

KAPITTEL 18

Om å lære i lag – en modell for kollektiv videreutdanning

Nina Amble og Else Marie Johansen

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: This article describes an action research project in which a collective model for further education was developed and tested in practice at four workplaces in four municipalities, in the municipal health and care service. The research project lasted three years and was funded by the Norwegian Research Council's FINNUT program. The model developed connected employee-driven innovation work, based on broad participation, and a study section where the employees formalized their new competence in employee-driven innovation and as organizational learning. The article further describes how researchers and employees in these workplaces organized and carried out such processes. 82 employees participated, 74 completed, 37 of these took the exam, 15 credits (ECTS) at Bc level, and of these again 15 employees took 15 ECTS at master's level. The four workplaces developed, tested and implemented 18 innovations. The model is an example of how workplaces can drive innovation and competence development together in a way that strengthens the working environment and good work, and at the same time functions as new competence formalized in the education system. In this sense, work has become further education and further education has become work: the classroom and the teachers have moved out into the workplace. A model of collective lifelong learning.

Keywords: action research, employee-driven innovation, broad participation, symbiotic learning system, collective further education, lifelong learning

Sitering av denne artikkelen: Amble, N. & Johansen, E. M. (2020). Om å lære i lag – en modell for kollektiv videreutdanning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 18, s. 487–510). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch18>
Lisens: CC-BY 4.0.

Innledning

Fra ekspert til brukerdrevet endring er en kapitteloverskrift i Gustavsens (2014, s. 4) artikkel om utvikling av norsk og skandinavisk aksjonsforskning. Etter en første etableringsfase beskrives perioden etter annen verdenskrig som kjennetegnet av at forskere involverte seg i gjennomføring av felteksperimenter ute på arbeidsplassene. Deretter beskriver Gustavsen en neste fase utover på 70-tallet. Denne kjennetegnes av at aksjonsforskerne fasiliterte jobbdesignseminar sammen med de ansatte på arbeidsplassene. Gjennom dette arbeidet erfarte forskerne at de ansatte utviklet vel så substansielle resultater på egen hånd, uten forskerinvolvement. I kjølvannet av erfaringer som dette beskriver Gustavsen en vending på 80-tallet, en tredje fase i norsk og skandinavisk aksjonsforskning, hvor oppmerksomheten flyttes fra redesign av arbeidsroller til det å designe samtaler mellom ansatte i bedriftene. På bakgrunn av nevnte samtaler redesignet de ansatte selv sine arbeidsroller. En fjerde fase identifiserer Gustavsen rundt årtusensskiftet (Gustavsen, 2014). I tilnærmingene som utvikles fra og med dette tidspunkt, utvides perspektivet til også å organisere nettverk mellom bedrifter og ressurser i arbeidsorganisasjonenes geografiske omgivelser, eksempelvis utdanningssystemet (Gustavsen, 2014). Partene i arbeidslivet har deltatt aktivt i å utvikle denne type tilnærminger og samarbeidsnettverk (Bjørnstad, 2018). Det er blitt til en samarbeidstradisjon hjemlet i lov og avtaleverk for norsk arbeidsliv. Yngve Hågensen kaller denne kjernen i den norske arbeidslivsmodellen (Brobyggerne, 2019).

I artikkelen vil vi gi en overordnet presentasjon av et aksjonsforskningsprosjekt som kan sies å lene seg til denne type tradisjon. Tittelen som ble gitt, var #Læringslivet, og dette var et treårig prosjekt finansiert av Forskningsrådet¹ (Amble & Johansen, 2018; Amble, Amundsen & Rismark, 2020). Samtidig var dette et forskningsprosjekt hvor vi ønsket å gå noen nye skritt i forhold til tidligere aksjonsrettede samarbeidsprosjekter. Målsettingen var at de som deltok, og som gjennomførte utvikling og innovasjonsarbeid på egen arbeidsplass, også skulle følge

¹ Forskningsrådets FINNUT-program, 246718#Læringslivet. Vi vil gjerne takke for denne støtten.

en studiedel og få formell studiekompetanse som en del av prosjektet. Avhengig av deltakernes realkompetanse og egen motivasjon var visjonen at alle skulle kunne ta studiepoeng både på bachelornivå og masternivå. Det handlet for det første om å lære sammen, og prøve ut en modell for kollektiv videreutdanning i medarbeiderdrevet innovasjon i en hierarkisk, turnusorganisert arbeidsorganisasjon. Men det handlet også om felles innovasjonsarbeid, om studier og eksamen. Problemstillingene i artikkelen er rettet mot modellen for kollektiv videreutdanning, slik vi prøvde den ut i #Læringslivet. De lyder: *Hvordan ble studiedel tilpasset arbeidsplassen, slik at alle kunne delta? Hvordan ble akademiske teorier og begreper brukt som verktøy i tverrfaglig praksisbasert skoloring? Og hvordan ble tid og rom organisert?*

Vi vil nå først kort beskrive prosjektet, aksjonsforskningen og studiedelen i lys av aksjonsforskningsteori (Eikeland, 2012a, 2017; Gergen & Gergen, 2017; Gustavsen & Pålshaugen, 2017; Levin, 2017; Pålshaugen, 2018), før vi går videre i å svare på problemstillingene som er reist.

Beskrivelse av forsknings- og utviklingsarbeidet

Den bærende tanken i #Læringslivet, var at alle på arbeidsplassen er en ressurs i forhold til å utvikle arbeidet der, og at deltakelse i denne typen utviklingsarbeid må anerkjennes skikkelig. Derfor bør alle som deltar i organisert utviklingsarbeid i samarbeid med academia, som en del av dette, kunne få formalisere ny kompetanse i form av studiepoeng. I #Læringslivet ble dette løst ved å gi de ansatte kunnskap om begreper, modeller og verktøy til hjelp i slikt utviklingsarbeid, samtidig som de selv valgte tema for forbedring og organisering av de utviklingsprosessene som skulle foregå. Målsettingen var et mer samskapt læringssystem mellom utdanning og arbeid, hvor alle er invitert til å delta. Et tverrfaglig klasserom, og en kollektiv videreutdanning, var i emning. Ved å flytte «skolen» ut på arbeidsplassen, og gjøre arbeidsplassen om til klasserommet, skulle dette bli mulig. Kort fortalt var det slik vi planla prosjektet som er grunnlaget for denne forskningsartikkelen. Forståelsen av *det kollektive* som begrep var at det skulle dekke horisontale og vertikale inndelinger av yrker, fag og profesjoner i arbeidsorganisasjonen.

Og en tilleggseffekt til arbeidsplassutvikling og kompetanseheving var at de ansatte skulle få en bedre arbeidshverdag, mer i tråd med egne forventninger, når medvirkning på denne måten ble satt ut i livet som en arbeidsform (Amble, 2016).

