

Når arbeidet blir skole og skolen blir arbeid – #Læringslivet som et eksempel på et symbiotisk læringsystem

Authors: Nina Amble¹ & Else Marie Johansen²

Affiliation: ¹Professor, OsloMet, Kompetansesenter for yrkesfag; ²ph.d.-stipendiat, OsloMet, Kompetansesenter for yrkesfag

Contact corresponding author: Nina Amble: nina.amble@oslomet.no

Abstrakt

Medarbeiderdrevet innovasjon (MDI) (Høyrup, 2010, 2012) kan relateres til uformell læring og kollektiv organisatorisk læring basert på bred deltakelse i utviklingsarbeid på arbeidsplassen (Herbst 1993a, b; Eikeland, 2012a). I aksjonsforskningsprosjektet #Læringslivet kan imidlertid deltakerne også ta studiepoeng i det formelle skolesystemet (Eikeland, 2012b). Dette innebærer organisert læring på arbeidsplassen, der det vi vet om godt læringsmiljø (Fuller & Unwin, 2004) og undervisningsmetoder, vil være suksessfaktorer. Basert på erfaringene i #Læringslivet har vi forskere og ansatte på fire arbeidsplasser også utviklet en håndbok for medarbeiderdrevet innovasjon i omsorgsarbeid.¹

I denne artikkelen vil vi presentere og diskutere hvordan forskning kan støtte prosessuell innovasjonskunnskap, hvordan praktisk opplæring kan knyttes sammen med mer teoretisk undervisning samt hva det betyr å støtte sosiale endringsprosesser med forskning.

1 Håndbok for medarbeiderdrevet innovasjon (MDI) i omsorgsarbeid: <https://ksy.oslomet.no/files/2018/10/medarbeiderdrevet-innovasjon.pdf>

©2018 Nina Amble & Else Marie Johansen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Amble N. & Johansen E. M. (2018). «Når arbeidet blir skole og skolen blir arbeid – #Læringslivet som et eksempel på et symbiotisk læringsystem», *Forskning og Forandring*, 1(2), 5–24. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1216>

Nøkkelord

Symbiotisk læringsystem, formell, ikke-formell og uformell læring, jobbsnekring, medarbeiderdrevet innovasjon

Abstract

Employee-driven innovation (EDI) (Høyrup, 2010, 2012) can be related to informal learning and collective organizational learning based on broad participation in development work at work (Herbst, 1993a, b; Eikeland, 2012a). In the current project, however, employees who participate in EDI can also achieve credit points in the formal school system (Eikeland, 2012b). This implies organized learning processes in the workplace, where what we know about good learning environment (Fuller & Unwin, 2004) and teaching methods will be success factors. The project is an action research project where we, the researchers, together with employees in four workplaces, also have developed a Handbook in Employee-Driven Innovation.²

In this article, we will present and discuss how research may support processual innovation knowledge, and how practical experiential learning can be intertwined with more theoretical classroom learning. And what does it mean to support social change processes with research?

Keywords

Symbiotic learning system, formal-, non-formal- and informal learning, job crafting, employee-driven innovation.

Integrasjon av læringsystemer

Produkter, varer og tjenester endres i sin karakter, og det stadig raskere. Internett og ny, smart teknologi har ikke bare akselerert arbeidsprosessene, men de inngår som elementer i selve arbeidsoppgaven. For å imøtekomme denne utviklingen har partene i arbeidslivet undertegnet en nasjonal kompetansepolitisk strategi (Nasjonal kompetansepolitisk strategi, 2017–2021). For arbeidstakerne er kravet til å lære, utvikle seg og være i bevegelse i ferd med å bli en del av selve arbeidet. Dette vurderes som et alternativ til et lavlønnspor, der særlig Landsorganisasjonen (LO) i Norge peker på behovet for medarbeiderdrevne innovasjonsprosesser og kompetanseutvikling som følger teknologiutviklingen (Kallevig, 2016; Bjørnstad, 2018). Gjennom en nærmere integrasjon av skole og arbeid kan det 'nye' fanges og trekkes inn i skolens undervisning raskere. Samtidig bidrar skolen direkte med sin kompetanse i et hurtigere, lærende arbeidsliv. I denne artikkelen ønsker vi å presentere og diskutere en modell som illustrerer et mer symbiotisk, samlevd læringsystem mellom akademisk utdanning og tverrfaglig erfaringskunnskap utviklet ved et institutt ved Storbyuniversitetet i Oslo (OsloMet, tidl. HiOA). Modellen er utviklet og prøvd ut i et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med ansatte på fire arbeidsplasser i fire kommuner i kommunal helse- og omsorgstjeneste.

2 Håndbok for medarbeiderdrevet innovasjon (MDI) i omsorgsarbeid: <https://ksy.oslomet.no/files/2018/10/medarbeiderdrevet-innovasjon.pdf>

Måten ideer genereres og utvikles på, retter ofte søkelyset mot output, selve innovasjonen. I #Læringslivet anvendte vi en omskrivning og et sammendrag av Schumpeters (1934) klassiske definisjon i kombinasjon med Kanter, Kristensens og Blake og Hansons (gjengitt etter Amble 2016a, s. 160). Hvorvidt noe nytt er innovativt, avhenger derfor av kontekst: Det holder at det er nytt og gir en merverdi på den aktuelle arbeidsplassen. Denne forståelsen av innovasjon er bredere og egnet til å inkludere kvinner i omsorgsarbeid som i utgangspunktet kan ha en distansert, radikal og teknisk forståelse av begrepet (Alsos, Hytti & Ljunggren, 2016). Erfaringsmessig fungerer definisjonen samtalende (Amble, 2016a, b). *Medarbeiderdrevet innovasjon* (Høystrup, 2010, 2012; Aasen, Amundsen, Gressgård & Hansen, 2012; Halford, Fuller, Lyle & Tylor, 2018) framhever det kollektive bidraget i innovasjonen, og retter søkelyset mot innovasjonen som prosessuell, basert på medvirkning fra de ansattes side. I arbeid med mennesker er dette en løpende vurdering vi ønsket å knytte til kvaliteten på tjenestene. Dette skal ifølge Aasen og Amundsen (2015) gi ideer både til innhold i innovasjonen og til prosess for å prøve den ut i praksis. I #Læringslivet har medvirkning i innovasjonsprosessene dessuten søkt å inkludere *alle* på arbeidsplassene. Bred medvirkning i medarbeiderdrevet innovasjonsarbeid er ment som en videreutvikling av den norske tradisjonen for bedriftsutvikling basert på bred medvirkning (Gustavsen, Qvale, Sørensen, Midtbø & Engelstad, 2010). I denne videreutviklingen har hensikten vært å prøve ut om det er mulig at de ansatte leverer ideer til innovasjon, samtidig som de selvorganiserer prosessene for å utvikle og implementere ideene som ny praksis. Det er selvorganiseringen av endringsprosessene som særlig er nyskapende i denne typen arbeid. Vi er dessuten inspirert av begrepet *symbiotisk læringssystem* (Eikeland, 2012b, 2015, s. 29). Det brukes om den nærmere integrasjonen mellom skole og arbeidsliv og et samskapt studieprogram. Feltet for vårt prosjekt er emosjonelt arbeid (Hochschild, 1983) 24 timer i døgnet sju dager i uken, helkontinuerlig *omsorgsarbeid* kjennetegnet ved knapphet på tid og mange deltidsstillinger (Vabø, 2014). Dette er moderne tjenesteyting, med ansikt-til-ansikt-kontakt med mennesker som trenger omsorg og hjelp i hverdagen (Amble, 2013, 2014), dvs. kommunale tjenester rettet mot alle borgere, selv om de fleste mottakere i praksis er eldre. Slikt omsorgsarbeid er typisk kvinne-dominert arbeid hvor tre firedeler av arbeidsstyrken kommer fra det yrkesfaglige feltet (Amble, 2012, 2017b). Til sammen rammer de tre begrepene i dette avsnittet inn forskningsprosjektet.

