

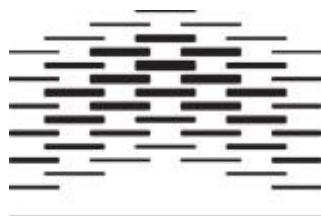
**MASTEROPPGAVE**  
**Yrkespedagogikk**  
**Mai 2017**

**Kompetanseoverføring i lærende organisasjoner.**

**En kvalitativ studie av kompetanseoverføring i helse –og oppvekstsektoren.**

**Nora Elise Rud Jacobsen**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



**HØGSKOLEN I OSLO**  
**OG AKERSHUS**



<b>Forord</b>	<b>5</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>6</b>
<b>Summary</b>	<b>8</b>
<b>1.0 Bakgrunn for prosjektet.</b>	<b>11</b>
1.1 Profesjonsutøvelse av sykepleieryrket i helsesektoren.	13
1.2 Profesjonsutøvelse av læreryrket i oppvekstsektoren.	14
1.3 Styringsdokumenter	15
1.4 Problemstilling	15
1.4.1 Personlig utgangspunkt	16
1.4.2 Yrkespedagogisk innfallsvinkel	17
1.5 Forskningsspørsmålene som danner utgangspunkt for metode:	18
1.6 Begrepsavklaring	18
1.7 Oversikt oppgavens kapitler	20
1.8 Oppsummering av kapittel 1	21
<b>2.0 Teori, kompetanseoverføring i et yrkesteoretisk perspektiv.</b>	<b>22</b>
2.1 Styringsdokumenter	23
2.1.1 Kultur for læring.	23
2.1.2 Kompetansepolitisk strategi	26
2.2 Profesjon og kompetanse	28
2.3 Lærende organisasjoner.	30
2.4 Organisatorisk kompetanse	31
2.5 Sosiokulturell læringsteori	36
2.6 Kunnskapsledelse	41
<b>3.0 Metode</b>	<b>43</b>
3.1.0 Valg av metode	44
3.1.1 Casestudie	45
3.1.2 Forskningsdesign	46
3.2.0 Datamaterialet	47
3.2.1 Valg av informanter	47
3.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju.	49
3.2.3 Bearbeiding av datamaterialet	51
3.3.0 Intervju som metode	52
3.3.1 Metode for analyse av datamateriale	54
3.4.0 Undersøkelsens kvalitet	58
3.4.1 Undersøkelsens validitet, reliabilitet og troverdighet	59
<b>4.0 Analyse og drøfting.</b>	<b>61</b>
4.1 Hvordan kan ulike organisatoriske systemer legge til rette for kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring?	62
4.1.1 Rapport som organisering av kompetanseoverføring.	63
4.1.2 Organisering for internundervisning.	65
4.1.3 Systemer i skolen for organisering og tilrettelegging for kompetanseoverføring.	69
4.1.4 Timeplan og arbeidsplass som organiseringsverktøy for kompetanseoverføring.	72
4.1.5 Organisering av datasystemer for deling av kompetanse.	75
4.2 Hva betyr det mellommenneskelige og god samhandling for kompetanseutvikling?	78
4.2.1 Vi er alle sosiale vesen, og dette er et sosialt aspekt ved læring.	80
4.2.2 Kunnskap betyr kompetanse på ulike områder som blir verdsatt.	81
4.2.3 Kunnskap har med deltagelse og aktivt engasjement å gjøre.	82

4.2.4 Læring skal produsere mening, det vil si evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt.	84
4.3 <i>Hvordan kan ledere av institusjoner legge til rette for kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling?</i>	88
4.3.1 Organisering	88
4.3.2 Ledelse	91
<b>5.0 Oppsummering og konklusjon</b>	<b>96</b>
<b>Kilder</b>	<b>103</b>
<b>Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i intervju.</b>	<b>107</b>
<b>Vedlegg 2 Intervjuguide.</b>	<b>108</b>

Figur 1 Organisatorisk kompetanse helsevesen. ....	33
Figur 2 Single - loop og double - loop læring. ....	35
Figur 3 Komponenter i en sosial teori om læring. ....	38
Figur 4 Kunnskapsledelse. Irgens (2011).....	41
Figur 5 Forskningsdesign .....	46
Figur 6 Oversikt datainnsamling. ....	49
Figur 7 Hovedkategorier før analyse. ....	56
Figur 8 Hermeneutisk spiral. ....	57

## Forord

Fire år på masterstudiet i yrkespedagogikk nærmer seg slutten. Det har vært fire begivenhetsrike år med fokus på læring. Likevel er det nye bekjentskap, fellesskapsfølelse og generøs deling av kompetanse som står igjen.

Perspektivet på yrkesutdanning i videregående skole som en utdanning av hele mennesket står frem. Vennskap for livet har blitt skapt, og det er en sterk følelse av vemod over at denne perioden er over.

Arbeidet med masteroppgaven har gitt mulighet til å se tidligere yrkesarena helsesektoren med nye forskerøyne og mulighet til å bli kjent med en skole i et annet fylke enn jeg selv arbeider. Takk til velvillige informanter på både skole og sykehus.

Underveis har veileder Hedvig Johannesen og en godt fungerende veiledningsgruppe gjort prosjektet mulig å gjennomføre. En stor takk til alle. Og en spesiell takk til Hannah, Bente og Jan for støtte, tålmodighet og gode råd på veien.

## Sammendrag

Denne rapporten dokumenterer en studie om kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring i to ulike institusjoner innen to ulike sektorer, helsesektoren og oppvekstsektoren.

Helsesektoren og oppvekstsektoren er sektorer med sammenfallende utfordringer på noen områder, men det er også sektorer som er veldig ulike, ikke minst organisatorisk og i forhold til målsetting.

Kompetanse er et begrep som stadig er i bruk i flere samfunns – og livsområder, så også innen skole og helsevesen. Kompetanse er mer enn ferdigheter eller en kunnskap. Det handler om evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan. (Utdanningsdirektoratet 2016) Det vil i alle organisasjoner være medarbeidere som har ulik erfaring og som er på ulike stadier i sin jobbutvikling. Hvordan kompetanse deles og overføres mellom kunnskapsarbeiderne, og hvordan dette kommer brukere av institusjonene til gode, er en viktig del av organisasjonen og kvalitetssikringen av denne. Selv om læring og kunnskapsutvikling er plassert høyt oppe på den samfunnsmessige dagsorden, vet man lite om hvordan slike prosesser foregår i en yrkessammenheng. (Molander, Terum et al. 2008, s.295) Kompetanse handler om å være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå definerte mål, være seg bevisst sin kunnskap og ha vilje til å utvikle denne. Kompetansen til en person består derfor ikke bare av kunnskaper, men av holdninger, personlig egnethet og konkrete ferdigheter. Lai (2013)

Hensikten med denne studien er å finne svar på hvordan en lærende organisasjon kan bruke organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring som sikrer læring, mestring og utvikling på en spesialisert sykehusavdeling og på en avdeling for Helse –og oppvekstfag på videregående skole. Gjennom kvalitative intervju samtaler i skole og helsevesen, støttet av studier av aktuell teori og styringsdokumenter viser denne studien hvordan de ulike institusjonene ivaretar sine ansattes muligheter for kompetanseoverføring på arbeidsplassen sin.

Tilnærmingen til datamaterialet er hermeneutisk. Analysen består av en prosess på flere nivåer som startet allerede under intervjuene. Prosessen fortsetter gjennom arbeidet med dataene, kategorisering og tolkning på flere nivåer av hva som ble sagt. Alt dette med

utgangspunkt i egen erfaringsbakgrunn. Empirien viser funn som svarer på hvordan leders organisering påvirker muligheten for kunnskapsutvikling og kompetanseoverføring. Informantene beskriver her hvilke hverdagslige organisatoriske systemer som påvirker kompetanseoverføringen. Empirien viser også hvordan mellommenneskelig samhandling påvirker kunnskapsutvikling og kompetanseoverføring.

Rapporten tar for seg aktuelle styringsdokumenter fra både helsesektoren og oppvekstsektoren og kompetansepolitisk strategi. Rapporten vinkles fra et sosiokulturelt perspektiv på læring og den valgte teori kommer inn under dette paradigmet. Det beskrives profesjon og kompetanse, og gjennom teori om profesjoner belyses likheter og forskjeller i de to sektorene som rapporten omhandler.

Rapporten viser hvordan kompetanseoverføring påvirkes av organisering og ledelse. Empirien gir svar på hva som påvirker kunnskapsutvikling og kompetanseoverføring. Hvordan ledere i de ulike organisasjonene legger til rette for kompetanseoverføring er avgjørende for kunnskapsutviklingen. Organiseringen av yrkesutøverens arbeidsdag og tilrettelegging for godt samarbeid er avgjørende for god kompetanseoverføring.

Det finnes i dag organisering og ledelse som kvalitetssikrer kompetanseoverføring og sikrer læring, mestring og utvikling i både helsesektoren og oppvekstsektoren. Systemer med lange tradisjoner som også i dag fungerer godt i denne sammenheng. Godt innarbeidede rutiner er tilpasset nye avdelinger, ny teknologi og nye prosedyrer. Det mellommenneskelige aspektet er sentralt for at dette skal fungere.

## Summary

This report documents a study of competence development and transfer of knowledge in two different institutions, department for health and education in upper secondary school and a specialized hospital. These institutions have similar challenges in some areas, but there are also differences, organizationally and in perspective of goals.

Competence is a term that is in use in several social and life areas, including schools and healthcare. Competence is more than skills or knowledge. It is about the ability to solve tasks and master complex challenges in specific areas of education, occupation and social life or on a personal level. (Directorate education and training. 2016)

In all organizations, there will be employees who have different level of experience and who are at different stages in their job development. How expertise is shared and transferred between the workers and how this benefits users of the institutions is an important part of the organization and the quality of this. Although learning and development of competence are important aspects of society, little is known about how such processes take place in a professional context. (Molander, Terum et al., 2008, p.295) Competence is about being able to master tasks, meeting demands and achieving defined goals, and also being conscious of their knowledge and willingness to develop it. The competence of a person therefore consists not only of knowledge but of attitudes, personal fitness and specific skills. Lai (2013)

The purpose of this study is to find answers to how a learning organization can use organization and leadership to assure transfer of competence that ensures learning, mastering and development in a specialized hospital department and in a department for health and education in upper secondary school. Through qualitative interviews in schools and health care, supported by studies of current theory and management documents, this study shows how the various institutions take care of their employees' ability to transfer skills and competence at their workplace.

The approach to the data is hermeneutic. The analysis consists of a multi-level process that started during the interviews. The process continues through the work of data, categorization and multilevel interpretation of the interviewees. Based on personal experience background. The data shows findings that reflect how the organization's leadership affects the ability of skills development and transfer of competence. The informants describe everyday



organizational systems that affects the transfer of skills. The data also shows how interpersonal interaction affects knowledge development and transfer of competence.

The report addresses current management documents from both the Directorate of health and the Directorate of Education and training, and competence policy strategy. The report is angled from a socio-cultural perspective on learning and the chosen theory comes under this paradigm. It describes professionalism and competence, and through theory of professions, similarities and differences are highlighted in the two sectors covered by the report.

The report shows how transfer of competence is influenced by organization and management. The data provides answers to what affects knowledge development and transfer of competence. How managers in the various organizations facilitate the transfer of skills is crucial for the development of knowledge. The organization of the professional's working day and the facilitation of good cooperation are essential for good transfer of competence.

There are currently organization and management that assures quality of transfer of competence and ensures learning, mastering and development in both the school and the hospital. Systems with long traditions that today also work well in this context. Well-established routines are adapted to new departments, new technology and new procedures. The interpersonal aspect is essential to make this work.



”Whenever you are asked if you can do a job, tell `em, Certainly I can! Then get busy and find out how to do it.”  
- Theodore Roosevelt

## 1.0 Bakgrunn for prosjektet.

I kunnskapsorganisasjoner er hver enkelt medarbeiders kompetanse, og summen av kunnskapsarbeiderne, virksomhetens største ressurs. For eksempel blir et sykehus etter min erfaring aldri bedre enn summen av de ansatte på vakt og hvordan forutsetninger organisasjonen har lagt til grunn for at medarbeiderne kan gjøre en god jobb. Det samme kan sies om en skole, den vil aldri være bedre enn summen av den kompetanse, omsorg og utviklingsmuligheter den kan tilby sine elever eller studenter. Statistisk sentralbyrå har anslått at 77 prosent av den norske nasjonalformuen består av menneskelige ressurser. SSB (2005) I et slikt lys får menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger en helt avgjørende betydning både for samfunnet og for menneskene selv. Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den ikke er en knapp ressurs. Tvert imot vil kunnskapen øke i verdi jo mer den deles og brukes. Dette får igjen betydning for hvordan kunnskapsressursene bør forvaltes og foredles. Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengige av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap. (Kunnskapsdepartementet 2003-2004)

Det vil i alle organisasjoner være medarbeidere som har ulik erfaring og som er på ulike stadier i sin jobbutvikling. Hvordan kompetanse deles og overføres mellom kunnskapsarbeiderne og hvordan dette kommer brukere av institusjonene til gode er en viktig del av organisasjonen og kvalitetssikringen av denne. Selv om læring og kunnskapsutvikling er plassert høyt oppe på den samfunnsmessige dagsorden, vet man lite om hvordan slike prosesser foregår i en yrkessammenheng. (Molander, Terum et al. 2008, s.295) Kompetanse handler om å være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå definerte mål, være seg bevisst sin kunnskap og ha vilje til å utvikle denne. Kompetansen til en person består derfor ikke bare av kunnskaper, men av holdninger, personlig egnethet og konkrete ferdigheter. Lai (2013)

Jeg tar i dette prosjektet for meg kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring innen to ulike sektorer, helsesektoren og oppvekstsektoren. Dette er sektorer med sammenfallende

utfordringer på mange områder, men det er også sektorer som er veldig ulike innen de fleste områder ikke minst organisatorisk og i forhold til målsetting.

Jeg vil først belyse de to sektorenes kunnskapskultur ut i fra egen bakgrunn som lærer og som sykepleier og profesjonsutøvelsen av disse. Et spesielt kjennetegn ved de klassiske profesjonene er at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap.

Profesjonell yrkesutøvelse er en av måtene vitenskapelig kunnskap er tenkt å komme befolkningen til gode på. Molander, Terum et al. (2008, s.71)

Disse to yrkene har mange likhetstrekk, men er også veldig ulike. Begge yrkene utøver praktisk kompetanse basert på teoretisk og vitenskapelig kunnskap. Praktisk kompetanse kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt. Molander, Terum et al. (2008, s.76)

Mitt utgangspunkt før dette prosjektet er to profesjoner som jeg brenner for og som har mye til felles og som har mange sammenfallende utfordringer. Både sykepleieryrket og læreryrket er etter min erfaring profesjoner som forandrer din identitet og egenart gjennom den utvikling som er nødvendig for å kunne utøve yrket på en god måte. Samtidig som disse yrkene krever at du utvikler din personlighet så er det også nødvendig å hele tiden utvikle og være seg bevisst sitt eget kompetansenivå og hvordan dette fungerer i interaksjon med omgivelsene. Som yrkesfaglærer på Helse – og oppvekstfag skal du vise vei for elever inn i ulike yrker innen helse og oppvekstsektoren. Helse og oppvekstsektoren er som resten av vårt samfunn i stadig utvikling og en viktig del av kunnskapsoverføringen fra yrkesfaglæreren til eleven handler om å gi eleven nysgjerrighet, evner og redskaper til å selv ta ansvar for egen læring både som elev og senere som arbeidstager. Det er min egen yrkesbakgrunn som sykepleier og lærerrollen som er utgangspunktet for meg i dette prosjektet.

## 1.1 Profesjonsutøvelse av sykepleieryrket i helsesektoren.

Som sykepleier utøver man mange ulike tjenester i ulike institusjoner eller utenfor institusjonene. Man kan på enkelte arbeidsplasser stå alene, men på andre jobbe i team. I Rammeplan for Sykepleierutdanning står det:

Formålet med sykepleierutdanningen er å utdanne yrkesutøvere som er kvalifisert for sykepleiefaglig arbeid i alle ledd av helsetjenesten, i og utenfor institusjoner. Pleie, omsorg og behandling utgjør hjørnesteinene i sykepleierens kompetanse. Sykepleieren forholder seg til pleie og kontinuerlig omsorg for den syke ut fra hvordan det erfarer å være syk, og ut fra kunnskap om de enkelte sykdommers årsak, diagnostikk og prognose. En sykepleier skal også ha kompetanse i forhold til helsefremmende og forebyggende arbeid, undervisning og veiledning, forskning og fagutvikling, kvalitetssikring, organisering og ledelse. De skal ha kunnskap om helsepolitiske prioriteringer og juridiske rammer for yrkesutøvelsen. Utdanningen skal fremme en yrkesetisk holdning og en flerkulturell forståelse av helse og sykdom.” Regjeringen (2004, s.4)

Som ferdig autorisert sykepleier har man rett til en selvstendighet i yrkesutøvelsen og rett til å utøve faglig skjønn. Sykepleiere vurderer selv i situasjonen hva som er best sykepleie ut i fra de gitte forutsetninger og de rammer som er satt. Profesjonelle yrkesutøvere skiller seg fra andre yrker i det at utøverne ofte må foreta kompliserte bedømmelser i enkelttilfeller ved hjelp av generell kunnskap, de må bruke skjønn. Molander, Terum et al. (2008, s.261)

Sykepleiere har rolle både som profesjonsutøver og som forvaltningsansatt. Når sykepleieren er profesjonsutøver er det faglig skjønn og utøvelse som kvalitetssikrer tjenesten. Men, som forvaltningsansatt er det lojaliteten til de politiske beslutninger som gjelder. I sykepleierrollen ligger det lange tradisjoner og forpliktelser i at sykepleieren er pasientens advokat. I betydningen av dette ligger det at hensynet til pasienten går foran alt annet så fremt det ikke rammer liv og helse. Dette kan av og til gå på bekostning av sykepleierens rolle som forvaltningsansatt. Rollen som profesjonsutøver og som forvaltningsansatt kan altså av og til føre til rollekonflikter fordi forventningene mot de to ulike rollene ikke er de samme. Sykepleieryrket er i stadig utvikling gjennom utvikling av teknologi, ulike politiske føringer og rammebetingelser. Ansvar for egen kompetanseutvikling ligger tradisjonelt dypt forankret hos sykepleieren samtidig som utvikling og læring er avhengig av at det legges til rette for dette.

## 1.2 Profesjonsutøvelse av læreryrket i oppvekstsektoren.

Utøvelsen av læreryrket varierer ut ifra hvilket trinn læreren arbeider på og hvilken skole og studieretning som gjelder der man utøver sitt yrke. Jeg vil i dette prosjektet fokusere på videregående opplæring innen yrkesfaget Helse –og oppvekst. Lærerstaben innen denne retningen av videregående utdanning er sammensatt av mennesker med ulik yrkesbakgrunn rettet inn mot yrkene det skal undervises mot. Det kan for eksempel være førskolelærere, sykepleiere, hjelpepleiere, hudpleiere og apotekteknikere. I tillegg råder det to utdanningsløp mot utøvelsen av lærergjerningen på yrkesfag, 3-årig yrkesfaglærerutdanning eller praktisk pedagogisk utdanning kalt PPU. I forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag, fastsatt av Kunnskapsdepartementet, står det at utdanningen skal sikre at kandidatene kan videreutvikle skolen som en institusjon for læring og dannelse i et demokratisk samfunn. Utdanningen skal ivareta perspektiver knyttet til likestilling og det flerkulturelle samfunn, og skape forståelse for den inkluderende skole, uavhengig av forutsetninger, sosial, kulturell og språklig bakgrunn. (Kunnskapsdepartementet 2013)

Yrkesfaglæreren skal altså ha kunnskap om utøvelsen av et yrke i tillegg til kunnskap om gjeldende lovverk og styringsdokumenter som er relevante for profesjons- og yrkesutøvelsen. Yrkesfaglæreren skal ha bred kunnskap om det aktuelle yrkesfaget, pedagogikk, yrkesdidaktikk, arbeidsmetoder og verktøy og prosesser som er relevante for profesjons og yrkesutøvelsen. Yrkesfaglæreren skal også kunne se yrkesopplæringen i et historisk og kulturelt perspektiv og ha kunnskap om skolens mandat, ha kjennskap til forskning relevant for lærerprofesjonen innen det aktuelle yrkesfaglige området og utøvelsen av yrket gjennom ferdigheter knyttet opp i mot didaktiske og teknologiske kunnskaper.

Yrkesfaglæreren skal også kunne vurdere og dokumentere elevens læring og utvikling og stimulere og motivere denne. Yrkesfaglæreren skal kunne legge til rette for entreprenørskap, innovasjon og at et lokalt arbeidsliv, samfunn og kulturliv involveres i opplæringen. Læreren skal kunne bygge gode relasjoner til elever og lærlinger og lage godt læringsmiljø som inkluderer alle. (Kunnskapsdepartementet 2005)

### 1.3 Styringsdokumenter

De styrende myndigheter legger til rette for føringer og regler som skal sikre organisering av de ulike yrkene på en slik måte at utøvelsen svarer til de forventninger som myndigheter og befolkningen har til de ulike sektorene. Jeg vil i kapittel 2 ta for meg aktuelle styringsdokumenter som påvirker hvordan en virksomhet kan bruke organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring, læring, mestring og utvikling. Jeg vil der gjøre nærmere rede for følgende styringsdokumenter:

- Stortingsmelding nummer 30 (2003-2004) Kultur for læring.
- Stortingsmelding nummer 11 (2015-2016) Nasjonal helse- og sykehusplan 2016–2019.
- Stortingsmelding nummer 10 (2012-2013) God kvalitet – trygge tjenester— Kvalitet og pasientsikkerhet i helse- og omsorgstjenesten.
- Kompetanse for utvikling: Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008. Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet. En lærende skole. Artikkel 3, 4 og 5. 2007.
- Kompetansestrategi for Norge, OECD skills strategy.

### 1.4 Problemstilling

Jeg ønsker i dette prosjektet å belyse verdien av kompetanseoverføring i to ulike lærende organisasjoner og organisering for dette. Jeg vil se nærmere hvordan kunnskap overføres og kompetanse utvikles på en sykehusavdeling og blant lærere på en videregående skoles avdeling for Helse - og oppvekstfag. Jeg ønsker å finne betydningen av overføring og lagring av den tause kunnskapen og systematisering av den eksplisitte kunnskapen. En kunnskapsorganisasjon blir aldri bedre enn summen av sine ansatte. Når man skal oppnå læring i organisasjoner er det avgjørende å ha kjennskap til grunnleggende faktorer som hemmer og fremmer mulighetene for læring. Det personlige, det organisatoriske og det samfunnsmessige området påvirker læring. Igjen er personlige egenskaper og selvbildet av stor betydning for en medarbeiders læringsmotivasjon og hvordan organisasjonen legger til rette for læring og kunnskapsoverføring. (Lai 2013)

Jeg vil fokusere på yrkesfaglæreren på Helse –og oppvekstfag og sykepleieren på en barneavdeling på et sykehus. Jeg vil fokusere på hvordan ledere organiserer og legger til rette for, og ansatte utøver kompetanseoverføring på sin arbeidsplass. Yrkesfaglæreren på Helse –

og oppvekstfag vil gjennom sitt virke ha ulike formål og skal stå for profesjonsutøvelsen som lærer og samtidig formidle profesjonsutøvelse som helsearbeider.

#### 1.4.1 Personlig utgangspunkt

Før sykepleierutdanning arbeidet jeg som barnehageassistent, pleieassistent og butikkmedarbeider. Jeg gikk på skole i USA, arbeidet for den norske OECD delegasjonen i Frankrike og startet på sosialøkonomistudiet på Universitetet i Oslo. Jeg hoppet av dette studiet fordi jeg ønsket å bli sykepleier. Disse erfaringene før jeg var 21 år ga meg et metaperspektiv da jeg startet på sykepleierstudiet som har påvirket betraktningene som er utgangspunktet før dette masterprosjektet. Alle tre stedene jeg arbeidet før sykepleierutdanningen startet med opplæring og å følge en ansatt med lang erfaring og kompetanse innen sitt felt. Dette var arbeidserfaring som jeg senere fikk bruk for både som sykepleier og lærer. Ikke minst det å ta til seg kunnskap og kompetanse fra kolleger og senere bringe egen kompetanse videre til nyansatte var nyttig erfaring.

Som sykepleierstudent er praksis en viktig del av utdanningen. Igjen var det å følge en mester tradisjonen for opplæringen, og det samme gjaldt som nyutdannet sykepleier. I hjemmesykepleien opplevde jeg å stå helt alene hjemme hos pasientene, ofte uten noen forkunnskap om pasienten. Dette var på sin måte lærerikt, ikke minst i ettertid i forhold til tabber og vond læring gjennom prøving og feiling hjemme hos pasienten. Dette var i perioden før hjemmesykepleieren ble utstyrt med mobiltelefon og der var ingen mulighet for kompetanseoverføring i situasjonen.

Overgangen var derfor stor da jeg begynte i jobben som sykepleier på en spesialisert barneavdeling på sykehus. Her ble jeg introdusert for kompetanseutvikling og opplæring satt i system etter lange tradisjoner med internopplæring av både nyansatte og ansatte generelt. Her skulle man gå samme turnus som sin mester i ett år før man kunne ta selvstendige avgjørelser i forhold til utøvelse av sykepleie. Avdelingen eide en yrkesstolthet og faglig trygghet som påvirket utøvelsen av yrket og kvaliteten på kompetansen og utviklingen av denne. Hver enkelt medarbeider representerte stor kompetanse som stadig var i utvikling.

Som lærerstudent var også praksis bygget opp rundt kompetanseoverføring gjennom å følge lærere med lang erfaring og mye kompetanse. Her var det mange likheter med hvordan helsevesenet er bygget opp. I tillegg kom teamarbeid og datasystemer for overføring av utviklingsarbeid og arbeidsplaner.



Jeg har allikevel både som sykepleier og som lærer opplevd at positive og sterke fagmiljøer har stoppet opp og gått i oppløsning som følge av organisatoriske forandringer og manglende ledelse. Gjennom dette har viktige fagmiljøer for pasienter, brukere, pårørende og elever blitt tappet for kompetanse og viktig kunnskap har gått tapt. Dette er mitt utgangspunkt og min sterke motivasjon for å forske på følgende problemstilling:

**Problemstilling:**

Hvordan bruke organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring som sikrer læring, mestring og utvikling på en spesialisert sykehusavdeling og på en avdeling for Helse –og oppvekstfag på videregående skole?

1.4.2 Yrkespedagogisk innfallsvinkel

Jeg måtte tilbake til mine egne erfaringer som sykepleier og lærer for å finne ut av hvordan problemstillingen var relevant fra et yrkespedagogisk ståsted. To praktiske yrker bygget på, og utviklet gjennom, teoretisk forankring. To yrker i stadig utvikling og forandring skapt av forskning og politiske avgjørelser. To yrker avhengig av yrkespedagogisk utvikling for å kunne svare til oppdragsgivere og brukeres forventninger. En fellesnevner for mine ulike erfaringer fra disse yrkene var hvordan organisering og ledelse både kan legge til rette for, men også faktisk ødelegge for den kompetanseoverføring som lærende organisasjoner som skole og sykehus er avhengig av for å opprettholde kvaliteten på arbeidet som gjøres.

I studieplanen for master i yrkespedagogikk står det at yrkespedagogikken har sin egenart i at den omhandler og er forankret i yrkesutøvernes arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og produksjonsprosesser. Der står videre at arbeidsoppgavene utføres i arbeidsfellesskap som krever kompetanse i kommunikasjon og samhandling og at dette er en viktig del av det yrkespedagogiske feltet. Min problemstilling handler om *hvordan en virksomhet kan bruke organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring som sikrer læring, mestring og utvikling på en spesialisert sykehusavdeling og på en avdeling for Helse –og oppvekstfag på videregående skole*. Jeg kom derfor frem til at dette temaet som jeg har brent for de siste femten årene absolutt ligger innenfor yrkespedagogikken. Dette bekreftet for meg at

spørsmålene jeg ønsket svar på etter egne erfaringer og studier av teori kunne være med på å utvikle ny kunnskap innenfor yrkespedagogikken.

Der står videre i studieplanen for yrkespedagogikk:

Yrkespedagogens rolle består i å bidra til at oppgaver og prosesser i arbeid og produksjon synliggjøres, settes ord på, dokumenteres, systemiseres, reflekteres over, drøftes, læres og utvikles videre. I dette arbeidet er det å kunne lede og strukturere læring og håndtere mangfold sentralt. Yrkespedagogen skal kunne legge til rette for at kompetanse tas vare på og videreutvikles, og bidra til ny kompetanse. Likeverdighet, demokrati, mestring og myndiggjøring er viktige fokus når slikt arbeid gjøres.

Akershus (2011)

Jeg opplever gjennom dette at problemstillingen ligger godt innenfor yrkespedagogikken. Og at kompetanseoverføring på arbeidsplassen, tilrettelegging for dette og ivaretagelse av dette er viktige områder innen yrkespedagogikken.

1.5 Forskningsspørsmålene som danner utgangspunkt for metode:

- Hva betyr det mellommenneskelige og god samhandling for kompetanseutvikling?
- Hvordan kan ulike organisatoriske systemer legge til rette for kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring?
- Hvordan kan ledere av institusjoner legge til rette for kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling?

1.6 Begrepsavklaring

Jeg vil i kapittel 2.1.1 *Kultur for læring* komme nærmere inn på begrepet lærende organisasjon.

Som jeg beskriver i sammendraget så er kompetanse et begrep som stadig er i bruk i flere samfunns – og livsområder, så også innen skole og helsevesen. Utdanningsdirektoratet definerer det slik: Kompetanse er mer enn ferdigheter eller en kunnskap. Det handler om evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan. (Utdanningsdirektoratet 2016) Det å ha kompetanse, eller å være kompetent er altså å være i stand til. Det vil si å ha kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som passer til oppgaver, krav og mål. Jeg vil komme tilbake til ulike innfallsvinkler til kompetansebegrepet i teorikapittelet.