Aksjonsforskningsprosjektet #Læringslivet søkte med andre ord å prøve ut en slik kombinasjon av arbeidsutvikling og studier, og i vårt tilfelle med et felles innovasjonsprosjekt som inngikk i pensum i studiedelen. Hver for seg, enten som bedriftsutvikling hvor alle deltar, eller som arbeidsplassbasert utdanning, er slikt samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv prøvd ut før. Prosjektet #Læringslivet ønsket å kombinere de to, nærmere konkretisert som medarbeiderdrevet innovasjon.

Arbeidsplassene det var snakk om, var kommunal helse- og omsorgstjeneste. Det er døgnkontinuerlig arbeid der neste alle ansatte er kvinner. Det er omsorgsarbeid preget av deltid, høyt fravær og stort forbruk av vikarer. I denne tjenesten er en fjerdedel av de sysselsatte assistenter, omlag halvparten er fagutdannet som hjelpepleier, omsorgsarbeider eller helsefagarbeider, mens en fjerdedel hadde en profesjonsutdanning, de fleste som sykepleier, men vi hadde også med vernepleiere, ergo- og fysioterapeuter. I et klasserom for alle, på disse arbeidsplassene, utgjør derfor studentene en tverrfaglig, flerfaglig og mangfoldig gruppe, selv om de fleste er kvinner.

Knyttet til problemstillingene som artikkelen løfter, så ble praktiske tilpasninger av studiedelen slik at flest mulig kunne delta, gjort i felles forsøk vi tenker på som skreddersøm, noe som krevde at alle parter bidro til å finne løsninger. Når det gjaldt hvordan akademiske begreper, modeller og øvelser ble forsøkt gjort til relevante verktøy i skoleringen, så var dette noe forskerne i større grad tok ansvar for. Og til slutt, når det gjaldt hvordan tid og rom ble organisert, så var dette turnusarbeid, med stor variasjon i drift og rotasjon i vaktlagene. Her var det de ansatte selv som måtte ta tak og løse flokene.

Modellen for videreutdanning som trådte fram, nærmet seg et lærings-system som integrerte skolering og arbeid. I så måte var prosjektet også inspirert av Eikelandts (2012c) begrep *symbiotisk læringsystem*, som nettopp vektlegger det kollektive elementet og et tettere samarbeid mellom

akademia og arbeidsliv som et framtidsrettet perspektiv på livslang læring.

Skreddersøm og forskerstøttet utprøving i praksis betinger handlingsorientert forskning. I #Læringslivet var det derfor naturlig å velge et aksjonsforskningsdesign i kombinasjon med to allerede godkjente, utprøvde emneplaner i organisasjonslæring, et på bachelornivå og et på masternivå, begge 15 ECTS (studiepoeng). Før vi redegjør for forskningsmetodiske overveielser, og det empiriske grunnlaget for denne artikkelen, vil vi si litt mer om det ressursperspektivet vi anlegger på arbeidsfellesskapet.

Ressursperspektivet på arbeidsfellesskapet

#Læringslivet bygger på sosioteknisk systemteori som regnes som forløperen til den type aksjonsforskning prosjektet tok utspring fra. Sentralt i denne teoritradisjonen er troen på arbeidsfellesskapets innovative kraft (Gustavsen, Qvale, Sørensen, Midtbø & Engelstad, 2010). Dette representerer en kollektivism, dokumentert gjennom forsøk, fra de klassiske gruvestudiene etter krigen (Trist, Higgin, Murray & Pollock, 1963), til forsøk i moderne forskningsprogrammer i Norges forskningsråd, som Bedriftsutvikling 2000 og Verdiskaping 2010 (Gustavsen, Finne & Oscarsson, 2001). En vesentlig erfaring fra denne teoritradisjonen er behovet for en bevisst organisering av utviklingsarbeidet i tråd med den daglige driften, den såkalte *utviklingsorganisasjonen*. Verken prosjektorganisering eller driftsorganisasjonen klarer å ivareta arbeidsfellesskapets kreative kraft og kontinuerlig forbedringsarbeid i moderne arbeidsliv. Erfaring var at i hektiske situasjoner og i arbeid under tidspress ble utviklingsarbeidet prioritert ned (Engelstad & Pålshaugen, 1986; Eikeland, 1989).

Landsorganisasjonene i Norge og Danmark rettet i 2006 – gjennom begrepet medarbeiderdrevet innovasjon – søkelyset mot denne utfordringen ved å ta utgangspunkt i måten ideer genereres og utvikles på (Nordisk ministerråd, 2012, s. 11). Det framheves at denne formen for innovasjon betyr nedenfra-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 (Aasen & Amundsen, 2015). 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, ved å skape innovasjoner. De ansatte får og tar ansvar for både prosess og sluttprodukt. Det var denne arbeidsformen, *medarbeiderdrevet innovasjon* (Høyrup, 2010, 2012), som var tenkt utviklet, prøvd ut og formalisert som kompetanse og organisasjonslæring i #Læringslivet.

Metodiske overveielser og empirisk datagrunnlag

#Læringslivet varte fra 2016 til 2019. Første halvår var gjennomført som en prekvalifiseringsprosedyre med vurdering av flere mulige arbeidsplasser. Krav til deltakelse var støttet 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 som ble valgt, deltok med forskjellige typer omsorgstjenester: et bofellesskap for unge voksne, et interkommunalt bofellesskap for alvorlig syke voksne, en hjemmetjeneste rettet mot alle borgere, og et «morgendagens sykehjem» i form av et bo- og aktivitetssenter for eldre. Til sammen deltok 82 ansatte, fordelt på fire arbeidsplasser, i fire forskjellige kommuner. 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 dem som skulle delta i studiedelen, inkludert ledere, representanter for fagforeninger og plasstillitsvalgte. Det andre året startet med studieprogrammet som bestod av samlinger, mellomperioder og eksamen. Det ble gjennomført tre samlinger på hver arbeidsplass: en oppstarts-, en gjennomførings- og en vurderingssamling, til sammen seks dager. I mellomperioden organiserte de ansatte innovasjonsprosessene, utviklet innovasjoner og forberedte arbeidskrav som presentasjoner til hver samling. Første eksamen, på bachelornivå, avsluttet det andre prosjektåret. Det tredje året ble viet en mastersamling for dem som skulle ta eksamen på masternivå. Det vil si en samling nummer fire. Det tredje året fortsatte med eksamen på masternivå, bearbeiding av resultater i

forskningsprosjektet og utgivelse av første vitenskapelige artikkel (Amble & Johansen, 2018). Året avsluttes med utgivelse av en håndbok² skrevet i lag, forskere og deltakerne. I mai 2020 kom den vitenskapelige antologien fra prosjektet (Amble, Amundsen & Rismark, 2020).

