

Engasjement og kontroll på arbeidsplassen

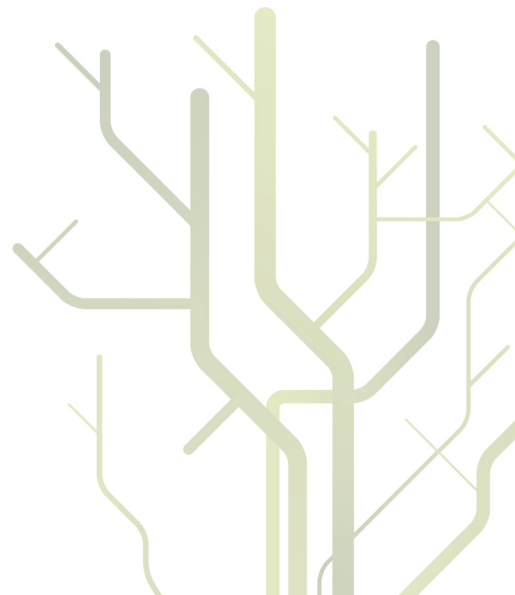
Hvordan styring påvirker refleksiv læring



Yngve Antonsen

Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor

Februar 2011



Engasjement og kontroll på arbeidsplassen

En studie av hvordan styring påvirker refleksiv læring

Yngve Antonsen

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor
Universitetet i Tromsø
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Februar 2011

Innhold

FORORD	VII
1. BAKGRUNN OG TEMAVALG	1
FORSKNINGSPØRSMÅL	4
SAMMENSTILLINGENS OPPBYGGING	5
2. TEORIER OG BEGREPER	7
FRA KONTROLL- OG ENGASJEMENTSSTRATEGIER TIL STYRING OG EMPOWERMENT I ORGANISASJONER	7
KONSTRUKTIVISTISK LÆRINGSTEORI	11
LÆRING PÅ ARBEIDSPLASSEN	12
REFLEKSJON OG ERFARINGSLÆRING	15
ILLERIS' ARBEIDSPLASSLÆRINGSMODELL	21
ORGANISASJONSLÆRINGSTEORI	24
ARBEIDSPLASSLÆRING OG KOGNITIV USIKKERHET	25
STYRING OG BALANSERT MÅLEKORTS BETYDNING FOR LÆRING PÅ ARBEIDSPLASSEN	28
OPPSUMMERING AV REFLEKSIV LÆRING	29
3. BANKEN OG PROSJEKTET	31
4. AKSJONSFORSKNING	35
AKSJONSFORSKNINGENS KRITISKE OG DELTAKENDE PERSPEKTIV	36
5. ABDUKTIV FORSKNINGSSTRATEGI	41
VARIANTER AV ABDUKSJON	43
ABDUKSJON OG AKSJONSFORSKNING	44
TILRETTELEGGINGSROLLEN OG BARRIERER I PROSJEKTET	46
FORSKERROLLEN	48
6. DATAMATERIALET	51
ETABLERING OG BRUK AV FOKUSGRUPPER	51
MØTER	55
OBSERVASJON AV TEAMMØTER	57
INTERVJUER	57
7. ANALYSE OG GROUNDED THEORY	59
FORSKERTRIANGULERING, RELIABILITET OG VALIDITET	61
UTDYPING OG KRITIKK AV ANALYSEN	63
8. SAMMENDRAG AV ARTIKLENE	67
ARTIKKEL 1: AKTØR- OG OFFERHISTORIER SOM LÆRINGSVERKTØY	68
ARTIKKEL 2: BANK ADVISORS WORK BETWEEN CONTRADICTIONARY DEMANDS OF CONTROL AND REFLECTIVE LEARNING	69
ARTIKKEL 3: ADAPTIVE LEARNING AND REDUCED COGNITIVE UNCERTAINTY IN A FINANCIAL ORGANIZATION	71
ARTIKKEL 4: THE DOWNSIDE OF THE BALANCED SCORECARD – A NORWEGIAN CASE STUDY	73
9. DISKUSJON	75
STYRINGENS BETYDNING FOR REFLEKSIV LÆRING I ORGANISASJONER	75
UTFORDRINGER VED Å LERE AV AKTØR- OG OFFERHISTORIER I STYRTE ORGANISASJONER	78
STYRING OG AKSJONSFORSKNING SOM TO MOTSTRIDENDE STRATEGIER	81
<i>Toppledelsens betydning for aksjonsforskning</i>	<i>84</i>
<i>Skillet mellom styring og aksjonsforskning</i>	<i>86</i>
10. OPPSUMMERING	91
11. REFERANSER	95

Del II: Liste over artikler

1. Antonsen, Y. (2009). Aktør- og offerhistorier som læringsverktøy. I Jakhelln, R., Leming, T. og Tiller, T. (red.). *Emosjoner i forskning og læring*, Tromsø: Eureka Forlag, Universitetet i Tromsø. Vol. 1/2009, s. 91-112.
2. Antonsen, Y., Thunberg, O. A. & Tiller, T. Bank advisors work between contradictory demands of control and reflective learning. Accepted for publication with minor revision by *Reflective Practice*.
3. Antonsen, Y., Thunberg, O. A. & Tiller, T. (2010). Adaptive learning and cognitive uncertainty in a financial organization. *Journal of Workplace Learning*, 22(8) s. 475-488.
4. Antonsen, Y. The Downside of the Balanced Scorecard – A Norwegian Case Study. Revised version submitted to *Scandinavian Management Journal*, a new revised version of the manuscript will be resubmitted in June 2011.

Forord

I gjennomføringen av denne avhandlingen er det mange som skal takkes for sine verdifulle bidrag. Først vil jeg takke Banken som har finansiert mitt doktorgradsarbeid og gitt meg den akademiske frihet til kritisk å analysere læring blant mellomledere og rådgivere i organisasjonen. Jeg vil spesielt takke alle informanter for at dere vennlig har stilt opp for oss og delt av deres kunnskap, tanker og erfaringer. Uten dere ville det ikke blitt noen avhandling.

En doktorgrad er et arbeid som krever stor tålmodighet og nøyaktighet. Den bygges steg for steg som bestigelsen av enhver fjelltopp. Erfaringer fra mange fjellturer har lært meg at godt selskap danner grunnlaget for en positiv og trivelig tur. Den som i første rekke skal takkes er professor Tom Tiller for hans endeløse engasjement og pågangsmot som prosjektleder og forskningskollega. Tom har gitt oss stipendiater både støtte og ansvar i gjennomføringen av prosjektet. Kreativitet og god veiledning har også vært viktig, men kanskje viktigst, å til enhver tid å kunne drøfte og diskutere umiddelbare ideer med deg, Tom. Jeg har lært mye av å samarbeide med et så positivt og visjonært menneske som du er. Stipendiatkollega Odd Arne Thunberg skal også takkes spesielt. Et tett samarbeid mellom oss gjennom hele prosjektet har gitt mye latter, store diskusjoner og fantastisk mat. Takk for alle verdifulle innspill, kvalitetssikring og tålmodighet både i tilrettelegging, gjennomføring, etterarbeid av feltarbeid og i analyse og samskriving. Det er få forunt å ha en kollega som kan datamaterialet like godt som en selv. Verdifulle diskusjoner mellom oss tre i forskningsgruppen har gjort forskningsarbeidet interessant, givende og lærerikt. Marcela takkes også for å motivere oss til å bli ferdige. Takk til alle andre kolleger på ILP for alle gode diskusjoner, oppmuntring og støtte.

Rachel har delt kontor med meg på loftet det siste året og skal takkes for å spre sin glede, sitt engasjement og pågangsmot. Med utsikt mot fjellene har turpraten og latteren runget i veggene. Rachel har en egen evne til å formidle glede over de små og store turopplevelser som er få forunt. Det skal heller ikke glemmes at du åpnet haciendaen for oss i Spania til skriveseminar november 2010. At kokken, Odd Arne, gikk "bananas" med matvarene hevet seminaret til store høyder. Rachel takkes også spesielt for kyndig tilbakemelding på stort sett alt som jeg har skrevet. Til sist takk for alle råd om livet utenfor kontoret.

Flere utrolig dyktige mennesker skal takkes for verdifulle bidrag i mitt forskningsarbeid. Skrivegruppen til emosjonsboka bidro med gode innspill på artikkel 1. Anne Harriet Berger har kommentert artikkel 1 og 4. Min bror, Børge, laget på kort varsel tabeller til artikkel 3 og 4. Professor Jennifer Chatman takkes spesielt for å la meg delta på det omfattende doktorgradskurset Micro OB ved UC Berkeley. Jennifer bidro med artikler, faglige innspill og veiledning på utkastet til artikkel 4. Takk også til redaktør og professor Janne Tienanen for kritisk og konstruktiv review på samme artikkel. Professor Johan Galtung fortjener takk for kreativ veiledning på artikkel 1 og for inspirerende veiledning og diskusjoner på skriveseminaret i Alfes nov. 2010. Rita Tiller skal takkes for verdifull språkvask på artikkel 1 og sammenstillingen. Til sist, men ikke minst, en spesiell takk til David Oldroyd for hans evne til å gi oss kritiske og konstruktive tilbakemeldinger, i tillegg til språkvasking på artikkel 2, 3 og 4.

Mine topturvenner fortjener også en stor takk. Svein, Jannike, Niklas, Anne, Fredrik, Meri, Marianne, Jan Fredrik, Maria, Øyvind, Sigurd, Denise, Christian, Claudia og Christoph skal alle takkes spesielt for fantastiske minner, trivelig selskap og forhåpentligvis flere turer som kommer. Takk også til alle andre turvenner i havpadleklubben, Fjellsportgruppa, lofotgjengen eller MSMG crewet. Noen få er nevnt, men ingen er glemt! Takk til Tore og Marianne som til enhver tid har vært tilgjengelige for fotballkamper og for å stille med varm grill og solvendt veranda ved arbeidsdagens slutt. Andre nære venner som Roger, Arnt og Vegard er gode støttespillere som man alltid kan diskutere alt med, det setter jeg stor pris på. Takk også til mamma og pappa og resten av familien for alltid å være tilgjengelige med moralsk støtte for å fullføre doktorgraden.

Tromsø 16. februar 2011

Yngve Antonsen

1. Bakgrunn og temavalg

Studien undersøker toppledelsens styring og ansattes læring i en bank – et tema med stor samfunnsaktualitet. Høsten 2008, midt i stipendiatperioden min, gikk investeringsbanken Lehmann Brothers konkurs og utløste en alvorlig finanskrisen. I etterdønningene av krisen ble finansverdenen utsatt for kritikk og svekket tillit. For eksempel gikk finansminister Sigbjørn Johnsen ut i media den 23. april 2010 med kravet om å fjerne bonuser for finansielle rådgivere for å redusere salget av risikospareprodukter, aksjer og hedgefond til uvitende og ukyndige kunder. Johnsen behandlet her alle rådgivere likt, både de som arbeidet som investeringsrådgivere i investeringsbanker og tradisjonelle rådgivere i en vanlig bank. Vårt datamateriale fra casestudien ”Banken” viser hvordan handlingsrommet for rådgiveres læring og nytenkning i tradisjonelle banker er mindre enn hva finansministeren og vi andre antar. Rådgivere følger i stor grad konsernledelsens detaljerte forventninger og krav til arbeidsprosesser og salg av produkter. I hverdagen er rådgiveres individuelle handlekraft også tøylet gjennom strenge regler og rutiner i behandling og godkjenning av lånesøknader. Bruk av lokal bonus har derimot liten innvirkning på salgsprosessene. Ansatte motiveres ut fra ønsket om å hjelpe kunder med finansielle produkter. Det vil si at rådgivere både lar seg påvirke av toppledelsens arbeidskrav og av ønsket om å gi kunder god service. Avhandlingens funn indikerer at myndigheter og toppledelse i banker initierer en stor andel tilpasningsorientert og faktabasert læring for å sikre at rådgiverne både kan alle sine produkter og trener på gjennomføring av salgsprosesser.

Teori om læring på arbeidsplassen og aksjonsforskningsteori vektlegger ansattes frihet til refleksiv læring som viktig både for menneskelig og organisasjoners utvikling (Boud, Cressey, & Docherty, 2006; Reason & Bradbury, 2001). Refleksiv læring “involves thinking critically about the situation and: Is identified with a potential for change, as it questions key variables instead of just accepting and repeating a given body of knowledge” (Jarvis, Halford, & Griffin, 2003, s. 70). Med fremveksten av kunnskapssamfunnet forventes det at ansatte får autonomi og muligheter til å bidra med erfaringsbasert kunnskap og refleksiv læring i sitt arbeid, fordi organisasjoner blir flatere og ledelse mer desentralisert. Derimot mangler vi gode kunnskaper om hvordan ledelse, og spesielt bruk av styring i organisasjoner, påvirker, støtter og begrenser læring og refleksjon blant mellomledere og ansatte. Fenwick (2008) analyserte 209 publiserte artikler fra åtte tidsskrift om læring på arbeidsplassen i perioden 1999–2004. Et

funn i hennes studie er behovet for mer teoretisk og empirisk forskning om ledelsens betydning for mellomlederes og ansattes læring på arbeidsplassen.

Denne studien følger opp Nilsens studie (2007) og diskuterer hvordan bruk av ”balansert målekort” i organisasjoner får betydning for rådgiveres læring og læringsinnhold i hverdagen. Nyinstitusjonell organisasjonsteori beskriver hvordan moderne organisasjonsoppskrifter i overgangen til 2000-tallet erstatter begrepet ledelse med styring (Røvik, 2007). Ledelse kan forstås som “desentralisert, direkte og gjerne dialogbasert påvirkning primært utøvd i relasjon mellom den enkelte leder og ansatte”. Styring kan forstås som “en sentralisert, direktivlignende påvirkning utøvd indirekte, blant annet gjennom formelle strukturer og formaliserte prosedyrer og rutiner” (Byrkjeflot, 1997, s. 14). Nye organisasjonsoppskrifter som balansert målekort, får betydning for kunnskapsutvikling og læring i organisasjoner, fordi de fremmer toppledelsens kontroll over ansatte (Paranjape, Rossiter, & Pantano, 2006). Røvik (2007, s. 178) plasserer balansert målekort ”i familien av samtidens aggressive økonomistyringsideer”. Dette fordi oppskriften har ambisjoner om å øke inntjening gjennom rasjonell og toppstyrt forvaltning av sosiale og menneskelige faktorer. Røvik (ibid.) karakteriserer denne ”målstyringen” som et systematisk forsøk på å overføre den økonomiske logikken til også å omfatte sosiale forhold i organisasjoner. Toppledelsens detaljstyring og måling av ansattes løsning av arbeidsoppgavene skal sikre både optimal drift og utvikling. Hvordan et rasjonelt konsept som balansert målekort får betydning for læring på arbeidsplassen i en uforutsigbar verden fortjener forskningsfokus:

Studying and understanding the necessity and the impossibility of self-evident, unquestioned metric and reference systems for calculations in managerial practice, given uncertainty and ambiguity, should thus be at the core of management research and management practice in a knowledge-based perspective (Grand og Van Krogh i Voelpel, Leibold, & Eckhoff, 2006, s. 60).

Grand og Von Krogh etterlyser mer forskning om bruk av prestasjonsmåleverktøy som balansert målekort fordi slike “oppskrifter” kritiseres for å hindre ansattes muligheter til å påvirke og fremme refleksiv læring i organisasjoner (Paranjape et al., 2006; Voelpel et al., 2006). Et funn i Nilsens (2007) avhandling var at toppledelse forsterker egen kontroll ved bruk av balansert målekort og innføring av strategiske “beste arbeidsprosesser” for alle ansatte. På den bakgrunn spurte Nilsen (2007) om nye styringsprinsipper som forsterker

hierarkisering, styring og formell kontroll i organisasjoner samsvarer med de forestillinger vi har om kunnskapsmedarbeidere som kreative, autonome og selvstendige. Formell kontroll innebærer ledelsessystemer som følger med på ansattes utførelse og resultat av arbeidsoppgavene, eller på ansattes atferd, eller begge deler (O'Reilly & Chatman, 1996, s. 161). Nyten av formell kontroll avhenger av to faktorer i følge O'Reilly & Chatman (ibid.); Bruk av belønning eller frynsegode som ytre motivasjon for direkte å påvirke ansattes utførelse av arbeidet, og at underordnede aksepterer organisasjonsautoritet og toppledelsens påvirkning som legitim. Oppsummert tar denne avhandlingen opp forskningsspørsmål som ligger i spenningsfeltet mellom den frie selvreflekterende medarbeideren med innflytelse på egen læring og den styrte medarbeideren som tilpasser seg krav fra ledelsen.

Studiens empirigrunnlag stammer fra et fireårig aksjonsforskningsprosjekt i en bank jeg her refererer til som "Banken". Prosjektet ble gjennomført av et forskningsteam bestående av professor Tom Tiller som forskningsleder og veileder, og Odd Arne Thunberg og meg selv, som begge var ansatt som stipendiater. Monica Persen har deltatt på utvalgte møter og fokusgrupper som en del av hennes datainnsamling til sin mastergradsoppgave (Persen, 2010). Forskningsprosjektets intensjon var at aksjonsforskerne skulle tilrettelegge for dialogprosesser for å øke den daglige refleksive læringen blant banksjefer og rådgivere i banken. Dialog innebærer et likeverdig møte mellom mennesker hvor en sammen ønsker å undersøke eksempelvis meninger, holdninger og utfordringer. Dialog kan defineres som: "A sustained collective inquiry into the processes, assumptions and certainties that compose everyday experience" (Isaacs, 1993, s. 25).

I innledningen av prosjektet understreket både Bankens toppledelse og det skriftlige materiale fra grunnlagsdokumenter et høyt læringsfokus og en ambisjon om å bli en lærende organisasjon. Målsettinger om økt læring på arbeidsplassen samsvarer med utviklingsprosesser hvor ansatte selv oppfordres til å reflektere, ta initiativ og utføre nye handlinger for å forbedre egen arbeidshverdag. Teori og forskningsstrategi dannet derfor et samsvarende idegrunnlag for å undersøke læring på arbeidsplassen.

Avhandlingen er vitenskapsteoretisk basert på en abduktiv forskningstilnærming hvor jeg har vekslet mellom empiri og teori i utviklingen av forskningsspørsmål og analyse av læring i banken (Bjørndal, 2007; Dick, 2007). Abduksjonens veksling mellom empiri og teori i analyse av datamaterialet samsvarer med aksjonsforskning som også alternerer mellom

praksis og teori i sin tilnærming. På grunn av til dels manglende intervensjoner i prosjektet, er avhandlingens empiri hovedsakelig basert på et kvalitativt datamateriale som inneholder beskrivelser, refleksjoner og analyser fra rådgivere og banksjefer om deres læring i banken. Materialet er analysert ved hjelp av grounded theory og støttet av en analyse av et kvantitativt register fra bankens balanserte målekort. Rådgivere og banksjefer har selv registrert tema og korte beskrivelser av deres månedlige læringsaktiviteter, totalt 2284 læringsrom i perioden 1.1.2008 til 30.6.2009.