Det nye i #Læringslivet var at hver arbeidsplass skulle organisere én felles overordnet innovasjonsprosess basert på bred, tverrfaglig medvirkning fra, i prinsippet, alle ansatte på arbeidsplassen. Samtidig var dette innovasjonsarbeidet en forutsetning for studieprogrammet. Alle skulle kunne delta og dokumentere ny formell kompetanse på eget nivå, enten man var assistent, helsefagarbeider eller profesjonsutdannet. For arbeidsplassene skulle dette utgjøre en ny form for kollektiv videreutdanning i endringskompetanse. Det var en forutsetning at ledere sentralt og lokalt samt de ansattes representanter støttet deltakelse i prosjektet. I denne artikkelen vil vi: *presentere hvordan forskning har understøttet utviklingen av slik prosessuell innovasjonskunnskap,*

undersøke hvordan det eventuelt er mulig i slike slanke, helkontinuerlige arbeidssystemer, samt hva det innebærer å understøtte sosiale endringsprosesser med forskning.

Vi vil først si noe om bakgrunn, hensikt og mål for forskningsprosjektet, før vi tar for oss de metodologiske overveielser og hvilken tradisjon prosjektet er forankret i. Deretter følger en nærmere gjennomgang av de teoretiske begrepene som rammer inn forskningsprosjektet, som også inkluderer hvordan skolen argumenterer for at en slik prosessuell innovasjonskunnskap er viktig. Vi vil avslutte med en oppsummering der vi presenterer erfaringene, for så å reflektere over veien videre og noen av de erfaringer som er særlig relevante for problemstillingen i artikkelen.

Bakgrunn, hensikt og mål

Livslang læring er et begrep som reaktualiseres rundt millenniumskiftet da EU iverksetter sin Lisboastrategi (EU, 2000). I denne utvidelsen av læringsperspektiv skilles det mellom de tre kunnskaps- eller læringsformer: formell, ikke-formell og uformell læring (CEDEFOP 2005; Holmesland & Lundin, 2009). Uformell læring gjelder i vårt tilfelle det daglige arbeidet og integreres i dette (Eraut, 2011). Ikke-formell læring refererer til mer organisert, planlagt opplæring, instruksjon og veiledning på arbeidsplassen, mens den formelle er den tradisjonelle som skjer i skolesystemet. De uformelle læringsprosessene skjer gjerne mens arbeidet pågår; de to neste kjennetegnes ved at arbeidstaker i større grad ikke arbeider. I vårt prosjekt valgte vi å bruke disse tre kunnskaps- eller læringsformene når vi skulle igangsette diskusjoner om forskjellige former for kunnskapsutvikling og betydningen av erfaring. Målet var å oppskatte mikroprosessene i arbeidet (Oldham & Hackman, 2010) som fundamentet i den uformelle kunnskapsproduksjonen som veves inn i de daglige arbeidsoppgavene (Eraut, 2011). For å få 'tak i' denne uformelle kunnskapsproduksjonen planla vi å anvende begrepet *jobsnekring* (Wrzeniewski & Dutton, 2001; Berg, Wrzeniewski & Dutton, 2010; Wrzeniewski, 2013; Fuller & Unwin, 2017) ved å framlegge artikler på norsk om slik jobsnekring i omsorgsarbeid (Amble, 2014, 2016b). Vi forstår jobsnekring som en teori om uformell læring og hvordan veving av læring og arbeid faktisk skjer: hvordan praksis blir kompleks, med langt flere realiteter enn det en teori kan romme, og hvordan håndverksmessig faglighet utvikles og skaper «kløge hender» (Teskaye, 2013). Begrepet jobsnekring - som en form for 'utskjæring' eller forming av egne arbeidsoppgaver - er ment å fange hva ansatte gjør for å tilpasse arbeidet til egne forutsetninger, slik at det skapes mening, jobbtilfredshet, engasjement, robusthet mot stress og trivelig, bra arbeid (Amble & Gjerberg, 2003; Berg mfl., 2010; Amble, 2014).

Høyrup (2010) skiller mellom adaptiv og innovativ læring. Han sier at adaptiv eller reproduktiv læring tar utgangspunkt i allerede ervervede kunnskaper og ferdigheter og utvikler disse. Dette er jobsnekringen, slik vi forstår det, mens læring knyttet til ideer og løsninger en ikke kjenner, må være samtalende i sin form. Det har vi koplet til kollektiv refleksjon. Vi oppfatter Høyrups ord som andre ord om det samme: I et godt organisert læringssystem vil den enkeltes selvrefleksjon og evne til å utforske

egen jobbsnekring i konteksten av en løpende diskurs rundt arbeidet til sammen være mekanismen som binder individuell og kollektiv læring sammen i medarbeiderdrevne innovasjonsprosesser. Dette utgjør en forskjell fra et mer teknologisk kunnskapssyn der ideer – i sin mest nedefra-og-opp-variant – samles og leveres til utvikling av profesjonelle innovatører. Det vesentlige poenget ved vår måte å tenke læring, innovasjon og endring på, samt å ta i bruk det handlingsrommet som finnes, er at det øker mulighetsrommet og sannsynligheten for at endring kan bli varig implementert. Dette skiller seg fra mer prosjektorganisert utvikling, der tilleggsressurser som tilføres i prosjektperioden, lettere igangsetter endring uten bærekraft når prosjektressurser tar slutt. Et symbiotisk læringssystem for medarbeiderdrevet innovasjon aktualiserer arbeidsplassen som arena for læring og utvikling. Dette er et sentralt tema i yrkespedagogikken (Eikeland, Hiim & Schwencke, 2015, s. 5).

#Læringslivet skriver seg inn i en forskningstradisjon som er knyttet til livslang læring, der arbeidsplassen som læringsarena med fokus på samspillet mellom uformell og ikke-formell læring og utdanning er en kjent problemstilling. Vi tenker på denne tradisjonen som den norske eller nordiske modellen for innovasjonssamarbeid mellom bedrift og forskning (Gustavsen, 2017; Eikeland, 2012a; Karlsen, 2018). Allerede i 1974 presenterte David (P. G.) Herbst (1974/1993a) arbeidsorganisasjonen som et læringssystem. Det som er nytt i vårt forskningsprosjekt, er at det formelle læringssystemet fra skolen og læringssystemet på arbeidsplassen i større grad skal spille på lag i møtet mellom de medarbeiderdrevne innovasjonsprosessene og studieprogrammet. Det betyr på den ene siden at alle ansatte i arbeidsmiljøet skal kunne delta i skreddersydd, tverrfaglig kunnskapsutvikling og få formell kompetanse for det, og på den andre siden at utvikling av arbeidet trekkes inn som pensum i et studium. I #Læringslivet skulle det gjøres i tverrfaglig samtidighet. Spørsmålet var om de kunne understøtte hverandre, bidra til å skape bra arbeid for de ansatte, men også gi attraktiv forskningsbasert kunnskap tilbake til klasserommet og grunnutdanningene. Det var derfor planlagt å lage en håndbok basert på innovasjonsprosessene, som spredningsmekanisme fra praksis til ny praksis og fra praksis til skole. Flere av forskerne i prosjektet har utviklet håndbøker tidligere. Det er særlig god erfaring med å spre kunnskap på denne måten når håndboken er utviklet i interaktive prosesser, slik vi planla å gjøre det (Amble & Gjerberg, 2007/2009).

