeg informantene tegne arbeidsprosessen, og i andre runde ble de presentert Kolbs erfaringslæringssyklus (se 2.2.2). Derfor ble fysiske møter det naturlige valget fremfor Skype- eller telefonintervju, og av hensyn til deltakernes timeplan dro jeg til dem og ba dem sørge for et passende rom uten forstyrrelser. Å sitte på sine egne kontorer kan man ikke se bort ifra at bidro til trygghetsfølelse og åpenhet hos informantene, noe Kvale og Brinkmann (2015) påpeker er et mål med semistrukturerte intervjuer.

Jeg begynte selve intervjuene med et noe bredt spørsmål slik at informantene kunne begynne samtalen, prate noe fritt og selv velge hva de ville fokusere på. Etter den praktiske visualiseringsoppgaven fulgte jeg intervjuguiden videre. Ulike oppfølgingsspørsmål ble stilt, men jeg kom alltid tilbake til intervjuguiden. Det var stort sett ikke et problem å få tilstrekkelig med datamateriale, og alle intervjuene varte rundt én time – noen litt mindre, noen litt mer. Underveis gjorde jeg meg den refleksjonen at jeg med fordel kunne la informantene i større grad styre samtalen. Egen bevissthet rundt spørsmålene jeg skulle gjennom, ga utslag i at fokuset mitt ble satt på å få eksplisitte svar på disse. Dermed var jeg for lite oppmerksom på momenter som kunne være verdifulle å nøste mer opp i. Denne erfaringen tok jeg med meg til andre runde med intervjuer der jeg var mer bevisst på informantenes refleksjoner og lot dem styre mer av samtalen. I stedet for å følge den forberedte intervjuguiden fra start til slutt, fant jeg det naturlig å endre rekkefølgen på spørsmålene underveis etter hvordan samtalen utviklet seg. Intervjuene i denne runden varte fra 25 til 40 minutter. Disse åtte intervjuene bidro med tilstrekkelig empiri til å kunne si noe meningsfullt om problemstillingen.

3.3.4 Observasjon

Observasjon har blitt benyttet som datakilde for triangulering av intervjuene. Observasjon innebærer at fenomenet observeres kontekstuellt og i sanntid (Gray, 2017). Med noen antakelser fra teori om tjenesteinnovasjon og læringsprosesser i grupper, fikk jeg tidlig sett hvordan prosjektgruppen jobber og dynamikken mellom medlemmene. Mens intervjuet kaster lys på informantenes individuelle erfaringer og gjengivelser, kaster observasjonen lys på praksisen slik den foregår i kontekst. Kombinasjonen gir med andre ord en mer helhetlig forståelse ved at fenomenet blir beskrevet fra både innsiden og utsiden. Den komplementære kombinasjonen av uttalelser om egen praksis sammenliknet med den faktiske praksis under observasjoner, gir studien sterkere økologisk validitet enn om jeg utelukkende hadde benyttet én tilnærming.

Observeringen må gjøres fra en synsvinkel som gir mening til det man ser. Teori, empiri og problemstilling gir slike vinklinger som retter oppmerksomheten mot det som er relevant for studien og setter det i system. Blikket blir forskerens viktigste verktøy i dette arbeidet og gjennom språket kan forskeren sette meningsfulle merkelapper på det som observeres (Foucault, 2000). Både Postholm (2010) og Lofland og Lofland (1995) argumenterer for at dette impliserer at observasjon er grunnleggende subjektiv da resultatet i stor grad er avhengig av forskerens egen forståelse og språklige gjengivelse. Objektivitetsambisjonen er ikke hensiktsmessig i observasjonsbaserte studier, men utfordringen er noe man skal være bevisst på. Derimot kan viten om at man observeres gjøre at man oppfører seg annerledes enn vanlig. Slik refleksivitet kan økes eller reduseres etter hvor synlig og hvor deltakende observatøren er, og må tas med i betraktning. Selv om man observerer fenomenet kontekstuellt, vil en synlig tilstedeværelse endre konteksten for de som observeres.

3.3.5 Gjennomføring av observasjon

Observasjoner ble gjort regelmessig i prosjektets første halvdel. Ved prosjektstart deltok jeg tidlig på møter i Asker kommune, både på prosjektgruppens planleggingsmøter og på et informasjonsmøte som ble holdt for tre andre kommuner. Gjennom disse fikk jeg anledning til å hilse på alle i prosjektgruppen. På dette tidspunktet hadde jeg en idé om det teoretiske området, og innsnevringen til et bestemt teoretisk felt skjedde gradvis gjennom kontinuerlig veksling mellom teori og empiri. De første observasjonene var derfor mindre systematiske enn de senere da jeg hadde fått et innblikk i de prosesser som fant sted innad i Velferdslabs prosjektledelse. Samtidig ble det til alle observasjoner forberedt en kort fokusliste på to

punkter med utgangspunkt i teori som kunne være relevante å utforske og som ble justert mellom observasjoner. I begynnelsen var det for eksempel en forventning om at utfordringer knyttet til tverrfaglighet ville være relevant, men i observasjoner fant jeg svært lite å utforske på det punktet. Slike punkter var konstruktive og åpnet for et nærmere blikk på selekterte kategorier, men å holde antall punkter lite var også et poeng for å være forberedt på å oppdage nye. På informasjonsmøtet observerte jeg prosjektgruppens egen presentasjon av Velferdslab, deres arbeid og svar på spørsmål fra møtedeltakere. Dette ga meg som forsker en bedre forståelse av hvordan informantene presenterte nytte og innhold av eget arbeid. Planleggingsmøtene var dog av større interesse fordi problemstillingen rettet seg mot prosesser innad i gruppen. Disse møtene, som i utgangspunktet holdes ukentlig, ga en mulighet til å observere gruppens dynamikk, kommunikasjon, og samarbeid – noe som ikke var dekket på informasjonsmøtet eller av tidligere prosjektevalueringer. Disse planleggingsmøtene ble derfor prioritert gjennom resten av fasen med observasjoner.

Fra observasjonene begynte var jeg bevisst min egen rolle. Under alle observasjonene kan denne betegnes som synlig og ikke-deltakende. Møtene ble holdt i møterom på ulike størrelser, men alltid med et bord i midten med stoler rundt. Synlighet var derfor ikke til å unngå, og muligheten for at prosjektgruppens væremåte var annerledes enn vanlig kan ikke utelukkes. Samtidig ønsket jeg å forstyrre den naturlige aktiviteten minst mulig. For å gjøre min tilstedeværelse minst mulig påtrengende, valgte jeg å plassere meg ved bordet, men utenfor møtedeltakernes sirkel. Rollen min var også ikke-deltakende. Hensikten med observasjonene var å studere aktiviteten slik den foregikk naturlig i sin kontekst. Min rolle som utenforstående observatør var derfor viktig å ivareta.

Objektet for denne studien har vært komplekst, og det har derfor vært verdifullt med gradvis innsirkling på godt grunnlag. Hensikten med observasjonene var å få en intuitiv forståelse for praksis. En konsekvens er mangelfull systematisk form. Observasjonene ble kun notert, og disse notatene kan ikke anses som systematiske feltnotater. Opptak hadde imidlertid hatt verdi senere i arbeidet da andre temaer ble relevante i en fase der det ikke var kapasitet til å foreta nye observasjoner. Det ble ikke prioritert med intensjonen som forelå på tidspunktet, og potensialet som datakilde er derfor ikke fullt utnyttet. Fordelen er at fenomenet lot seg forstå i Velferdslabs kontekst i en tidlig fase, og på den måten kunne informere prosessen min videre. Det utpregede nivået på gruppens engasjement rundt prosjektet var for eksempel noe jeg raskt merket i observasjonene og tok med videre i utforskningen. Å se engasjementet med egne øyne

ga en dypere forståelse for rollen dette spiller sammenliknet med å bare få det fortalt. At det teoretiske rammeverket for erfaringslæring hos Kayes og Kolb (2005) inkorporerte nettopp denne faktoren, var én av årsakene til at nettopp dette rammeverket ble valgt. Da første intervjurunde begynte, hadde jeg en god idé om hvilke spørsmål som, ut ifra både teori og empiri, var nyttige å stille.

3.4 Dataanalyse

Datanalyse er et sentralt steg i den kvalitative forskningsprosessen. Bildet studien danner, er avhengig av hvordan puslespillbitene settes sammen. Forskeren skaper meningsfulle mønstre i dataene, og kan i analysen sies å spille en like delaktig rolle som informantene (Thagaard, 2009; Corbin og Strauss, 2015). Puslespillbitene ligger i det transkriberte datamateriale, og det første skrittet er å identifisere disse. Begrepet «analyse» kommer nettopp fra det greske ordet for *oppløsning* – man løser opp noe til dets bestanddeler (Tranøy, 2018a). Bitene kodes og kategoriseres tematisk før de settes sammen på en måte som forteller en historie. En forforståelse bestående av forskerens livsverden og teoretiske forankring påvirker hvilke elementer, temaer og mønstre som antas å være av betydning, og er ikke til å unngå (Nilssen, 2012). Samtidig er det ingen ulempe da det er det samme bakteppet som gir problemstillingen (Corbin & Strauss, 2015). Uavhengig av datamateriale vil en studies resultat være avhengig av materialets dialog med forskeren.

Metoden som i denne studien brukes i analysearbeidet er tematisk koding og analyse – en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) argumenterer for at dette er en grunnleggende analysemetode innen kvalitativ forskning der tematisering av mening spiller en sentral rolle. Det er en fleksibel metode med teoretisk frihet som lar forskeren tilpasse analysen etter hvert og som dermed passer godt med abduktiv logikk, utforskende tilnærming, og casestudiet. Jeg valgte å følge stegene for tematisering og analyse slik den er foreskrevet av Braun og Clarke (2006), ved å (1) nærlese og transkribere all innsamlet data, eller «data corpus», (2) kode gjentakende kategorier i data som utgjør utgangspunkt for analyse, «data set», (3) organisere koder rundt analytisk relevante temaer fra rammeverket til Kayes og Kolb (2005), (4) utformet et temakart med oversikt over koder og temaer, (5) presiserte innholdet i hvert tema, og til slutt (6) skrive analysen der temaene ses i kontekst. Å utforske datamaterialet på søken etter gjentakende mønstre med mening for konteksten, er det som står sentralt i denne metoden for analyse.

3.4.1 Transkripsjon

Etter datainnsamling, men før kodingen kan begynne, ble tale fra intervjuene omgjort til tekst gjennom transkribering for å få et bedre utgangspunkt for tematisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Den omstendelige gjennomgangen er også en mulighet for forskeren til å bli bedre kjent med «data corpus», og jeg har derfor valgt å selv utføre transkriberingen. Flere argumenterer for at analysen begynner allerede på dette tidspunktet da man under gjennomgangen får inntrykk av ulike mønstre og gjør seg opp noen tanker (Braun & Clarke, 2006). Tekstdokumentene ble så utgangspunktet for den videre tematiske analysen.

Ifølge Braun og Clarke (2006) finnes det flere konvensjoner for transkriberingsarbeidet, men det finnes ikke ett sett regler for tematiske analyser. For å kunne gjennomføre en tematisk analyse er det ikke nødvendig å ta med alle detaljer; det viktige er å ta med informasjon man trenger. I denne studien der målet har vært å få beskrivelser av prosessene som foregår innad i prosjektgruppen, innebar dette verbale ytringer og ikke-verbale informasjon informantene har gitt som gir ytterligere mening til det verbale. Notering av eksempelvis latter og pauselyder som «eh» har derfor blitt gjort for å gi transkripsjonene autentisitet, mens eksempelvis hosting har blitt utelatt. I sitater har jeg derimot kun latt de verbale uttalelsene bli stående slik at de blir mest mulig informative. I tillegg hendte det at informantene henviste til illustrasjonene med en pekebevegelse mens de snakket. I transkripsjonene står dette i parentes med informasjon om hvor de pekte. Dette har jeg vurdert som den mest pragmatiske måten for denne studien.

3.4.2 Tematisk koding og analyse

I neste steg begynte kodingen der softwareprogrammet Nvivo ble benyttet. Braun og Clarke (2006) referer til Boyatzis (1998) sin definisjon av *kode* som det mest grunnleggende elementet av datamaterialet som kan måles på en meningsfull måte i relasjon til fenomenet som studeres. En kode favner smalere enn et tema, mens et tema (se 3.4.2) er en meningsrelatert fellesnevner for et utvalg koder (Braun & Clarke, 2006). På dette stadiet hadde jeg gjort meg godt kjent med datamaterialet og skapt meg et oversiktsbilde av funnene. Det sentrale har vært å finne gjennomgående mønstre i datamaterialet – svar det enes om og punkter for uenighet. Å identifisere slike mønstre på tvers av informanter er viktig i casestudier (Yin, 2003). Ved koding identifiseres disse funnene, enten de er eksplisitte eller implisitte, som er interessante for studiens problemstilling. Gjennom transkriberingen la jeg

for eksempel merke til at likheter og forskjeller mellom prosjektgruppens personligheter var et tilbakevendende element hos alle informantene.

Vi er jo i utgangspunktet ganske sånn løsningsorienterte alle sammen. Ikke noe problemorienterte noe særlig i det hele tatt, ingen av oss. – Informant B

Jeg er nok kanskje litt mer sånn «stayer» i det daglige, jeg, tror jeg, med det jeg er engasjert i, mens de er veldig flinke til å formidle og få ting ut. [...] Så det sier jo også noe om at vi har forskjellige egenskaper og kvaliteter og det tenker jeg også er en del av suksesshistorien, at vi stikker oss frem på forskjellige måter. – Informant A

Alle intervjubitene som handlet om personlighetsmessige likheter og forskjeller, ble kodet som «homo-/heterogenitet». Andre tilbakevendende elementer lå mer implisitt i informantenes uttalelser.

Vi sitter og diskuterer og kaster frem og tilbake og da er det jo en stor fordel at vi stoler på hverandre og kjenner hverandre og vet at vi liker hverandre likevel, hehe, bakom den uenigheten. – Informant C

Det implisitte innholdet i dette og liknende utsagn, har jeg, etter egen forståelse, valgt å kode som «tillit». Spesielt når det kommer til tolking av implisitt innhold blir det tydelig at koding er en subjektiv prosess. Den store utfordringen har i denne fasen ikke vært å vite hvilke koder som skal brukes, men å vite hva de mer tvetydige utsagnene skal kodes som. Teoretiske forventninger vil blant annet påvirke øyet som ser. For selv om tilnærmingen er induktiv, og å holde et åpent blikk og ikke tvinge data inn i en ramme for koding er viktige prinsipper, kan ikke en forsker viske bort sine teoretiske og epistemologiske forforståelser. Som Braun og Clarke (2006, s. 12) sier, kodes ikke data i et epistemologisk vakuum. På denne måten sorteres datamaterialet etter mening og organiseres på en formålsrettet måte.

Etter at de interessante elementene i datamaterialet har blitt kodet, er det neste steget å underordne disse etter temaer som flere koder har til felles. Denne sorteringen har blitt gjort etter Patton (1990) sine vurderingskriterier *intern homogenitet* og *ekstern heterogenitet* – kodene samlet under ett tema skal ha en meningsfull sammenheng, mens de skal være meningsfullt forskjellige fra andre temaer. Temaene er med andre ord bredere og færre i antall

enn kodene. I tråd med Braun og Clarke (2006) sin anbefaling, har jeg i denne fasen jobbet med et temakart som et visuelt hjelpemiddel (se vedlegg 4). Dette har vært nyttig for å skape et bedre bilde av hvordan koder og temaer henger sammen. Koder som jeg ikke har kunnet knytte til noen av de valgte temaene, har blitt samlet under en egen «Diverse»-overskrift. Kodene og temaene ble arbeidet med til temakartet reflekterte mønstrene i datasettet og narrativet det fortalte. Arbeidet med den tematiske analysen har dermed ikke vært en lineær prosess, men en dynamisk prosess der jeg har vekslet mellom fasene gitt av Braun og Clarke (2006).

Den tematiske analysen har vært både teori- og empiridrevet. Ved empirisk drevet analyse lar man kodene være avhengig av hele «data corpus», mens ved teoridrevet analyse tilnærmer man seg deler av dataene med spørsmål og konsepter fra teori (ibid.). På bakgrunn av de empiriske funnene valgte jeg det teoretiske rammeverket jeg anså som best egnet til å mediere anvendelsen av Velferdsrab til å belyse læringsprosessene i en gruppe som jobber agilt med tjenesteinnovasjon – rammeverket til Kayes og Kolb (2005) om funksjonelle aspekter ved en gruppe under erfaringslæring. I analysen var det både meningsfullt og hensiktsmessig å bruke disse funksjonelle aspektene som temaer, altså *hensikt, medlemskap, roller, kontekst, prosess, og handling*. Hensiktsmessig i relasjon til empiri, og meningsfullt i relasjon til teori. På bakgrunn av empiri, tilføyer jeg *praksis*. Det anså jeg som nødvendig for å kunne belyse alle betydningsfulle aspekter ved funnene. Som en naturlig følge av et lengre utforskende arbeid etter abduktiv logikk, knyttet disse temaene en god forbindelse som gjorde det mulig å bruke empirien til å si noe meningsfullt om forskningsspørsmålene og problemstillingen.

3.5 Studiens kvalitet

I påfølgende avsnitt ønsker jeg å avrunde dette kapittelet med noen betraktninger rundt studiens kvalitet. Formålet er å skape forståelse og transparens rundt de metodiske valgene beskrevet i foregående seksjoner. Først gir jeg en vurdering av studiens reliabilitet og validitet, og deretter vil jeg redegjøre for problemstillinger knyttet til refleksivitet og forskningsetikk. Avslutningsvis kommenterer jeg på metodens begrensninger.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og betyr i praksis at en forsker som tar for seg samme case og problemstilling med samme metode skal kunne få samme svar (Svartdal, 2018b). Hadde

denne forskeren fått samme resultat og konkludert med det samme, ville dette styrket denne studiens pålitelighet. Fokuset til denne studien har derimot vært en prosjektgruppe på ett bestemt intervall i implementeringsfasen, og prosjektet og gruppen er i stadig utvikling. En ny studie av samme gruppe hadde naturlig nok tatt for seg gruppen på et senere tidspunkt i prosjektarbeidet, og det kan derfor argumenteres for at det ikke er mulig å gjennomføre nøyaktig samme studie igjen. En mer nærliggende målsetting blir dermed at en annen forsker med tilgang til datamaterialet jeg har samlet, vil trekke liknende konklusjoner.

3.5.2 Validitet

Validitet er en annen viktig målestokk for en studies kvalitet. Innholdet i validitet varierer noe avhengig av sammenheng, men defineres generelt som «[...] i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke» (Dahlum, 2018). Validiteten til denne studien avhenger av i hvilken grad mine tolkninger av intervjuer og observasjoner reflekterer virkeligheten.

Fremgangsmåten må derfor beskrives og forklares, både med tanke på valg som er tatt og underliggende premisser, og for å kunne foreta sammenlikninger med andre studier rundt samme tema (Braun & Clarke, 2006). For å styrke validiteten har jeg definert de teoretiske konseptene, tydeliggjort bakgrunnen for tolkningene, og skapt transparens rundt fremgangen i datainnsamlingen og potensielle fallgruver. I tillegg har jeg diskutert tiltakene jeg har gjort for å redusere faren for disse. For å forebygge forventningsskjevhet i datainnsamling og -analyse har jeg, i tråd med anbefalingen Yin (2003) gir for casestudier, triangulert flere datakilder. På grunn av utfordringer knyttet til praktisk gjennomføring av observasjon og relevansen til prosesser i fortid, har jeg lagt relativt større vekt på intervjuer. I seksjon 6.3 redegjør jeg ytterligere for denne studiens utfordringer knyttet til observasjon. For å skape best mulig forutsetninger for åpne og ærlige responser i intervjuene, har jeg utelatt direkte identifiserbar informasjon og tilbydd informantene sitatsjekk. Formålet var å skape trygghet. Fordi antall informanter er lite, øker sjansen for at informantene gjenkjenner seg selv. Det bidrar også til økt validitet. Gjennom analysen forholdt jeg meg kritisk til funnene, og var bevisst på faktorer i informantenes kontekst som kan ha påvirket uttalelsene.

En type validitet som er relevant for denne studien, er økologisk validitet. Dette oppnår en studie i den grad konteksten for undersøkelsen likner konteksten man ønsker å si noe om (Svartdal, 2018a). Ettersom jeg her har ønsket å si noe om innovasjons- og læringsprosesser i en prosjektgruppe, har det vært en fordel å innhente datamateriale i konteksten der disse

prosessene vanligvis foregår. Observasjon av møter som et supplement til intervjuer har bidratt til dette. Intervjuene ble gjennomført på de ulike informantenes kontorer. Det representerer andre betingelser og en annen kontekst enn jeg studerer. Med observasjoner fikk jeg derimot et kontekstuell innblikk, og dette styrker studiens økologiske validitet.