Forskningsspørsmål

Basert på funnene i de fire artiklene vil jeg ta utgangspunkt i og drøfte tre sammenstillende forskningsspørsmål. Ett hovedtema i alle fire artiklene er undersøkelse av hvordan toppledelsens styring og bruk av balansert målekort virker inn på banksjefer og rådgiveres muligheter for refleksiv læring. Første forskningsspørsmål er:

1. Hvilken betydning har toppledelsens styring ved bruk av balansert målekort for ansattes muligheter for refleksiv læring?

Inspirert av Ghayes teori om suksesshistorier som grunnlag for refleksiv læring i organisasjoner, tematiserte jeg i artikkel 1 hvilke muligheter og begrensninger som eksisterer ved å bruke aktør- og offerhistorier som læringsverktøy i organisasjoner. Ghayes tilnærming (2005, 2008) er inspirert av positiv psykologi som i det siste tiåret har fått en fremtredende rolle også i organisasjonsutviklingsprosjekter (Hackman, 2009). Teorien beskriver hvordan fokus på og læring fra positive erfaringer i et positivt klima kan være et konstruktivt utgangspunkt for utvikling av ansatte og organisasjoner. På basis av funnene i alle artiklene stiller jeg et kritisk spørsmål til bruk av aktør- og offerhistorier som læringsverktøy i toppstyrte organisasjoner.

2. Hvilke utfordringer følger av læring fra aktør- og offerhistorier i toppstyrte organisasjoner?

Aksjonsforskning får stadig større oppmerksomhet og legitimitet i forskning og organisasjonsutvikling fordi metoden er konstruerende og ser fremover i utviklingsarbeid. Basert på ikke-manipulerende forskningsstrategier har aksjonsforskning hatt fremming av

empowerment i organisasjoner på agendaen, for å gi ansatte påvirkningsmuligheter i utvikling av organisasjoner (Hackman, 2009). Aksjonsforskning legger til rette for ansattes refleksjon over egen og organisasjoners praksis for å gi et grunnlag for læring og organisasjonslæring (Reason & Bradbury, 2001; Tiller, 2006). Furu (2007) og Danielsen & Pettersen (2008) viser imidlertid at uten konkret oppfølging fra ledelsen vil ansattes refleksjoner over praksis og potensielle nye løsninger av arbeidsoppgaver kunne ende opp med frustrasjoner omkring manglende nye endringer. Å bruke tid på forbedringsarbeid eller kunnskapsutvikling i organisasjoner som ikke har støtte hos ledelsen, kan tydeliggjøre problemer som ikke løses (Tiller, 1998). Et trekk i aksjonsforskningslitteraturen er at prosjekter som ikke lykkes med aksjoner på organisasjonsnivå i liten grad analyserer og publiserer årsakene som hindrer forbedringsarbeidet. Dette aksjonsforskningsprosjektet har også få praktiske organisatoriske endringer å vise til i avslutningen. Det er derimot behov for mer kunnskap om hvordan styring og formell kontroll i organisasjoner får betydning for iverksettelse og gjennomføring av aksjonsforskningsprosjekter. Vitenskapelige drøftinger av erfaringer og kontekstuelle faktors betydning for iverksettelse av aksjonsforskning kan bidra til å løfte kvaliteten og utvikle denne forskningen. Bruk av organisasjonsoppskriften balansert målekort spesifiserer detaljert strategisk toppstyring i organisasjoner. Dette er en motsetning til aksjonsforskningens ideal om bruk av refleksjon og empowerment som grunnlag for utvikling av ansatte og organisasjoner. Dette er et funn som i liten grad er diskutert i artiklene men som fortjener en utfyllende plass i sammenstillingen. Til slutt vil jeg derfor drøfte følgende spørsmål:

3. Hvilke utfordringer gir bruk av styring i organisasjoner generelt, og bruk av balansert målekort spesielt, for iverksetting av aksjonsforskning?

Sammenstillingens oppbygging

Denne sammenstillingen har som formål å plassere de fire individuelle forskningsartiklene inn i en teoretisk sammenheng. Dette innebærer å drøfte svakheter i artiklene og gi plass til utvidede diskusjoner og felles funn. Konkret vil første del i sammenstillingen gi en teoretisk og empirisk oversikt over litteraturen som er brukt. Hensikten er å utdype, men ikke repetere det som står i artiklene. I klargjøring av viktige begreper vil noen repetisjoner likevel oppstå for å kunne gi en samlende oversikt og begrunnelse for problemstillingene. Forskningsprosjekt og case presenteres for å tilføre leseren en større forståelse av empiriens

kontekst. Egne kapitler om aksjonsforskning, vitenskapsteori og analyse vil utdype studiens fremgangsmåte. Funnene i de fire artiklene oppsummeres hver for seg. Til slutt drøftes de felles forskningsfunnene.

2. Teorier og begreper

Marsick (2009) etterlyser som gjesteredaktør i *Journal of Workplace Learning* behovet for å belyse feltet læring på arbeidsplassen i kombinasjon med flere perspektiver. Kombinasjon av ulike teoritilnærminger vil gi bedre og utfyllende kunnskap om feltet. Forskning om læring på arbeidsplassen kritiseres også for å være selvrefererende (Fenwick, 2008). For å svare på forskningsspørsmålene bruker jeg derfor teorigrunnlag fra organisasjonsteori og mikroorganisasjonsatferd fra sosialpsykologien, i tillegg til teori om læring på arbeidsplassen.

Fra kontroll- og engasjementsstrategier til styring og empowerment i organisasjoner

Walton (1985) har redegjort for skillet mellom engasjement og kontroll som to ulike ledelsesstrategier for å lede mennesker i organisasjoner. Kontrollstrategien knyttes til Taylors (1911) studie om "scientific management". Taylor brukte observasjon og tidsstudier til å studere eksisterende arbeidsmetoder og for å finne den optimale løsning av arbeidsoppgavene på samlebånd. Målet var å få ansatte til å arbeide mest mulig effektivt for å løse store organisasjoners produksjonsprosesser. Bruk av beste eller raskeste arbeidspraksis dannet grunnlaget for å utvikle og implementere nye forbedrede arbeidsmetoder for alle ansatte (Radnor & Barnes, 2007). Ledelsen hadde det autoritative ansvaret for å opprette en orden som optimaliserte ansattes løsning av arbeidsoppgavene (Taylor, 1911). Ytre motivasjon ble fremmet ved bruk av individuell lønn etter innsats for å motivere de ansatte. Arbeidet ble delt opp i individuelle, spesialiserte og fragmenterte oppgaver. Kritikken mot bruk av kontrollstrategier var at ansatte kun ble forventet å levere i henhold til standard. Ledelsens oppmerksomhet mot måling og kontrollstrategier fremmet passivitet og lydighet og hindret ansatte i å være fremragende dyktige og kreative. Kontrollstrategien ga også ansatte få muligheter til å foreslå nye ideer for organisasjonsutvikling (Walton, 1985).

Sovjetunionens oppskytning av Sputnikraketten i verdensrommet på 1960-tallet utløste en stor satsing på utdanningssektoren i USA for å møte den nye trusselen fra øst. Humankapitalteorien ble introdusert som den første teorien som vektla engasjement og opplæring av mennesker i en organisasjon som nyttig for organisasjoners produksjon og effektivitet. Som en reaksjon mot kontrollteoriene utdypet teorien hvordan investering i menneskelig kompetanseutvikling hadde like stor verdi som investering i produksjonsmidler

(Becker, 1964). Menneskelig kompetanse ble integrert i økonomiske analyser for å beregne individuelle og sosiale rater for inntjening, og angi mulighetene for profitt ved å investere i kompetanseutvikling. I utdanningsforskningen har humankapitalteoriens vektlegging av menneskelig kompetanse ligget til grunn for å prøve å angi den økonomiske gevinsten ved å investere i ulike typer opplæring både på nasjonalt, organisasjons- og individuelt nivå (Becker, 1964).

Engasjementsstrategien ble innført i organisasjoner på 1970-tallet i sammenheng med humankapitalteoriens fremvekst. Bakgrunnen var at ansatte som fikk mer ansvar viste seg å være mer motiverte og leverte bedre resultater (Walton, 1985). Engasjementsstrategien fjernet hierarkinivå, reduserte kontrollnivåene i organisasjonen og minsket statusforskjellene mellom ledere og ansatte. Ansattes motivasjon ble fremmet ved å utvide deres arbeidsoppgaver og gi dem frihet til å utvikle ekspertise i løsningen av dem. Ansatte ble også inkludert i utvikling av felles målsettinger. Teamarbeid ble introdusert for å skape et potensial for samarbeid og helhetstenkning om løsninger av arbeidsoppgavene. Målet var at teamet selv skulle stå for forbedring og kvalitetssikring av arbeid og produkter. Japanske firmaers fremvekst og suksess på 1980- og 1990-tallet har blitt begrunnet med engasjementsstrategien (Nonaka & Takeuchi, 1995). Også bakgrunnen for aksjonsforskningsprosjekter i organisasjoner, både de gjennomført av arbeidsforskningsinstituttet i Norge (Pålshaugen, 2002) og i andre land, har hatt som mål å involvere ansatte mer i beslutninger i organisasjoner (Reason & Bradbury, 2001).

I 1989 ble Berlinmuren revet, den kalde krigen avviklet og Europa mer integrert. Politiske endringer skapte grunnlag for en ny retorikk i vesten som understreket hvor vanskelig det var for organisasjoner å forberede seg på hva fremtiden ville bringe. Sosiologene Beck (1997) og Giddens (1997) utfordret ideen om det sikre og forutsigbare samfunnet i deres beskrivelse og diskusjon av samfunnsutviklingen. I en fase av økende globalisering og konkurranse på 1990-tallet endret organisasjoner fokus fra å være produktsentrert til å bli læringscentrert. Utvikling av ansatte og organisasjoner ble betraktet som sentralt for å konkurrere i et uforutsigbart marked. I en mer usikker verden ble engasjering av ansatte viktig for å kunne håndtere usikkerhet og tvetydighet og for å få til nødvendige endringer av rutiner og praksis. Strategisk langtidsplanlegging ble erstattet med mer kortsiktige perspektiv på læring og utvikling (Mintzberg, Ahlstrand, & Lampel, 1998).

I disse endrede samfunnsforhold fikk Senges (1991) teori om den “lærende organisasjon” stor popularitet blant ledere og forskere. Et krav til lærende organisasjoner var behovet for å ha ansatte og ledelse med evne til kontinuerlig å kunne lære for hurtig å endre seg etter nye krav som marked og kunder stiller til deres virksomhet (Pedler, Burgoyne, & Boydell, 1991). Senges (1991) teori om lærende organisasjoner betrakter menneskelig kompetanse og utnyttelse av denne som sentrale faktorer for organisasjoners konkurranseevne. Teorien vektlegger ansattes autonomi og empowerment som et grunnlag for å fremme læring og utvikling. For at toppledelsen skal holde seg oppdatert på markedsendringer eller ny konkurranse betraktes læring og tilbakemelding fra alle ansatte som essensielt for å kunne respondere på ytre krav og endre organisasjoners produkter og strategier. Ledelsens evne til å samarbeide med og motivere sine ansatte danner grunnlaget for fornøyde kunder. Servicetilfredshet blant kunder er et mål for å kunne tjene penger på lang sikt. Mange organisasjoner, også Banken, har på dette grunnlaget strategiske ambisjoner og retorikk som fremhever betydningen av ansattes bidrag i organisasjonsutvikling.

Røviks (2007) analyser av trender som former 2000-tallets ledelse av organisasjoner viser at kontrollstrategien har blitt reaktualisert. Trenden er at organisasjoner har gått vekk fra ideen om ledelse og tilbake mot en sterkere vektlegging av styring. I praksis hevder Røvik at innføring av styring får som konsekvens en re-hierarkisering av organisasjoner. Toppledelsen får større makt og formell kontroll gjennom en styrking av en hierarkisk vertikal styringsstruktur. Årsaken til kontrollbehovet har bakgrunn i at kontrollaspektet i organisasjoner har økt som en konsekvens av avvikling av hierarkier. Toppledelsen har behov for informasjon fra avdelingene for å vite hvordan organisasjonen drives og for å korrigere og vedta nye strategier (Kaplan & Norton, 1996). Organisasjonsendringer som i utgangspunktet var iverksatt for å implementere engasjementsstrategien, medførte nye behov for å øke kontrollen.

På 2000-tallet innføres aggressive økonomistyringssystemer som rasjonelle oppskrifter for hvordan toppledelse i organisasjoner kunne maksimere profitt ved å detaljstyre og måle ansattes arbeidsoppgaver (Røvik, 2007). Økonomisystemer som for eksempel balansert målekort, er basert på IKT-teknologi som har gitt toppledere enkle verktøy for å kontrollere økonomi og ansattes utførelse av arbeidsprosesser i organisasjoner (Neely, 2008; Nielsen & Andersen, 2004; Paranjape et al., 2006). Samtidig har ansatte i 2010 en forventning om å utvikle egen kompetanse på arbeidsplassen, realisere seg selv og bidra med ny kunnskap for

organisasjonsutvikling. Engasjementsstrategien som vektlegger utvikling av kompetente og beslutningsdyktige medarbeidere, utfordres av den rasjonelle tenkningen bak nye styringssystemer, som argumenterer for at de beste beslutningene alltid tas av kompetente og godt informerte toppledere (Marsick, 2009). Tendensen er at kravet både til kontroll og læring har økt i organisasjoner. Nilsen og Rødvei (under arbeid) sier at kunnskapsarbeidere frivillig lar seg kontrollere, fordi styringen i praksis har liten innvirkning på deres konkrete utførelse av arbeidsoppgavene. Ansatte kritiserer likevel bruken av styring fordi muligheten til medvirkningen om store strategiske spørsmål i organisasjoner blir redusert. Styring kan hindre utvikling fordi ansattes nytenkning ikke fremmes og kommunikasjon mellom ledere og ansatte svekkes (Voelpel et al., 2006). Vi trenger derfor mer kunnskap både om påvirkningen fra moderne styringssystemer på ansattes refleksive læring, og hvordan ansatte kan bidra i utvikling av toppstyrte organisasjoner.

Lærende organisasjoner oppfattes som ideelle arbeidsplasser for arbeidstakere, fordi de fremmer åpen kommunikasjon, tillit, horisontal ledelsesstruktur, samarbeid og medbestemmelse, som alle øker ansattes arbeidstilfredshet og motivasjon. Akellas (2008) studie viser derimot hvordan retorikk om læring, samarbeid og demokrati for å fremme ansattes velferd på arbeid kan kamuflere hvordan toppledelsen i praksis styrker sin styring og kontroll. Engasjement- og empowermentsstrategier på arbeidsplassen kan være skjult manipulerende for ansatte og tvert imot fremme ledelsens interesser og makt. Akella (2008) viser i sin studie fra en finansorganisasjon i Botswana hvordan ledelse i en organisasjon, ved å bruke ideen om lærende organisasjon, fremmer likeverdige og vennlige "familieverdier" gjennom flate ledeshierarki hvor alle arbeider for å hjelpe hverandre. Ved å få ansvar, tillit og bli sett på som likeverdig blir det samtidig forventet at ansatte står ekstra på for bedriften. Ledelsen har for eksempel som mål å øke inntjeningen med 10 %, med det resultat at ansatte selv må sette egne krav til salg og utvikle kontakter, ferdigheter og kompetanse for å bidra til den forventede økningen. For å styrke kontrollen over ansattes løsning av arbeidsoppgaver brukes i tillegg et prestasjonsmåleverktøy hvor ansatte selv evaluerer sine prestasjoner og kontinuerlig følges opp av ledelsen.

This technique outwardly gives the employee the impression that s/he has the full autonomy to plan his/her career. In reality, it is management, which specifies the type of skills and knowledge to be acquired. This assures cloning of employees who possess specific skills, attitudes and behaviour traits (Akella, 2008, s. 232).

Akellas (2008) studie viser at retorikk om lærende organisasjoner i praksis kan brukes for å styrke styring og kontroll for å fremme lik atferd fra de ansatte. Akellas tilsvarende casestudie (2007) viser hvordan nye flate hierarkier og fokus på teamarbeid fremmer kontroll også fra medarbeiderne i et team. Det aksepteres ikke av andre kollegaer at ikke alle bidrar til produksjon. Funnene samsvarer med O'Reilly & Chatmans (1996) studie som sammenlignet organisasjoner og religiøse sekter for å illustrere hvordan sosial kontroll er den sterkeste og billigste styring av mennesker fordi de da kontrollerer hverandre. Kritikken mot Akellas (2008) studie er at den egentlig presenterer en sterk toppstyrt finansorganisasjon med et uttalt, men ikke reelt mål om å være en lærende organisasjon. Det er langt fra visjoner til realiteter. Ansatte er bevisst på at de er underlagt kontroll og uttaler det gjennom kritikk og frustrasjoner. Akella (2007) konkluderer i sin studie at det kan være behov for å utvikle lærende organisasjoner med en mer realistisk balanse mellom behovet for ledelsens kontroll og ansattes behov for å lette stress og frustrasjoner. Indirekte blir dette en kritikk mot dikotomien kontroll- versus engasjementsstrategien fordi organisasjoner ut over 2000-tallet vekter begge deler.

Konstruktivistisk læringsteori

Læring er et begrep med mange forståelser og teorier. Det konstruktivistiske læringsperspektivet dannet grunnlaget for teoriene i avhandlingen om refleksjon, organisasjonslæring, distribuert kognisjon og også aksjonsforskning (Merriam & Caffarella, 1999). Læring i et konstruktivistisk perspektiv tar utgangspunkt i hvordan individer konstruerer meninger og skaper mening fra erfaringer (ibid.). Menneskelig kunnskap, enten den fins i individuelle kognitive strukturer eller nedskrevet i form av bøker eller faglige disipliner, er konstruert (Philips, 1995). Det fins en stor mengde kunnskap, forfattere og teoretiske retninger innenfor det konstruktivistiske perspektivet. To teorier med ulike tilnærminger som utdyper og illustrerer hvordan konstruktivistene forstår læring er Piagets kognitive teori og Deweys teori om refleksjon (ibid.).

Piagets kognitive læringsteorier forstås som personlig konstruktivisme (Driver, Asoko, Leach, Mortimer, & Scott, 1994). Teorier om utvikling av kognitive skjemaer forklarer hvordan individer konstruerer sine egne meninger ut fra personlige interaksjoner med omverdenen i det daglige (Piaget, 1964). Læring, i følge Piaget, innebærer aktiv deltagelse og

engasjement, i stedet for tilegnelse av kunnskap ved passiv lytting og informasjon fra en lærer. Piaget forstår læring som en aktiv konstruksjonsprosess der individ tar imot og tolker informasjon og knytter den sammen med tidligere kunnskaper (Piaget, 1964). Individet kobler aktivt nye erfaringer til tidligere etablerte kognitive skjemaer eller utvikler nye kognitive skjema (Philips, 1995). Assimilasjon forklarer individuell læringsaktivitet som å utvikle eller rekonstruere skjemaer som allerede er etablert. Akkomodasjon er læring som innebærer å bli av med gamle skjema og etablere nye kognitive skjemaer. Piagets individsentrerte teori forklarer altså hvordan vi individuelt konstruerer og sorterer kunnskap ved å forbedre eller danne nye kognitive skjemaer.