Molander og Terum beskriver i boka *Profesjonsstudier* begrepet profesjon som et omstridt begrep. De sier at begrepet profesjon viser til kunnskap og ferdigheter og verdier som sann, gyldig og holdbar. Under det organisatoriske aspektet beskriver de profesjon som en yrkesgruppe som har kontroll over arbeidsoppgavene sine. Molander, Terum et al. (2008, s.18) Jeg beskriver i denne masteroppgaven profesjonene sykepleier og lærer. Jeg kommer nærmere inn på dette i kapittel 2.2 *Profesjon og kompetanse*.

Med begrepet mestring mener jeg i denne sammenheng å kunne takle de utfordringer som kommer til tross for at situasjonen og problemene er nye og vanskelige. Store norske leksikon beskriver begrepet mestring slik:

En persons evne til å håndtere livshendelser, situasjoner og påkjenninger som overstiger det som kan klares på ren rutine. Mestringsevnen henger nært sammen med evnen til teoretisk og emosjonell problemløsning generelt (...) Mestring kan i stor grad læres gjennom teori og ikke minst gjennom erfaring og øvelser. leksikon, Svartdal et al. (2017)

Det er menneskelig å ha behov for å være trygg på sin egen mulighet til å mestre eget liv og å takle livets utfordringer. Et menneske trenger å ha en visshet i sitt indre om at en representerer noe godt og positivt, at en kan utrette noe, mestre noe, og at en som følge av det blir verdsatt av andre. (Imsen, s. 389)

Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening. Motivasjon står derfor sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd. Imsen (2005, s.375)

Med begrepet læring mener jeg i denne sammenheng at yrkesutøveren skal klare å tilegne seg ny kunnskap og kunne bruke denne kunnskapen i praktiske situasjoner. Læring kan også defineres ved at læring nedfeller seg konkret i en form for endring i atferd.

Gjennom mestring og læring vil eleven kunne oppleve en utvikling. I boken *Mind in Society* beskriver Lev Vygotsky tre teoretiske hovedsyn på forholdet mellom læring og utvikling. I

det første blir læring betraktet som en ytre prosess som ikke spiller inn på menneskets utvikling. Det andre teoretiske hovedsynet han beskriver er at læring er utvikling. Og det tredje er å kombinere de to første. Modning som er direkte avhengig av nervesystemet og læring som en utviklingsprosess. Han beskriver videre interaksjonen mellom læring og utviklingssonen for den nærmeste utvikling slik:

Det er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende. Vygotsky (1978, s.159)

## 1.7 Oversikt oppgavens kapitler

I kapittel 1 presenteres bakgrunn for prosjektet, profesjonsutøvelsen av læreryrket og sykepleieryrket, personlig utgangspunkt, problemstilling og yrkespedagogisk innfallsvinkel.

I kapittel 2 presenteres teori. I dette kapittelet vises studier av styringsdokumenter, teori om profesjon og kompetanse og lærende organisasjoner. Det legges også frem teori om organisatorisk kompetanse, sosiokulturell læringsteori og kunnskapsledelse.

I kapittel 3 presenteres valg av metode og datamaterialet. Det gjøres rede for valg av informanter, intervjuguide og gjennomføring av intervju og bearbeiding av datamaterialet. Metode for analyse av datamaterialet, undersøkelsens validitet, reliabilitet og troverdighet blir også presentert.

I kapittel 4 presenteres analyse og drøfting. Her vises empiri og teori om hvordan ulike organisatoriske systemer kan legge til rette for kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring, hva det mellommenneskelige og god samhandling betyr for kompetanseutvikling og hvordan ledere av institusjoner kan legge til rette for kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling.

I kapittel 5 presenteres oppsummering og konklusjon.

## 1.8 Oppsummering av kapittel 1

Jeg har i kapittel 1 presentert bakgrunn for prosjektet, to profesjoner som jeg brenner for med mye til felles og mange sammenfallende utfordringer. Begge profesjoner forandrer din identitet og egenart gjennom den utvikling som er nødvendig for å kunne utøve yrket på en god måte. Profesjonsutøvelsen av læreryrket og sykepleieryrket har blitt belyst.

Videre har jeg presentert mitt personlige utgangspunkt, blant annet om hvordan positive og sterke fagmiljøer har stoppet opp, og gått i oppløsning, som følge av organisatoriske forandringer og manglende ledelse.

Etter presentasjon av problemstillingen gjør jeg rede for den yrkespedagogiske innfallsvinkel til prosjektet, forskningsspørsmål og begrepsavklaring.

I neste kapittel vil jeg utdype teoretiske perspektiver vesentlige for å belyse oppgavens tema og problemstilling.

## 2.0 Teori, kompetanseoverføring i et yrkesteoretisk perspektiv.

Både i skolen og på sykehus møter ansatte daglig brukere av organisasjonene, og deres krav og forventninger. Det å være faglig oppdatert og å kunne samarbeide innen organisasjonen er en viktig del av arbeidet. Den enkelte ansatte er ikke bare avhengig av sin egen kompetanse og evne til læring, men også av hvordan det organiseres og legges til rette for dette. I 1988 skrev Gudmund Hernes om *utvikling av livslang læring i en felles kultur* at den kunnskap man har fått i førstegangsutdanningen må vedlikeholdes og fornyes gjennom hele livsløpet. Kunnskapsekspløsjonen skaper behov for omskolering og ny spesialisering. Behovet vil omfatte en økende del av den voksne befolkning. Å mestre ny informasjon fordrer fornyet vekt på solide basiskunnskaper. Hernes (1988) Siden den gang har utviklingen gått stadig raskere både i forhold til teknologi og omorganiseringer og nye styringsdokumenter. I dette kapitlet presenteres prosjektets teoretiske grunnlag.

Prosjektet vinkles fra et sosialkulturelt perspektiv på læring og den valgte teori kommer inn under dette paradigmet. Mennesker bidrar selv aktivt til kunnskap og konstruerer videre kunnskap ut i fra den kunnskapen og kompetansen vi allerede har. Læring skjer gjennom individets aktivitet og sosialt fellesskap. I arbeidet med å svare på problemstillingen er det lagt vekt på et teoretisk rammeverk med hovedvekt på sosiokulturell læringsteori fordi læring er knyttet opp mot den konteksten og de sosiale sammenhengene den foregår i. Det beskrives profesjon og kompetanse, og gjennom teori om profesjoner vil jeg belyse likheter og forskjeller i de to sektorene som prosjektet omhandler. Videre presenteres det teori om lærende organisasjoner fordi både skole og sykehus er organisasjoner som er avhengig av å være kontinuerlig faglig oppdatert for å kunne levere de tjenester som brukerne av organisasjonene forventer og har krav på. Kunnskapsdeling og kompetanseutvikling er viktige faktorer for å kontinuerlig kunne heve kompetansen til yrkesutøverne i disse institusjonene. Skole og helsevesen er lærende organisasjoner med profesjonsansatte som hele tiden utvikler og anvender sin kompetanse. Jeg vil også presentere teori om organisatorisk kompetanse og ledelse av denne.

## 2.1 Styringsdokumenter

De styrende myndigheter legger til rette for føringer og regler som skal sikre organisering av de ulike yrkene på en slik måte at utøvelsen svarer til de forventninger som myndigheter og befolkningen har til de ulike sektorene. Det finnes en motsetning mellom hvordan myndighetene gjennom styringsdokumentene legger føringer for helsesektoren og oppvekstsektoren. Der politikerne legger føringer for innholdet i profesjonsutøvelsen av læreryrket ved for eksempel å pålegge målstyring og vurdering for læring, så er dette for helsevesenet og sykepleieren mer basert på forskning og godkjente prosedyrer. Allikevel har de to sektorene til felles at rammefaktorene for drift og utførelse av yrke blir styrt av styringsdokumenter og politiske myndigheter. Jeg vil her ta for meg styringsdokumenter som omhandler kultur for læring og kompetansepolitisk strategi for helse – og oppvekstsektoren.

### 2.1.1 Kultur for læring.

I ”Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen” Utdanningsdepartementet (2005-2008) brukes begrepet *en lærende organisasjon* når det diskuteres utvikling av skolen. Utdanningsdirektoratet igangsatte i denne forbindelse en stafett med utgangspunkt i hva en lærende organisasjon er og hva dette begrepet betyr. For å endre skolens kultur og organisasjonsutvikling ble ulike fagmiljøer utfordret til å gi faglige innspill om lærende organisasjoner og eksempler på organisasjonsutvikling som fremmer læring i skolen. Målet med stafetten var å gi skoleledere, skoleeiere og lærere innspill til refleksjon omkring utviklingsarbeidet på egen skole. Strategien hadde sin bakgrunn i stortingsmelding nummer 30 Kultur for læring, Kunnskapsdepartementet (2003-2004), og beskrev hovedutfordringen for skolen som ”utvikling av læringsmiljøet og organisering av det slik at det best mulig fremmer læring, for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap.” (Kunnskapsdepartementet)

I stortingsmelding nummer 30 Kultur for læring Kunnskapsdepartementet (2003-2004) pekes det på at skolens læringskultur kan hemmes av at skolen som organisasjon mangler en tradisjon for å reflektere over den kunnskapen hver enkelt medarbeider i skolen sitter inne med og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles.

I artikkel nummer fire, En lærende skole, argumenteres det for at utfordringer i organisasjoner og spesielt i kunnskapsbasert virksomhet er noenlunde like. Dette gjelder om vi snakker om en skole eller om for eksempel statlige virksomheter som Statoil. Det hevdes her at det dreier

seg om å ha gode nok medarbeidere som kunnskapsressurser og forstå hvordan man bidrar til å skape verdi og levere resultater og om å legge til rette for felles aktiviteter som gjør om ressurser til resultater. Men, viktigst: Det dreier seg om å forstå at dette henger sammen.

Utdanningsdirektoratet (2007) (En lærende skole. Artikkel 4)

I artikkel nummer 5, om å utvikle en organisasjon, presenteres det at hensikten med å utvikle skolen som lærende organisasjon er å få en bedre skole som har fokus på å gi en god og tilpasset opplæring til alle elever. Her vises det til at det ofte kan være strukturelle og organisatoriske faktorer som representerer de største utfordringene for å få til et godt utviklingsarbeid. Faktorer som tilrettelegging for gode samarbeidsformer, utnytting av kunnskap og kompetanse, refleksjon over egen virksomhet og evaluering av egen praksis. Det påpekes at det finnes mange potensielle utviklingsområder innen skolens virksomhet som personalets samarbeidsformer, kommunikasjon, evalueringsarbeid, informasjonshåndtering og skolens evne til å utnytte tilgjengelig kunnskap, ressurser og kompetanse. Å bli en god lærende organisasjon trenger ikke å bety at skolen skal tilegne seg mer kunnskap, men at den heller blir bedre på å nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede finnes.

Utdanningsdirektoratet. (2007)

I Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen, Utdanningsdepartementet (2005-2008), defineres kompetanse som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Det blir videre påpekt at læring og kompetanseutvikling må stimuleres av bruk av tilstedeværende kunnskapsressurser og er knyttet til samhandling i ulike fellesskap, både individuelle og kollektive. Hvordan organisasjonen fremmer læring er ikke bare avhengig av ressurser som den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er i form av både åpen kommunikasjon, læringstrykk og menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Uformell læring skjer gjennom praksis og faglige diskusjoner og evaluering av ens eget arbeid sammen med kolleger eller med andre samarbeidspartnere.

Utdanningsdirektoratet. (2007) (Kompetanse for utvikling Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen)

I stortingsmelding nummer 30, Kultur for læring, (2003-2004) blir det beskrevet hvordan hver enkelt får et kontinuerlig behov for erverve seg ny kunnskap og oppdatere seg. Livslang læring blir viktig for å kunne bidra i arbeidslivet. I denne stortingsmeldingen anerkjennes også at ikke bare formell kompetanse er av betydning, men at uformell kompetanse er minst



like viktig. Skolen må selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling i det daglige arbeidet, og effekten av nasjonale og lokale tiltak avhenger av denne kulturen.

I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet. Kunnskapsdepartementet (2003-2004)

I stortingsmelding nummer 11, Nasjonal helse- og sykehusplan (2016-2019) Helse- og omsorgsdepartementet (2015-2016), fremmes det at rett kompetanse på rett plass blir en stor utfordring i framtidens helsetjeneste, men at behovet for helsepersonell fram mot år 2040 ikke bare kan møtes ved å utdanne og sysselsette stadig flere. Der står videre at det må gjøres mer for å rekruttere, beholde og utvikle medarbeiderne i helsetjenesten slik at de får brukt sin kompetanse best mulig. Helse- og omsorgsdepartementet (2015-2016)

I stortingsmelding nummer 10, God kvalitet – trygge tjenester- kvalitet og pasientsikkerhet i helse – og omsorgstjenesten (2012-2013), blir det beskrevet hvordan kvalitetsforbedring er et lederansvar. Det konkrete arbeidet for å bedre kvaliteten i helse- og omsorgstjenesten må i all hovedsak skje i virksomhetene. Systematisk kvalitets- og pasientsikkerhetsarbeid er et ansvar for ledere på alle nivåer i tjenesten. Arbeidet må forankres hos og etterspørres av toppledelsen, men spesielt ledere som arbeider nær pasienten har en nøkkelrolle.

(Helse- og omsorgsdepartementet 2012-2013) Denne stortingsmeldingen påpeker behovet for ulike kompetansehevingstiltak som heving av det formelle utdanningsnivået, sikre økt vekt på tverrfaglighet og styrke veiledning, internopplæring og videreutdanning.

Jeg har i kapittel 2.1 sett nærmere på kultur for læring gjennom ulike styringsdokumenter. Det hevdes at det dreier seg om å ha gode nok medarbeidere som kunnskapsressurser og forstå hvordan man bidrar til å skape verdi og levere resultater, og om å legge til rette for felles aktiviteter som gjør om ressurser til resultater. Det dreier seg om å forstå at dette henger sammen og hvordan ledelse kan påvirke dette for å sikre læring, mestring og utvikling. La oss nå undersøke kompetansepolitisk strategi.

## 2.1.2 Kompetansepolitisk strategi

I 2012 gikk Norge i gang med et samarbeidsprosjekt med OECD om en gjennomgang av det norske kompetansesystemet. Oversatt står OECD for organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling. Dette er en betydningsfull internasjonal organisasjon som ble startet i 1961 for å bidra til å utvide verdenshandelen og stabilisere økonomien for medlemslandene og der Norge kommer i dialog med de andre medlemslandene. OECD produserer viktig bakgrunnsmateriale for utformingen av norsk politikk i form av statistiske data og økonomiske analyser Utenriksdepartementet (2012). Våren 2014 presenterte OECD sin diagnose i rapporten ”OECD Skills Strategy report Norway”. Her er hovedbudskapet at Norge ikke klarer å utnytte befolkningens kompetanse godt nok og OECD anbefaler Norge å lage en nasjonal kompetansepolitisk strategi. Den nye strategien skal fastsette mål og retning for kompetansepolitikken i Norge. Den skal konsentrere seg om følgende hovedmål: *God kompetanse i arbeidslivet gjennom tilgang på kvalifisert arbeidskraft og målrettet læring i arbeidslivet.*

Det er også nedfelt tre prioriterte delmål for strategien:

1. Gode utdannings- og yrkesvalg for den enkelte og for samfunnet – bedre balanse mellom tilbud og etterspørsel etter kompetanse.
2. Styrking av kompetansen til voksne med svak kompetanse.
3. Stimulering til og anerkjennelse av målrettet læring i arbeidslivet, herunder bedre utnyttelse av innvandreres medbrakte utdanning og yrkeskvalifikasjoner.

(Kunnskapsdepartementet 2016)

OECD har gjennom dette prosjektet hjulpet Norge med å analysere om vi utvikler nok og riktig kompetanse, om vi bruker den tilgjengelige kompetanse i arbeidslivet godt nok og om den norske kompetansepolitikken kan bli bedre. Det overordnede forslaget til tiltak fra OECD er å utforme en kompetansestrategi for Norge som favner alle de største utfordringene på tvers av ulike sektorer og forvaltningsnivå. Noen av utfordringene som OECD påpeker er om arbeidsgiveres rolle i kompetansesystemet:

- Norske arbeidsgivere investerer mye i kompetanseutvikling for de ansatte sammenlignet med andre land.
- Investeringene går imidlertid først og fremst til de med høy kompetanse, og ikke til arbeidere med lave ferdigheter i lite læringsintensive jobber som er mest utsatt for nedskjæringer og oppsigelser.

- Skattesystemet i Norge stimulerer til kompetanseutvikling på arbeidsplassen, men små virksomheter sliter allikevel med for høye kostnader i form av tapt arbeidskraft og penger til opplæring av ansatte.

Det blir også i rapporten påpekt behovet for en mer helhetlig kompetansepolitikk. Kompetansepolitikken er i dag for sektordelt og der er for svak koordinering av nasjonale reformer og strategier. På enkelte områder er ansvaret fragmentert og regelverket for dårlig koordinert. (Kunnskapsdepartementet 2016)

I februar 2017 møtte myndighetene OECDs oppfordring med en nasjonal kompetansepolitisk strategi for 2017 til 2021. Strategipartene som består av styrende myndigheter og partene i arbeidslivet har her blitt enige om å bidra til å møte OECDs anbefaling for at det skal gjøres gode valg for den enkelte og samfunnet.

Strategien inneholder en rekke organisatoriske grep som skal bidra til mer samordning på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå, blant annet etablering av et kompetansebehovsutvalg. Med utgangspunkt i dette er strategipartene enig om å videreutvikle samarbeidet og samordningen i kompetansepolitikken. Strategien vil følges opp gjennom et kompetansepolitisk råd. (Kunnskapsdepartementet 2017)

Myndighetene møter OECDs anbefalinger fra samarbeidsprosjektet om kompetanseutvikling som startet i 2012 med en strategi som skal legge til rette for kompetanseutvikling på arbeidsplassene. Både myndighetene og partene i arbeidslivet har forpliktet seg til å jobbe for dette. ”Læring i arbeidslivet skjer direkte gjennom jobbutførelse, gjennom uformell læring og ved opplæring på arbeidsplassen, ofte i samarbeid med mange forskjellige samarbeidspartnere. Lov og avtaleverk innenfor de ulike tariffområder regulerer arbeidsgivers ansvar for kompetanseutvikling i tråd med den enkeltes virksomhets behov på kort og lengre sikt.” (Kunnskapsdepartementet 2017) Det er altså lovfestet at arbeidsgiver har ansvar for å lede de ansatte til kompetanseutvikling.

## 2.2 Profesjon og kompetanse

Utøvelse av både læreryrket og sykepleieryrket handler om å bruke sin teoretiske bakgrunn gjennom praktisk utøvelse. Med kun teoretisk bakgrunn vil utøvelsen av disse yrkene være umulig å gjennomføre på en forsvarlig og kvalitetsmessig god måte. Å kun lese seg til mellommenneskelige relasjoner, utførelse av praktiske prosedyrer og didaktikk vil ikke kunne gi samme gode resultat som å kunne øve på dette i praksis under veiledning. Og for å sikre kvalitet på den praktiske utøvelsen må den profesjonelle yrkesutøveren basere de praktiske handlingene på et teoretisk fundament. Det praktiske og det teoretiske er altså tett knyttet sammen. Yrkesutøveren er i besittelse av kompetansen, men avhengig av riktige rammeforutsetninger for å kunne utøve den. ”Praktisk kunnskap kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsribe fra dem som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt.” (Molander, Terum et al. 2008, s.76) Ofte handler det om taus kunnskap når yrkesutøvere som lærere og sykepleiere er i arbeid. Kunnskapen sitter i kroppen og er vanskelig å sette ord på. Dette er erfaringer jeg, som enhver annen sykepleier eller lærer, vil kunne bekrefte. ”Indeksering av praktisk kunnskap bunner i mange ting. Praktisk kunnskap er kroppslig. Den er avleiret i innøvde kroppslige ferdigheter og i fortrolighet med omgivelsene og i mindre grad i språket. Man kan utøve praktisk kunnskap uten å si noe, men ikke uten at kroppen gjøre noe.” Molander, Terum et al. (2008, s.79)

Selv om kompetansen yrkesutøveren innehar er kroppslig og praktisk og av og til kan bestå av taus kunnskap, så er den absolutt bygd på et teoretisk grunnlag. Summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger gir den profesjonelle yrkesutøver som i samhandling med andre utgjør den profesjonelle organisasjon. Profesjonelle organisasjoner kjennetegnes ved at yrkesutøvere har en bestemt utdanning og under organisasjonens spesielle vilkår utfører de tjenester for borgere, klienter, kunder eller brukere i henhold til et mer eller mindre tydelig samfunnsoppdrag. Molander, Terum et al. (2008, s.130)

Sykehus og skole er menneskebehandling organisasjoner. Her utøves profesjonalitet som i stor grad påvirker enkeltmennesker og samfunnet det fungerer i. Sykepleieren redder liv og feil utøvelse av yrket vil kunne ta liv. Om ikke det samme gjelder like dramatisk for læreren, så vil god utøvelse av lærergjerningen kunne bety en stor forskjell i elevens liv. Av og til er læreren den eneste gode voksne relasjonen eleven opplever. Andre ganger vil dessverre en dårlig lærer kunne ødelegge en elevs fremtid.

En type arbeidsorganisasjoner som er av særlig interesse i en profesjonsteoretisk kontekst er såkalte menneskebehandlende eller menneskeforandrende organisasjoner. Dette er profesjonelle byråkratier som har tette bånd til omgivelsene gjennom direkte relasjoner til klienter, pasienter, elever og tilsvarende. De ansatte medlemmene kombinerer i høy grad profesjonelle og organisatoriske ressurser i arbeidet sitt, og særlig er forholdet mellom kollegial autonomi og ledelseskontroll sentral.

Molander, Terum et al. (2008, s.135)

Det er hver enkelt lærer og sykepleier som er ansvarlig for sin egen utøvelse av yrket. Men, organisering og betingelser for rammefaktorer er det ledelse og ansvarlige myndigheter som bestemmer. Relasjonen mellom profesjonen og organisasjonen har på mange måter forandret seg i løpet av de senere tiår. Yrkesutøverne har blitt presentert for målstyring og visjoner, New Public Management. Målsettinger og resultat- og ansvarskrav plasseres utenfor profesjoners kontroll. Dette har resultert i nye former for profesjonalisme med sterkere vektlegging av både individuell selvdisiplinering i arbeidet og det profesjonelle arbeidets resultat, forandringer som svekker den kollegiale organiseringsformen. (Evets 2006)

Molander, Terum et al. (2008, s.261) Det moderne samfunn er stadig mer avhengig av de profesjonelle tjenester samtidig som en rask teknologisk utvikling og politikernes mål gjør det utfordrende å stadig følge med på det gjeldene kompetansenivå innen virksomheten.

Yrkesutøveren må stadig oppdateres, og dette er både et personlig ansvar og et ledelsesansvar. Flere tar til ordet for at man på ulike måter må datostemple yrkeskompetansen. Dermed blir læring et nøkkelbegrep i vår forståelse av profesjonssamfunnet. Shoshana Zuboff uttrykker det slik: ”learning is the new labor”. (Zuboff 1988:319) Molander, Terum et al. (2008, s.295)

Det er altså slik at å være ferdig nyutdannet lærer eller sykepleier kun er et grunnlag for videre læring. Det å som sykepleier stadig måtte lære seg de siste prosedyrer og forskningsresultater er en del av hverdagen på samme måte som læreren stadig forholder seg til nye prosjekter med de mest moderne metoder for kunnskapsformidling overfor sine elever. Læring og kunnskapsutvikling er plassert høyt oppe på den samfunnsmessige dagsorden, men man vet lite om hvordan slike prosesser foregår i yrkessammenheng. Det kan tenkes at man trenger modeller som i større grad enn tidligere griper den nye kompleksiteten i arbeidslivet, og som løsrives fra skolekonteksten. Enkelte vil hevde at den tradisjonelle oppfatningen av læring som kunnskapsformidling slik sett er avleggs. Profesjonsutøvere dyktiggjøres gjennom praksis og samhandling. Molander, Terum et al. (2008, s.295)

Vi har her sett at kompetanseutvikling er viktig innen profesjonene. Kompetansen yrkesutøveren innehar er kroppslig og praktisk og består av og til av taus kunnskap, men den er absolutt bygd på et teoretisk grunnlag. Summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger gir den profesjonelle yrkesutøver som i samhandling med andre utgjør den profesjonelle organisasjon. Det moderne samfunn er stadig mer avhengig av de profesjonelle tjenester samtidig som en rask teknologisk utvikling og politikernes mål gjør det utfordrende å stadig følge med på det gjeldene kompetansenivå innen virksomheten. Målsettinger og resultat- og ansvarskrav plasseres utenfor profesjoners kontroll. Yrkesutøveren må stadig oppdateres, og dette er både et personlig ansvar og et ledelsesansvar. Her spiller det en stor rolle hvordan en virksomhet kan bruke organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring, læring, mestring og utvikling.

### 2.3 Lærende organisasjoner.

Tidligere i oppgaven presenterer jeg styringsdokumenter og blant annet Stortingsmelding nummer 30 Kultur for læring (2003-2004). Her understrekes betydningen av at skolene selv utvikler seg som lærende organisasjoner. I *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005* defineres en lærende organisasjon som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. Forskningsdepartementet (2005) Både skole og helsevesen ligger innenfor denne definisjonen og det har de siste tiår vært stor fokus på hvordan disse lærende organisasjonene best kan ta vare på og utvikle den kompetansen som organisasjonen består av. I boka *Skolen – organisasjon og ledelse, kunnskap og læring* sier E. Irgens at ”skolen kan forstås som en kunnskapsorganisasjon i den betydning at kunnskap og læring i vid forstand er vesentlige oppgaver for dem som arbeider der.” Irgens (2016, s.23)

I artikkelen *Pleie –og omsorgssektoren som lærende organisasjon* beskriver Amble og Gjerberg en modell for refleksjon med fokus på bedre mestring av utfordringer de ansatte i organisasjonen møter i arbeidshverdagen. Gjerberg and Amble (2009) De forteller om en lærende organisasjon som gir sine ansatte muligheter for læring på en måte som gir positive resultater. I dette tilfellet er det å gi de ansatte en mulighet for refleksjon rundt dagliglivets utfordringer som har åpnet opp for læring og kompetanseoverføring. De beskriver pleie – og

omsorgssektoren som en lærende organisasjon med en praktisk kunnskapstradisjon for utdanning og opplæring der kunnskap er situert og kroppsliggjort med praktisk kyndighet og reflektert erfaring. De konkluderer med at å være en lærende organisasjon ikke krever mye tid og at utfordringer rundt kompetanseoverføring kan løses ved god planlegging og informasjon. Turnus, deltid, fravær og lav bemanning er nøkkelvariabler. Gjerberg og Ambles beskrivelser omhandler et prosjekt fra en del av helsevesenet med lavere utdanningsnivå enn jeg har funnet i min empiri, men peker allikevel på en side av helsevesenet som en lærende organisasjon. Individuell kompetanse og ferdigheter er viktig, men ikke tilstrekkelig for å kunne kalle seg en lærende organisasjon. Kunnskapen forsvinner lett ut av organisasjonen når den som sitter med kompetansen slutter og organisering er nødvendig for å sikre kompetansen og opprettholdelse av den lærende organisasjon. Å være en lærende organisasjon slik vi har erfart det, krever ikke mye tid, likevel er tiden et springende punkt i moderne helsetjeneste sier Gjerberg og Amble. Gjerberg and Amble (2009) ”Begrepet kompetanse blir ofte brukt om kunnskaper og ferdigheter hos enkeltpersoner. En slik forståelse kan vær gyldig, men kompetanse oppstår likevel først og fremst når kunnskap og erfaring deles med andre.” (Orvik 2015, s.22)

Jeg har her sett på skole og sykehus som lærende organisasjoner som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. Både skole og helsevesen er lærende organisasjoner og det har de siste tiår vært stor fokus på hvordan disse lærende organisasjonene best kan ta vare på og utvikle den kompetansen som organisasjonen består av. Hvordan de lærende organisasjonene kan overføre individets kompetanse til å bli en del av organisasjonen, altså organisatorisk kompetanse vil jeg se nærmere på i neste kapittel.