3.5.3 Refleksivitet og etiske hensyn

Hvilke etiske hensyn en forsker må ta, er avhengig av setting og forskerens rolle i den. Lofland og Lofland (1995) gjør her en første inndeling i «the unknown investigator» og «the known investigator» – altså hvorvidt forskningen gjøres skjult eller åpent. I denne studien, med observasjon av møter og intervjuer av prosjektledelsens medlemmer, har min tilstedeværelse vært synlig og dens hensikt blitt klargjort. Min rolle var altså den til den kjente forskeren. Herunder gjøres en videre inndeling i «the insider participant researcher role» og «the outsider participant role». På dette punktet vil jeg argumentere for at min rolle gjennom datainnsamlingen har delt karakteristika med begge. På den ene siden presenterte jeg studien, meg selv og min intensjon på møtene jeg skulle observere. Jeg informerte også kjernegruppen allerede i forskningsprosjektets tidligste fase om hvordan jeg ønsket å samle inn data slik at dette ikke ville komme overraskende og være problematiserende for innsamlingsprosessen. Tanken var å skape en trygg åpenhet og bygge et godt samarbeid ved å tidlig klargjøre hva de kunne forvente av meg og hva jeg forventet av dem (Lofland & Lofland, 1995). Samtidig med at jeg tidvis hadde en deltakende rolle, var det tydelig for alle at jeg var en utenforstående og ikke en vanlig del av settingen. I disse tilfellene trenger forskeren tilgangstillatelse (ibid.). I tillegg til uformelt muntlig og formelt skriftlig samtykke, underskrev jeg en taushetserklæring knyttet til sensitiv informasjon om Velferdslabs innbyggere. Dog var jeg fortsatt en utenforstående i den forstand at jeg opprettholdt en viss distanse for å kunne reflektere godt rundt det som ble sagt av personer situasjonen gjorde til informanter. En god balanse mellom rollene som deltakende og utenforstående forsker forsøkte jeg å holde gjennom hele prosessen.

3.5.4 Begrensninger

Den største begrensningen til studien kommer av antall intervjuer og den relativt korte perioden for datainnsamling. Hadde jeg fulgt de fire informantene over lengre tid, ville jeg fått et rikere bilde av når og hvordan læring skje i gruppen og forholdet til tjenesteutvikling. Ettersom det har vært kjernegruppen som i all hovedsak har ansvar for utviklingen av Velferdslab, og denne gruppen består av fire personer, har intervjuer kun blitt gjort med fire

informanter. De øvrige investeringslederne kommer med innspill fra sine erfaringer, men til syvende og sist er det opp til kjernegruppen å ta beslutninger for veien videre. Det kan stilles spørsmålsteget ved hvorvidt fire informanter er et for lite antall til å få en god validitet. Samtidig kan et lite antall representere et adekvat utvalg – det hele avhenger av forskningsdesignet. Ved en utforskende case studie er ikke målet et teoretisk representativt utvalg og generalisering av resultater, men å forstå informantenes opplevelse av situasjonen. Et lite antall informanter kan da utbalanseres gjennom triangulering av kilder. I denne studien har jeg valgt å gjennomføre observasjoner i tillegg til to intervjuer for å styrke validiteten. Mellom intervjuene ble det foretatt en teoretisk informert videreutvikling av intervjuguide. Tanken var i utgangspunktet at datamateriale fra observasjoner skulle bidra med en større andel av «data set» (se 3.4), men på grunn av manglende kapasitet utover i prosjektet, kan rollen de naturlig spilte bedre betegnes som forberedende. Flere observasjoner ville ha gitt flere konkrete eksempler som kunne blitt knyttet til det teoretiske rammeverket, og muligvis gitt et bedre og mer praksisrelatert utgangspunkt for intervjuer.

En annen begrensning som melder seg, er at muligheten for å bli identifisert kan ha innvirket på datamaterialet fra intervjuene. Jo færre man er, jo enklere vil det kunne være å identifisere hvem som har sagt hva på tross av at de ikke er direkte identifiserbare. Muligheten for at andre som kjenner dem vil kjenne dem igjen i sitatene, noe som kan ha en ansvarliggjørende effekt, kan ikke utelukkes å ha spilt inn på informantenes ærlighet og åpenhet. Én av informantene sa blant annet i etterkant at hun i begynnelsen av første intervju hadde vært mer forsiktig fordi hun var redd for å «trække noen på tærne». Spørsmålene som ble stilt var ikke av den sensitive sorten og de ble fortalt at de kunne be om sitatsjekk, men det kan tenkes at flere av informantene har uttalt seg mer forsiktig av disse grunner. Hvorvidt de andre informantene også følte seg tryggere i andre runde, er det vanskelig å si noe om.

At informantene er aktører i en pågående prosess som de har profesjonell interesse av, kan ha påvirket åpenheten deres. Prosessen er i tillegg gjenstand for mye oppmerksomhet og evaluering. De kan ha vurdert det slik at de løp en personlig profesjonell risiko, eller risikerer å sette Velferdsrab i et dårlig lys som får negative følger for videre implementering. Denne begrensningen ligger i studieobjektets natur. For å berolige dem på dette punktet og stimulere til åpenhet, understreket jeg for informantene at jeg var interessert i å forstå *læring*. Risikoen er likevel plausibel.

Teorien som til slutt endte opp som hovedrammeverk for analysen, aktualiserer individuelle læringsstiler og Kolbs syklus for erfaringslæring (se 2.2.2). Dette er det vanskelig å si noe tilstrekkelig sikkert om med det datamaterialet som foreligger her fordi det ikke kan forventes at informantene er bevisste nok på det selv. En persons læringsstil er et resultat av flere faktorer som utdanning, personlighet, ferdigheter og bakgrunn, og for å kunne si noe sikkert om det må personen testes eller følges over en lengre periode. Kolb (1976) utviklet et spørreskjema med bakgrunn i teorien som kunne blitt benyttet her, men på grunn av implikasjonene dette ville hatt knyttet til formaliteter og ytterligere data for analyse, har det ikke vært nok kapasitet. Som en konsekvens av abduktiv logikk ble det endelige valget av rammeverk tatt sent i prosessen. På det tidspunktet var det ikke rom til å prioritere en slik test av prosjektgruppens medlemmer. Informantenes uttalelser om egen læringsstil kan derfor ikke behandles som valide, og må anses som deres egne umiddelbare refleksjoner.

Erfaringslæringssyklusen fremstår gjerne svært intuitiv for individer, men som Carlsson og kollegaer (1976) viste, kan man ikke forvente at grupper følger syklusen. Intuitivt vil likevel en gruppes arbeidsprosess kunne gjenkjennes i syklusen. For å si noe om i hvilken grad det stemmer, og eventuelt hvordan stadiene prioriteres ulikt, må arbeidsprosessen følges nærmere over lengre tid. Som med læringsstiler, kan ikke uttalelser om dette behandles som valide. De må også anses som informantenes umiddelbare refleksjoner.

4 Funn og analyse

Analyse handler om å undersøke, kategorisere, teste og kombinere funn for å si noe om en gitt problemstilling (Yin, 2003). Da dette har vært en utforskende casestudie med et relativt stort «data corpus», har jeg brukt et analytisk rammeverk i utvelgelsen av datasettet som skal analyseres. Det rammeverket er Kayes og Kolbs (2005) funksjonelle aspekter for kollektiv læring som jeg mener er et hensiktsmessig redskap for å si noe om kollektive læringsprosesser i kommunalt innovasjonsarbeid i Velferdslab. Rammeverkets seks læringsprosesser – *læring om hensikt, læring om medlemskap, læring om roller og rolleledelse, læring om kontekst, læring om prosess, og læring om handling* – har blitt benyttet som temaer for analysen. Fordi rammeverket også er en utviklingsmodell, vil temaene bli gjennomgått sekvensielt. Jeg viser så behovet for ytterligere undersøkelser av effektene til prosjektets tverrorganisatoriske styring som ikke dekkes av Kayes og Kolb (2005), og foreslår en syvende kategori som tilfører *læring om praksis* som et viktig tema (se 2.3.2).

4.1 Læring om hensikt

Kayes og Kolb (2005, s. 13) hevder at «Early in development, teams focus primarily on their individual concerns and goals. Somewhat later, group members become a team and focus on a collective purpose. [...] In the later stages, the team emerges as an autonomous, self-directed system capable of redefining its purpose and refining its goals to meet environmental challenges». Som nevnt i 3.3.4 oppdaget jeg tidlig i observasjonene at dette momentet, relatert til engasjement og inspirasjon, hadde et sterkt preg på prosjektgruppens samarbeid. Det var derfor meningsfullt å velge et rammeverk inkorporerer dette aspektet. Herunder gis to undertemaer; målet for arbeidet og hensikten som motiverer.

[...] når vi jobber tettere sammen og har mere samkjørte mål og større forpliktelse, så klarer vi å oppnå mer. Det er den ene siden av det, og den andre siden er det ... som er ... jeg vil ikke si det er en læring, men en erfaring fra tidligere, at det du kan være sikker på er at det er to frem og ett tilbake. – Informant A

4.1.1 Individuelle og felles mål

Det er avgjørende for en gruppes læringsevne at medlemmene ikke søker seg mot personlige mål som motvirker gruppens mål. Som konsekvens kan det gi utslag i lite effektivitet. Hos Velferdslabs prosjektgruppe synes ikke dette å være et problem. De individuelle informantenes mål vil i noen tilfeller være i konflikt med gruppens mål, men oppgaven

aksepteres som et middel for å oppfylle en større hensikt. Et eksempel som blir trukket frem, er utviklingen av en gevinstberegningsmodell. Ifølge Informant B er det en del av gruppen som ikke har troen på at modellen vil kunne gi svar på om det lønner seg for kommunen å jobbe på den måten. Videre sier hun at man kanskje mener at det de gjør for familiene er viktigere enn å «følge pengene». Informant C beskriver det som et skjæringspunkt mellom det politikere og det kommuneledelse er opptatt av som er på et annet nivå. Andre informanter nevner også dette.

Men alle er jo enige om at hvis det er en viktig faktor for at direktører og det politiske skal ... Hvis det er dét verktøyet som skal til for at man fatter interesse rundt det å investere i mennesker, det er vi ikke uenige i, at da er det verdt å prøve å få til det. Men vi har vel ulik oppfatning av hvor sann den modellen kan bli, da. – Informant D

Også er det jo et stort fokus på dette med gevinst, og det jobbes det jo mye med. Vi har jo med konsulentfirmaer, både PwC og Livework, og det er det jo fokus på nå for tiden fordi det er en forventning fra rådmannens side. Vi må kunne vise til at dette også er lønnsomt. At det å investere koster ikke mer. Og det er jo noe vi skal bevise [...] – Informant A

Informantene aksepterer det politisk-administrative systemet som prosjektgruppen inngår i og føringene som er her. Fordi Velferdsrab er et innovativt pilotprosjekt, er ett av gruppens mål å vise for de overordnede nivåene at tjenesten lønner seg. Informant B sier det handler om legitimitet. Selv om det gis ulik prioritet til ulike oppgaver (konkret erfaring), og det er tydelig at det har blitt diskutert og reflektert rundt i fellesskap (reflekterende observasjon), er det konsensus om dette felles målet (abstrakt konseptualisering) og enighet om å sette av tid og ressurser til det (aktiv eksperimentering). Individuelle mål synes ikke å være styrende for noen av informantene, men dette inntrykket kan også være en konsekvens av tilbakeholdenhet hos informantene i intervjuer.

Det kan imidlertid forventes at divergerende interesser spilte mer inn på arbeidet i prosjektets tidlige fase. Det ville vært en naturlig følge av at medlemmene ikke kjente hverandre og enda ikke hadde dannet en felles forståelse for arbeidet som skulle gjøres. Informant C forteller at de ikke kjente hverandre så godt i begynnelsen, men at hun i dag anser de andre som noen av sine nærmeste kollegaer. Ifølge informant D var det en stor del av arbeidets utforming som ikke var klar da tjenestedesignerne var ferdige. Om denne perioden forteller informant A at hun opplevde at mye tid ble brukt på å planlegge for ulike scenarioer i stedet for å komme i gang med å jobbe. Når hun ser tilbake, ser hun at et godt stykke arbeid har blitt gjort, og legger til:

Jeg synes det hadde vært forferdelig trist hvis man bestemte seg for at dette ikke skal fortsette. Så i vektingen mellom hva jeg trodde på i tidlig fase, og hva jeg tror på nå, så tror jeg jo mer på det nå. Som modell, så trodde jeg jo på det, men som gjennomføringsmulighet så tror jeg jo på det på en helt annen måte nå. – Informant A

Det er tydelig at informanten har vært gjennom en læringsprosess knyttet til gruppens mål. Også informant D sier at Velferdsrab har vist henne at det er mulig å få det til. Gruppens mål, her ment som gruppens *hvordan*, synes å ha blitt klarere. Uttalelsen viser at man gjennom erfaring med å anvende konsepter i praktiske situasjoner, sammenliknet med å utelukkende erfare det i samtaler, er mer i stand til å se gruppens potensial for innovasjon. Informant A var ikke kjent med konseptenes praktiske relevans, men kan nå delta i operasjonaliserte diskusjoner rundt deres nytteverdi. Informant D kommenterer også på verdien av erfaring for læring gjennom samtale.

Jeg vet ikke om vi kanskje var mer uenige før, men det blir veldig fort synlig at bolig og økonomi er noe som må være stabilt eller bli kartlagt. Så det har blitt litt felles forståelse for det. – Informant D

Her henvises det til en endring i prosjektgruppens samtalemønster. Ifølge informanten har det skjedd en erfaringslæring som gjør at gruppen nå responderer samlet på et perspektiv som tidligere ikke ble sett av alle. Utviklingen har ikke skjedd av seg selv, men er et resultat av kritisk refleksjon i gruppens samtalerom. Både dette og det forrige utsagnet viser hvordan gruppens fokus endrer seg gjennom læringsprosessen. I den begynnende fasen formet de det felles innovasjonsarbeidet med sine individuelle baktepper av erfaring, men med tiden lot vurderinger seg ta basert på felles definerte mål og praktisk erfaring. Den felles forståelsen de har dannet, eller den felles *hvordan*, markerer overgangen fra en sammensetning av individuelle mål til en gruppe med et felles mål.

4.1.2 Et selvstyrt system med en visjon

I tillegg til felles mål, er det viktig at en gruppe har en delt forståelse for arbeidets hensikt – gruppens *hvorfor*. Hensikten med Velferdsrab var definert før prosjektgruppen ble koblet på. Prosjektet skulle øke livskvalitet og levestandard hos vanskeligstilte og effektivisere kommunens ressursbruk (Proba samfunnsanalyse, 2018). Dette aspektet ved arbeidet stod de altså ikke like fritt til å definere som målene. Dette reiser spørsmål omkring informantenes eierskapsfølelse. Som det ble vist i 4.1.1 i relasjon til utviklingen av gevinstrealiseringsmodellen, kan det eksistere en varierende grad av eierskapsfølelse knyttet til prosjektets økonomiske hensikt. Samtidig er det tydelig at alle informantene er opptatt av å

gi innbyggere det de har behov for på en enklere måte. Informant D sier at hun alltid har brent for helhetstenkning i jobben sin, informant A og C trekker frem å kunne utgjøre en reell forskjell, og informant B sier hun motiveres av å gjøre det bedre for både innbyggere og kommunen. Sistnevnte er også oppmerksom på fellestrekk mellom dem.

[...] alle har så utrolig troen på at dette er måten å få til koordinering på. Så man eier og lever så veldig for å få det til og overbevise andre. – Informant B

[...] i det ordinære løpet må jo brukeren gå fra kontor til kontor, og når de har fått utført det som de hadde behov for, så avsluttes saken, mens her følger vi, og vi tenker de lange linjene, og det å også være tilstede i en sånn vedlikeholdsfase og når nye ting dukker opp, sånn at de har en trygghet om at vi er støttespillere og er med å utvikle situasjonen for dem i en positiv retning. – Informant A

Jeg forstår dette, en bedre tjeneste, som prosjektgruppens felles hensikt. Som informant B er inne på, føler alle informantene eierskap til dette. På spørsmål om hun har opplevd økt eierskap over tid, forteller informant C at det har skjedd et skifte.

For ett år siden så ønsket vi veldig gjerne at Velferdsrab skulle bestå, at det skulle være noe som het Velferdsrab etter oss, men vi ser jo nå at det er ikke så viktig. Det som er viktig er egentlig tankemåten og holdningen og hele det mindsettet som er rundt hele Asker Velferdsrab. [...] Men samtidig er det en fare for at det vannes ut, at det forsvinner. Så det er en avveining. Det bryner vi oss på nå når vi skal snakke implementering. Men vi identifiserer oss veldig med det, det tenker jeg absolutt vi gjør – Informant C

Her snakker informanten om læring i tilknytning til hensikt. På bakgrunn av økende erfaring er det nå en forståelse i prosjektgruppen for den opprinnelige økonomiske hensikten som et mål på veien. For å kunne gi innbyggere en bedre tjeneste, må de først vise at tjenesten gir forbedret kommunedrift. Som gruppe har de dermed utviklet seg fra å operere etter hensikten som ble gitt dem og med mindre grad av autonomi, til et selvstyrt system med autonomi til å omforme mål og hensikt. Det er også tydelig at hensikten er knyttet til en større visjon som inspirerer dem i arbeidet. Den positive oppmerksomheten de får, tyder også på at visjonen inspirerer andre. Informant B forteller at oppmerksomheten motiverer dem til å stå på enda mer. Det er nærliggende å anta at dette forsterker den felles hensiktens samlede effekt. På tross av uenigheter, har gruppen et gjensidig engasjement og en vilje til å handle på en felles forståelse. Med felles hensikt og mål anser de seg som del av en gruppe. De finner da måter å samarbeide som samler dem i en felles innsats.

4.2 Læring om medlemskap

Gruppen som dannes rundt felles mål og hensikt, består av ulike individer som man etter hvert vil lære at har ulike mønstre for deltakelse og interaksjon. Herunder er det to viktige undertemaer; sammensetning og fellesskap. Gruppens sammensetning handler om gruppestørrelse og likheter og forskjeller, spesielt i tilknytning til faglig ekspertise og læringsstil. Fellesskap er den psykologiske og sosiale dimensjonen. Den omfavner samhold, psykologisk trygghet, og tillit (Kayes og Kolb, 2005). Disse virker inn på kollektiv læring, og dermed kollektivets innovering.

4.2.1 Gruppens sammensetning

For en gruppes prestasjonsevne er både *hvor mange* de er, og *hvem* de er, av betydning. Prosjektgruppen har fire medlemmer, noe som må regnes som en liten gruppe. Det kommer med potensielle fordeler og ulemper. Informantene ser generelt positivt på størrelsen. Flere fremhever at det muliggjør fleksibilitet og effektivitet. Informant A mener størrelsen er passelig. Hun opplever at gruppen er lett håndterbar samtidig som den favner et bredt spekter av egenskaper og kompetanse. Informant C trekker frem oversiktighet, fleksibilitet, at de blir bedre kjent, og at det er enklere å få gjennomslag og å komme til enighet. Informant B omtaler det som et gode at de har vært de samme hele veien og blitt godt kjent. Det mener hun gjør at de jobber effektivt, men også kan utgjøre en sårbarhet ved fravær. Informant D ser fordelene i at de kjenner hverandre godt, men spør seg om de kjenner hverandre for godt og har blitt for like. Samtidig, sier hun, henter de ofte inn folk og prøver å være gode på å lytte, og organisasjonene de kommer fra preger dem fortsatt. Ekspertisen som eventuelt mangler i prosjektgruppen, hentes inn og rådføres. Tidligere bestod prosjektgruppen av fem medlemmer. Da én sluttet, valgte de å ikke finne en erstatning. Informant C sier at når de har forsøkt å være flere, ser hun at det blir vanskeligere å møtes. Informant B tar også opp dette valget.

Også har det jo ikke vært noen utskiftninger, ikke sant. Så ... Det er en som falt fra, eller hun slutta, og da har ikke vi fått inn noen nye, så det har vært lite støy. Eller, ikke støy, det blir feil ord, men vi har ikke måttet inkludere noen nye eller noe som kan gjøre at ting blir helt annerledes, da. – Informant B

Dette tyder på at prosjektgruppen har erfart at størrelsen er tilstrekkelig for å oppnå sine mål. De har også lært å håndtere eventuelle mangler i kompetanse som aktualiseres med skiftende oppgaver. Medlemmene har i utgangspunktet ulike kompetanseområder som følge av ulike

utdanninger og yrker, med unntak av to med sosionomutdanning. I denne sammenhengen preges gruppen av heterogenitet. Informant C sier de ulike perspektivene dette gir er viktig. Informant B er enig i det, og legger til at denne heterogeniteten var spesielt viktig i starten. Informant A sier hun noen ganger kan tenke at «dette er himmelvidt langt fra der hvor jeg er i mitt daglige arbeid [...]». Samtidig opplever flere av informantene en viss homogenitet. Informant C sammenlikner kommunikasjonen hun opplever i prosjektgruppen med den hun opplever med en mannlig ingeniør.

Men jeg er litt usikker ... Det kan hende at det har med tverrfaglighet å gjøre også. Ting som er selvfølgelig for meg at de andre skal skjønne, en helhet eller ... Det er ikke så sikkert at de gjør det, og at man da må bruke litt ekstra tid. [...] Jeg bruker jo mye kortere tid med disse damene enn jeg bruker med ham. For vi holder jo på med mennesker i et slags felles fag likevel. Det er ikke så vidt forskjellig, men det kan hende at vi har en form for forståelse om hva de andre forstår også gjør de ikke det. – Informant C

Dette poenget, at deres ulike ekspertiser gjør at gruppen kan måtte bruke litt ekstra tid, observerte jeg også på planleggingsmøtene. En typisk observasjon var at noen kunne stille oppklarende spørsmål som: «Og med det mener du X, ikke sant?». Andre trekker også frem det de opplever som likhet.

Hadde vi vært mer ulike, så tror jeg kanskje det hadde blitt mer diskusjoner og uenigheter, men siden vi på én måte er litt like, men ulike personligheter, så blir det fin flyt i det. Også har vi så ulik faglig kompetanse også [...] – Informant D

Informant B forteller at hun har vært i tilsvarende konstellasjoner som ikke har fungert så godt og tror det kan være fordi man har hatt en mye større ulikhet i utgangspunktet. Hun er usikker på om prosjektgruppen kan beskrives som tverrfaglig. Informant A sier at, selv om de driver med veldig forskjellige ting til daglig, så er det samtidig noe som er likt som gjør at de forstår hverandres utfordringer. Hun mener forskjellene kan innebære at de kommer inn med ulike fokusområder i det som diskuteres. Både hun og de andre forteller om faglige uenigheter der de diskuterer seg frem til, om ikke en enighet, en felles forståelse.