Sosialkonstruktivismen forstår kunnskap, forståelse og vitenskapsutvikling som konstruert gjennom menneskers deltakelse i sosiale relasjoner og hvor de aktivt snakker og diskuterer hvordan man skal løse felles problemer eller oppgaver (Driver et al., 1994, s. 7). Kunnskap konstrueres i interaksjon med andre mennesker og i en kontekst og ikke ensidig gjennom individuelle prosesser. Å etablere forståelse, mening og læring skjer i en veksling mellom individuelle prosesser og deltakelse gjennom diskusjoner i et sosialt kollektiv. Sosialkonstruktive teorier kritiserer det tradisjonelle utdanningssystemets tilnærming og forståelse av læringsbegrepet med fokus på enkeltindividet og betraktningen av kunnskap som uavhengig av kontekst (Merriam & Caffarella, 1999). Deweys teorier regnes innenfor sosialkonstruktivisme på bakgrunn av hans ideer om problemløsning og vektlegging av refleksjonsprosessen som grunnlag for å utvikle kunnskap (Driver et al., 1994). Den lærende oppfattes som en aktør som er aktiv i læreprosessen og ikke en observerende tilskuer (Dewey, 1991). Kunnskap konstrueres og spres når individer diskuterer og deltar i løsning av felles problemer og oppgaver. Deweys (1991) teorier om tenkning og refleksjon danner så mye av grunnlaget for senere teorier om arbeidsplassforskning og refleksjon, for eksempel Kolbs teori om erfaringslæring (Wahlgren, Høystrup, Pedersen, & Rattleff, 2002) og Levins arbeid med aksjonsforskning (Lewin & Cartwright, 1951).

Læring på arbeidsplassen

Fenwicks (2008) reviewartikkel oppsummerer forståelsen av læring på arbeidsplassen i fra hennes gjennomgåtte artikler i en felles læringsdefinisjon. Denne inkluderer både formell og uformell, praksisbasert og deltakende læring i samsvar med det konstruktive perspektivet:

Embedded in action, not centred in an individual's head but distributed among activities, continuous interactions and relationships of people (and tools, texts, architecture, etc) within a system. Learning can be understood as expansion of capacity for more sophisticated, more flexible and more creative action (Fenwick, 2008, s. 228).

Jeg velger å ta utgangspunkt i denne definisjonen hvor Fenwick oppsummerer læring på arbeidsplassen som en sosial praksis som skjer i aktivitet, distribuert i en interaksjon og i en relasjon med andre. Fenwicks vide forståelse forklarer også læringsprosesser i samsvar med teorier om refleksjon, organisasjonslæring og distribuert kognisjonsteori.

Det fins utallige teorier som beskriver det tverrfaglige feltet læring på arbeidsplassen. Utfordringen er derfor å finne relevante teorier for å undersøke fenomenet. Hager (1999) oppsummerer to ulike teoretiske hovedretninger som preger læring på arbeidsplassen:

1. Teorier som forutsetter at læring og utdanning er et gode for individuell vekst og en positiv faktor for ansattes motivasjon, trivsel og velvære i jobben. Eksempler på teorier som har hatt fokus på ansattes muligheter til å realisere seg selv gjennom arbeidet, finner vi innenfor voksenpedagogikk og refleksjonsteorier. Disse teoriene betrakter læring fra egne erfaringer som fundamentalt for individuell personlig utvikling.
2. Teorier som forklarer og tar utgangspunkt i et økonomisk fundert behov for utdanning og trening. For eksempel teori om kompetanseutvikling, som vektlegger utvikling av ansattes kunnskap, ferdigheter og holdninger som et viktig konkurransefortrinn for organisasjoner (Nordhaug, 1998). I en raskt endrende verden vil konkurranseutsatte og suksessrike organisasjoner ha behov for ansatte som innehar en bred kompetanse for å takle nye usikre arbeidsoppgaver.

Et naturlig dilemma blir om læring på arbeidsplassen skal være for utvikling av arbeidet eller om arbeidet skal bidra til læring og personlig vekst (Hager, 1999). Et slikt skille kan også knyttes til styring og kontrollstrategier som vektlegger at ansatte lærer for å løse arbeidsoppgavene best mulig. Engasjementsstrategien og ideer om empowerment derimot betrakter ansattes utvikling og motivasjon også som grunnlag for organisasjoners økonomiske resultater.

Pedagoger og arbeidslivsforskere har tidligere studert og utviklet teorier om overføring av ansattes læring fra formelle utdanninger eller uformelle kurs (Mintzberg et al., 1998) til konkrete effekter for arbeidsoppgaver i organisasjoner, ofte omtalt som "transfer problemet" (Vandenput, 1973). Erfaringer fra voksnes deltakelse på fleksible universitetsutdanninger oppsummeres ved at studentene opplever individuelle effekter og utvikler en faglig kritisk refleksjon (Jarvis et al., 2003). Ny kompetanse anvendes og gir utslag i økt selvtillit og trygghet knyttet til egne arbeidsoppgaver (Danielsen & Pettersen, 2008; Grepperud, Rønning, & Støkken, 2006). Studentene opplever derimot at deres nye teoretiske perspektiver, refleksjoner og analyser fra prosjektoppgaver og studier i liten grad er etterspurt fra kollegaer og ledelse når de kommer tilbake til arbeidet (Danielsen & Pettersen, 2008; Furu, 2007). Årsaker som arbeidsoppgaver, ledelse, samarbeidsklima og statiske organisasjonsformer hindrer utnyttelse på arbeidsplassen i ettertid (Vandenput, 1973). Funnene illustrerer at ledelse, engasjement, organisering og det sosiale læringsmiljøet i organisasjoner har betydning for å utnytte ny individuell kompetanse og kunnskap og spre den til andre ansatte.

Teoretikere innenfor feltet læring på arbeidsplassen har på denne bakgrunn vært opptatt av den uformelle læringen i organisasjoner og kritisert nytten av standardisert opplæring for alle ansatte. Den uformelle læringen på arbeidsplassen bidrar til erfaringsdeling og organisasjonslæring som er vanskelig å få øye på i et obligatorisk, vurderende og systematiserende hierarki (Marsick, 2009). Ansatte lærer på mange måter i ulike relasjoner, nettverk og sosial integrering. Organisasjoner som legger til rette for refleksjon og kritisk refleksjon mellom ansatte for å lære av hverandre skaper et potensial for nye innspill om fornying og utvikling, som er viktig i et konkurranseperspektiv. Resonnementet støttes av Telenor som i 2010 sluttet å gjennomføre obligatoriske kurs for sine ansatte fordi selskapet oppfattet at overføringsverdien fra disse kursene var lav for organisasjonen. Telenor satser nå på å øke den uformelle læringen på arbeidsplassen. Oppsummert øker den formelle utdanning i arbeidslivet, men tendensen er også at den uformelle læringen øker som en konsekvens av behovet for å utnytte den formelle kompetansen ansatte besitter i sikre og usikre tider.

Utfordringen er at forbedringer i eget liv og arbeid ikke bare handler om individuelle endringer, men ofte henger sammen med behov for å endre strukturelle samfunnsmessige forhold som politikk eller organisasjoner. Slike strukturelle forhold ligger ofte utenfor arbeidstakers kontroll, og uten muligheter for endringer kan ny læring skape frustrasjoner for individet. De etiske konsekvensene av individuelle og kollektive læringsprosesser som

hjelper mennesker til å vite, vurdere, velge og handle er oppsummert som følgende for deltakerne i følge Day (1988, s. 124):

1. We are decision-making beings and are ultimately responsible for the decisions we make.
2. Our participation in a learning activity cannot be viewed in isolation from the wholeness of our lives, that is, what we learn affects what we feel and do.
3. The idea of increased choices and options may indeed serve as a powerful motivator for participants in learning activities.
4. The results of our learning experiences may as likely lead to discontent as to a state of well-being.
5. Generally speaking, learning produces consequences.

Day (1988) argumenterer for at læring påvirker oss som individer på flere arenaer. Individer er også beslutningstakere og selv ansvarlige for de beslutninger som velges eller unngås. Et av Days (1988) hovedpoeng er at læringsprosesser kan oppleves som ukomfortable eller ubehagelige av deltakerne. Forskere eller tilretteleggere for læreprosesser med fokus på empowerment kan ikke ha kontroll over individuelle, organisatoriske eller sosiale konsekvenser av de igangsatte læringsprosessene. Ledere og ansatte oppfordres selv til å ta beslutninger basert på refleksjon og lete etter nye alternativer. I et hierarkisk arbeidsforhold har ikke disse lederne eller ansatte alltid selv makt eller frihet til å velge nye løsninger. Refleksjonsprosesser som igangsettes kan oppleves både som nødvendige eller unødvendige, men resultatene og konsekvensene kan gjøre deltakerne kritisk til sine tidligere valg i arbeidslivet. Utfordringen er at læring på arbeidsplassen har konsekvenser for aktørene som er vanskelig å forutse. På denne bakgrunn er undersøkelse av de nye styringstrendenes betydning for iverksettelse av refleksiv læring blant ansatte viktig.

Refleksjon og erfaringslæring

Avhandlingens tema skaper et behov for å redegjøre nærmere for begreper som refleksjon og erfaringslæring. Teorier om læring på arbeidsplassen vektlegger at kommunikasjon og refleksjon mellom ansatte på arbeidsplassen er essensielt for å utvikle både personlig engasjement, læring, endringsarbeid, økt trivsel og produktivitet (Boud et al., 2006).

”Reflection is an integral part of good work, a key to learning to improve production and to making life at work more satisfying” (Boud et al., 2006, s. 193).

Refleksjon forstås i avhandlingen som ”mere eller mindre bevidste og mere eller mindre omfattende overvejelser over sammenhengen mellom vore handlinger og deres konsekvenser” (Wahlgren et al., 2002, s. 17). I dette ligger det også et kritisk perspektiv, og med Wahlgren (ibid.) forstås kritisk refleksjon som: ”Overvejelser over, hvorfor vi skal handle (på en bestemt måte)”. Kritisk reflekterende ansatte og ledere i organisasjoner vil vurdere synspunkter, teorier og praksis fra ulike posisjoner, perspektiv eller i forhold til ulike tradisjoner. I det minste må en kunne stille spørsmål om hvorfor en skal handle i arbeidet slik det er vanlig og gjøre noen overveielser omkring dette. Refleksjon både individuelt og sammen med andre kvalitetssikrer tilegnelsen av og bruken av ny utdanning, informasjon, oppgaver, rutiner og etikk på arbeidsplassen (Wahlgren et al., 2002).

Boud, Cressey og Dohertys (2006) artikkelsamling løfter frem refleksjon fra individuell læring på arbeidsplassen til et strategisk virkemiddel hvor de vektlegger at ansatte reflekterer sammen for organisasjonsutvikling. Forfatterne hevder refleksjon må knyttes til organisasjoners strategier fordi fremveksten av kunnskapsøkonomien gjør at tidsmangel og krav om raske handlinger utfordrer tid til kvalitetssikring og forbedringsarbeid i arbeidsliv og samfunn i dag. Analyse og systematisering av ansattes erfaringer og refleksjoner fra arbeidsdagen anses som den viktigste premiss for forbedringsarbeid og utvikling av nye løsninger i organisasjoner. Det er på de uformelle arenaer at sosialisering og samhandling foregår og at mulighetene for erfaringsutveksling er størst. Organisasjoner bør fokusere spesielt på den uformelle arbeidsorganiseringen for å skape arenaer for dialog og interaksjon som grunnlag for læring (Boud et al., 2006). Der tidligere uformelle nettverk støttet opp om formell organisering, bør den formelle organiseringen ha som hensikt å støtte opp og bidra til uformell kontakt mellom ansatte og ledelse for å fremme refleksjon om arbeidet (Ellström, 2006). Boud, Cressey og Doherty (2006) sier lite om hvordan en som forsker konkret kan arbeide systematisk med å utvikle ny kunnskap om bruk av refleksjon på organisasjonsnivå.

Vince (2002) uttrykker behovet for å organisere refleksjon som en kollektiv prosess i organisasjoner for å få til utvikling. Refleksjonsprosesser hvor deltakere fra ulike hierarkiske nivå og avdelinger i organisasjonen deltar, vil kunne bidra til å fremme ulike erfaringer, og gi et grunnlag for konstruktive refleksjoner om forbedringer (Gustavsen, 2001; Pålshaugen,

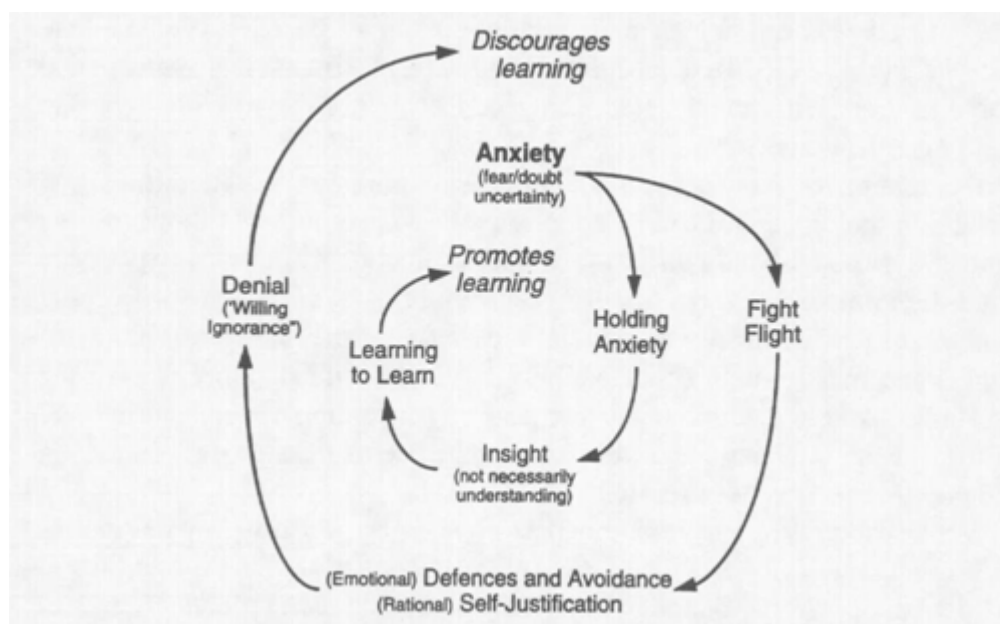
2002). Ellström (2006) etterlyser på denne bakgrunn ny forskning som kan synliggjøre hvordan refleksjonsprosesser kan visualiseres, settes på agendaen og bli en del av det offisielle språket i organisasjoner. Artikkel 1 i avhandlingen, Aktør og offerhistorier som læringsverktøy, hadde som hensikt å prøve ut bruken av historier som et verktøy for å stimulere til refleksjon i organisasjoner.

Kolbs (1984) erfaringslæringsmodell beskriver selve læreprosessen og bidrar til å klargjøre erfaringslæringsbegrepet. Kolbs modell er en av de mest brukte innenfor ledelsesopplæring (Årsrapport, 2007) og også innenfor aksjonsforskning. Erfaringslæringsmodellen beskriver hvordan kunnskap er skapt gjennom bearbeiding av erfaringer og er et redskap for å reflektere og analysere handlinger for å utvikle ny praksis (Wahlgren et al., 2002). Modellen kombinerer induktiv metode, hvor en bruker konkrete erfaringer som grunnlag for refleksiv praksis i den hensikt å forstå erfaringene, og deduktiv metode, hvor en beveger seg fra konkrete begreper og teorier for å teste ut nye handlinger i praksis (Årsrapport, 2007).

Utgangspunktet for Kolbs (1984) forståelse av erfaringslæring ligger i den konkrete handlingen og erfaringen. Observasjon og refleksjon over erfaringen gir grunnlag for å forstå handlingen. Bruk av refleksjon over handlingen gir muligheter for å systematisere like og ulike erfaringer og utvikle abstrakte begreper for å utdype forståelsen av erfaringene. Begreper som beskriver handlinger gir et potensial for utprøving av nye handlinger som igjen vil gi nye erfaringer. Selv om modellen viser en rekkefølge på prosessene, kan de ulike prosessene i følge Kolb skje til ulik tid og i ulik rekkefølge (Wahlgren et al., 2002). Den individuelle erfaringen danner utgangspunkt for Kolbs forståelse av erfaringslæring, men modellen tar ikke høyde for at individenes erfaring i en organisasjon er konstruert, skapt, og bevart i en sosial maktrelasjon (Årsrapport, 2007). For eksempel kan toppledelsens styring virke inn på hvilke erfaringer som danner utgangspunkt for ansattes refleksjon og bearbeiding (ibid.). På en arbeidsplass kan ikke alle ansatte alltid uttale seg fritt og apolitisk om egne erfaringer i alle fora. Deltakelse av flere ansatte eller ledere for å fremme flere erfaringer vektlegges heller ikke i refleksjonsmodellen. En annen innvending mot modellen er at det alltid vil være kunnskap, rutiner eller praksiser som best kan læres av andres erfaringer uten å ha direkte egne erfaringer (ibid.).

Samfunn og organisasjoner endrer seg raskere. Dette gir ledere og ansatte et behov for å arbeide med å koble tenkning og handling fremover og ikke bare bearbeide historiens

erfaringer. Å arbeide med et her–og–nå perspektiv støttes av Galtung (1977), som sier en må også se fremover i refleksjonsprosesser slik at ikke historien blir for dominerende for nye handlinger. Vince (1998) har utviklet en refleksjonsmodell hvor engstelse og bekymring gir et potensial for læring. Modellen utdyper hvordan frykt, tvil og usikkerhet er vanlige emosjonelle erfaringer, som skaper et grunnlag for enten å reflektere over handlinger, som igjen kan gi ny innsikt, eller som skaper slik frykt og tvil at en unngår refleksive læreprosesser. Erfaringer er ikke bestandig like tydelige og må undersøkes grundig for å kunne gi et bidrag til refleksjon. Erfaringslæring innebærer derfor fremming av egen usikkerhet og innrømmelse av egen inkompetanse. Å undersøke uforståelige erfaringer trenger ikke gi absolutte og tydelige svar, fordi læringen kan ta tid og en må handle basert på usikker kunnskap (Vince, 1998). Å få til erfaringslæring i organisasjoner krever derfor en kultur hvor ansatte har lært seg å stille spørsmål for å undersøke uklare erfaringer som på sikt kan gi ny læring. Vincens refleksjonsmodell kritiserer derfor primært pedagogiske oppfatninger om at læring og refleksjon krever kompetanse, trygghet og kontroll for å gi grunnlag for læring.



Modell 1: Vince (1998) Refleksjonsmodell.