Det ble samlet inn et omfattende empirisk datamateriale i form av observasjonsnotater, videoopptak, intervjuer samt ulike former for skriftlig materiale fra deltakerne. Følgende tabell gir et bilde av innsamlet datamateriale i #Læringslivet:

Tabell 1 Materialet

Knyttet til samling nummer 1-3(4)	Datamaterialets bakgrunn, kontekst og karakter (gjelder alle fire arbeidsplasser)	Konkretisering / kommentar
1	Gruppepresentasjon, fra leseverksted 1 (hovedbudskap, relevans for arbeid)	Bilder av flippover
1	Refleksjonslogg skrevet individuelt (Velg et utviklingsprosjekt fra IPE. Beskriv, reflekter, bruk teori, hva kan fremme og hemme ønsket endring?)	Tekst Arbeidskrav 1 (n = 80)
1	Muntlig evaluering av første samling	Feltbok og IPE-lapper
2	Gruppeframlegg (10 min) av status for det valgte MDI-prosjektet	Underlag fra gruppene (innsendt tekst og PP) Arbeidskrav 2
2	Gruppepresentasjon, fra leseverksted 2 (hovedbudskap, relevans for arbeid?)	Bilder av flippover
3	Gruppeframlegg (15 min) av innovasjonsarbeidet: fungert bra / ikke fungert / erfaringene / pensum / se framover	Video og innlevert materiale Arbeidskrav 3
3	Gruppepresentasjon, fra leseverksted 3 Håndbok, feedback på utkast: nyttig, fjerne, legge til	Video, bilde av flippover
Alle	Tidslinjen	Rull gråpapir + tekst
3	Sluttevaluering (betydning for deg, samarbeid og arbeidsmiljø)	Tekst (n = 74)
3	Eksamensbesvarelser, Bachelor	n = 37
4	Eksamensbesvarelser, Master	n = 15
1-3	Framdriftsrapport 2016, 2017, 2018 NFR	3
Alle	Sluttrapport 31.12.2018	1

² <https://ksy.oslomet.no/files/2018/10/medarbeiderdrevet-innovasjon.pdf>

Oversikten viser at innsamling av forskningsmateriale foregikk gjennom hele prosjektperioden, og at innsamlingen i hovedsak var knyttet til samlingene (samling 1, 2, 3 og 4) og etterfølgende eksamen.

Refleksjon og diskusjon har vært benyttet på en systematisk måte i forskergruppens arbeidsmøter: Felles sensurering som er foretatt under hver samling i studieprogrammet, var en viktig del av dette. I prosjektperioden er det i tillegg avholdt tre forskersamlinger og fem ekspertpanelmøter. Disse bidro til kritisk refleksjon og diskusjon av teoretiske begreper og praktiske erfaringer. Møtene bidro også til å kontrollere for forutinntatthet. Dette er noe som er viktig for all forskning, og kan gjøres på flere måter. Vi valgte, i en forskergruppe på sju, å diskutere forforståelse og fortolkning av utvalgte begivenheter. En stor tverrfaglig forskergruppe, bestående av pedagoger og samfunnsvitere, vil vi hevde jevner ut individuelle og fagbestemte perspektiver. Vi oppfatter det også som en styrke at forskergruppen hadde erfaring fra forskjellige typer forskningsfelt. Det gjorde at vi vurderte feltet med både nytt og gammelt blikk. Nærhet mellom forsker og felt gir aksjonsforskning (til forskjell fra en del annen samfunnsforskning) et omdømme som særlig god på relevans for brukernes behov, mens det som kritiseres er vitenskapeligheten, eller evnen til å holde kritisk distanse når man også medvirker. I et aksjonsforskningsfellesskap 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). Kravet om vitenskapelig tekst skiller aksjonsforskning fra «bare» utvikling og endring. Dette siste, den akademiske skrivingen, er det forskerne som står for (Pålshaugen, 2014, s. 112), slik denne teksten er et forsøk på. Denne kombinasjonen, praktisk virkning og vitenskapelig teoretisk bidrag, er den såkalte doble oppgaven i aksjonsforskning (Amble, 2020, s. 136–152).

Det empiriske datagrunnlaget som vi skal ta oss dypere inn i nå, er samlet og beskrevet under tre tema: aksjonsforskning som skreddersøm, erfaringer med to øvelser og til slutt om tid og rom.

Aksjonsforskning som skreddersøm

Man viser gjerne til Kurt Lewin (1892–1947) som opphavsmannen til begrepet aksjonsforskning. Kurt Lewin var sosialpsykolog og opptatt av gruppedynamikk. Lewins (1946/1948) aksjonsforskning innebar å eksperimentere ved å gjøre endringer i sosiale systemer og samtidig studere resultatene, i en gjentakende syklisk, skrittvis prosess med faser av planlegging, faktainnsamling og erkjennelse av resultat, som igjen førte til ny planlegging, faktainnsamling gjennom ny handling og ny evaluering av resultatene, osv. Det er disse sykliske handlingene og endringene de fører med seg, vi tenker på som skreddersøm her. Selv om man før prosjektstart lager en generell handlingsplan, så godt man kan – slik #Læringslivet gjorde det i søknadsskissen til Forskningsrådet – vil denne i prinsippet kunne revideres etter hver aksjon. Spiral-metaforen indikerer at det er en kvalitativ forbedring i tilnærming til å løse problemet eller oppnå virkning, som utvikles gjennom hver handling.

Vi kan dele inn #Læringslivet i en slik syklisk, skrittvis prosess, med gjennomsnittlig fire runder med hver av de fire deltakende arbeidsplassene det første året, tre runder i form av samlingene i studiedelen det andre året og til sist to runder i form av mastersamling og eksamen, og bearbeiding og presentasjon av resultater det siste året. Noen aksjoner var planlagt, andre oppstod underveis. Disse rundene med planlegging av besøk, møter, allmøter, studiesamling, eksamen, revisjon og endring er det vi summerer opp til *skreddersøm*, det vil si tilpasning av studiedelen av #Læringslivet til forholdene på hver arbeidsplass. Men til forskjell fra Kurt Lewin (1946/1948) var vi ikke opptatt av å forstå selve det sosiale systemets sanne konstruksjon, men å løse «problemet» – å integrere et felles innovasjonsarbeid på hver arbeidsplass i en studiedel vevet inn i den vanlige driften, slik at arbeidsplassen utviklet arbeidsformen medarbeiderdrevet innovasjon og de ansatte fikk en formalisert kompetanseheving knyttet til dette.

Skreddersømmen dreide seg i stor grad om å tilpasse studiedelen slik at flest mulig, helst alle ansatte som ønsket det, kunne delta. Slik bred inkluderende medvirkning skulle sikre at de problemstillingene som kommer opp, får en lokal, god forankring med størst mulig sannsynlighet for å bli omsatt i ny, endret praksis. Det vil si at effekten av

kompetanseutviklingen blir best når alle er med, det kan være seg av hensyn til bestandighet eller raskest mulig endring, eksempelvis i tråd med teknologiutviklingen.