Målt på demografiske variabler kan gruppen beskrives som homogen, men på andre dimensjoner, eksempelvis faglig, er den mer heterogen. Forskjellene i fagområde blir av alle anerkjent som verdifull. Mens én har et godt øye for økonomi, har en annen et godt øye for hvordan man møter mennesker. Én har god kjennskap til NAV og én har god innsikt i det politisk-administrative systemet. En felles referanseramme er der likevel. Det disse utsagnene tyder på, er at prosjektgruppen har etablert punkter for sammenlikning og har identifisert

likheter og forskjeller gjennom sin erfaring fra samtaler. Dette er viktig for å kunne utnytte potensialet i slike samarbeid, og bidrar til effektiv erfaringslæring.

Informantenes læringsstil kan det kun sies noe om på bakgrunn av deres umiddelbare refleksjoner (se 3.5.4). De fikk spørsmål om dette i begge intervjuene; første gang i tilknytning til egen visualisering av arbeidsprosessen og andre gang i tilknytning til erfaringslæringssyklusen. Selv om funnene ikke kan behandles som valide, er det likevel svært interessant at informantene gir ulike svar. I tilknytning til erfaringslæringssyklusen, plasserer informant B seg som *divergerende*. I første intervju, på spørsmål om hvor læring skjer for henne, svarer hun det stadiet når de får tilbakemelding og diskuterer dem. Informant C plasserer seg i området for *assimilerende*. Hun opplever læring når gruppen diskuterer betydningen av erfaringer og de andre kommer med sine faglige perspektiver.

For vi vet jo ikke hva det er, vi må bli enige om ... «Ja, når det gikk sånn og sånn, åkei, folk gir ikke tilbakemelding til investeringsleder», så kan vi konkludere med at de er dårlige mennesker som ikke gjør jobben sin og som ikke kan noen ting, eller så kan vi konkludere med at de ikke har hørt etter på de beskjedene de fikk, eller så kan vi konkludere med at vi må [...] lære de opp bedre. Og det må vi finne ut før vi kan gå videre og iverksette på nytt. – Informant C

For informant D skjer læring når prosjektgruppen diskuterer betydningen erfaringen skal ha for veien videre og hvordan man skal gå frem. Hun er opptatt av at det bunner ut i en endring i måten de gjør ting. Disse uttalelsene forstår jeg som en tilnærmet *konvergerende* læringsstil. Informant A synes det er vanskeligere å si hvor læring skjer hos henne fordi det er læring hele veien og alle stadier er viktige. I første intervju handler resten av svaret hennes likevel om hennes arbeid i de konkrete saker – om innbyggere med ulike behov og utfordringer, og tålmodighet. I andre intervju sier hun at hun liker refleksjon, men legger til:

Jeg må videre og så må jeg se at de ideene vi sammen fikk ... Og her kommer Velferdsrab veldig klart inn fordi at vi skal jo ikke som fagpersoner sitte og ta stilling til hva tror vi kan være gode råd for dere, men vi skal jo sammen med innbygger trekke ut det som er essensen, det som er det utfordrende, og så skal vi se sammen hva som kan være løsningen på det. – Informant A

Jeg forstår uttalelsene hennes som at informanten har en læringsstil som nærmer seg *akkomoderende*. Om disse forskjellene i læringsstil er reelle, kan det være en betydningsfull faktor for gruppens læringsevne. Det innebærer at gruppen okkuperer hele læringsrommet, og gir stort potensial for effektiv erfaringslæring ved at alle stadier blir definerende for læringsprosessen.

4.2.2 Gruppens fellesskap

En generell observasjon fra planleggingsmøtene jeg overvar, var prosjektgruppens uformelle tone. Det var tydelig for meg at medlemmene hadde blitt godt kjent i tiden de hadde jobbet sammen, noe de også fortalte i intervjuene (se 4.2.1). Et svært interessant mønster, er at samtlige gruppemedlemmer trekker frem lærdom om hverandre, heller enn lærdom om prosess, innhold og Velferds-lab-design, på spørsmål om hva de har lært gjennom arbeidet. Jeg tolker det som et tegn på at informantene opplever samarbeidets sosiale aspekt som svært viktig. Prosjektgruppen, men ikke alltid alle, har blant annet vært sammen på reiser, og én malte på et tidspunkt et bilde til en annen. Noen reiser har det ikke passet for alle å delta på. Informant B sier hun opplever at de gjør det som trengs for at gruppen skal være samsnakket. Jeg spør Informant A hvordan hun opplever gruppen som støttende og utfordrende. Hun forteller at når gruppen eller enkeltmedlemmer står fast eller har et behov, også utenom møtene, settes det av tid til det. Dette vitner ikke bare om at de er godt kjent, men også et samhold som strekker seg utover prosjektets rammer. Andre informanter forteller også at de oppsøker hverandre for rådgivning i det daglige, sågar i anliggender som ikke er knyttet til Velferds-lab.

Jeg føler jo at jeg kjenner de veldig godt, da. Jeg er ikke noe redd for å spørre verken den ene eller andre om å få bistand inn i en sak eller rent praktisk, eller fagkunnskap eller, ja ... Jeg føler vi er ganske bevisste på det. På hva vi kan og ikke kan. –
Informant D

Gruppetenkning aktualiseres som en mulighet når samholdet er sterkt, spesielt i grupper som er små og homogene. Konsekvensen er da at perspektiver overses og at gruppens læringsprosess blir mindre effektiv. Informantenes uttalelser tyder på at det ikke er tilfelle. Derimot tyder de på at prosjektgruppen gjerne utfordrer hverandre og at dette aspektet ved fellesskapet anses som positivt. Informant B opplever at de med tiden har blitt tryggere på hverandre og derfor tør å si enda tydeligere hva man mener. Informant A synes de har en åpen, god og direkte tone der det er greit å ha forskjellige meninger. Noen ganger ender de opp i en stor diskusjon og må ta ting om igjen. Informant C ser blant annet at det ikke er alle kollegaer hun diskuterer med på samme måte, men synes det er naturlig siden de har jobbet tett over lang tid. Jeg spurte henne hvordan samarbeidet hadde utviklet seg over tid.

[...] nå har vi jo samarbeidet veldig tett, så dette har jo blitt mine nærmeste kollegaer som jeg er veldig trygg på, og som jeg tenker at ... vi kan utfordre hverandre på en måte som man bare gjør med kollegaer som man er trygg på og stoler på og ... Mm ... Så det synes jeg at vi gjør. Det er en av de tingene jeg liker best med å være i

prosjektet. Det er jo det at det fungerer fint. Og at man får brynet seg litt på noen sånne sannheter som man tenker kanskje selv at man har også er det ikke helt sånn, også er det ikke så farlig å innrømme det heller for vi ... ja, det er en trygg gruppe å gjøre det i. – Informant C

Samtalerommet som beskrives, er preget av psykologisk trygghet og tillit. Det er rom for både uenigheter og feil, og de enkeltes bidrag verdsettes. Jeg anser det som sannsynlig at samholdet balanseres av ulike organisasjonstilørighet. Informantene er bevisste på at klimaet har utviklet seg over tid og knytter det til økt sosial trygghet og tilknytning. Ved å ha lært hverandre å kjenne, har de også lært fellesskapet å kjenne. Gjennom læringsprosessen har de skapt et fellesskap der medlemmene får utnyttet sine ressurser godt, og den totale samlingen av felles ressurser blir dermed større. Informant D sier det i diskusjoner er høyt under taket og at man kan komme med «litt sånn ville idéer». Som informant C sier, har de ingen andre redskaper enn at de snakker. Prosjektgruppens samtalerom tilgjengeliggjør en større ressursamling og muliggjør en god kollektiv håndtering av kunnskapsressurser.

4.3 Læring om roller og rolleledelse

Informantene har etter min forståelse vært gjennom læringsprosesser knyttet til deres mål og hensikt, og til de sosiale dynamikkene i gruppen. Som resultat har de dannet en gruppe – et fellesskap med felles mål og hensikt. Kayes og Kolb (2005, s. 16) mener gruppen deretter vil «[...] organize itself as a system that can adapt to and ultimately master its context.». Effektiv kollektiv håndtering av ressurser fasiliteres av struktur. Her fremheves gruppens roller og hierarki.

Jeg tror nok, at på grunn av at vi er så forskjellige, så tror jeg at vi har jo fortsatt forskjellige roller, men det er nok litt sånn at vi blir mer og mer lik, at vi vokser oss til en sånn enhet, da, det tror jeg. – Informant C

4.3.1 Gruppemedlemmenes roller

Et tema informantene stadig vendte tilbake til, var deres personligheter. Alle opplever tydelige forskjeller. Informant A blir spurt om hvilken måte hun ville si at de var like. Hun svarer: «Jeg vil ikke si at vi er så like. Jeg synes at vi er ganske forskjellige». Hun synes de utfyller hverandre veldig godt og er gode på å «justere hverandre inn etter hverandre». Informant D opplever at gruppen er «godt blandet» slik at det verken blir kaos eller for strukturert. Hun tror de ulike personlighetene har hatt stor betydning for det gode samarbeidet. Informant C er enig. Når jeg spør informantene om hva de har lært om hverandre, kommer læringsprosessen knyttet til roller tydelig frem.

Jo, altså, gjennom dette så lærer man jo hva ... Jeg vet veldig godt hvem som er mest strukturert, hvem som er mest kreativ, og ... De rollene kommer jo. Og det er jo personlige egenskaper, liksom. – Informant B

Det er vel en påminnelse om at folk er forskjellig, hele veien, hele tiden. Igjen ... Det å få nye samarbeidspartnere og skulle bli kjent med nye, det er jo spennende og det er lærerikt. Jeg er nok en veldig strukturert person, sånn at jeg kan nok utfordres av at andre har veldig behov for å drøfte kanskje litt sånn i det vide og brede [...] Men jeg sier ikke at de andre er ustrukturert, og jeg tenker at det er de slett ikke, men det handler egentlig bare om at vi kanskje har litt forskjellig form. – Informant A

Så hva vi har lært ... Vi har vel lært oss hvordan form vi må ha. At det er rom og plass for alle. – Informant C

I andre intervjurunde ønsket jeg å spore informantene mer inn på prosjektgruppens indre struktur for å bedre forstå innholdet i rollene. Samtidig dukket struktur også ofte opp i andre sammenhenger. Informantene hadde en tendens til å beskrive de ulike rollene med samme ordvalg. Fra det utleder jeg at det er et tema prosjektgruppen er svært bevisst på og har hatt som tema i sine samtaler. Rollene er likevel ikke definert utover prosjektlederrollen, men har, ifølge informant C, utviklet seg over tid i kraft av hvem man er. Ut ifra informantenes mange uttalelser, er det tre øvrige roller knyttet til personlige egenskaper og preferanser som utmerker seg: den kreative, den strukturerte, og den utfordrende. Jeg mener disse kan forstås som ulike tilnærminger til kunnskapsutvikling og -håndtering. At informantene ser verdien av forskjellene og er såpass bevisste på dem, gir dem et potensial for synergieffekter i innovasjonsarbeidet. Ved å utnytte hverandres ressurser, blir gruppens samlede kapasitet og spekter av komplementære evner større. Det åpner flere læringsmuligheter. Som informant B sier, er de opptatt av å utnytte hverandres positive egenskaper. Jeg tolker dette som indikasjon på at gruppen selv har høy bevissthet omkring synergipotensialet i dynamikken. Samtidig kan bevisstheten rundt rollene skape forventninger til hvem som fyller dem, og dette kan i sin tur gjøre at grupped medlemmene tar rollene som gis dem.

4.3.2 Gruppens hierarkiske struktur

Det er naturlig at prosjektleder i begynnelsen har en tydeligere lederrolle, men at det endrer seg med gruppens utvikling. Informantenes generelle oppfatning er at prosjektgruppen har en relativt flat struktur, men at prosjektlederrollen har en nyttig funksjon når en diskusjon må avsluttes med en beslutning, som bindeledd med kommuneledelsen, og med tanke på det strategiske overblikket omkring Velferdslabs utsikter som effektiv modell. Ifølge informant D sørger prosjektlederrollen for «den røde tråden» i arbeidet. Informant A mener de har god

balanse mellom struktur på den ene siden, og frihet til å kunne bringe inn det som er viktig «her og nå» på den andre. Forskjellene i personlige egenskaper, preferanser, kompetanse og arbeidsplass, blir samtidig utnyttet ved at oppgaver fordeles etter egnethet. På spørsmål om de har struktur og roller i arbeidet, svarer informant B at hun henvender seg til personen hun anser som mest hensiktsmessig for oppgaven. Sånn var det ikke i begynnelsen, men er noe hun sier de har lært underveis. Samtidig er det ikke nødvendigvis så uttalt. Hun opplever også at man lytter når en rolleinnhaver uttaler seg om eget område. Informant A sier det slik:

Vi er jo de vi er, alle fire naturlig nok. Ja, tar ansvar for forskjellige ting. Det å fordele oppgaver er veldig greit. Mye av skrivearbeidet havner jo hos [...] prosjektleder og det er naturlig at det er hun som gjør det. Men rollefordelingen tenker jeg er veldig grei. [...] Og der er vi kanskje litt forskjellig, så jeg tenker at vi tar de rollene vi tar, og vi lar hverandre gjøre det uten at jeg opplever at det blir misstemning. – Informant A

Informant C uttaler seg om en dynamisk oppgavefordeling på bakgrunn av kompetanse:

Ja, absolutt. Når det kommer en ny sak, eller, her er det mer NAV eller her det mer sånn typ familieterapi eller her er det mye økonomi, eller ... Det gjør vi. Så, i den grad vi kan det, så lenge folk har kapasitet, det går jo litt på det også. Men vi prøver å bruke styrkene til hverandre. – Informant C

Det ligger implisitt i uttalelsene at gruppe medlemmene tar eller gis en dynamisk lederrolle på ulike områder. Her kan det også merkes at prosjektgruppen har utviklet en evne til å håndtere konteksten; oppgaver og roller kombineres på mest mulig hensiktsmessig måte og kompetansen de mangler er de gode til å hente inn. De har utviklet en dynamisk struktur i den forstand at de tilpasser seg etter kravene stilt av oppgaver og kapasitet. Samtidig som de har de en overordnet formell lederrolle, har jeg ikke inntrykk av at det gir hierarkiske eller funksjonelle utfordringer i samarbeidet. Inntrykket jeg får fra intervjuer og observasjoner er at samarbeidet heller er preget av like nivåer av kredibilitet og involvering.

4.4 Læring om kontekst

Prosjektgruppens omgivelser er kompleks. En kommune er i utgangspunktet en kompleks virksomhet som setter betingelser av administrativ, politisk, økonomisk, kulturell og juridisk art. Innenfor disse rammene skal prosjektgruppen ekstrahere ressurser og lokalisere barrierer i et endrende landskap. I tillegg innebærer Velferdsplan en ny måte å koordinere flere velferdstjenester, og innebærer dermed endring for organisasjonenes prosesser, struktur og kultur. Med andre ord er det et nettverk av aktører som skal endre sine prosesser. Flere

informanter understreket kulturens og investeringstankegangens betydning for prosjektet. I dette nettverket av organisasjonsledelser og øvrige medarbeidere inngår også involverte innbyggere som viktig aktør i kraft av samskappingsprinsippet (se 2.1.2). Disse perspektivene må flettes sammen. Prosjektgruppen må lære å håndtere det som kan endres og tilpasse seg det som ikke kan endres av både organisatoriske og menneskelige kapabiliteter. I denne sammenhengen vil det også tydeliggjøres hvordan prosjektgruppen syklisk lærer om og påvirker konteksten for eget arbeid (se 2.1.4).

4.4.1 Ledelse

Det er vanskelig å drive utviklingsarbeid uten å ha ledelsen med på det, som informant B sa. Ved prosjektets oppstart fikk denne oppgaven høy prioritet. Ifølge informant C gikk de mange runder og forklarte idéen til de ulike organisasjonsledelsene. Avkastningen var forankring på ledelsesnivå hos samtlige og myndighet til representanter i investeringsteam. De deler ansvaret for prosjektet. Informant D mener visualiseringsarbeidet tjenestedesignere hadde gjort, medvirket til gjennomslaget. Informant B mener tidspunktet bidro; de var blant de første som virkelig brukte tjenestedesign i en tid det ble pratet mye om innovasjon i kommunen. Hun tror også det var en faktor at de begynte med et lite utvalg brukere slik at risikoen var liten og de raskt fikk brukerhistorier, «og så har ballen trillet veldig sakte». Da jeg spurte informantene hva de trodde var viktige faktorer for Velferdslabs suksess, trakk alle frem lederforankringen. Den beskrives som en stødig grunnmur de kan jobbe trygt ut fra. Informant A sier man ikke får den samme effekten hvis ikke noen i toppsjiktet er interessert i det som foregår nede på grasroten, som etterspør det og er engasjert i det. Da har man løftet det så mye at «[...] da har du virkelig muligheten for å lykkes». Informant C sier de har fått stor tillit og mye tid. Spesielt engasjert er den administrative kommuneledelsen. Her følges det spent med på Velferdslabs utvikling.

Ledelsene i de ulike instansene tidlig identifisert som sentrale aktører i konteksten. Etter min forståelse har arbeidet for å få støtten og tilliten de har i dag, til tider vært utfordrende. Dette er til dels fordi Velferdslab er en tenkemåte og fordi kulturendring er vanskelig. En viktig oppgave i prosjektgruppens innovasjonsarbeid er å spre investeringstankegangen. En oppgave er den felles aktiviteten som sammenstiller felles hensikt og kontekst. De har måttet lære seg å formidle idéen til aktørene som trenger å være med på å skape tjenesten. Jeg opplever at prosjektgruppen anså ledelse som et viktig sted å starte når investeringskulturen skulle skapes. Informant D sier «[...] det krever hele tiden at virksomhetsleder sender de beskjedene ned i

sin virksomhet at «jo, sånn skal vi jobbe».». Ressurser de har erfart er nyttige, er blant annet visualiseringer og brukerhistorier.

Åh, ja, det er alt. [...] Da får det jo veldig sånn rot i virkeligheten. Vi snakker om ordentlige folk liksom, og da kan man nikke og kjenne seg igjen og ... Nei, det har utrolig mye å si. Det tror jeg vi har blitt mer og mer bevisste på. Å bruke de eksemplene, og [...] vi vet litt hvilke eksempler som passer når vi snakker med en leder og en ansatt. – Informant B

I forhold til det Livework har gjort med å synliggjøre det som blir sagt, idéen, visuelt, har vært avgjørende. Fordi jeg mener de tegningene som de gjør, har for skeptikerne synliggjort hva de egentlig mener. Det har kommet ut noen foiler som billedgjør idéen som jeg tror har gjort at flere har fått en forståelse for at det er et kult prosjekt da. – Informant D

Denne utviklingen kan forstås som en læringsprosess knyttet til hvordan de best kan håndtere konteksten de arbeider innenfor. Kulturen har blitt identifisert som noe som kan endres for å møte utfordringen samtidig som de jobber mot målene og hensikten. Diskusjonen som følger gruppens divergerende prioritering av prosjektets økonomiske hensikt (se 4.1), kan ha sammenheng med at én del av gruppen forstår ønsket om gevinstrealiseringsmodellen som et spørsmål om kulturendring, mens en annen del forstår det som et spørsmål om tilpasning til konteksten de arbeider innenfor.

4.4.2 Medarbeidere

En av de første merkingene jeg gjør i observasjonene, er at prosjektgruppen ofte lander en diskusjon med å bli enige om en person utenfor gruppen de kan koble på. De har en felles kjennskap til tendenser hos ulike organisasjoner og til egnede personer. Flere ganger sier prosjektgruppen seg enig i utsagn av typen «Ta kontakt med X fordi X er god på Y». Observasjoner gir inntrykk av at medlemmene har et relativt overlappende kart over landskapet, og at de aktivt jobber opp mot det som et nettverk av ressurser.

I tråd med Vargo og Lusch (2004) sitt perspektiv på tjenester som noe som først får verdi gjennom interaksjon mellom yter og bruker, er medarbeidere en essensiell del av prosjektgruppens kontekst. Informant D påpeker at spredningen av tankegangen krever prosesser både ovenfra og ned, og nedenfra og opp i virksomhetene. Det er de på virksomhetenes operativnivå som må lære seg å jobbe med innbyggere på en annen måte, og som Velferdsrab hviler på. Ifølge informant C, er hensikten med innovasjonsprosessen først og fremst å spre investeringstankegangen (se 4.1.2). Hun forteller om spredningen av investeringstankegangen blant sine medarbeidere.

Så det handler om, tenker jeg, at hun visste ikke nok om oss og hva vi gjorde og hva vi stod for, og hva vårt formål var. Men fra å være en kritiker som gjerne kunne si det høyt, så ... det er bare noen dager siden at hun satt på kontoret mitt og var veldig entusiastisk og hadde det skjønt det. – Informant C

Men jeg tror jo at Velferdsrab også har påvirket tjenestene, så når jeg hører folk her prate om at «ja, men nå har vi investert så mye», så tror jeg Velferdsrab har litt av æren for det, hehe. – Informant C

Dette arbeidet vil bli spesielt viktig under implementering. Under pilotfasen har det vært et begrenset, men gradvis økende, antall medarbeidere involvert. Prosjektgruppen holder informasjonsmøter og opplæringskurs for de som ønsker å være med. Dette har gitt dem erfaring med formidling av idéen.