Et problem i organisasjonsutvikling er at en ikke tar sine erfaringer på alvor, og at de derfor ikke bidrar til forbedringer, som illustrert i modellen. Hvis usikkerhet og tvil får for stor plass i organisasjonen, kan dette bidra til at ansatte unngår refleksive læreprosesser ved bruk av

forsvars- og unngåelsesstrategier. Ansatte kan nekte, begrunne eller rettferdiggjøre atferd overfor seg selv i situasjoner hvor de ikke vil lære av egne erfaringer. Å arbeide med å redusere usikkerhet om løsning av arbeidsoppgaver i organisasjoner kan ut fra modellen forstås som reduisering av potensialet for erfaringslæring. Vincés (1998) modell utdyper hvordan styring av organisasjoner kan bidra til innføring av for eksempel rasjonelle beste arbeidsprosesser eller rutiner som i gitte tilfeller kan ende opp med at ansatte unngår eller ignorerer å undersøke potensielle erfaringslæringssituasjoner.

Et viktig poeng i Vincés (1998) forståelse av erfaringslæring er inkludering av formell kontroll og makt som en del av prosessen. For å lære av erfaringer må ansatte kunne være aktører som kan endre og konstruere sin arbeidspraksis og skape nye handlinger. Ledelse innebærer for eksempel en dynamisk maktrelasjon som kan gi ansatte rom for ny praksis eller som kan styre, begrense og disiplinere ansattes handlingsmuligheter. I effektive organisasjoner kan refleksjon begrenses hvis ledelsen ikke ønsker at ansatte skal bruke verdifull tid til unødvendig nyskapning. Erfaringslæring kan også utfordre etablerte makt- og ledelsesrelasjoner. Vince (1998) hevder at makt bør involveres i erfaringslæringen fordi den spiller en så stor rolle for våre konstruerte erfaringer og potensielle nye handlinger.

Vincés (1998) teori samsvarer med Morsing & Christensen (1996) som poengterer hvorfor verdien av harmonisert kommunikasjon og refleksjon ikke må overvurderes. Hvis alle deltakerne i refleksjonsprosesser er enige er ikke verdien av kommunikasjonen så stor. Det er gjennom å diskutere ulike motsetninger, spenninger og forskjeller at refleksjon kan bringe frem ny kunnskap og handling. Morsing og Christensen (1996) fremhever derfor bruk av ulike synspunkt som viktig for å fremme læring og utvikling. Gjennom dette argumentet vil en del av målet med refleksjonsprosesser i organisasjoner handle om å fremme ulike kritiske synspunkter for å bidra til løsning av problemer og organisasjonsutvikling. Når deltakerne gjennom diskusjoner og refleksjoner kommer frem til den mest fornuftige løsningen, kan det bidra til nye historier og løsninger i organisasjonen som på sikt kan bidra til ny utvikling og endring.

Oppsummert fremmer forskning på læring i arbeidslivet fokus på refleksjon, empowerment, demokratisering og sosial inkludering som viktige momenter for individuell- og organisasjonsutvikling. Et slikt positivt perspektiv på læring samsvarer ikke alltid med perspektivet hos organisasjoners toppledelse hvor utdanning og læring vurderes som

virkemiddel for økt økonomisk inntjenning og konkurranseevne. Contu, Grey & Örtenblad (2003) kritiserer på et generelt grunnlag et ensidig fokus på refleksjon som kun positivt for ansatte og organisasjoner. Fenwick (1998) løfter frem et kritisk funn ved begrensningen i bruk av refleksjon for utvikling av medarbeidere i organisasjoner.

Employees are supposed to reflect critically on the operational procedures of the corporation, but only its surface... learning that threatens the existence of the organization, such as liberated workers finding ecological and communicatively nurturing ways to achieve their purposes that begin with dismantling the organization, are not possible from the organization's perspective (Fenwick, 1998).

Refleksjoner rundt gode løsninger for medarbeidere kan også inneholde momenter som er destruktive for organisasjonens løsning av arbeidsoppgavene eller fremtidig økonomisk gevinst. Et arbeid inneholder ofte også begrensninger for ansatte fordi de løser en lønnet oppgave for å tjene til livets opphold. Alle arbeidsoppgaver vil uansett innhold nødvendigvis ikke være like interessante og utfordrende til enhver tid. Det er ikke alle tema som kan reflekteres over og kritiseres. Begrensningen er at ansattes refleksjonsprosesser fra organisasjonens synspunkt også skal oppleves som nyttig.

Organisasjonsoppskrifter som beskriver bruk av styring og beste arbeidsprosesser i organisasjoner, kjennetegnes av at de fokuserer på utdanning og læring på arbeidsplassen for å utnytte og spre eksisterende praksiser, og ikke for å utvikle ny kunnskap (March, 1991). Bruk av beste arbeidsprosesser fremmer et behov for å satse på læring og informasjon for å spre allerede kjent kunnskap til ansatte med det mål å øke økonomisk verdiskapning (Ellström, 1996). Toppstyring og bruk av beste arbeidsprosesser standardiserer løsningen av arbeidsoppgavene for å få høyere effektivitet. Strømlinjeformede løsninger av oppgavene kan derfor bidra til at ansattes erfaringer ikke blir undersøkt. Bruk av beste arbeidsprosesser fremmer ikke i seg selv individuell eller kollektiv refleksjon som kan bidra til ny kunnskap om hvorvidt de beste prosessene er hensiktsmessig eller ikke. Hvordan organisasjoner styres og ledes spiller derfor en viktig rolle for evnen og mulighetene for å etablere arenaer for refleksiv læring. Breidensjö & Huzzard (2006) hevder at organisasjoner trenger nye organisasjonsformer og ny forståelse av lederskap for å fremme kollektiv refleksjon. Ledere må oppgi formell kontroll for å fremme refleksjon blant sine ansatte.

D'Aveni og MacMillian (1990) studerte brevene til aksjonærene fra 57 toppledere fra konkursrammede bedrifter og 57 toppledere fra lignende bedrifter. Resultatene var at konkursrammede ledere fokuserte mest på krav fra kreditorer og intern organisering, mens de som overlevde fokuserte like mye på interne og eksterne faktorer. Konkursrammede toppledere fokuserte ikke på behovene til kunder om produkter og service, i motsetning til de som ledet bedrifter som overlevde. D'Aveni & MacMillians (1990) studie gir støtte til verdien av å kommunisere innspill og læring fra ansatte i kundeposisjon til toppledelsen. Ansattes nærhet til kunden representerer kundekunnskap som er vital for beslutninger som skal sikre en organisasjons overlevelse på lang sikt. Nye krav fra kundene kan skape grobunn for nytenkning og innovasjon som er sentrale konkurransefaktor for banker og andre virksomheter i serviceindustrien (Lyons, Chatman, & Joyce, 2007). Kommunikasjon mellom ledelse og ansatte danner utgangspunkt for refleksiv læring som kan bli organisasjonslæring i organisasjoner. Artikkel 2 undersøker på dette grunnlaget om Bankens læringsstrategier styrker refleksiv læring fra kundeposisjon eller kontrolldimensjonen i organisasjonen.

Illeris' arbeidsplasslæringsmodell

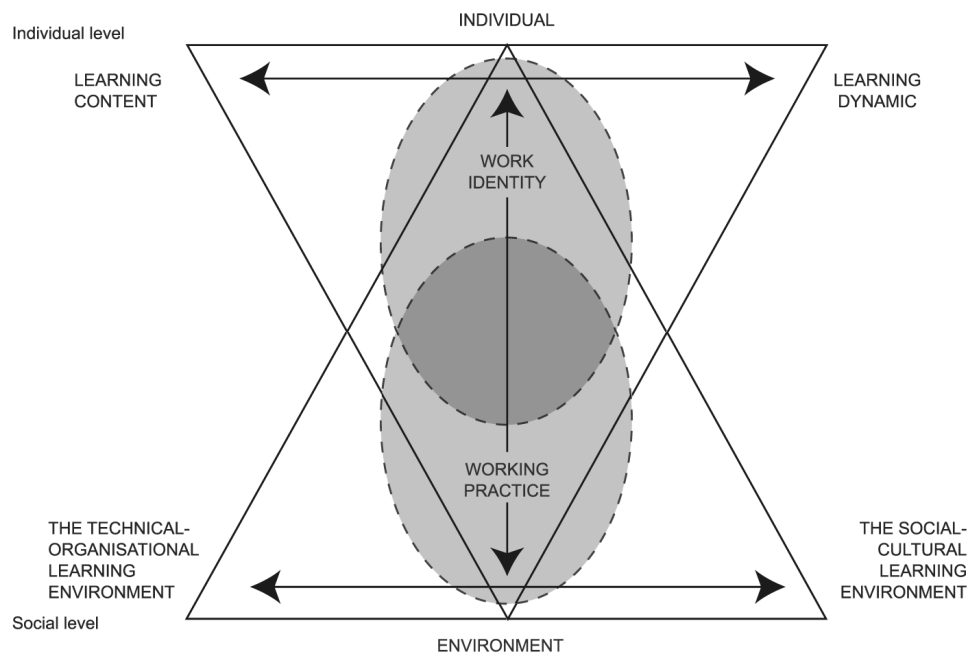
En analyse av læring på arbeidsplassen kan i følge Wahlgren et al. (2002) forstås ut i fra tre forhold, den eksterne konteksten, den indre konteksten og selve læreprosessen. I denne avhandlingen fokuseres spesielt på sammenhengen mellom den indre konteksten (styring) og selve læreprosessen (refleksiv læring). I forlengelsen av sosialkonstruktive læringsteorier har Illeris (2004) utviklet en holistisk læringsmodell for å utdype og visualisere dynamikken mellom individuelle læreprosesser og sosiale prosesser (den indre konteksten) på arbeidsplassen. Illeris (2004) prøver å gripe og forstå arbeidsplasslæring ut i fra flere teoretiske perspektiver og kobler Jørgensen & Warrings (2002) modell for arbeidsplasslæring sammen med en egenutviklet modell for individuell læring. Den sammensatte modellen gir et systematisert verktøy for å analysere refleksiv læring i organisasjoner. Jørgensen og Warring (2002) sier at læring på arbeidsplassen finner sted i en dynamisk relasjon som bygger på ansattes læringsforløp, det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet og det sosiale læringsmiljøet på arbeidsplassen. Ansattes læringsforløp på arbeidsplassen avhenger av ansattes arbeidserfaringer, sosiale bakgrunn, utdanning og trening. Ansatte befinner seg i et teknisk organisatorisk arbeidsmiljø som setter premisser for arbeidets organisering og arbeidsinnholdet. Formelle strukturer og ledelse i organiseringen av arbeidsmiljøet påvirker ansattes autonomi og mulighetene til å lære i arbeidet også gjennom bruk av rutiner og regler

i løsningen av arbeidsoppgaver. Andre teknisk-organisatoriske forhold, som krav til ansattes kvalifikasjoner, potensialet for å kommunisere og samarbeide med andre medarbeidere og ledere på arbeidsplassen vil også påvirke muligheter og begrensninger til å lære på arbeidsplassen. Det sosiale læringsmiljøet inneholder både sosiale, politiske og kulturelle forhold og rammebetingelser som påvirker læringen. Sosiale grupper, arbeidsfelleskap og sosiale rammebetingelser kan fremme eller hemme medarbeideres kommunikasjon som grunnlag for erfaringsdeling, erfaringslæring og refleksjon omkring arbeidsprosesser (Illeris, 2004; Jørgensen & Warring, 2002). Som eksempel kan nevnes i hvilken grad organisasjonen har et sosialt læringsmiljø hvor ansatte hjelper hverandre og det forventes å stille kritiske spørsmål ved erfaringer fra arbeidet (Michel & Wortham, 2009).

Illeris sin redegjørelse for individuell læring knytter sammen teorier fra personlig konstruktivisme og sosialkonstruktivisme. Individuelle læreprosesser er følgelig avhengige av to forhold: Innholdet i læringen som kunnskap og ferdigheter og dynamiske aspekter som motivasjon, emosjoner osv. (Illeris, 2004).

The point is that human learning always involves both elements at one and the same time: through the social interaction between the individual and his or her environment , the individual receives many influences or impulses which he or she may absorb through inner psychological interpretation and acquisition processes. Only if both the interplay processes and the acquisition process are active does learning take place (Illeris, 2004, s. 434).

Oppsummert modellerer Illeris (2004, s. 438) sin redegjørelse av arbeidsplasslæring slik:



Modell 2. Illeris Arbeidsplasslæringsmodell.

Illeris (2004) bruker piler i modellen for å illustrere interaksjonens og dynamikkens betydning for læring på arbeidsplassen. Pilene mellom det tekniske og det sosiale læringsmiljøet illustrerer hvordan læring skjer i en direkte eller indirekte interaksjon mellom sosiale og tekniske læringsmiljø (Illeris, 2004). Pilene mellom de individuelle og de sosiale elementene indikerer dynamikken mellom de individuelle læreprosesser og de sosiale faktorenes betydning. Målet med modellen er å vise at når læring skjer på arbeidsplassen, så skjer det direkte eller indirekte ut fra hvordan arbeidet på arbeidsplassen er organisert og fungerer i samfunn og organisasjoner. Illeris har skravert området mellom de sosiale og de individuelle læringsnivåene for å vise at det er nettopp her at læring får en karakter av arbeidsplasslæring. Refleksjon hvor en arbeider med å finne mening med individuelle erfaringer vil finne sted i denne dynamikken mellom det individuelle og det sosiale. Refleksiv læring kan påvirke både individet og de sosiale rammefaktorene slik at prosessene kan sees som dynamiske og endrende. Dette samstemmer med den konstruktive tilnærmingen, hvor læring er en del av den sosiale praksis i vår verden og har sammenheng med hvordan vi individuelt konstruerer vår verden i relasjon med andre mennesker.

Arbeidsplassmodellen trekker ledelse, ledelsessystemer og styring inn i samlebetegnelsen det teknisk–organisatoriske læringsmiljøet. Denne likevekten mellom alle forhold kan bidra til å undervurdere hvordan styrings- og kontrollstrategier virker inn på mulighetene for ansattes refleksive læring. I organisasjoner kan for eksempel faktorer i det teknisk–organisatoriske

miljøet spille en større rolle for refleksiv læring enn den likevekten modellen tar opp. Michels (2007; 2009) studier utdyper også hvordan organisering og det sosiale miljø kan påvirke utvikling av ansattes kognisjon forskjellig. Forskjellige teknisk–organisatoriske læringsmiljø og ulike sosiale læringsmiljø gir ulike typer individuelle og kollektive læringsprosesser, og dette forbeholdet tar også Illeris (2004).

Illeris er også klar over problemet med kontrollstrategier i organisasjoner når han kritiserer bruk av enkle økonomiske insentiver for å fremme ansattes motivasjon. Økonomiske styringssystemer som er vektlagt i organisasjonsteori og ledelsessystemer, klarer ikke presist å legge til rette for den dynamikken mellom individuelle og sosiale faktorer som må til for å få til læring og utvikling i organisasjoner (Illeris, 2004). I artikkel 1 i avhandlingen bruker jeg Jørgensen og Warrings (2002) modell i min analyse av offer og aktørhistorier i Banken.

Organisasjonslæringsteori

Levitt og March (1988, s. 320) har definert organisasjonslæring som: “The learning is organizational to the extent that it is built into these routines.... Routines are independent of the individual actors who execute them and are capable of surviving considerable turnover in individual actors”. Organisasjonslæring innebærer ut fra Levitt og Marchs (1988) definisjon at det gjennomføres endringer i organisasjoners rutiner. Disse rutinene er uavhengig av de ansatte som utfører dem og har egenskaper til å bestå eller overleve et betydelig gjennomtrekk av enkeltansatte i organisasjonen. Rutiner skaper forutsigbarhet i hvordan arbeidsoppgavene løses i organisasjonen. Argyris og Schön (1996) argumenterer for at organisasjoner i seg selv ikke kan lære, men at enkeltpersoner i organisasjoner kan lære. Grunnlaget for organisasjonslæring oppstår når enkeltpersoner påvirker organisasjonens beslutninger og iverksettelse av nye eller gamle rutiner. Argyris og Schön (1996) skiller mellom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring som to former for organisasjonslæring. Enkelkretslæring forstås som organisasjoners evne til å foreta enkle justeringer eller små endringer for å hindre feil og uregelmessigheter i rutinene uten store omstillinger. Dobbeltkretslæring beskriver gjennomgripende refleksjoner omkring praksis og handlinger hvor organisasjoner gransker egne mål og verdier og foretar endringer av rutiner på denne bakgrunn. Dobbeltkretslæring finner sted når organisasjoner har endret sine målsettinger eller handlinger ut fra de erfaringer en har gjort (Argyris & Schön, 1996).

Læring og organisasjonslæring er ikke enkle teoretiske begreper. Læring og organisering er motsetningsfylte begreper i følge Weick & Westleys (1996). I forlengelsen av dette resonnementet kritiserer de begrepet organisasjonslæring for å være selvmotsigende: “Organization and learning are essentially antithetical... to learn is to disorganize and increase variety. To organize is to forget and to reduce variety” (Weick & Westley, 1996, s. 440).

Siden organisering handler om å skape forutsigbarhet gir dette i utgangspunktet små muligheter for å fremme organisasjonslæring. Contu, Grey & Örtenblad (2003) diskuterer ideen om organisasjonslæring som et angrep på byråkrati. Weick og Westley (1996) hevder på den bakgrunn at situasjoner preget av usikkerhet og disorganisering i organisasjoner gir grunnlag og muligheter for å fremme organisasjonslæring. Usikkerhet og uklarhet om hvordan arbeidet skal organiseres skaper et potensial for å fremme læringsprosesser som kan gi endringer. På samme tid har organisasjoner behov for å utnytte eksisterende rutiner og praksiser for å fungere effektivt (March, 1991). Weick og Westley (1996) argumenterer for behovet for å balansere mellom enkeltkretslæring og dobbelkretslæring. Ved å ha et reflekstivt forhold også til rutiner kan en vurdere hvor hensiktsmessige de er og utnytte dem både på kort og lang sikt. Samtidig kan en gjennomføre dobbelkretslæring og utvikle nye rutiner eller oppdage nye handlingmåter når behov eller situasjoner for nytenkning oppstår. Balansen mellom utnyttning og utvikling er imidlertid en vanskelig balansegang fordi det lett blir den ene tankegangen som dominerer i organisasjoner.

Arbeidsplasslæring og kognitiv usikkerhet

Wahlgren et al. (2002) hevder at det fins flere begrepsmessige studier basert på filosofisk grunnlag, men lite empirisk forskning og kritiske perspektiver om læring på arbeidsplassen. I en oppsummering av tidligere forskning om læring på arbeidsplassen understreker Wahlgren et.al. (2002), følgende tre faktorer som bør være tilstede for å ha et godt potensial for læring og utnyttelse av kompetanse:

1. Selve arbeidsplassen som læringsarena. Det vil si alle faktorer som hemmer eller fremmer læring. Eksempler er utdanningskultur, autonomi, læringspotensiale og mulighetene til å utveksle erfaringer.

2. Adgang til begrepsmessig og teoretisk innsikt. Her vektlegger Wahlgren et. al. (2002) adgang til eksperter som kan systematisere og generalisere erfaringene og tilgangen til teoretisk vitenskap.
3. Deltagernes livssituasjon. Her snakker en om individuelle behov for og ønsker om kompetanse, samt læringens mening for deltakeren.