## 2.4 Organisatorisk kompetanse

Både sykepleierens og lærerens hverdag struktureres gjennom tid og tilstedeværelse. Sykepleieren følger en turnus, er tildelt konkret tilstedeværelse, pasienter og oppgaver. Læreren tildeles timeplan, lokaler og elever. Læreren beveger seg så innenfor disse rammene og jobber for det meste alene i møte med elevene. Kollegene møtes gjennom teamarbeid og møter, og av og til gjennom pauser hvis disse ikke er fylt opp med uformelle elevsamtaler og møter. Sykepleieren jobber også for det meste alene i sine møter med pasienten, men vil oftere enn læreren støtte, assistere, samarbeide og veilede kolleger. Sykepleieren vil også ha

strukturerte daglige møter med kollegaene gjennom rapporten. Mange av erfaringene som gjøres gjennom arbeidet vil allikevel oppleves alene. Når det gjelder lærere, sier Ertsås og Irgens, at verdifull kunnskap enkeltlærere utvikler aldri blir profesjonsfelleskap i egen skole til del. Dette gjelder også når lærere er deltakere på etter – og videreutdanning, konferanser og seminarer. De sier videre at i så fall blir erfaringen og kunnskapen individuell, og hvis den aktuelle lærer slutter så forsvinner også kunnskapen med læreren. Irgens and Ertsås (2014) Gjerberg og Amble beskriver fra pleie –og omsorgssektoren at kunnskapen forsvinner lett ut av organisasjonen når den som sitter med kompetansen slutter. De stilte spørsmålet; Er det mulig å lage en struktur der for eksempel uerfarne på en systematisk måte kan lære gode mestringsstrategier av de mer erfarne slik at mestringskunnskap blir et felleseie? Gjennom prosjektet med systematisk refleksjon i lærende organisasjoner ble erfaringer som hadde vært tause løftet frem i fellesskapet. Pleiepersonalets hverdag fikk ny struktur og det ble skapt rom for systematisk refleksjon. De konkluderte med at tilrettelegging for kompetanseoverføring gjennom felles og individuell refleksjon bidro til organisatorisk læring og økt mestring. Gjerberg and Amble (2009)

Utdanningsdirektoratet sier i *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet* Utdanningsdirektoratet (2013-2017) at utvikling av kompetanseutvikling i skolen kan gjennomføres om skoleledere og lærere sammen har vilje og evne til å arbeide i prosesser over tid med sin egen læring og utvikling. Skolebasert kompetanseutvikling kan defineres på ulike måter. Utdanningsdirektoratet legger denne definisjonen til grunn:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. Utdanningsdirektoratet (2013-2017)

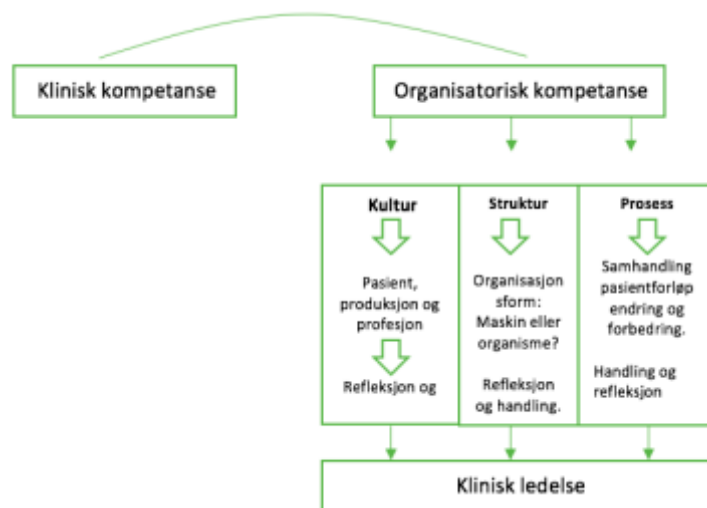
Man ønsker altså en utviklingsprosess for alle ansatte der skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter utvikles både når det gjelder læring og undervisning og i forhold til samarbeid. Lærernes erfaringer med elevene og den forskningsbaserte kunnskapen må sees i sammenheng. Det er også et lederansvar å legge til rette for et godt læringsmiljø blant skolens ansatte gjennom læring i en sosial kontekst og gjøre kunnskapen til en del av organisasjonen. Gjennom *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet* har grunnskolens ledere fått eget tilbud om kompetanseutvikling innenfor endringsledelse og



organisasjonsutvikling knyttet til den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Utdanningsdirektoratet (2013-2017, s.7)

Felles for skole og helsevesen er at de som institusjoner knyttes sammen av summen av kompetanse de ansatte innehar og utvikler i en sosial kontekst. De lærende organisasjoner representert ved skole og sykehus er strukturert rundt kompetansen som skal læres, brukes og utvikles. Kompetanse er altså noe felles eller overindividuell som knytter en klinisk virksomhet sammen til en organisatorisk enhet. Helsepersonell kan derfor vanskelig utføre arbeidet sitt på en kompetent måte uten å samarbeide; å arbeide er å samarbeide. Orvik (2015, s.23)



**Figur 1 Organisatorisk kompetanse helsevesen.**

Pasientbehandling av høy kvalitet er kjernevirksomheten i helse –og omsorgstjenesten. En slik verdibasert virksomhet gjør helseorganisasjoner til institusjoner. Samtidig er helseorganisasjoner, som også skole, økonomiske bedrifter som er underlagt stramme effektivitetskrav. Modellen overfor (Orvik 2015 ,s.69) tydeliggjør pasientperspektivet for helsevesenet sin del. Dette har også overføringsverdi i forhold til skolen. Både skole og helseinstitusjoner er virksomheter som også er økonomiske bedrifter. Begge sektorene har virksomheter der også produksjonsperspektivet er et av kravene. Helsepersonell befinner seg i denne spenningen mellom tilstrekkelig tid til pasientomsorgen og effektiv ressursbruk. Orvik (2015, s.70)

Det samme gjelder lærere som daglig befinner seg i spenningen mellom tid til elevene, forberedelse av undervisning, deltagelse i pålagte prosjekter, utfylling av skjemaer og planer, møtetid og kommunikasjon med foresatte

Systematisk kompetanseutvikling dreier seg om tiltak for å oppnå eller forsterke læring i organisasjonen. Lai (2013, s.117) Både for skole og helsevesen er dette krav fra myndighetene for å kvalitetssikre tilbudet til brukerne av institusjonene. Det vil alltid være bevegelse i personalet og dermed i kompetansen som virksomhetene til enhver tid innehar, hvordan virksomheten nyttiggjør seg og utvikler de ansattes kompetanse vil derfor være vesentlig. Svak kompetansemobilisering henger i stor grad sammen med at de fleste organisasjoner overfokuserer på kompetanseanskaffelse og – utvikling, og underfokuserer på hvordan den kompetansen som er anskaffet og utviklet kan bli brukt på best mulig måte. Lai (2013, s.153)

Et sentralt tema i forhold til organisatorisk kompetanse er om man kan anta at organisasjonen lærer når de ansatte lærer noe. Hvordan fungerer overføringen av kompetansen fra individet til organisasjonen? Noen ganger kan individet sitte med kompetanse som kunne vært nyttig for organisasjonen, organisasjonen vet da mindre enn den ansatte. Andre ganger har organisasjonen mer kompetanse enn de ansatte, for eksempel gjennom prosedyrer som er innarbeidet som en del av organisasjonens kompetanse. Av og til, som på sykehusavdelingen dette prosjektets empiri er hentet fra, kan prosedyrene være så omfattende at det er vanskelig for ansatte å ha kunnskap om alt. Et annet eksempel kan være for ansatte i skolen som ikke klarer å ha tilstrekkelig kunnskap om sin egen arbeidstidsavtale, regelverk og instruksjoner som ligger til grunn fordi organisasjonens avgjørelser er for omfattende.

Chris Argyris sier om læring i organisasjoner at det er definert som noe som skjer under to betingelser. For det første skjer læring når organisasjonen oppnår hva den hadde tilsiktet, det vil si at det har skjedd en ”match” mellom dens handlingsplan og det faktiske resultat. For det andre skjer læring når det identifiseres en ”mismatch” mellom intensjoner og resultater og dette korrigeres, det vil si når en mismatch vendes til en match. Illeris and Argyris (2000, s.247)

Chris Argyris beskriver videre hvordan det ikke er organisasjonene som utfører handlinger som produserer læring, men at individene på vegne av organisasjonen produserer den atferd som fører til læring. Organisasjonen skaper så betingelsene som ligger til grunn for læring, hva som oppleves som et problem, skisseres som en løsning og utføres av handlinger for å løse problemet. Så vil det jo variere hva individet bringer inn i organisasjonen, om det er

begrensinger eller positiv kompetansekapital, dette vil påvirke hvordan problemer løses og hvilke valg som blir tatt.

Chris Argyris beskriver på denne måten en forklaring på sin modell ”Single – loop og double – loop læring”. Modellen er lånt fra elektroteknologi. Modellen viser at single-loop læring finner sted når det skapes en ”match”, eller når ”mismatch” korrigeres ved å endre handlinger. Variablene er det individet ønsker å oppnå ved handling.



Figur 2 Single - loop og double - loop læring.

Figuren viser at læring ikke har funnet sted før det produseres en match eller en mismatch.

Illeris and Argyris (2000, s.248) Single – loop læring egner seg til rutinearbeid i det daglige, læring som dreier seg om å oppdage feil og korrigere disse. Resultatet av læringen vil da være at man korrigerer noe som ikke har fungert og dette medfører en endring i hvordan organisasjonen utfører noe. Double – loop læring er mer relevant i forhold til komplekse utfordringer som sikrer en fremtid for organisasjonen. Her snakker vi om å finne hva som er grunnleggende mål for virksomheten, og om disse bør endres. Man jobber med å finne grunnleggende spørsmål for å finne grunnen til det som oppleves som feil.

Organisatorisk kompetanse handler altså om mer enn at enkeltindivider har lært noe. Det handler om å overføre tilegnet kunnskap, erfaring og ferdigheter på en slik måte at det reflekteres i organisasjonens utførelse av sitt mandat. Nettopp her ligger kjernen for denne store utfordringen for lærende organisasjoner; hvordan overføre kunnskap og erfaring slik at den gir ny kollektiv lærdom? ”Enkeltkretslæring endrer ikke de grunnleggende forutsetningene – som normer og styrende verdier- som organisasjonen opererer innenfor. Dobbeltkretslæring gir derimot muligheter til innovasjon og nytenkning ved at det blir satt spørsmålstegn ved eksisterende normer og verdier.” (Irgens 2011, s.98)

Irgens sier i boka Skolen – organisasjon og ledelse, kunnskap og læring at ”Hvis vi vil forstå utdanningsinstitusjoner som kunnskapsorganisasjoner bør det få konsekvenser for hvordan vi tenker om ledelse og utvikling.” (Irgens 2016, s.237) Det er et ledelsesansvar å legge til rette for kunnskap og læring. Det finnes mange ulike teorier om hvordan best legge til rette for

dette. Irgens beskriver hvordan et statisk og objektivistisk kunnskapssyn for eksempel kan føre til at kompetanseutvikling blir påfyll gjennom kurs og videreutdanning, at spredning av kunnskap blir et spørsmål om fordeling og at møter og ledelse blir brukt som informasjonsdeling. Dette er et lineært subjekt-objekt - syn på ledelse, samarbeid og læring, der kunnskap er et innhold som skal utveksles gjennom en bytteprosess. Utfordringen handler da om å skape effektive transaksjoner av informasjon og mening heller enn å utvikle ny kunnskap og felles mening. Ledelse fungerer her som ordrer og informasjon nedover og rapportering tilbake. (Irgens 2016, s.237) En annen form for ledelse handler om å legge til rette for en felles forståelse av utfordringer og løsninger, heller enn informasjon og kunnskapsoverføring. ”Utvikling av felles mening- en søken etter noenlunde felles svar på spørsmål som ”hvordan skal vi forstå dette?” og ”hvordan bør vi nå arbeide?” kjennetegner disse arbeidsmiljøene.” (Irgens 2016, s238) Lokal kunnskap blir konstruert i relasjonene og gjennom dialog.

Jeg har her sett nærmere på organisatorisk kompetanse og hvordan ledelse kan legge til rette for dette ved å skape gode arbeidsmiljøer med felles forståelse for hvordan utvikle og overføre kompetanse innen den lærende organisasjonen. Det gjelder å legge til rette for at verdifull kunnskap den enkelte utvikler blir en del av profesjonsfellesskapet og organisasjonen til del. Felles for skole og helsevesen er at de som institusjoner knyttes sammen av summen av kompetanse de ansatte innehar og utvikler i en sosial kontekst. De lærende organisasjoner representert ved skole og sykehus er strukturert rundt kompetansen som skal læres, brukes og utvikles. Kompetanse er altså noe felles eller overindividuell som knytter en klinisk virksomhet sammen til en organisatorisk enhet.

## 2.5 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori handler om hvordan vi lærer og utvikler oss. Mennesker har gjennom alle tider lært av hverandre og utviklet vår kunnskap gjennom interaksjon med andre. Olga Dysthe skriver i sin artikkel *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring* (2001) om hvordan læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre og hvordan læring skjer gjennom deltagelse og samspill med andre. Språk og kommunikasjon er sentralt i læreprosessen, forteller hun og balansen mellom det individuelle og det sosiale er et kritisk aspekt av ethvert læringsmiljø. Denne masteroppgaven omhandler hvordan man ved hjelp av

organisering og ledelse kan legge til rette for kompetanseoverføring som sikrer læring, mestring og utvikling. Jeg vil i dette kapittelet vise hvordan man gjennom et sosiokulturelt teoriperspektiv kan fokusere på dette.

Ved å skape et miljø i en lærende organisasjon der mennesket kan utvikle seg intellektuelt, praktisk og teoretisk vil man ha mulighet til å skape kompetanseoverføring, læring og utvikling. Det teoretiske må følges opp av et sosialt læringsmiljø og praktisk utførelse av kunnskap. Vygotsky sier i boka *Mind in Society* at "the most significant moment in the course of intellectual development, which gives birth to the purely human forms of practical and abstract intelligence, occurs when speech and practical activity converge." Vygotsky (1978, s.26)

Kompetanseutvikling skjer altså gjennom et sosialt fellesskap. Vi kan tilegne oss kunnskap gjennom å studere teori rundt hva andre har erfart, forsøke å lære oss selv eller gjennom å observere andres praktiske utførelse. Men, å kunne lære gjennom samhandling vil oftest være effektivt og utviklende på en annen måte enn hva vi kan tilegne oss alene. I artikkelen *Vygotsky og sosiokulturell teori (Dysthe and Igland 2001)* forteller Olga Dysthe om hvordan sosial samhandling fra Vygotskys perspektiv utgjør selve utgangspunktet for læring og utvikling, ikke bare en ramme rundt individuelle prosesser. Vygotsky påpeker dessuten at den sosiale samhandling i en gitt kultur er en del av en historisk ramme og kommer fram til at den som vil forstå mentale prosesser og utviklingen av disse må studere sosiokulturelle aktiviteter som utviklingen springer ut i fra. Ethvert arbeidsfellesskap vil ha sin historie og sin kultur som påvirker mulighetene for kunnskapsoverføring, læring og mestring. I tillegg vil individets evne til å delta i arbeidsfellesskapet være av betydning.

Sosiokulturelle perspektiv bygger på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt grunnleggjande for læring, ikkje berre som eit positivt element i læringsmiljøet. Det å kunne er i sosiokulturell læringsteori knytta til praksisfellesskap og individets evne til å delta i desse. Dysthe (2001, s.42)

Dysthe beskriver hvordan det sosiokulturelle perspektivet bygger på hvordan mennesket konstruerer sin egen kunnskap. Dette er altså en teori om hvordan mennesket fortolker ny

informasjon ut i fra tidligere erfaringer, sosial kontekst og språk. Dette er viktige elementer, men det er samarbeidet med andre mennesker som er helt avgjørende for læring. ”Innenfor pedagogikken knyttes begrepet sosialkonstruktivisme nesten utelukkende til temaet læring, og brukes gjerne synonymt med et sosiokulturelt og situert læringsperspektiv.” Andreassen, Irgens et al. (2009, s.25)

Dysthe beskriver i *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring* hvordan Jean Lave og Etienne Wenger i boka *Situated learning* hevder læring er grunnleggende et sosialt fenomen og at læring primært skjer gjennom å delta i et praksisfellesskap. Wenger spør i boka *En sosial teori om læring*, spørsmålene: ”Hva om vi gikk ut i fra at læring, i sitt vesen, fundamentalt er et sosialt fenomen som reflekterer vår sosiale natur som vesener? Hvilken form for forståelse ville et slikt perspektiv gi i forhold til hvordan læring finner sted og hva som er nødvendig for å støtte den?” (Wenger 2000, s.152)

Wenger presenterer videre komponenter i en sosial teori om læring. Han beskriver her det primære fokus for denne teorien på læring som sosial deltagelse. Deltagelse refererer i denne forbindelse ikke kun til avgrensede sammenhenger og bestemte aktiviteter sammen med bestemte mennesker, men til en mere omfattende prosess der vi er en aktiv del av sosiale praksisfellesskaper som vi skaper identitet i forhold til. (Wenger 2000, s.153)



Figur 3 Komponenter i en sosial teori om læring.

Wenger illustrerer her ulike begreper som har betydning for læring. (Wenger 2000, s.153) *Mening* som i hvordan vi i varierende grad kan evne å oppleve våre liv som meningsfulle. Både som sykepleiere og lærere er det mulig å ha en langt sterkere opplevelse av dette enn i mange andre yrker. Men, dette er avhengig av gode betingelser for mestringsfølelse og utvikling. Begge yrker er utsatt for situasjoner der man kan oppleve rammefaktorer som gir følelse av utilstrekkelighet og manglende mestringsfølelse.

*Praksis* som i hvordan vi sammen kan gjennom felles historie og sosiale ressurser opprettholde et felles engasjement gjennom handling. Dette er avhengig av god ledelse som legger til rette for ikke bare historieoverføring, men også kompetanseoverføring og et godt fellesskap.

*Fellesskap* som et sosialt fellesskap der våre aktiviteter og deltagelse anerkjennes som kompetanse. Og *identitet* fordi vi kan beskrive hvordan læring kan endre hvem vi er og skape personlige utviklingshistorier innenfor rammene av våre fellesskap. Dette er igjen noe som både lærere og sykepleiere erfarer. Jeg beskriver dette under punkt 1.0 *Bakgrunn for prosjektet* ved å si at både sykepleieryrket og læreryrket etter min erfaring er profesjoner som forandrer din identitet og egenart gjennom den utvikling som er nødvendig for å kunne utøve yrket på en god måte.

Figur 3 illustrerer hvordan alle disse elementene påvirker hverandre i forhold til læring.

Deltagelse i praksisfellesskap er først perifer, det vil si at den lærende mangler det meste av den kunnskapen som kreves for å være et fullverdig medlem, men deltagelsen blir stadig mer kompleks. Wenger flytter fokuset fra den enkelte til læringsfellesskapet. (Dysthe 2001, s.47) Wenger sier at det å plassere fokus på deltagelse har stor betydning for hva som kreves for å forstå og understøtte læring. At læring ikke er en separat aktivitet. Han beskriver læring for individer, fellesskap og organisasjoner slik:

- For individer betyr det at læring dreier seg om å engasjere seg og bidra til praksis i fellesskapet.
- For fellesskapet betyr det at læring dreier seg om å utvikle deres praksis og sikre nye generasjoner av medlemmer.
- For organisasjoner betyr det at læring dreier seg om å sikre bærekraftighet for praksisfellesskapene gjennom en organisasjon som vet hva den kan og dermed blir effektiv og verdifull som organisasjon.

(Wenger 2000, s.156)

Olga Dysthe presenterer i artikkelen om sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring også hvordan John Dewey viser et pragmatisk syn på kunnskap som innebærer at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet og at situasjonen er viktig. Han understreker at kommunikasjon er sentralt i læringsprosessen. Dysthe (2001, s.33) Det vi allikevel først og fremst forbinder med John Dewey er læring med utgangspunkt i erfaring. ”Men å finne materialet for læring innenfor erfaringen, er bare første skritt. Neste skritt er den gradvise utviklingen av det som allerede er erfart, til en fullere, rikere og mer organisert form, som gradvis nærmer seg den formen som brukes for å presentere lærestoffet for en øvet, moden person.” (Dewey 1938/1964, s.67) Dewey forteller om hvordan det er vanskeligere å finne riktig utgangspunkt for læring når man snakker om eldre barn og voksne.

Det er vanskeligere å bestemme bakgrunnen for erfaringen til de ulike individene, og vanskeligere å finne akkurat hvordan man skal behandle det lærestoffet som allerede er en del av erfaringen slik at det fører til større og mer velordnede fagområder.  
(Dewey 1938/1964, s.68)

Han sier videre at det blir lærerens oppgave, eller i yrkeslivet eventuelt lederens oppgave, ”innenfor rammene av den eksisterende erfaring, å velge de tingene som har mulighet til å få frem nye problemstillinger som igjen vil stimulere nye måter å observere og vurdere på, og derved utvide området for videre erfaring.” (Dewey 1938/1964, s.69)

I dette kapittelet har jeg påpekt hvordan man gjennom et sosiokulturelt perspektiv kan fokusere på læring på en arbeidsplass. Wenger ser på læring som noe som skjer gjennom praksis, ikke gjennom undervisning. Spesielt innenfor feltet som omfatter læring på arbeidsplassen har disse teoriene mye å bidra med. Dysthe (2001, s.64) Wenger bruker begrepet praksisfellesskap, ikke synonymt med en gruppe, et team eller nettverk, men karakterisert av en felles praksis som handler om gjensidig engasjement, felles oppgaver og repertoar. Dysthe (2001, s.63)

Jeg vil i kapittel 4.2 i analysen komme tilbake til hvordan empirien forteller noe om hvordan det mellommenneskelige påvirker kompetanseoverføringen. Jeg vil også i analysedelen påpeke hvordan organisering og ledelse kan legge til rette for dette, eller ikke.

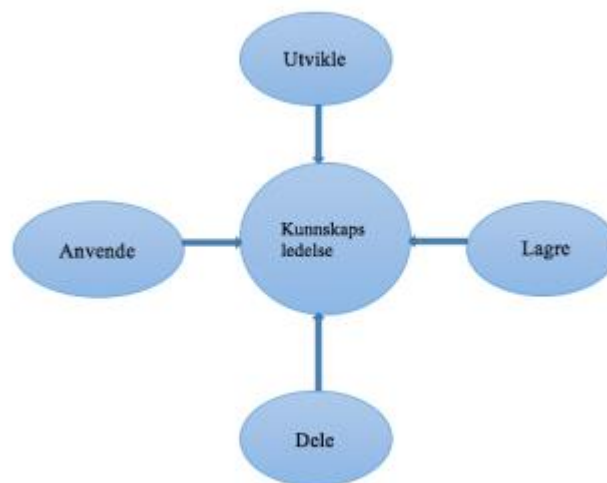


## 2.6 Kunnskapsledelse

Problemstillingen stiller spørsmålet om hvordan organisering og ledelse kan kvalitetssikre kompetanseoverføring. Kunnskapsledelse handler om hvordan kompetansen i bedriften ivaretas på en verdiøkende måte. ”Gjennom kunnskapsledelse rettes oppmerksomheten mot de kunnskaps- og læringsprosessene som bidrar til å utvikle en virksomhets verdi, altså dreier det seg om hvordan den totale kunnskapskapitalen kan utvikles.” (Irgens 2011, s.125) Irgens stiller i boka *Dynamiske og lærende organisasjoner* spørsmål om hva kunnskapsledelse egentlig er. Han sier at det er en umulig oppgave å i en definisjon gjengi bredden i alle oppfatninger av hva kunnskapsledelse er. Han foreslår en definisjon som har til hensikt å gi en pekepinn på hva som skjuler seg bak begrepet og samtidig være en hjelp i praksis. Den lyder slik:

*”Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap.”* (Irgens 2011, s.125)

Han viser videre dette med en figur:



**Figur 4** Kunnskapsledelse. Irgens (2011)

De ulike prosessene beskrives videre slik: **Utvikle** er nødvendig fordi det i en kunnskapsorganisasjon ikke er tilstrekkelig å anvende eksisterende kunnskap, men man må også kunne utvikle ny. **Lagre** er nødvendig fordi den kunnskapen som utvikles og anvendes skal kunne tas vare på i organisasjonen. Kunnskapen må nedfelles for å beholdes. **Dele** er nødvendig for å unngå at kunnskap ikke blir forbeholdt enkeltpersoner eller grupper.

**Anvende** er nødvendig fordi kunnskapen ellers vil være statisk. Irgens (2011, s.126) Figuren

viser på en oversiktlig og lettfattelig måte faktorer som spiller inn på ledelse av lærende organisasjoner. Jeg vil i kapittel 4 komme nærmere inn på hvordan empirien viser ledelsen på sykehus og skole arbeider med de ulike faktorene for å sikre en ledelse som kvalitetssikrer kompetanseoverføringen.

### 3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive valg av metode. Videre vil jeg forklare hvordan jeg har innhentet data og hvordan dataene presenteres, analyseres, tolkes og vurderes. Jeg vil gjøre rede for planleggingen, intervjusituasjonen, transkriberingen, analysen og verifiseringen. Metoden er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke. Metoden hjelper oss til å samle inn data, det vil si den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår. Dalland (2012, s.112) Metode er altså den veien jeg har valgt å gå for å samle inn empiri, data om virkeligheten og beskrivelse av denne. Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet. Jeg definerte målet med undersøkelsen før jeg bygde opp forskningsdesign og bestemte meg for analysemetode. Begrepet metode refererer til de konkrete fremgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskapelige studier. Grønmo (2015, s.29)

Under forskningsintervjuene opplevde jeg å bli tatt i mot som sykepleier på sykehuset og som lærer på skolen. Informantene hadde alle unntatt én mottatt informasjon i forveien. På sykehuset hadde jeg mange år tilbake jobbet på en tilsvarende avdeling sammen med en av de ansatte. Dette gjorde at informantene snakket til meg som en av sine egne, de brukte fagterminologi og behandlet meg som en av dem. På sykehuset ble jeg værende i flere timer over flere dager fordi det stadig kom inn barn og deres foreldre som trengte hjelp eller skulle ha utført prosedyrer. Jeg ble da invitert med eller bedt om å vente sammen med foreldrene. Ellers kunne jeg vandre rundt å observere.

På skolen ble jeg også behandlet som en av de ansatte, men en av lærerne forsikret seg hele tiden om at det hun sa ble behandlet konfidensielt. Dette var spesielt i sammenheng med at hun fortalte om hvordan de behandlet ansatte som de ikke ønsket skulle fortsette på arbeidsplassen. Men, alle var åpne, trygge og entusiastiske og syntes tema var spennende i forhold til deres arbeid.

### 3.1.0 Valg av metode

Jeg ønsket å finne en metode som kunne gi empiri til å svare på problemstillingen *hvordan en virksomhet kan bruke organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring som sikrer læring, mestring og utvikling på en spesialisert sykehusavdeling og på en avdeling for Helse –og oppvekstfag på videregående skole.*

I tidligere prosjektoppgaver har jeg jobbet på oppdrag fra en offentlig etat og samlet opplysninger og informasjon om faktiske forhold på ulike institusjoner som barnehager og sykehjem. Jeg kunne da henviser til oppdragsgiver når jeg henvendte meg til ulike institusjoner for å be om lov til å gjøre kvalitative undersøkelser på deres arbeidsplass. Dette gjorde det enkelt å komme i kontakt med institusjonene og åpnet dører gjennom de forventninger og den makt som lå i mandatet. (Jacobsen 2015)

I dette prosjektet var jeg helt alene og hadde kun min egen erfaring og egne kontakter som utgangspunkt for å finne informanter. Jeg bestemte meg tidlig for å også denne gangen benytte meg av metoden kvalitativt forskningsintervju. Jeg ønsket å gjøre en intervjusamtale med mine informanter. Jeg var i starten på mitt teoretiske studium i forhold til problemstillingen og det var tidligere erfaringer som hadde preget livet mitt som styrte behovet for å finne svar på problemstillingen. Det ble viktig for meg å komme meg ut i feltet for å samle empiri basert på spørsmålene jeg ønsket svar på. Jeg ønsket å skape ny kunnskap og teoretisk forståelse ut fra de empiriske analysene som skulle gjennomføres for å få svar på problemstillingen. Prosjektet mitt startet med teoretiske studier basert på erfaringer som var utgangspunkt for problemstillingen før samling av empiri inspirerte til nye teoretiske studier for å underbygge funnene. Jeg har altså beveget meg fram og tilbake mellom teori og empiri flere ganger i studiet.

Empiri er opplysninger eller informasjon om faktiske forhold i samfunnet. Grønmo (2015, s.33) Jeg hadde samlet erfaringer fra tidligere opplevelser gjennom eget arbeidsliv fra femten år tilbake og frem til dags dato som utgangspunkt for både valg av teori og spørsmål jeg ønsket svar på. Når empirien er basert på sanseerfaring, blir den preget av de menneskelige sansene som brukes ved erfaringen. (...) Våre ulike forståelsesformer og referanserammer innvirker på hva vi ser og hører, og hvordan vi oppfatter inntrykk. Grønmo (2015, s.33) Dette var utgangspunktet for at jeg ønsket å gjennomføre en empirisk undersøkelse ved et sykehus og ved en videregående skole. Jeg ønsket å finne ut hvordan disse virksomhetene brukte organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring for å sikre læring, mestring og utvikling.

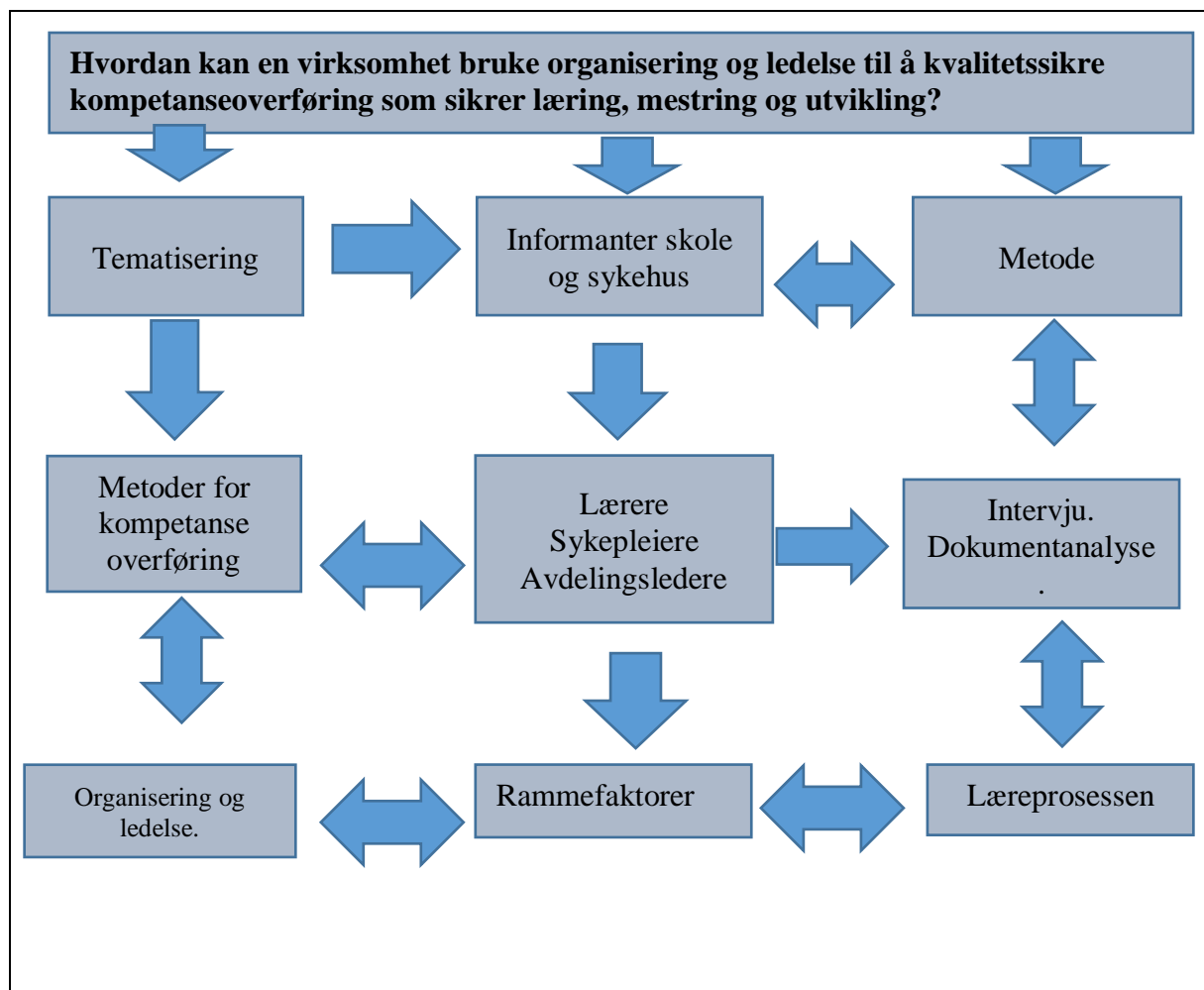
Jeg ønsket også å undersøke om mine erfaringer fra åtte år i skoleverket stemte med andre læreres erfaringer fra andre skoler i et annet fylke. På dette tidspunktet var det teori som var gjeldende som empiri i prosjektet i tillegg til mine egne erfaringer. Jeg hadde brukt tiden på å finne og studere tidligere masteroppgaver, artikler, styringsdokumenter og litteratur som omhandlet tema for problemstillingen

Jeg valgte altså kvalitativt forskningsintervju som metode for å få svar på problemstillingen. Ved å bruke denne metoden ønsket jeg å få frem ikke bare direkte svar på spørsmålene i intervjuguiden, men også få frem informantenes erfaringer og narrativer som påvirket deres svar og som kunne tilføye prosjektet informantenes aspekter som muligens jeg ikke hadde tenkt på. Jeg ønsket en metode der jeg i rollen som forsker kunne gå ut å samle informasjon, systematiserer dataene og danne teori. Teorien jeg hadde gått inn i frem til dette tidspunktet i prosjektet og mine egne erfaringer var altså utgangspunkt for valg av metode, intervjuguide og valg av informanter. Men, empirien ble også utgangspunkt for valg av teori i etterkant.