Vi har vel kanskje hatt fem sånne kurs totalt og endte opp med litt det vi har i dag. Den mengden av informasjon, i forhold til rollespill eller ikke rollespill, hvor mye skal duken være synlig, skal deltakerne være med fysisk inn i kurset eller skal de bare være lyttende. – Informant D

Det er jo vesentlig i forhold til det vi skal få til også, at vi klarer å synliggjøre at her jobber vi og tenker vi på en litt annen måte og de grunnleggende prinsippene som vi jobber etter, de er vi jo svært opptatt av å gjenta og gjengi, sånn som at vi snakker ikke om «brukere», vi snakker ikke om «de» og «vi», men prøver å snakke om innbyggere og ansatte som to deler av samme sak. – Informant A

En erfaring informant C trekker frem, er at de med fordel kan være tydelige overfor involverte medarbeidere på hva som forventes av dem. Informant B sier de ikke har fått så mange kritiske spørsmål fordi prosjektgruppen består av ansikter som er kjent i organisasjonen. Med kjente ansikter følger en viss legitimitet. Informant D forteller at de rådførte seg med en i kommunen om hvordan de best kunne formidle idéen. Hun sier de har lært at det er viktig at medarbeidere føler de er med på å utvikle tjenesten og at det er noe de har nytte av – «Man må passe på at man har med seg alle underveis». Informanten fremhever her samskappingsaspektet – en tjeneste skal ha opplevd verdi for aktører i konteksten (se 2.1.2). Generelt vitner uttalelsene om erfaringer som har gitt lærdom i hvordan medarbeidere kan håndteres.

Jeg anser læringsprosessen knyttet til prosjektgruppens kontekst som spesielt avgjørende for deres innovasjonsevne. Dette er primært fordi tjenesten, på grunn av sin ikke-håndfaste natur, i essens eksisterer som en idé i et nettverk av kommuneansatte. Slik er tjenesten forankret her som en praksis. Den kommer flere aktører til gode, og utvikles gjennom prosjektgruppens interaksjon med sine omgivelser.

Det er jo det som gjør Velferdslab annerledes, og sånn sett så har jo det i seg selv vært et gjennombrudd fordi vi som gruppe har måttet lære andre å tenke annerledes og handle annerledes. [...] Det å få det forstått i den store kommunen vår, det er jo ... Det vil jeg jo si at har vært noe man kan kalle et gjennombrudd ved at folk har blitt tvunget til å tenke på en annen måte. – Informant A

4.5 Læring om prosess

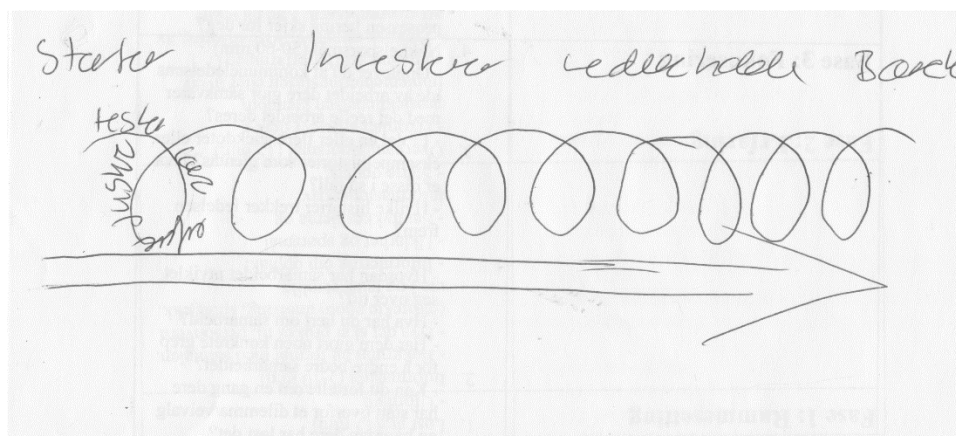
Produktet av prosjektgruppens arbeid er hovedsakelig kunnskap, og denne utvikles gjennom kollektiv læring gjennom erfaring. Prosessen der gruppen i fellesskap jobber med erfaringer, gjennom refleksjon og diskusjon, er derfor viktig. Et ideelt samtalerom har både fordelaktige sosiale dynamikker, varierte innspill, og en konstruktiv prosess som sikrer effektiv behandling av erfaring. Evnen til å håndtere denne prosessen er viktig for å unngå dysfunksjonelle mønstre som reduserer gruppens effektivitet (Kayes og Kolb, 2005). Innenfor rammeverket denne studien benytter, er det erfaringslæringssyklusen til Kolb (1984) som representerer den ideelle prosessen. Det første spørsmålet er om Velferdslabs prosjektgruppe følger syklusen. Det andre spørsmålet er om de gir ulik prioritering til de ulike stadiene. Med empirien som ligger til grunn her, er det vanskelig å si noe sikkert om prosjektgruppens prosess (se 3.5.2). Jeg fikk et generelt inntrykk av at informantene i liten grad hadde reflektert rundt de ulike stadiene i prosessen utover den systematiske vekslingen mellom refleksjon og handling i sin agile innovasjonstilnærming. Denne vekslingen opplevde jeg imidlertid at de hadde et svært bevisst forhold til. Informantenes uttalelser utover dette, er deres umiddelbare refleksjoner.

Til begge intervjurundene hadde jeg forberedt en visuell oppgave. Jeg ønsket med dette å få et bedre grep om den kontinuerlige prosessen til prosjektgruppen med flere innfallsvinkler. I første intervjurunde ba jeg informantene tegne sin visualisering av prosjektgruppens arbeidsprosess. Dette var en oppgave som trengte ytterligere forklaringer, og jeg anser det derfor som en mulighet at informantene forstod den forskjellig. Forskjellene i informantenes tegninger kan på den ene siden forklares med ulik forståelse av den konkrete oppgaven jeg ga, og på den andre siden med ulik forståelse av arbeidsprosessen. I andre intervjurunde presenterte og forklarte jeg Kolbs (1984) erfaringslæringssyklus (se 2.2.2) for informantene. Deres umiddelbare respons tilsier at de opplever den som beskrivende. Med datamaterialet som foreligger kan jeg ikke utelukke at gjenkjennelsen er et resultat av at modellen fremstår svært intuitiv for enkeltindivider (se 2.2.3). I tilknytning til både egen tegning og Kolbs (1984) syklus, fikk informantene spørsmål om hvor de opplevde læring (se 4.3.1). I

tilknytning til erfaringslæringscyklusen, fikk de også spørsmål om det var stadier de opplevde å bruke mer tid på enn andre.

4.5.1 Visualisering og opplevelse av gruppens prosess

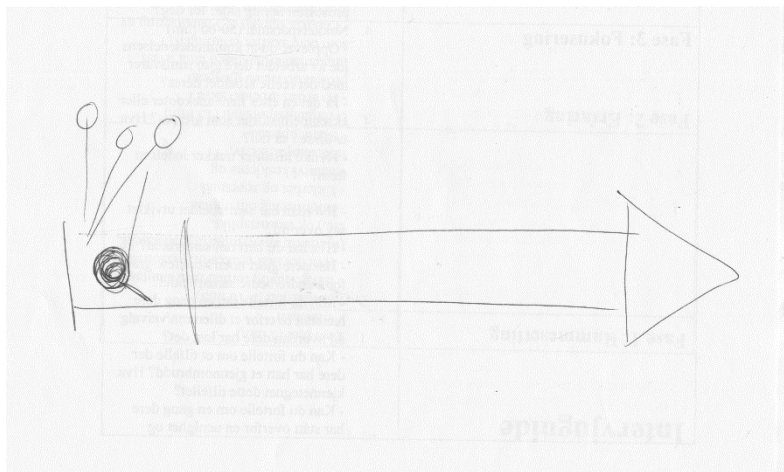
Informant B visualiserer prosessen i første intervju som sykliske løkker langs en pil som symboliserer investeringsferden (se figur 7). Hver løkke er en prosess gjennom å teste, lære, erfare og justere. Stadiet hun forstår som læring, sier hun er når prosjektgruppen får tilbakemeldinger fra brukeren. I det andre intervjuet, sier hun at hun opplever at de følger erfaringslæringscyklusen. Hun tror ikke de gjør det bevisst, men at de gjør det automatisk. Hun opplever at de bruker mest tid i starten av syklusen. Det er altså et overlapp mellom hvor hun opplever læring og hvor hun opplever at prosjektgruppen bruker mest tid.



Figur 7. Informant Bs visualisering av arbeidsprosessen.

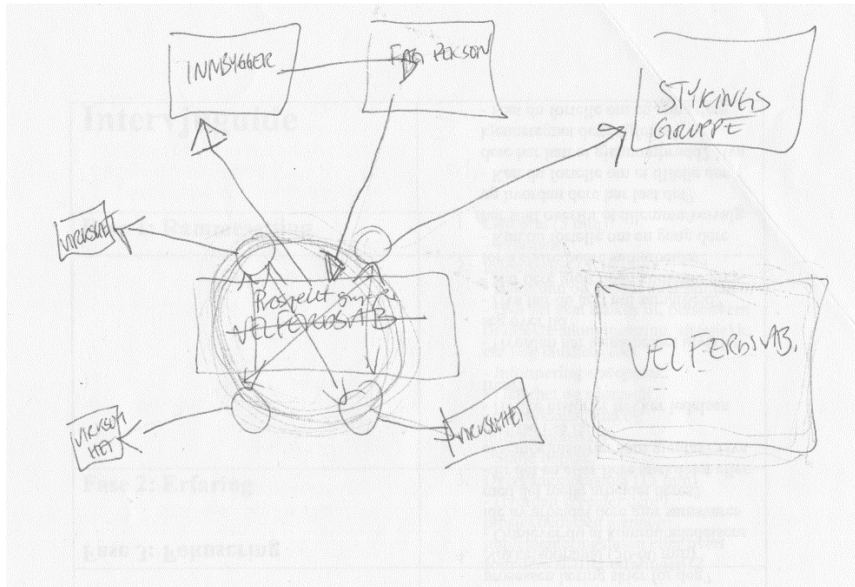
Informant C gir et liknende bilde (se figur 8). Hun visualiserer utviklingen av Velferdslab som en veksling mellom det som skjer «inne» i prosjektgruppen og det som skjer «ute» i praksis. Pilen forstår jeg som prosjektgruppens kunnskapsutvikling. Gruppemedlemmene går ut av pilen når løsninger skal testes, og samles der igjen når de reflekterer i fellesskap. Hun sier at mye av læringen under den kollektive reflekteringen, men at det også skjer læring når hun sammenlikner ny praktisk erfaring med sin forforståelse. «For jeg kan jo ha en viss forforståelse om at «det tror jeg er lurt» eller «det har jeg bestemt meg for å gjøre», og så går jeg ut og oppdager at det er ikke sånn, det ser ikke sånn ut. Og så kommer jeg tilbake», uttaler hun med henvisning til tegning. Hun gir et eksempel fra begynnelsen av prosjektet. Da testet de å gjennomføre det første møtet med innbyggerne som kartleggingsmøter der alle stilte med blanke ark. De erfarte at man da begynte uten å vite ting de burde visst. Da måtte de gå tilbake og spørre: «Hvorfor blir det sånn?». De prøvde deretter å ta seg mer tid til å undersøke og

sjekke på forhånd av første møtet med en innbygger. Da erfarte de at det tok for lang tid før de kom i gang. Hun forstår utviklingen av Velferdsrab som resultatet av slike justeringer. Når informant C presenteres for erfaringslæringssyklusen, sier hun at den overlapper med måten prosjektgruppen jobber. Hun tilføyer at de gjerne har flere slike læringsprosesser gående parallelt fordi de tester ulike løsninger på ulike innbyggere. Hun opplever at prosjektgruppen bruker mest tid på abstrakt konseptualisering. Dette er også stadiet hun opplever læring (se 4.2.1).



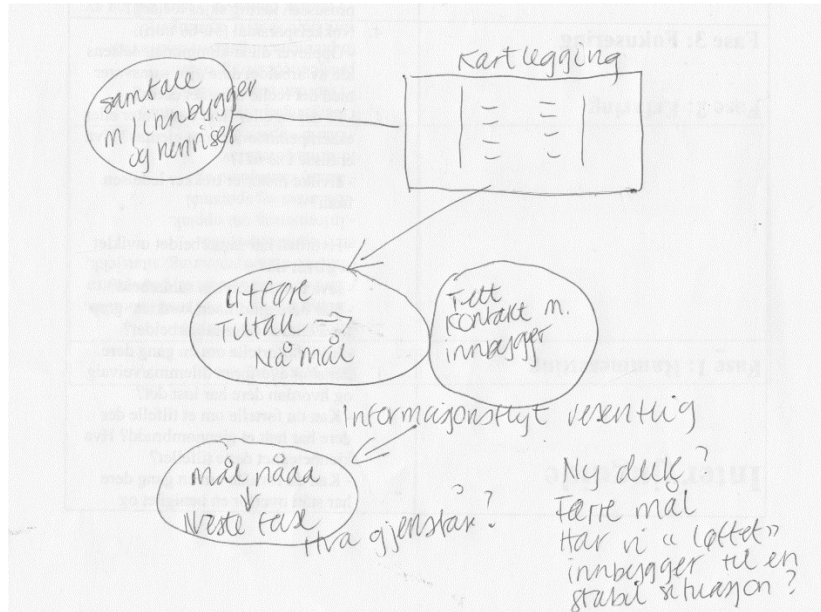
Figur 8. Informant Cs visualisering av arbeidprosessen.

Informant D plasserer prosjektgruppen i sentrum, og med piler viser hun gruppemedlemmenes arbeidsprosesser opp mot sine respektive organisasjoner (se figur 9). Prosjektleder jobber med tilknytning til den kommunale styringsgruppen (se 1.1). Hun sirkler inn bordet med prosjektgruppens medlemmer rundt som der hun opplever mest læring. Spesielt har hun her lært om formidling av erfaring til de ulike organisasjonene – én av flere uttalelser som underbygger betydningen av den tverrorganisatoriske styringen, og en tråd jeg vil gjenoppta i 4.7 som en del av mitt eget bidrag under *læring om praksis*. Hun tegner også inn samspillet med innbyggere og fagpersoner. Som informant B og C, opplever også informant D at erfaringslæringssyklusen gir en treffende beskrivelse av prosjektgruppens prosess. Når jeg spør henne om hun opplever at de bruker mer tid i ett stadium enn andre, peker hun på overgangen mellom abstrakt konseptualisering og aktiv eksperimentering (se figur 4). Dette er i samme område av syklusen som hun opplever læring (se 4.2.1).



Figur 9. Informant Ds visualisering av arbeidsprosessen.

Informant A visualiserer prosessen i relasjon til arbeidet med sakene (se figur 10). Fra samtale med innbygger og henvisning, gjennom en fase med kartlegging, til utføring av tiltak med tett kontakt med innbyggeren. Deretter vurderes hva som gjenstår. Hun sier det er læring hele veien fordi hver sak er unik, og at man er prisgitt teamet rundt seg. I andre intervjurunde sier hun seg enig med de andre informantene om at de følger erfaringslæringsyklusen. Hun synes det er vanskelig å svare på hvor i syklusen de bruker mest tid fordi stadiene henger så nøye sammen. Jeg mener det er verdt å merke seg at informant A, både når det kommer til arbeidsprosessen og læring (se 4.2.1), får umiddelbare assosiasjoner til de konkrete sakene hun jobber med.



Figur 10. Informant As visualisering av arbeidsprosessen.

Når jeg spør informantene om de opplever at gruppen bruker mer eller mindre tid på noen stadier, gir de altså svært ulike svar. Overlappet mellom hvor i syklusen de enkelte opplever læring (se 4.2.1) og hvor de opplever at gruppen bruker mest tid, er interessant. Å skulle si noe om en potensiell sammenheng blir å spekulere på tynt grunnlag. Det kan likevel tenkes at stadiene de oppgir at gruppen bruker mest tid på, i realiteten er stadiene de enkelte informantene bidrar mest på. I forlengelsen vil man kunne anta at prosjektgruppen kollektivt følger syklusen og gir alle stadiene samme prioritet. Med tanke på gruppens innovasjonsevne, er det ideelt.

4.6 Læring om handling

Prosjektgruppens sykluser av felles refleksjon og handling, skal tjene deres felles hensikt (Kayes og Kolb, 2005). Ved iverksetting av handling legges det en plan for videre utvikling av Velferdsrab og oppgaver fordeles. Kayes og Kolb (2005) vektlegger beslutningsevne og tilpasningsevne som det avgjørende for god handlingsevne. Informerte og hensiktsmessige handlinger, er det som til slutt gjør at prosjektgruppen arbeider effektivt og dynamisk i interaksjon med omgivelsene. Prosjektgruppen kan sikre best mulig beslutnings- og handlingsgrunnlag ved å systematisk og kontinuerlig søke feedback fra for eksempel aktører i nettverket. Det er disse aktørene som, i tråd med Vargo og Lusch (2004), skaper tjenestens verdi – både innbyggere og ansatte. Tilpasningsdyktighet er derfor avgjørende for innovasjonsevnen.

4.6.1 Beslutningsprosesser

En god beslutningsprosess er avhengig av et godt beslutningsgrunnlag. Det bygges blant annet ved at alle gruppens medlemmer får veie inn og at perspektivene verdsettes. I 4.2 og 4.3 viste jeg at prosjektgruppen har et sunt samtalerom preget av frihet til å uttrykke seg, og der divergerende bidrag anses som verdifulle. På den ene siden lyttes det ekstra når en rolleinnhaver uttaler seg om sitt område, men på en annen side har prosjektlederrollen anledning til å avslutte diskusjoner med en beslutning. Beslutninger ser det likevel ut som at de opplever at tas sammen. Informant B forklarer det med at de er løsningsorienterte og legger til:

Så jeg tenker at vi har ikke hatt så store uenigheter som har gått over lang tid. Altså, vi har jo noen ... Man kan jo være uenig eller litt uenig, men vi diskuterer oss frem til en løsning. – Informant B

Informant C sier de er tro mot at de skal holde sammen og ta avgjørelser sammen. Informant D synes ikke at de har vært så uenige at de ikke har kommet frem til en god løsning til slutt. Hun beskriver også premisset for enigheten i mange saker. Fordi Velferdsrab utvikles agilt gjennom kontinuerlige justeringer, erfarer de raskt om en løsning er god eller dårlig. Hvis én løsning ikke fungerer, prøves et annet forslag i neste omgang.

Man tester det jo ut, så gjennom å faktisk teste det ut på innbyggerne, så sier det seg jo selv om det funker eller ikke. Så diskusjonen blir jo litt stoppet der etter hvert ved at man har praktisk prøvd det, og det er det jeg liker med metodikken også. I stedet for at man skal tro at man skal klare å skape en ferdig oppskrift og så lansere det sånn «Bang! Nå gjør vi det sånn», så har vi jo testet det underveis, «Nja, det funket jo ikke helt», og justert ut fra det. Og hvis man har vært veldig uenig i akkurat det, så får du jo liksom erfart at da tok du feil da. – Informant D

Jeg mener det er naturlig å komme lettere til enighet i saker som angår tilpasninger av tjenesten med den fremgangsmåten. Strategiske beslutninger har jeg derimot inntrykk av at kan være vanskeligere. Et eksempel som flere informanter nevner er prioriteringsforholdet mellom formidling av Velferdsrab utad og utvikling av Velferdsrab. På grunn av den store oppmerksomheten prosjektet har fått både nasjonalt og internasjonalt, får de mange henvendelser, blant annet fra internasjonale konferanser og andre kommuner som vil lære av dem. Dette er et spørsmål om ressursbruk som jeg får inntrykk av at har vært et sentralt tema for diskusjon preget av ulike ønsker. Flere av informantene forklarer forskjellen med at de er ulike personligheter som foretrekker ulike ting, og sier at de likevel kommer til en felles løsning. Når jeg spør informant A hvordan de løser uenighet, formulerer hun det slik at

enighet også kan være at de ikke er enige, men at de har en felles forståelse for at en beslutning må tas. Med tanke på uttalelsene her og uttalelsene om lederrolle i 4.3.2, får jeg inntrykk av at spørsmålet om ressursbruk er et av tilfellene der prosjektgruppen mener det er positivt å ha en overordnet lederrolle. Generelt føler alle seg involvert i beslutningstaking.

4.6.2 Feedback og tilpasning

I det som har blitt presentert tidligere i analysen, har det flere steder kommet frem at prosjektgruppen benytter seg av feedback i arbeidet. Det er essensielt for Velferdslabs utvikling at prosjektgruppen tar både perspektivet til innbyggere og ansatte med i betraktninger. Når det kommer til ansatte har de, ifølge informant B, sagt hele veien at de vil ha alle spørsmål og kritiske kommentarer. De har hatt et bevisst forhold til måten tilbakemeldinger innhentes, og testet mange varianter. Hun sier de i begynnelsen systematisk samlet inn tilbakemeldinger fra alle som hadde deltatt i investeringsteam, men at de ikke fikk så mye ut av det fordi svarene var like. De har erfart at den løpende og organiske diskusjonen fungerer best. Informant C sier de samler på tilbakemeldinger. Informant D forteller at de på kursene alltid oppmuntrer de ansatte til å ta kontakt og er opptatt av at de skal føle at de blir tatt på alvor.

For det er liksom ikke noe hensiktsmessig for oss hvis vi skaper motstand eller negativitet, eller ... ja ... Det er jo noe med at vi har fått mye priser og sånn, så det går en grense hvor folk liksom bare «åh, der kommer de og tror at de er noe». Man må passe på at man har med seg alle underveis. – Informant D

Prosjektgruppen har jevnlig møter med de andre investeringslederne. Dette observerte jeg at er møter der prosjektgruppen hører erfaringer fra saker de selv ikke er direkte inn i. Investeringslederne fikk også luftet usikkerhet, samt støtte og konkrete løsningsforslag. Prosjektgruppen tok opp et ønske om å gjøre endringer i ABC-dokumentet for investeringlederes fremgangsmåte på bakgrunn av erfaringer fra investeringsledere. Etter møtet, ble prosjektgruppen sittende for å sammenfatte erfaringene.