Overnevnte oppsummering vektlegger selve arbeidsplassen som læringsarena som viktig for læreprosessen, men har ikke noe spesiell oppmerksomhet mot styring og ledelsens betydning for ansattes læring. Studien til Goldman et al. (2009) viser at kravene til formalisert opplæring, utdanning og autorisert kunnskap for å kvalitetssikre kompetanse med sikte på å løse definerte arbeidsoppgaver, har økt både i profesjonsfag og arbeidslivet for øvrig. Ansatte må holde seg kontinuerlig faglig oppdatert, både via internett og bøker for å tilfredsstille nye kunnskapskrav i arbeidslivet. Kunnskapsarbeidere tilegner seg ny fagkunnskap parallelt med andre arbeidsoppgaver, som for eksempel håndtering av kunder eller pasienter. Resultatet er at ansatte i en kompleks verden har behov for kompetanse i å oppdatere sin egen kunnskap mens de arbeider (Goldman et al., 2009). I organisasjoner med kontinuerlig omstilling, standardiseringer og innføring av nye reformer, forskrifter, strategier, forskning etc., øker kravene til ansatte om å holde seg oppdatert, i takt med det nye.

Michel og Worthams studie (2009) dokumenterer at fremming av refleksjon blant ansatte i organisasjoner også har betydning for bankers økonomiske vekst. Dette gjelder også skolerte medarbeidere og ledere i banker som er utdannet innenfor en instrumentell tradisjon som økonomer. Behovet for ny kunnskap og oppdatering er ikke i en konflikt med refleksjon og kritisk refleksjon, men kompletterende. I et samfunn hvor kravene til oppdatering og tilegnelse av fagkunnskap øker, blir samtidig ansattes evne til å kunne forholde seg kritisk til ny kunnskap viktig. Som Svennson, Ellström og Åberg (2004) understreker, vil formelle utdanninger og kunnskap gi teoretiske redskaper om arbeidsoppgaver og prosesser. Refleksjon er avhengig av teoretisk kunnskap og begreper for å kunne identifisere, analysere og kategorisere erfaringer fra arbeidshverdagen (Tiller, 1998). Begreper og teorier blir ansattes redskaper for å undersøke erfaringer som er vanskelige å få øye på direkte.

Ellströms (2001) teori, som også er presentert i artikkel 3, beskriver hvordan bruk av arbeidsmetoder, oppgaver og mål får betydning for om kunnskapsoppdatering skal bidra til tilpasnings- eller utviklingslæring. Begrepet tilpasningslæring beskriver læring av gitte

kunnskaper og utvikling av konkrete ferdigheter og holdninger for å løse spesifikke arbeidsoppgaver med gitte metoder og resultater. Tilpasningslæring brukes for å sikre at ansatte løser arbeidsoppgavene tilfredsstillende eller i tråd med kvalitetssikringsprosesser, lover eller regler. Utviklingslæring tar utgangspunkt i teorier om erfaringslæring og refleksjon som også vektlegger individers utvikling og gir ansatte frihet til å selv løse oppgaver, velge løsningsmetode og derav indirekte velge resultatet av arbeidsoppgaven. Ellström (2001) betrakter potensialet og friheten til å velge oppgave, metode og resultat i arbeidsoppgavene som et viktig grunnlag for å øke ansattes muligheter for læring i arbeidet. Autonomi i løsningen av arbeidsoppgaver betyr at læringen også inkluderes som del av løsningen av arbeidsoppgaven. Indirekte betyr dette at ansattes muligheter og rom til å påvirke egne arbeidsoppgaver har sammenheng med styring, kontroll, ledelse og organisering på arbeidsplassen.

Tiller (1998) hevder at våre erfaringer ikke alltid er like forutsigbare og lett å beskrive. Erfaringene kan være innvevd i handlingene med det resultat at vi mangler språk for å beskrive dem. Erfaringene kan også like gjerne dukke opp i situasjoner med uventede problemer eller uforutsette barrierer som gir et grunnlaget for refleksjon. Michels studie av amerikanske investeringsbanker (Michel, 2007; Michel & Wortham, 2009) dokumenterte hvordan fokus på økt eller redusert kognitiv usikkerhet i en organisasjon gir ulike resultater for nyansattes læring og refleksjon på arbeidsplassen. I samsvar med konstruktive teorier utdyper distribuert kognisjonsteori hvordan individer kan lære i varierte miljøer og gjennom interaksjon med andre (ibid.). Michels studie viste at to organisasjoner, ved å tilrettelegge for ulike lærings- og arbeidspraksis, kan legge vekt på ulik kognitiv praksis blant sine ansatte. Tradisjonelt har organisasjoner satset på tilrettelegging av læring og opplæring for å redusere ansattes og organisasjonens usikkerhet om hvordan arbeidsoppgaver skal utføres. Læringstiltak har hatt et individuelt tilpasningsfokus for å mestre usikkerhet. Studien viste at den ene banken reduserte kognitiv usikkerhet. Organisasjonen vektla individuell læring og løsning av ansattes arbeidsoppgaver som støttet seg til individuelt sentrerte praksiser. Slik bidro de til en individualisert kognisjon om hvordan oppgaver skulle løses alene. Den andre banken derimot økte ansattes kognitive usikkerhet om hvordan arbeidsoppgaver skulle løses. Slik la de et grunnlag for bruk av en sosialkonstruktivistisk teori om læring ved å vektlegge samarbeid, teamarbeid, spørsmål og refleksjon som grunnlag for å løse usikre arbeidsoppgaver i organisasjonen. Michels studie utdyper hvordan fremming av økt usikkerhet i en organisasjon resulterte i en organisasjonssentrert kognisjon hvor ansatte

sammen reflekterte både ut fra erfaring og i et fremover her–og–nå perspektiv. Økt kognitiv usikkerhet fremmet læring fra refleksjon og ga et fortrinn i nytenkning og kvalitetssikring om løsning av arbeidsoppgavene.

I artikkel 3 drøfter vi bankens bruk av indikatoren ”læringsrom” ut fra Ellströms begreper om tilpasnings- og utviklingslæring og teori om kognitiv usikkerhet. Her i sammenstillingen er spørsmålet relevant fordi det er naturlig å forvente at hvis læringsrommene inneholder refleksjon og økning av den kognitive usikkerheten, så fremmer dette engasjementsstrategi i organisasjonen. Hvis form og tema i læringsrommene fremmer tilpasningslæring som reduserer den kognitive usikkerheten, så styrkes styringsdimensjonen i organisasjonen.

Styring og balansert målekorts betydning for læring på arbeidsplassen

Mowday og Suttons (1993) reviewartikkel oppsummerer hva de opplevde som den mest spennende organisasjonsforskningen fra psykologiske, sosiologiske og antropologiske vinklinger. De mest spennende bidragene kom fra studier om kontekstens betydning for individ og gruppers atferd i organisasjoner. Kontekster kan hindre atferd gjennom bruk av tvang og restriksjoner eller fremme og gi muligheter for nye handlinger blant ansatte i organisasjoner. I en studie om styring og refleksiv læring vil teknisk-organisatoriske og sosiale forhold ut fra Illeris sine (2004) begreper påvirke ansattes atferd og muligheter.

Nilsens (2007) studie viste hvordan toppledelsen i banken styrket egen styring og formell kontroll ved å implementere balansert målekort. Et naturlig spørsmål i denne sammenhengen vil være hvordan styring og bruk av balansert målekort påvirker mellomledere og rådgiveres refleksive læring og handlinger. Balansert målekort innfører ny teknologi i hverdagen som skaper en ny kontekst for ansatte og mellomlederes handlinger. Balansert målekort er kritisert for å detaljstyre ansattes løsning av arbeidsoppgavene. Målstyring øker og maksimerer fokus på toppledelsens satte mål, men vil samtidig ignorere, begrense og hindre nye aktiviteter og muligheter fra ansatte som kan bidra til utvikling. Ideer som ikke passer inn i de predefinerte kategorier og målinger kan lett bli nedprioritert og kan hindre utvikling og kreativitet som er viktig for konkurranseevnen på lang sikt. Balansert målekort kritiseres for å ville kvantifisere alle strategiske prosesser i måltall. I praksis betyr dette en vektlegging

av det som lar seg tallfeste og at andre faktorer som ikke registreres i målekortet vil få mindre fokus (Elg, 2009). Som en konsekvens kan bruk av kvantifisering og utvikling av måltall bidra til forenkling av iverksatte strategier og arbeidsprosesser (Nilsen, 2007).

Detaljstyring av ansattes utforming av egne arbeidsoppgaver kan hindre kreativitet og læring i organisasjoner. Staw & Boettgers (1990) funn fra deres studie om oppgaverevidering er her interessant. Evaluering eller vurdering av ansattes løsning av arbeidsoppgaver er hensiktsmessig når oppgavene ikke løses som forutsatt. Dårlige løsninger av arbeidsoppgaver har gjerne sammenheng med at ansatte avviker fra rolleforventninger. Staw og Boettgers (1990) instruerte studenter til å revidere en paragraf i en brosjyre fra deres handelshøgskole som inneholdt unøyaktig informasjon. Studentene fikk ulike grader av informasjon om paragrafen som skulle revideres. Unøyaktig informasjon ble enten gjort fremtredende for studentene eller ikke gitt, og i retting av grammatikk fikk den ene studentgruppen et spesifikt mål, mens den andre gruppen ble bedt om å gjøre sitt beste. I løsning av oppgaven, bidro de som fikk informasjon om den unøyaktige informasjonen med de mest kreative løsningene. Studenter som ble bedt om å gjøre sitt beste bidro mest i revidering. Staw og Boettgers (1990) oppsummerte at mål har en stor betydning for å fremme konkret atferd, og kan slik være en faktor som hindrer innsatsen ved feilaktig spesialiserte oppgaver. Studien indikerer at klare mål og kan begrense ansattes muligheter til å bidra med nye kreative ideer om arbeidsoppgaver. Ansattes konstruktive innspill om løsning av sine arbeidsoppgaver minsker i detaljstyringen. Beste arbeidspraksiser som detaljstyrer ansattes løsning av arbeidsoppgavene fremmes i moderne oppskrifter for styring av organisasjoner i dag (Røvik, 2007). Artikkel 4 undersøker på den bakgrunn hvordan toppledelsens bruk av balansert målekort påvirker mellomlederes og kundefrådgiveres refleksive læring i organisasjonen og også deres engasjement i forhold til organisasjonen.

Oppsummering av refleksiv læring

Jeg vil her knytte den redegjorte teorien til begrepet refleksiv læring som er det begrepet jeg har brukt både i artiklene og i sammenstillingens forskningsspørsmål. I litteraturen brukes begreper som refleksjon, refleksiv praksis og reflekterende praktiker (Schön, 1991). Refleksiv læring er derimot et lite publisert begrep som vi har funnet introdusert hos Jarvis, Halford & Griffin (2003) og Ghaye (2008).

Refleksiv læring på arbeidsplassen innebærer, ut fra tidligere redegjørelse, at ansatte kritisk vurderer erfaringer, teorier, meninger og synspunkter fra ulike posisjoner og perspektiver. Målet er ikke å beskrive hva som har skjedd, men å forbedre praksis og fremme nye alternativer til rutiner for å forbedre kvaliteten på arbeidet basert på erfaringer. Ansatte deltar og bidrar med egne innspill i læreprosessen i dialog med kolleger for å forbedre arbeidsprosesser og strategier. Refleksiv læring innebærer både erfaringslæring ut fra Kolbs (1984) og Vincés (1998) modeller og krever også konstruktive prosesser som bidrar til nytenkning. Resultatet av refleksiv læring kan ikke planlegges fordi denne konstrueres i refleksjonsprosessen. Refleksiv læring innebærer også fremming av økt kognitiv usikkerhet om hvordan arbeidsoppgavene skal løses ut fra Michel og Worthams (2009) redegjørelse. Vi arbeider og lærer i en utydelig og uklar verden, og refleksiv læring innebærer å være åpen for tvil, ved å undersøke og stille spørsmål ved rutiner og det etablerte (Ghaye, 2008). Fremming av usikkerhet krever ifølge Ellström (2001) at ansatte har valgmuligheter i løsning av arbeidsoppgaven og selv kan påvirke valg av arbeidsmetode for å løse oppgaven. Innflytelse over egen arbeidshverdag innebærer, i tillegg til individuell tilrettelegging, også et sosio-teknisk læringsmiljø som legger til rette for individuelle og kollektive læreprosesser (Illeris, 2004). Videre krever det et samarbeidsklima mellom ansatte og mellom ansatte og ledere som fremhever trygghet og tillit til å bidra med dumme og idiotiske innspill for forbedring (Edmondson, 1999). Trygghet og tillit i det Illeris' (2004) modell betegner som det sosio-kulturelle læringsmiljøet skal ikke forveksles med redusert kognitiv usikkerhet, men tvert imot bidra til å øke usikkerheten for å skape et klima for nytenkning. Fremming av refleksiv læring krever engasjementsstrategi og empowerment for å gi ansatte motivasjon og innflytelse for å forbedre egen arbeidsdag (Walton, 1985).

Ansatte og ledere tenker og handler ofte basert på sine etablerte tenkesett i sin organisasjon. Refleksiv læring innebærer å stille spørsmål ved det opplagte og tenke ut alternative handlingsmetoder og praksiser. Refleksjon innebærer å utfordre vaner, rutiner og interaksjoner som preger den daglige virksomheten. På dette grunnlag kan bruk av refleksjon være utfordrende både for enkeltindivider og kolleger i organisasjoner som må tenke nytt om sin egen hverdag. La oss så se hvordan begrepet om refleksiv læring kan samsvare med Bankens uttrykte læringsambisjoner.

3. Banken og prosjektet

Banken er en tradisjonell bankorganisasjon kjennetegnet ved en hierarkisk topp–bunn ledelseskultur. Banken ønsket å øke sitt konkurransefortrinn ved systematisk å satse på læring og refleksjon i organisasjonen for å utvikle og utnytte ansattes kompetanse. Målet med vårt aksjonsforskningsprosjekt var å forbedre salget gjennom å utvikle mer kompetente medarbeidere. Primært var intensjonen å øke banksjefers og rådgiveres refleksive læring i hverdagen. Sekundært at økt refleksiv læring skulle bidra til å redusere sykefravær og utbrenthet i organisasjonen. Generelt har aksjonsforskningsprosjekter som mål å involvere de ansatte i refleksjonsprosesser knyttet til muligheter og barrierer for å øke erfaringslæring og refleksjon i arbeidshverdagen. Det var derfor to sammenstilte eller potensielt motstridende perspektiv som lå til grunn for prosjektet fra Bankens side, både et overordnet økonomisk perspektiv for å øke den økonomiske inntjeningen, og et fokus på mer kompetente og fornøyde ansatte. Disse to perspektivene kunne være samsvarende eller konkurrerende og ødeleggende for hverandre gjennom prosjektet.

Banknæringen har vært kjennetegnet av store endringer siden 1991 da deregulering av bankmarkedet i Norge ble gjennomført. På 1990-tallet startet også automatisering av tradisjonelle banktjenester med innføring av bankkort og internettbank (Flohr Nielsen, 2002). Sterk konkurranse mellom bankene har bidratt til pressede marginer. Lave rentenivå har redusert betydningen av lån som hovedinntektskilde for bankene de siste 10 årene. Behovet for å erstatte denne tapte inntekten har ført til større konkurranse mellom banker om å selge flest mulig av tilleggsprodukter til kundene. Resultatet er en større portefølje med tilbud om flere breddeprodukter som ulike typer lån, forsikringer, pensjon, premiumkunder, kredittkort osv. Ansatte i norske banker har i denne perioden måtte forholde seg til krav om å tilegne seg nye produktkunnskaper, arbeidsrutiner og regler for å utøve sitt arbeid. En kultur for endring og forbedring er også etablert i tradisjonelle banker som en nødvendig del av denne omstillingsfasen. Det er i tillegg dokumentert at rådgiverens relasjon med kundene, uttrykt gjennom service, er blitt et viktig konkurransefortrinn (Flohr Nielsen & Preuthun Pedersen, 2003).

Nilsen (2007) har i en tidligere studie dokumentert at Banken allerede i Strategisk Plan 1992 gjennomførte en dreining fra tradisjonell hierarkisk organisering og regelstyring til innføring og fokus på begreper som læring, kunder og utvikling. Samtidig med denne omdreiningen

skjedde det også en endring av toppledelsens styring. Banken ble slått sammen fra fire lokalbanker med fokus på innstramming og kontroll for å minske tapene fra den norske bankkrisen i 1989 (Nilsen, 2007). Banken har satset på kompetanseutvikling og læring blant sine ansatte siden 1980-tallet (Nilsen, 2007). Strategidokumentet til banken inneholdt følgende formuleringer om organisasjon og læring i 2007: ”Banken skal være en lærende organisasjon som aktivt utvikler medarbeidernes kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å løse kundenes behov” (Årsrapport, 2007).

Bankens ide om en lærende organisasjon samsvarer også med det strategiske ønsket om medarbeidernes bidrag i organisasjonsutvikling: ”Banken vil fremme en innovasjonskultur der medarbeidere engasjerer seg i forbedring av prosesser, tjenester og konsepter. Kunnskapsdeling med kunder, leverandører og partnere er viktig for utvikling og endring” (Årsrapport, 2007).

Banken vil være en attraktiv arbeidsplass for sine medarbeidere og ønsker medarbeidere som besitter høy kompetanse, mestringsevne og som tar initiativ. Det forventes at medarbeidere på sin side stiller krav både til jobbinnhold, personlig utvikling og til sine ledere. Ambisjonen er at Banken både internt og eksternt skal oppfattes som en ledende bedrift i landsdelen når det gjelder ansattes læring og utvikling (ibid.).

Banken vil, i følge sin årsrapport (2007), utvikle et miljø for læring der innholdet knyttes nærmere mot:

- Kundenes og markedets behov for kunnskap
- Bankens behov for dyktige og motiverte medarbeidere
- Medarbeideres behov for egenutvikling og personlig vekst

Ambisjonene indikerer en intensjon om å fremme refleksiv læring blant ansatte i Banken. Nilsen (2007) beskrev Banken som en handlingsorganisasjon og spesifiserte hvordan mangel på refleksjon var fremtredende i en toppstyrt implementering av balansert målekort. Banken introduserte det balanserte målekortet i 2001 for å sette fokus også på annen styringsinformasjon enn bare finansielle mål (Nilsen, 2007). I det praktiske arbeidet med å implementere det balanserte målekortet ble ideen om indikatoren ”læringsrom” fremsatt på bakgrunn av strategidokumentet. Banken ønsket å sette av tid til ansattes læring og erfaringsdeling i løpet av arbeidsdagen og innførte læringsrom som en ekstra indikator i det

balanserte målekortet. ”Kunnskapsdeling skal dyrkes; læringsrom har en fast plass i hverdagen” (Årsrapport, 2007). Indikatoren læringsrom tillater slakk i arbeidsdagen til å gjennomføre læring. Et læringsrom kjennetegnes ved at to eller flere personer tar seg tid til erfaringsutveksling eller kunnskapsdeling i minst en halv time. Et mål er å fremme kommunikasjon og samarbeid på tvers av avdelinger. Læringsrom skal i følge interndokumenter være en metode som bidrar til å hurtig kunne implementere ny kunnskap i organisasjonen. ”Læringsrom skal normalt ikke brukes til tradisjonelle avdelingsmøter, salgsplanlegging og individuelle læringsaktiviteter” (Interndokument, 2009). Kravet i målekortet er at alle ansatte skal ha gjennomført minst tre timer læringsrom i måneden. Dette innebærer i følge Bankens strategidokumenter et skifte fra tradisjonell opplæring til større grad av læring i arbeidshverdagen. Kompetanseutvikling skal bli en del av jobben. Egenutvikling og læring blir et personlig ansvar, med et definert lederansvar for banksjefer å legge til rette for og følge opp indikatoren læringsrom.