Metodologiske overveielser

#Læringslivet var treårig. Første halvår var gjennomført som en prekvalifiseringsprosedyre med vurdering av flere mulige arbeidsplasser. Krav til deltakelse var støtte fra toppledelse, fagforeninger og de ansatte på den aktuelle arbeidsplassen, samt at arbeidsplassen hadde et definert innovasjonsprosjekt og at forskergruppen vurderte utviklingspotensialet som godt. De fire arbeidsplassene som ble valgt, deltok med forskjellige typer omsorgstjenester: et bofelleskap for unge voksne, et interkommunalt bofelleskap for alvorlig syke voksne, en hjemmetjeneste rettet mot alle borgere og et

«morgendagens sykehjem», et bo- og aktivitetssenter for eldre. Det andre halvåret ble prosjektets studieprogram skreddersydd til hver av de fire utvalgte arbeidsplassene. I gjennomsnitt ble det avholdt fire møter med hver arbeidsplass, hvor det siste var et allmøte med de som skulle delta, inkludert ledere, representanter for fagforeninger og plasstillitsvalgte. Prosjektets studieprogram bestod av samlinger, mellomperioder og eksamen. Det har vært gjennomført tre samlinger på hver arbeidsplass: en oppstart-, en gjennomførings- og en vurderingssamling, til sammen seks dager. I mellomperioden organiserte de ansatte innovasjonsprosessene, utviklet innovasjoner og forbedrede presentasjoner til hver samling. Første eksamen, på bachelornivå, avsluttet det andre prosjektåret. Det tredje året har vært viet eksamen på masternivå, bearbeiding av resultater og utgivelse av håndboken.

Forskerne har feltnotater i tillegg til individuelle refleksjonsnotater fra deltakerne: 80 fra oppstartssamlingen, 21 gruppepresentasjoner fra samling to og tre samt innsamlede presentasjoner av artikler bearbeidet i leseverksted (Johansen, 2018). Vi har deltatt i plenumsdiskusjoner og hatt egne sensurmøter der forskergruppen har vurdert de tre arbeidskravene fra hver deltaker. Det er utviklet og prøvd ut metoder og verktøy som skal støtte innovasjonsprosessene; materialet fra evaluering av disse er samlet inn. Prosessen på hver arbeidsplass er evaluert muntlig én gang og skriftlig på siste samling. Det ble utarbeidet egne spørsmål til et gruppearbeid knyttet til utviklingen av håndboken; dette er også samlet inn. Vi har 37 essays fra eksamen på bachelornivå, og vi har 15 essays av noe mer omfattende karakter fra eksamen på masternivå. Alt innsamlet materiale ligger i én felles fil. Det finnes derfor et omfattende rådatamateriale og dokumentasjon fra prosessene.

Analyse

Det er en gylden regel i aksjonsforskning at det er fordelaktig å være to i felt (Menzies Lyth, 1990b, s. 470). To er minste dialogiske enhet. Ved å være to kan man reflektere over og diskutere erfaringer fra felt. Det betyr å validere fortolkning av det som har skjedd med en medforsker. I forskergruppen i #Læringslivet har refleksjon og diskusjon vært benyttet på en systematisk måte i arbeidsmøter og felles sensurering som er foretatt under hver samling i studieprogrammet. I prosjektperioden er det i tillegg avholdt tre forskermøter og fem ekspertpanelmøter. Disse har bidratt til kritisk refleksjon og diskusjon av teoretisk begrep og erfaring. Det er viktig å kontrollere for fortinntatthet; det gjelder for all forskning. I aksjonsforskning kan dette gjøres på flere måter. Vi har valgt, i en forskergruppe på sju, å diskutere forforståelse og fortolkning av utvalgte begivenheter. I en stor forskergruppe, tverrfaglig, bestående av pedagoger og samfunnsvitere, jevner dette ut individuelle utslag. Vi oppfatter det som en styrke at forskergruppen har erfaring fra forskjellige typer felt. Det gjorde at vi vurderte feltet med både nytt og gammelt blikk. Nærheten mellom forsker og feltet gir aksjonsforskning - til forskjell fra en del annen samfunnsforskning - et omdømme som særlig god på å møte brukers behov med relevant kunnskap, mens det som kritiseres er

vitenskapeligheten, eller evnen til å holde kritisk distanse når man også medvirker. I aksjonsforskningsfellesskapet søkes det å imøtekomme slik kritikk ved å stille to krav til all aksjonsforskning: Den må kunne redegjøre for praktisk virkning, og den må gi forskningsbasert kunnskap i form av vitenskapelig tekst (Streck, Sobttka, Pålshaugen, Ennals & Pfeiffer, 2017, s. 97–98). Dette skiller aksjonsforskning fra utvikling og endring. Dette siste er forskernes oppgave (Pålshaugen, 2014). Resultatene er syntetisert rundt tre tema: erfaringene fra arbeidsplassene, de medarbeiderdrevne innovasjonsprosessene, det symbiotiske læringssystemet ved studieprogrammet og håndboken.

Utoverblikket – rolledeling

Vi har så langt beskrevet vår rolle i aksjonsforskningsprosjektet som involverende med kritisk distanse gjennom systematisk refleksjon enkeltvis og sammen i forskergruppen. Ved å tilby et studieprogram med forskningsbasert kunnskap har vi som forskere søkt å bidra til iscenesettelse av dialog på arbeidsplassene (Levin, 2017). Innholdet, imidlertid, og hvilke forbedringer som skal utvikles og hvordan det må selvorganiseres, er det de ansatte som kan; det har vært «medarbeiderbidraget» i innovasjonsprosessene. Til sammen representerer dette en rollefordeling av komplementær ekspertise.

Forskningstradisjon – den norske modellen

Denne aksjonsforskningstradisjonen omtales gjerne som «demokratisk dialog» (Reason & Bradbury, 2001). Nielsen og Nielsen (2010) kaller den «en bevegelse mot lokal teori». I 2015 omtaler de sentrale forskerne selv tradisjonen som sosial eller deltakende konstruktivisme, der vi forskere er medieringsmekanismen mellom teori og praksis (Gergen & Gergen, 2015; Gustavsen & Pålshaugen, 2015). Gustavsen mfl. (2010) forankrer tradisjonen i noen klassiske arbeidsstudier bl.a. i gruveindustrien. Disse regnes som opprinnelsen til den sosiotekniske teoritradisjonen (Trist, Higgin, Murray & Pollock, 1963) og er forløperen til denne aksjonsforskningstradisjonen. I sin klassiske form var det arbeiderne selv som var de beste til å utvikle innovasjon og endring på egen arbeidsplass, gitt de rette betingelsene for læring. Helt sentralt blant disse betingelsene er autonomi i arbeidet: autonomi som basis for utvikling av profesjonelt skjønn, dømmekraft og faglig trygghet. I Norge er denne betingelsen hjemlet i arbeidsmiljøloven³. I sosioteknisk systemteori var autonomi først og fremst et kollektivt fenomen, nemlig det de kalte *ansvarlig autonomi* i arbeidsfellesskapet. Utvikling, utmeisling, utforskning og utøvelse av autonomi skjer derfor på individ- så vel som på

3 AML §4–2 Krav til tilrettelegging, medvirkning og utvikling.

I begravelsen til Bjørn Gustavsen 20. september 2018 ble det i minnetalen fra Knut Grøholt – som i 1977 var avdelingsleder i Kommunal- og arbeidsdepartementet og ansvarlig for AML av 1977 –, opplyst at Bjørn Gustavsen, som selv var jurist, hadde utformet teksten til akkurat denne såkalte «tilretteleggingsparagrafen» i AML.

kollektivt nivå, og det er samspillet mellom disse det er viktig å få i gang (Trist, 1981; Herbst, 1974/1993a; Amble, 2012; Hvid, 2015; Enehaug, 2018). I arbeid med mennesker, der arbeidet har en egen ensomhet i seg fordi det ofte arbeides en og en i relasjonene, men også fordi tiden til samsnakk og hjelp er begrenset (Amble, 2013), er det spesielt viktig å tydeliggjøre autonomi som et kollektivt, relasjonelt begrep. Autonomi er i tillegg tosidig; vi blir gitt handlingsrom og ansvar, men som arbeidstaker må vi også ta det, på individ- og gruppenivå. Ved å rette søkelyset mot den enkeltes jobbsnekring var målet å bruke det rommet som finnes i og rundt arbeidsoppgavene til å få i gang de kollektive læringsprosessene i ansvarlig autonomi. Gjennom begrepet medarbeiderdrevet innovasjon var planen å dra i gang de forskjellige formene for autonomi.