Feedback fra innbyggerne virker mer utfordrende å få til. Der benyttes ett skjema ved begynnelsen og ett skjema underveis i investeringsferden. Her får innbyggerne som deltar i Velferdslab komme med tilbakemelding på hvordan de opplever tjenesten. Prosjektgruppen opplever ikke at tilbakemeldingsskjemaene har en form som fungerer. Ifølge informant A er det et område der de ikke er i mål og der de fortsatt har noe å gjøre. Informant C trekker også frem denne utfordringen. Hvordan skal det se ut og hvordan skal de spørre? Hun mener

tilbakemeldinger generelt er utfordrende å få til og at de har brukt det for lite. Informant D sier det er et område prosjektgruppen er bevisste på at de ikke strekker til og at de henter inn andre ressurspersoner i arbeidet. I relasjon til gruppens læringsprosess, er feedback fra innbygger et interessant område. Det er tydelig en ressurs som prosjektgruppen ikke utnytter, og heller ikke mener de utnytter, potensialet av. Det gjenstår å utforme et feedbacksystem som integrerer disse erfaringene i den kollektive læringsprosessen. I læringsprosessene som er gjennomgått tidligere i analysen har prosjektgruppen tilsynelatende utviklet seg til et mestringsnivå. Dette er derimot en pågående læringsprosess som vil være viktig for å skape en tjeneste med stor verdi. Verdiskapning gjennom bruk og brukeropplevelse er avgjørende for tjenestens verdi.

4.7 Læring om praksis

Uttalelsene i intervjuene gjorde det tydelig at ett viktig aspekt ved prosjektgruppens innovasjonsarbeid ikke lot seg belyse med rammeverket til Kayes og Kolb (2005, se 2.3.1). Fordi Velferdsrab er en ny modell for samstyring mellom tjenester på tvers av siloer, og prosjektgruppens medlemmer representerer ulike instanser i kommunen, aktualiseres praksis (se 2.3.2). Informantene opplevde generelt ikke tverrfagligheten som problematisk, slik jeg hadde forventet. Den tverrorganisatoriske gruppesammensetningen var derimot et tilbakevendende tema. For det første var det tydelig at de hadde vært gjennom en læringsprosess knyttet til å forstå hverandres organisasjoner. Gjennom samarbeidet har prosjektgruppen fått en ny forståelse for blant annet prosesser, tankesett og systemer hos de representerte organisasjonene. For det andre tyder funnene på at den nye forståelsen får ringvirkninger utover i de respektive organisasjonene. Prosjektgruppen er i ferd med å skape en ny praksis for samarbeid som sprer seg i nettverket.

4.7.1 Læring om hverandres praksis

På et av møtene jeg observerer, har prosjektgruppen en diskusjon knyttet til måter å innhente tilbakemeldinger fra brukere. Det er et spørsmål der flere hensyn må tas – både språklige, psykologiske, praktiske, og kulturelle. Medlemmene belyser de ulike sidene. Én av dem tar initiativ til et rollespill for å demonstrere et poeng som bygger på sine erfaringer. Hun tildeler rollen som bruker til en av de andre gruppemedlemmene. Jeg tolker denne hendelsen som en måte å formidle de erfaringene som ikke lar seg formidle like enkelt med språket.

At gruppedlemmenes ulike praksis er av betydning, kommer også frem i første intervjurunde. På spørsmål om hvordan samarbeidet har utviklet seg over tid, svarer informant A blant annet:

Og det er klart vi ser jo resultater av det også, at det er lettere å kontakte hverandre i hverdagen utenom Velferdslab også, fordi vi har blitt bedre kjent med nye avdelinger og systemer, så veien er kortere når vi ser behov. – Informant A

Når jeg spør hva informanten har lært om samarbeid, svarer hun blant annet at man har forskjellige arbeidsprosesser og måter å jobbe på. Informant C har lært at man har lett for å mene noe om en annen organisasjon uten å kjenne den helt. Hun sier at man ofte har lett for å tenke at «hvis de bare hadde gjort sånn og sånn og sånn, så hadde det jo vært mye enklere å samarbeide». Det har de møtt på noen ganger. Når jeg spør henne hva hun har lært om samarbeid, svarer hun blant annet:

Men så har jeg jo også kanskje i enda større grad enn jeg visste fra før, tenkt det der at man ofte er for rask til å kritisere andre tjenester eller andre kollegaer. Eller ikke kollegaer, men samarbeidspartnere, eller ... At det å ha litt is i magen og ... Ja ... Kanskje fått litt større respekt for andre tjenester og jobben de gjør fordi du har fått innblikk i det på en annen måte, da. – Informant C

Også informant D trekker på samme spørsmål frem at hun har lært av de andres måter å gjøre ting på – man skal ikke være så sikker på at ens egen måte er best.

Og etter hvert som man jobber så blir man jo kjent mer og mer med hver eneste virksomhet, så man ser jo også hva som er ... Hver og en virksomhet står jo i sitt også da, så man skal jo være litt raus i forhold til de andres virksomheter også. At det ikke er «bare, bare» å komme og fikse en bolig, liksom. – Informant D

Hun forteller at de gjennom en ny forståelse for hverandres organisasjoners arbeid, har fått bedre kunnskap om hva de kan bistå med og dermed forsterkes samarbeidet ytterligere. Hun forteller også om fordommer knyttet til de enkelte organisasjonene som nå er fjernet. Når jeg spør henne om hun opplever en bedret forståelse for de andre organisasjonene, svarer hun:

Absolutt. Og det er det jeg tenker er fint, at vi har sittet i hver vår virksomhet. Vi har ikke sittet på rådhuset, sånn at når jeg i lunsjen, eller hvis jeg kommer over, så snakker jeg på en helt annen måte om barne- og familieenheten nå og hva de kan bistå oss med enn for to år siden. Jeg hadde jo samarbeid med dem før, men ... – Informant D

Informant B tror også det har vært viktig for samarbeidet at de representerer ulike tjenester og kommer fra ulike kulturer. Man bruker tid på å forstå hverandre organisasjoner, sier hun. Hun mener det kom mer til syne i begynnelsen og at de er mer sammensveiset nå. «Nå eier vi det

liksom mer sammen». Informant D opplever derimot ikke at det har vært en utfordring fordi de i utgangspunktet er plukket ut fordi de liker å jobbe på den måten og allerede hadde et samarbeid. Informant B sier også at alle i prosjektgruppen har mye erfaring med samarbeidskonstellasjoner. Likevel uttaler alle informanter seg om det de opplever som en endret forståelse for hverandres organisasjoner.

Fordi Velferdsrab er en ny modell for samstyring mellom tjenester, hviler mye av tjenesten på samarbeidet mellom organisasjonene. Det handler ikke bare om de formelle rutineene, men om mellommenneskelig kontakt mellom de ansatte. Organisasjonene er ikke mennesketomme – å forstå dem, handler om å forstå de ansatte. Jeg forstår Velferdsrab som et eksempel på dette poenget. Selv om prosjektgruppens medlemmer oppgir å ha lang erfaring med tverrorganisatorisk samarbeid fra tidligere, fremstår samarbeidet gjennom Velferdsrab som tettere over lengre tid. Som konsekvens har de forbedret innsikt i mulighetene og utfordringene i de enkelte organisasjonene, både hva de kan bistå med og hva man kan forvente. De positive relasjonene mellom gruppens medlemmer setter også et positivt preg på samarbeidsklimaet. Som vist tidligere, oppsøker de hverandre også i forbindelse med saker som ikke er tilknyttet Velferdsrab. Denne felles forståelsen har skapt et bedre grunnlag for kollektiv læring i en tverrorganisatorisk innovasjonsprosess.

Gjennom å bli kjent med hverandres terrenger, har de oppdatert kartene sine over mulighetene og utfordringene i landskapet. Innsikten de forteller om, kan forstås som en prosess der prosjektgruppen danner et felles kart over det felles område. Fordommene de tidligere hadde i større grad, kan forstås som kart utformet på mindre innsikt i terrenget. Prosjektgruppen har dannet en felles referanseramme for å forstå erfaringer som gjøres individuelt, og har dermed etablert et felles utgangspunkt for kollektiv refleksjon og handling rundt erfaringene som formidles. Det felles kartet de har utviklet gjennom kollektiv handling i et felles terreng, kan også forstås som habitus og kommer til uttrykk i språket. Informant C opplever at prosjektgruppen har utviklet en felles sjargong.

Men jeg tror kanskje vi kan merke at den er der hvis vi sammen er i møte med andre utenfra. Så tror jeg at vi kan få noen aha-opplevelser på ting vi snakker om som veldig selvfølgelig ikke er det for andre, og det må jo vi være obs på da. For den egne sjargongen er jo ikke forståelig, nødvendigvis for andre som ikke har vært med på den prosessen som vi har hatt. – Informant C

Beskrivende ord som informantene bruker på prosjektgruppen, eksempelvis «samkjørte», «sammensveiset», «sammenristet», samt at de generelt opplever å tenke og forstå ting likt,

kan etter min forståelse tolkes som symptomer på en felles praksis. Etter min forståelse, bidrar dette til effektiv kollektiv læring og dynamisk tjenesteinnovasjon.

4.7.2 Læring utover gruppens grenser

Noen av informantene uttalte seg også om en smitteeffekt. Ved at de har lært om hverandres praksiser, har de satt i gang læringsprosesser utover i nettverket. De forteller at medarbeidere har begynt å vise tegn til å endre sin praksis, og at de tidligere barrierene for tverrorganisatorisk samstyring reduseres.

Og vi får nå også tilbakemeldinger på at når man har en erfaring med å jobbe i en Velferdslab, eller være med i en Velferdslab, så overfører man noen av de teknikkene til andre familier eller andre saker man jobber med, og da blir jeg veldig glad, for da viser det jo at dette er jo først og fremst bare en måte å koordinere på, og at gjør man det i flere situasjoner ... Det er veldig bra. – Informant B

Ved å vise andre at de får samarbeid til å fungere og gevinstene det gir, sprer Velferdslab seg utover både prosjektgruppens og prosjektets grenser. Når en tjeneste konseptualiseres som prosessen der innbygger og ansatt utveksler ressurser, og Velferdslab er en tjenesteinnovasjon ved at prosessen koordineres på en ny måte, gjøres også prosjektets grenser mer utydelige. Medarbeidere i organisasjonene kan til en viss grad adoptere måten å jobbe på uten direkte tilknytning til prosjektet. Det viser at praksis ikke er knyttet til prosjektet, men til menneskene i nettverket. Informant D forteller at relasjonen mellom prosjektgruppens medlemmer har ufarliggjort mye av det daglige samarbeidet. Hun merker at ansatte i én organisasjon tenker helt annerledes om en annen organisasjon, og at de har en annen kultur for å oppsøke hverandre enn tidligere. Det er en form for implementering som er vanskelig å dokumentere, sier hun.

Informant C sier prosjektgruppen ønsker at ansatte skal samarbeide til det beste for innbygger i Asker kommune, ikke bare i Velferdslab. Det er de opptatt av å kommunisere; som ansatte i kommunens tjenester, er man kollegaer. I 4.4.2 fortalte hun om ansatte som hadde begynt å bruke «investere» om arbeidet med innbyggere. Når jeg spør henne hva som motiverer henne, svarer hun blant annet:

Og også å få være med å utgjøre en forskjell på hvordan man samarbeider i kommunen. For det tenker jeg at Velferdslab har gjort, at vi har bedre tverrfaglig samarbeid. – Informant C

I sin kjerne er Velferdslab en ny måte å tenke hos de ansatte. Investeringstankegangen er avhengig av tverrorganisatorisk praksis for samarbeid. Dette har blitt tydeligere og tydeligere

for prosjektledelsen (se 4.1.2). Og når er innovasjonsprosessen ferdig? Hvordan skal det se ut etter implementering? Det trekker flere av informantene frem som «det store spørsmålet» ved pilotfasens slutt. Hvis de klarer å spre kulturen, måten å tenke og samarbeide, trenger Velferdsrab å eksistere?

Vi er i et brytningspunkt nå der vi snakker litt i to retninger ... Om at ... På den ene siden snakker vi om at alt ikke trenger å være Velferdsrab-saker for det er et så stort apparat og det har vi sagt lenge. Også tror jeg vi har en pendel som går mellom det og at noen ganger må vi løse det på enklere måter, og det må vi jo. Men samtidig så, kanskje akkurat nå, heller mot at «ja, men trenger vi å gjøre det så komplisert?». Trenger vi å gjøre samarbeidet så ... Kan vi bruke de redskapene vi har og det vi har lært og satse på at måten å tenke om folk på og snakke med de på, at det er en del av implementeringen? – Informant C

Hvem skal faktisk gjøre jobben er også en implementering da. Så hvis man sier at «nå skal man implementere Velferdsrab eller investeringstankegangen», ja det er tverrfaglig og samhandling og alt sånn, men folk må skjønne «hvis vi skal jobbe sånn, hva vil det si for meg og min jobb i det daglige», og liksom ... Det er noen som faktisk fysisk skal gjøre den jobben, og det er ikke gitt at hvis man har vært på kurs eller et eller annet så skjønner folk at «det kan jeg gjøre selv i mitt daglige arbeid hvis jeg tenker sånn som den duken, det kan jo jeg gjøre hver dag i jobben min». – Informant D

Dette her er først og fremst en kulturendring eller tenkemåte og for at det skal bli ordentlig implementert så må man bruke ganske mye tid. Så jeg tror det er veldig viktig at man ikke liksom slutter med noen dedikerte personer som eier dette, som er liksom de som eier det og snakker om det til andre liksom. Det må man holde på med lenger enn det man tror. – Informant B

Det er mye som er gjort. Men det som faktisk ikke er gjort, er jo at vi har ikke implementert det. Det er jo bare en viss mengde ansatte i kommunen som kjenner til det og kan noe om det, så ... Det som er viktig er jo virkelig å få bredden i kommunen vår, tenker jeg. – Informant A

Læringsprosessene utover i nettverket rundt prosjektgruppen, spesielt knyttet til praksis for samarbeid, er avgjørende for innovasjonsprosessen. Fordi prosjektgruppen jobber agilt i en allerede dynamisk innovasjonsprosess, er det vanskelig å si når den er ferdig (se 2.1.3).

Videre, i forlengelsen av at en tjeneste er en prosess mellom innbygger og ansatt, handler en stor del av innovasjonsarbeidet deres om å involvere flere på begge aktørsider. Slik gis Velferdsrab verdi.

5 Diskusjon

I dette kapittelet samles trådene for å danne et bilde av kollektive læringsprosesser i kommunal tjenesteinnovasjon. Empirien som ble presentert i foregående kapittel vil diskuteres opp mot studiens problemstilling og det teoretiske utgangspunktet som ble presentert i kapittel to. Problemstillingen som skal diskuteres er: Hvilken rolle spiller kollektiv læring i kommunal tjenesteinnovasjon? Jeg argumenterer for at svaret på dette krever at man forstår sammenhengen mellom erfaringslæring, prosjektgruppens utvikling som et fellesskap, og de læringsprosesser som muliggjør utviklingen. Spørsmålene for diskusjonen er som følger:

1. *Hvordan kan innovasjonsprosessen i Asker kommunes Velferdslab forstås i lys av erfaringslæring?*
2. *Hvilke prosesser i prosjektgruppen fremmer kollektiv erfaringslæring?*

Kapittelet vil begynne med en sammenfatning av studiens funn og analyse. Deretter vil jeg diskutere funnene opp mot forskningsspørsmålene. I seksjon 5.2 vil jeg argumentere for at det er en sammenheng mellom tjenesteinnovasjon i Velferdslab og prosjektgruppens suksessive sykluser av kollektiv handling og refleksjon. Jeg vil argumentere for at innovasjonsprosessen i Asker kommunes Velferdslab, slik den har blitt beskrevet gjennom oppgaven, best kan forstås som erfaringslæring, men ikke uten modifikasjoner av Kolbs (1984) syklus (se 2.2.2). Resonnementet fortsetter i 5.21. Der vil jeg med støtte i funnene argumentere for betydningen av læring knyttet til praksis i tverrorganisatoriske grupper, og behovet for å revidere Kayes og Kolbs (2005) rammeverk deretter. I 5.3 vil det samme rammeverket stå sentralt når jeg argumenterer for at læringsprosessene som ble identifisert i forrige kapittel, har fasilitert utviklingen av en kommunal prosjektgruppe med potensial for kontinuerlig tjenesteinnovasjon. Avslutningsvis identifiserer jeg to hovedlinjer for kollektiv læring, og argumenterer for at disse kan forstås som utvikling av et *praksisfellesskap* og et *forskende fellesskap*.

5.1 Funn og analyse: Oppsummert

Prosjektgruppen bak Asker kommunes Velferdslab har vært gjennom en utvikling på flere områder. Gruppen har gått fra å være fire individer fra ulike organisasjoner med liten kjennskap til hverandre, men med et delt engasjement for gode tjenester til innbyggere, til en

sammensveiset gruppe med potensial for kontinuerlig tjenesteinnovasjon. Engasjementet er stort nok til å være tydelig for en utenforstående. Det har samlet dem omkring en felles hensikt, og en felles visjon for innbyggere i Asker kommune, som gjør dem i stand til å håndtere tilfeller der perspektivene divergerer. De har blitt enige om hvorfor de utvikler Velferdsrab og om hvordan de skal gjøre det; de skal utvikle en tjeneste med verdi for innbyggere, ledelse, og medarbeidere, og de skal synliggjøre verdien. Disse aktørene i Velferdsrabs nettverk står spesielt sentralt. Tjenesten er avhengig av, og skapes gjennom, samhandling mellom dem. Prosjektgruppen jobber tilsiktet og målbevisst med erfaringene de får fra nettverket, og har med tiden raffinert innsikten i deres kollektive evne til å lære av dem. Et system som kontinuerlig ivaretar innbyggeres perspektiv står imidlertid ikke ferdig, og er et viktig punkt på agendaen for det videre arbeidet.

Gjennom suksessive vekslinger mellom handling og refleksjon, har prosjektgruppen forbedret prestasjons- og interaksjonsmønsteret. De har blitt godt kjent og har dannet et samtalerom preget av tillit og trygghet. Det er et godt utgangspunkt når de skal dele erfaringer og bidra med sine ulike perspektiver og innovative idéer. Homogenitet og samhold later ikke til å fremtvinge konsensus på bekostning av vurderingsevne. Heterogenitet virker mer fremtredende, både i personlighet og preferanser, ekspertise og evner, praksis, og læringsstil. Gruppemedlemmene er bevisste på forskjellene mellom dem, og rollene som har utviklet seg inntas med kredibilitet. De ser verdien i å utnytte forskjellene. Alle involveres i beslutningsprosessene og strukturen virker tilnærmet flat. Medlemmene tar ledelse på sine områder og muliggjør dermed dynamisk tilpasning etter omgivelsene – en fordel i et agilt innovasjonsarbeid. Samtalerommet synes ikke å by på noen funksjonelle eller hierarkiske utfordringer for kollektiv erfaringslæring, ei heller kommer det frem utfordringer med interne arbeidsprosesser. Prosjektgruppens identifiserte utvikling viser økt tilknytning og forpliktelse til samarbeidet. Samtalerommet preges av felles forståelse, et fellesskap preget av tillit, og anerkjennelse av enkeltmedlemmenes kredibilitet.

Funnene fremhever også at problemstillinger knyttet til praksis står sentralt. Prosjektgruppen har vært gjennom en læringsprosess knyttet til medlemmenes ulike organisatoriske praksiser. Selv om de fra tidligere har erfaringer fra samarbeid med de andre organisasjonene, har Velferdsrab utgjort en større forskjell for hvordan den enkelte forstår de andres organisasjoner. Gjennom tett samarbeid over tid, har de dannet en forståelse for hverandre og dermed en bedre forståelse for hverandres organisasjoner. Intervjuene gir grunn til å tro at

dette er en av de viktigste erfaringene fra samarbeidet. Medlemmenes tidligere forståelser av de representerte organisasjonene, har vist seg som feilaktige. Utslaget av læringsprosessen er at prosjektgruppen har dannet en felles praksis for tverrorganisatorisk samarbeid som de tar med seg tilbake til sine organisasjoner. De oppsøker hverandre utenfor prosjektets rammer og øvrige medarbeidere gir tegn til å plukke opp den nye praksisen. Prosjektgruppen baner vei for kollektiv læring på organisatorisk nivå.

5.2 Innovasjonsprosessen i Velferdsrab og erfaringslæring

At innovasjonsprosesser kan forstås som læringsprosesser, er det bred enighet om (se 2.1.3). Velferdsrabs prosjektgruppe benytter en agil tilnærming der en kontinuerlig innovasjonsprosess baseres på praktisk erfaring. Ved å prøve løsninger i praksis og vurdere utfallet av dem, informeres neste steg i innovasjonsprosessen. Kunnskap utvikles og anvendes i suksessive vekslinger. Relasjonen mellom erfaring og refleksjon kan studeres med ulike innfallsvinkler. For eksempel Vygotskij (1978), forklarer relasjonen som historisk, sosialt og kulturelt betinget. Fordi innovasjonsprosessen i Velferdsrab drives gjennom prosjektgruppens refleksjon rundt handling, er det naturlig å velge en teoretisk innfallsvinkel som gjenspeiler læringens forankring i handling. Argyris og Schön (1978) gir da et mulig perspektiv med fokus på handlinger og de underliggende verdiene i handlingsstrategier. De går seg imidlertid fast i et slags Menon-paradoks når de i stedet for å undersøke handlingens faktiske innhold og konsekvenser, undersøker den handlendes verbale uttrykk for dem (Greenwood, 1993). I tillegg vektlegges individuell handling på bekostning av kollektiv handling (Cook & Brown, 1999).