Banken har gode skriftlige intensjoner og ideer, men det har vært vanskeligere i praksis å få til erfaringsdeling og kommunikasjon. Nilsen (2007) beskriver hvordan bruken av det balanserte målekortet som redskap for å realisere organisasjonens strategi om å bli en lærende organisasjon, endte opp med å kvantifisere strategien ned til å telle ansattes deltakelse i læringsrom. Å telle og oppsummere antall læringsrom i det balanserte målekortet ga ikke noen indikasjoner på innhold, tema, nytte og kvaliteten på de gjennomførte læringsseansene verken for de ansatte eller Banken. Disse forholdene kan også skyldes at det er vanskelig å måle verdien av læringsrom og læring generelt. Nilsens (2007) funn trenger oppfølging og vil utdypes i denne avhandlingen.

Videre har finanskrisen høsten 2008 påpekt det faktum at for stor kreativitet og læring knyttet til salg av dårlige produkter og lån for å øke den økonomiske inntjeningen i banker, kan resultere i store økonomiske konsekvenser både for individer, organisasjoner, kommuner, land og verdenssamfunnet for øvrig. Som en konsekvens av dette styrkes samfunnets krav til regler, kunnskap, kvalitetssikring og autorisering blant rådgivere i bankbransjen. Undersøkelse av banksjefers og rådgiveres læring er derfor viktig både for den interne utvikling av Banken og for samfunnet.

I presentasjonen av datamaterialet og i artiklene brukes ulike betegnelser på dagligbank, rådgivere, mellomledere og toppledelse, i tillegg til engelske begreper som line-managers,

office managers og senior managers. I denne sammenstillingen brukes begrepene rådgiver, banksjef og toppledelse. Disse er hovedkategoriene i analysen. I den grad dagligbank er brukt som betegnelse i artikkel 1, er deres utfordringer samstemmende med rådgivernes og brukes ikke i sammendrag og diskusjoner. Banksjefer er mellomledere og har resultatansvar og personalansvar i sin avdeling. Banksjefene har som oppgave å motivere rådgivere til sitt arbeid, sette nye prognoser for salg og ta beslutninger på rådgivernes største saker som for eksempel lån til kunder. Toppledelsen defineres i artikler og i sammenstillingen til konserndirektørene, men brukes også om ledere og andre i posisjoner ved stabsavdelingene som vedtar strategiske beslutninger om rutiner eller bruk av det balanserte målekortet for hele konsernet.

4. Aksjonsforskning

Aksjonsforskning var valgt som forskningstilnærming for å få i gang prosesser hvor både ansatte, mellomledere og forskere sammen arbeidet for å få økt refleksiv læring, utvikling og forbedring i Banken. Aksjonsforskere har samarbeidet mye med underprivilegerte grupper i utviklings- og endringsarbeid i den tredje verden. Dette for å løfte deres status av ideologiske og politiske årsaker (Freire, 1999). I sammenhenger hvor målet handler om å utvikle organisasjoner, vil jeg ikke betrakte aksjonsforskning som et rent demokratiprojekt med fokus på frigjøring og empowerment. Aksjonsforskningsprosjekter i organisasjoner handler om å involvere ansatte i utvikling og forbedringsarbeid. Innenfor en tradisjon som går tilbake til aksjonsforskeren Lewin (1951), ble det forsket spesielt på gruppedynamikk i feltet, og hvordan gode refleksjonsprosesser kunne bidra både til økonomisk inntjening for organisasjon og individuell forbedring for de involverte. Resultatene viste at demokratisk organiserte arbeidsgrupper hadde høyere produksjon og lavere grad av konflikt enn autokratiske og andre organisasjonsformer.

Aksjonsforskning er et sammensatt felt og definisjonsmessig ikke en entydig forskningsmetode. Reason and Bradburys (2001, s. 1) definisjon gir et grunnlag for å forstå hva aksjonsforskning er:

A participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview which we believe is emerging at this historical moment. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the search of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities.

Reason og Bradbury (2001) betrakter aksjonsforskning som en systematisk utvikling av kunnskap og kunnskapsproduksjon basert på en annen form enn tradisjonell forskning, en form som arbeider mot praktiske resultat og ny forståelse. Bakgrunnen for dette ligger også i det epistemologiske fundamentet for aksjonsforskningen. Kunnskap dannes gjennom aktiviteter som både har praktiske og teoretiske mål (ibid.). Mennesker utvikler kunnskap gjennom erfaring. Kunnskap er ikke statisk, men utvikles over tid (McNiff & Whitehead, 2002). Aksjonsforskning skapes i samspill mellom forskere og deltagere hvor en sammen reflekterer for å forstå og komme frem til nye løsninger på problemet. Deltagerne selv er kompetente og derfor i stand til å forstå og forklare sin egen subjektive virkelighet

(Greenwood & Levin, 1998). Aksjonsforskning konstituerer en sosial prosess hvor teoretisk kunnskap fra forskeren og lokal kunnskap fra aktørene danner et felles grunnlag for målet om å skape kunnskapsvekst for alle parter samt sosial forbedring (Tiller, 2006).

Det **ontologiske** grunnlaget for aksjonsforskningen ligger i en tro om at mennesker selv er i stand til å finne sin egen identitet. Å leve sammen innebærer at en arbeider for å forstå hverandre. Et godt samfunn innebærer at en snakker og handler på måter som utfordrer hverandre. Forbedring og utvikling er viktig selv om det skjer gjennom små steg.

Aksjonsforskning tilrettelegger for refleksjonsprosesser hvor aktørene gis påvirkningsmuligheter for forbedring av egen arbeidshverdag. Målet handler om å skape og få til bedre løsninger gjennom å tilby deltakerne metoder for å øke dialog og forpliktelse (Pålshaugen, 2002). Aksjonsforskeren tar utgangspunkt i reelle opplevde problem. Ut fra disse samarbeider forskeren gjennom dialog med aktørene som opplever problemet for å endre praksis. Avhengig av forskningstema og fokus har aksjonsforskning ulike tilnærminger og teknikker som kan brukes (Reason & McArdle, 2008). Torbert og Reason (2001) skiller mellom tre nivå vi kan reflektere over og endre våre handlinger ut fra. Det er individuelt, ansikt til ansikt i grupper, og i større organisasjoner og kollektiver som vår forskningsgruppe tilhører. Aksjonsforskning kan derfor fungere på flere nivåer. Aksjonsforskningsprosjekter, med mål om å forbedre organisasjonen, forutsetter et samspill mellom individ (min egen erfaring og adferd), oss (våre nære likemenn) og dem (resten av organisasjonen) (ibid.). For å sikre at aksjonsforskning ikke bare blir en meningsutveksling mellom partene, men en meningsfull prosess, som faktisk kan føre til endret atferd og forståelse i organisasjonen, vil forskere kunne bidra til å vitenskapeliggjøre prosessen og ikke bare observere (Tiller, 2006). Forskerens oppgave blir å dokumentere refleksjoner, inngripen og endringer ute i feltet.

Aksjonsforskningens kritiske og deltakende perspektiv

Bateson (1972) diskuterer forholdet mellom manipulasjon og demokratisering. Aksjonsforskere kan ved hjelp av pedagogiske virkemiddel og begreper i utviklingsprosesser bidra til å manipulere mennesker. Forskere kan facilitere prosesser og stille spørsmål til deltakerne som vil gi gitte svar. I dette prosjektet var det deltakelse i utvikling av eget arbeid og økt læring blant rådgivere og banksjefer som en ønsket å fremme i banken. Heron og

Reason (1997, s. 5) utdyper hvordan utvikling av kunnskap handler om å delta aktivt i prosesser:

Knowers can only be knowers when known by other knowers: Knowing presupposes mutual participative awareness. It presupposes participation through meeting and dialogue, in a culture of shared art and shared language, shared values, norms and beliefs. And deeper still, agreement about the rules of language about how to use it, presupposes a tacit mutual experimental knowing and understanding between people that is the primary ground of all explicit forms of knowing.

Dette samsvarer med Habermas dictum som sier: *“in a process of enlightenment there can be only participants”*. That is, others cannot do the enlightening for participants; in the end, they are or are not enlightened in their own terms (Kemmis, 2001, s. 91).

Hvis deltakere i aksjonsforskningsprosesser skal være ansvarlige aktører må de selv delta aktivt i egne utviklingsprosesser. Habermas' teori spesifiserer her kommunikasjonens betydning for å løse gjennomgripende utfordringer i samfunnet (Gustavsen, 2001; Kemmis, 2001). Teorien vektlegger bruk av kritiske spørsmål knyttet til å utfordre den etablerte sosiale virkeligheten. Habermas' (1999) har et kunnskapssyn som uttrykker verdier om likhet og like rettigheter for alle mennesker. Samfunnsvitenskap og dialog skal bidra til frigjøring. Sosiale fenomen forstås historisk, med et særlig fokus på maktstrukturer og særinteresser. Forskningstema kan være restriksjoner og irrasjonaliteter som er en del av samfunnet. Kritisk samfunnsvitenskap leter etter forskjellene på sosiale og psykologiske forhold for å finne ut hva som er stabilt og hva som kan sosialt forbedres. Samfunnet oppfattes ikke som statisk og naturlig gitt, men som foranderlig i en dialektisk samfunnsutvikling. Forskeren vil bidra i en slik utvikling, men kan heller ikke bidra med objektiv verdinøytral kunnskap om samfunnet. Forskerens utsagn om samfunnet vil her enten preges av, eller utfordre de eksisterende sosiale institusjoner og tenkesett, med utgangspunkt i den kritiske teoriens verdier (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Habermas (1999) ser en fare i at systemene koloniserer vår livsverden. Rasjonalisering preger våre institusjoner og dette påvirker vår meningsforståelse og rasjonalitet. Han karakteriser utviklingen av verden som fragmentert og upersonlig og styrt mot spesialisering og eksperter. Samfunnsutviklingen gir seg utslag i sosialisering og personlighet. Et positivt trekk ved

samfunnsutviklingen har sammenheng med at moderne samfunn har forlatt autoritære sosiale relasjoner, religiøse dogmer og innført demokrati, utdanning og ytringsfrihet. Habermas understreker likevel at selv om den vestlige verden har fått nye verdier, styres den fortsatt av gamle ideer og normer.

Habermas' teori (1999) kommer med få eksempler på hvordan en kan drive empirisk forskning. Verdigrunnlaget om kritisk forskning og deltakelse samsvarer med aksjonsforskningens ideal om å forske sammen med mennesker for å løse deres utfordringer. Habermas sin teori danner derfor et nyttig hjelpemiddel for å legge til rette for dialogprosesser for å forstå prosesser på samfunns-, sosialt og personlig nivå. Teorien kan videre gi forskere en større forståelse for hvordan systemene påvirker våre liv og gir et utgangspunkt for videre utvikling basert på forståelse. Rutiner, vaner, økonomi og politikk er sterke drivkrefter som styrer mye av vår menneskelige atferd. I Banken vil for eksempel eierens økonomiske målsettinger og myndigheters krav til bankvirksomhet være sterkt styrende for aktivitet og organisasjon.

Kemmis (2001) argumenterer ikke for å bruke Habermas' teori for å styrke aksjonsforskning som metode, men sier teorien kan være et hjelpemiddel i ethvert forbedringsarbeid. Habermas (1999) karakteristikk av en kommunikativ handling, innebærer å utvikle en gjensidig forståelse og konsensus mellom deltakere i en gruppe om hva som skal gjennomføres. I begrepene forståelse og konsensus ligger det at ny kunnskap og ny handling bare er noe deltakerne selv kan komme opp med gjennom å tale og lytte. Habermas' perspektiv er at kommunikasjon er den sterkeste konstituerende kraften i samfunnslivet (Gustavsen, 2001, s. 19). I aksjonsforskning ønsker en å tilrettelegge for at all deltakelse skjer på like vilkår. Men dette er et teoretisk utgangspunkt. Refleksjon er avhengig av empowerment for at deltakerne skal fremme kritisk og selv-kritisk forståelse av egen situasjon. Kommunikativ handling handler om sammen å utvikle en forståelse av fenomener, dynamikker og verdier i organisasjonen (Kemmis, 2001, s. 93). Habermas (1999) sier at beskrivelse av egne handlinger krever talehandlinger. Disse har som mål å oppnå gjensidig forståelse og krever at lyttere også tar et deltakerperspektiv for å forstå hva som er sagt og anerkjenne utsagnet som gyldig. Gyldigheten i dialogen kan bare komme i fellesskap av at mottakeren i fri vilje samtykker. Hvis disse samtalene skal bidra til gjensidig forståelse kreves det at de gjennomføres i en atmosfære preget av sannhet og ærlighet. Dette betyr at alle synspunkter er

viktige å fremme i ansattes refleksjonsprosesser for å utvikle forståelse og få innsikt i systemenes betydning for vår hverdag.

5. Abduktiv forskningsstrategi

Samfunnsforskningens formål handler om å finne systemer og strukturer i samfunnet som kan bidra til å fortelle oss noe om den verden vi lever i. Aksjonsforskning har tradisjonelt vært kritisert for å være vanskelig å klassifisere vitenskapsteoretisk (Kalleberg, 1992). Kritikken mot aksjonsforskningen som ikke vitenskapelig har basis i en feilaktig forståelse om at det bare finnes konstaterende forskningsopplegg. Kalleberg (1992) opererer med tre typer av forskningsopplegg i samfunnsvitenskapen: konstaterende, vurderende og konstruerende. Aksjonsforskning forstås da som en type intervenserende og konstruerende forskning hvor en forsker sammen med aktørene uten på forhånd avklarte problemstillinger (Kalleberg, 1992). I følge Kalleberg (1992) og Carr (2006) er ikke aksjonsforskning en særegen metode, eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, fordi forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte felt. Kalleberg (1992) vektlegger nettopp det unike eller spesielle som er det forskningsmessig mest verdifulle resultatet i de konstruktive forskningsopplegg. Forskning hvor en lykkes med nye løsninger vil gi forskningsbidrag som er viktigere enn alle de mislykkede løsningene en avdekker underveis. Galtung (1977) har også poengtert at samfunnsvitenskapene ikke bare må kartlegge sosiale fenomener, men også må kunne bidra til å endre samfunnet til det bedre. Galtung (ibid.) stiller spørsmål om hvorfor en ellers skal ha samfunnsvitenskap?

I aksjonsforskning brukes empiri og teori vekselvis, for å finne problemstillinger, løsninger og svar. Å veksle mellom teori og empiri samsvarer ikke med de tradisjonelle deduktive og induktive forskningsstrategiene. Induktiv forskningsstrategi resonnerer fra case og observerbar empiri til teorier og generaliseringer. Induksjon fungerer best når vi ser klare mønster i empirien, og det er lett å se årsaksmønstre. Deduksjonen tester hypoteser, en bestemt lov eller en teori ut i praksis for å bekrefte eller avkrefte om den er sann eller falsk (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det fins imidlertid en tredje forskningsstrategi kalt abduksjon, som vitenskapsteoretisk begrunner aksjonsforskning (Dick, 2007). Abduksjonen som forklaringsmetode kombinerer deler fra både induksjonen og deduksjonen: *”Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska förföreställningar och ligger i så måtto närmare deduksjonen”* (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56).

Abduksjon veksler både på empiri og teori underveis i forskningen for å kunne avdekke forståelige mønster underveis. Abduksjon er en god strategi for å finne logiske vitenskapelige slutninger når det er vanskelig å se tydelige empiriske mønster, eller det er utfordrende å bruke teoretiske betraktninger i forskningsmaterialet. I denne forskningsstrategien kan en analysere empiri, samtidig som en kobler det til teori og så igjen analyserer og tolker empirien videre for å finne vitenskapelige fakta (Alvesson & Sköldberg, 2008). Dette har likhetstrekk med aksjonsforskning.

Det fins imidlertid flere oppfatninger om abduksjon. Blaikie (1993) betrakter abduksjon som en forskningstilnærming som samfunnsforskeren bruker for å forstå empiri som ikke gir mening, og krever tolkning gjennom bruk av en kombinasjon av sosialteori og empiri for å finne logiske mønstre. Peirce derimot betrakter abduksjon som den logiske forskningstilnærming for all vitenskapelig oppdagelse både innenfor natur- og samfunnsvitenskap (Fann, 1970).

Peirce, som regnes som abduksjonens far, sammenligner abduksjon med den strategien medisinerne bruker for å diagnostisere pasienter. Symptomer observeres først som grunnlag for å diagnostisere et mønster eller en sykdom. Dette er første steg i en tolkningsprosess hvor en bruker forklaringshypoteser (Fann, 1970). Målet med abduksjon er å ta utgangspunkt i empiri, derav eksisterende kunnskaper og referanserammer for å finne teoretiske mønstre, for dermed å kunne begrepsliggjøre empiriske induktive mønstre en har funnet gjennom tolkning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Fann, 1970). Målet er å bidra til å årsaksforklare mening i det sosiale en studerer, spesielt hvor det er vanskelig å finne klare mønstre ved hjelp av våre kjente begreper og teori. Peirce mener derfor at abduksjon bidrar til å forklare for oss hvorfor noe er som det er. Det er også den eneste forskningsstrategien som kan frembringe overraskelser, da de andre tilnærmingene enten er basert på kjent teori og hypoteser (deduktiv), eller skal forklare en allerede gitt praksis (induktiv). Abduksjonen kan se noe nytt ved å kombinere et case med nye ukjente perspektiv eller regler (Bertilsson, 2007). Resultatene fra abduksjonen testes ved hjelp av hypoteser gjennom deduktiv metode for å kontrollere mot logiske feilslutninger. Abduksjon som forskningstilnærming forklarer også forskningsprosessen som en spirallignende prosess, der en tar sikte på å kombinere teori og empiri til ulike tidspunkter i prosessen. Denne runddansen vil kritiseres av de tradisjonelle forskningsstrategiene induktiv og deduktiv, men ikke i abduksjon.

Varianter av abduksjon

Eco, som i likhet med Peirce betrakter abduksjon som en innledende gjetning skiller mellom fire forskjellige typer av abduksjon (Bertilsson, 2007). Disse er følgende:

Overkodet abduksjon: Denne, hevder Eco, er en del av dagliglivet og ervervet igjennom kulturen. Det er atferd som vi gjør automatisk som en del av det samfunnet vi er en del av. Det er rutiner som vi tar for gitt, for eksempel at vi skal kjøre bil og sykle på høyre side av veien i Norge (Bertilsson, 2007).