Vår erfaring fra tilsvarende prosjekter er at det ligger mer slakk i tid og rom enn det de ansatte pleier å ta i bruk (Herbst, 1974/1993b; Weick, 2001; Amble, 2014, 2016b, 2017a). Vår type omsorgsarbeid er preget av intens drift, ofte med ukjente vikarer som erstatter syke samt mange ansatte i reduserte stillinger som for det meste er til stede under arbeidstoppene. Refleksjon knyttet til medarbeiderdrevne innovasjonsprosesser må derfor organiseres, og det må øves. Dette skulle generere framtidrettet kompetanse om medvirkning, sosial endring og innovasjon, som vi antok kunne læres og gjenbrukes i skole så vel som i arbeidet. Målet var å presentere teori i praksis for å initiere aksjon som utvikler ny teori (Lewin, 1946/1948, 1947) og kunnskaping via den såkalte aksjonsforskningsspiralen (Lewin, 1979, s. 306).

Et symbiotisk læringsystem

Eikeland (2012b) framhever at et gjensidig læringsystem mellom akademisk utdanning og erfaringskunnskap vil kunne være fordelaktig og ettertraktet både for skole og arbeidsliv. Det vil kunne utvikle relevant undervisning om et moderne arbeidsliv. Et slikt samskapt og samlevd, varig læringsystem forbereder elever og studenter i forhold til hva de kan forvente å møte i praksis. Når vi ser på Læreplanverket for videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006a, b), fremheves det at skolen ved lærerne skal gi elevene kompetanse slik at de kan holde seg faglig oppdatert når de er ferdig utdannet. De nyutdannede skal kunne praktisere yrket som arbeidstakere, men også bidra til å utvikle og fornye det. I tråd med Eikeland (2012b) ovenfor har derfor studentene på yrkesfaglærerutdanningen blitt presentert for et utkast til håndboken, og de har evaluert den. Evalueringen av håndboken ble gjennomført i form av et leseverksted, som i seg selv ble prøvd ut som didaktisk metode (Johansen, 2018). Studentene vurderte skriftlig om, og hvordan, håndboken kunne være et verktøy som gav elevene mulighet til å utforske autonomi og eventuelt andre betingelser for bra, utviklende arbeid (Hvid, 2006, 2009; Kamp & Hvid, 2012; Amble, 2016b) – i vårt tilfelle ved å løfte fram innovasjonsbegrepet og betydningen av å utvikle denne type prosesskompetanse i omsorgsarbeid.

Sosioteknisk systemteori tok i sin tid et kritisk perspektiv på taylorisert arbeid (Trist, 1981) og representerer en mer pragmatisk forståelse av forholdet mellom teori

og praksis (Hiim, 2013, s. 51). I den sosiotekniske tradisjonen var det arbeidstakernes erfaring og samspillet i arbeidsfellesskapet som var utgangspunktet for læring og kvalitet i arbeidslivet, det vi i dag omtaler som utviklende, bra arbeid (Trist, 1981; Kamp & Hvid 2012; Hvid, 2014; Amble, 2016a). I pleie- og omsorgsarbeid er det særlig Patricia Benner (1995, s. 47) som har utviklet en pragmatisk, kritisk teori om kompetansenivåer for utvikling av ekspertise i klinisk arbeid. Hun tar utgangspunkt i praksis som alltid mer kompleks, med langt flere realiteter enn det en teori kan romme. Benner framhever utvikling av den personlige dømmekraften og perseptuell forståelse i den enkelte situasjon, til forskjell fra gjennomføring av pasientrelasjoner basert på prosedyre. I den sammenhengen viser Benner til en av de første sosioteknikerne, Isabelle Menzies Lyth (1960/1990a), og hennes studier av sykepleiere og sykepleierelever ved et hospital i London: hvordan slavisk bruk av regler og rutiner for å oppnå tjenestekvalitet skapte helseskadelig angst og forsvarsmekanismer hos de ansatte. I #Læringslivet har vi ved hjelp av teori om jobbsnekring søkt å dyktiggjøre og oppfordre til bruk av den personlige dømmekraften som veien til faglig trygghet og medvirkning. Medvirkning via kollektiv refleksjon svarer derfor til en viktig forutsetning i det symbiotiske lærings-systemet og viser aktivt hvordan arbeidsplassen tas i bruk som læringsarena (Rismark & Sølvberg, 2011; Amble, 2014). I #Læringslivet er arbeidet turnusorganisert og helkontinuerlig, der betingelsen for godt læringsmiljø ikke er en selvfølge.

I en artikkel fra 2009, s. 25–51, introduserer Felstead, Fuller, Jewson & Unwin en modell for vurdering av læringsmiljøets kvalitet. De vurderer eller kartlegger en rekke faktorer ved arbeidet som påvirker læringsmiljøet i et kontinuum fra *ekspansivt* til *restriktivt*. De retter altså søkelyset mot læringsmiljøet, og de tenker arbeidet som kontekst for muligheten til læring (Working as Learning Framework: WALF). De bruker fem hovedkategorier når de vurderer, og de medtar globale forhold samt nasjonale og lokale lov- og regelverk for det aktuelle arbeidet. De ser på verdikjeden og hvordan den flyter eller deles opp, arbeidets organisering i forhold til utøvelse av skjønn, bruk av dømmekraft og fordeling av tillit. De vurderer også samspillet mellom det kollektive og det individuelle i arbeidsutførelsen. Til forskjell fra eksempelvis den sosiotekniske tradisjonen vektlegger de i sin modell muligheten for å hente inn ekspertise, enten ved selv å ta formell utdanning eller ved å kunne hente inn eksperter, og at dette inngår i et ekspansivt læringsmiljø. Dette siste har vi tatt på alvor gjennom bruk av akademisk tekst og ved å ha et ekspertpanel tilknyttet prosjektet.

Et samlevd, symbiotisk læringsystem, slik vi ønsket å utforme det, er derfor en modell for læring med tre særtrekk: Den støtter særlig læring i det kollektive nivået på arbeidsplassen, den bruker praksisbasert erfaring til teoriutvikling, og den gir dem som deltar formell kompetanse. I vår modell er klasserommet i sin helhet lagt til arbeidsplassen, mens innovering av arbeidet i et overordnet innovasjonsprosjekt var tenkt som pensum. Ved å skreddersy studieprogrammet til turnusen (lokale arbeidsplaner), pasientoppgaver og lokal kultur var målet gjensidig integrasjon til gode for skole og arbeidsliv.

Medarbeiderdrevet innovasjon

Medarbeiderdrevet innovasjon stiller krav til ideens kreativitet i en kontekst, at den er anvendbar i praksis, at den gir en merverdi og at den utvikles og evalueres kollektivt. Dette er en forståelse som er konsistent med arbeidsoppgaver som er relasjonelle og ikke egnet til å kvantifisere for å måle kvalitet. Hartley, Sørensen og Torfing (2013, s. 6) framhever at innovasjon er endring som representerer en form for brudd med gjeldende praksis eller gjeldende tenkning ('mindset') eller forståelse. I vår definisjon skulle dette ivaretas gjennom diskusjoner av *nytt* og *merverdi*. Her ligger bruddet, som skiller innovasjonen fra å gjøre det samme, men raskere. Et eksempel på endring i tenkning har vært formulert som «at vi har begynt å ta våre egne og andres ideer på alvor», ved eksempelvis å lytte eller omforme dem til en idé som presenteres i arbeidsfellesskapet.