### 3.1.1 Casestudie

Problemstillingen *hvordan en virksomhet kan bruke organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring som sikrer læring, mestring og utvikling på en spesialisert sykehusavdeling og på en avdeling for Helse –og oppvekstfag på videregående skole* har ambisjoner om å søke etter svar utover de resultatene som kom frem i undersøkelsen. Med min bakgrunn fra to ulike yrker har jeg gjort erfaringer som viser fellesnevnerne i disse lærende organisasjonene i to ulike sektorer. Jeg ønsket å gjøre en systematisk sammenligning av to enheter som utgangspunkt for min analyse. Begrensningen i oppgaven var med på å avgjøre størrelsen på utvalget. Og resultatene viser kun hvordan disse avdelingene løser temaet for problemstillingen. Men, hensikten med studiet var å peke på overføringsverdien av resultatene for datainnsamling og analyse. Analysen omhandler de caser som undersøkelsen omfatter. Case studier kan knyttes til undersøkelsesopplegg som er spesielt rettet mot å oppnå kunnskap som peker utover det undersøkelsen fokuserer på. Thagaard (2013, s.214) Jeg søker altså gjennom denne masteroppgaven å finne løsninger i disse lærende organisasjonen som viser at organisasjon og ledelse kan fremme eller hemme kompetanseutvikling i organisasjonen. Jeg søker etter løsninger som fremmer kompetanseutvikling som kan ha overføringsverdi for andre lærende organisasjoner og sette fokus på betydningen av dette. La oss nå i neste kapittel se på forskningsdesign.

### 3.1.2 Forskningsdesign



Figur 5 Forskningsdesign

Skjemaet beskriver hvordan jeg gjennom tematiseringen, forskningsintervjuer med fokus på metoder for kompetanseoverføring og organisering har undret over hvordan kompetanseoverføring kan organiseres slik at det best mulig legges til rette for ansattes læring, utvikling og mestring. Jeg har så gjennom mine respondenter, som har vært ansatte og ledere, søkt å bruke en metode for å gjennom intervju, og deretter dokumentanalyse, søke svar på hvordan dette er mulig å få til.

### 3.2.0 Datamaterialet

I mitt kvalitative studie er datamaterialet samlet inn gjennom intervju. Materialet jeg samlet gjennom intervjuene danner det empiriske grunnlaget. I dette avsnittet vil jeg presentere praktiske forhold rundt datainnsamlingsprosessen, samt strategiske valg og avgrensninger jeg har foretatt underveis. Valget av data og metode avhenger i første rekke av hva slags samfunnsforhold og hvilke problemstillinger som skal belyses. Det gjør valget ikke til et prinsipielt, men et strategisk spørsmål. (Grønmo 2011).

#### 3.2.1 Valg av informanter

Det var viktig å finne informanter som kunne svare på problemstillingen og som kunne vise til erfaringer med hvordan kunnskap og kompetanse ble overført og ivaretatt, eller ikke. Mine egne erfaringer handlet både om avdelinger i skole og på sykehus som hadde gode systemer og god ledelse for dette. Der ble kompetansen ivaretatt og organiseringen og ledelsen la til rette for dette. Men, jeg hadde også erfart hvordan manglende fokus og kunnskap om dette fra ledelse kunne føre til organiseringsløsninger som sløste med kompetansekapitalen på arbeidsplassen.

Det var viktig for meg å finne informanter som hadde erfaringer rundt hvordan organisering og ledelse påvirket avdelingens kvalitet på kunnskapsutvikling og kompetanseoverføring. Jeg henvendte meg til flere avdelinger på sykehus før jeg fikk respons. Jeg både ringte og sendte mailer, og tok kontakt med gamle kollegaer. Til slutt var det en telefon til en avdelingsleder som oppfølging av en mail som gjorde at jeg fikk innpass på sykehuset. Dette var en person jeg ikke kjente fra før av, men hun syntes tema som jeg presenterte var interessant og ville gjerne prate med meg. Hun oppfordret også sine ansatte til å snakke med meg. Det viste seg også at en tidligere kollega jobbet på denne avdelingen.

På videregående skole fikk jeg tidlig kontakt med en avdelingsleder. Hun syntes temaet var interessant og vi gjorde et forskningsintervju som var veldig intenst og som preget mitt videre arbeid. Det var ikke like lett å finne lærere som ville bruke tid på et intervju, men etter en del mailer og telefoner fikk jeg til intervjusamtaler. Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Thagaard (2013, s.60) Jeg opplevde at jeg fikk en bredde på samtaleintervjuene innenfor de avdelingene

jeg besøkte. På videregående fikk jeg snakket med en leder, en lærer som hadde lang erfaring og en nyansatt som også hadde vært student på stedet. På sykehuset fikk jeg snakke med en leder, en sykepleier nær pensjonistalder og en som hadde jobbet der i to år.

Jeg sitter igjen uten data fra de andre avdelingene jeg kontaktet på sykehuset. Jeg ble bryskt avvist av flere avdelingsledere til tross for at jeg kunne vise til bekjente på avdelingen som var positive til et samtaleintervju. Forskningen er jo avhengig av å få tilgang til aktuelle miljøer. Jeg var forberedt på at dette kunne være vanskelig.

Forskeren må være forberedt på å finne en alternativ setting for undersøkelsen dersom det viser seg å være vanskelig å få adgang til de miljøene som var planlagt i utgangspunktet. En begrunnelse for å innvilge eller nekte forskeren adgang er i seg selv viktig informasjon i prosjektet. Thagaard (2013, s.66)

Jeg har senere blitt fortalt av ansatte på denne avdelingen som jeg kjenner fra da jeg jobbet der at de er inne i en utfordrende periode med mye utskiftninger av personalet og omorganisering. Dette kan muligens forklare avdelingslederens manglende vilje og overskudd til å være med å gjøre intervjuer til en utenfra.

Det var viktig i denne planleggingsfasen å innhente intervjupersonenes informerte samtykke til å delta, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene. (Kvale, Brinkmann et al. 2009) Det var flere av informantene som i løpet av intervjusamtalen spurte om konfidensialiteten i undersøkelsen. Dette kan tyde på at jeg ikke har vært tydelig nok på dette da jeg henvendte meg til institusjonene.



### 3.2.1.1 Oversikt datainnsamling

<b>Intervju 1</b>	<b>Intervju 2</b>	<b>Intervju 3</b>	<b>Intervju 4</b>	<b>Intervju 5</b>	<b>Intervju 6</b>
Avdelingsleder videregående skole	Sykepleier sykehus	Sykepleier sykehus	Lærer videregående skole	Avdelingsleder sykehus	Lærer/ student videregående skole

<b>Metode</b>	<b>Informanter</b>	<b>Tidspunkt</b>	<b>Materialet</b>	<b>Innsamlet av</b>
Case: Intervju på en videregående skole.	Intervju 1: Avdelingsleder Intervju 4: Lærer Intervju 6: Lærer/student <b>Videregående skole</b>	Mai - juni 2016	Kvalitative, transkriberte forskningsintervjuer med varighet fra 60 til 90 minutter.	Forfatter
Case: Intervju og observasjon på en sykehusavdeling.	Intervju 2: Sykepleier Intervju 3: Sykepleier Intervju 5: Avdelingsleder sykehusavdeling. <b>Barneavdeling sykehus</b>	Mai - juni 2016	Kvalitative, transkriberte forskningsintervjuer med varighet fra 25 til 45 minutter effektiv tid. Med avbrytelser og observasjon gjennom tilstedeværelse på avdelingen	Forfatter

Figur 6 Oversikt datainnsamling.

### 3.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju.

Intervjuguidens hensikt var å ramme inn intervjusituasjonen på en slik måte at temaene for problemstillingen ble godt belyst, men samtidig åpne opp for at informantene skulle få fortelle sin egen historie. Ved å først fortelle noe om meg selv og min egen faglige bakgrunn og så be informantene fortelle om seg selv så kom vi i gang med intervjuet. ”I og med at et kvalitativt intervju ofte omfatter personlige temaer som krever fortrolighet for at den som intervjues skal åpne seg, kan rekkefølgen av temaer være avgjørende for hvordan intervjuet forløper.”

Thagaard (2013, s.110) Det virket som om informantene satt pris på å få fortelle om seg selv og sin egen hverdag og ha en lytter som var interessert og hadde god tid. Dette var en god

start før vi kom i gang med temaene for problemstillingen. Det er en fordel å starte intervjuet med spørsmål som kan bidra til å berolige personer som føler seg usikre på hva det innebærer å delta i et intervju. ”En velegnet start på et intervju kan være spørsmål om intervjupersonens bakgrunn, utdannelse og yrkeserfaring.” Thagaard (2013, s.111) Oppfølgingsspørsmålene kom automatisk fra meg ut i fra hva som ble fortalt. Spørsmålene handlet om hvordan en typisk arbeidsdag ser ut for informanten, hvilke arenaer, situasjoner og hendelser som finnes for kunnskapsdeling og kompetanseoverføring. Hva det mellommenneskelige og god samhandling betyr for kunnskapsutvikling, og hvordan ulike organisatoriske systemer legger til rette for kunnskapsutvikling og kompetanseoverføring. I tillegg ble lederne spurt om hvordan de som ledere kan legge til rette for kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling.

Intervjuguiden hadde altså kun fire spørsmål som representerte temaene for prosjektet, fem for lederne. ”Intervjuscenen er som regel forberedt med et manuskript. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelig formulerte spørsmål.” Kvale and Brinkmann (2009, s.143)

Jeg ønsket få spørsmål fordi jeg tidligere har erfart at få spørsmål gir tid og ro slik at informantene kan stoppe opp og tenke og resonere seg fram til svar og egne historier. Jeg har også erfart at å være tålmodig og tørre å la det bli stille under intervjusituasjonen, det åpner opp for at informanten får tid til å tenke etter og få satt ord på sine narrativer. Dersom informanten hadde problemer med å komme videre i sin historie gjentok jeg det siste hun hadde sagt for så å bli stille. Informanten plukket da opp tråden og fortsatte å fortelle. ”Regi over intervjusituasjonen innebærer at intervjueren finner en balanse mellom å gi uttrykk for henholdsvis bekræftende og utdypende kommentarer i forhold til intervjupersonens utsagn. Det overordnede mål i intervjusituasjonen er at den som intervjues føler at atmosfæren er tillitsskapende og fortrolig.” Thagaard (2013, s.109)

Intervjuene utviklet seg til gode samtaler der min rolle ikke bare var å være en god lytter, men også å skape en god ramme av fortrolighet og dialog. Jeg lærte mye underveis i forhold til problemstillingens tema og ble imponert over hvordan informantene var interesserte og reflekterte i sin hverdag over betydningen av å legge til rette for god kompetanseoverføring på egen arbeidsplass. Samtaleintervjuene utviklet seg gjennom felles interesse for temaet, og jeg opplevde engasjement og entusiasme rundt temaet for problemstillingen fra informantene.

”Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter.” Kvale and Brinkmann (2009, s.137)

### 3.2.3 Bearbeiding av datamaterialet

Etterhvert som jeg var ferdig med intervjuene opplevde jeg en trygghet i forhold til at datamaterialet ville kunne svare på problemstillingen. Dette gjorde at jeg ble tryggere i intervjusituasjonen på de siste intervjuene. Jeg ble oppløftet av å oppleve at informantene var opptatt av det samme som meg; *hvordan en virksomhet kan bruke organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring som sikrer læring, mestring og utvikling*. Eller, de var jo også opptatt av hvordan man kunne ødelegge for muligheten til dette.

Det startet altså en bearbeiding av materialet under og etter intervjuene, og før jeg kom i gang med transkriberingen. ”Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk tilstede, abstrahert og fiksert i skriftlig form.” Kvale and Brinkmann (2009, s.186) Transkriberingen ble et slags gjenmøte med informantene der jeg gjenopplevde situasjonen og stemningen som gjorde intervjuet til et betydningsfullt møte for meg. Dette kommer ikke frem i transkriberingen. Ved å oversette fra muntlig samtale til skriftlig språk mister samtalen mye viktig informasjon som for eksempel tonefall, kroppsspråk og stemning. ”Transkripsjonen av intervjusamtalen til en skriftlig form innebærer enda en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Transkripsjonen er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler.” Kvale and Brinkmann (2009, s.187) Utfordringen i forhold til dette var å ikke bare formidle det transkriberte empiriske materialet jeg satt igjen med etter transkriberingen og kategoriseringen, men også å formidle hele materialet i analyse og konklusjon.

### 3.3.0 Intervju som metode

Gjennom svar på forskningsspørsmålene ønsket jeg å få en empiri som kunne analyseres og svare på problemstillingen. Jeg ønsket å finne ut av hva det mellommenneskelige og god samhandling betyr for kompetanseutvikling, hvordan ulike organisatoriske systemer kan legge til rette for kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring, og hvordan ledere av institusjoner kan legge til rette for kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling. Dette var mine forskningsspørsmål som sammen med problemstillingen styrte valget av metode.

Jeg ønsket å få svar som var resultat av informantenes erfaringer og deres tanker rundt disse. Intervju er en særlig velegnet metode til å gi informasjon om praksis i dagliglivet, om hvordan personer forholder seg til hverandre og hvordan de presenterer seg i sine omgivelser.

Thagaard (2013, s.58) Jeg ønsket ikke å få svar som kun var direkte respons på spørsmålet, men heller åpne opp for informantenes historier og resonnementer rundt temaet i problemstillingen.

Jeg ønsket å få svar gjennom intervjuene, men ville også åpne for at mine informanter satt inne med mye informasjon og egne historier som kunne være aktuell for min forskning, men som jeg ikke selv hadde formulert som spørsmål. Jeg ønsket derfor en intervjuform som åpnet for dialog og ikke bare direkte svar på spørsmål. I boka ”Det kvalitative forskningsintervju” fremhever Kvale and Brinkmann (2009, s.72) syv trekk ved intervjubasert kunnskap. De sier at kunnskapen som oppnås via forskningsintervjuer er sammenvevd av syv trekk:

Kunnskapen er *produsert* ved at forskningsintervjuet er en byggeplass for kunnskap som konstrueres i et sosialt samspill mellom intervjuer og informant. Dette stemmer med hva jeg ønsket da jeg valgte metode og senere opplevde gjennom intervjuene. Informantene svarte ikke bare på spørsmålene, men kom også med egne erfaringer og historier som bygget opp under mine erfaringer. Kunnskapen er *relasjonell*. Det skapes nye relasjoner gjennom samtalen som har som mål å produsere kunnskap. Jeg intervjuet mennesker jeg kjente fra tidligere, hadde hilst på, men også mennesker jeg aldri hadde møtt. Utgangspunktet var altså forskjellig i alle intervjuene. Allikevel opplevde jeg kvalitativt forskningsintervju som en aktuell og god metode i alle intervjuene. Kunnskapen er *samtalebasert*. Kvale og Brinkmann henviser til Sokrates og hvordan samtaler er en mulighet for å produsere kunnskap om det sanne, det gode og det skjønne på. Intervjusamtalene utvikler seg ulikt fra gang til gang avhengig av utgangspunkt og rammefaktorer. Men, nettopp at de er samtalebasert gjør at det skapes en relasjon gjennom intervjuet som både kan åpne opp, men også hindre en god samtale. Målet er å lage rom for en relasjon der og da som kan få frem erfaringer og kunnskap

som kan svare på problemstillingen. Kunnskap er *kontekstuell*, altså kunnskapen som kommer frem under et intervju er betinget av rammene og i hvilken sammenheng kunnskapen kom fram. Hva som kom frem i intervjuene, tolkningen av dette og hvilken respons som ble gitt er avhengig av mange forhold som er styrende for resultatet og tolkningen av dette og hvordan intervjuet videre forløp. Kunnskap er *språklig* og språket er et verktøy både i intervjusituasjonen og senere gjennom transkribering, kategorisering, analyse og tolkning. I intervjusituasjonen vil både verbalt og non-verbalt språk påvirke utfallet. Min yrkeserfaring fra både sykehus og skole gjorde at jeg kjente til ord og begreper i språket brukt under intervjuene slik at jeg kunne oppfatte og tolke samtalen riktig. Kunnskap er *narrativ*. I åpne intervjuer forteller folk historier om sitt eget liv. En narrativ tilnærming vektlegger dialogens betydning og at man kan inneha ulik forståelse, såkalt multiple perspektiver. Prosessen blir viktig. Sigrun Gudmundsdottir forteller i sin artikkel "Forskningsintervjuets narrative karakter" at forskere oppdager at de er i ferd med å foreta løst strukturerte og åpne intervjuer hvor de sammen med sine informanter utforsker den mening begreper, kategorier og hendelser har. Hun hevder at i et godt intervju hvor det er kontakt mellom informant og forsker, kommer partene gjennom dialogen frem til en mening begge er enige om. (Gudmundsdottir 1997) Og sist trekker Kvale og Brinkmann frem det syvende trekk ved intervjubasert kunnskap, at kunnskap er *pragmatisk*. Jeg ønsket en metode for å samle empiri som kunne gi kunnskap som var representativ for mitt utvalg av informanter og som kunne skape nyttig kunnskap.

En intervjusamtale ville derfor være nyttig og kunne åpne for dette. "I en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål om og lytter til hva folk selv forteller om livsverdenen sin. Intervjueren lytter til deres drømmer, frykt og håp; lytter mens intervjupersonene med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger, og lærer om deres tanker om skole og arbeidssituasjon, familieliv og sosialt liv" (Kvale, Brinkmann et al. 2009, s.19)

Jeg ønsket altså i mitt prosjekt å gjøre en semistrukturert samtale som et intervju og bruke informasjonen jeg fikk til å svare på spørsmål knyttet til min problemstilling. Jeg gikk inn i intervjusituasjonen med et bestemt utgangspunkt basert på egne erfaringer og med et ønske om å få til en utviklende dialog i forhold til temaet. Samtidig ønsket jeg å lære av intervjuet for å kunne ha empirisk nytte av den kunnskap jeg ville tilegne meg i løpet av intervjuet. Jeg hadde på forhånd utarbeidet intervjuguide med tema og oppsatte spørsmål, men intensjonen med intervjusituasjonen var å få belyst temaet og få til en berikende dialog for begge parter. Jeg valgte denne metoden fordi jeg ønsket å få tak i intervjupersonens egen

beskrivelse av situasjonen. Som en del av dialogen i intervjuet var det også nyttig å ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som kunne avklare og utdype intervjupersonenes tanker og meninger. Dessuten er denne typen intervju nyttig for å få fram kunnskap som spørreundersøkelser og statistikk ikke kan fange opp (Dalland 2012). Formålet med intervjuet var å få frem økt kunnskap i en samhandling mellom meg og personene jeg intervjuet. Kunnskap i denne sammenheng med betydning å skulle dekke både dagliglivets viten og den systematiske etterprøvbare viten. (Kvale, Brinkmann 2009)

Min egen yrkeserfaring som sykepleier og lærer med kommunikasjon som viktigste verktøy var god og nyttig erfaring i bruken av intervjusamtale som metode. Forskningsintervjuet innebærer en kultivering av samtaleferdigheter, ferdigheter som de fleste av oss allerede besitter i kraft av vår evne til å stille spørsmål. (Kvale and Brinkmann 2009) Kunnskap om betydningen av non verbal kommunikasjon, rammefaktorer, begrepsforståelse og evnen til å skape en relasjon i øyeblikket var nyttig for å legge til rette for at informantene skulle være trygge på å kunne fritt fortelle om egne erfaringer. Det var også viktig for informantene å være trygge på konfidensialitet i måten deres historier senere ble behandlet.

### 3.3.1 Metode for analyse av datamateriale

Planlegging for analyse av datamateriale var utgangspunktet for forming av forskningsspørsmål og intervjuguide og for å få svar på problemstillingen. Forskningsspørsmålene mine som dannet utgangspunkt for metoden var hva det mellommenneskelige og god samhandling betyr for kompetanseutvikling, hvordan ulike organisatoriske systemer kan legge til rette for kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring og hvordan ledere av institusjoner kan legge til rette for kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling?

Med tanke på muligheten for at intervjuer som selv om de hadde en tidsramme på 30 minutter fort kunne ende opp lengre, så var det viktig for meg å lage en struktur for prosjektet gjennom forskningsspørsmål og intervjuguide. Jeg hadde tidligere opplevd intervjusituasjoner der samtalen og historiene som ble fortalt var så betydningsfulle at tidsperspektivet ble uvesentlig. Samtalene gikk langt ut over tidsperspektivet jeg hadde beregnet. Dette skjedde også denne gangen i flere av samtaleintervjuene. Historiene måtte få bli fortalt, og det måtte

få ta den tiden som var nødvendig. Jeg regnet derfor med muligheten for mye transkribert materiale som utgangspunkt for kategorisering og analyse. Med en gjennomgående struktur der forskningsspørsmålene og intervjuguiden var utgangspunkt for kategoriseringen ønsket jeg å legge til rette for min egen oversikt over prosjektet før jeg skulle sette i gang med analyse av empirien og teorien. ”Siktepunktet for kvalitative analyser er å komme frem til helhetlig forståelse av spesifikke forhold eller å utvikle teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige sammenhenger.” (Grønmo 2015, s.245)

En prosess av analyse av data startet opp samtidig som prosjektet steg frem gjennom studier av teori og forming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer. Egen erfaringsbakgrunn og opplevelsen av historiene fortalt gjennom intervjuene satt i gang en analyseprosess allerede under intervjuene. Grønmo sier i boken ”Samfunnsvitenskapelige studier” at i kvalitative studier blir data vanligvis analysert etter hvert som de samles inn og at vi derfor ikke kan skille ut dataanalysen som en bestemt fase i studien. Jeg ønsket å bygge opp en struktur med kategorier gjennom forskningsspørsmål og intervjuguide for å legge til rette for analysen. Med dette som utgangspunkt gikk jeg i gang med intervjuene. Jeg valgte å bruke lydopptaker under intervjuene. Intervjueren kan da konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. ”Ordbruk, tonefall, pauser og liknende blir registrert, slik at man igjen og igjen kan gå tilbake og lytte.” (Kvale and Brinkmann 2009, s.187) I intervjusituasjonen noterte jeg stikkord i tillegg til lydopptaker. Dette understreket enkelte temaer for meg selv i tankeprosessen jeg gjorde i mellom og etter de ulike intervjuene. Informantene tok opp temaer og situasjoner som var berikende for meg i forhold til egen undring over problemstillingen. Informantene var opptatt av det samme tema som meg selv og hadde refleksjoner og erfaringer rundt tema som var berikende.

Gjennom transkribering av lydopptakene opplevde jeg en ubevisst analyse av informasjonen jeg satt på gjennom intervjuene. ”Når intervjuene transkriberes blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Det blir lettere å få oversikt og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analyse.” (Kvale and Brinkmann 2009, s.188) Jeg valgte først å kategorisere transkriberingen etter spørsmålene i intervjuguiden som var lagd på bakgrunn av forskningsspørsmålene. Jeg fikk på denne måten en tematisert og strukturert oversikt over de ulike informantenes historier. Dette var mitt utgangspunkt for den systematiske analysen som skulle være utgangspunkt for drøfting og svar på problemstilling. Senere da jeg startet analysen av datamaterialet valgte jeg å kategorisere etter forskningsspørsmålene som lå tett

opp under spørsmålene i intervjuguiden, men som snevret inn temaet på en mer oversiktlig måte. I tillegg var det nødvendig å bruke begrepsstyrt koding for å kunne gjenkjenne og sammenligne den informasjonen som fantes i materialet fra de ulike informantene. Samtidig brukte jeg datastyrt koding for å fange opp eventuelle likheter i datamaterialet som informantene hadde tilført uten at jeg nødvendigvis hadde spurt etter det.” Begrepsstyrt koding bruker koder som forskeren har utviklet i forveien,(...), mens datastyrt koding innebærer at forskeren begynner uten koder og utviklet dem ved å lese materialet.” Kvale and Brinkmann (2009, s.209)

Kategoriseringen var altså et utgangspunkt for analysen, men også en del av analyseprosessen. De ulike kategoriene skulle svare på problemstillingen og gjøre informasjonen oversiktlig og håndterbar. Transkriberingsprosessen og kategoriseringen ga en oversikt, modning, refleksjon og tolkning av dataene som var en viktig del av analysen. Denne prosessen var nødvendig for å forstå datamaterialet jeg satt på, ikke bare det som var sagt direkte, men også mine tolkninger. ”Formålet med kvalitativ analyse er å utvikle en forståelse av dataene som går utover de beskrivelser deltakerne gir av sin situasjon og sine synspunkter.” Thagaard (2013, s.167)



Figur 7 Hovedkategorier før analyse.

Figuren viser de ulike hovedkategoriene som først var utgangspunktet for analysen etter transkribering. Jeg kunne på denne måten få oversikt over og kode de ulike intervjuene og bekrefte eller avkrefte den analysen som allerede var gjort underveis i arbeidet. Senere la jeg kategorien som omhandlet arenaer, situasjoner og hendelser som gir kunnskapsdeling inn under organisatoriske systemer.

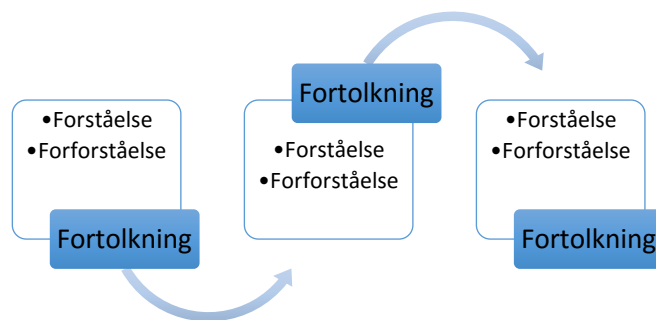


Intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren, og den endelige historien som forskeren presenterer for et publikum. Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer. (Kvale and Brinkmann 2009)

I min analyse ligger altså ikke bare den prosess av analyse som startet allerede under intervjuene, men også gjennom arbeidet med dataene, kategorisering og tolkning på flere nivåer av hva som ble sagt og i hvilken kontekst det ble sagt. Min tilnærming til datamaterialet var altså hermeneutisk ved at jeg tolket fenomenene jeg fant på flere nivåer.

Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Thagaard (2013, s.41)

”Hermeneutikken kan lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster og for eksempel se utover her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksomme på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon.” (Kvale and Brinkmann 2009, s.70)



**Figur 8 Hermeneutisk spiral.**

Figuren viser hvordan forforståelse og forståelse gir en fortolkning som igjen gir ny forståelse, forforståelse og fortolkning. Dette er beskrivende for hvordan min bakgrunnskunnskap gjennom egne erfaringer, studier av teori og styringsdokumenter var med på å påvirke tolkning både i intervjusituasjonen, og før og etter. Min bakgrunn som både lærer og sykepleier ikke bare påvirket min egen tolkning, men var også med på å prege i hvilken kontekst intervjuene foregikk.

### 3.4.0 Undersøkelsens kvalitet

Hensikten med å gå ut å samle datamateriale er å finne svar på problemstillingen. Jeg var fryktelig spent før første intervju som var på en videregående skole og en avdelingsleder der. Dette var en person jeg hadde hørt mye positivt om og som jeg visste hadde lang erfaring både som lærer og leder. Det var derfor en stor lettelse ettersom intervjuet kom i gang og jeg opplevde et brennende engasjement hos informanten om temaet for problemstillingen. Det samme opplevde jeg under de andre intervjusamtalene, møter med mennesker som virkelig var opptatt av sitt fag, kvaliteten på dette og hvordan sikre kompetanseoverføring på sin arbeidsplass. Her var det store muligheter for at jeg kunne finne svar på min problemstilling. ”Datamaterialets kvalitet er høyere jo mer velegnet materialet er til å belyse problemstillingen.” Grønmo (2015, s.217) Jeg sitter igjen med et inntrykk av at datamaterialet representerer faktiske forhold og reflekterer sann informasjon i forhold til min problemstilling. Allikevel er det grunn til å være kritisk fordi jeg kun har gjort intervjuer på en avdeling på sykehuset og en avdeling på en videregående skole. Ved å intervju mennesker med ulike erfaringer, stillinger og antall år på avdelingene opplever jeg kvaliteten som god og representativ innenfor de avdelingene jeg besøkte. En viktig del av datainnsamlingen består også av tidligere forskning innen området gjennom aktuell teori og styringsdokumenter.