Underkodet abduksjon: Er også en del av dagliglivet, men opptrer mer sjelden. Det er ikke lenger rutiner, men kontrollerte undersøkelser som forskning og detektivhistorier. Man må eksplisitt finne nye linker i tillegg til det en tidligere har tatt for gitt gjennom undersøkelser. Typiske eksempler er forskningshypoteser og teorier, videre er det slik at disse nye teoriene gjerne bør være bedre enn de tidligere for å overleve i tid. Derfor er de ikke absolutte sannheter, men hypoteser og teorier som dominerer i en viss periode til en kommer opp med noe bedre. Det er ikke overraskende at Eco mener denne type abduksjon krever kritisk sans (Bertilsson, 2007) og kritisk refleksjon.

Kreativ abduksjon: Dette er abduksjon på et høyere nivå, hevder Eco. Her kommer nye ideer som forandrer vår måte å se verden på. Et mønster, en lov eller en teori blir helt forandret og får konsekvenser også for den mer forsiktige endringen som forklares som underkodet abduksjon. Thomas Kuhns teori om paradigmeskifte trekkes frem som eksempel på kreativ abduksjon. Hagen hevder i et utkast til en artikkel at det endelige målet til den kreative abduksjonen "is the successful mental experiment that generates new concepts which overcome problems in the empirical analysis" (Hagen, 2007, s. 12). Men vitenskapelig utvikling er oftere et lite nytt bidrag av kunnskap enn en ny banebrytende lov eller teori som endrer store deler av vår forståelse av verden.

Meta-abduksjon: Er de prosesser som leder frem til kreativ og underkodet abduksjon. Når dagliglivet fører oss til et problem eller en utfordring vi ikke kjenner igjen, må vi tenke nytt. Dette kan for eksempel være forskningssituasjoner eller refleksjonsprosesser hvor vi står overfor et problem. Aksjonsforskning innebærer meta-abduksjon (Bertilsson, 2007). Eco mener videre at forskning innebærer abduksjon på alle nivå. Både den tatt for gitte,

overkodete abduksjonen og opp til den kreative. Disse prosessene kan skje til ulik tid og avhenger gjerne av hverandre.

Abduksjon og aksjonsforskning

Abduksjon ligger altså nært aksjonsforskningens ideal om å forske på konkrete og aktuelle problemstillinger. Forskeren kan diskutere og utvikle empiri og teori sammen med sine forskningsobjekter i prosessene. Deltakernes egne syn på empiri og teori kan være et viktig bidrag for å avdekke empiriske mønster og utvikling av teorier. Deltakerne kan videre fungere som kontrollører og kvalitetssikrere av tolket empiri. Abduksjon som forskningsstrategi begrunner også hvorfor aksjonsforskere har mulighet til å bruke ulike typer og kombinasjoner av kvalitative og kvantitative metoder i innsamling og tolkning av data i forskningsprosessen.

Et annet viktig argument for bruk av abduksjon som forskningsstrategi ligger i en kritikk av samfunnsvitenskapen om å være for opptatt av å avdekke strukturer i all empiri, uavhengig om disse spørsmålene eller strukturene er relevante og aktuelle eller ei. Søken etter samarbeidende mekanismer eller generative lover er målet med all forskning (Bertilsson, 2007). Abduksjon gir oss mulighet til å se etter nye mønstre på alle nivå i forskningen. Teori brukes aktivt i de metodologiske undersøkelsene for å koble det empiriske med det logiske (ibid.). Forskeren leter etter sammenhengene, hva er det virkelige? Bertilsson (2007) mener at abduksjon som forskningsstrategi er nødvendig i et forskningsarbeid hvor en både ønsker å se på og kombinere sosial struktur og individuell handling, siden ingen andre strategier klarer å kombinere struktur som et abstrakt og fjernt fenomen sammen med de konkrete og individuelle handlingene. Dette resonnement stemmer med ideen til aksjonsforskning, hvor et sentralt mål er å arbeide med menneskers reelle problemer, noe som krever en kobling mellom det abstrakte teoretiske og det konkrete praktiske. Dette samsvarer med Fay og Moons (1975) sentens om at samfunnsvitenskap må være teoretisk fordi det kreves årsaksforklaringer også på enkelthendelser en forsker på. Slik kan en gå utover generaliseringer og forklare hva som konstituerer handlingen.

Kalleberg (1992) skiller mellom bruken av aksjonsforskning som en intervenserende konstruktiv samfunnsvitenskap og forskningsopplegg som får karakter av utviklingsarbeid. Aksjonsforskere som er for opptatt av å utvikle praksis og skape aksjon og nedprioriterer utvikling av teori, kritiseres for å drive utvikling og ikke forskning. For eksempel har

Arbeidsforskningsinstituttets bruk og beskrivelse av dialogkonferanser (Gustavsen, 2001; Pålshaugen, 2002), med den hensikt å skape nettverk for å få til dialog og praktisk utvikling i arbeidslivet, blitt kraftig kritisert i en ekstern evaluering av Aage Bødtker Sørensen (Eikeland, 1994). Kritikken omhandler instituttets aksjonsforskningsprosjekter på 90-tallet som hevdes å ha hatt for mye fokus på metodikk og prosesser for å få til empowerment og utvikling i arbeidslivet og derav neglisjert forskningsprosessen. Argumentasjonen er at: ”En forskningsvirksomhet som ikke søker å oppnå empirisk viten om forskningens gjenstand, er ikke forskning” (Eikeland, 1994, s. 97). Gustavsen (2001) forsvarer Arbeidsforskningsinstituttets bruk av dialogkonferanser fra konstruktiv teori, med begrunnelsen at vi trenger teorier som gir oss praktiske ideer for endring og utvikling. Han hevder at aksjonsforskere må være kritiske også til teorier fordi ikke alle teorier automatisk har en positiv innvirkning på menneskers handlinger. Gustavsen sier aksjonsforskere må bestemme hvilke teorier som skal brukes, avhengig av hvordan vi ønsker å utvikle praksiser og samfunn. Aksjonsforskere som arbeider med dialog og sosial utvikling i organisasjoner bør derfor tilstrebe utvikling av demokrativerdier som er allmente godkjente praksiser (Gustavsen, 2001). I utvikling av demokratier har alle rett til å si sin mening og respektere både flertallet og mindretallet. På den bakgrunn hevder Gustavsen (ibid.) at dialogkonferanser danner et godt utgangspunkt for empowerment og demokratiutvikling i organisasjoner fordi alle deltakerne får bidra.

Dialogkonferanser er et godt redskap for igangsetting av aksjonsforskning (Ekman Philips & Huzzard, 2007), men kan fort ende opp som et rent utviklingsarbeid i organisasjoner. Kalleberg (1992) understreker hvordan publisering er et sentralt kriterium for at utviklingsaktivitet eller bruk av dialogkonferanser skal kunne regnes som forskning og vitenskap. Publiseringsprosessen bidrar til at forskeren distanserer seg fra den praktiske prosessen i perioder ved å analysere data og koble den til teori. Aksjonsforskere må, som andre forskere, bidra til teoriutvikling og publisering, for å etterleve krav til vitenskapelighet. Skrivning skaper distanse, og gir derfor mulighet for systematisering av funn og sammenligning med andre funn og teorier for å validere funnene (Opdal, 2007).

Også Hammersley (2004) diskuterer problemet med å handle og intervensere samtidig som en forsker. Hammersley hevder at det er umulig å sidestille utviklingsarbeid og forskningsarbeid fordi det vil skape alvorlig spenning mellom dem. Resultatet er at forskningen underordnes

det viktige fokuset på endrings- og utviklingsarbeid i organisasjonen, eller forskningen får et dominerende fokus på bekostning av utviklingsarbeidet. Det er heller ikke alltid at de praktiske problemene danner det beste grunnlaget for endringsarbeid. Like gjerne kan det være intellektuelle uklarheter ervervet gjennom forskning som gir grunnlag for utvikling av organisasjoner.

Ulikt fokus på forskning og utvikling har også med tid i prosessen å gjøre, noen ganger arbeider en med intervensjon, deretter analyserer forskeren materialet gjennom refleksjon og bearbeiding. Walton (1985) diskuterer hvordan doble roller i aksjonsforskningen gjør at en må håndtere ulike forventninger. Konsulentrollen innebærer å lede utviklingsprosesser for å arbeide med deltakernes problemer og senere bruke disse som utgangspunkt og datamateriale i forskerrollen. I prosessen vil forskeren skrive ulike produkter. Deltakerne i aksjonsforskningsprosessen ønsker å få upubliserte konsulentrapporter. Forskeren vil skrive interne dokumenter hvor hypoteser og lignende presenteres for forskergruppen og vil tilslutt skrive artikler hvor en systemiserer erfaringer og teori. Walton (1985) hevder at bruk av ulike roller gir en positiv synergieffekt for både prosess og forskning. Erfaringer fra aksjonsforskningsprosjekter ved Universitet i Tromsø viser derimot at deltakerne ønsker seg publiserte tilbakemeldinger fra forskerne. Å lese om seg selv i rapporter, artikler og bøker inngir stolthet over å delta i aksjonsforskningsprosjekter og bidrar med ny systemisert kunnskap om egen organisasjon (Tiller, 2010).

Tilretteleggingsrollen og barrierer i prosjektet

Den første aksjonsforskerrollen handler om å innta en tilretteleggerrolle for å fremme deltakernes dialog og refleksjon. Aksjonsforskeren bruker i denne rollen ulike verktøy og metoder for å få deltakerne til å bidra i utvikling av organisasjoner og samfunn. Tilretteleggerrollen er problematisk fordi den inngir makt til aksjonsforskeren i situasjoner hvor forskeren både må være pådriver i prosjektet, legge til rette for gode gruppeprosesser, stille kritiske spørsmål, søke begrunnelser og bidra med ideer, verktøy, råd og innsikt i gruppen. Aksjonsforskeren skal også foreslå tiltak, støtte, oppmuntre og spre entusiasme til deltakerne (Foss & Moldenæs, 2007). Dette er naturlig da, en betrakter informantene som eksperter på egen praksis. Videre kan en sammen med aktørene komme med forslag til tiltak. Denne delen av aksjonsforskning kan også betegnes som profesjonell virksomhet (Levin &

Klev, 2002). Aksjonsforskeren kommer tett på de som en forsker sammen med, og det kan oppstå behov for å diskutere forskerens tilretteleggerrolle i prosjektet med informantene. Dette for å unngå uklarheter der forskere og deltakere har ulike forventninger både til rollefordeling og hva prosjektet skal bidra til. I praksis er ikke tilretteleggingsfasen alltid like enkel.

I starten av prosjektet arrangerte vi dialogseminarer, hvor forskere og banksjefer sammen deltok i dialog om muligheten for igangsetting av aksjonsforskning i Banken. Målet med seminarene og deltakelse på andre møter med banksjefer og rådgivere var å finne aktuelle utfordringer og problemstillinger som vi kunne arbeide med. Vi observerte også ulike møter i Banken for å utdype vår forståelse og få innblikk i bankverdenen. Tidlig i denne fasen ble vi enige om ikke å fokusere videre på det sekundære fokuset; sykefravær i organisasjonen. Forskerne introduserte først aktør- og offerhistorier som et grunnlag for å kartlegge og ansvarliggjøre rådgivere og banksjefer i en tidlig fase av aksjonsforskningen. På den bakgrunn ble to barrierer tidlig oppsummert av forskere og banksjefer som utfordrende for vårt aksjonsforskningsprosjekt:

1) Praktiske barrierer: Toppledelsen og regionledelse utfordret deltakelsen, sannsynligvis uintendert, ved å holde "konkurrerende" samlinger/møter på samme dato, eller på dager tett opp mot våre aksjonsforskningsmøter. Deltakelse på dialogseminarer ble så valgt bort, fordi det var for lenge for banksjefene å være borte fra små lokalbanker tre dager på rad. Også krav om interne rapporteringer og manglende tidsrydning generelt var viktige årsaker til frafall. Banksjefene måtte prioritere de interne møtene og rapporteringene.

2) Maktbarrierer: Vi hadde en deltaker fra konsernledelsen, men prosjektet for øvrig manglet synlig forankring blant resten av konsernledelsen. Det ble ikke blitt gitt noen klare signaler fra konsernledelsen om at banksjefene måtte prioritere seminarene. Kanskje hadde vi støtte, men det kom ikke tydelig til uttrykk. Manglende støtte i toppledelsen bidro til frafall av banksjefer på dialogseminarene. I den grad maktbarrierer har blitt tydelige, fremstår mangel på kontakt og interesse fra konsernledelsen som den mest vesentlige gjennom hele prosjektet. Toppledelsen ble forespurt om et intervju om læring tre ganger på e-post, men svarte aldri på henvendelsene.

En mulig forklaring på den manglende støtten er at toppledelsen ikke forsto betydningen av å prioritere egen deltakelse. Toppleledelsen var også fraværende fra andre læringsprosjekter i organisasjonen, for eksempel igangsettingen av autoriseringsordningen, hvor alle bankens 80 banksjefene var samlet. Forklaringen på manglende støtte kan også skyldes andre faktorer. Siden forskerne ikke var i dialog med hele konsernledelsen fikk vi ikke sammen diskutert synspunkter på hva et aksjonsforskningsprosjekt kunne bidra med. En annen mulig forklaring er at Banken er en handlende organisasjon som egentlig ikke ønsket forskerprovokasjon i sitt utviklingsarbeid.

Dialogseminarene ga mange gode og kritiske refleksjoner fra banksjefer om utfordringer i Banken. Banksjefene oppfattet derimot mulighetene til å arbeide med potensielle forbedringer som små uten støtte fra toppledelsen. Refleksjon uten handling hadde kjennetegnet andre utviklingsprosjekter i Banken tidligere. Banksjefenes erfaringer var at deltakelse i prosjekter uten støtte fra ledelsen var lite konstruktivt. Med begrunnelse i de to nevnte barrierene, kombinert med en hektisk banksjefjobb, sluttet de fleste banksjefene å delta på dialogseminarene. Forskerne tok dette til etterretning, og høsten 2008 gjennomførte vi det siste dialogseminaret. De to siste årene av prosjektet har vi kun sporadisk fulgt opp to enkeltavdelinger. Frafallet og stopp i fremdriften av prosjektet endret vår rolle og vi inntok en venteposisjon.

Forskerrollen

Den andre aksjonsforskningsrollen er forskerrollen. Kravet til publisering krever gode grep i selve utviklingsarbeidet for å få tilgang til empiri som kan skape grunnlag for forskning og teoretisering. Aksjonsforskeren har en utfordring i at deltakerne en forsker sammen med er hovedansvarlige for den praktiske fremdriften i forskningsprosessene. Erfaringsmessig fungerer ikke fremdriften alltid som planlagt. Mange forskningsprosjekter avsluttes uten nye endringer. Stopp i forskningen kan skyldes klassiske utfordringer utdypet i organisasjonsteorien som for eksempel: dårlig økonomi, ledelsesforankring, fravær av nøkkelpersonell i prosessene, hierarkisk organisasjonsstruktur osv.

En bevissthet knyttet til abduksjon gjør aksjonsforskeren mindre avhengig av aktørene i forskningsprosessene. Å få gode empiriske beskrivelser om prosesser i organisasjoner som ikke blir fulgt opp med nye praktiske handlinger gir ofte utfordringer for aksjonsforskerens

ideal om å bidra til ny handling. Ut fra aksjonsforskningens ideal kan mange forskere da regne prosjektet som avsluttet. Stopp i forskningsprosessen kan derimot avdekke nye og uventede dypstrukturer i organisasjoner. Bruk av aksjonsforskningsverktøy og metoder uten praktiske endringer kan likevel bidra til verdifull teoriutvikling. I dette tilfellet går prosessen fra konstruerende til beskrivende forskning.

Aksjonsforskningens første fase er å finne problemet før en kan begynne å løse det (Reason & Bradbury, 2001). Forsker og deltakere klargjør status quo før en begynner å planlegge nye tiltak. Forskerens nærhet og tillit til deltakerne er viktig for å få gode beskrivelser fra feltet. Første fase innbefatter å få frem empiriske beskrivelser som kan bearbeides og systematiseres ved hjelp av teori. Nærhet til deltakerne er også viktig for å kunne kvalitetssikre og justere forskerens teoretiske oppfatninger fra feltet. Dette samsvarer også med Blaikies (1993) resonnement om abduksjon, man må først svare på "What" spørsmål før en kan komme med innspill til nye løsninger i forskningsprosessen. Uten en god forståelse av nåsituasjonen er det vanskelig å lansere nye løsninger som kan løse de utfordringer som ligger i empiri/case. Artikkel to, tre og fire i denne avhandlingen drøfter "What" spørsmål eller det som Kalleberg (1992) karakteriserer som vurderende spørsmål.

Tid og distanse til feltet som studeres er viktig for forskerens mulighet til å utvikle gode begreper og teorier ut i fra empirien (Alm Andreassen, 1998). I et aksjonsforskningsprosjekt kan etablering av distanse til feltet være praktisk utfordrende. Et grep i denne studien var at jeg som forsker dro til University of California, Berkeley på et fem måneders forskningsopphold høsten 2008. Distansen til resten av forskningsgruppen ga meg muligheter til å kritisk reflektere omkring forskningstilnærming, empiri og teori. Deltakelse i et omfattende doktorgradskurs i et sosial-psykologisk fagmiljø ga verdifull input i form av gode diskusjoner om forskningstilnærming og analyse av datamateriale.

De to siste årene av prosjektet arbeidet vi med å publisere artikler. Distansen til feltet gjorde det lettere å utvikle kritiske perspektiver i analyse og bearbeiding av datamaterialet. I analysen har forskerne også i ettertid arbeidet med å forstå resultatet av prosess og handlingene og reflektert over egen rolle og andres rolle. Å reflektere ved å ta et utenfrablikk kan bidra til å avdekke ny kunnskap om organisasjonen, for eksempel skjulte maktrelasjoner, skjulte agendaer og oppdagelse av nye subkulturer. Marshall og Reason (1993) fremhever refleksjon som viktig i aksjonsforskningsmetodologien. For forskerrollen innebærer dette

også at forskeren alltid vil være en person med en gitt bakgrunn, en personlighet, med sosiale og politiske meninger. Forskerrollen krever refleksjon om egen rolle i feltet gjennom hele prosessen samt at en forsøker å se sin egen rolle ut fra ulike perspektiv.

Dette forskningsprosjektet var finansiert av Bankens gavefond. Eksternt finansiert forskning kan gi forskerne utfordringer i forhold til å være objektive i forhold til forskningsspørsmål, datainnhenting, analyse og publisering av datamaterialet. Oppdragsgiver har som oftest forventninger om positive utfall av aksjonsforskningen, og forskeren har et eget motiv for at prosjektet skal lykkes. Ut fra etiske betraktninger og tillitsforhold er det viktig at forskeren bidrar med sine eventuelle kritiske synspunkter. I denne studien har vi som forskere hatt som intensjon å være kritiske og redelige også overfor deltakere og oppdragsgiver. Banken skal også ha ros for å være veldig ryddig i forhold til finansieringen og har ikke stilt et eneste krav til hva som kan presenteres, diskuteres og drøftes i artiklene. Banken har også tidligere erfaring fra å ha forskere i organisasjonen. Alle banksjefer, rådgivere og andre ledere og ansatte har i en hektisk hverdag alltid tatt imot oss med profesjonalitet, vennlighet, et smil og svart med interesse på de spørsmål som vi har stilt.