Landsorganisasjonen i Norge og Danmark rettet allerede i 2006 – gjennom begrepet medarbeiderdrevet innovasjon (MDI) – søkelyset mot måten ideer genereres og utvikles, altså 'input'. LO i Norge beskriver medarbeiderdrevet innovasjon på følgende måte:

MDI – Medarbeiderdrevet innovasjon – er innovasjoner (nye produkter, prosesser eller tjenester) som er frambrakt gjennom en åpen og inkluderende innovasjonsprosess, basert på systematisk anvendelse av alle medarbeideres ideer, kunnskap og erfaring som er utviklende for virksomhetens innovasjonsevne (www.lo.no). (Nordisk Ministerråd, 2012, s. 11)

Det framheves at denne formen for innovasjon betyr nedefra-og-opp- og bred medvirkning i innovasjonsarbeidet. Lederne skal fasilitere prosessene ved å innta en tilbaketrukket posisjon, overvåke grenser, eksempelvis i lovverket, og motivere og etterspørre resultater. Dette samspillet er basert på tillit mellom leder og arbeidsfellesskapet (Hansen, Amundsen, Aasen & Gressgård, 2017). Det medarbeiderdrevne er i tråd med dette, en åpen inkluderende prosess, der de ansatte selv ikke bare vet hvor skoen trykker, men også anses å være de beste til å organisere selve prosessen som løser problemet og skaper innovasjonen. De ansatte får og tar ansvar for både prosess og sluttprodukt. Innbakt i denne forståelsen ligger det at prosessene er mer generelle enn innovasjonene. I #Læringslivet gjenspeiles dette ved at håndboken skulle være en oppskrift på framgangsmåte i medarbeiderdrevet innovasjon.

Praktisk virkning – hva har vi erfart?

Medarbeiderdrevet innovasjon på arbeidsplassene: Det er lang tradisjon for samarbeid, og det finnes flere programplaner som ivaretar muligheten for å drive arbeidsplassbasert utvikling samtidig som de ansatte får studiepoeng. Vår modell skiller seg fra de andre ved å vektlegge som et krav for deltakelse at hver arbeidsplass hadde ett overordnet

felles innovasjonsprosjekt. Ønsket om et fellesprosjekt var hjemlet i det symbiotiske læringssystemets fokus på kollektiv læring og den sosiotekniske tradisjonen som knytter bra arbeid til kollektiv, ansvarlig autonomi. Dette kompliserer organiseringen av prosessene, men til gjengjeld skulle det gi bedre resultater for kvaliteten i tjenestene og for de ansatte. Dette er ikke et vinn-vinn-perspektiv, men i denne typen arbeid ofte avveining i etiske dilemma. Det krever felles diskusjon og kompromiss (Amble, 2013; Hvid, 2014, s. 133). De fire fellesprosjektene fra de fire arbeidsplassene ble hetende: *Trygg kommunikasjon, Bemanning med et nytt blikk, Morgendagens omsorg og Omorganisering av vakter*. Selv om arbeidet med enkeltinnovasjonene på forskjellig vis har vært delt opp og organisert i forhold til arbeidsplaner, slik at folk som er på arbeidsvakt sammen; utvikler arbeidet sammen, har arbeidsfellesskapet evnet å veksle på bred deltakelse og innovasjonsarbeid utført i forskjellige arbeidsgrupperinger. God kommunikasjon mellom arbeidsgrupper og helhet har vært en nøkkelfaktor i det å faktisk gjennomføre den brede medvirkningen i innovasjonsprosessene.

Selvorganisering av ett tverrfaglig fellesprosjekt skiller #Læringslivet fra andre prosjekter som bruker utviklingsarbeid som pensum. En av problemstillingene i forskningsprosjektet var om tverrfaglig selvorganisering i helkontinuerlig turnusarbeid i det hele tatt var mulig. Det har gått, men tidsfaktoren har vært et springende punkt på alle de fire arbeidsplassene. Noen har sett seg nødt til å bruke fritid, mens andre har vært nødt til å skalere ned innovasjonsarbeidet for å få utført det innenfor rammene av det daglige arbeidet. Én arbeidsplass erkjenner at innovasjonsprosessene ble parallelle uten god nok kontakt. De fire arbeidsplassene startet med ad-hoc-organisering av innovasjonsprosessene, men erfarte at litt mer permanent langsiktig organisering lønner seg. Alle arbeidsplassene har skapt innovasjoner, 18 til sammen. Disse er ikke suksesskriterier, men heller vitnesbyrd om at holdninger er endret ved, som tidligere nevnt, at de selv sier at 18 ideer nå er blitt behandlet med et større alvor, og at ideene har materialisert seg i noe de bruker ordet innovasjon om. Erfaringene viser derfor at definisjonen vi valgte, har «tatt ned» ordet, som de sier, og at innovasjon gjennom det har blitt et overkommelig begrep å bruke i denne typen arbeid. Og vi undres om ikke innovasjonsbegrepet og bruddet i forhold til *utvikling* og *forbedring* bringer endringene litt lenger? I så fall er dette andre gang vi opplever dette: at innovasjonsordet «løfter blikket» (Amble, 2016a).

Da vi promoterte #Læringslivet på de forskjellige arbeidsplassene i de forskjellige kommunene, framhevet vi muligheten til å lære medarbeiderdrevet innovasjon basert på bred medvirkning. Den brede medvirkningen i et tradisjonelt ganske hierarkisert arbeid er verken lett eller vanlig. Selv om arbeidsplassene varierer, ser vi at de faktisk har knekt koden i forhold til å samle ideer, prioritere, prøve ut og evaluere innovasjoner sammen. Vi mener nøkkelen var den felles, tverrfaglige «inngangen» via jobsnekkingsbegrepet til innovasjonsprosessene.

Fellesprosjektet har pushet samarbeidet. Som en forventet spin-off-effekt av dette har de ansatte ifølge egne utsagn blitt bedre kjent, tryggere og fått et bedre

arbeidsmiljø. Dette er en samstemt og felles erfaring, selv om det også har vært vanskelig. En av arbeidsplassene vant en pris for arbeidsmiljøet i den aktuelle perioden. Arbeidsmiljøet har beveget seg i ekspansiv retning (Fuller & Unwin, 2004).

Det symbiotiske læringssystemet, studieprogrammet: Vårt studium skiller seg fra andre ved i sin helhet å foregå ute på arbeidsplassene og å være kollektiv videreutdanning. Skolen flyttet ut i arbeidet, mens arbeidet ble pensum. Vi hadde som ambisjon at innovasjonsprosjektet kunne stått på pensumlisten og gitt et redusert antall sider innenfor krav til lengde på pensum; dette har vi ikke fått til. Til gjengjeld tvang denne problemstillingen det å lese et stort pensum fram – det å få praktikere til å lese akademisk pensumtekst med glede: ideen om et helt spesielt leseverksted. Leseverkstedet er en modell for samskapt læring (Klev & Levin 2009, s. 70) og har vært benyttet med hell i forhold til at alle leser forskjellige, men sentrale deler av pensum sammen, høyt for hverandre eller hver for seg, før de reflekterer og presenterer for hverandre på samlingene i plenum. Som didaktisk metode inngår leseverkstedet som en del av ph.d.-kandidatens problemstilling og vil beskrives i en egen artikkel (Johansen, 2018).

Studieprogrammets bruk av ord som opplæring, undervisningsopplegg, instruksjon osv. bekrefter på mange måter hvordan uformell læring og hverdagslæringen i arbeidet faktisk mangler et språk. Skolesystemet bærer preg av kunnskapsproduksjon som summen av formell og ikke-formell opplæring, mens den uformelle hverdagslæringen går utenom bevisstheten og derfor også under den språklige radaren. Det bekrefter, slik Eraut (2011) viser, at arbeidstakerne selv tenker på dette som tilpasning, jenking og samarbeid, og ikke som læring, mestring og forbedring av prestasjonsnivå (Dreyfus & Dreyfus, 1980). Vi har fanget den uformelle læringen og erfaringen gjennom akademisk tekst og samtale om bl.a. jobbsnekring, der spørsmålet til leserne har vært å velge ut ett eller to begreper som taler til den praksisen de står i; å kjenne seg igjen, i stedet for å memorere tekst, har vært nøkkelen til leseglede (Johansen 2018), men også et element som løfter statusen på erfaring (Stiklestad, 2018).