Tilpasning av studiedelen til daglig drift og felles innovasjonsarbeid resulterte i tre forskjellige måter for gjennomføring på de forskjellige arbeidsplassene. Det ble nødvendig for å balansere driften med innovasjonsarbeidet og deltakelse i studiedelen. Én arbeidsplass valgte bokstavelig talt å delta med alle ansatte. To arbeidsplasser var avhengig av at vi delte de ansatte i to studentgrupper, med felles innovasjonsprosjekt krevde denne løsningen samordning av de to «klassene». Til dette valgte den ene arbeidsplassen en arbeidsgruppe, den andre av disse to arbeidsplassene tredelte innovasjonsarbeidet under samme felles overskrift, slik at de som arbeidet helg sammen, studerte og utviklet arbeidet sammen. Akkurat på denne siste arbeidsplassen var helgen vanligvis en rolig periode med rom for å lese sammen og diskutere. Den siste arbeidsplassen valgte en modell hvor nøkkelpersonalet i store stillingsprosenter deltok i studiedelen. Det var her en avveining mellom driften, felles eller flere innovasjonsprosjekt og bredest mulig deltakelse i støttende studier som måtte gjøres. Og det var slike avveininger mellom disse tre hensynene, *drift, antall deltakere og antall prosjekter*, som særlig krevde skreddersømmen mellom forskerne og de fire arbeidsplassene.

På alle fire arbeidsplassene har det i tillegg vært bevissthet om at deltakelse i å utvikle eget arbeid kan inkludere flere enn dem som er med i studiedelen. Eksempelvis deltok sommervikarer, helgevakter og nattevakter med ideer og gjennomføring av innovasjonene.

Gjennom forpliktelsene etablert i prekvalifiseringsrundene og det siste allmøtet skulle alle ansatte delta i selve innovasjonsarbeidet og det var mild tvang eller sterkt ønsket at alle skulle delta i studiedelen, og dokumentere ny kompetanse. Men det skulle være frivillig å ta eksamen. Samtidig «reklamerte» vi – utdanningssystemet – for muligheten om at studentene, basert på realkompetansevurdering, kunne ta eksamen på alle nivå uavhengig av formalkompetanse.

Realkompetanse viste seg å være et tveegget sverd å få vurdert. På bachelornivå er kravet om fagbrev og fem års relevant erfaring et enkelt kriterium å forholde seg til, som tilsvarende generell studiekompetanse

og direkte adgang til studiet. Selv om det kan diskuteres om det er et rimelig krav, om ikke fagbrev og fem års erfaring faktisk tilsvarer mer enn generell studiekompetanse, slik kravet på vår institusjon er, så er det en grei vurdering. Det krever imidlertid mye dokumentasjon som ikke ligger inne i systemene, slik en eksamen gjør i dagens digitale virkelighet. På masternivå var kriteriene avhengig av skjønn. Det vil si skjønn utøvet av studieadministrasjonen. Hva som tilsvarer en bachelorutdanning, som er formalkravet for å ta moduleksamen på masternivå, var ikke klart og avhengig av skjønnsmessig vurdering. Hvem som skal utøve skjønn, kontoransatte i administrasjonen eller vi som har nærkontakt med studentene var konfliktens kjerne. Inspirert av et eksempel ved universitetet i Agder, ønsket vi at bestått bacheloreksamen i vår modul skulle kvalifisere for muligheten til å prøve seg på mastereksamen, men det ble ikke godtatt i denne omgang. Likevel var det tre fagarbeidere inkludert i de 15 som tok eksamen på masternivå. Det var tre studenter som vi fikk «kronglet» gjennom systemet med godkjenninger av noe som var tilsvarende en bachelorgrad. Resultatene til de tre var fullt på høyde med de andre 12.

I de økonomiske kalkylene for prosjektet, studieavgift med mer var det beregnet at 20 ansatte ønsket å ta eksamen på bachelornivå, nå ble det 37 hvorav 15 også tok eksamen på masternivå. Til tross for disse gode tallene var det flere som ønsket å ta eksamen enn dem som faktisk fikk anledning. Realkompetansevurderingen ble ressurskrevende og en begrensende prosedyre slik vi gjennomførte den.

Erfaring med to øvelser

Studiedelen i #Læringslivet hadde samlinger på arbeidsplassene hvor det ble presentert og diskutert sosiale fenomen som medarbeiderdrevet innovasjon (Høystrup, 2010, 2012; Aasen & Amundsen, 2015), kunnskapsdeling i form av kollektiv refleksjon (Rismark & Sølvberg, 2011) og kunnskap om individuelle ferdigheter som jobbsnekring og selvrefleksjon (Amble, 2012, 2014). Innbakt i studiedelens framgangsmåter ligger en forståelse av at møtet mellom erfaring og gode begreper bidrar til å skape den kollektive kraften, som gir endringseffekt.

Øvelse 1 – IPE-verktøyet eller «lapp i hatt»

I aksjonsforskningstilnæringer dette prosjektet tok utgangspunkt i, er det vanlig å starte bedriftsutvikling gjennom en dialogkonferanse (Pålshaugen, 2002, s. 187–195). Vi ble raskt klar over at det ikke var mulig å gjennomføre en slik konferanse i kommunalt omsorgsarbeid som går 24 timer i døgnet sju dager i uken. Det var derfor viktig på den første studiesamlingen å presentere og å gi deltakerne tilsvarende verktøy og rutiner de kunne hjelpe seg med i innovasjonsarbeidet.

Det verktøyet som ble best mottatt, viste seg å være «lapp i hatt», eller det som forskergruppen hadde videreutviklet og omtalte som IPE-metoden. Bokstavene står for idéfangst – prioritering – evaluering. Metoden søker å anonymisere og demokratisere de tre sentrale aktivitetene i en innovasjonsprosess. Hensikten er å legge til rette for en trygg arena hvor idéutveksling, bearbeiding og utprøving av ideer kan skje, og hvor jevnlig evaluering kan være en del av det systematiske innovasjonsarbeidet i arbeidsfellesskapet. Verktøyet er konstruert slik at alle skulle føle seg trygge på at det var greit å komme med både gode og mindre gode forslag. I tillegg skulle ideene utprøves og jevnlig evalueres. IPE beskrives i detalj i håndboken s. 34.³ Grovt sett startes det med å skrive forslag som svar på konkrete spørsmål, eksempelvis på post-it-lapper, som legges i en beholder, det er «hatten». Spørsmålene var formet som noe å la: «Hva er dere fornøyd med i dagens tjeneste / i hvordan dere jobber i dag, og hva kan dere tenke dere å gjøre bedre?» Hver lapp trekkes og reflekteres over i en beskrevet rutine, i en mindre gruppe av ansatte. Det handler verken om å si seg enig med utsagnet på lappen eller å motsi eller å argumentere imot, men å underbygge utsagnet på lappen, ved å tenke seg inn i motivasjonen til den som skrev. Målet er å få opp gode ideer, kritisk reflektere over alle uavhengig av hvem som skrev dem ned, for så å kunne prioritere en idé eller endre praksis på bakgrunn av en evaluering: Alle får en stemme, ved å trekke og snakke høyt om det som står på en lapp. Verktøyet var tenkt som en organisering av samtalene i tråd med teorien for gruppearbeidet og den demokratiske dialogen i en dialogkonferanse (Pålshaugen, 2002,

3 <https://ksy.oslomet.no/files/2018/10/medarbeiderdrevet-innovasjon.pdf>

s. 190); en dialogkonferanse «på langs», strukket ut i tid gjennom innovasjonsarbeidets gang.