Utvelgelsen av enheter for datainnsamling ble gjort for å best mulig kunne svare på problemstillingen. Allikevel ble utvalget styrt av hvem som svarte positivt i forhold til å la seg intervju, og det er grunn til å reflektere over hva som ligger bak at noen er positive til å la seg intervju og andre ikke.

Datakvaliteten er god dersom datamaterialet bygger på vitenskapelige prinsipper for sannhetsforpliktelse og logisk drøfting, og dersom så vel utvelgelsen av enheter og informasjonstyper som innsamlingen av data er gjennomført på en systematisk og forsvarlig måte, i tråd med forutsetningene og framgangsmåtene i de samfunnsvitenskapelige undersøkelsesoppleggene som brukes. Grønmo (2015, s.218)

### 3.4.1 Undersøkelsens validitet, reliabilitet og troverdighet

Validitet er om datamaterialets gyldighet for den problemstillingen som skal belyses.

Validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevant for problemstillingen. Validiteten er lav dersom undersøkelsesopplegget er lite treffende i forhold til problemstillingen, slik at vi undersøker noe annet enn det problemstillingen tilsier (SigmundGrønmo 2011, s.221) Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju flere sykehusavdelinger på to sykehus, og Helse – og oppvekstavdeling på flere skoler. Men, for å avgrense oppgaven bestemte jeg meg for å kun gjøre intervjuene på et sykehus og på en skole. Likevel finner jeg datamaterialet som treffende for problemstillingen. Resultatene fra datainnsamlingen besvarer forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Under intervjuet ønsket jeg å bruke lydopptaker og spurte i starten av intervjuet om det var i orden for informantene. Alle var positive til dette. Under selve intervjuet noterte jeg i tillegg ned stikkord som hjelp til å senere tolke og analysere informantenes historier.

Validitet gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. Først gjennom forut antakelser og hva som ligger bak forskningsspørsmålene, så gjennom planlegging og gjennomføring. Validitet har også med intervjupersonenes troverdighet å gjøre, selve intervjuets kvalitet, transkriberingen og analysen. Fra et etisk perspektiv bør et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimaliserer skadelige konsekvenser. (Kvale, Brinkmann et al. 2009)

Jeg kjente ingen av avdelingene fra før av, men jeg hadde tidligere truffet avdelingslederen på den videregående skolen og jeg hadde jobbet sammen med en av sykepleierne på en annen avdeling på samme sykehus. Men, som sykepleier og lærer er jeg som tidligere nevnt godt kjent med begge miljøer og dette kan også være med å forklare hvorfor jeg fikk innpass til å få gjøre intervjuene. I tillegg vil min bakgrunn farge både tema, problemstilling, intervjuguide og analyse av datamaterialet. Når forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet, får han eller hun et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. De erfaringene forskeren har i miljøet, gir grunnlag for gjenkjennelse og blir utgangspunkt for den forforståelse hu eller han etterhvert kommer frem til. Thagaard (2013, s.206) Når jeg kjenner miljøene jeg forsker på kan jeg komme til å tolke datamaterialet ut i fra egne erfaringer og overse det som er forskjellig fra egne erfaringer. Dette har vært nødvendig å være observant i forhold til i alle stadier av dette forskningsprosjektet. Jeg opplevde i intervjusituasjonen at

informantene hadde tillit og ønsket å fortelle sin historie. Flere spurte om hvordan resultatene ville bli brukt og om de kunne få lese prosjektoppgaven når den var ferdig.

## 4.0 Analyse og drøfting.

*Ordets forhold til tenkning og dannelse av nye begreper er en meget komplisert, gåtefull og sart prosess i sjelen. (Tolstoj 1903)*

Jeg vil i kapittel 4 presentere, analysere og drøfte funn fra datasamlingen. Det er forskningsspørsmålene som ligger til grunn som metode for kategorisering og senere analyse av de ulike temaene fra de kvalitative intervjuene og studier av styringsdokumenter og relevant teori. Disse blir så presentert her under tre overskrifter:

- 4.1 Hvordan kan ulike organisatoriske systemer legge til rette for kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring?
- 4.2 Hva betyr det mellommenneskelige og god samhandling for kompetanseutvikling?
- 4.3 Hvordan kan ledere av institusjoner legge til rette for kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling?

Gjennom analysen løftes det frem funn fra intervjuene og analyse av disse. Jeg belyser organisasjonenes erfaringer med ulike organisatoriske systemer som legger til rette for kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring, hva det mellommenneskelige betyr for dette og hvordan ledere kan legge til rette for dette. Jeg ønsker gjennom analysen å finne svar på hvordan man kan bruke organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring som sikrer læring, mestring og utvikling på en spesialisert sykehusavdeling og på en avdeling for Helse –og oppvekstfag på videregående skole.

I intervjusituasjonene kom det frem både morsomme, positive og lærerike situasjoner, men også frustrasjon rundt rammefaktorer som kan begrense kompetanseoverføring.

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. (Kvale and Brinkmann 2009) Videre i analysen beveger arbeidet med teksten seg bort fra den direkte relasjon som preger forholdet mellom forsker og deltager i felten. Det er her teksten settes i sammenheng med den tidlige analysen som finner sted underveis i datainnsamlingen, og gjennom innhenting og tolkning av teori og styringsdokumenter.

Forskerens innflytelse over forskningsprosessen er mer framtrødende i analysefasen enn under innsamlingen av materialet. Forskerens relasjoner til fagmiljøet, til kolleger og til annen forskning på feltet blir mer framtrødende. Analysen og tolkningen av resultatene innebærer blant annet at forskeren knytter resultatene sine til annen forskning og relevante teoretiske perspektiver. Thagaard (2013, s.121)

Gjennom analysen har empirien blitt kategorisert og knyttet til relevante begreper innen de overstående tema. Empirien har blitt analysert på ulike nivåer og det er utviklet en forståelse av dataene som går utover de beskrivelser deltagerne gir av sin situasjon og sine synspunkter. ”Grunnlaget for tolkning av dataene er at analysen utføres på en måte som bidrar til å fremheve meningen i teksten.” Thagaard (2013, s.167)

#### 4.1 Hvordan kan ulike organisatoriske systemer legge til rette for kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring?

Gjennom forskningsintervjuer og gjennom tidligere erfaring med ulike skoler og helseinstitusjoner har jeg fått et inntrykk av at det er mye ulik praksis når det gjelder virksomheters tilrettelegging for kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring. Skolen har gjennom noen generasjon lærere utviklet seg fra en organisering med lærerrådet som et styrende organ til slik vi har det i dag der rektor har siste ord enten det gjelder organisering av skolen eller utvikling av lærerens kompetanse. I dag handler en medarbeidersamtale mye om lærerens resultater og videre mål for å prestere bedre, det vil si at elevene skal få bedre karakterer. Allikevel forteller lærerne og deres leder i dette prosjektet om tilrettelagt timeplanlegging og organisering for teamarbeid for å utvikle lærerens kompetanse. Ikke bare for å øke elevenes resultater, men like mye for å kunne dele og utvikle sin kompetanse i forhold til relasjonsbygging med elevene og variasjon innen undervisningsmetoder for å motivere ikke bare elevene, men også seg selv. Organisering av tolærersystem blir også trukket frem som en faktor for kompetanseoverføring.

Helsevesenet har lange tradisjoner for hverdagslig struktur og organisering med rapport og internundervisning. Det finnes allikevel store variasjoner i forhold til hvordan dette fungerer. Det er i dag ingen fastsatt standard, krav eller instruksjoner for de ulike virksomheter innen helse – og oppvekstsektoren for hvordan kompetanseutvikling skal ivaretas. Myndigheter har føringer for at det skal skje, men ikke hvordan.

#### 4.1.1 Rapport som organisering av kompetanseoverføring.

Det er en kjensgjerning at ansatte i de lærende organisasjonene ikke bare må ha riktig utdanning, men at de må utvikle sin kompetanse gjennom arbeidet for å ivareta institusjonens kompetansenivå. I Stortingsmelding nummer 11, Nasjonal helse – og sykehusplan står det om hvordan rett kompetanse på rett plass blir en stor utfordring i framtidens helsetjeneste. For å nå målene for kvalitet og pasientsikkerhet må det finnes dyktige fagfolk, men behovet for dette kan ikke bare møtes ved å ansette stadig flere. Videre står der at vi må gjøre mer for å rekruttere, beholde og utvikle medarbeiderne i helsetjenesten slik at de får brukt sin kompetanse på best mulig måte. (Helse-ogomsorgsdepartementet 2015-2016)

De ulike institusjonene jeg har intervjuet forteller om ulike måter å håndtere disse føringene på, satt i system gjennom ulike praktiske ordninger. På sykehus trekker både sykepleiere og avdelingsleder frem rapporten som et eksempel på et organisert møte kolleger imellom med kompetanseutveksling som hovedtema. Avdelingslederen forteller om fordeling av oppgaver ut i fra fagområder, styrt av henne, og tid til å sette seg inn i de ulike pasientenes historier. Rapporten blir av både sykepleierne og avdelingslederen presentert som fundamentet for kompetanseoverføring på avdelingen, en daglig rutine som de er bevisst på å bruke til å videreutvikle hver enkeltes kompetanse og sikre kvaliteten på sykepleien.

En sykepleier forteller om rapporten at de der går igjennom de pasientene som skal komme den dagen. Hun sier at ”formen på møtet er ganske løst, men det hender vi har litt sånn kunnskapsoverføring der og da fordi vi lissom snakker litt om de forskjellige diagnosene og forteller litt til hverandre om tidligere erfaringer med den diagnosen eller den pasienten og det er jo også kunnskapsoverføring”. Den samme sykepleieren sier videre at

”det handler jo om å finne rom i hverdagen for kunnskapsoverføring og da tenker jeg på sånn rapportssystemer, eller i hvert fall finne tider på dagen der man kan finne rom for utveksling av kunnskap i forhold til pasienter. Det letteste har vi funnet ut i hvert fall hvis man skal snakke om de forskjellige diagnosene som gjelder de forskjellige pasientene så er det å ta det i forbindelse med de pasientene som er her. Når de er her. Og rapporten er jo da et system der vi sitter der alle sammen. Siden vi ikke er så mange på denne avdelingen så må det være organisert sånn at de fleste kan være til stede. Så da blir rapportssystemet veldig viktig. Noen ganger setter vi av ekstra tid til rapporten nettopp for å kunne utveksle kunnskap”.

Sykepleieren beskriver her en organisering, med lange tradisjoner som de er bevisst på å opprettholde som en arena for kompetanseoverføring. Dette er en arbeidsform som er godt innarbeidet i helsevesenet.

En annen sykepleier forteller om at arbeidsdagen starter klokken 7.00 selv om pasientene ikke kommer før klokken 8.00. På denne avdelingen er det heller ikke nattvakter som man skal få rapport fra. Denne timen fra klokken 7.00 til 8.00 er kun satt av til rapport, fordeling av pasienter etter sykepleiers kompetanse og så kunnskapsoverføring. Her gjennomgås altså den teoretiske delen av kompetansen, kunnskapen. Senere på dagen organiserer sykepleierne seg slik at de eventuelt kan vise hverandre ferdigheter. Hun forteller:

”Når vi gjennomgår så er det også rom for spørsmål og deling av kunnskap både om diagnosen og eventuelt spesielt om den pasienten hvis det er en som vi kjenner fra før og som kanskje en av de andre har hatt tidligere. Klokken 14 så har vi rapport der vi går igjennom det som er spesielt med pasientene den dagen og forteller eventuelt om det er noe spesielt vi har utført som de andre trenger å høre om eller lære av. Her kan vi også spørre om råd hvis det er noe vi er usikre på som har skjedd i løpet av dagen.(.....) og vi prøver å ha tid og rom for å spørre om alt mulig da og kunne dele med de andre om det er noe vi har oppdaget eller lært den dagen eller som er aktuelt for de pasientene som er der den dagen.”

De ansatte på avdelingen, inkludert avdelingssykepleier samles altså to ganger om dagen for å rapportere om hendelser i forhold til pasientene og utveksle erfaringer i forhold til dette.

Avdelingssykepleieren forteller også at hun bruker klokken 14.00 rapporten som en arena for internundervisning. ”Her er det alltid rom for spørsmål på tvers av fagspesialitet og det er satt av tid til undervisning,” forteller hun. Hun legger selv frem eller ber en annen sykepleier om å legge frem aktuelle kasuser som de andre kan lære av. De bruker da som regel samtale som metode, men har også fått hengt opp en tavle slik at de kan illustrere for hverandre. ”Denne tiden kan også brukes til å dele ny kunnskap etter å ha vært med på kurs eller fagdager utenfor avdelingen og oppdateringer på nye prosedyrer for eksempel. Det er viktig at vi prøver å spre alles kompetanse slik at vi kan steppe inn for hverandre hvis noen er borte på kurs eller på grunn av sykdom,” forteller hun.

Det er altså før og etter møte med pasientene at rapporten foregår. Den egentlige verdiskapningen i helse –og omsorgstjenesten skjer i møtet mellom pasient og behandler. (Orvik 2015, s.157) Dette er viktig å huske i diskusjonen rundt organisatorisk kompetanse og



ledelse. Orvik beskriver i boka *Organisatorisk kompetanse* begrepet kliniske mikrosystemer som byggesteiner i helsetjenesten. Her løftes de pasientansvarlige frem som de som skaper resultater gjennom samhandling med pasienter, pårørende og kolleger. Klinisk ledelse og organisering blir et mellommenneskelig ansvar, de som befinner seg nær pasienten skal også utvikle den kliniske virksomheten. (Orvik 2015, s.161) Denne sykehusavdelingen holder fast på det tradisjonelle rapportsystemet, og har i tillegg utviklet det ved å skape en bevissthet rundt rapporten som en arena for kompetanseoverføring. Sykepleierne kommer dit med sine erfaringer, teori fra for eksempel prosedyreutførelse og praksis fra møtet med pasientene og deres pårørende, og deler av disse for å skape kompetanseoverføring på arbeidsplassen. Ved å holde fast på dette systemet kvalitetssikrer avdelingen behandlingstilbudet til pasientene. Dette er en høyteknologisk avdeling med lange tradisjoner og relativt sett gode ressurser sammenlignet med mange andre helseinstitusjoner. De viser her hvordan et enkelt system kan virke på denne måten. Rapporten gir rom for både kompetanseoverføring og et sosialt fellesskap som kan være med å sikre mestring og motivasjon for de ansatte og kvalitetssikre tilbudet til pasientene. Dette er en lite ressurskrevende organisering som er mulig å gjennomføre på de fleste helseinstitusjoner.

#### 4.1.2 Organisering for internundervisning.

I kapittel 2.1.2 ser jeg nærmere på hvordan OECD beskriver hvordan Norge bør fokusere på å få god kompetanse i arbeidslivet gjennom tilgang på kvalifisert arbeidskraft og målrettet læring i arbeidslivet. OECD beskriver videre noen utfordringer. Norske arbeidsgivere investerer mye i kompetanseutvikling for de ansatte sammenlignet med andre land. Men, investeringene går først og fremst til de med høy kompetanse. Min empiri er gjort på en avansert barneavdeling på et høyteknologisk sykehus. Det har her blitt samlet en gruppe sykepleiere på grunn av deres grunnkompetanse og muligheten for å videreutvikle denne. Alle jeg snakket med på denne avdelingen var seg bevisst avdelingens tilrettelegging gjennom organisering for kompetanseoverføring. Også en sykepleier som gjorde intervjuet på sparket, uten mulighet for å tenke igjennom tema og spørsmål på forhånd. Denne sykepleieren forteller om hvordan arbeidstiden er organisert med tanke på kompetanseoverføring. Hun også vektlegger rapporten. ”Men, vi har også internundervisning sammen med den andre barneavdelingen på mandager og onsdager,” forteller hun. Og fortsetter:

Da kommer kveldsvaktene en time tidligere, klokken 13.30 og dagvaktene drar en time senere, klokken 16.30. I denne undervisningen blir det tatt opp alt mulig som er aktuelt. Det er alltid fagsykepleierne som organiserer denne undervisningen, men det er ikke de som har den. Det er alltid noen som kan noe som trengs å lære til de andre og vi blir alle ganske spesialiserte etter hvert så det er mye som kan læres bort.

Hun forteller videre at når det er internundervisning så er det overlappende turnus ved at noen blir lengre og andre kommer tidligere på jobb. Men, at man må ikke være med på det. ”Det er bare et tilbud,” sier hun, ”men det er veldig dumt å ikke få det med seg for da må man jo passe på selv å lære seg det selv da.” Hun sier at ”jeg for eksempel kan ofte ikke være med på det etter dagvakt fordi jeg bor utenfor byen og må hente i barnehagen og på AKS.”

Det er her altså en tradisjon der sykepleierne bruker fritiden sin på internundervisning. Organisasjonen har et tilbud, organiserer og tilrettelegger for dette. Og sykepleierne har i sin jobbinstruks og jobbidentitet et ansvar for eget kompetansenivå og å være oppdatert på de siste forskningsresultater og prosedyrer. Slik har det vært på denne sykehusavdelingen så lenge noen av de ansatte som er der kan huske, forteller sykepleieren som snart skal gå av med pensjon. Sykepleierne viser altså en bevissthet rundt ansvaret for å ta vare på sitt eget kompetansenivå og er opptatt av hvordan sykehuset legger til rette for dette med å organisere for det. Ledere på denne avdelingen, og de andre avdelingene de samarbeider med, organiserer og legger til rette for kompetanseoverføringen.

”Å ta i bruke nyeste kunnskap i behandlingen er en norm i pasientarbeidet. Det betyr at helsepersonell kontinuerlig må forbedre egen praksis, men siden arbeidsoppgaver er vevd inn i hverandre, vil endring hos en faggruppe påvirke andre grupper.” Orvik (2015, s.23) På denne avdelingen er det lange tradisjoner for hvordan dette organiseres. Det handler om hver enkeltes ansvar for egen kompetanse og å være trygg på å kunne gi pasienten den til enhver tid beste behandling.

Kompetanse kan defineres som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige,

økonomiske og fysiske ressurser. Læringen avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper.

(Forskningsdepartementet 2005-2008)

De har på denne avdelingen, og de avdelingene den samarbeider med, en kultur for læring som legger til rette for at hver enkelt er ansvarlig for egen læring og bruker sin egen fritid til å være oppdatert. Dette kan muligens for utenforstående virke rart, men samtidig dersom man tenker over muligheten for å komme på jobb og ikke mestre de oppgavene man er satt til å gjøre overfor pasienten så vil jeg påstå at dette ligger innenfor en sykepleiers profesjon. Det verst tenkelige er å ikke mestre den behandling man er satt til å gjøre. Dette er også bakgrunnen for kulturen for å dele av sin kunnskap, det er pasientens beste som ligger til grunn.

En sykepleier sier at det må organiseres og legges til rette for kompetanseoverføring ved at det settes av tid i hverdagen. Det er ikke alle dager vi rekker det, men måten vi jobber på er egentlig å hele tiden lære bort til hverandre det vi kan, forteller hun. Alle som jobber her har et spesialfelt som gjør at de er med på fagutviklingsmøter, og så er det viktig at de lærer alle andre på avdelingen det de har lært og viser og veileder i praktiske prosedyrer også. Hun beskriver her hvordan kunnskap og ferdigheter blir videreført. Hun fortsetter:

” Her på avdelingen er det organisert og lagt til rette for deling av kunnskap med mange møtepunkter og både organisert og uformell læring. Dette skjer jo gjennom rapporter og internundervisning mandag og onsdag. Da er det ofte noen som har vært på fagutviklingsmøter som har undervisning for de andre. Og så blir det jo organisert fagdager da. Hvor det er ulike temaer som kommer opp. Da er det alle mulige yrkesgrupper som har undervisning. Leger eller sykepleiere eller psykiatere eller sosionomer eller uroterapeuter eller nevrokirurger eller hva som helst som har noe nytt å undervise i. Det er jo mye forskning her da. Men, det viktigste er at det faktisk er satt av god tid i hverdagen for da begynner vi jo å snakke fag med en gang, og det er mye læring i det.”

Dette forteller hun før hun ber pent om å få avslutte intervjuet, en liten pasient venter.

”Nye metoder for behandling påvirker ikke bare enkeltpersoner eller faggrupper, men den kliniske virksomheten, praksisfellesskapet som helhet.(...) Praksiskunnskap blir derfor til en vekselvirkning mellom kompetansen og den organisatoriske sammenhengen som kompetansen inngår i.” Orvik (2015, s.23-24) Hvordan ledelsen organiserer og legger til rette for kompetanseoverføring er altså avgjørende for hvordan sykepleierne og annet helsepersonell kan oppfylle normene for oppdatering av kompetansen. Internundervisning er

her en viktig faktor som blir fylt med oppdatert og praktisk nyttig kompetanse som gjør at sykepleierne også bruker fritiden sin til å tilegne seg kunnskapen de trenger for å kunne utøve sin kompetanse overfor pasientene.

Da jeg intervjuer en annen sykepleier som nærmer seg pensjonistalder så spør jeg om hva som skjer den dagen hun slutter, om det da er et system for at hennes kunnskap og kompetanse blir bragt videre. Hun svarer at det er en del kompetanse som hun da må lære opp noen spesielt i fordi det er en del som bare hun kan av prosedyrer. Spesielt det hun kan som uroterapeut, kateteropplæring og tømning av blære med kateter på barn for eksempel. ”For det er ingen andre som har den kompetansen på barn,” forteller hun. ”Men, så har jeg jo fått videreutdanning jeg da, og da fikk jeg dekket det av sykehuset, og det er jo også organisering av kompetanseoverføring.” Hun forteller videre at de som er nye på avdelingen blir bare opplært i det som er spesielt for denne avdelingen fordi de er jo ansatt her på grunn av sin kompetanse fra tidligere avdeling som de kommer fra. ”Og med kunnskapsutvikling og sånn så er det jo også temadager som vi har sammen med de avdelingene som pasientene er henvist fra,” sier hun. ”Og det er i hvert fall kunnskapsutvikling og går på tvers av de ulike sykepleieres faglige spesialfelt.”

Avdelingen er altså sammensatt av sykepleiere med sine spesialfelt som de jobber for å bringe videre til sine kolleger. Samtidig foregår det forskning og utvikling som gjør at alle har behov for faglig oppdatering og kompetanseheving. Dette legges det til rette for gjennom organisering av hverdagslig struktur ikke bare rundt pasientbehandling, men også for kompetanseoverføring. I tillegg til den hverdagslige strukturen er det organisert faste arenaer for internundervisning, fag –og temadager. Sykepleierne forteller om både formell kunnskap og taus kunnskap som blir utvekslet som resultat av hvordan virksomheten organiserer hverdagen. Den erfaringsbaserte kunnskapen blir en del av virksomhetens anvendte kompetanse og rutiner.. (Irgens 2016, s.171) Denne kompetansen er jobbet frem gjennom år med samarbeid, forskning og kompetanseoverføring. Irgens sier videre om denne formen for kompetanseutvikling: ”Den er et resultat av et langsiktig teamarbeid, er immateriell i sin form og uttrykker en form for felles kunnskap som medfører at grupper eller flere personer har oppnådd en kapasitet for å løse problemer og utføre oppgaver.” (Orvik 2015, s.171) Kompetansen blir gjort om til rutiner på arbeidsplassen, den blir satt i system gjennom prosedyrer. Men, kunnskapen blir også gjort om til taus kunnskap som både er vanskelig å overføre til andre institusjoner, og også vanskelig å erstatte når enkeltmennesker eventuelt slutter eller går av med pensjon.

Jeg presenterer under kapittel 2.4 *Organisatorisk kompetanse* Chris Argyris som beskriver hvordan det ikke er organisasjonene som utfører handlinger som produserer læring, men at individene på vegne av organisasjonene produserer den atferd som fører til læring.

Organisasjonene skaper så betingelsene som ligger til grunn for læring. Handlinger som utføres i organisasjonen gir konsekvenser. Disse vil gi en match eller mismatch som beskrevet i figur 2 *Single – loop, double loop*, i kapittel 2.4. Single-loop dreier seg om rutinearbeid, og læring vil her da handle om å oppdage mulige feil som korrigeres og systemer som utvikles. Double – loop handler mer om komplekse utfordringer som må løses for å sikre en fremtid for organisasjonen.

Det går en ekstra krets tilbake til de grunnleggende forutsetningene for atferden; de styrende faktorer, og disse forutsetningenes gyldighet blir vurdert. Hvis årsaken for uønskede resultater ligger blant de styrende variablene, blir de forsøkt endret. Lykkes vi med det kan vi oppnå å løse et problem permanent og ikke bare midlertidig.

(Irgens 2011, s.96)

Organisatorisk kompetanse handler altså om mer enn at den enkelte har lært noe. Det handler om å få kompetansen til å reflekteres i organisasjonens utførelse av sitt mandat, kunnskap og erfaring må overføres slik at den gir ny kollektiv lærdom i organisasjonen.

Jeg har her sett på hva empirien og teorien viser om organisering og ledelse for internundervisning og hvordan legge til rette for kompetanseutvikling for den enkelte og for organisasjonen. Jeg vil i neste kapittel presentere systemer i skolen for organisering og tilrettelegging for kompetanseoverføring.

#### 4.1.3 Systemer i skolen for organisering og tilrettelegging for kompetanseoverføring.

På videregående forteller også lærerne om ulike organisatoriske systemer som legger til rette for kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring. Både lærere og ledelsen er opptatt av at skolen er i ferd med å innføre tolærersystem. En av lærerne jeg snakker med har vært en del av pilotprosjektet og har gode erfaringer i forhold til tolærersystem og kompetanseoverføring. Hun forteller:

” Men assa tolærersystemet er jo knallbra. Det at vi har fått organisert det. Der er det jo kompetanseoverføring bare fordi det er organisert sånn. Bare ved at vi er til stede og følger hverandre så får vi jo kunnskap og kompetanse om hvordan vi skal gjøre det.

Og kunne snakke om hvordan hva ble gjort og evaluere sammen det man har gjort sammen. Det er kjempespennende og vi lærer så mye av hverandre. Det er veldig gøy.”

Hun forteller videre at elevene som har vært med på at undervisningen har vært organisert på denne måten gjør det bra på skolen. Dette gjelder både i forhold til tidsfrister, karakterer og sosialt, er hennes inntrykk.

Vi hadde nesten ingen konflikter og bare positivt tilbake fra elevene i forhold til hvordan denne organiseringen fungerer, forteller hun. Hun legger til at med denne organiseringen så har man en annen å spille på selv om man selv er litt sliten en dag. Så kan man spørre den andre om det går bra at hun bare starter undervisningen for eksempel, sier hun. Man trenger ikke være på høyden hele tiden. Selv om man ikke er det. Det er intenst å være lærer. Og elevene får også oss som gode rollemodeller på hvordan man kan være sammen. Det har vi snakket mye om. Hvordan man kan fungere godt sammen vi lærerne, selv om man er forskjellig. Dette er jo sosial kompetanse. Det er veldig artig.

Denne læreren beskriver en fantastisk historie om skolens innføring av tolærersystem. Hun reflekterer ikke rundt at det i realiteten er to klasser som er slått sammen. Det er nå 30 elever i klassen i stedet for 15. Lærerens positive erfaringer er interessante, og jeg har selv positive erfaringer med å jobbe på denne måten. Allikevel er det vanskelig å tro at det bare er positive effekter som denne læreren og avdelingslederen beskriver. Det ble i 2015 bestemt av Stortinget at Forskningsrådet skal undersøke effekten av økt lærertetthet, også tolærersystem. ”Forskningen gjennomføres som systematisk forsøk der forskerne bestemmer hvordan de nye lærerstillingene fordeles sammen med kommunene og skolene.” Forskningsrådet (2015)

Det vil bli interessant å se hvilke funn denne forskningen kommer frem til. Skolen jeg har min empiri fra bør kanskje finne et annet begrep for denne organiseringen så lenge antallet elever og lærere er det samme.

Slik det her blir beskrevet skaper tolærersystemet et godt læringsmiljø for både lærere og elever, og en fleksibilitet i forhold til differensiering og undervisningsopplegg. Det blir skapt et sosialt fellesskap der læring er målet for både elever og lærere. Sosiokulturelle perspektiv beskriver hvordan kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. ”Det å kunne er i sosiokulturell læringsteori nært knyttet til praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse.” (Dysthe 2001, s.42)

Avdelingslederen forteller også om tolærersystemet. ”Vi samler to klasser sammen i ett klasserom, to lærere og 30 elever. Og det er rett og slett for at de to lærerne kan være så tett på hverandre hele tida og gi hverandre tilbakemeldinger. Og kollegaveiledning og lære av hverandre,” sier hun. Hun beskriver hvordan dette er en veldig fin måte å overføre kunnskap på om ulike metoder om fag, hvordan legger du faget fram, hvordan lærer du dette bort til elevene. ”Så dette har vært en veldig stor diskusjon eller en stor måte for oss nå å videreutvikle kompetanseutviklinga på avdelingen,” sier hun og fortsetter:

”For å videreutvikle dette har vi på personalmøte valgt fire lærere fra to ulike grupper som la fram fordeler og utfordringer i forhold til dette forsøket med tolærersystemet. Så dette er jo kompetanseutvikling for alle egentlig. I dag har lærerne utviklingsdag hele dagen i forhold til dette. Lærerne kan velge å jobbe individuelt, men de har da valgt å heller møtes og jobbe med dette.”