Jeg anser Kolbs (1984) posisjonering innen erfaringslæring (se 2.2.2) som det mest meningsfulle utgangspunktet for denne studien. Sentralt for innovasjonsprosessen i Velferdsrab, er prosjektgruppens kontinuerlige refleksjon over praktisk erfaring, utvikling av kunnskap som grunnlag for tjenesteinnovasjon, og forbedring av denne evnen til kollektiv læring. Gruppens aktive eksperimentering og vurdering av resultatet er med andre ord det forklarende for sammenhengen mellom læring og endring. Prosjektgruppen kan for eksempel erfare at brukere synes det er ubehagelig at investeringsteamet sitter igjen når brukeren går. Det er utfallet i praksis og vurderingen av det som er utgangspunktet for det kontinuerlige endringsarbeidet. Innfallsvinkelen som påkalles her, gjenspeiles i perspektivene til blant andre John Dewey (1997, se 2.2.1), Wittgenstein (1997, se 2.2.1) og David Kolb (1984, se 2.2.2).

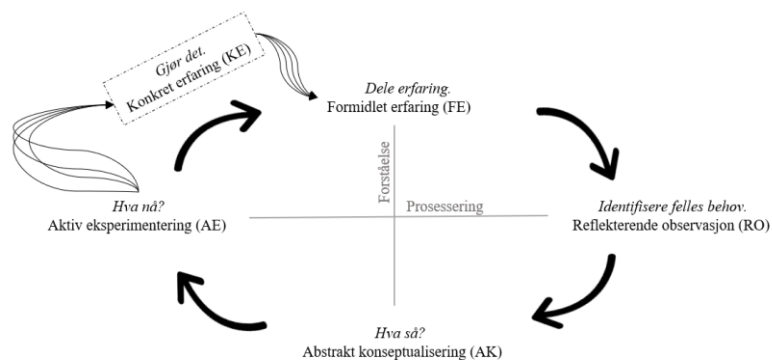
Ifølge Kolb (1984) er det omforming av erfaring til kunnskap som er essensen i erfaringslæring. Kunnskap er dermed produktet av at erfaring forstås og prosesseres. Dette fører til en konklusjon om at prosjektgruppens innovasjonsprosess er betinget av evnen til å bygge og nyttiggjøre erfaringsgrunnlag. Prosjektgruppens evne til kontinuerlig innovasjon, er med andre ord avhengig av evnen til å lære av erfaring. For å kunne si noe meningsfullt om hva det vil si at Velferdslabs prosjektgruppe lærer av erfaring, er det naturlig å bygge videre på denne tradisjonen for erfaringslæring.

Aksjonslæring er et svært nærliggende perspektiv som har vokst ut av erfaringslæring. Kjernemekanismen i læringsprosessen er den samme, men aksjonslæring retter seg mot erfaringslæring i en gruppe som deltar i konkrete «aksjoner». Tiller (2006) definerer aksjonslæring som en kontinuerlig læringsprosess, støttet av kollegaer, der målet er å forandre noe til det bedre. For å gi en mest mulig helhetlig beskrivelse av prosessene i Velferdslabs prosjektgruppe, har jeg imidlertid benyttet den mer overordnede erfaringslæringsteorien. Samtidig som aksjonslæring er beskrivende for ett aspekt ved prosjektgruppens innovasjonsprosess, for eksempel når de oppsøker brukere for å få tilbakemeldinger, gir erfaringslæring et rammeverk som er sensitivt for både aksjonsaspektet og den mer diskrete tilpasningen til dynamikkene i samarbeidet.

Hvis innovasjonsprosessen i Velferdslab skal passes inn i Kolbs (1984) syklus for erfaringslæring (se figur 4), vil det imidlertid stride med teoriens konstruktivistiske tilnærming til kunnskap. Som det redegjøres for i 2.2.2, bygger erfaringslæringsrammeverket på et grunnleggende premiss om kunnskap som noe som rekonstrueres subjektivt og sosialt forankres i praksis. Fordi prosjektgruppen tar en agil tilnærming der eksperimenteringen er nedfelt i deres individuelle daglige arbeidsdag preget av ulike praksiser, er det samtalen der erfaringene deles som er utgangspunktet for felles refleksjon. Dersom det legges til grunn at denne felles erfaringen er den samme som, og kan spores tilbake til, de håndfaste konkrete handlingene utført i praksis, antas det at kunnskap lar seg overføre direkte mellom individer som en upåvirket kognitiv enhet. Da skilles det ikke mellom språkets praksis og praksisen i seg selv.

Jeg velger derfor å revidere Kolbs (1984) erfaringslæringssyklus i samsvar med det konstruktivistiske grunnpremisset og med implikasjonene det får (se figur 11). For det første må den konkrete erfaringen (KE) disaggregeres fra gruppens felles læringssyklus; den observeres som oftest ikke av alle. For det andre må det felles utgangspunktet for kollektiv

erfaringslæring etableres i erfaringene som formidles i dialog. Den kollektive refleksjonen vil da i neste stadium (RO) handle om å sammenlikne de formidlede erfaringene (FE) for å identifisere fellesnevnerne. Den felles erfaringen som da dannes, utgjør grunnlaget for den videre kollektive læringsprosessen der erfaringen knyttes til eksisterende kunnskap og informerer neste handling. Prosjektgruppens erfaring konstrueres når de individuelle erfaringsbidragene interagerer. I figur 11 har jeg skilt ut KE som egne individuelle erfaringer utenfor gruppens syklus og erstattet stadiet med *formidlet erfaring* (FE) som startpunktet for den felles prosessen. I det påfølgende stadiet (RO) sammenliknes fortsatt erfaringen med tidligere kunnskap, men sammenlikningen skjer da gjennom gruppemedlemmenes dialog.



Figur 11. Min reviderte versjon av Kolbs (1984) erfaringslæringssyklus.

Denne modellen understreker samtalerommets betydning. Det er her muligheter og utfordringer utforskes og defineres, og kunnskapsgrunnlaget for handling dannes. Felles konsepter må da gi mening som handlingsgrunnlag for de individuelle gruppemedlemmene. *Gruppens* handling er den felles utforskningen som skjer i samtalene og uten at problemene og løsningene er synlige. De individuelle bidragene og divergerende perspektiver er derfor avgjørende for å skape en felles diskurs som samler innovasjonsinnsatsen. Modellen konseptualiserer den kontinuerlige innovasjonsprosessen til prosjektgruppen. Dette er kjernemekanismen i utviklingen av Velferdslab.

5.2.1 Erfaringslæring i tverrorganisatorisk gruppe

Denne oppgavens forslag til konseptualisering av erfaringslæringsprosessen, aktualiserer en annen problemstilling knyttet til kunnskapsdannelse. Velferdslabs agile innovasjonsprosess lar seg belyse med erfaringslæringens grunnleggende prinsipper og konsepter; på bakgrunn av erfaringene som gjøres i praksis, informeres den kontinuerlige tjenesteinnovasjonen. Kolbs (1984) erfaringslæringssyklus kan derimot ikke forklare prosessen der individuelle erfaringer

formidles til resten av prosjektgruppen. På samme måte som gruppen i et konstruktivistisk perspektiv konstruerer kunnskap, konstrueres også kunnskap på individnivå. Jeg ser dette som et kunnskapshull i teorien. Erfaringene som gjøres individuelt, forstås individuelt og i lys av praksis og tidligere erfaringer. Medlemmene av Velferdslabs prosjektgruppe tilhører ulike organisasjoner med ulik praksis og i begynnelsen av prosjektarbeidet hadde de lite felles erfaring. De hadde da ulike rammer for forståelse. Selv om samtalerommet tilføyes som element og flere av faktorene som påvirker aktiviteten her dekkes på gruppenivået for analyse, dekker ikke teorien individuell kunnskapskonstruksjon i Velferdslabs prosjektgruppe. Dette er bakgrunnen for min revisjon av syklusen over (se figur 11).

Hovedargumentet for praksisens betydning gis av Kolb (1984) selv. Hans definisjon på erfaringslæring (se innledningsvis 2.2) impliserer for det første at en gruppes utvikling påvirker læringsprosessen slik at ytterligere utvikling muliggjøres. Kunnskap utvikles da syklisk ved at kunnskap anvendes for ny kunnskap. Dette er beskrivende for innovasjonsprosessen i Velferdslabs prosjektgruppe. For grupper krever det et samtalerom preget av feedback og åpen refleksjon. Jeg har vist at prosjektgruppen har utviklet et slikt samtalerom der bidrag verdsettes og erfaringer fra omgivelsene nyttiggjøres. Kolbs (1984) definisjon impliserer også at erfaringslæring er en prosess der erfaring kontinuerlig *rekonstrueres*. Etter min forståelse må kollektiv erfaringslæring derfor sies å være en kontinuerlig behovsorientert prosess som er tett knyttet til gruppemedlemmenes dagligdagse erfaringer. Hvilken betydning har det da at Velferdslabs prosjektgruppe består av representanter fra ulike organisasjoner? Konstrueres kunnskapen med en felles ramme for forståelse når språket de individuelle erfaringene formidles med er forankret i ulike praksiser? Det er min forståelse, men også Kolbs, at gruppens medlemmer i utgangspunktet vil ha ulike forutsetninger for forståelse.

Med det konstruktivistiske perspektivet, og etter min forståelse, må det tegnes opp et skille mellom fenomenet det henvises til og begrepet fenomenet benevnes med. Det er erfaringene vi har med begrepet som definerer dets innhold, og ikke fenomenet i seg selv. Det samme gjelder språklige mønstre. De er forankret i en konteksts felles praktiske erfaring som en form for språklig kultur. Det er dette Wittgenstein kaller språkspill (se 2.2.1). Han taler også for et skille mellom fenomenet og begrepet som henviser til fenomenet når han sier at praksis må tale for seg selv. Den subjektive forståelsen dannes i interaksjonen mellom de ytre omgivelsene og individets samlede forutsetning for å forstå – sistnevnte vil av noen, inkludert

Wittgenstein, bli kalt livsverden og av andre, som Bourdieu (1977), bli kalt habitus. For Dewey (1988) fremtrer de som vaner som dannes ved at erfaring rekonstrueres. Skillet støttes også av empiriske argumenter. Schein (1996) viste for eksempel at hvordan personer forstår og tilnærmer seg identiske problemer, var avhengig av de enkeltes bakgrunn og yrke. De individuelle erfaringene i Velferdslabs prosjektgruppe og språket de formidles med, kan med andre ord forventes å være mer eller mindre ulike avhengig av graden av overlapp i medlemmenes praksisbaserte referanserammer.

Med dette resonnementet nærmer man seg andre teorier med liknende perspektiver. Et nærliggende konsept er Lave og Wenger (1991) sine «communities of practice» der kunnskap er situert i en kontekstuell praksis og læring innebærer å forbedre sine evner til å handle adekvat i konteksten gjennom interaksjon med den. Teorien bidrar derimot ikke med en forklaring på hvordan slike fellesskap blir til. Videre beskriver teorien kollektiv læring som forhandling av mening. Språklige uttrykk anses som en sosial og interesserelatv aktivitet og ikke en ren formidling av informasjon mellom individer. De legger i denne sammenheng ekstra vekt på makt da ulike individer vil søke å oppnå ulike mål. Perspektivet fremhever politikken som er skrevet inn i Velferdslab. Samtidig som jeg anerkjenner rollen makt spiller i slike samspill, faller politisk dynamikk utenfor denne studiens siktemål. Argyris og Schön (1978) sin nærliggende teori om kollektiv læring understreker viktigheten av dialog for å utvikle sosial praksis. Individers kunnskap må i denne prosessen omformes til felles kunnskap. Innfallsvinkelen deres setter imidlertid fokus på dysfunksjonell sosial atferd som forsvarsmekanismer. Dette er ikke et tema i denne studien.

Dette resonnementet har implikasjoner for hvordan man forstår kollektiv læring i kommunal tjenesteinnovasjon organisert i en tverrorganisatorisk prosjektgruppe, slik tilfellet er i Velferdslab. Det er avgjørende at de individuelle medlemmene har vilje til å undersøke sine respektive organisasjoner som systemer for utvikling. Før prosjektgruppen kan etablere en felles praksis med tilhørende språk og en felles hensikt i samsvar med organisasjonenes diskurs, må de organisatoriske strukturene granskes. Det innebærer i forlengelse en granskning av medlemmenes grunnleggende antakelser, og samtalerommet må være et trygt sted for det. En annen implikasjon er at kommuner med fordel kan organisere slike innovative samstyringsprosjekter i en tverrorganisatorisk prosjektgruppe. Tjenesten vil da utvikles med én fot innenfor hver organisasjon. Det er min forståelse at en kommunal tjenesteinnovasjon da vil ha større mulighet for å lykkes ved at tjenesteutviklerne utøver innflytelse på tvers av

siloene. Erfaringslæringens forankring i praksis innebærer videre at tjenesteinnovasjonen også er forankret i konteksten. Dermed aktualiseres et spørsmål om Velferdslabs overførbarhet. Hva skal til for at andre kommuner skal kunne adoptere tjenestemodellen? Når skillet mellom modellen og dens sosiale kontekst er resultatet av, og ikke årsaken til, Velferdslab, *hvorfor* har Velferdslab vært en suksess? Denne tråden vil gjenopptas i 6.4 som bakgrunn for et forslag til videre forskning.

5.3 Kollektiv læring i kommunal tjenesteinnovasjon

Å hente kunnskap fra ulike steder, og diskutere og reflektere rundt kunnskapen i fellesskap, samt omsette den til felles handling, må forstås som kjernen i prosjektgruppens innovasjonsarbeid. Innovasjonsarbeidet har dermed to sider. På den ene siden går gruppen gjennom en utvikling mot å bli et muliggjørende system for kollektiv kunnskapsutvikling. Prosjektgruppen er både et sosialt og et funksjonelt system, og som jeg viste i forrige kapittel, innvirker flere variabler på systemets iboende evne til å følge erfaringslæringssyklusen (se figur 11) og innovere effektivt. På den andre siden går gruppen gjennom en utvikling knyttet til samspillet med den større konteksten av rammebetingelser, målsettinger, og nettverket (se figur 4). Dette er faktorer i systemkonteksten som former, justerer og gir nytteverdi til gruppens prosessuelle evne. I tråd med Vargo og Lusch (2004), må Velferdslab forstås som skapt av, og for, aktørene i nettverket. For å utnytte sitt potensial, må prosjektgruppen kjenne og tilpasse seg omgivelsene, og aktivt søke og nyttiggjøre erfaringene derfra. Dette er deres viktigste ressurs. Begge disse aspektene ved innovasjonsprosessen er områder for læring og mestring. Jeg forstår den kommunale tjenesteinnovasjonsprosessen som en kollektiv læringsprosess knyttet til to hovedområder – gruppen som et *praksisfellesskap* og samspillet med nettverket i et *forskende fellesskap*. Diskusjonens videre inndeling, reflekterer denne forståelsen.

5.3.1 Praksisfellesskapets potensial i kommunal tjenesteinnovasjon

Overordnet fremhever denne studien at potensialet for å lykkes med kommunal tjenesteinnovasjon, er avhengig av samarbeid *over tid*. Utvikling av tillitt, en felles forståelse og et felles språk, gir effektiv kunnskapshåndtering og -utvikling. Når man forstår Velferdslabs innovasjonsprosess som erfaringslæring konseptualisert slik det foreslås i 5.2, er innovasjonsprosessen fullt og helt betinget av samtalerommet. Hva som kommuniseres, hvem

som kommuniserer det, og hvilke forutsetninger for forståelse de andre har, gir opphav til et sosialt og funksjonelt system som begge kan ha en virkning som er mer eller mindre bra for innovasjonsprosessen. Uten tillitt vil prosessen miste variasjonen i individuelle bidrag og uten psykologisk trygghet vil divergerende perspektiver tilbakeholdes. Du har da et gruppeklima der det ikke er lystbetont å bidra og kreativiteten svekkes. Det gir heller ikke en trygg arena for å granske egen organisasjons praksis – et moment som særlig vektlegges av Dewey (1997). Hvilke perspektiver, kompetanser og evner gruppen består av, gir byggeklossene til kunnskapskonstruksjonen. Med homogenitet følger en forståelse for hverandre ved at alle ser samme side av saken, og med heterogenitet blir flere sider belyst dersom perspektivene verdsettes. En hovedkategori av prosesser som fremmer kommunal tjenesteinnovasjon, kan på bakgrunn av dette sies å være de prosessene som fremmer fellesskapet.

Som vist tidligere gir denne innovasjonsstudien innfallsvinkel åpning for å trekke på flere nærliggende teoretiske konsepter. Disse kan bidra til den konseptuelle forståelsen for de sentrale prosessene som fremmer utviklingen av Velferdslab. *Praksisfellesskap* er en passende betegnelse på prosjektgruppen. Lånt fra Lave og Wenger (1991), og inspirert av Dewey (1997), kombinerer det et gjensidig engasjement for en felles oppgave, fellesskapet som dannes rundt en felles hensikt, og en felles praksisbasert ramme for meningskonstruksjon. Som nevnt tidligere forklarer imidlertid ikke teorien hvordan slike fellesskap oppstår, men læringsprosessene, og den overordnede utviklingen de muliggjør, som markeres i kapittel 4, kan forstås som en beskrivelse av nettopp dette. Denne studien kan derfor informere videre forskning på praksisfellesskap og utvikling av begrepet. Videre kan prosessen der medarbeidere adopterer prosjektgruppens praksis, forstås som en sosialiseringsprosess. Med Lave og Wenger (1991) sin teori, kan medarbeiderne betegnes som legitime perifere deltakere i et praksisfellesskap. Denne tråden gjenopptas i 6.4 som et forslag for videre forskning på implementering av kommunale tjenester.

5.3.2 Forskende fellesskap i kommunal tjenesteinnovasjon

En tjeneste er ikke håndfast, men en prosess der aktører i et nettverk utveksler ressurser. Som ved enhver byttehandel, må aktørene oppleve at handelen gir gevinst. Hvis én av aktørene ikke opplever utbytte av tjenesten, mister tjenesten verdi. Dens suksess er *resultatet av*, og ikke årsaken til, at tjenesten har verdi. Det er derfor avgjørende for koordinatorene av en tjenesteinnovasjonsprosess, som Velferdslabs prosjektgruppe, å lære hva som tilfører og reduserer tjenestens verdi i samskapingen. For å kunne gjøre dette best mulig, er det viktig å

utvikle den kollektive evnen til å behandle nettverkets aktører som kunnskapskilder. I nettverket rundt Velferdsrab inngår blant annet innbyggere, ansatte i organisasjonene, og eksterne aktører både i og utenfor det politisk-administrative systemet. Disse både påvirker, og påvirkes av, innovasjonsprosessen.

Gjennom læring om kontekst (se 4.4) utvikles gruppens kunnskap om omgivelsene. Resultatet er et felles oversiktsbilde over mulighetene og utfordringene i rammebetingelsene, målsettingene og nettverkets aktører (se figur 4). Gjennom læring om handling (se 4.6) utvikles evnen til å handle på omgivelsene med utgangspunkt i feedback. Enten det er feedback fra brukere eller medarbeidere, krav fra ledelse, føringer fra politikere, eller råd fra en innleid konsulent, får prosjektgruppen erfaringer som former, nyttiggjør og justerer deres læringsprosess. Erfaringene behandles i prosjektgruppen gjennom erfaringslæringscyklusens stadier (se figur 11) og kunnskapen som produseres omgjøres til handling (aktiv eksperimentering) som endrer de samme omgivelsene (konkret erfaring). Brown og Duguid (1991) omtalte læring som broen mellom praksis og innovasjon. Endringene skjer ikke bare for de involverte innbyggere, ledere og medarbeidere; de gjør også prosjektgruppen til en fasilitator for læring utover i organisasjonene. Også uten direkte involvering i prosjektarbeidet, plukker ansatte opp den nye måten å tenke om andre organisasjoner og samarbeid med dem.

Prosjektgruppen befinner seg i en kontinuerlig, og gjensidig påvirkende, interaksjon med systemet de er en del av. På den ene siden lærer de om seg selv som en mekanisme for kollektiv læring, og på den andre siden lærer de om mekanismens samspill med det større systemet. Dette samspillet, der prosjektgruppen er et erfaringslæringsaggregat med inputs og outputs som både er avhengig av, og skaper, omgivelsene, har jeg tidligere argumentert for at mangler tilstrekkelig dekning i innovasjonslitteraturen (se 2.1.4). Tjenesteinnovasjon av denne typen der tjenesten leveres gjennom individuelle og organisatoriske handlinger, fremheves av litteraturen som spesielt utfordrende på grunn av den komplekse sosiale konstellasjonen av praksisfelt, organisasjoner og individer (Fixsen, Naon, Blase, Friedman, & Wallace, 2005; Glisson & Schoenwald, 2005). Det som kan sies å være særegent for innovasjon i kommunale velferdstjenester, er det spesielt komplekse nettverket som har tilknytning til tjenesten. Koordinatørene for tjenesteinnovasjonen er kun en liten del av et sammensatt offentlig tjenesteapparat underlagt føringer ovenfra, forventninger nedenfra og spenninger innad. For å lykkes med Velferdsrab, må alle aktører i nettverket håndteres som

kunnskapskilder. Det er først når nettverkets aktører tilbyr sine ressurser og faktisk utfører de nye oppgavene til fordel for noen, at Velferdslab kan kalles en innovasjon (Koch & Hauknes, 2005).