På første samling i studiedelen gjennomførte deltakerne IPE-metoden to ganger, som en simulering av idéfangst og som en evaluering av selve studiesamlingen. Hensikten var at de så skulle kunne gå tilbake til egen arbeidshverdag og bruke metoden i egen innovasjonsprosess, fortrinnsvis i egen reelle idéfangst. Evalueringen etter første samling viste at selve metoden fikk god evaluering, særlig den anonymiserte tilnærmingen. Ideer som etter hvert materialiserte seg og ble presentert som innovasjoner, ble evaluert ved hjelp av «lapp i hatt» med ulike tilpasninger. Og det er interessant å se hvordan metoden endret seg, noen valgte å skrive lapper på pc, for å bli helt anonyme, mens andre valgte å gjøre den muntlig. Samtidig, for oss som kjenner dialogkonferansen og gruppearbeidene der, så er det en bekreftelse på det samme, når det finnes tid og rom, så utvikles kunnskap og erkjennelse med rimelig fornuft. De gode diskusjonene ble holdt i gruppene, mens plenum – når alle hadde diskutert svar på samme spørsmål – ble en speiling av hva de andre fanget, prioriterte eller vurderte, og dermed også input til videre prosess.

Øvelse 2 – Leseverksted ala #Læringslivet

De gode møtene mellom teori og praksis har i seg selv vært en utfordring og en prioritert oppgave i forskningsprosjektet (Johansen, 2020; Stiklestad, 2020). Valg av pensumtekster og måten de innarbeides på, blir et eksempel på hvordan aksjonsforskerne kan fungere som medieringsmekanisme mellom teori og praksis (Gustavsen & Pålshaugen, 2017, s. 10).

Leseverkstedet a la #Læringslivet ble utviklet til studiedelen av prosjektet og hadde i første omgang til hensikt å hjelpe deltakerne i gang med å lese pensumlitteratur (Johansen, 2020).

Leseverksted ble gjennomført på alle samlingene. Metoden søker å gi deltakerne en lettere tilgang til pensumlitteraturen når de forbereder seg og leser individuelt før samling, for så å diskutere i grupper på fire – hvor alle har lest samme tekst – før de presenterte sin artikkel i plenum på samling. Oppgaven de fikk som leseveiledning, var å finne det som var interessant/spennende/lærerikt i teksten, på den ene siden, og på den andre siden finne det som kan koples til, gir forståelse for eller er med på

å forklare den praksisen deltakerne står i. Det vil si hva som kan sies å kople teori til yrkesutøvelsen. På samlingen ble gruppene på fire organisert på den måten at alle hver for seg først skulle skrive ned for så å dele sine svar på de to innledende spørsmålene, før gruppen sammen diskuterte og kom fram til hva de ville presentere fra diskusjonen i plenum. Hver gruppe hadde dermed «sin» artikkel, mens plenum gav en presentasjon av alle.

Det å lese pensum ble en oppgave som ble fordelt og gjennomført i fellesskap på en motiverende og effektiv måte, viste det seg. Gjennom leseverkstedene fikk vi presentert eksempler på hvordan erfaringslæring faktisk skjer, og hvordan erfaringer, både teoretiske og praktiske, blir gjensidig forsterkende (Stiklestad, 2020, s. 214). Videre var formålet med denne organiseringen å få alle inkludert, alle stemmer skulle bli hørt. Det ble lagt opp til en positiv gjensidig avhengighet (Johnson & Johnson, 1989; Johnson, Johnson & Smith, 2014), når oppgaven de fikk til tekstene, ble diskutert i smågrupper, før de ble presentert i plenum.

I den teoretiske referanserammen for prosjektet vokste begrepet symbiotisk læringssystem (Eikeland, 2012c, 2015) fram som et viktig begrep. I prosjektet ble dette gjennomført som en modell for læring, med tre særtrekk. For det første å støtte læring på kollektivt nivå, for det andre å bruke praksisbasert erfaring til teoriutvikling, og for det tredje skulle modellen gi deltakerne formell kompetanse (Amble, Amundsen, Johansen & Rismark, 2020, s. 21). Disse særtrekkene ble understøttet av leseverksted. Leseverkstedet støttet læring på det kollektive nivået på arbeidsplassen, gjennom sin organisering. Utgangspunktet i leseverkstedet var ikke å finne tekstforfatterens mening, men å knytte teori til den praksisbaserte erfaringen deltakerne selv hadde, slik at deltakerne kunne oppnå formell kompetanse. For sistnevnte var det forutsatt at litteratur fra pensum ble integrert og anvendt i eksamensbesvarelsene. Når hensikten var å utvikle og prøve ut et system for gjensidig støttende læring (Amble, Amundsen, Johansen & Rismark, 2020, s. 17) ble leseverkstedet funnet å være en øvelse som fremmet det kollektive læringssystemet.

Tilbakemeldingene fra deltakerne var fra første stund positive. Det vil si, noen gav aller først uttrykk for at tekstene kunne være vanskelig tilgjengelig, både fordi det var et akademisk språk, men også fordi pensum

inkluderte danske og engelske tekster i tillegg til norske. Når de kom i gang med selve leseverkstedet på første samling og skjønte at de virkelig *ikke* skulle gjengi innholdet eller forsøke seg på å forstå hva forfatteren mente med teksten, ble de – som uttrykte en viss engstelse for om de hadde forstått teksten – både beroliget og begeistret.

Erfaringen er at det gav trygghet å være i smågrupper når de hadde de to konkrete spørsmålene, det å finne noe interessant/nyttig og det å diskutere hva i teksten de kunne knytte til det daglige arbeidet de stod i. Det var på sett og vis «samlesingen» i firergruppene som ble det magiske stedet for forståelse og læring, noen leste bokstavelig talt høyt for hverandre, andre leste og gjenfortalte som forberedelse til samling, mens atter andre leste hver for seg og diskuterte sammen på samling, slik det opprinnelig var tenkt. Det var her i firergruppene brikkene falt på plass, slik de selv uttrykte det i tilbakemeldingene. Dette konkrete fokuset skiller leseverkstedet a la #Læringslivet fra andre typer leseverksted der man leser tekst og i større grad går inn i teksten for å finne generell mening.

Forskernes rolle var derfor først og fremst å finne relevant tekst og organisere kollektiv lesing, mens arbeidstakerne – studentene selv – stod for selve koplingen av teori og praksis. Noe de mestret og likte, slik vi evaluerte det.

Om å finne tid og rom

Det finnes flere videreutdanningsprogram som ivaretar muligheten for å drive arbeidsplassbasert utvikling samtidig som de ansatte kvalifiserer seg for eksamen og 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 felles prosjekt var hjemlet i det symbiotiske læringsystemets fokus på kollektiv læring og den sosiotekniske tradisjonen som knytter *bra arbeid* til kollektiv, ansvarlig autonomi, som til sammen gir den innovative kraften nevnt innledningsvis. Å ha et felles innovasjonsprosjekt kompliserer organiseringen av prosessene, men til gjengjeld vil det kunne gi bedre resultater for kvaliteten i tjenestene og for de ansatte. Dette er ikke et vinn-vinn-perspektiv, men i denne typen arbeid ofte en avveining som inkluderer etiske dilemma.