Avdelingslederen beskriver her et system som fremmer et sosialt fellesskap for læring. Olga Dysthe sier om læring at det har med mennesker å gjøre, læring skjer gjennom deltagelse og samspill og språk og kommunikasjon er sentralt. Hun sier videre ”(...), læring er langt mer enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivningen i vid forstand å gjøre.” (Dysthe 2001, s.33) Hvis vi her tenker oss at det er både lærere og elever som skal lære så gjelder dette for begge. Man skaper gjennom å legge til rette for tolærersystem en mulighet for å utvikle et godt og dynamisk læringsmiljø. Informantene i min empiri er kun positive til dette. Egen erfaring med tolærersystem har også vært positivt, spesielt som nyutdannet lærer. Men, å organisere undervisningen på denne måten er avhengig av god samhandling lærerne i mellom. Ledelsen må også ha god kommunikasjon med de ansatte rundt ulike problemstillinger som kan dukke opp for å lykkes med dette. Det vil på en arbeidsplass alltid kunne være konflikter, og det er ikke alle som får frem det beste i hverandre. Dette vil variere og er noe ledelsen må kunne håndtere og ta hensyn til for å kunne lykkes med et tolærersystem. Dersom det oppstår vanskeligheter med dette vil de positive sidene fort gå over til å redusere et godt læringsmiljø for både lærere og elever.

Videre vil jeg nå presentere hvordan timeplan og arbeidsplass kan fungere som organiseringsverktøy for kompetanseoverføring.

#### 4.1.4 Timeplan og arbeidsplass som organiseringsverktøy for kompetanseoverføring.

En lærer på samme skole forteller om hvordan timeplanen er organisert, og hvordan dette påvirker kompetanseoverføringen. Hun beskriver en timeplan med rom for fast struktur for faste møter. ”På mandager har vi teammøter, det er i utgangspunktet to timer fast en dag i uka, men vi har da fått organisert til den hele dagen til teammøte og kaller det samarbeidstid. Så i stedet for å sitte hver for oss og gjøre alt alene så sitter vi sammen med mye av arbeidet.” De deler seg også inn i faggrupper og jobber sammen med fremtidige undervisningsopplegg som de tar med tilbake til teamet og deler på prosjektor slik at alle skal få eieforhold til den nyutviklede kompetansen. Det er ledelsen på skolen som har tilrettelagt for dette ved å organisere timeplanen på en slik måte at det er mulig å jobbe sammen på team en hel dag i uka. Som beskrevet i kapittel 2.1.1 *Kultur for læring* så handler det i lærende organisasjoner om å ha gode nok medarbeidere som kunnskapsressurser, men også om å legge til rette for felles aktiviteter som gjør om ressurser til resultater. Og det handler om at ledelsen og medarbeiderne forstår at dette henger sammen. Utdanningsdirektoratet (2007) (En lærende skole, artikkel 4)

Avdelingslederen forteller også om dette, om hvordan timeplanen er organisert på en slik måte at lærerne får mulighet til å jobbe sammen med kompetanseoverføring og utvikling.

Vi har organisert oss slik at en dag i uka har alle klassene som tilhører ett team kun fellesfag. Dette gjør at alle programfaglærerne på det teamet har en hel dag til å jobbe med fag. Dette ligger fast på timeplanen. Dette er organisert slik bevisst slik at alle skal ha god nok tid til å gjøre teamjobben med elevsaker og opplæring, og at det er lagt tid til samarbeidstid etterpå da,

sier hun. Avdelingslederen forteller også om at de har avdelingssamlinger der de reiser bort. På grunn av hvordan timeplanen er organisert så har de også mulighet til dette uten at elevene trenger vikar. På denne typen møter er nettopp hensikten å organisere for å legge til rette for å utveksle kompetanse de ansatte i mellom. ”På alle sånne avdelingssamlinger vi har så skal det inn hvis noen har en ny metode,” sier hun. ”Så vi har mye fokus på metodedeling når vi drar på sånne avdelingsturer. For å spre metoder. Da blir vi alle gode på ulike metoder. Som vi kan bruke på elevene og på opplæring.”

Læreren utdyper hvordan organisering av faste møter fungerer som organisering for kompetanseoverføring. Hun forteller om personalmøter, basisteam og avdelingsmøter som arenaer for å snakke om ulike temaer. Hun sier:



Og vi har snakket om tolærersystem, og snakket mye om ulike temaer innen konsekvenspedagogikk, oppførsel, atferd, samtaler med elever. Noen kan ha satt seg mer inn i hvordan skrive individuell opplæringsplan og fortelle oss andre om dette. Dette er jo organisert kompetanseoverføring. Og så har vi selvfølgelig også personalforum hvor vi kan forholde oss til og få informasjon og kompetanse om hva som skjer ellers på skolen, samarbeidsmøter, AMU - møter, ja sånne ting og alle møtoreferater fra alle klasser og alle team har vi også tilgjengelig.

Wenger spør i boka *En sosial teori om læring*, hva om vi gikk ut i fra at læring fundamentalt er et sosialt fenomen som reflekterer vår sosiale natur som vesener? Hvilken form for forståelse ville et slikt perspektiv gi i forhold til hvordan læring finner sted og hva som er nødvendig for å støtte den? (Wenger 2000, s.152) Han presenterer videre komponenter i en sosial teori om læring. Han beskriver her det primære fokus for denne teorien om læring som sosial deltagelse. En annen lærer som er nyansatt er også positiv til tolærersystemet. Men, hun trekker heller frem timeplanorganiseringen som viktig for organisering av kompetanseoverføring. Hun beskriver denne organiseringen som viktig for at lærerne sammen kan skape gode læringsøkter for elevene. Hun beskriver hvordan dette systemet er annerledes på denne skolen enn hva hun har opplevd på andre skoler der hun har undervist. ”Denne skolen formidler kunnskap på en oppbyggende måte til forskjell fra andre skoler jeg har undervist på,” sier hun. Hun beskriver hvordan hun har lært mye positivt om teamsamarbeid, og også åpenhet for det å være forskjellige, men å se styrken hos den enkelte og hvordan man kan bruke hverandres kompetanse og ressurser og kanskje hverandres interessefelt og bruke det. ”Og det å ta vare på hverandre,” sier hun og fortsetter: ”Også, vi har jo et liv utenom og, og hvis en har det litt trøblete så var det en selvfølge at de andre tok over da.” Hun beskriver hvordan skolen har organisert et system som hun som nyansatt går rett inn i og bruker og er med på å videreutvikle. Samtidig som tidligere læreres erfaringer har laget dette systemet og dermed gir sin kompetanse videre til henne og andre. Hun forteller:

Kompetanseutvikling, jeg opplever at dette er en skole med veldig fokus på det faglige og utvikling og videre, assa prosjekter. Og det er stadig lærere som reiser hit og dit på ulike faglige ting. Så det er veldig fokus på kunnskapsutvikling på denne skolen, og så er det gode rutiner for hvordan dele det du har opplevd og lært med de andre når du kommer tilbake.

”Læring og kunnskapsutvikling er plassert høyt oppe på den samfunnsmessige dagsorden. Enkelte vil hevde at den tradisjonelle oppfatningen av læring som kunnskapsformidling slik

sett er avleggs. Profesjonsutøvere dyktiggjøres gjennom praksis og samhandling.” Molander, Terum et al. (2008)

Læreren forteller videre at det viktigste nesten allikevel er at alle på avdelingen sitter på samme arbeidsrom. ”30 lærere som tilhører samme avdeling i vær sin bås, sier hun. De deler så generøst, og de som har vært der lenge har god oversikt over hva som foregår på de ulike teamene. Og så deler man kompetansen sin på tvers av teamene. Alle jobber hånd i hånd hele tiden, det er kulturen her og de har inkludert meg lett også da jeg kom som ny.”

Avdelingslederen forteller om dette at selv om det er trangt så har de valgt å lage arbeidsplass for alle i samme rom. I tillegg har de i tilknytning til dette rommet et møterom for å tilrettelegge for samarbeid. Hun forteller hvordan hun som leder også anerkjenner den åpenheten og støtten de ansatte viser hverandre og hvordan de tar i mot nyansatte. Det er alltid lov å spørre forteller hun og forklarer mye av det gode miljøet med at dette er lærere som underviser i sosial kompetanse. Etter å ha tilbragt noen timer på denne skolen og snakket med flere, så klarte de å overbevise om at de har et godt miljø for kompetanseoverføring. En viktig faktor i forhold til dette er uten tvil ledelsens organisering og tilrettelegging for dette. I tillegg kan skolen støtte seg på lange tradisjoner med et dynamisk faglig miljø og en bevissthet rundt betydningen av et godt sosialt miljø. Her finner sted en lang tradisjon for delingskultur i forhold til kompetanseoverføring.

Jeg har i kapittel 2.1 sett nærmere på kultur for læring gjennom ulike styringsdokumenter. Det hevdes at det dreier seg om å ha gode nok medarbeidere som kunnskapsressurser og forstå hvordan man bidrar til å skape verdi og levere resultater og om å legge til rette for felles aktiviteter som gjør om ressurser til resultater. Det dreier seg om å forstå at dette henger sammen og hvordan ledelse kan påvirke dette for å sikre læring, mestring og utvikling. Det hevdes at det i lærende organisasjoner legges til rette for kompetanseutvikling gjennom læring i det daglige arbeidet. Myndighetene møter OECDs anbefalinger, fra samarbeidsprosjektet om kompetanseutvikling som startet i 2012, med en strategi som skal legge til rette for kompetanseutvikling på arbeidsplassene. Både myndighetene og partene i arbeidslivet har forpliktet seg til å jobbe for dette.

Læring i arbeidslivet skjer direkte gjennom jobbutførelse, gjennom uformell læring og ved opplæring på arbeidsplassen, ofte i samarbeid med mange forskjellige samarbeidspartnere. Lov og avtaleverk innenfor de ulike tariffområder regulerer arbeidsgivers ansvar for kompetanseutvikling i tråd med den enkeltes virksomhets behov på kort og lengre sikt. (Kunnskapsdepartementet 2017)

Det er altså lovfestet at arbeidsgiver har ansvar for å lede de ansatte til kompetanseutvikling. Ledelse handler om å legge til rette for en felles forståelse av utfordringer og løsninger, heller enn informasjon og kunnskapsoverføring. ”Utvikling av felles mening- en søken etter noenlunde felles svar på spørsmål som ”hvordan skal vi forstå dette?” og ”hvordan bør vi nå arbeide?” kjennetegner disse arbeidsmiljøene.” (Irgens 2016, s238) Lokal kunnskap blir konstruert i relasjonene og gjennom dialog.

I kapittel 2.4 beskriver jeg hvordan organisatorisk kompetanse og ledelse kan legge til rette for kompetanseoverføring ved å skape gode arbeidsmiljøer med felles forståelse for hvordan utvikle og overføre kompetanse innen den lærende organisasjonen. Det gjelder å legge til rette for at verdifull kunnskap den enkelte utvikler blir en del av profesjonsfellesskapet og organisasjonen. Felles for skole og helsevesen er at de som institusjoner knyttes sammen av summen av kompetanse de ansatte innehar og utvikler i en sosial kontekst, og hvordan ledelsen legger til rette for utvikling og overføring av kompetansen på en slik måte at den blir en del av organisasjonen. De lærende organisasjoner representert ved skole og sykehus er strukturert rundt kompetansen som skal læres, brukes og utvikles. Kompetanse er altså noe felles eller overindividuell som knytter en klinisk virksomhet sammen til en organisatorisk enhet.

I neste kapittel vil jeg se nærmere på hvordan bruken av datasystemer kan legge til rette for deling av kompetanse.

#### 4.1.5 Organisering av datasystemer for deling av kompetanse.

Teknologi og datasystemer er en viktig del av hverdagen i både skole og på sykehus. ”Kombinasjonen av personer og redskaper skaper helt nye og utvida kognitive og praktiske potensial.” (Dysthe 2001, s.46) Bruk av datasystemer har også i skolen blitt like naturlig som papir og blyant. Dette åpner opp for muligheter, også i forhold til organisering av kompetanseoverføring. Av og til forteller lærere om mye frustrasjon rundt systemer som ikke fungerer og tid som går til dette. Men, på skolen min empiri er hentet fra har de brukt samme system over flere år og har innarbeidet lange tradisjoner i forhold til dette.

Læreren forteller om hvordan de bruker datasystemet til å organisere deling av kompetanse. Da har vi mapper på *Its learning* hvor vi både har arkiv fra mange år

tilbake i hvert fag, og så har vi det som er levende nå og så legger vi inn endringer. Sånn at når vi har hatt om et tema så skal vi ta evalueringa fortløpende slik at det er klart til neste år. Så det ligger der som en kompetansebank. Og elevenes tilbakemeldinger teller også med,

forteller hun. Og sier videre at ”dette er en stor lettelse i forhold til arbeidsmengden og en stor ressurs for nyansatte også.” På *Its learning* har lærerne også hvert sine klasserom som de andre lærerne har tilgang til. Her kan man gå inn og se hvordan de andre lærerne har gjort ting, for eksempel kan man se på de andres vurdering av elevarbeid.

Dette fungerer som en type stille veiledning eller kompetanseoverføring. Det med disse åpne klasserommene gjør jo at man kan finne for eksempel et smart oppslag som den læreren har lagd på tavla i sitt klasserom på *Its learning* om for eksempel nye fraværsregler, og så kan jeg klippe og lime det fra den læreren. Og hvis jeg har lagd noe jeg synes jeg har gjort bra så kan jeg informere de andre om det så de kan herme etter meg. Så dette er jo også en formidling av kompetanse, en overføring av kompetanse,

sier læreren. Hun trekker også frem *Facebook* som et sted for kompetanseoverføring, lærerne imellom. ”Vi kaller oss teamjentene,” sier hun og forteller om den lukkede gruppa for alle på teamet. Her deles det tanker og gode ideer, reaksjoner på undervisningsopplegg som ikke var så bra allikevel, sammen med morsomheter og kommentarer.

”Så det har jeg tenkt en del på at er egentlig ganske smart. Smart nettverksverktøy, både for å dele kompetanse, og informasjon, men også for å bygge nettverk. Da når vi hverandre fort. For eksempel hvis man blir fortere ferdig med et undervisningsopplegg enn man hadde trodd så kan man spørre på facebook de andre på teamet selv om det er midt i timen og så kanskje noen andre har et forslag,” forteller hun. ”Så elevene vet at de må ligge unna sin mobil men at vi lærerne bruker den til å snakke sammen i løpet av timen og dagen og trenger å ha den tilgjengelig. For vi bruker den aktivt.”

Hun forteller at facebook brukes som et godt og raskt verktøy for å dele kompetanse kontinuerlig, og at det gir god oversikt og har blitt en aktiv pararell til *Its Learning*. Hun beskriver sin skole som en skole med mye aktiv kunnskapsformidling og faglige diskusjoner, også på Facebook. ”Men så dukker det jo også opp bilder fra sommerfesten,” sier hun og fortsetter: ”Men, først og fremst er der faglig diskusjon, det blir tatt opp en del temaer og så får man støtte gjennom disse ”likes `ene” da ikke sant, eller kanskje ikke så skjønner man at det ikke var så lurt å skrive, sette av 48 likt av 2 lissom, da skjønner du at den kompetansen

ville ingen ha. Men, man får absolutt formidlet en hel del der av kompetanse også, mest det. Og så litt sosialt da.”

Olga Dysthe sier at i sosiokulturell læringsteori er man opptatt av samspillet mellom redskapet og den lærende, hvordan redskapet er uttrykk for, og bærer med seg ideologier fra spesifikke kulturer der de har blitt til. Hun spør videre om hva introduksjon av nye redskaper gjør med læringskulturen og påpeker at det viktigste medierende redskapet for mennesket er språket. Dysthe (2001, s.47) Igjen er vi tilbake til den generøse delingskulturen som det er tradisjon for på denne skolen. Dette gjenspeiles også i bruk av datasystemet og at det er åpent for alle å kunne bruke hverandres arbeid og kompetanse. Dette er satt i system på flere nivåer som læreren beskriver. Alt arbeid lagres i en felles kompetansebank som er åpen for alle som underviser i faget, dette gjelder undervisningsopplegg, prøver, periodeplaner og annet som brukes i arbeidet som lærer.

En annen lærer forteller:

Ja, jeg kom jo inn her først som student og så som vikar.... og det var litt vanskelig, jeg løp rundt og visste ikke hva jeg skulle gjøre, og da sa de her at her er det mye taus kunnskap. Men, assa de har jo årsplan for eksempel som man kan gå til og finne systemer, og så er jo alt mulig av undervisningsopplegg og planer lagt ut på *Its learning* og oppgaver også. Og så legges alt av referater ut der, og de skriver referat fra alle teammøter som også arkiveres der. Men alle som jobber her er opptatt av en god overføring av kunnskap og av å dele og være generøse.

Ved spørsmål om alt virkelig fungerer så godt som det fortelles om her så svarer læreren om hvordan hun opplever mangler i forhold til å som lærer kunne tilegne seg kompetanse innen de ulike yrkene elevene skal utdannes til i praksis. Her opplever hun at det er satt av lite tid og organisering for å dekke et behov hos lærerne.

Det handler jo også om å forstå og bli god på det miljøet vi skal utdanne våre elever til, sier hun. Og fortsetter: Så, den er kanskje ikke så god. Det er ikke satt i system hvordan jeg for eksempel følger opp ulike institusjoner der vi har elever. Assa sånne ting. Hvordan jeg skal få tid til å på en måte tilegne meg å få kompetanse til å gjøre den delen av jobben min bra nok, tenker jeg. Det er jo egentlig kompetansehevingsspørsmål i forhold til praksis for elevene. Dette har vært en sak på skolen nå, om hvordan heve den kompetansen. Jeg tror det er satt i gang et prosjekt faktisk. Dette er det ikke satt noe særlig system på.

Så i forhold til dette så har også denne skolen klart å løfte et problem opp og nå satt i gang et prosjekt for å løse problemet. Jeg opplever dette som ganske unikt for denne skolen. Egen erfaring viser et helt annet bilde, med systemer som ikke fungerer, medarbeidere som ikke vil dele kompetanse og feil som gjøres om igjen år etter år.

”Fra et kunnskapsledelsessynspunkt kan det hevdes at skoler som ikke har en tilstrekkelig systematikk for å dele og ta vare på kunnskap, risikerer å gjenta feil og uheldige arbeidsformer år etter år.” (Irgens 2016, s.175)

Skolen som er bakgrunnen for min empiri viser at det er mulig å organisere og lede på en slik måte at kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling finner sted. Her er det motiverte lærere, med god mestringsfølelse, som kan gjøre en god jobb for elevens læring og utvikling. Jeg har her beskrevet hvordan skolen bruker tekniske hjelpemidler til å dele sin kompetanse med hverandre. I neste kapittel vil jeg se nærmere på hva empirien viser i forhold til hva det mellommenneskelige og god samhandling betyr for kompetanseutvikling.

#### 4.2 Hva betyr det mellommenneskelige og god samhandling for kompetanseutvikling?

Det sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring ligger til grunn for denne masteroppgaven. Hvordan læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre og hvordan læring skjer gjennom deltagelse og samspill med andre. Jeg beskriver i teorikapittelet hvordan kompetanseutvikling skjer gjennom et sosialt fellesskap. Vi kan tilegne oss kunnskap gjennom å studere teori rundt hva andre har erfart, forsøke å lære oss selv eller gjennom å observere andres praktiske utførelse. Men, å kunne lære gjennom samhandling vil oftest være effektivt og utviklende på en annen måte enn hva vi kan tilegne oss alene. Ethvert arbeidsfellesskap vil ha sin historie og sin kultur som påvirker mulighetene for kunnskapsoverføring, læring og mestring. I tillegg vil individets evne til å delta i arbeidsfellesskapet være av betydning. Dette er et aspekt som alle informantene legger vekt på i intervjuene. En ansatt på videregående sier:

”Men alle må bidra og delta og ta ansvar, og alle må være villige til å ta sin del av det. Og vi har fordelt ulike kompetanseansvarsområder som vi må ta ansvar for. Og alle må ta sin del. Og dette blir det mye bra kunnskapsformidling av og fordi vi gir og tar. Men, jeg vil altså si at det sosial og det mellommenneskelige er avgjørende for god kompetanseoverføring.”

Dette er samme lærer som sier at hvis det kommer en ansatt som ikke fungerer sammen med de som er der fra før av så ”er det ikke mange tomler opp for fast jobb her”. Hun forteller

videre at det gjøres innenfor arbeidsmiljøloven, men at dette er en praksis som er opp og vedtatt på denne arbeidsplassen. På sykehuset beskriver avdelingslederen at de henter inn sykepleiere som de kjenner fra andre avdelinger med den spisskompetansen som avdelingen trenger. Kjente mennesker som de også tror vil passe inn på avdelingen. På sykehusavdelingen blir det lagt vekt på at man skal være gode arbeidskolleger, men ikke venner privat. På skolen forteller de at de har som tradisjon at avdelingen drar på sydentur en gang i sommerferien. Innfallsvinkelen til det sosiale på arbeidsplassen er altså vidt forskjellig, men begge steder beskrives det som et velfungerende sted for læring og utvikling.

I dette kapittelet presenteres hva som kom frem i empirien om hva det mellommenneskelige og god samhandling betyr for kompetanseutviklingen. I et motivasjonsklima med fokus på mestring blir det oppmuntret til å utvikle og dele kompetanse og samarbeide for å oppnå gode resultater. (Lai 2013, s177)

I empirien enes her helse – og oppvekstsektoren om hva det mellommenneskelige og god samhandling betyr for kompetanseutvikling. Dette stemmer med egen erfaringsbakgrunn fra de to sektorene. Men, der jeg har opplevd både gode og dårlige mellommenneskelige arbeidsmiljøer, viser informantene kun til det de opplever som gode arbeidsmiljøer for kompetanseutvikling. Gjennom intervjuene beskrives det hvordan det mellommenneskelige og god samhandling eksisterer på arbeidsplassen og hvor mye dette betyr for god kompetanseutvikling. Wenger presiserer fire premisser som hans læringsteori om sosiokulturell læring bygger på:

1. Vi er alle sosiale vesen, og dette er et sosialt aspekt ved læring.
2. Kunnskap betyr kompetanse på ulike områder som blir verdsatt.
3. Kunnskap har med deltagelse og aktivt engasjement å gjøre.
4. Læring skal produsere mening, det vil si evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt.

Dysthe (2001, s.62)

Fokuset her handler altså om læring gjennom sosial deltagelse. Jeg vil her bruke Wengers fire premisser for læringsteori til å analysere empirien som omhandler det mellommenneskelige perspektiv og kompetanseoverføring. På samme måte som Wengers kategorier går over i hverandre så er empirien samlet sett en historie om hvordan det mellommenneskelige har betydning for mestring, motivasjon og kompetanseoverføring. Jeg har allikevel valgt å dele det inn på denne måten for å få frem nyansene. Ved å kategorisere empirien under temaer som sosialt aspekt ved læring, kunnskap som blir verdsatt, kunnskap som har med deltagelse å

gjøre og at læring skal produsere mening så forsøker jeg å få tydelig frem hva de ulike informantene kommuniserte om dette temaet.

#### 4.2.1 Vi er alle sosiale vesen, og dette er et sosialt aspekt ved læring.

Hovedfokuset i denne læringsteorien er læring som sosial deltaking, og Wenger identifiserer fire komponenter som karakteriserer sosial deltaking og en lærings- og kunnskapsprosess:

Mening, praksis, fellesskap og identitet. Dysthe (2001, s.63)

På sykehuset beskrev alle sykepleierne betydningen av et godt forhold som en betingelse for å kunne lære og kunne lære bort. Avdelingssykepleieren forteller: ”Her på avdelingen jobber vi selvstendig, men samtidig tett på hverandre. Vi er helt nødt til å ha et godt forhold til hverandre for at avdelingen skal kunne fungere. Samtidig er vi helt avhengig av å dele kompetanse og ta imot fra hverandre og da må det mellommenneskelige fungere godt. Hvis ikke så er det jo helt umulig å lære noe som helst.” Som sosiale vesener har de altså kommet frem til at for at avdelingen skal fungere og at kompetanseoverføring skal kunne foregå så må det mellommenneskelige fungere godt. Dette må ligge som et grunnlag for godt samarbeid.

Orvik hevder at et typisk trekk ved samarbeid er en positiv innstilling som gir seg utslag i uformell og løpende kontakt mellom enkeltpersoner. Denne kontakten bygger på en gjensidig interesse for samarbeid og kan skape vi-følelse og positiv interaksjon der man både løser oppgaver sammen og samtidig byr på seg selv.(Orvik 2015, s.213) Han hevder videre at samarbeid er personavhengig og beror på om kjemien stemmer. En annen sykepleier sier at:” Her handler det mye om å jobbe sammen, og lære av hverandre. Det betyr mye for kunnskapsutviklingen med god samhandling. Og det er viktig med trivsel og det tror jeg de andre synes også. Det er et godt miljø her. Alle bretter opp ermene for hverandre.” De har altså på denne avdelingen fått til en holdning der man stiller opp for hverandre, jobber sammen og lærer av hverandre. De er alle bevisste det sosiale aspektet ved læring. Den samme sykepleieren fortsetter: ”Men, det med det mellommenneskelige og god samhandling det betyr mye for god kunnskapsutvikling. Det synes jeg i hvert fall. Det er mye lettere å få lærdom av noen som vil lære deg noe. Enn om du må gå og bare spørre hele tiden.”

Avdelingssykepleieren forteller videre at ” å henge på hverandre for lære, inkludere hverandre for å dele, dette er vi opptatt av her. Vi må være nære, men jeg synes det er en fordel at vi ikke er venninner på fritida, men vi må være nære venner i jobb sammenheng. Jeg forsøker i hverdagen å se hver enkelt ansatt og er alltid åpen for en samtale om hvordan hver enkelt har det.” Hun har altså en bevisst holdning i forhold til at det er et sosialt aspekt



for å fremme god læring, som kolleger må de være nære. Men, hun har også en holdning i forhold til at de som kolleger ikke er venninner på fritiden. Som leder er vel ikke dette noe hun kan kontrollere, men hun er åpen i forhold til sin holdning rundt dette.

En annen sykepleier kommer også i intervjuet inn på dette, så det er tydelig at avdelingslederens holdning er implementert hos de ansatte. Hun sier: ”Vi må nesten ha en god relasjon med de vi jobber med fordi hvis ikke går det utover barna. Godt forhold er viktig. Men, jeg tror det er best å ikke være venninner fordi det kan bli vanskelig for de andre kollegene hvis noen blir for tette. Og det blir kanskje mindre effektivt på jobb også. Det er også viktig å ha omsorg for hverandres faglige nivå og raushet med sin egen kunnskap. Det man kan selv må man være god på å dele. Det lønner seg for alle.”

Det er mange sider av det sosiale aspektet i forhold til jobb, og hva som best legger til grunn god sosial omgang for å fremme den lærende organisasjon, men jeg vil ikke gå nærmere inn på dette her. Det er for mange en glidende overgang mellom det sosiale på jobb og privat, noe sosiale medier har vært med på å forsterke. Fellesskap og identitet er her viktige faktorer. Vi deltar alle i ulike praksisfellesskap. I noen er vi kjernemedlemmer, i andre er vi perifere. Det sterke fokuset på deltagelse betyr at individuelle læring blir et spørsmål om å være engasjert i og bidra i praksisfellesskapet. Dysthe (2001)

#### 4.2.2 Kunnskap betyr kompetanse på ulike områder som blir verdsatt.

På sykehuset forteller sykepleierne om hvordan de er ansatt på grunn av sin kompetanse, om hvordan denne blir verdsatt og hvordan det legges til rette for å dele deres kompetanse. En sykepleier forteller: ”Hvis det skulle ha begynt noen her som ikke har jobbet med disse diagnosene fra før av så ville det vært en kjempelang opplæring. Vi er en veldig liten avdeling så det er veldig sårbart og vi er avhengig av hverandres kompetanse. Alle vi som jobber her har våre spesialfelt så hvis en er borte er det fort litt krise. Pasientene blir tatt inn i forhold til hvilke sykepleiere som er på jobb. Vi vet jo hvem som er på jobb i forhold til turnus, og all vår kompetanse blir satt pris på og brukt opp i mot ulike diagnoser.” Et viktig aspekt ved Wengers sosiale læringsteori er sammenhengen mellom læring og identitet. Fordi læring omformer hvem vi er og hva vi kan gjøre, er læring en identitetserfaring. Dysthe (2001) s. 64. På denne avdelingen er det ikke bare fokus på læring, men på hvilken kompetanse hver enkelt innehar og verdien av denne. Den enkelte sykepleiers kompetanse har innvirkning på pasienters behandling, dersom en sykepleier er borte vil dette da også gå direkte ut over

pasienten. Sett i lys av dette er det ikke nok å bare verdsette kompetansen, men det er helt nødvendig å legge til rette for kompetanseoverføring for å gjøre avdelingen mindre sårbar for fravær av sykepleiere. Sykepleierne, som individer, får sin kompetanse veldig tydeliggjort og den er viktig for den enkeltes jobbidentitet. Dette bekreftes også av egne erfaringer fra tilsvarende avdeling. Det å være en av få med eksklusiv kompetanse som er avgjørende for avansert behandling på barn, er virkelig identitetsbyggende og gir en sterk følelse av verdifull profesjonalitet.

En annen sykepleier svarer på spørsmålet om betydningen av det mellommenneskelige i forhold til kompetanseoverføring: ”Oj, det kan det jo sies utrolig mye om. Men, det er vel ingen som kan lære noe eller lære bort noe hvis man ikke har det bra. Det betyr jo utrolig mye hvordan man har det med kollegaene sine og at man har det bra på jobb. Hvis ikke så tør man vel heller ikke å si ifra hvis det er noe man er usikker på eller ikke kan. Her er det utrolig viktig å ha det godt mellommenneskelig og ha god samhandling fordi hvis ikke klarer vi ikke gjøre en god jobb med barna heller.” Det er altså veldig uttalt på denne avdelingen at det mellommenneskelige er noe som må ivaretas og skape en profesjonalitet rundt som sikrer kompetanseoverføring og godt samarbeidsklima. Det blir fort veldig tydelig på en avdeling som denne, dersom kompetanseoverføringen svikter, at det går direkte utover pasientene, barna.