Som en overraskende, men forståelig virkning ser vi at studieprogrammet med mellomarbeid i form av forberedelse til leseverksted og presentasjon av arbeidskrav har understøttet motivasjonen hos deltakerne og brakt utviklingen lenger enn forskerne forventet. Når det har holdt hardt bl.a. i forhold til tid, har tanken på samlinger og ønsket om å stille forberedt holdt klem på prosessene, slik de selv uttalte det.

Håndboken: Det er utarbeidet en *Håndbok for medarbeiderdrevet innovasjon i omsorgsarbeid* (Amble mfl., 2018). Håndboken har fulgt prosessene og vært tema på hver samling. Den er evaluert av deltakerne i forskningsprosjektet #Læringslivet to ganger. De fire arbeidsplassene har som forventet valgt forskjellige modeller for organisering av de medarbeiderdrevne innovasjonsprosessene. De ansatte vurderer selv hva som er innovasjon etter den dialogiske definisjonen introdusert i studieprogrammet. Noen innovasjoner er inkrementelle, slik som endret plassering av skittentøysdunk og innstikk av ordineringskort i medisindosettrull, mens andre er mer radikale, som ny rundturnus, fadderordning på bilene, system for kollegalæring, ny

rutine for rapport, utvikling av musikkterapi og sammenslåing av kjørelister. Samtidig ble noen inkrementelle innovasjoner igjen input i prosesser som utvikler mer radikale innovasjoner: Skittentøysdunken utløste en generell opprydding rundt biler, som igjen igangsatte et forsøk som tidligere hadde mislyktes, nemlig fadderordning på bilene. Til slutt ble antallet biler redusert fra ni til åtte. Håndboken er rettet mot framgangsmåten, prosessen, og er en grov oppskrift, først og fremst på organisering, som vi mener har en mer generell interesse. De fire arbeidsplassene sier de vil arbeide videre i denne arbeidsformen. Som løsning på tidspresset har noen ryddet plass i arbeidsskjemaet, turnusen, til innovasjonsarbeid. Riktig dimensjonering av innovasjonsarbeidet og mer permanent organisering ser ut til å bli et suksesskriterium.

Håndboken er dessuten presentert for lærere i videregående skole og evaluert av yrkesfagstudenter. Ifølge lærerne og lærerstudentene kan håndboken styrke elevenes innovasjonskompetanse, slik de vurderte det. Lærerstudentene vurderte at håndboken var et verktøy som fremmet medvirkning og utvikling av egen hverdag, både gjennom at de kan la elevene innovere i egen skolehverdag, samt at håndboken kan hjelpe lærerne til å bli bedre lærere. Håndboken kan øke bevissthet rundt at de, helsefagarbeiderne, har innflytelse og kompetanse i hvordan de kan influere på framtidens arbeidsplass.

Avslutning – en vei videre?

Vi har kvantitative resultater i form av antall studenter, studiepoeng og innovasjoner som er registrert, og vi har mer diskutabile resultater knyttet til praktisk virkning. Arbeidskrav og beskrivelse av læringsutbytte er, som en del av skreddersømmen annet halvår, tilpasset arbeidsplassene og tema for hver samling. Temaet er knyttet til hvilken fase den medarbeiderdrevne innovasjonsprosessen befinner seg i. Tilbakemelding på arbeidskrav skjer kollektivt og gjøres i løpet av samlingene. Det er kun en håndfull deltakere som arbeider som assistenter uten fagbrev. De fleste i studieopplegget har derfor vært på faglært nivå. Av de 80 deltakerne som startet i januar 2017, bestod 63 av dem de tre arbeidskravene i studieprogrammet. I desember bestod 36 kandidater eksamen på bachelornivå. 15 tok mastereksamen. Det har vært overraskende at studiepoeng og studieprogram har vært så ettertraktet. Langt flere enn kalkulert i søknaden til forskningsrådet valgte å levere arbeidskrav og ta eksamen. Studieavgift er betalt av prosjektet, og studenten har kunnet ta eksamen basert på realkompetansevurdering. Dette har vært vanskelig, fordi realkompetanse er et ikke-definert begrep i institusjonen som eier #Læringslivet. Tre av studentene på master var fagarbeidere.

Vi har valgt ut og presentert tre læringsformer og beskrevet hvordan ikke-formell og uformell læring på arbeidsplassen vikles sammen til det vi tenker på som erfaringslæring. I prosjektet har dette vært gode ordverktøy for forskerne. Formell læring har også en plass i erfaring, som basis, påfyll eller taus kunnskap. Summen av alle tre utgjør den ansattes realkompetanse, slik vi har operasjonalisert det i prosjektet, vel vitende om at dette ikke blir uttømmende når vi ikke går inn i diskursen om «tacit knowing»

(Polanyi, 1967). Likevel erfarer vi at den uformelle hverdagslæringen har blitt lettere å snakke om som læring. Poenget har vært at refleksjon og kunnskapsdeling er en forutsetning for å ta det hele i bruk, slik at organisasjoner virkelig blir lærende nedenfra og opp i medarbeiderdrevne innovasjonsprosesser. Deltakerne synes dette er spennende, og arbeidsmiljøet har beveget seg i ekspansiv retning (Fuller & Unwin, 2004). Dette blir bidraget til bra arbeid (Amble, 2016b).

Teoretisk sett ser vi at de tre ordene *formell*, *ikke-formell* og *uformell* fremmer forståelsen av fenomenet læring i arbeid og læring i et livslangt perspektiv, og at ordene former en 'bro' fra praksis til teori og motsatt, der særlig den uformelle læringen løftes fram i sin betydning, slik vi har arbeidet i #Læringslivet. Dette har vi fortolket som dehierarkisering av kunnskapsformer. I praksis opplever vi at det formelle utdanningssystemet har betydelig stivhet og trenger utfordring dersom læringsformene skal fungere symbiotisk og samskapt i mer varige forbindelser, som jo er målet. Erfaringslæring blir oppskattet i retorikken, men trumfes med en akademitung syllabus og forståelse av kunnskaping. Vår erfaring er at arbeidslivet er sultent på skolekunnskap og studiepoeng, men det er ingen grenseløs størrelse. Hvis skolesystemet er for stivbeint, kan det tenkes at det tvinger seg fram en praksis der arbeidslivet i mindre grad baserer seg på skolens formalisering.

Innenfor gitte rammer har medarbeiderne selv besluttet, drevet og implementert ny praksis. Den gode leders rolle er tilbaketrukket og fasiliterende, basert på tillit til medarbeidernes gjennomføringsevne (Hansen mfl., 2017). Dette har vært lettere enn antatt, men så var da også arbeidsplassene håndplukket gjennom en egen prekvalifisering og en grundig forankringsfase.

Vi har presentert forskningsprosjekt #Læringslivet som en modell for et tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Modellen er inspirert av begrepet symbiotisk læringssystem og er rettet mot å utvikle ny praksis og kunnskap om innovasjon og innovasjonsprosesser basert på bred medvirkning i arbeidet i kommunal helse- og omsorgstjeneste i Norge. Det er en form for framtidsrettet forskning, men den er også etterspurt i styringsdokumentene for skolen. Dette er kunnskapsutvikling som skal kunne berike både skole og arbeidsliv. Svakheten ved prosjektet er nettopp det, til forskjell fra det som er målet på arbeidsplassene, at det bare var et prosjekt. I 2019 er det slutt.

Understøttelse – å (for)føre eller følge

Vi har ment å redegjøre for ny kunnskap på en vitenskapelig måte, der det nye har vært å undersøke betingelser for bred medvirkning i et felles innovasjonsprosjekt på hver arbeidsplass, som basis for arbeidskravene i et studieprogram og formell kvalifisering av ny kompetanse. Diffusjon var tenkt via en erfaringsbasert håndbok om prosessene. Det har vist seg at studieprogrammet legger 'god klem' på utviklingsprosessene, noe som har forenklet forskernes rolle. Det er også nytt for vårt universitet å ha tverrfaglig kunnskapsutvikling på tre nivåer samtidig, og at klasserommet i sin helhet er lagt til arbeidsplassen.