Det krever felles diskusjon og kompromiss (Amble, 2013; Hvid, 2014, s. 133). De fire fellesprosjektene, fra de fire arbeidsplassene, ble hetende: 1) *Trygg kommunikasjon*, 2) *Bemannning med et nytt blikk*, 3) *Morgendagens omsorg* og 4) *Omorganisering av vakter*. Selv om arbeidet med enkeltinnovasjonene på forskjellig vis ble delt opp og organisert i forhold til arbeidsplaner, slik at folk som er på arbeidsvakt sammen utvikler arbeidet sammen, evnet arbeidsfellesskapet å dra vekslers på bred deltakelse og innovasjonsarbeid utført i forskjellige arbeidsgrupperinger. God kommunikasjon mellom arbeidsgrupper, og de ansdre ansatte i arbeidsorganisasjonen ble en nøkkelfaktor i det å faktisk gjennomføre den brede medvirkningen i innovasjonsprosessene.

Selvorganisering av ett tverrfaglig fellesprosjekt skiller også #Læringslivet fra andre modeller og prosjekter som bruker utviklingsarbeid som pensum. En av hovedproblemstillingene her var om tverrfaglig selvorganisering i helkontinuerlig turnusarbeid i det hele tatt var mulig. Det må sies at det var mulig, «vi finner tid i ikke-tiden», var en av deltakernes formuleringer, men tidsfaktoren var et springende punkt på alle de fire arbeidsplassene.

Noen så seg nødt til å bruke fritid, mens andre ble nødt til å skalere ned innovasjonsarbeidet for å få utført det innenfor rammene av den normale arbeidstiden. Dette var en betingelse, både av hensyn til de ansattes familie–arbeidsbalanse, men også i forhold til realisme og varighet av endringer. Endringer må finne sin plass innenfor dagens rammer skal arbeidsformen vare. Én arbeidsplass erkjenner at innovasjonsprosessene ble for parallelle uten god nok kontakt mellom delprosessene. De fire arbeidsplassene startet med ad hoc-organisering av innovasjonsprosessene, men erfarte at litt mer permanent langsiktig organisering lønner seg (Amble & Waaler, 2020). «Innovasjon» som et av de introduserte begrepene ble diskutert som «en ny – eller en gammel idé i en ny kontekst –, som er brukbar og som gir en merverdi» (se Håndboka, s. 14). Alle arbeidsplassene skapte innovasjoner i tråd med denne forståelsen. Innovasjonene er ikke suksesskriterier, men heller vitnesbyrd om at holdninger er endret ved at de selv sier at gode ideer nå er blitt behandlet med et større alvor, og at ideene materialiserte seg i noe de bruker ordet innovasjon om. Erfaringene våre viser at definisjonen vi valgte, hadde «tatt

ned ordet», som studentene/deltakerne sa, og at innovasjon gjennom det var blitt et overkommelig begrep å bruke i denne typen arbeid.

Oppsummert i tabells form kan vi illustrere modellen og forholdet mellom bredde i deltakelse, helhetlig prosjekt og kompetanseheving slik:

Tabell 2 Deltakelse ⁴og antall innovasjoner

	Arbeidsplass 1	Arbeidsplass 2	Arbeidsplass 3	Arbeidsplass 4	Sum
Antall årsverk	17	30	17	34	98
Antall i studiedel	15	27	19	21	82
Antall godkjent	15	14	15	19	63
Eksamen Bc	4	9	10	14	37
Eksamen Master	0	3	5	7	15
Antall innovasjoner	3	2	5	8	18

Til sammen ble det registrert 18 innovasjoner i prosjektperioden. Noen var små, andre var store. Noen små satte i gang prosesser mot noe større. Noen innovasjoner gjenopplivet gamle fiaskoer og snudde dem til suksess. For en nærmere beskrivelse av noen av disse, se Amble, Amundsen & Rismark (2020, s. 34–40, 93–108).

Diskusjon – en kollektiv modell for videreutdanning og livslang læring?

Vi har hittil i artikkelen presentert et aksjonsforskningsprosjekt og læringssystem som knytter akademisk utdanning og utvikling av tverrfaglig erfaringskunnskap på arbeidsplassen tettere sammen, en modell for kollektiv videreutdanning. Målet med prosjektet var at alle ansatte som deltok i videreutdanningen, skulle kunne delta i et felles innovasjonsarbeid og samtidig få dokumentert ny formalisert kompetanse gjennom studiedelen: 15 ETCS på henholdsvis bachelornivå eller masternivå, avhengig av den enkeltes realkompetanse og motivasjon. Vi kjente

4 Flere av institusjonene fikk tilført årsverk i prosjektperioden, det er viktig å vite at årsverk ikke tilsvarer antall sysselsatte, pga. av høy deltidsandel. Det er også noen få deltakere som ikke kom direkte fra institusjonen, men var ansatt i kommunen. Derfor er tallene indikasjoner på situasjonen slik den var da vi startet opp i 2016.

til eksempler på slike tverrhierarkiske studier ved Universitetet i Agder (Johnsen, 2015). Innovasjonsarbeidet inngikk i, og var en forutsetning for, studiet. Det vil si at innovasjonsarbeidet var tenkt som en del av pensum. Vi kjente også til arbeidsplassbaserte utdanninger hvor enkeltstudenter eller to–tre studenter sammen brukte arbeidsplassen til å prøve ut et prosjektarbeid, som arbeidskrav i et studieprogram. I vår modell var målet at alle på arbeidsplassen, at alle «i klassen», kom fra samme arbeidsplass og at de gjennomførte et felles innovasjonsprosjekt. Et slikt helhetlig arbeid skulle styrke det tverrfaglige kollektivet, arbeidsmiljøet og tjenesten. Ved siden av antallet innovasjoner og antallet studenter som bestod arbeidskrav og tok eksamen, manifesterte innovasjonsarbeidet seg i bedre arbeid, det som i ett samlet begrep ble opplevd som *økt trygghet* på arbeidsplassen (Amundsen & Rismark, 2020, s. 84). Så det som er nytt, er ikke de enkelte ingrediensene, men *kombinasjonen* av aksjonsforskning gjennom tverrfaglig videreutdanning basert på bred medvirkning i innovasjonsarbeid som dekker alle ansatte på arbeidsplassen i døgkontinuerlig arbeid.