#### 4.2.3 Kunnskap har med deltagelse og aktivt engasjement å gjøre.

I kapittel 2.5 om teori presenterer jeg det sosiokulturelle synet på læring og blant annet Deweys syn på hvordan kunnskap blir skapt gjennom aktivitet og hvordan også situasjonen og kommunikasjon er viktig. Igjen er det det profesjonelle praksisfellesskapet og vår rolle og identitet innad i dette som er avgjørende for kompetanseoverføringen, sammen med deltagelse og aktivt engasjement. Jeg beskriver der hvordan Dewey sier at det blir lærerens oppgave, eller i yrkeslivet eventuelt lederens oppgave, ”innenfor rammene av den eksisterende erfaring, å velge de tingene som har mulighet til å få frem nye problemstillinger som igjen vil stimulere nye måter å observere og vurdere på, og derved utvide området for videre erfaring.” (Dewey 1938/1964, s.69) Wenger ser på læring som noe som skjer gjennom praksis, ikke gjennom undervisning. Spesielt innenfor feltet som omfatter læring på arbeidsplassen har disse teoriene mye å bidra med. Dysthe (2001, s.64) Wenger bruker begrepet praksisfellesskap, ikke synonymt med en gruppe, et team eller nettverk, men karakterisert av en felles praksis som handler om gjensidig engasjement, felles oppgaver og repertoar. Dysthe (2001, s.63)

Sykepleierne forteller om hvordan man må hjelpe hverandre i det daglige. En forteller:

Og hvis det er noe vi må få hjelp til av en annen sykepleier så blir det også litt kunnskapsoverføring i den prosedyren da. Gjennom prosedyren. Da forteller vi hverandre hva som må utføres. Det dagen går i er å snakke med pasienter, og utføre prosedyrer, og skrive rapporter som jo også er kunnskapsoverføring, og så er jeg ofte sammen med legene under konsultasjonen og da blir det også en kunnskapsoverføring fra meg til legen om pasienten om hva som er spesielt og så diskutere legen og jeg pasienten.

Sykepleieren forteller her om ulike situasjoner der man hjelper hverandre praktisk samtidig som man lærer. På skolen er lærerne også opptatt av deltagelse og aktivt engasjement for å kunne utføre en god jobb. ”Hos oss betyr det mellommenneskelig og god samhandling mye,” forteller en lærer. Hun fortsetter med å fortelle om hvordan denne avdelingen på denne skolen løser mulige situasjoner der noen ansatte ikke deltar nok eller viser aktivt engasjement. ”Det er best om folk blir ansatt i vikariat først,” sier hun. Og fortsetter:”(...) man må se at man, og det sier jo lederne også, at man må se at man fungerer godt sammen. At ikke det er et menneske som trekker seg unna det vi har bestemt, er illojal mot det vi bestemmer sammen, kanskje ikke er så interessert i det vi har bestemt sammen, da er det ikke så mange tommer opp i forhold til å få fast jobb her. Og da gjør vi det innen for de grensene man kan i forhold til arbeidsmiljøloven og sånne ting, men det setter vi bare som opp og vedtatt uten at det står skrevet noe sted. Det er vi veldig opptatt av. At ingen får fortsette å jobbe her hvis ikke de passer inn.” Denne avdelingen løser altså mulige mellommenneskelige problemer som kan hindre godt samarbeid med å ha åpen mulighet for at noen ansatte ikke får fortsette å jobbe dersom de ikke tilpasser seg den lokale kulturen.

I stortingsmelding nummer 30 Kultur for læring, Kunnskapsdepartementet (2003-2004), ble hovedutfordringen for skolen beskrevet som ”utvikling av læringsmiljøet og organisering av det slik at det best mulig fremmer læring, for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap.” Det er ingen tvil om at det finnes mange veldig gode miljøer på skoler, også når det gjelder kompetanseoverføring og tilrettelegging av dette. Hovedfokuset i denne læringsteorien er læring som sosial deltagelse. I denne sammenheng handler lærerens evne og vilje til å delta faglig sosialt om deltagelse og aktivt engasjement. Dersom dette er tilstede vil også forutsetninger for læring og kompetanseoverføring finne sted. Også på denne skolen beskrives et godt ivaretatt og organisert miljø. Den samme læreren beskriver videre klima på

avdelingen i forhold til kunnskap og aktiv deltagelse: ”En av mandatene våre på avdelingen, og i teamet, er å ha stor takhøyde og direkte dialog. Og funker ikke det så overlater vi det til vår leder, men det gjør vi. Og det har nok vært beintøft for noen, og noen velger da å slutte. Det har skjedd. Og dette er jo fordi det sosiale er så viktig. Det handler ikke om å ha det kult og gøy, det er ikke det. Det handler om at man må bidra alle sammen.” Hun forteller videre om at det er plass til ulikheter, men hvis man trekker seg bort fra samarbeid, unngår møter, gjør noe annet, ”og lissom bare gir blanke i de holdningene vi har bestemt at vi skal prøve å innføre for 105 elever, da blir det kaos vettu.”

”Men alle må bidra og delta og ta ansvar, og alle må være villige til å ta sin del av det. Og vi har fordelt ulike kompetanseansvarsområder som vi må ta ansvar for. Og alle må ta sin del,” sier hun. Og fortsetter: ”Og dette blir det mye bra kunnskapsformidling av. Og fordi vi gir og tar. Men, jeg vil altså si at det sosial og det mellommenneskelige er avgjørende for god kompetanseoverføring. Ja, det er mye samarbeid her. Godt samarbeid. Men, vi ryker i tottene på hverandre og assa. Men, det er lov. ”

En annen lærer som er ansatt i vikariat forteller at ”de er på denne arbeidsplassen veldig gode til å stille opp for hverandre og ta vare på hverandre. Også i faglige diskusjoner. De er veldig trygge på hverandre så selv om de er i samme team så er de heller ikke redde for å være uenige. Og de er veldig interessert i å få i gang diskusjoner. Er det noen uenigheter så tar de det opp med en gang. De syntes det er interessant. Det er ikke noen trussel.”

#### 4.2.4 Læring skal produsere mening, det vil si evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt.

De fleste mennesker har vel opplevd at det er vanskelig å memorere noe som man ikke er interessert i. For å utvikle oss innen våre profesjoner og kunne øke vår kompetanse er det nødvendig med engasjement, og en opplevelse av at det vi bruker krefter på er meningsfylt. Innen pedagogikken er betydningen av å forstå hvorfor man skal lære noe anerkjent som et viktig grep når vi introduserer nye temaer for våre elever. Knud Illeris sier at det neppe kan understrekes kraftig nok at selv om mennesker kan lære uten å være særlig engasjert så er sjansene små for at den type læring får karakter av kompetanseutvikling. Illeris (2011, s.97) Som sykepleiere er dette sjeldent et problem, her kommer det for eksempel tydelig frem at forskning har vist at en prosedyre fungerer best dersom man utfører den etter spesielle retningslinjer som må læres. En sykepleier forteller om hvordan det på denne avdelingen er tilrettelagt for at de ansatte kan fordype seg i sine interessefelt. ”Men, det viktigste er helt

klart at vi kan spørre hverandre hele tiden om alt, og at vi får lov til å bli spesialister på det vi er mest interessert i og som vi har mest erfaring i slik at alle vet hvem de kan spørre om de lurer på noe som de vet jeg for eksempel kan da.”

Avdelingen er altså organisert på en slik måte at hver enkelt sykepleier kan fordype seg i det hun er mest interessert i, har mye erfaring i og så få oppleve å være spesialisten som skal lære bort til andre. Her er det lagt til rette for læring på mange ulike nivåer. Sykepleieren fortsetter: ”Og så kjenner vi hverandre godt slik at hvis det er noe jeg vet at en av de andre trenger å trene på så kan jeg si ifra så hun kan få være med når jeg skal gjøre det og eventuelt øve på det.” Her er vi tilbake til avdelingslederens tidligere uttalelser om nødvendigheten av å som kolleger kjenne hverandre godt, være nære og ha et godt forhold som en del av hennes ledelse for tilrettelegging av læring, trivsel og motivasjon. Dette speiles av sykepleieren som forteller om hvordan det å kjenne hverandre godt slik at man kan tilby sine kolleger læring dersom det er noe kompetanse vedkommende ikke er helt oppdatert på. Her vil den som sitter på kompetansen også kunne oppleve mestring og meningsfullt arbeid ved å være den som kan tilby sin kompetanse til andre, noe som på et senere tidspunkt ikke bare vil kunne gi kollegaen en følelse av mestring, men også sikre pasientene god behandling.

Sykepleieren forteller også hvordan hun er med på å sikre kompetanseoverføring til legene. Hennes kompetanse kvalitetssikrer legenes behandling overfor barna, pasientene. Dette skaper trygge rammer for barna og deres foreldre, og legen og sykepleieren selv får kjenne på betydningen av sin egen kompetanse. Hun sier: ”Det er forresten også kunnskapsoverføring når jeg informerer legen om hva jeg vet om pasienten før legen skal ta imot pasienten. Og vi er alltid med når pasientene snakker med legene sånn at vi kan fylle inn med informasjon når det er noe legen ikke har fått med seg.”

På skolen er det ikke alltid like tydelig og direkte hvilken betydning man har for menneskene rundt seg, enten det er kolleger eller lærere. Allikevel har jeg som lærer, og mange kolleger har tilsvarende historier, opplevd at man som lærer kan være den ene voksne som faktisk bryr seg om eleven. Som lærer skal man være en stabil voksen som kan tilby hverdagslig struktur og kompetanse som kan få eleven videre i livet frem mot et liv med mestring og selvstendighet. Dette er viktig å holde fast ved overfor seg selv og kolleger i en lærerhverdag som lett fylles med mange oppgaver som ikke umiddelbart oppleves som relevante for den meningsfylte kontakt med elevene. Avdelingslederen på den videregående skolen er opptatt

av hvordan hun som leder kan organisere og tilrettelegge for at lærerne selv skal skape gode team der de kan samarbeide og gjøre meningsfylt arbeid for elevene. Tidligere har denne skolen hatt flat struktur, nå har hun som leder et styringsmandat samtidig som hun kun ønsker å være en tilrettelegger, forteller hun.

”Jeg sitter i den utviklingen som har vært her. Og i tillegg så har jeg økonomiansvar og personalansvar. Så jeg er og den som har det siste ordet i saker hvor større ting skal avgjøres. Samtidig må jeg passe på at de får lov til å leve sitt teamliv. Og være avhengig av hverandre i det teamet de driver for å klare å drive utvikling der. Så stillingen min er litt rar på et vis, fordi jeg både er leder, men samtidig skal vi ha selvdrevne team. Så det er viktig å finne riktig balansegang. Ikke bestemme så mye. De skal få lov til å ta sine egne faglige valg i team, selvfølgelig er jeg med å diskuterer og veileder. Samtidig så kan jeg etterspørre og drive videre og legge til rette for gode utviklingsprosjekter.”

Jeg beskriver i kapittel 2.2 hvordan summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger gir den profesjonelle yrkesutøver som i samhandling med andre utgjør den profesjonelle organisasjon. Det moderne samfunn er stadig mer avhengig av de profesjonelle tjenester samtidig som en rask teknologisk utvikling og politikernes mål gjør det utfordrende å stadig følge med på det gjeldene kompetansenivå innen virksomheten. Målsettinger og resultat- og ansvarskrav plasseres utenfor profesjoners kontroll. Yrkesutøveren må stadig oppdateres, og dette er både et personlig ansvar og et ledelsesansvar. Her spiller det en stor rolle hvordan en virksomhet kan bruke organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring, læring, mestring og utvikling.

En lærer på avdelingen forteller om hvordan hun opplevde å komme som student og senere i vikariat på denne skolen. ”Jeg så jo det fra første stund, da jeg kom til denne skolen, hvordan den ulike bakgrunnen til folk ble brukt som en ressurs, spesielt på teammøter, og fra avdelingsleders vinkel i forhold til enkeltelever. Eh, med ulike innfallsvinkler i forhold til hva som skjer at her er ulikheter en ressurs. De stoler på hverandre. De har respekt for hverandre. I stedet for å tenke på ulikheter som en trussel.” På denne skolen blir altså den enkeltes ulike bakgrunn sett på som en ressurs som har positiv betydning for kolleger på teamet og for elever. Som lærer opplever man at egen bakgrunn, selv om den er ulik de andre sin, er en styrke for deg som lærer og noe man kan bruke på en positiv måte. Dette er med på å skape en følelse av å være betydningsfull på arbeidsplassen at man har kompetanse som kan gi mening

overfor kolleger og elever. Innad i teamet blir din kompetanse betydningsfull og det er lagt til rette for kompetanseoverføring kolleger i mellom. Læreren i vikariat forteller:

Jeg tenker at man må dra lasset litt sammen. Ingen er ferdige lærde, man må hele tiden ha interesse for nye retninger, nye diskusjoner, eh nye måter å gjøre det på. Og da kunne jeg som student da, komme inn da, med min bakgrunn og tilnærming. Her er alles meninger like aktuelle, selv om jeg var ny så hørte de på meg og brukte min kunnskap.

Læring bør altså gi mening for å gi best mulig kompetanseutvikling. Engasjement og mobilisering av mental energi, motivasjon, er nødvendig for å kaste seg ut i prosesser med ny læring.

Set fra de lærendes perspektiv drejer det sig grundliggende om, at der i forhold til det tilsigtede kompetenceområde er et indholdsmæssig tilbud, som er relevant og interessante for dem. Der er ikke her kun tale om faglig viden, information eller opdatering i traditionel forstand, men også om bredere impulser, indsigter, overvejelser og diskussioner, samt udadvendte aktiviteter. Ileris (2011)

Gjennom et sosiokulturelt perspektiv kan man fokusere på læring på en arbeidsplass. I kapittel 2.5 beskriver jeg hvordan Wenger ser på læring som noe som skjer gjennom praksis, ikke gjennom undervisning. Spesielt innenfor feltet som omfatter læring på arbeidsplassen har disse teoriene mye å bidra med. Dysthe (2001, s.64) Wenger bruker begrepet praksisfellesskap, ikke synonymt med en gruppe, et team eller nettverk, men karakterisert av en felles praksis som handler om gjensidig engasjement, felles oppgaver og repertoar. Dysthe (2001, s.63)

Jeg har her sett på hvordan empirien forteller noe om hvordan det mellommenneskelige påvirker kompetanseoverføringen, og hvordan organisering og ledelse kan legge til rette for dette.

### 4.3 Hvordan kan ledere av institusjoner legge til rette for kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling?

Innenfor de rammefaktorer som er tildelt skole og sykehus for å kunne oppfylle sitt mandat som samfunnsinstitusjoner, er det også gitt ledelsen ved institusjonen stor frihet til å organisere sin lærende organisasjon på en slik måte at kompetanseoverføring finner sted og legger til rette for verdiskapning og økt kompetansekapital. De fleste har vel erfart i arbeidslivet at dette av og til lykkes og av og til ikke.

Linda Lai skriver i boka *Strategisk kompetanseledelse* om hvordan mange faktorer er av betydning for om en medarbeider får brukt sitt kompetansepotensial på en god måte. Hun sier at ny forskning tyder på at mange av de faktorene som er mest avgjørende, er utenfor hver enkelt medarbeiders direkte kontroll og derimot avhengig av nærmeste leder, organisering og arbeidsmiljø. Ansvar for kompetansemobilisering kan derfor ikke overlates til den enkelte medarbeider, men er primært et lederansvar. (Lai 2013, s.156)

Jeg presenterer her hva empirien forteller om hvordan lederne legger til rette for kompetanseoverføring. Deres egne tanker om dette, men også de ansattes. ”Organisasjon og ledelse lar seg vanskelig skille i praksis. Ledelse er en av mange prosesser for å organisere arbeid og aktiviteter, og hvilket syn en leder har på organisering, vil antakelig påvirke synet på ledelse.” Irgens (2016, s.205) Jeg har allikevel valgt å dele opp i kategoriene organisasjon og ledelse for å belyse hva empirien viser om dette.

#### 4.3.1 Organisering

I stortingsmelding nummer 10, *God kvalitet – trygge tjenester, kvalitet og pasientsikkerhet i helse – og omsorgstjenesten*, (Helse-ogomsorgsdepartementet 2012-2013) står det beskrevet hvordan kvalitetsutvikling og kompetansehevingstiltak er et arbeide som må forankres og etterspørres av toppledelsen, men spesielt fra ledere som arbeider nær pasientene.

Det er jo min jobb som leder å legge til rette for rutiner i hverdagen som gjør at alle utvikler seg i jobben og får en bredere kompetanse, sier avdelingslederen på sykehuset. Hun fortsetter: Dette gjør jeg først og fremst ved å sette av tid og rom til å bruke på kompetanseoverføring, som vi jo har mulighet til både to ganger om dagen gjennom rapport, men også ved å dirigere det slik at sykepleierne gjennom dagen lærer av hverandre og er med på andres prosedyrer og assisterer hverandre. Det er jo også



min jobb å passe på at legene både formidler av sin kunnskap, men også tar i mot sykepleiernes kunnskap.

Denne lederen er nær pasientene, og har valgt å selv også ta i mot enkelte pasienter for å holde seg stadig oppdatert. Samtidig organiserer hun bevisst avdelingen på en slik måte at hun tilrettelegger for kompetanseoverføring.

Vi har jo også hele tiden ny forskning, nye behandlingsmetoder og nye prosedyrer som vi skal oppdatere oss på, og dette må jeg legge til rette for at sykepleieren med den fagspesialiteten setter seg inn i og så får tid og mulighet til å videreføre dette til de andre på avdelingen. Alt må jo også oppdateres i vårt datasystem, men det er det ikke alltid vi på avdelingene som gjør, men fagsykepleierne, sier avdelingslederen. Hun forteller videre at hun organiserer det slik at de ikke tar inn pasienter de dagene det er fagdager. På spørsmålet om hvordan hun som leder kan legge til rette for kunnskapsoverføring og kunnskapsutvikling svarer hun:

Som jeg sa så er det gjennom hvordan jeg organiserer dagen og setter av tid til rapporter og styrer agendaen der. Og hvordan jeg legger til rette for at alle skal lære av hverandre og kunne gå på fagdager osv. Vi er pålagt å til en hver tid være faglig oppdatert og dette krever fokus på dette hele tiden. Det er det min jobb som leder å legge til rette for ved å organisere riktig.

Orvik beskriver hvordan organisasjonsformen påvirker kvalitet og sikkerhet for pasienter ikke bare gjennom rammefaktorene, men også gjennom koordinering av aktiviteter og fordeling av ansvar, arbeid og oppgaver. (Orvik 2015, s.184) Hvordan avdelingen organiseres påvirker altså både kompetanseoverføringen og kvalitet og sikkerhet for pasienter.

Avdelingslederen på videregående sier om organisering for kompetanseutvikling:

”Nå er det jo sånn at (...) fylkeskommune har jo og gir jo lærerne sjansen til å søke på *kompetanse for kvalitet*. Og denne gangen har vi fått med flere en det som vi først trodde. Det gis muligheter til å søke, og det er mange her som driver med utdanning. Mange. Sånn at jeg tenker at skolen er flink til å gi og organisere sånn at det er mulig for folk å videreutvikle seg. Alle har mulighet til å dra på kurs.”

Det finnes altså en velvilje hos ledelsen til å la folk ta videreutdanning og utvikle seg, både hos avdelingslederen og hos fylkeskommunen. Men, dette krever organisering og tilrettelegging. Denne avdelingen opplever en entusiasme rundt tolærersystemet og hva dette åpner opp for i forhold til muligheter for organisering av arbeidet for videreutdanning.

”Ledelse er en av mange prosesser for å organisere arbeid og aktiviteter og hvilket syn en leder har på organisering vil antakelig påvirke synet på ledelse.” Irgens (2016, s.205)

Avdelingslederen fortsetter om organisering:

”Jeg tror at det tolærersystemet som vi har satt i gang nå gjør at lærerne kan gi hverandre rom til å dra på kurs. Fordi at vanligvis så har vi ikke råd til å leie inn masse vikarer så da må vi finne andre muligheter. Og tolærersystemet gjør at vi kan bytte på å dra. Da vil det stå igjen en lærer som kjenner elevene og som kan ha planlagt sammen med den som skal være borte. Det åpner opp for mye. Og så må vi være gode til å gi hverandre rom. Det er en stor fordel. Så jeg synes egentlig at vi er gode på å ta tak i mulighetene i forhold til kurs og kompetanseutvikling. Tolærersystemet organiserer for dette,”

Skolen har altså funnet et system i tolærersystemet som ikke bare legger til rette for kompetanseoverføring lærerne imellom, men som også gjør det mulig for lærerne å dra på ekstern videreutdanning. At det da blir en lærer som står igjen med 30 elever alene nevner hun ikke som et problem. Ei heller at tolærersystemet på denne måten sparer skolen for penger ved å øke belastningen for den læreren som er igjen alene. Det kan også være aktuelt å spørre seg hvordan det oppleves å dra på kurs når man etterlater kollegaen alene med to klasser. På spørsmål om det er andre måter hun organiserer og legger til rette for kompetanseoverføring svarer hun:

”Jeg tror egentlig at det gjør jeg, og vi, hele veien. Legger til rette for at det skal være mulig med overføring av kompetanse. Det er jo bare for eksempel når vi har avdelingsmøter, når noen har noe de har lært eller funnet ut, og så lærer de det bort videre. Så vi setter av tid til det med en gang noen har noe å dele som de andre kan få bruk for.”

Den nyansatte læreren sier om hvordan ledelsen organiserer for kompetanseoverføring at:

Her er ledelsen åpne for å legge til rette, selv om det er begrensinger i økonomi så kan man kanskje tilrettelegge for videreutdanning gjennom timeplanen, eller at det er intern bytting av timer. Eller så synes jeg jo at det sånn fra ledelse er viktig å ta på alvor hva den enkelte syntes er interessant og hvilke felt man ønsker å jobbe innenfor eller hva det er man ønsker. Det er viktig å styrke der den enkelte tenker at man har kompetanse og interesse da.

Læreren påpeker her noen viktige poeng i forhold til hvordan riktig organisering kan føre til motivasjon for læring og kompetanseoverføring. Lai hevder i boka *Strategisk*

*kompetanseledelse* at mange faktorer er av betydning for om en medarbeider får brukt sitt kompetansepotensial på en god måte. Hun sier at både individuelle, gruppemessige, organisatoriske og ikke minst ledelsesmessige faktorer bestemmer hvordan en ansatt får utnyttet sitt potensial eller ikke. (Lai 2013, s.156)

#### 4.3.2 Ledelse

Organisasjon og ledelse lar seg vanskelig skille i teori og praksis. Jo større en virksomhet er, desto mer avhengig vil lederne bli av å få arbeid gjort ved hjelp av en velfungerende organisasjon. (Irgens 2016, s.204) Avdelingslederen på sykehuset har anledning til å styre pasientinntak i forhold til hvilke sykepleiere og leger som er på jobb. På denne måten kan hun legge til rette for god yrkesutøvelse, kvalitetssikre pasientbehandlingen og sikre kompetanseoverføring. Hun beskriver kompetanseoverføring i det daglige slik:

”Kompetanseoverføring, det er jo å snakke sammen, henge på den og den for å lære det de kan, veldig i det daglige å henge på, og at jeg oppfordrer til at den og den kan henge på en annen for å få kompetanse på ulike prosedyrer, og så under utviklingssamtalen så holder jeg styr på at når du har en spesialitet så skal du også lære bort til flere om det du kan. At det er et mål,” sier hun.

Sykepleierne oppfordres altså til å bli med hverandre inn i ulike situasjoner for å lære av hverandre. I tillegg bruker hun utviklingssamtaler med hver enkelt for å påpeke hver enkeltes spesialitet som vedkommende skal fokusere på å lære bort til andre.

”Utviklingssamtalene handler jo ikke bare om kompetanseutvikling, men også om hvordan hver enkelt fungerer og hva den enkelte synes er viktig i forhold til seg selv og andre for å fungere godt i jobben og utvikle seg,” sier hun.

Samtalene handler om faglig utvikling og om samhandling, hva som må til for at den enkelte har det bra på jobb, og dermed gjøre en god jobb. Vi har jo alle også et liv utenfor jobben som påvirker hvordan vi fungerer på jobb og dette er også noe jeg må ivareta som leder. Og så er det viktig å få fram forventninger til meg og fra meg.

Vi er her tilbake til Linda Lai`s beskrivelser av mange faktorer med betydning for om en medarbeider får brukt sitt kompetansepotensial eller ikke, og det virker på ingen måte tilfeldig at denne sykehusavdelingen fremstår som en solid arbeidsplass med høy kompetanse og ansatte som trives.

Medarbeidernes kompetansepotensial må mobiliseres gjennom relevante oppgaver og utfordringer for å bidra til ytelse, måloppnåelse og verdiskapning. (...) En medarbeider som ikke får brukt relevant kompetanse, vil oppleve et demotiverende misforhold mellom eget potensial og mulighetene for å hente ut dette potensialet. Lai (2013, s.153,154)

På den videregående skolen forteller avdelingslederen om sin skoles ledelsesfilosofi:

”Ja, det er teamtanken det, at det skal være mye medbestemmelse og medvirkning. Hele veien. Og jeg tror lærerne opplever meg noen ganger som at jeg ikke bestemmer nok. Men, jeg skal ikke bestemme så mye mer. Det er jeg veldig klar på. Det skal være selvdrevne team, og jeg skal ikke komme å bestemme så mye. Men, jeg skal være med å jobbe. Og det har jeg prøvd å forklare mange ganger. Men vi skal jobbe med det sammen. Det er tradisjon som denne skolen har fra langt tilbake.”

Denne skolen har tidligere hatt flat struktur. Nå har de avdelingsledere med personalansvar som leder og organiserer. Hun beskriver her sin rolle som leder og tilrettelegger for arbeid og utvikling. Hun forteller videre:

Og så har vi mye diskusjoner i ledergruppa. Og mye av det er kompetanseheving og erfaringsdeling. Hvordan har vi gjort det nå? Hvordan er det lurt å gjøre det videre? Så jeg opplever egentlig at jeg kan gjøre det jeg vil, det gis hele tiden tilbud om ulike kurs og kompetansehevingstiltak. Så jeg opplever egentlig at det er rom for å videreutvikle seg hvis man vil.

En lærer på avdelingen kommenterer om dette spørsmålet at: ”Dette har blitt bedre og bedre, og vår avdelingsleder fikk på siste medarbeiderundersøkelse veldig tydelig tilbakemeldinger på ting å bevare og ting å utvikle i forhold til denne organiserte kompetanseoverføringen. Og hun tar det veldig på alvor og jobber veldig bra rundt det.” Den nyansatte læreren sier:

Her har de tatt dette på alvor, også at man kan overføre sin kunnskap og interesse videre til kolleger. Andre steder blir dette bare snakket om på medarbeidersamtaler, men det skjer ikke noe videre. Jeg vet ikke hvorfor andre arbeidsplasser ikke får til dette, men de får det til her i hvert fall. Tidligere var det sånn her også at man blandet litt og alle jobbet litt på forskjellige team, men etter at de tok en runde med personalet om hva hver enkelt egentlig vil så har de klart å dele det i team ut i fra personalets klare ønsker.

Avdelingen på videregående har altså klart å lede frem mot å bygge opp et miljø for kompetanseoverføring. Lærerne beskriver et miljø der de opplever mestring og utvikling og en tro på at ledelsen legger til rette for læring.

Fagforbundet sier om den gode arbeidsplassen at den er forankret i ledelsen av den enkelte virksomhet. Å se den enkelte medarbeider, hente fram og stimulere den enkeltes iboende ressurser, er en leders aller viktigste jobb. Den gode lederen legger vekt på flerfaglig samarbeid når pasienten og brukeren trenger det, og verdsetter den enkelte yrkesutøverens kompetanse. (Fagforbundet 2017)

Både i lederutdanningen for skole og helsevesen er det lagt vekt på at ledelse skal legge til rette for læring. Lederutdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus har i sitt studieprogram at studenter på lederutdanningen skal bygge effektive teamstrukturer og utvikle skolen som et profesjonelt fellesskap og tilrettelegge for og støtte lærernes profesjonelle utvikling. Der står også at de skal utnytte skolens samlede ressurser på en best mulig måte og ha inngående forståelse for organisatorisk læring og utvikling av skoler som lærende organisasjoner. (Høgskolen i Oslo og Akershus 2015) I lederutdanning for ledere i helsesektoren står der at studentene skal kunne legge til rette for læring, organisasjonsendringer og teamutvikling. (Høgskolen i Oslo og Akershus 2016)

I kapittel 2.4 *Organisatorisk kompetanse* presenterer jeg single – loop, double- loop figuren. Figuren viser at læring ikke har funnet sted før det produseres en match eller en mismatch. Illeris and Argyris (2000, s.248) Double – loop læring er relevant i forhold til komplekse utfordringer som sikrer en fremtid for organisasjonen. Her snakker vi om å finne hva som er grunnleggende mål for virksomheten, og om disse bør endres. Man jobber med å finne grunnleggende spørsmål for å finne grunnen til det som oppleves som feil.

Ledelse og organisatorisk kompetanse handler altså om mer enn at enkeltindivider har lært noe. Det handler om å overføre tilegnet kunnskap, erfaring og ferdigheter på en slik måte at det reflekteres i organisasjonens utførelse av sitt mandat. Nettopp her ligger kjernen for denne store utfordringen for lærende organisasjoner; hvordan overføre kunnskap og erfaring slik at den gir ny kollektiv lærdom. Og hvordan organisere og lede for å legge tilrette for dette?

”Noen skoler arbeider bevisst og systematisk med utvikling av ny kunnskap, andre skoler gjør det ikke, men reproducerer eksisterende kunnskap stort sett på de samme måter de har gjort tidligere. Det samme kan sies om lærere.” (Irgens 2016, s.178) Ved å legge til rette for kompetanseutvikling gjennom teamarbeid, gode datasystemer, avdelingsmøter og også tolærersystem møter skolen Kunnskapsdepartementets beskrivelser i Stortingsmelding nummer 30, Kultur for læring. Som tidligere nevnt er det i det daglige arbeidet at det må legges til rette for kompetanseutvikling. OECD anbefaler Norge å lage en kompetansepolitisk

strategi med hovedmål å sikre god kompetanse i arbeidslivet gjennom tilgang på kvalifisert arbeidskraft og målrettet læring i arbeidslivet.