Vi, forskere og ledere, har støttet, gitt input, regulert rammer og passet på grenser, mens de ansatte har funnet løsningene, prøvd ut og vurdert selv. Noen har vært frustrerte og ønsket sterkere føring fra forskergruppen i prosjektet. Suksess ligger imidlertid i å måtte gå veien selv, slik vi vurderer det, inkludert det å dimensjonere prosessene, å finne seg selv igjen i akademisk tekst og å mestre å bruke teksten i utvikling av egen praksis. Det er gjort en innsats i forhold til å finne tekst som relaterer seg til praksis, og det er utviklet en måte å lese på der praksis blir inngangsporten til akademisk tekst (Johansen, 2018).

I det mer gjensidige, symbiotiske læringssystemet har vi hatt en tredje ambisjon: Vi skulle ikke bare lære *om* hverandre eller *av* hverandre (skole – arbeid); vi skulle også skape noe sammen, lære noe *med* hverandre. En merverdi i forskningsprosjektet kan være den samskapte *Håndbok for medarbeiderdrevet innovasjon (MDI) i omsorgsarbeid* (Amble mfl., 2018) men også en samskapt modell, som riktignok bare er i prosjekts form, men dog en kime til system på tettere samarbeid mellom forskning, utdanning og arbeidsliv: i seg selv en innovasjon! Eller et demonstrasjonseksperiment som viser at det er mulig, slik P. H. Herbst (1993a, s. 409) kunne ha ordlagt det. Likevel, gapet mellom liv og lære er stort. Ressursbruken har vært omfattende. Om modellen har bærekraft? Der kan vi ikke konkludere!

Om forfatterne

Nina Amble er dr. philos fra Norges teknisk naturvitenskapelige universitet NTNU, arbeider i dag som professor i yrkespedagogikk/læring i arbeidet ved OsloMet, LUI/YLU og er prosjektleder for aksjonsforskningsprosjektet #Læringslivet. Ninas forskningsfelt er arbeid med mennesker.

Else Marie Johansen er stipendiat i #Læringslivet og er opptatt ved doktorgradsprogrammet i utdanningsvitenskap for lærerutdanning ved LUI/OsloMet. Hun har en master i yrkespedagogikk og ti års erfaring som universitetslektor ved YLU i Helse- og oppvekstfag.

Referanser

- Aasen, T.M. & Amundsen, O. (2015). *Innovasjonsarbeid. Organisasjon, kultur og ledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aasen, T.M., Amundsen, O., Gressgård, L.J. & Hansen, K. (2012). Employee-driven innovation in practice – promoting learning and collaborative innovation by tapping into diverse knowledge sources. *Lifelong Learning in Europe*, 4 (online).
- Amble, N. (2017a). A Learning Organization in Practice: Service Development in Care Work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 7(S2). <https://doi.org/10.18291/njwls.v7iS2.96695>
- Amble, N., Møller E. & Vagle, I. (2017b). Feministisk aksjonsforskning i det yrkesfaglige feltet. I: S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L.H. Jensen, T. Herborg Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 315–332.

- Amble, N. (2016a). Innovation in public care. I: G. Alsos, U. Hytti & E. Ljunggren (Red.), *Research Handbook on Gender and Innovation*. Cheltenham, UK: Edward Elgar publishing.
- Amble, N. (2016b). Bra arbeid. I: K. Ingstad (Red.), *Turnus som fremmer heltidskultur*. Oslo: Gyldendal akademisk, 84–90.
- Amble, N. (2014). Å lære å lære – Om læring i praksis. I: S.I. Vabo & M. Vabø (Red.), *Velferdens organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Amble, N. (2013). Autonomy and control when working with humans – A reflection on sociotechnical concepts. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 3(4).
- Amble, N. (2012). *Mestring og organisering i arbeid med mennesker – Om bra arbeid for grepa damer*. (Doktoravhandling). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU, Trondheim.
- Amble, N., Amundsen, O., Gabrielsen, I.M., Johansen, E.M., Rismark, M., Stiklestad, S.S. & Waaler, S. (2018). *Håndbok for medarbeiderdrevet innovasjon (MDI) i omsorgsarbeid*. Oslo: Kompetansesenter for yrkesfag, Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet. Hentet fra: <https://ksy.oslomet.no/files/2018/10/medarbeiderdrevet-innovasjon.pdf>
- Amble, N. & Gjerberg, E. (2007/2009). *Hjerte hode hender: Et refleksjonsverktøy for mestring i pleie- og omsorgstjenesten* (2. utg.). Oslo: Helsedirektoratet
- Amble, N. & Gjerberg, E. (2003). Emosjonelt arbeid og mestringspraksis. *Sosiologisk tidsskrift*, 11(3).
- Alsos G., Hytti U. & E. Ljunggren (2016). *Research Handbook on Gender and Innovation*. Cheltenham UK: Edward Elgar publishing.
- Benner, P. (1995). *Fra novise til ekspert – dyktighet og styrke i klinisk sykepleiepraksis*. Tano. (Oversatt original fra 1984).
- Berg, J.M., Wrzesniewski, A. & Dutton J.E. (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2–3), 158–186. John Wiley & Sons, Ltd.
- Bjørnstad, R. (2018). *Den norske supermodellen*. Sjøføkonom LO, foredrag OsloMet 8.august 2018.
- CEDEFOP (2005). *Lifelong learning in Europe*. Hentet fra: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5574436/KS-NK-05-008-EN.PDF/417e9b51-aee3-42c8-88f3-314e2cdd7a96> Hentet 26.09.2018
- Dreyfus, S.E. & Dreyfus, H.L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities involved in Directed Skill Acquisition*. University of California Berkley.
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. I: O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwenke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver*, 13–32. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eikeland, O., Hiim, H. & Schwenke, E. (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eikeland, O. (2012a). Action research and organisational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organizations. *Educational Action Research* 20(2), 267–290. London: Routledge.
- Eikeland, O. (2012b). Symbiotic Learning Systems: Reorganizing and Integrating Learning Efforts and responsibilities between Higher Educational Institutions (HEIs) and Work Places. *Journal of Knowledge Economy*. <https://www.doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6>
- Enehaug, H. (2018). *Å lære av det gamle, for å forberede seg på det nye*. (Doktoravhandling). Institutt for mennesker og teknologi, Roskilde universitet.