I sin helhet, er Velferdslab et resultat av interaksjoner og utvekslinger i nettverket. Tiller (2013) benytter betegnelsen *forskende partnerskap* i sin aksjonslæringsteori i tilknytning til skoler. Han definerer det som «[...] et møte mellom en forsker som engasjerer seg aktivt i skolens pedagogiske praksis, og lærere/ledere som ønsker å forholde seg forskende til egen hverdag» (Tiller, 2013, s. 29). Prosessene og relasjonene som skisseres her, er tilnærmet de man finner i Velferdslab. Prosjektgruppen kan sies å forholde seg forskende til egen hverdag gjennom sin aktive eksperimentering og felles refleksjon rundt utfall. Det må imidlertid skilles på rollen som spilles av forskerne i Tiller (2013) sin skolesammenheng, og rollen som spilles av aktørene i nettverket rundt Velferdslab. Brukere, medarbeidere og ledere befinner seg i de samme organisasjonene som prosjektgruppen, og har i større grad overlappende hensikter og innovasjonsløp. Ressurser utveksles for å skape verdi for alle parter gjennom samarbeid om en felles hensikt. Jeg introduserer derfor det forskende fellesskap. Betegnelsen *forskende fellesskap* er hensiktsmessig å anvende for å skape et helhetlig bilde av apparatet som skaper og formes av Velferdslab. Aktørene betrakter sin nåværende praksis med et metablikk, og sammen med prosjektgruppen undersøker de alternativer.

6 Konkluderende bemerkninger

Det overordnede temaet for denne studien har vært kollektiv læring i kommunal tjenesteinnovasjon. Det analytiske rammeverket som har blitt benyttet for å kategorisere og vurdere funnene, har tydeliggjort de læringsprosesser som finner sted i en kommunal prosjektgruppe underveis i innovasjonsprosessen, og som åpner potensial for videre utvikling. Funnene har synliggjort tverrorganisatorisk gruppesammensetning som en utfordring for kollektiv erfaringslæring, og fremhevet praksis som et ytterligere område for læring. I dette avsluttende kapittelet, ses studien i perspektiv. Jeg vil her presentere studiens hovedfunn, dens bidrag til teori og implikasjoner for praksis, og dens overordnede begrensninger. Til slutt vil jeg gi forslag til videre forskning.

6.1 Hovedfunn

Jeg har vist at relasjonen mellom erfaring og læring hos prosjektgruppen, og prosessene som muliggjør gruppens utvikling som både en mekanisme og arena for kontinuerlig tjenesteinnovasjon, kan forstås med erfaringslæringens sentrale prinsipper. De henter praktisk erfaring, reflekterer rundt den i fellesskap, og omgjør den til en handling som gir ny praktisk erfaring. Kolbs (1984) erfaringslæringssyklus gjennom fire stadier (konkret erfaring, reflekterende observasjon, abstrakt konseptualisering og aktiv eksperimentering) viser seg imidlertid som mangelfull. Prosjektgruppens medlemmer henter den praktiske erfaringen knyttet til tjenesten individuelt i sine arbeidsdager i ulike organisasjoner. Gruppens felles erfaring, og utgangspunkt for felles refleksjon og handling, er erfaringen som formidles i dialog. Den konkrete erfaringen må derfor flyttes utenfor den kollektive læringssyklusen for å unngå konflikt med synet på kunnskap som noe som konstrueres og som ikke er direkte overførbart. Erfaringene som deles i gruppens samtaler, vil i det påfølgende stadiet sammenliknes. Målet med sammenlikningen er å avdekke erfaringer, eller behov, som flere deler. Disse vil så være punkter for videre diskusjon og eksperimentering. På bakgrunn av dette, foreslår jeg en revidert syklus med nevnte endringer.

I forlengelse, og underbygget av studiens funn, aktualiseres praksis. Prosjektgruppens medlemmer tilhører ulike organisasjoner preget av ulik praksis og har dermed forskjellige erfaringsbaserte rammer for forståelse. Et av studiens viktigste funn er betydningen av gruppens tverrorganisatoriske sammensetning. Det har tydelig vært en læringsprosess for medlemmene å bli kjent med hverandres organisasjoner og deres praksis. Utfallet er at de har

bedre innsikt i utfordringer og muligheter i hverandres organisatoriske landskap, og tidligere fordommer er borte. Samspillet har dermed blitt bedre, og de kontakter hverandre utenom Velferdslab for råd og veiledning. Funnene tyder på at prosjektgruppen har dannet en ny praksis for samarbeid på tvers av organisatoriske grenser. Et annet svært viktig funn er ringvirkningene av læring de skaper utover i sine organisasjoner. Medarbeidere, også de uten tilknytning til Velferdslab, begynner å plukke opp denne samarbeidspraksisen med tilhørende tankesett om kommunens instanser som én investor i fremtid og innbyggere. Barrierer for å ta kontakt med andre instanser har blitt mindre, og det er nærliggende å anta at utviklingen kan fortsette. Funnene knyttet til den kollektive læringsmekanismen, kaster lys på behovet for å revidere rammeverket til Kayes og Kolb (2005) ved å tilføye praksis som et område for læring med betydning for den overordnede innovasjonsevnen.

Et hovedmønster i funnene viser at prosjektgruppen har vært gjennom en læringsdrevet utvikling som over tid har forbedret innovasjonsevnen. Læringsprosessene har vært knyttet til ulike aspekter ved samarbeidet, og skisseres i funnene med endringer i handlingsmønster i tråd med erfaringslæringens kjerneprinsipp. Her markeres læring knyttet til å utvikle felles mål og hensikt, samt forbedringer i mønstre for interaksjon og prestasjon. Noen læringsprosesser fremstår som mer betydningsfulle for prosjektgruppen enn andre. Prosessene som samlet har fremmet utviklingen av et samspill preget av tillit, en felles forståelse og et felles språk, har gjennomgående vært et hovedtema i intervju materialet. Lave og Wenger (1991) sitt begrep *praksisfellesskap* fanger essensen i fellesskapet som prosjektgruppen har dannet. Det kan her forstås som en beskrivelse av en effektiv innovasjonsmekanisme, og ideelle forutsetninger for kollektiv erfaringslæring, ettersom det gir en god grunnmur for samtalerommet. Når den konkrete erfaringen disaggregeres fra den kollektive læringssyklusen, står samtalerommet frem som avgjørende for en god innovasjonsprosess.

For å forstå innovasjonsprosessen i Velferdslab, må man altså forstå samspillet mellom erfaringslæring, prosjektgruppens utvikling, og de mekanismene som lar prosjektgruppen utvikle seg. Prosjektgruppens dynamikker har gjennomgått en utvikling som har åpnet potensial for kontinuerlig innovasjon og tilpasning. Læringsprosesser som fremmer realiseringen av potensialet vises i prosjektgruppens forbedrede evne til å nyttiggjøre ledelse, medarbeidere og eksterne rådgivere i nettverket. Utformingen av et system for feedback fra innbyggere er imidlertid i større grad en pågående læringsprosess. Ved å håndtere aktørene som kunnskapskilder i innovasjonsprosessen, involveres flere i samskapingen, og

Velferdslabs verdi sikres. *Forskende fellesskap* gir en passende beskrivelse av relasjonene i nettverket rundt Velferdslab.

6.2 Studiens bidrag

Studien bidrar til en mer tilstrekkelig dekning av sammenhengen mellom innovasjon og læring. Som nevnt i 2.1.4, består innovasjonslitteraturen på dette punktet i hovedsak av studier med et makro- eller mikroperspektiv. Denne studien gir derimot en beskrivelse av samspillet mellom disse nivåene. Én av årsakene til at dette området er lite utforsket, kan være at tjenestelogikken og dens konseptualisering av tjenesteinnovasjon (Vargo og Lusch, 2004), er relativt nylige bidrag til innovasjonslitteraturen. Tjenestelogikken gir det nødvendige konseptuelle utgangspunktet for å analysere hvordan prosjektgruppen henter ressurser fra konteksten, setter det sammen til Velferdslab, og med det endrer konteksten. Etersom innovasjonsprosessen kan forstås som en læringsprosess, muliggjøres beskrivelser av hvordan prosjektgruppen anvender kunnskap som allerede eksisterer i nettverket og dermed skaper nye læringsmuligheter ved å endre omgivelsene. Her rettes fokus mot dynamikker og prosesser på individ- og gruppenivå når kunnskap som eksisterer i den større konteksten, benyttes og anvendes på en måte som forandrer den samme konteksten og dermed gir ny kunnskap. Den har også satt søkelys på synergier mellom individ og gruppe. Studien tar derfor et systemisk perspektiv som ivaretar de menneskelige kapabiliteter. Perspektivet muliggjøres av tjenestelogikkens konseptualisering av tjenesteinnovasjon som nye sammensetninger av ressurser som hentes fra konteksten og som gir en fordel til noen av aktørene her. Perspektivet blir også muliggjort med forståelsen av innovasjonsprosessen som kollektiv erfaringslæring gjennom interaksjon med omgivelsene. Fellestrekkene til perspektivene har gjort det mulig å kombinere dem til et analytisk rammeverk som bidrar til en helhetlig forståelse av sammenhengen mellom tjenesteinnovasjon og kollektiv erfaringslæring.

Fordi tjenesteinnovasjon er et relativt nytt fagområde, og tjenestelogikk et enda nyere bidrag, er også studien et bidrag til et generelt lite utforsket område. Med tanke på nytenkningsimperativet som preger kommunal tjenesteproduksjon, er det høyst relevant med innsikt i prosessene som fremmer kontinuerlig tjenesteinnovasjon. Tjenestelogikken gir de nødvendige analytiske redskapene til å beskrive tidstypiske kommunale tjenesteinnovasjonsprosesser. Den fanger både nettverksaspektet, betydningen til kunnskap som ressurs, samskappingsprosesser, og tjenestedesignprinsipper – momenter som idag står

svært sentralt i kommunenes innovasjonsarbeid. At kommuner i all hovedsak innoverer tjenester (Teigen, 2013), og vanligvis gjør det gjennom en agil og prosjektbasert tilnærming (Høiseth-Gilje, et. al., 2018), understreker ytterligere studiens verdi.

Fordi studien også trekker på læringslitteraturen, kan studien potensielt bidra til pedagogikken. Først og fremst gis en konseptualisering av erfaringslæringssyklusen til grupper der den konkrete erfaringen hentes individuelt (se figur 5). Den kollektive syklusen begynner og slutter i dialog, og har sitt anker i erfaringen som formidles. For det andre gis et rammeverk for å forstå kollektiv erfaringslæring i en gruppe der medlemmene er preget av ulike praksiser (se 2.3). Studiens funn viser at å lære om hverandres praksis har vært en viktig del av utviklingen mot å danne en felles ramme for forståelse. Disse to bidragene er svært relevante i en tid der samstyring blir et stadig viktigere element i det kommunale innovasjonsarbeidet. Videre bidrar studien med en beskrivelse av læring utover gruppens grenser som ikke er veldokumentert i erfaringslæringslitteraturen. Prosjektgruppens praksis har ringvirkninger utover i organisasjonene. Selv om denne studien ikke gir en nærmere forklaring på mekanismene som muliggjør slik læring, gis en dokumentasjon på at denne formen for læring kan fasilitere praksisendring på operativt nivå i favør av samstyring.

Studien har implikasjoner for praksis. Som nevnt tidligere, var dette et ønske ved utformingen av studien (se 3.2.1). Velferdsrab er en case med høy aktualitet da tjenstedesign og samstyring anvendes av stadig flere kommuner. Ett av prosjektets mål, er å være et læringsprosjekt for andre kommuner (Proba samfunnsanalyse, 2018). Velferdsrab har fått mye oppmerksomhet fra andre kommuner som ønsker å gjennomføre liknende prosjekter. Denne studien gir dyp innsikt i de prosesser som her har blitt funnet som drivere av den kommunale innovasjonsprosessen i et samstyrt tjenstedesign og tilfører dermed akutt viktig innsikt til fremtidige forsøk på å overføre Velferdsrab-modellen til andre kommuner eller offentlige tjenesteområder. Studien viser også behovet for å sette kollektiv læring på agendaen i den type konsulentoppdrag som Asker kommune har bestilt til Velferdsrab.

Tjenstedesignfirmaene Livework og SoCentral har vært engasjert i designprosessen av tjenstemodellen, og PwC har bistått i gevinstberegningen. Det mangler imidlertid et perspektiv som fanger aggregatet bak det kontinuerlige innovasjonsarbeidet og dens evne og potensial for god nyttiggjørelse av ressurser. Tjenestelogikken gir et dynamisk tjenstekonsept rammet inn som prosessen heller enn sluttproduktet. Med forståelsen av en tjeneste som produktet, gis en forutsetning for å rette oppmerksomheten mot *hva* som er en

god tjeneste. Når en tjeneste forstås som en prosess, etableres derimot en forutsetning for å stille spørsmål ved *hvordan* en god tjeneste kan skapes.

Prosjektgruppens dynamikker innvirker på prosjektets utvikling. Informant D sa i sitt andre intervju at hun synes det er rart at prosjektgruppen har blitt satt sammen uten noen form for psykologisk testing. Selv om jeg ikke er av den oppfattelsen at omstendelig testing er nødvendig, mener jeg at informanten har et godt poeng i den forstand at gruppens dynamikker synes å bli tatt for gitt. Ikke bare påvirker det effektiviteten i prosjektets fremgang, men også eksempelet som settes for øvrige medarbeidere i organisasjonene. Jeg har vist at prosjektgruppens gode samarbeidspraksis plukkes opp av medarbeidere i organisasjonene. Læringen som skjer i nettverket er altså ikke bare generert av opplæringsseminarer, men foregår også i det daglige. Medarbeidernes positive inntrykk, og dermed mottakelighet for endring av egen praksis, avhenger både av det som sies og gjøres på disse seminarene, og det de observerer i praksis. Prosjektgruppen kan med andre ord spille en eksemplifiserende rolle. Riktig manipulasjon av denne effekten, kan ha betydning ved implementering av kommunal tjenesteinnovasjon.

Jeg har med studien ønsket å fremlegge et argument for kontinuerlig innovasjon. Funnene markerer innovasjonspotensialet som prosjektgruppen har åpnet over tid. Både kunnskapsgrunnlaget for endringsarbeidet og gruppen som innovasjonsmekanisme har utviklet seg gjennom tiden med samarbeid. Hva skjer med innovasjonspotensialet når Velferdslab implementeres og prosjektet avsluttes? I en tid som utfordrer kommunenes evne til stadig omstilling, og med erkjennelsen av kollektiv læring som en viktig del av arbeidet, er studien også å betrakte som en kritikk av prosjektorganisering av innovasjonsarbeid.

6.3 Begrensninger

En generell begrensning ved denne studien, er mangelen på sammenliknbare tilfeller. Dermed kan det ikke sies noe om hvorvidt Velferdslab er et unikt eller typisk tilfelle. Dette er en iboende begrensning i casestudiedesignet (Yin, 2003), men også en konsekvens av at studien anvender et teoretisk rammeverk som tidligere ikke er benyttet. En slik sammenlikning ville gitt bedre grunnlag for å si noe om årsaksforholdet bak en suksessfull modell. Det er generelt en tendens i innovasjonslitteraturen til å studere suksessstilfeller, men skal man forklare suksessen må man også kunne forklare hvorfor noen ikke lykkes. Det er derfor et poeng å følge flere prosjekter fra begynnelsen. En studie som likner denne i teoretisk innfallsvinkel og

metodisk design, kunne bidratt til økt innsikt i prosessen bak Velferdslab, og muligvis synliggjøre andre innfallsvinkler. I utformingen av denne studien, kunne det for eksempel blitt utført intervjuer med medlemmer i andre kommunale tjenstedesignprosjekter. Det kunne synliggjort eventuelle andre problemstillinger enn det som synliggjøres her. Dette har det ikke vært kapasitet til. Uavhengig av dette, gir denne studien kritiske tanker rundt organisering av innovasjonsarbeid med en validitet som ikke knytter seg til Velferdslab.

En annen begrensning er muligheten for motsetninger mellom det Brown og Duguid (1991) betegner hevdet og faktisk praksis. Fordi Velferdslab har vært et prosjekt i lang tid før min studie begynte, hviler beskrivelsen av prosjektgruppens utvikling på medlemmenes uttalte gjengivelser. Kun det samarbeidet som har pågått under denne studien, har latt seg triangulere. En mer kontinuerlig form for observasjon kunne gitt en mer verdifull triangulering av beskrivelser av samtid. Dette hadde imidlertid vært vanskelig å gjennomføre av flere årsaker. Prosjektgruppen møtes i utgangspunktet én gang i uken, og jobber resten av tiden i hver sin tjeneste. Skygging av hvert enkelt gruppelem gjennom deres arbeidsdag kunne vært et alternativ (McDonald, 2005), men en stor del av arbeidstiden er ikke knyttet til Velferdslab. Det hadde dermed vært snakk om et tidsrelativt utbytte, og målt opp mot kapasiteten til rådighet og utfordringer knyttet til sakenes sensitive natur og brukeres nødvendige godkjenning av min tilstedeværelse, ble det ansett som lite pragmatisk. Å be medlemmene loggføre sin Velferdslab-relaterte aktivitet kunne gitt mer kontinuitet til dokumentasjonen av prosessene, men hadde ikke eliminert en eventuell differanse mellom hevdet og faktisk praksis.

6.4 Forslag til videre forskning

Som nevnt i 5.3 kan man stille spørsmål ved overførbarheten til tjenestemodeller med forankring i praksis. Velferdslab er en slik tjenestemodell ved at innovasjonsprosessen baseres på erfaringene som er gjort i Asker kommune og praksisen her. Mange kommuner har vist en interesse for prosjektet og flere ønsker å adoptere modellen. At prosjektgruppen har hatt en større diskusjon om egen ressursfordeling mellom prosjektarbeidet og kommunikasjon utad, og har begynt med informasjonsmøter der de samler flere kommuner, forteller noe om mengden oppmerksomhet. Flere har allerede meldt at de ønsker å tilby en liknende tjeneste i sin kommune, og dette er før Velferdslab er implementert. Studier som hadde fulgt kommuner som adopterer modellen, ville gitt høyst aktuell og verdifull innsikt i hva som fremmer og utfordrer overføring til andre kommuner. Et mulig rammeverk for å forstå prosessen er Pinch

og Bijker (1984) sin sosialkonstruktivistiske SCOT-modell. Med en tilpasning til kommunal tjenesteinnovasjon, kan den gi en operasjonalisering av forholdet mellom tjenestemodellens innhold og konteksten den benyttes i. Modellen muliggjør også en symmetrisk forklaring på hvorfor tjenestemodellen feiler i én kommune og lykkes i en annen, og kan dermed også bidra til generaliserbarhet og årsaksforklaringer av suksess. I evalueringsrapporten av Velferdsrab, målsettes det nettopp at Velferdsrab «[...] skal gi grunnlag for læring for andre kommuner, og gi kunnskapsgrunnlag for en bedre måloppnåelse i velferdspolitikken» (Proba samfunnsanalyse, 2018, s. 7). Mer generelt ville en studie av overførbarhet ha stor praktisk relevans for kommuner i kraft av en hovedvekt av agil tjenesteinnovasjon, i kraft av at norske kommuner i stor grad lærer av hverandre (KS, 2018), og i kraft av det overordnede innovasjonsimperativet i kommunale tjenester.

Til slutt vil jeg også presentere et forslag om å studere mekanismene som muliggjør læringen jeg har vist at skjer utover prosjektgruppens grenser. Dette er en form for dag-til-dag læring som skjer horisontalt mellom en organisasjons ansatte. I et erfaringslæringsperspektiv, betyr det at Velferdsrab representerer nye erfaringer som medarbeiderne er motiverte til å reflektere rundt og lære av. Med andre ord adopterer de prosjektgruppens hensikt. Implementering av kommunale samstyringstjenester er derfor ikke bare et spørsmål om formelle prosesser og organisering, men også et spørsmål om uformell sosialisering inn i et reflekterende og interaktivt praksisfellesskap. Etableringen av et uformelt fellesskap innenfor formelle organisatoriske strukturer, er ikke en selvfølge. Dette kan være årsaken til at endringsledelse er en av de største utfordringene i offentlige virksomheters innovasjonsarbeid (Rambøll, 2019). Det er min forståelse at dette fordrer et engasjement rundt en felles hensikt som motiverer til erfaringslæring. Dette er i tråd med teori på praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991; Wenger 2004), og anvendelse av et rammeverk med den innfallsvinkelen i studier av kommunal tjenesteimplementering, vil gi bedre forståelse for innovasjonsprosessens sosiologiske aspekt. Studier om sosialisering på arbeidsplassen handler i hovedsak om sosialiseringen av nyansatte

Litteraturliste

- Adams, R., Bessant, J. & Phelps, R. (2006). Innovation Management Measurement: A Review. *International Journal of Management Reviews*, 8(1), 21—47.
- Albury, D. (2005). Fostering innovation in public services. *Public Money and Management*, 25(1), 51—56.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder: Westview Press.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Asker kommune. (2013). *Helse og omsorg – strategi 2020*. Hentet fra <https://www.asker.kommune.no/contentassets/4cc9446485654004aa175f984699262e/helse-og-omsorg-strategi-2020.pdf>
- Asker kommune. (2016). *Handlingsprogram 2017—2020*. Hentet fra https://www.asker.kommune.no/globalassets/samfunnsutvikling/strategiske-planer/vedtatt_handlingsprogram_2017-2020.pdf
- Asker kommune. (2018, 15. februar). *Internasjonal anerkjennelse til Askers nye metode for tjenester til utsatte innbyggere*. Hentet fra <https://www.asker.kommune.no/om-askerkommune/innovasjon-i-asker/innovasjonsprosjekter/asker-velferdsrab/internasjonalanerkjennelse-velferdsrab/>
- Asker kommune. (2018, 26. april). *Asker velferdsrab*. Hentet fra <https://www.asker.kommune.no/om-asker-kommune/innovasjon-i-asker/innovasjonsprosjekter/asker-velferdsrab/>
- Backe-Hansen, E., Smette, I. & Vislie, C. (2017). *Kunnskapsoppsummering: Vold mot barn og systemsvikt* (NOVA rapport 4/17). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3be8090f3c354f5eb821535142071c50/1.-kunnskapsoppsummering--vold-mot-barn-og-systemsvikt-elisabeth-backe-hansen-ingrid-smette-og-camilla-vislie.pdf>

- Baregheh, A., Rowley, J. & Sambrook, S. (2009). Towards a Multidisciplinary Definition of Innovation. *Management Decision*, 47(8), 1323—1339.
- Bason, C. (2010). *Leading Public Sector Innovation: Co-Creating for a Better Society*. Bristol: Policy Press.
- Benne, K. D. & Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *Journal of Social Issues*, 4(2), 41—49.
- Bordens, K. S. & Abbott, B. B. (2011). *Research design and methods: A process approach*. New York: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77—101.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40—57.
- Böhmer, A. I., Beckmann, A. & Lindemann, U. (2015, desember). *Open Innovation Ecosystem – Makerspaces within an Agile Innovation Process*. Innlegg presentert ved ISPIM Innovation Summit, Brisbane.
- Calantone, R. J., Cavusgil, S. T. & Zhao, Y. (2002). Learning Orientation, Firm Innovation Capability, and Firm Performance. *Industrial Marketing Management*, 31(6), 515—524.
- Carlborg, P. Kindström, D. & Kowalkowski, C. (2014). The evolution of service innovation research: A critical review and synthesis. *The Service Industries Journal*, 34(5), 373—398.
- Carlsson, B., Keane, P. & Martin, J. B. (1976). R&D organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 17(3), 1—15.