Institusjonene jeg har besøkt har på ulikt vis lagt til rette for dette. Her er det arbeidsgivere som ser betydningen av organisering som tilrettelegger for kompetanseoverføring og også har fokus på betydningen av det mellommenneskelige aspektet. Begge arbeidsplassene legger til rette for kompetanseoverføring ved å organisere for dette og ta vare på hver enkelt medarbeider. Dette er selvfølgelig viktig for enhver lærende organisasjon, men også for det enkelte menneske. Å få utvikle seg på sin egen arbeidsplass, og det å bli sett for de kvalifikasjonene man innehar, er et viktig aspekt innenfor opplevelse av mestring, læring og utvikling. En medarbeider som ikke får brukt egen kompetanse vil oppleve et demotiverende misforhold mellom eget potensial og mulighetene for å hente ut dette potensialet. Dette kan gi redusert indre motivasjon, redusert mestringstro og svekket innsats og ytelse over tid. (Lai 2013, s.154) Min empiri viser ansatte som opplever å bli sett og at mulighetene for kompetanseoverføring og utvikling for den enkelte er viktig for deres ledere.

Problemstillingen stiller spørsmålet om hvordan organisering og ledelse kan kvalitetssikre kompetanseoverføring. Kunnskapsledelse handler om hvordan kompetansen i bedriften ivaretas på en verdiøkende måte. ”Gjennom kunnskapsledelse rettes oppmerksomheten mot de kunnskaps- og læringsprosessene som bidrar til å utvikle en virksomhets verdi, altså dreier det seg om hvordan den totale kunnskapskapitalen kan utvikles.” (Irgens 2011, s.125) Jeg trekker i kapittel 2.5 frem Irgens definisjon som har til hensikt å gi en pekepinn på hva som skjuler seg bak begrepet kunnskapsledelse. Den lyder slik:

*”Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap.”* (Irgens 2011, s.125)

Empirien i denne masteroppgaven viser hvordan en avdeling på et sykehus ,og på en videregående skole, utvikler sin kompetanse i det daglige med organisering og ledelse av prosesser der samhandling kollegene imellom utvikler kunnskap og ferdigheter og overfører kompetansen kollegene imellom. Empirien viser systemer for å dele og anvende kunnskapen på en slik måte at den blir lagret hos hver enkelt medarbeider. På skolen forteller ledelsen og de ansatte om datasystemer som lagrer kunnskapen i tillegg til den tause kunnskapen som enhver medarbeider opparbeider seg. På sykehuset forteller de lite om lagring av kompetansen. Det nevnes så vidt at de har et datasystem for prosedyrer, og at de i tillegg har

mye lagret i permer på papir i tilfelle datasystemet en dag ikke fungerer. Fra eget arbeid i helsevesenet vet jeg at den skriftlige rapporten er en viktig del av arbeidsdagen. Der dokumenteres arbeidet med pasientene og mye kompetanse overføres også gjennom dette systemet. Men, dette kom altså ikke frem under mine intervjuer på sykehuset. Som jeg beskriver i kapittel 2.5 så er å utvikle nødvendig fordi det i en kunnskapsorganisasjon ikke er tilstrekkelig å anvende eksisterende kunnskap, men man må også kunne utvikle ny. Lagre er nødvendig fordi den kunnskapen som utvikles og anvendes skal kunne tas vare på i organisasjonen. Kunnskapen må nedfelles for å beholdes. Dele er nødvendig for å unngå at kunnskap ikke blir forbeholdt enkeltpersoner eller grupper. Anvende er nødvendig fordi kunnskapen ellers vil være statisk. Irgens (2011, s.126) Empirien viser hvordan ledelsen på sykehus og skole arbeider med de ulike faktorene for å sikre kompetanseoverføringen.

## 5.0 Oppsummering og konklusjon

Så hvordan kan organisering og ledelse kvalitetssikre kompetanseoverføring som sikrer læring, mestring og utvikling? Jeg har i denne masteroppgaven beskrevet seks respondenters ulike erfaringer og studert plandokumenter og litteratur knyttet opp i mot de aktuelle temaene.

Jeg presenterte i tematiseringen to profesjoner, som jeg brenner for, med mye til felles og mange sammenfallende utfordringer. Begge profesjoner forandrer din identitet og egenart gjennom den utvikling som er nødvendig for å kunne utøve yrket på en god måte.

Profesjonsutøvelsen av læreryrket og sykepleieryrket har blitt belyst.

Videre presenterte jeg mitt personlige utgangspunkt, blant annet om hvordan positive og sterke fagmiljøer har stoppet opp, og gått i oppløsning, som følge av organisatoriske forandringer og manglende ledelse. Hvis vi vil forstå institusjoner som kunnskapsorganisasjoner bør det få konsekvenser for hvordan vi tenker om ledelse og utvikling. Det er et ledelsesansvar å legge til rette for kunnskap og læring både organisatorisk og mellommenneskelig. Samtidig vil hver enkelt av oss, i dagens kunnskapssamfunn, ha et profesjonelt ansvar for å være oppdatert på den nødvendige kompetanse for å kunne utøve profesjonen på en god måte.

I kapittel 1.4.2 beskriver jeg hvordan jeg måtte tilbake til mine egne erfaringer som sykepleier og lærer for å finne ut av hvordan problemstillingen var relevant fra et yrkespedagogisk ståsted. To praktiske yrker bygget på, og utviklet gjennom, teoretisk forankring. To yrker i stadig utvikling og forandring skapt av forskning og politiske avgjørelser. To yrker avhengig av yrkespedagogisk utvikling for å kunne svare til oppdragsgivere og brukeres forventninger. En fellesnevner for mine ulike erfaringer fra disse yrkene var hvordan organisering og ledelse både kan legge til rette for, men også faktisk ødelegge for den kompetanseoverføring som lærende organisasjoner som skole og sykehus er avhengig av for å opprettholde kvaliteten på arbeidet som gjøres. I studieplanen for master i yrkespedagogikk står det at yrkespedagogikken har sin egenart i at den omhandler og er forankret i yrkesutøvernes arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og produksjonsprosesser. Der står videre at arbeidsoppgavene utføres i arbeidsfellesskap som krever kompetanse i kommunikasjon og samhandling og at dette er en viktig del av det yrkespedagogiske feltet.



Jeg opplever gjennom dette at problemstillingen ligger godt innenfor yrkespedagogikken. Og at kompetanseoverføring på arbeidsplassen, tilrettelegging for dette og ivaretagelse av dette er viktige områder innen yrkespedagogikken.

Jeg vil her ta for meg oppsummering og konklusjon ut i fra forskningsspørsmålene.

Hva betyr så det mellommenneskelige og god samhandling for kompetanseutvikling? Hva er betydningen av ledelse for å legge til rette for god samhandling og gode relasjoner?

Det mellommenneskelige aspektet er avgjørende uansett hvordan en organisasjon ledes. Det hjelper ikke hvor mye finurlig organisering som ligger til grunn dersom arbeidsplassen ikke fungerer sosialt og med et praksisfellesskap. Dette fremhever denne masteroppgaven først og fremst gjennom teoridelen fordi empirien er såpass positiv i sin fremstilling av hvordan organisering legger til rette for kompetanseoverføring. Men, empirien viser betydningen av det mellommenneskelig ved å beskrive to velfungerende avdelinger både når det gjelder det mellommenneskelige, ledelse, organisering og kompetanseoverføring. Empirien viser to arbeidsplasser der de ansatte beskriver en hverdag med meningsfylte arbeidsoppgaver og muligheten for å utvikle seg gjennom jobben. Jeg siterer i kapittel 2.4, *Organisatorisk kompetanse*, Lai som sier at svak kompetansomobilisering i stor grad henger sammen med at de fleste organisasjoner overfokuserer på kompetansanskaffelse og utvikling, og underfokuserer på hvordan den kompetansen som er anskaffet og utviklet kan bli brukt på best mulig måte. Altså å legge til rette for at de ansatte kan utvikle seg og sin kompetanse. De ansatte jeg intervjuet opplevde gode muligheter for at deres kompetanse ble brukt som verdiskapning på deres arbeidsplass.

I samme kapittel beskriver jeg hvordan det er et lederansvar å legge til rette for et godt læringsmiljø blant skolens ansatte ved læring i en sosial kontekst og gjøre kunnskapen til en del av organisasjonen. Felles for skole og helsevesen er at de som institusjoner knyttes sammen av kompetanse de ansatte innehar og utvikler i en sosial kontekst. Kompetanse er altså noe felles eller overindividuell som knytter en klinisk virksomhet sammen til en organisatorisk enhet. De ansatte kan derfor vanskelig utføre sitt arbeid på en kompetent måte uten å samarbeide.

Sosiokulturell læringsteori handler om hvordan læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre og hvordan læring skjer gjennom deltagelse og samspill med andre. Jeg beskriver i

teorikapittelet hvordan kompetanseutviklings skjer gjennom et sosialt fellesskap. Fra Vygotskys perspektiv utgjør sosial samhandling selve utgangspunktet for læring og utvikling. Interaksjon og samarbeid blir sett på som helt grunnleggende for læring. Ledere kan gjennom et godt sosiokulturelt landskap bygge stilas for den enkeltes og gruppens ansattes læring og utvikling, og på denne måten legge til rette for den proksimale utviklingssone.

I empirien enes helse – og oppvekstsektoren om hva det mellommenneskelige og god samhandling betyr for kompetanseutvikling. Egne erfaringer har vist både gode og dårlige mellommenneskelige arbeidsmiljøer, men informantene viser kun til det de opplever som gode arbeidsmiljøer for kompetanseutvikling. Avdelingslederen på sykehuset forteller om at de der er helt avhengige av å dele kompetanse og derfor ha et godt mellommenneskelig grunnlag. Hun viser bevissthet rundt det sosiale aspektet, men vektlegger at det er en fordel om de ansatte ikke er venner på fritiden. Avdelingslederen jobber for at de skal kjenne hverandre godt, være nære og ha et godt forhold og dette er en del av hennes ledelse for tilrettelegging av læring, trivsel og motivasjon.

I skolen vektlegger den nyansatte at hun ble tatt veldig godt i mot, inkludert i fellesskapet og at de der generøst deler av sin kompetanse. De har der en lang tradisjon for delingskultur og avdelingslederen beskriver hvordan hun tilrettelegger for et godt arbeidsmiljø. De har for eksempel et sosialt fellesskap gjennom et arbeidsrom der alle er samlet selv om det er trangt. Der er trangt, men vi vil ha alle samla, sier lederen, slik at alle er inkludert og kan bruke hverandres kompetanse. Hun beskriver hvordan det er viktig å finne riktig balansegang for å la lærerne drive sine egne team samtidig som hun som leder er med å diskutere og veileder, etterspør og legger til rette for gode utviklingsprosjekter.

Hva så med det organisatoriske? Hvordan kan ulike organisatoriske systemer legge til rette for kompetanseutvikling og kunnskapsoverføring?

Irgens sier at ledelse er en av mange prosesser for å organisere arbeid og aktiviteter, og hvilket syn en leder har på organisering, vil antakelig påvirke synet på ledelse.

Avdelingslederen på sykehuset forteller at det er hennes jobb som leder å legge til rette for rutiner i hverdagen som gjør at alle utvikler seg i jobben og får en bredere kompetanse. Dette gjør hun først og fremst ved å organisere for tid og rom til å bruke på kompetanseoverføring. Avdelingen er organisert på en slik måte at hver enkelt sykeleier kan fordype seg i det hun er mest interessert i, har mye erfaring med, og så få oppleve å være spesialisten som skal lære

bort til andre. To ganger om dagen gjennom rapport, men også ved å dirigere det slik at sykepleierne gjennom dagen lærer av hverandre og er med på prosedyrer og assisterer hverandre. I tillegg organiserer avdelingslederen i samarbeid med faglederne på andre avdelinger internundervisning ukentlig for å øke de ansattes kompetanse. På denne måten legges det til rette for at de ansatte kan holde seg oppdatert på nye prosedyrer og annen ny forskning.

Dette er en tradisjon som skolen ikke har på samme måte. Skolen forholder seg også til nye føringer og hverdagslige gjentakende utfordringer, men har ikke samme tradisjon for å lage prosedyrer for hvordan møte de ulike utfordringene og oppgavene i det daglige. Skolen går derfor glipp av de fordelene dette kan ha. Fordeler kan for eksempel være at man som organisasjon møter utfordringer helhetlig, at man er rutinert på hvordan håndtere ulike situasjoner med elevsaker og kommunikasjon med foresatte. Noen skoler har utarbeidet retningslinjer og rutiner, men det finnes ikke samme forståelse for betydningen av at alle er samkjørte som organisasjon, og bruker organisasjonens kompetanse, i stedet for den enkeltes individuelle erfaring. Gjennom prosedyrene kan sykehuset ta et lederansvar og et kollektivt ansvar selv om det i det daglige er den enkelte yrkesutøver som er ansvarlig for utøvelsen.

På skolen ytres det kun et savn i forhold til organisering for kompetanseutvikling. En lærer etterlyser organisering av samarbeid mellom skole og bedrift. Hun skisserer muligheter for hospiteringsordninger slik at lærerne kan holde seg oppdatert i forhold til de ulike yrkene som Helse – og oppvekstfag sikter inn i mot, og sier at dette har skolen ikke lagt til rette for. Hun kunne ønske at ledelsen ville organisere muligheter for å kunne hospitere på de institusjonene der elevene har praksis. Bortsett fra dette fungerer organiseringen godt for kompetanseutvikling.

Felles for skole og sykehus er hverdagslige, ukentlige organiserte møtepunkter som legger til rette for interaksjon de ansatte imellom med felles faglige mål. Begge steder har flere møtepunkter og ledelsen har en bevissthet rundt hvordan organisere for god mellommenneskelig samhandling. Det er hver enkelt lærer og sykepleier som er ansvarlig for sin egen yrkesutøvelse. Men, organisering og betingelser er det ledelsen som må ta ansvaret for.

Hvordan kan ledere av institusjoner legge til rette for kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling? Utdanningsdirektoratet skriver i 2007 at å bli en god lærende organisasjon trenger ikke å bety at skolen skal tilegne seg mer kunnskap, men at den heller blir bedre på å nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede finnes. Dette er først og fremst et lederansvar. Det er lederen som har valget mellom å utvikle kompetanse blant ansatte heller enn å ansette nye. Gjennom valg som dette viser lederen de ansatte om deres kompetanse er verdt å bruke og utvikle videre, eller om det er andre nyansatte som heller er verdt å satse på. Jeg lar avdelingslederen på sykehuset tale for seg med sin oppsummering av hvordan hun som leder kan legge til rette for kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling, hun beskriver dette slik:

Det er jo min jobb som leder å legge til rette for rutiner i hverdagen som gjør at alle utvikler seg i jobben og får en bredere kompetanse. Dette gjør jeg først og fremst ved å sette av tid og rom til å bruke på kompetanseoverføring som vi jo har mulighet til både to ganger om dagen gjennom rapport, men også ved å dirigere det slik at sykepleierne gjennom dagen lærer av hverandre og er med på andres prosedyrer og assisterer hverandre. Det er jo også min jobb å passe på at legene både formidler av sin kunnskap, men også tar i mot sykepleiernes kunnskap. Jeg koordinere det jo også slik at vi ikke tar inn pasienter de dagene det er fagdager. Og så har vi jo utviklingssamtalene som kun handler om utvikling faglig og om samhandling. Hva som må til for at den enkelte har det bra på jobb og gjør en god jobb. Og så er det viktig å få fram forventninger til meg og fra meg.

Vi har jo også hele tiden ny forskning, nye behandlingsmetoder og nye prosedyrer som vi skal oppdatere oss på, og dette må jeg legge til rette for at sykepleieren med den fagspesialiteten setter seg inn i og så får tid og mulighet til å videreføre dette til de andre på avdelingen.

Alt må jo også oppdateres i vårt datasystem, men det er det ikke alltid vi på avdelingene som gjør, men fagsykepleierne.

Innenfor de rammefaktorer som er tildelt skole og sykehus for å kunne oppfylle sitt mandat som samfunnsinstitusjoner, er det også gitt ledelsen ved institusjonene stor frihet til å organisere sin lærende organisasjon på en slik måte at kompetanseoverføring finner sted. Vi vet nå gjennom teori og empiri at kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og bruke kunnskap. Vi vet også betydningen av å få lov å utvikle seg, og bli sett for den kompetansen man har og få lov å utvikle den og hvordan det påvirker oss som

mennesker. Medarbeidernes kompetansepotensial må mobiliseres gjennom relevante oppgaver og utfordringer, og de som ikke får brukt sin kompetanse kan oppleve et demotiverende misforhold mellom eget potensial og mulighetene for å hente ut dette potensialet.

Den nyansatte læreren forteller at hun synes det er viktig at ledelsen tar på alvor hva den enkelte synes er interessant og hvilke felt man ønsker å jobbe innenfor, at det er viktig å styrke den der den enkelte tenker at man har kompetanse og interesse. Hun opplever at det er organisert og lagt til rette for dette på skolen der hun jobber. Avdelingslederen på sykehuset bruker utviklingssamtaler til å kartlegge den enkeltes kompetanse og interesse for at hver enkelt skal føle seg verdsatt og kunne utvikle sin kompetanse og dermed også øke verdien på den lærende organisasjon.

Institusjonene jeg har besøkt har på ulikt vis lagt til rette for kompetanseutvikling i det daglige arbeidet. Her er det arbeidsgivere som ser betydningen av organisering som tilrettelegger for kompetanseoverføring og også har fokus på betydningen av det mellommenneskelige aspektet. Begge arbeidsplassene legger til rette for kompetanseoverføring ved å organisere for dette og ta vare på hver enkelt medarbeider.

Kunnskapsledelse handler om hvordan kompetansen i institusjonen ivaretas på en verdiøkende måte. Min empiri viser ansatte som opplever å bli sett og at mulighetene for kompetanseoverføring og utvikling for den enkelte er viktig for deres ledere. Empirien viser systemer for å dele og anvende kunnskapen på en slik måte at den blir lagret hos hver enkelt medarbeider, i datasystemer, faste møtepunkter, teamarbeid på skolen og gjennom prosedyrer på sykehuset.

Jeg har gjennom denne masteroppgaven søkt hvordan organisasjon og ledelse kan fremme eller hemme kompetanseutvikling i organisasjonen. Jeg har funnet løsninger som fremmer kompetanseutvikling som kan ha overføringsverdi for andre lærende organisasjoner og sette fokus på betydningen av dette. Jeg har sett på skole og sykehus som lærende organisasjoner som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. Både skole og helsevesen er lærende organisasjoner og det har de siste tiår vært stor fokus på hvordan disse lærende organisasjonene best kan ta vare på og utvikle den kompetansen som

organisasjonen består av. Hvordan organisasjonene kan overføre individets kompetanse til å bli en del av organisasjonen, altså organisatorisk kompetanse.

Jeg ønsket å gjøre en systematisk sammenligning av to lærende organisasjoner som utgangspunkt for min analyse. Begrensningen i oppgaven var med på å avgjøre størrelsen på utvalget. Og resultatene viser kun hvordan disse avdelingene løser temaet for problemstillingen. Hensikten med studiet var å peke på overføringsverdien av resultatene for datainnsamling og analyse. Analysen omhandler de caser som undersøkelsen omfatter. Case studier kan knyttes til undersøkelsesopplegg som er spesielt rettet mot å oppnå kunnskap som peker utover det undersøkelsen fokuserer på. Jeg søkte altså gjennom denne masteroppgaven å finne løsninger i disse lærende organisasjonen som viste at organisasjon og ledelse kan fremme eller hemme kompetanseutvikling i organisasjonen. Jeg søkte etter løsninger som fremmer kompetanseutvikling som kan ha overføringsverdi for andre lærende organisasjoner og sette fokus på betydningen av dette.

Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den ikke er en knapp ressurs. Tvert imot vil kunnskapen øke i verdi jo mer den deles og brukes. Systemer i en lærende organisasjon for å dele og utvikle kunnskap og kompetanse, og legge til rette for dette organisatorisk og mellommenneskelig, er et lederansvar. Til tross for ulike samfunnsmandat så har empirien her vist at skole og sykehus også har mye til felles og mye å lære av hverandre. Fellesnevnerne i disse lærende organisasjonene er betydningen av en velfungerende organisasjon, god ledelse og gode mellommenneskelige relasjoner mellom arbeidstakere.

Denne masteroppgaven har tydeliggjort ledelse og organisering, systemer og faktorer som utvikler og sikrer kompetanseoverføring i lærende organisasjoner. Funnene kan overføres og brukes i to forskjellige sektorer som helse –og oppvekstsektoren, og har åpnet opp for spørsmål om hvordan overføringsverdi disse funnene kan ha i andre lærende organisasjoner.

## Kilder

- Akershus, H. i. O. o. (2011). Studieplan for Masterstudim i yrkespedagogikk. H. i. O. o. Akershus".
- Andreassen, R. A., et al. (2009). Ledelse av skoler i utvikling- hva kan et sosialkonstrivistisk perspektiv tilføre? Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen. T. a. forlag. Trondheim.
- Dalland, O. (2012). Metode og oppgaveskriving. Oslo, Gyldendal
- Dewey, J. (1938/1964). Planmessig ordning av lærestoffet. Om utdanning. Klassiske tekster. G. akademiske. Oslo: 67-79.
- Dysthe, O. (2001). "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. Dialog, samspill og læring." 33-72.
- Dysthe, O. and M.-A. Igland (2001). Vygotskji og sosiokulturell teori: 73-90.
- Fagforbundet (2017). "Fagforbundet ledere helse og sosial."
- Forskningsdepartementet, U.-o. (2005). En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005. U.-o. forskningsdepartementet. Oslo.
- Forskningsdepartementet, U.-o. (2005-2008). "Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008."
- Forskningsrådet (2015). "Skal tette kunnskapshull i skolen."
- Gjerberg, E. and N. Amble (2009). "Pleie og omsorgsektoren som lærende organisasjon." Sykepleien.
- Grønmo, S. (2011). Samfunnsvitenskapelige metoder.
- Grønmo, S. (2015). Samfunnsvitenskapelige metoder, Fagbokforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1997). "Forskningsintervjuets narrative karakter." Didaktik: Tradisjon og fornyelse.
- Helse-ogomsorgsdepartementet (2012-2013). Stortingsmelding nm 10 God kvalitet – trygge tjenester— Kvalitet og pasientsikkerhet i helse- og omsorgstjenesten. H.-o. omsorgsdepartementet. Oslo, Helse - og omsorgsdepartementet.
- Helse-ogomsorgsdepartementet (2015-2016). Stortingsmelding nummer 11. Nasjonal helse - og sykehusplan. H.-o. omsorgsdepartementet. Oslo.
- Hernes, G. (1988). NOU 1988:28, Med viten og vilje. Kulturdepartementet. Oslo, Kulturdepartementet. **Kapittel 2**.
- Høgskolen i Oslo og Akershus, H. (2015). "Fagplan for Nasjonal rektorutdanning."

Høgskolen i Oslo og Akershus, H. (2016). "Personalledelse og arbeidsrett for ledere i helse - og sosialsektoren.". from <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/HF/Evu/Personalledelse-og-arbeidsrett-for-ledere-i-helse-og-sosialsektoren/Programplan-for-Videreutdanning-i-personalledelse-og-arbeidsrett-for-ledere-i-helse-og-sosialsektoren-kull-2016/OAL-Organisasjon-og-ledelse-kull-2016>

Illeris, K. (2011). Kompetenceformelen. *Kompetence, hvad, hvorfor, hvordan?* K. Illeris. Fredriksberg, Samfundslitteratur.

Illeris, K. and C. Argyris (2000). Organisatorisk læring - single - og double loop. *Tekster om læring.* R. U. forlag. Roskilde, Roskilde Universitets forlag: 247- 253.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden.*

Irgens, E. (2011). Kapittel 3 Å utvikle lærende organisasjoner  
Kapittel 4 Å utvikle kunnskapsorganisasjonet. *Dynamiske og lærende organisasjoner.*  
Fagbokforlaget. bergen: 83-144.

Irgens, E. (2016). *Skolen - organisasjon og ledelse, kunnskap og læring.* Bergen, Fagbokforlaget.

Irgens, E. (2016). *Skolen- organisasjon og ledelse, kunnskap og læring.* Bergen.

Irgens, E. and T. Ertsås (2014). *Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler.* Universitetsforlaget. Oslo.

Jacobsen, N. R. (2015). MAYP 4300. Kjeller, Høgskolen i Oslo og Akershus.

Kunnskapsdepartementet (2003-2004). *Kultur for læring.* Kunnskapsdepartementet. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Rammeplan praktisk pedagogisk utdanning.* Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2016). *OECD Skills strategy.* Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2017). "Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021." from <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/b2ade4fce9934d6d96f174ef86316644/kompetansepolitisk-strategi.pdf>

Kvale, S. and S. Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo, Gyldendal

Kvale, S., et al. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo, Gyldendal akademisk.

Lai, L. (2013). *Kompetansmobilisering. Strategisk kompetanseledelse.* Fagbokforlaget. Bergen, Fagbokforlaget.



- Lai, L. (2013). Strategisk kompetanseledelse. Bergen.
- leksikon, S. n., et al. (2017). "Mestring." from <https://snl.no/mestring>
- Molander, A., et al. (2008). Profesjonsstudier. Oslo, Universitetsforlaget.
- Molander, A., et al. (2008). Profesjonsstudier. Oslo, Universitetsforlaget.
- Molander, A., et al. (2008). Profesjonsstudier. Oslo, Universitetsforlaget.
- Molander, A., et al. (2008). Profesjonsstudier. Oslo, Universitetsforlaget.
- Orvik, A. (2015). Klinisk virksomhet- maskin eller organisme. Organisatorisk kompetanse. A. Orvik. Oslo, Cappelen Damm: 157-183.
- orvik, A. (2015). Organisasjonsformen - mer enn rammer. Organisatorisk kompetanse. Latvia, Cappelen Damm: 184-206.
- Orvik, A. (2015). Organisatorisk kompetanse - innføring i profesjonskunnskap og klinisk ledelse. C. D. Akademisk: 1-67.
- Orvik, A. (2015). Samhandling - begrep og kompetanse. Organisatorisk kompetanse. Latvia, Cappelenn Damm.
- Regjeringen (2004). Rammeplan for sykepleierutdanningen. Helse-ogomsorgsdepartementet. Oslo.
- SigmundGrønmo (2011). Samfunnsvitenskapelige metoder.
- SSB, S. (2005). "Nasjonalregnskap SSB." from <https://www.ssb.no/nasjonalregnskap-og-konjunkturer/artikler-og-publikasjoner/menneskelige-ressurser-gjor-norge-rikt>.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. Bergen, Fagbokforlaget.
- Utdanningsdepartementet (2005-2008). Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen. Utdanningsdepartementet. Oslo, Utdanningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2007). En lærende skole. Skoleutvikling gjennom fag. Artikkelstafett. Artikkel 3. Utdanningsdirektoratet. Oslo.: 36.
- Utdanningsdirektoratet (2013-2017). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017 Utdanningsdirektoratet. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2016). Å forstå kompetanse Utdanningsdirektoratet. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). En lærende skole. Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess. Artikkelstafett. Artikkel 5. Utdanningsdirektoratet. Oslo: 40.

Utenriksdepartementet (2012). OECD. Utenriksdepartementet. Oslo.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society.

Wenger, E. (2000). En social teori om læring. Tekster om læring. K. Illeris. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag: 151-161.

Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i intervju.

Oslo, mai 2016.

Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder for tiden på med den avsluttende masteroppgaven i yrkespedagogikk. Mitt tema for forskning er hvordan en institusjon kan bruke organisering og ledelse til å kvalitetssikre kompetanseoverføring, og jeg er spesielt interessert i hvordan kompetanse deles og overføres på arbeidsplassen.

For å finne ut mer om dette ønsker jeg å benytte to sykehusavdelinger og en videregående skoles avdeling for Helse- og oppvekstfag som case for mitt studie. Jeg ser for meg å gjennomføre intervju med 3 personer i deres organisasjon, som gjerne har noe ulik faglig bakgrunn.

Intervjuene vil ta ca. 30 minutter å gjennomføre. Spørsmålene vil hovedsakelig omhandle temaet kompetansedeling.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Hverken institusjonen eller enkeltpersoner vil kunne kjennes igjen i den ferdige publiserte oppgaven.

Masteroppgaven skal leveres innen mai 2017, og all identifiserbar data vil bli slettet etter gjennomført sensur, som er senest i august 2017.

Studien følger nasjonale forskningsetiske retningslinjer.

Ta gjerne kontakt dersom du har ytterligere spørsmål angående studien.

Med vennlig hilsen

Nora Rud Jacobsen  
Telefon: 41544849  
Mail: norajacobsen@gmail.com

## **Intervjuguide master i yrkespedagogikk.**

<p><b>Introduksjon</b> av meg selv og min yrkesfaglige bakgrunn og tidligere prosjekter. <b>Introduksjon</b> av dette prosjektet og bakgrunn for dette.</p>
<p><b>Tema:</b> Kompetanseoverføring i institusjoner som fremmer ansattes læring, mestring og utvikling.</p>
<p><b>Bakgrunnsinformasjon:</b> Navn, utdanning og faglig bakgrunn, stilling – fast eller midlertidig og hvor mange prosent, hvor jobbet du tidligere og hvor lenge har du jobbet på denne arbeidsplassen.</p>
<p><b>Arbeidsoppgaver og arbeidsområder:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for deg?</li></ol>
<p><b>Kunnskapsdeling:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>2. Hvilke arenaer, situasjoner og hendelser finnes for kunnskapsdeling/kompetanseoverføring her?</li><li>3. Hva betyr det mellommenneskelige og god samhandling for kunnskapsutvikling?</li><li>4. Hvordan kan ulike organisatoriske systemer legge til rette for kunnskapsutvikling og kompetanseoverføring?</li></ol>
<p><b>Tilleggsspørsmål avdelingsleder:</b> Hvordan kan du som leder legge til rette for kompetanseoverføring og kunnskapsutvikling?</p>