- Eraut, M. (2011). Informal learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 25(5), 8–12. <https://doi.org/10.1108/1477728111159375>
- EU (2000). *Lisboastrategien*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/lisboastrategien/id106068/> Hentet 27.02.2018
- Felstead, A., Fuller, A., Jewson, N. & Unwin, L. (2009). Chapter 2: Mapping the working as learning framework. *Improving Working as learning*. London: Routledge.
- Fuller, A. & L. Unwin, L. (2017). Job Crafting and Identity in Low-Grade Work: How Hospital Porters Redefine the Value of their Work and Expertise. *Vocations and Learning*. <https://www.doi.org/10.1007/s12186-017-9173-z>
- Fuller A. & Unwin, L. (2004). Expansive Learning Environments: Integrating Organisational and Personal Development. I: H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace Learning in Context*, 126–144. London: Routledge.
- Gergen, J. & Gergen, M.M. (2015). Social Construction and research as Action. I: H. Bradbury (Red.), *The Sage Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Gustavsen, B. (2017). General theory and local action: Experiences from the Quality of Working Life movement. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 7(S2). <https://doi.org/10.18291/njwls.v7iS2.96692>
- Gustavsen, B. & Pålshaugen, P. (2015). How to Succeed in Action Research without Really Acting: Tracing the Development of Action Research to Constructivist Practice in Organizational Worklife. I: H. Bradbury (Red.), *The Sage Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Gustavsen, B., Qvale, T., Sørensen B.A., Midtbø, M. & Engelstad, P.H. (2010). *Innovasjonssamarbeid, mellom bedrifter og forskning – den norske modellen*. Oslo: Gyldendal Arbeidsliv.
- Halford, S., Fuller, A., Lyle, K. & Taylor, R. (2018). Organizing Health Inequalities? Employee-Driven Innovation and the Transformation of Care. *Sociological research online*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/1360780418790272>
- Hansen, K., Amundsen O., Aasen, T.M.B. & Gressgård, L.J. (2017). Management Practice for Promoting Employee-Driven Innovation. I: P. Oeij, D. Rus, & F.D. Pot (Red.), *Workplace Innovation Theory, Research and Practice*, 171–188. 6330 Cham: Springer.
- Hartley J., E Sørensen & Torfing, J. (2013). Collaborative innovation: A viable alternative to market competition and organizational entrepreneurship. *Public Administration Review* 73(6), 821–830.
- Herbst, D. (P. G.) (1974/1993b). Designing with Minimal Critical Specifications. I: E. Trist & H. Murray (Red.), *The Social Engagement of Social Science. A Tavistock Anthology Assistant Editor: B. Trist. Volume II: The Socio-Technical Perspective*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Excerpted from P. G. Herbst: Socio-technical Design: Strategies in Multi-disciplinary Research. London: Tavistock Publications, 1974:187.]
- Herbst, D. (P. G.) (1974/1993a). A Learning organization in Practice. I: E. Trist & H. Murray (Red.), *The Social Engagement of Social Science. A Tavistock Anthology Assistant Editor: B. Trist. Volume II: The Socio-Technical Perspective*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Excerpted from P. G. Herbst: Socio-technical Design: Strategies in Multi-disciplinary Research. London: Tavistock Publications, 1974.]

- Hochschild, A.R. (1983). *The Managed Heart – Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press, Ltd.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant kunnskap for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holmesland, I. & Lundin, J.D. (2009). *Formal and Informal Learning: Shall the Twain Ever Meet in Adult Education*. Akershus University College, Forskningsserie 16.
- Hvid, H. (2006). Bæredygtighet og det levende arbeide. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 8(2), 23–37.
- Hvid, H. (2009). To be in control, vejen til godt arbeidsmiljø, læring og innovasjon? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11(1), 11–31.
- Hvid, H. (2014). Socioteknik som samfunnsforandring. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 16(4), 126–133.
- Hvid, H. S. (2015). Ansvarlig autonomi i en bæredygtig sundhedssektor. I: J. Gleerup (Ed.), *Bladet fra munden – mod og vilje til et godt arbeidsliv* (s. 95–108). Dansk Sygeplejeråd.
- Høyrup, S. (2010). Employee-driven innovation and workplace learning: Basic concepts, approaches and themes. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 16, 143–154.
- Høyrup, S. (2012). Employee-driven innovation: A new phenomenon, concept and mode of innovation. I: K. Møller et al. (Red.), *Employee-driven innovation. A new approach to innovation*. London: Palgrave Macmillan.
- Johansen, E.M. (2018, juni). *Employee-driven innovation tools for professional upskilling*. Paper til Nordic Work Life Conference, Oslo.
- Kallevig, A. (2016). Industri 4.0 – Mennesket og Fagarbeideren. Kompetansekongressen 2016 – fremtidens industriarbeider. NHO Mat og Drikke, Sjømat Norge og Norsk Nærings- og Nytelsesmiddelarbeiderforbund 17. november 2016.
- Kamp, A. & Hvid, H. (2012). Introduction: Elderly care in transition. I: A. Kamp & H. Hvid (Red.), *Elderly Care in Transition—Management, Meaning and Identity at Work. A Scandinavian Perspective*, 13–28. Copenhagen Business School Press.
- Karlsen, J.E. (2018). *Visjoner for det gode arbeidsliv. Arbeidsmiljøloven i et samfunnsvitenskapelig lys*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). Læreplan i helsearbeiderfaget Vg3 / opplæring i bedrift. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HEA3-02>, 1. november 2018
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). Programområde for helsearbeiderfag – Læreplan i felles programfag Vg2. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HEA2-02>, 1. november 2018
- Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. (2010). Aksjonsforskning. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I: S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L.H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*, 315–332. <https://www.doi.org/10.23865/noasp.17>
- Lewin, M. (1979). *Understanding Psychological research*. New York: John Wiley & sons.

- Lewin, K. (1946/1948). Action research and minority problems. I: G.W. Lewin (Red.), *Resolving social conflict*. New York: Harper & Row (71–83). (Reprinted from *Journal of Social Issues*, 1946, 2, 53–63.)
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics, II: Channels of group life: Social planning and action research. *Human Relations*, 1, 143–153.
- Menzies Lyth, I. (1990b). A psychoanalytical perspective on social institutions. I: E. Trist & H. Murray (Red.), *The social engagement of social science. A Tavistock anthology. Volume I: The socio-psychological perspective*, 463–476. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Menzies Lyth, I. (1960/1990a). Social Systems as a Defense Against Anxiety: An Empirical Study of the Nursing Service of a General Hospital*. I E. Trist & H. Murray (Red.), *The Social engagement of Social science. A Tavistock Anthology. Volume 1: The Socio-Psychological Perspective*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press. *A shortened version of the original – *Human Relations*, 13, 95–121.
- Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017–2012. Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/nks/id2527271/> Hentet 1. november 2018
- Nordisk Ministerråd (2012). *Nordiske strategier for MDI – 2013. Medarbeider Drevet Innovasjon*. Rapport utarbeidet på bakgrunn av arbeidsseminar om MDI i Norden. Gjennomført i Oslo 28.–29. november 2012. Finansiert av Nordisk Ministerråd.
- Oldham, G.R. & Hackman, J.R. (2010). Not what it was and not what it will be: The future of job design research. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 463–479.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Garden City, N.Y.: Anchor Books.
- Pålshaugen, Ø. (2014). Action research for democracy – a Scandinavian approach. *International Journal of Action Research* 10(1), 98–115. <https://doi.org/10.1688/IJAR-2014-01-Palshaugen>
- Reason P. & H. Bradbury H. (2001). Introduction. I: P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research*, 1–15. London, SAGE.
- Rismark, M. & Sølvsberg, A. (2011). Knowledge sharing in schools: A key towards developing professional learning communities. *World Journal of Education* 1(2), 150–161.
- Schumpeter, J.A. (1934), *The Theory of Economic Development. An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stiklestad, S.S. (2018, juni). *Reflection as a method in employee-driven innovation in municipal care work*. Paper, Nordic Worklife Conference, Oslo.
- Streck, D.R., Sobttka, E.A., Pålshaugen, Ø., Ennals, R. & S. Pfeiffer (2017). Democracy, Work and Humanisation: Dedicated to Werner Fricke for his contribution to action research. *International Journal of Action Research* 2(0), 97–98.
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed*. København: Gyldendal.
- Trist, E. (1981). *The evolution of socio-technical systems, a conceptual framework and an action research program*. Occasional paper No. 2 June: Ontario Ministry of Labour/Ontario Quality of Working Life Centre.
- Trist, E.L., Higgin, G.W., Murray, H. & Pollock, A.B. (1963). *Organizational choice – capabilities of groups at the coal face changing technologies. The loss, re-discovery & transformation of a work tradition*. London: Tavistock Publications Ltd.

- Vabø, M. (2014). Dilemmaer i velferdens organisering. I: S.I. Vabø & M. Vabø (2014). *Velferdens organisering*, 11–29. Oslo: Universitetsforlaget.
- Weick, K.E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Wrzesniewski, A. (2013). Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. *Advances in Positive Organizational Psychology*, 1, 281–302.
- Wrzesniewski, A. & Dutton, J.E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179–201.