Mens forskerne i #Læringslivet var pedagoger, innovasjons- og arbeidslivsforskere, noen med lang erfaring fra akkurat denne tjenesten, andre med lang erfaring fra andre felt, så var de ansatte representanter for ekspertise på eget arbeid, egen tjeneste på det stedet de befinner seg. Gustavsen og Sørensen (1982) omtaler dette fellesskapet for *interaktiv komplementaritet* (Maus & Roll-Hansen, 1985), når begge parter forsker, og ansatte lærer av hverandre. Dette er et begrep som står seg, og som dekker godt våre erfaringer. I forskergruppen planla og organiserte vi samlinger og presenterte sosiale fenomen som medarbeiderdrevet innovasjonskultur, kollektiv refleksjon, kunnskap om individuelle ferdigheter i form av jobbsnekring, selvrefleksjon, organisering og kunnskapsdeling, i den forståelse at gode begreper hjelper folk, gir medvirkning og bra arbeid. Vi utviklet og øvde på metoder som kan støtte prosessene. Nå ble det i skreddersømmen behov for å jenke på begge disse prinsippene, likevel vil vi hevde at så bred og enhetlig gjennomføring er noe nytt og noe som kan kalles kollektiv videreutdanning, i arbeidsmiljø med krevende skiftorganisering.

Det var planlagt at vi som ledet studiedelen, skulle vurdere realkompetansen til deltakerne, studentene «våre». Som bidrag i den kollektive

effekten var tanken at bestått eksamen på ett nivå kvalifiserte for neste, slik at de ansatte kunne studere samlet. Det klarte vi ikke å få aksept for av de formelle eksamensordningene, og ei heller det å gi rom for slik vurdering. Denne noe negative erfaringen gjør jo at det demokratiserende og kollektive utgangspunktet for modellen vår kan diskuteres. Det var de med formalkunnskapen på plass som fikk forkjøringsrett til eksamen. Det er tankevekkende, slik vi erfarte det i prosjektet, at realkompetansen vurderes av eksperter på formalkompetanse. Denne erfaringen peker på en viktig, men uavklart diskusjon om hva realkompetanse faktisk er. Den diskusjonen er det nødvendig å gjennomføre hvis framtidens læringsliv skal fungere tverrhierarkisk og kollektivt, slik arbeidet og arbeidsoppgavene gjør i virkeligheten.

Intensjonen var å avkorte teoretisk lesepensum noe, erstatte lesestoff med krav til praktisk handling i et innovasjonsprosjekt i tråd med en slik framgangsmåte. Det var ikke mulig å få til en slik avkorting eller omarbeiding i pensum. Akademisk lesestoff i form av krav til antall sider pensum lar seg vanskelig erstatte med praktisk handling i form av innovasjoner i dagens forståelse av læring i akademia. I stedet ble det ekstra viktig å gi studentene verktøy for lesing av akademisk tekst. Leseverksted som ble utviklet gjennom hele aksjonsforskningsprosessen, ble et slikt lykkelig møte mellom teori og praksis, der samlesing i firegrupper (Johansen, 2020) gav leseglede og ideer som igjen bidro inn i innovasjonsprosessene på arbeidsplassene. Det var også en gjennomgående erfaring at idéfangst–prioritering–evalueringsmetoden (IPE) gav en struktur, legitimitet og fokus som gjør det enkelt å lede møter og være pådriver i innovasjonsarbeidet. For oss forskere var det tankevekkende at noe så enkelt som post-it-lapper i en popkornboks fra kino – lapp i hatt (IPE-metoden) – kan fungere så samtalende og demokratiserende.

Å integrere utvikling og kompetanseheving i selve arbeidet krever at det finnes slakk og handlingsrom i primærarbeidsoppgavens karakter, men også i driftsorganisasjonen. Tanken bak selvorganisering av ett tverrfaglig innovasjonsarbeid er at det er de ansatte som kjenner «lommene» i arbeidsorganisasjon og derfor er de beste til å finne tid og sted i den driften som er. Når dette inntreffer, blir innovasjonsarbeidet en varig arbeidsform i driften. Tid var et springende punkt, og det å dimensjonere innovasjonsarbeidet

og studier i den knappe tiden som vi hadde var krevende. Noen brukte fritiden sin, andre måtte nedskalere og strukturere innsatsen, mens atter andre delte opp arbeidet og knyttet det til felles arbeidshelg. En av deltakerne illustrerte dette når han formulerte medarbeiderdrevet innovasjon som å være en endring fra å arbeide i «slave-modus» til å tenke hvordan en kan jobbe smartere, samtidig som en jobber. Det vil si å bruke erfaringene fra dette «hodearbeidet» som kritisk blikk og input til endring i egen arbeidsgjennomføring, men også bruke denne mikrolæringen (Oldham & Hackman, 2010) eller jobbsnekring (Wrzesniewski & Dutton, 2001) på både individuelt nivå og som bidrag i kollektiv refleksjon og kunnskapsdeling (Rismark & Sølvsberg, 2011). Poenget er at de fant lokale løsninger på rom- og tidsproblematikken tilpasset egen arbeidsorganisasjon.

Vi mener videre at læringssystemet som ble konstruert som en del av #Læringslivet, er et eksempel på en modell for livslang læring, og kanskje en mer effektiv form for videreutdanning, enn tradisjonell individbasert videreutdanning. I stedet for at enkeltemedarbeidere velges ut og sendes til utdanningssystemer for kompetanseheving, drar utdanningsinstitusjonen ut i arbeidet og medvirker i kollektiv videreutdanning i tverrfaglige arbeidsfellesskap, og danner det vi har benevnt som et mer integrert, symbiotisk læringssystem (Eikeland, 2012c, 2020). Men det betinger en gjennomgående diskusjon av begrepet bred medvirkning, at man bestreber seg på 'bred-bred' medvirkning skal de kollektive, demokratiserende, bottom-up effektene inntreffe. Bred-bred medvirkning betinger videre at den enkeltes arbeidserfaring, hverdagslæringen, settes i fokus, at handling utvikles ut fra denne, og at alle opplever at de har noe å bidra med. For forskerne i rollen som lærer fungerte prosjektet og studiedelen ute på arbeidsplassene dessuten som en form for hospitering i forhold til basisstudiene vi bedriver inne i våre utdanningsinstitusjoner. Dette var vært en uventet positiv gevinst ved prosjektet. Vi har lært mye om dagens omsorgsarbeid i kommunene, eksempelvis om digitaliseringen som foregår. Vi mener #Læringslivet derfor er et eksempel på *hvordan* utdanningssystemet kan henge med på farten i teknologi- og kompetanseutvikling ute på arbeidsplassene og representere en modell for livslang læring for akademikere.

I vanlig aksjonsforskningsforstand var ikke #Læringslivet en koalisjon eller et nettverk. Slike konfigurasjoner krever direkte kontakt mellom alle

organisasjoner og ressurser (Gustavsen, 2014, s. 8). Det var ønskelig at de ansatte fra de fire arbeidsplassene på en eller annen måte skulle kunne møtes. Deltakerne hadde blant annet lyst til å komme på campus. Dette var det ikke ressurser til, eller det var ikke tenkt langt nok rundt dette i den fasen hvor det ble søkt om midler til forskningsprosjektet. Det som imidlertid *var* planlagt, var at den deltakende arbeidsplass skulle dele erfaring gjennom en håndbok fra prosjektet. Håndboka er et felles produkt som er laget i tre versjoner, for smarttelefon, pc og på papir, og tenkt brukt som spredningsmekanisme til nye arbeidsplasser og utdanninger. Ikke en fullgod erstatning for læring mellom organisasjoner, men i det minste et forsøk på «tale» fra praksis til ny praksis, særlig innenfor egen kommune.