- Cook, S. D. N. & Brown, J. S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*, 10(4), 381—400.
- Cook, D.P., Goh, C. H. & Chung, C.H. (1999) Service Typologies: A State of the Art Survey. *Production and Operations Management*, 8(3), 318—338.
- Coombs, R. & Miles, I. (2000). Innovation, measurement and services: The new problematique. I J. S. Metcalfe & I. Miles (red.), *Innovation systems in the service economy: Measurement and Case Study Analysis* (85—103). Dordrecht: Kluwer.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dahlum, S. (2018, 20. februar). *Validitet*. Hentet fra <https://snl.no/validitet>
- Damanpour, F. & Schneider, M. (2006). Phases of the adoption of innovation in organizations: effects of environment, organization and top managers. *British Journal of Management*, 17(3), 215—236.
- Davies, P. (2006). Exploratory Research. I V. Jupp (red.), *The SAGE Dictionary of Social Research Methods* (111—112). London: SAGE Publications.
- De Jong, J. P. J., Bruins, A., Dolfsma, W. & Meijaard, J. (2003). *Innovation in Service Firms Explored: What, How and Why?* Hentet fra http://wilfreddolfsma.net/site/assets/files/1067/inn_in_services_eim_final.pdf
- Den Hertog, P. (2000). Knowledge-Intensive Business Services as Co-Producers of Innovation. *International Journal of Innovation Management*, 4(4), 491—528.
- Dewey, J. (1988). *The Quest for Certainty*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Direktoratet for forvaltning og ikt. (2014). *Mot alle odds? Veier til samordning i norsk forvaltning* (Difi-rapport 07/2014). Hentet fra https://www.difi.no/sites/difino/files/mot-alle-odds.-veier-til-samordning-i-norsk-forvaltning-difi-rapport-2014-7_0.pdf

- Direktoratet for forvaltning og ikt. (2017a). *Innovasjon i offentlig sektor – både helhet og mangfold* (Difi-rapport 01/2017). Hentet fra https://www.difi.no/sites/difino/files/innovasjon_i_offentlig_sektor_-_bade_helhet_og_mangfold_difi-rapport_2017_1.pdf
- Direktoratet for forvaltning og ikt. (2017b, 02. november). *Virksomhetens prosjektorganisasjon*. Hentet fra <https://www.difi.no/fagomrader-og-tjenester/styring-og-organisering/virksomhetens-prosjektorganisasjon>
- Direktoratet for forvaltning og ikt. (2019, 01. februar). *Tjenstedesign*. Hentet fra <https://www.difi.no/fagomrader-og-tjenester/innovasjon/hvordan-jobbe-med-innovasjon/verktoy-og-metoder/tenestedesign>
- Dixon, N. M. (1999). The changing face of knowledge. *The Learning Organization*, 6(5), 212—216.
- Edman, K. W. (2011). *Service Design: A conceptualization of an emerging practice*. Licentiate thesis, University of Gothenburg.
- Edquist, C. & Zabala, J. M. (2009). *Outputs of Innovation Systems: A European Perspective*. Lund: CIRCLE, Lund University.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fitjar, R. D. (2015). Innovasjon for utvikling i offentlig og privat sektor – prinsipielle forskjeller. I E. Willumsen & A. Ødegård (red.), *Sosial innovasjon - fra politikk til tjenesteutvikling* (63—84). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fixsen, D. L., Naoon, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa: University of South Florida.
- Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology: A beginner's guide to doing a research project*. London: SAGE Publications.
- Flikkema, M., Jansen, P. & Van der Sluis, L. (2007). Identifying Neo-Schumpeterian innovation in service firms: A conceptual essay with a novel classification. *Economics of Innovation & New Technology*, 16(7), 541—558.

- Forskningsrådet. (2018). *Innovasjon i offentlig sektor: Forskningsrådets strategi for innovasjon i offentlig sektor 2018—2023*. Hentet fra <file:///C:/Users/Tonje/Downloads/Innovasjon%20i%20offentlig%20sektor%20-%20Forskningsr%C3%A5dets%20strategi%202018%20-%202023.pdf>
- Foucault, M. (2000). *Klinikkens fødsel*. København: Hans Reitzels forlag.
- Fuglsang, L. (2008). Innovation With Care: What it Means. I L. Fuglsang (red.), *Innovation and the Creative Process: Towards Innovation With Care* (3—21). Cheltenham: Edward Elgar.
- Fuglsang, L. & Rønning, R. (2014). Introduction. Framing Innovation in Public Service Sectors: A Contextual Approach. I B. Enquist, L. Fuglsang & R. Rønning (red.), *Framing innovation in public service sectors* (1—17). New York: Routledge.
- Gallouj, F. (2002). *Innovation in the service economy: The new wealth of nations*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*. Boston: Harvard Business School Press.
- Geels, F. W. & Schot, J. (2007). Typology of sociotechnical transition pathways. *Research Policy*, 36(3), 399—417.
- Glisson, C. & Schoenwald, S. (2005). The ARC organizational and community intervention strategy for implementing evidence-based children's mental health treatments. *Mental Health Services Research*, 7(4), 243—259.
- Gray, D. E. (2017). *Doing Research in the Real World*. London: SAGE Publications.
- Greenwood, J. (1993). Reflective Practice: a critique of the work of Argyris and Schön. *Journal of Advanced Nursing*, 18(8), 1183—1187.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2014). *Fremtidens primærhelsetjeneste – nærhet og helhet*. (Meld. St. 26 2014—2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-26-2014-2015/id2409890/sec1>
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Huang, H. B. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 93—109.
- Husbanken. (2018). Asker Velferdsrab Fase 2: Et praktisk eksempel på hvordan velferdstjenester kan gå fra saker til mennesker [PowerPoint-presentasjon]. Hentet fra [file:///C:/Users/Tonje/Downloads/Asker%20velferdsrab_rapoport%20%20fase%20%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Tonje/Downloads/Asker%20velferdsrab_rapoport%20%20fase%20%20(2).pdf)
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. Evanston: Northwestern University Press.
- Høiseth-Gilje, K., Skogli, E., Baustad, H. & Seeberg, A. R. (2018). *Nåtidsanalyse av innovasjonsaktivitet i kommunesektoren* (Menon-rapport 88/2018). Hentet fra <file:///C:/Users/Tonje/Downloads/N%20tidsanalyseinnovasjonikommunesektorenMenondesember2018,0.pdf>
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, 71(2), 111—120.
- Kayes, D. C. & Kolb, D. A. (2005). Experiential Learning in Teams. *Simulation & Gaming*, 36(3), 330—354.
- Kline, S. J. (1985). Innovation is not a Linear Process. *Research Management*, 28(4), 36—45.
- Kline, S. J. & Rosenberg, N. (1986). An Overview of Innovation. I R. Landau & N. Rosenberg (red.), *The Positive Sum Strategy: Harnessing Technology for Economic Growth* (275—305). Washington: National Academic Press.
- Koch, P. & Hauknes, J. (2005). On Innovation in the Public Sector (Publin-rapport D20). Hentet fra <http://www.aviana.com/step/publin/reports/d20-innovation.pdf>
- Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory*. Boston: McBer & Company.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. & Mainemelis, C. (2011). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. I R. J. Sternberg & L-F. Zhang (red.),

- Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles* (227—247). New York: Routledge.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2011). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. I S. J. Armstrong & C. V. Fukami (red.), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development* (42—68). London: SAGE Publications.
- KS. (2018, 13. november). *Innovasjonsbarometeret: Kommunesektoren er innovativ*. Hentet fra <https://www.ks.no/fagomrader/innovasjon/innovasjonsledelse/innovasjonsbarometeret-for-kommunal-sektor/kommunesektoren-er-innovativ/>
- Koskinen, K. U., Pihlanto, P. & Vanharanta, H. (2003). Tacit knowledge acquisition and sharing in a project work context. *International journal of project management*, 21(4), 281—290.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lofland, J. & Lofland, L. H. (1995). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative research*, 5(4), 455—473.
- Martin, R. (2009). *The Design of Business: Why Design Thinking is the Next Competitive Advantage*. Harvard Business Press: Boston.
- McAdam, R., Reid, R. & Gibson, D. (2004). Innovation and Organisational Size in Irish SMEs: An Empirical Study. *International Journal of Innovation Management*, 8(2), 147—165.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mills, T. M. (1967). *The Sociology of Small Groups*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2009). *Managing Knowledge Work and Innovation*. London: Palgrave Macmillan.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nærings- og fiskeridepartementet. (2008). *Et nyskapende og bærekraftig Norge*. (Meld. St. 7 2008—2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-7-2008-2009-/id538010/sec1>
- OECD. (2018). *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation* (4. utgave). Hentet fra https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oslo-manual-2018_9789264304604-en#page1
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Pierce, C. S. (1878). Deduction, Induction, and Hypothesis. *Popular Science Monthly*, 13(4), 470—482.
- Pinch, T. & Bijker, W. (1984). The Social Construction of Facts and Artefacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other. *Social Studies of Science*, 14(3), 399—441.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Proba samfunnsanalyse. (2018). *Erfaringer fra forsøk med Velferdsrab i Asker kommune* (Proba-rapport 01/18). Hentet fra <http://biblioteket.husbanken.no/arkiv/dok/Komp/Erfartinger%20fra%20forsok%20med%20velferdsrab%20i%20asker%20kommune.pdf>
- Rambøll. (2019). *IT i praksis: Strategi, ledelse, trender og erfaringer i norske virksomheter*. Oslo: Rambøll.
- Riege, A. M. (2003). Validity and reliability tests in case study research: A literature review with “hands on” applications for each research phase. *Qualitative market research: An international journal*, 6(2), 75—86.

- Rosenthal, S. B. (1990). Pierce's Ultimate Logical Interpretant and Dynamical Object: A Pragmatic Perspective. *Transactions of the Charles S. Pierce Society*, 26(2), 195—210.
- Røiseland, A. & Vabo, S. (2012). *Styring og samstyring: Governance på norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Scarbrough, H. (2003). Knowledge Management, HRM and Innovation Process. *International Journal of Manpower*, 24(5), 501—516.
- Schein, E. H. (1996). Three cultures of management: The Key to Organizational Learning in the 21th century. *Sloan Management Review*, 38(1), 9—20.
- Schumpeter, J. A. (1981). *Theory of Economic Development*. London: Routledge.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sköldberg, K. (1991). *Reformer på vridscen: Organisationsförändringar i kommun och landsting*. Lund: Studentlitteratur.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (443—466). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Sundbo, J. (2008). Innovation and Involvement in Services. I L. Fuglsang (red.), *Innovation and the Creative Process* (25—47). Cheltenham: Edward Elgar.
- Svartdal, F. (2018a, 20. februar). *Validitet i psykologi*. Hentet fra [https://snl.no/validitet i psykologi](https://snl.no/validitet_i_psykologi)
- Svartdal, F. (2018b, 18. mai). *Reliabilitet*. Hentet fra <https://snl.no/reliabilitet>
- Svartdal, F. (2018c, 22. oktober). *Læring*. Hentet fra <https://snl.no/1%C3%A6ring>

- Sydow, J., Lindkvist, L. & DeFillippi, R. (2004). Project-based organizations, embeddedness in repositories of knowledge: Editorial. *Organization Studies*, 25(9), 1475—1489.
- Teigen, H. (2013). Kommunene som innovatører. I T. Ringholm, H. Teigen, & N. Aarsæther (red.), *Innovative kommuner* (31—52). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The International Labour Organization. (2018). *Employment by sector: ILO modelled estimates, Nov. 2018*. Hentet fra https://www.ilo.org/ilostat/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page3.jspx;ILOSTATCOOKIE=PMNYeVRMpybfeSQaJzuiYuO8buBVkaBs20tnWJJC2huvVjD3qrE!1567639201?locale=en&MBI_ID=33&adf.ctrlstate=kib4xktuj_51&afrLoop=3360640416438855&afrWindowMode=0&afrWindowId=null#!%40%40%3F_afrWindowId%3Dnull%26locale%3Den%26_afrLoop%3D3360640416438855%26MBI_ID%3D33%26_afrWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3D3usb79qna_4
- Thomas, G. (2010). Doing Case Study: Abduction Not Induction, Phronesis Not Theory. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 575—582.
- Tiller, T. (2013). Å forske i skolens hverdag. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker – Innføring i forskningsarbeid i skolen* (27—42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Toivonen, M. & Tuominen, T. (2009). Emergence of innovations in services. *The Service Industries Journal*, 29(7), 887—902.
- Tranøy, K. E. (2018a, 20. februar). *Analyse*. Hentet fra <https://snl.no/analyse>
- Tranøy, K. E. (2018b, 08. juni). *Metode*. Hentet fra <https://snl.no/metode>
- Van de Ven, A. H. (1986). Central Problems in the Management of Innovation. *Management Science*, 32(5), 590—607.
- Vargo, S. L. & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1—17.
- Vargo, S. L. & Lusch, R. F. (2008). Service-Dominant Logic: Continuing the Evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 1—10.

- Vygotskij, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34—41.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wittell, L., Snyder, H., Gustafsson, A., Fombelle, P. & Kristensson, P. (2016). Defining service innovation: A review and synthesis. *Journal of Business Research*, 69(8), 2863—2872.
- Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax forlag.
- Wittgenstein, L. (2006). *On Certainty*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide 1

Fase 1: Rammesetting	<ul style="list-style-type: none">➤ Uformell prat (5 min)
	<ul style="list-style-type: none">➤ Informasjon (5 min)<ul style="list-style-type: none">- Bakgrunn og formål med samtalen.- Hva det skal brukes til, personvern (indirekte anonymisering, sitatsjekk, etc.) og taushetsplikt.- Informering om opptak.- Uklarhet og spørsmål- Samtykkeskjema og informasjonsskriv.- Starte opptak.
Fase 2: Erfaring	<ul style="list-style-type: none">➤ Overgang (5 min)<ul style="list-style-type: none">1. Hvordan arbeider dere i prosjektledelsen etter hvert som dere skaffer erfaringer?➤ Praktisk oppgave (5 min)<ul style="list-style-type: none">2. Kan du tegne, eller visualisere, hvordan arbeidsprosessen ser ut?3. Kan du tegne inn hvor i prosessen læring skjer for deg?
Fase 3: Fokusering	<ul style="list-style-type: none">➤ Nøkkelspørsmål (40—50 min)<ul style="list-style-type: none">Kommuneledelse<ul style="list-style-type: none">4. Opplever du at kommuneledelsens idé av arbeidet dere gjør samsvarer med det reelle arbeidet deres?5. Er det en eller flere anekdoter eller eksempelhistorier som gjentas?<ul style="list-style-type: none">- Hva er disse i så fall?6. Hvilke historier trekker ledelsen frem?Samarbeid<ul style="list-style-type: none">7. Hvordan har samarbeidet utviklet

	<p>seg over tid?</p> <p>8. Hva har du lært om samarbeid?</p> <p>9. Har dere gjort noen konkrete grep for å endre/bedre samarbeidet?</p> <p>10. Kan du fortelle om en gang dere har stått overfor et dilemma/veivalg? - Hvordan har dere løst det?</p> <p>11. Kan du fortelle om et tilfelle der dere har hatt et gjennombrudd? - Hva kjennetegnet dette tilfellet?</p> <p>12. Kan du fortelle om en gang dere har stått overfor en uenighet? - Hvordan har dere løst den?</p> <p>13. Skiller dette teamet seg fra team du har vært med i tidligere med tanke på arbeidsprosesser? - I så fall hvordan?</p> <p>Gruppemedlemmene</p> <p>14. Hva har dere lært om hverandre?</p> <p>15. Hvordan spiller tverrfagligheten inn på samarbeid og kommunikasjon?</p> <p>16. Hvordan foregår integreringsprosessen av nye medlemmer?</p> <p>Fremtidsutsikter</p> <p>17. Hva vil, etter din erfaring, være viktig for den videre implementeringen?</p> <p>18. Hva tror du er de(n) viktigste faktoren(e) for Velferdslabs suksess?</p> <p>19. Hva er de største utfordringene over tid?</p>
<p>Fase 4: Tilbakeblikk</p>	<p>➤ Oppsummering (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppsummere funn - Har jeg forstått deg riktig? - Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 2: Intervjuguide 2

Fase 1: Rammesetting	<p>➤ Uformelt prat (5 min)</p> <p>- Informasjon om hensikten med intervjurunde nummer to. - Starte opptak</p>
Fase 2: Erfaring	<p>➤ Overgangsspørsmål (5 min)</p> <p>1. Kan du gi et eksempel på en gang dere justerte kursen underveis ut fra det dere har erfart? 2. Hvordan ser læring ut i Velferdsrab-kontekst?</p> <p>➤ Praktisk oppgave (10 min)</p> <p>3. Synes du modellen beskriver/reflekterer måten dere jobber? 4. Hvordan prioriteres de ulike stadiene? 5. På hvilket stadium trives du best?</p>
Fase 3: Fokusering	<p>➤ Fokusspørsmål (30—45 min)</p> <p>Hensikt</p> <p>6. Hva motiverer deg i arbeidet med dette prosjektet? 7. Hva vil du si at er gruppens mål? - Føler du eierskap til målet? - Nå og før? - Har du opplevd at målet ikke gikk overens med egne behov? 8. Hvilke utslag har det å få så mye anerkjennelse og oppmerksomhet fra omverdenen? - Eksempler?</p> <p>Medlemskap</p> <p>9. På hvilke måter opplever du dere som støttende og utfordrende? 10. Hvilke effekter tror du gruppestørrelsen har?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Mangler et sett med evner? - Er det behov for å rekruttere? <p>Struktur</p> <p>11. Har dere en struktur med eks. ulike roller og normer?</p> <p>12. Deles eks. oppgaver ved eks. gevinstrealisering etter preferanse og for å nyttiggjøre kompetanse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan fordeles da ansvaret? - Ulike roller i ulike faser? <p>Kontekst</p> <p>13. Hvordan velger dere som gruppe hva dere skal bruke tid og ressurser på?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nok ressurser? <p>Handling</p> <p>14. Opplever du en utvikling i måten gruppen møter endringer i omgivelsene/tilpasser seg?</p> <p>15. Hvilke feedbackmekanismer har dere?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvor mye vektlegges disse? <p>Praksis</p> <p>16. Hvordan påvirker de ulike saksbehandlingskulturene i de ulike instansene samarbeidet/dialogen mellom dere?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forstår du nå mer om hvordan man jobber i f. eks. NAV? <p>17. Opplever du at dere har en sjargong mellom dere?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du komme på noen eksempler for når sjargongen deres kommer frem?
Fase 4: Tilbakeblikk	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oppsummering (5 min) <ul style="list-style-type: none"> - Oppsummere funn - Har jeg forstått deg riktig? - Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet *Implementering av Velferdslab: Erfaringslæring i tverrfaglig team?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske læringsprosesser i Asker kommunes Velferdslab. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt som vil være pågående frem til vår/sommer 2019. All informasjon som hentes inn vil kun brukes i denne sammenhengen.

Formålet med prosjektet er å utforske læringsprosesser i Velferdslabs prosjektledelse. Mer spesifikt vil studien ta for seg hvordan prosjektledelsen, som et tverrfaglig team, lærer av erfaring gjennom implementeringen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Senter for teknologi, innovasjon og kultur (TIK), Samfunnsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på grunn av din tilknytning til Velferdslab.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på noen spørsmål i et intervju som det tas lydopptak av. Intervjuet vil ta ca. én time og vil innebære spørsmål om dine erfaringer og tanker rundt arbeidet med Velferdslab, i all hovedsak om kommunikasjon og samarbeid på tvers av fagområder.

Jeg ønsker også å observere møter for å få et mer direkte innblikk i praksisen med spesiell oppmerksomhet rettet mot hvordan kunnskap deles med resten av teamet og hvordan teamet sammen utformer løsninger.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun

studenten og veilederen som vil ha tilgang til datamaterialet. I den endelige publikasjonen vil identifiserende opplysninger kunne fremkomme dersom deltakeren samtykker til dette.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2019. Ved prosjektslutt vil alt av materiale slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- ❖ innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- ❖ å få rettet personopplysninger om deg,
- ❖ å få slettet personopplysninger om deg,
- ❖ å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- ❖ å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- ❖ Universitetet i Oslo ved Tonje Kristiansen Sandnes, tlf. 942 67 870, epost tonjeksa@student.uio.no.
- ❖ Veileder: Mads Dahl Gjefsen, tlf. 976 88 006, epost mdgj@oslomet.no.
- ❖ Personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Implementering av Velferdslab: Erfaringslæring i tverrfaglig team*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ❖ å delta i intervju
- ❖ at identifiserende opplysninger om meg publiseres slik at jeg indirekte kan gjenkjennes i intervjumaterialet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 29. mai.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Temakart