I den tverrfaglige, praksisbaserte skoleringsformen beskrevet i denne artikkelen har hensikten vært å innarbeide en arbeidsform, en ny praksis, hvor medarbeiderdrevet innovasjon blir en del av selve arbeidet. Det kunne like gjerne vært en kollektiv studiedel om *Heltidskultur* eller *Beredskap og smittevern*, tverrhierarkiske problemstillinger og arbeidsoppgaver avhengig av kollektivt samarbeid og kompetanseheving. Vi vil argumentere for at aksjonsforskere i større grad gjennom sine forskningsprosjekter kan drive videreutdanning som formaliserer kompetanse i tråd med vår modell, mens lærere og lærerutdannere i større grad kan tenke modeller der klasserommet er kollektivet og «arbeidsplassen». Det er naturligvis viktig å sende hver enkelt elev og student ut i verden med framtidsrettet kompetanse, som en del av dette mener vi opplevelsen av og erfaring med den kollektive, innovative kraften er uavhengig av tema. Framtidens arbeid er fullt av flerfaglige, tverrfaglige utfordringer. Det er derfor viktig å ikke bare lære *om* hverandre eller *av* hverandre i de forskjellige fag og profesjoner, men å ha erfart i praksis hvordan vi lærer *med* hverandre; i lag: høy og lav og ung og gammel!

Referanser

- Aasen, T. M. & Amundsen, O. (2015). *Innovasjonsarbeid: Organisasjon, kultur og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Amble, N. (2020), *Vår aksjonsforskning og den doble oppgaven*. I N. Amble, O. Amundsen, O. & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 136–152).

- Amble, N. (2016). Bra arbeid. I K. Ingstad (Red.), *Turnus som fremmer heltidskultur*. Gyldendal Akademisk.
- Amble, N. (2014). Å lære å lære – om læring i praksis. I S. I. Vabo & M. Vabø (Red.). *Velferdens organisering* (s. 47–62). 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). Reflection in action with care workers in emotion work. *Action Research*, 10(3), 260–275.
- Amble, N., Amundsen, O. & Rismark, M. (2020). *Medarbeiderdrevet innovasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Amble, N., Amundsen, O., Johansen, E. M. & Rismark, M. (2020). Når arbeidet blir skole og skolen blir arbeid. I N. Amble, O. Amundsen, O. & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 15–33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Amble, N. & Johansen, E. M. (2018). Når arbeidet blir skole og skolen blir arbeid – #Læringslivet som et eksempel på et symbiotisk læringssystem. *Forskning & Forandring*, 1(2), 5–24.
- Amble, N. & Waaler, S. (2020). Medarbeiderdrevet innovasjon – et eksempel. I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 93–114). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Amundsen, O. & Rismark, M. (2020). Økt innovasjonskapasitet gjennom kulturell endring. I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 75–93). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnstad, R. (2018). *Den norske supermodellen*. Sjeføkonom LO, foredrag OsloMet 8. august 2018.
- Brobyggerne. (2019, 7. november). Podcast. Hentet fra <https://podcasts.apple.com/no/podcast/brobyggerne/id1434311213?l=nb&i=1000456178110>
- Eikeland, O. (2020). Symbiotiske læringssystemer. I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 218–243). 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.
- Eikeland, O. (2012c). Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher educational institutions (HEIs) and work places. *Journal of Knowledge Economy*. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0103-x>
- Eikeland, O. (1989). *Bedriftsutvikling i bilbransjen 1984–1989, en oversikt (Rapport HABUT)*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Engelstad, P. H. & Pålshaugen, Ø. (1986). *Utviklingsstrategier i bilbransjen – sett fra et forskersynspunkt*. Oslo: AFI-dok. 34.

- Gergen, K. & Gergen, M. M. (2017). Social construction and research as action. I H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research*. SAGE Publications Ltd.
- Gustavsen, B. (2014). Social impact and the justification of action research. *Action Research*, 0(0), 1–18.
- Gustavsen, B. & Pålshaugen, Ø. (2017). 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*. SAGE Publications Ltd.
- Gustavsen, B. & Sørensen, B. A. (1982). Aksjonsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsen, B., Qvale, T., Sørensen, B. A., Midtbø, M. & Engelstad, P. H. (2010). *Innovasjonssamarbeid mellom bedrifter og forskning – den norske modellen*. Oslo: Gyldendal Arbeidsliv.
- Gustavsen, B., Finne, H. & Oscarsson, B. (2001). Creating connectedness – the role of social research in innovation policy. *Dialogues on Work and Innovation*, 13. <https://doi.org/10.1075/dowi.13>
- Hvid, H. (2014). Socioteknik som samfunnsforandring. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 16(4), 126–133.
- Høystrup, S. (2010). Employee-driven innovation and workplace learning: Basic concepts, approaches and themes. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 16, 143–154.
- Høystrup, 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. (2020). Å lære å fornye: Hva kan verktøy fra medarbeiderdrevet innovasjon (MDI) tilføre utdanningen av helsefagarbeidere? I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 115–132). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johnsen, H. C. G. (2015). Conference on learning. Paper, Høgskolen i Oslo og Akershus, 1.–3. juni 2015.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(3–4), 85–118. Hentet fra http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf
- 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* (s. 133–164). Cappelen Damm Akademisk.
- Lewin, K. (1946/1948). Action research and minority problems. I G. W. Lewin (Red.), *Resolving social conflict* (s. 71–83). New York: Harper & Row.
- Maus, K. W. & Roll-Hansen, N. (1985). *Grunnforskning og anvendt forskning ved universitetene*. Utredninger om forskning og høyere utdanning NAVF's utredningsinstitutt. Norges allmennvitenskapelige forskningsråd 1985:4. s. 31–37.
- Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2012). Aksjonsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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.
- Pålshaugen, Ø. (2018). *Kulturvitenskapenes språk*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- 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>
- Pålshaugen, Ø. (2002). Dialogkonferansen. I M. Levin & R. Klev, *Forandring som praksis – læring og utvikling i organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Rismark, M. & Sølberg, A. (2011). Knowledge sharing in schools: A key towards developing professional learning communities. *World Journal of Education*, 1(2), 150–161.
- Stiklestad, S. S. (2020). Refleksjon som metode. I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 201–213). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Streck, D. R., Sobotta, E. A., Pålshaugen, Ø., Ennals, R. & Pfeiffer, S. (2017). Democracy, work and humanisation: Dedicated to Werner Fricke for his contribution to action research. *International Journal of Action Research*. <https://doi.org/10.3224/ijar.v13i2.01>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.2307/259118>