Vi vil ikke karakterisere prosjektet som forskningsmessig mislykket selv om vi ikke fikk testet ut nye redskaper i praksis. Forskningsprosjektet har gitt utfyllende data om hvordan organisasjoner fungerer. I artiklene kommer det frem et skille mellom styring i organisasjoner og aksjonsforskning som ikke ville vært avdekket uten teorier fra aksjonsforskning og forskningsfeltet læring på arbeidsplassen. I analyse av empiri har fokuset vært på å dokumentere hva som har skjedd. Min egen rolle som aksjonsforsker ble etter hvert dreid mot en tradisjonell forskerrolle med distanse til feltet og fokus på publisering. Koblingen til vitenskapsteori og abduksjon ga aksjonsforskeren flere valg i forskningen. Dette har vært spesielt viktig når forskningsspørsmålene har endret seg underveis i prosjektet.

6. Datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for datamaterialet som er brukt i artiklene. Datamaterialet er i sin helhet samlet inn fra forskningsgruppens deltakelse på mange arenaer i Banken over en treårs periode. Det kvalitative datamaterialet består av 8 fokusgrupper med banksjefer, 11 fokusgrupper i lokalbanker og 45 intervjuer. I tillegg har forskere deltatt på eller observert totalt 30 møter med banksjefer og avdelinger, inkludert seks møter med styringsgruppen. Jeg har også observert 15 teammøter fra samme avdeling.

Etablering og bruk av fokusgrupper

Aksjonsforskningslitteraturen gir eksempler på gode teknikker for tilrettelegging og innhenting av empiriske data fra feltet. En vanlig aksjonsforskningsmetode er å facilitere eller tilrettelegge for gruppeprosesser hvor alle deltakerne kan bidra med innspill. I artiklene har vi brukt det fagterminologiske begrepet fokusgruppe som beskrivelse av datainnsamlingen fra det vi i prosjektet beskrev som dialogseminar. Dette er innsamling av data fra en liten gruppe eller en uformell gruppe i dialog (Wilkinson, 2004). Fokusgrupper sammenlignes med gruppeintervju, men forskerens oppgave er å facilitere gruppediskusjoner og dialoger rundt et tema eller en sak hvor målet er å få deltakerne til å diskutere synspunkter og erfaringer med hverandre (Greenwood, 2002). Styrken med gruppedialoger er at de ligner mer på dagligdagse diskusjoner enn hva intervju gjør. Samhandlingen mellom gruppemedlemmene og den potensielle analytiske nytten av denne dialogen er beskrevet som kjerneverdien av fokusgrufforskning (Wilkinson, 2004). Fokusgrupper er godt egnet for å avsløre gode kvalitative data om livet i organisasjoner. Datainnsamlingsteknikken er fleksibel og kan lett brukes sammen med andre teknikker som intervju og observasjon.

Å få gode data fra fokusgruppene avhenger av forskerens tilrettelegging for å få alle deltakerne til å delta og snakke fritt om egne utfordringer. Tre forskere har i dette prosjektet sammen planlagt fokusgruppene grundig for å få gode deltakende prosesser. Vi har lagt til rette for og fulgt opp diskusjoner som tok utgangspunkt i banksjefers og rådgiveres opplevde erfaringer og utfordringer. Banksjefene har for eksempel tegnet opp og diskutert sitt eget handlingsrom og fortalt aktør- og offerhistorier som vi etterpå har diskutert.

En annen grunn til å kategorisere seminarene som fokusgrupper er at toppledelsen i Banken ikke deltok på disse møtene. Møtene dannet ikke noe grunnlag for potensielle endringer på organisasjonsnivå. For eksempel viser Ekman Philips & Huzzard (2007) hvordan toppledelsens bidrag er essensielt for å få til deltakende prosesser blant ansatte og for å få til endringer ved bruk av dialog. Snakk, diskusjoner og refleksjoner om potensielle endringer skal derimot ikke forveksles med reelle endringer i praksis (Ekman Philips & Huzzard, 2007; Pålshaugen, 2001).

Vi gjennomførte et en-dags, og syv to-dagers fokusgruppemøter hvor i gjennomsnitt 14 banksjefer har deltatt (119 totalt). Deltakerne kom fra en fast gruppe frivillige fra tre regioner i banken, og deltakelsen varierte ut fra tid, anledning, tema og interesse. En representant fra konsernledelsen deltok på fire fokusgrupper. Sesjonene har i hovedsak vært ledet av forskningsleder, men også stipendiatene har ledet seanser og bidratt med å stille spørsmål, analysert og koblet begreper til diskusjonene der det har vært naturlig. Vi har gitt korte forelesninger på fokusgruppene og etterpå gjennomført dialoger om Bankens praksis. Internasjonale forskere har også vært på gjestelisten, både for å gi input i form av forelesninger og for å hjelpe deltakerne i dialog hvor vi har analysert Bankens virksomhet.

Fokusgruppene har variert i størrelse og deltakelse. Noen av deltakerne har vært gjengangere, mens andre har kommet og gått. Deltakerantallet gikk ned når vi brukte engelsk som fellesspråk i innlegg og dialoger. Banksjefene fikk problemer med å følge med på engelsk og spesielt med å bidra med egne innspill. Tabellen under viser en oversikt over de avholdte fokusgruppene med tema og deltakere.

Oversikt over avholdte fokusgrupper med banksjefer			
Fokus grupper	Tid	Deltakere	Tema
1	Feb. 2007	24	Introduksjon. Om: lokalbanksjefrollen – offer- og aktørhistorier. (1 dag)
2	Apr. 2007	16	Strategi fra hvor vi skal, til hva vi vil. Om: læringsola– gaggere som gjør andre gode.
3	Sept 2007	23	Om: stolthet og skam – kommunikasjon og åpenhet – handlingsrommet
4	Okt. 2007	15	Happy staff – happy customers: building a learning enriched workplace - building on success.
5	Feb. 2008	10	Om: Både og! ”Perspektiver på lærings og konflikttarbeid i organisasjoner.”
6	Mai. 2008	6	”Hvilke utfordringer har Banken sett fra England.”
7	Sep. 2008	5	Om: Læringsutvikling i næringslivet. ”Gjennom aksjonsforskning – internasjonale erfaringer.”
8	Nov 2008	10	Om: Autorisering. ”Individet, lederskap og samtalen.”

Tabell 1. Oversikt fokusgrupper med banksjefer.

Deltakerne uttrykte at fokusgruppene ga dem rom og tid til å fortelle og reflektere over egne erfaringer og bankens utfordringer i hverdagen. Fokusgruppene ga stressede banksjefer avstand og fri fra det daglige arbeidet, noe som trekkes frem som positivt for å reflektere om eget arbeid (Tiller, 2006). Banksjefene ønsket å kommunisere og diskutere med likesinnede om sine egne utfordringer og mulige løsninger. Deltakerne ønsket også det de kalte for høyere grad av "akademisering", et uttrykk for en systematisk bearbeiding og analyse av banksjefenes arbeidshverdag. Styrken med fokusgruppene var at deltakernes interaksjon skapte et trygt klima for å reflektere kritisk rundt egne utfordringer. Gjentatte samlinger ga forskere og praktikere anledning til å følge opp refleksjoner, problemstillinger, empiri og teoretiske betraktninger. Vi fikk presentert forskningsfunn i fokusgruppene for å bekrefte, avkrefte og få utdypet funnene. I dialog med informantene kunne empiri og teori kvalitetssikres. Evalueringen fra alle deltakerne på fokusgruppene har vært entydig positive. Banksjefene har formidlet at de fikk verdifulle faglige innspill i forhold til motivasjon, personalbehandling og strategiske beslutninger både fra kolleger og i drøftinger med forskerne.

Teori- og begrepspresentasjoner kan ha påvirket deltakernes utsagn i fokusgrupper. I dialoger i banken observerte vi at deltakerne snakket et språk som er preget av en teknologisk/økonomisk rasjonalitet, for eksempel bruk av målstyring, opplæring og materiell belønning. Banksjefene brukte andre begreper og hadde ulik forståelse av innhold i begreper enn våre pedagogiske forskeres akademiske språk. Dette ga muligheter for å sammen utforske hva en legger i ulike ord og begreper og derved avsløre ny teori om livet i organisasjonen. Gjennom slike dialoger får en inntrykk av hvordan kulturen betrakter satsing på læring og motivasjon. Forståelsen av begrepsbruk dannet et viktig grunnlag for å forstå bankens læringsstrategi i praksis (Pålshaugen, 2001).

Stipendiatene har skrevet grundige oppsummeringer fra seks av fokusgruppene med banksjefene. De to siste seminarene ble arrangert mens jeg var på utenlandsopphold. Begge stipendiatene skrev selvstendige grundige notater for hånd under seminarene og summerte disse raskt sammen i Word slik at dataene var ferske. Ufullstendige notater kunne utfylles ved hjelp av hukommelsen. Sammenstillingen av oppsummeringene kvalitetssikret disse. Vi har selv transkribert to viktige dialoger av omtrent en times lengde fra fokusgrupper. To forskningsassistenter har også transkribert utvalgte deler fra fokusgruppene med banksjefene

ord for ord. I tillegg har vi skrevet korte referater fra alle fokusgruppene som har blitt videreformidlet til deltakerne.

I samråd med styringsgruppen har stipendiatene og forskningsleder fulgt opp de største avdelingene i Banken med fokusgrupper for å få mer data og spre prosjektet. Vi har gjennomført 11 ulike fokusgrupper i lokalbankene. Med unntak av avdeling B, har det bare vært gjennomført to fokusgruppemøter i hver avdeling. Tabellen gir en oversikt over temaer, deltakelse, avdelinger og forskere som har bidratt i lokalbanker:

Oversikt over avholdte fokusgrupper i lokalbanker i perioden 2007-2010				
Avdeling	Dato	Delta kere	Tema	Forskere
Første D	Sept 2007	10	Arbeidsmiljø og samarbeid	YA
Første A	Okt 2007	20	Utfordringer og hvordan spille hverandre god?	YA
Første B	Nov. 2007	11	Læringsdrevne Arbeidsplasser	OAT, TT
Første C	Nov. 2007	6	Læringsdrevne Arbeidsplasser	OAT
Andre B	Nov. 2007	9	Læringsdrevne Arbeidsplasser	OAT, TT
Andre D	Des 2007	10	Offer og aktør og Beste Kundeopplevelse. Arbeidsmiljø	YA
Andre A	Des 2007	20	Aktør- og offerhistorier	YA
Første K	Sept. 2009	45	Fra ekspeditør til veileter.	OAT, YA, TT
Tredje B	Sept. 2009	14	Suksesshistorier og utfordringer i hverdagen,	OAT, YA, TT, MP
Fjerde B	Sept. 2009	12	Suksesshistorier og utfordringer i hverdagen, Presentasjon og diskusjon om funn om kognitiv usikkerhet.	OAT, YA, TT, MP
Andre K	Jan 2010	43	Vi stiller gode spørsmål for å lære og utvikle oss	OAT, YA, TT

Tabell 2. Oversikt over fokusgrupper i lokalbanker.

Forskere: YA = Yngve Antonsen, OAT = Odd Arne Thunberg og TT = Tom Tiller, MP= Monica Person.

Jeg oppsummerer disse seminarene som fokusgrupper fordi de ikke har bidratt til å starte noen endringsprosesser som vi har fulgt opp. Gruppene har gitt utfyllende kunnskap om utfordringer og muligheter for banksjefer og rådgivere i lokalbanker. De fire fokusgruppene som jeg har hatt aleneansvar for, har hatt kartlegging av aktør- og offerhistorier, arbeidsmiljø og samarbeid på agendaen. I disse har deltakerne arbeidet med gruppeoppgaver ut fra beskrivelser av dialogkonferanser (Pålshaugen, 2002). Gruppeoppgavene var knyttet til ansattes muligheter og begrensninger for utvikling av egen lokalbank. Oppgavene, presentasjoner av gruppeoppgavene og felles diskusjoner bidro med spennende data om styring og læring i Banken.

Intern tidsmangel på grunn av stort arbeidspress begrenset mulighetene til å fortsette med aksjonsforskningsprosesser og datainnsamling også i lokalbankene. De lokale banksjefene i avdelingene ønsket ikke at rådgiverne skulle utsettes for mer overtid, og seminarene ble avvirket. Organiseringen av arbeidsdagen i Banken gjorde det i tillegg umulig å møtes på dagtid for å arbeide med utviklingsprosesser. Tid til å drive utviklingsarbeid er en klassisk utfordring i organisasjoner og dette rammevilkåret må løses for å få til et reelt forbedringsarbeid, et poeng som støttes av Senge (1999). Foruten i avdeling B var fokusgruppene gjennomført på kveldstid. Avdeling B var også et unntak fordi dette var den eneste avdelingen vi fulgte over tid, og fordi verktøy for å øke refleksjon i hverdagen ble implementert som en del av den daglige praksis. Dette skyldes deltakelse fra ivrige banksjefer som virkelig brente for prosjektet. For ytterligere redegjørelse om funnene fra denne avdelingen vises det til Thunbergs (2011) avhandling.

Vi skrev oppsummeringer etter samme metode som fra fokusgrupper med banksjefer. Korte referater fra fokusgrupper jeg har arrangert alene, har blitt videreformidlet til deltakerne. Jeg har selv transkribert korte sekvenser fra fokusgruppene hvor vi har hatt dialog om aktør- og offerhistorier.

Møter

Vi har deltatt på 30 møter i 2007–2009. Vår rolle på disse ulike møtene har variert i fra observatørstatus til deltakerstatus. I møter hvor vi har vært observatører har målet vært å samle mer beskrivende data om læring og styring i Banken. Vi har hatt deltakelsesstatus på møter hvor målet har vært å se på utfordringer og muligheter for å få til aksjonsforskning, samt bidra med faglige og analytiske innspill. Aksjonsprosjektets manglende fremdrift har også vært på agendaen. Datamaterialet fra møtene har samlet bidratt med utfyllende beskrivende kunnskap fra Banken. Vi skrev referater fra møtene etter samme metode som fra fokusgrupper. Viktige diskusjoner fra møter har vi som forskere transkribert selv. Tabellen under gir en tematisk oversikt over møter vi har deltatt på eller observert.

Oversikt over møter i lokalbanker i perioden 2007–2010				
Avd/møte	Dato	Delta -kere	Tema	Forskere
Første A	Mai 2007	20	Presentasjon av prosjektet, planlegging og fremdrift. Læring og refleksjon.	YA
Første A	Mai 2007	2	Planlegging og utfordringer med lederne	YA
Første B	Juni 2007	5	Utfordringer, planlegging og fremdrift. Om: tidspresset og det faktisk handlingsrommet	OAT
Første C	Juni 2007	4	Utfordringer, planlegging og fremdrift. Om: tid og kapasitet er det vi sliter med. ATI, driv for læring.	OAT, YA
Første D	Aug. 2007	10	Presentasjon av prosjektet, Læring og refleksjon. Møte planlegging og fremdrift med leder.	YA
Første E	Aug. 2007	7	Planlegging: Hvilke poenger som er av interesse for E. Hva vil vi gjøre	YA, OAT, TT
Andre E	Aug. 2007	20	Kredittstøttesystemer, målekortgjennomganger, ny leder introduseres (Observasjon)	YA, OAT
Tredje E	Aug. 2007	7	Om: et nytt prosjekt - som etter hvert ble lagt på is.	YA, OAT
Første SK	Sept. 2007	4	Om: Læringsprosesser	OAT, YA, MP
Andre B	Nov. 2007	2	Om: nedlegging av kassafunksjonen	OAT
Tredje B	Nov. 2007	2	Planlegging av seminar læring i arbeidsdagen.	OAT
Første reg. B	Feb. 2008	1	Møte med regiondirektør – team møter	OAT
Hele BM	Feb. 2008	100	KickOffmøte for hele BM (observert)	YA, OAT
Andre reg. B	Mars 2008	10	Introduserte prosjektet for utvidet regionledelse med alle banksjefene i regionen. Observasjon i 2 dagsmøter.	OAT
Stabsavd	Mars 2008	4	Møte om et prosjekt under planlegging	YA, OAT
Andre C	Mars 2008	6	Driv for læring.	OAT
Fjerde B	Apr. 2008	3	Utfordringer, resultatgjennomgang, dialoger	OAT
Tredje C	Apr. 2008	2	Utfordringer, driv for læring.	OAT
Fjerde E	Mai 2008	3	Orientering og muligheter.	YA, OAT
Tredje reg. B	Juni 2008	12	Utvidet regionledelse med alle banksjefene, observasjon 2 dager.	OAT
Andre SK	Des. 2008	2	Læringshuset, læringsprosesser og autorisasjon	OAT
Hele Banken	Jan. 2009	80	Intro. autorisasjonsordning for banksjefer av ekstern foreleser (observ)	YA, OAT
Første K	Feb. 2009	6	Gjort - lært - lurt	OAT, YA, MP
Første F	Mars 2009	8	Deltakelse på teammøte. Presentasjon av funn om kognitiv usikkerhet.	YA, OAT
Fjerde reg. B	Mars 2009	3	Møte mellomledere om lokale samlinger i region X – lokal prosess	OAT
Femte reg. B	Mars 2009	13	Utvidet regionledelse med alle banksjefene i regionen. Innledning om kommunikasjon og dialogbruk	OAT, TT
Sjette reg. B	Apr. 2009	3	Møte mellomledere om flere mulige lokale samlinger	OAT
Femte B	Sept. 2009	2	Diskusjon om intranett og autorisasjonsordningen	OAT
Andre SK	Sept. 2009	8	Om: Autorisasjonsordningen	OAT
Første reg. F	Nov 2009	14	Utvidet regionledelse med alle banksjefene i regionen. Deltok i to dager med innspill og dialoger.	OAT

Tabell 3. Oversikt over møter i lokalbanker.

Observasjon av teammøter

Jeg har fulgt 15 teammøter i en avdeling. På disse teammøtene har jeg i hovedsak vært observatør og fulgt med på presentasjoner og diskusjoner. I observatørrollen har jeg stilt enkelte spørsmål om tema og diskusjoner for å klargjøre ting som har vært uklare. Jeg har også gitt små faglige bidrag og diskutert med teamet om hvordan de kan øke den refleksevene læringen på møtene. Teamet har derfor prøvd ut læringsmodellen; ”gjort-lært-lurt” i praksis (Tiller, 2006). Kort sagt innebærer dette at deltakerne, som en del av hvert teammøte, i presentasjon av deres arbeid siste uke har beskrevet en konkret hendelse, hva de har lært av den og hva de mener er lurt å gjøre videre. Erfaringene var at deltakernes refleksjoner om hva som vil være lurt å gjøre videre i salgsprosesser mot kundene bidro til gode fellesdiskusjoner på møtene. Teamet valgte selv å avslutte bruken av ”gjort-lært-lurt” på teammøtene. Det ble ikke gitt tillatelse til å ta opptak av møtene fordi sensitive kundeopplysninger ble diskutert. Hvert møte varte i 1,5 time og forskeren har totalt skrevet ned 140 A4 sider med notater. Korte oppsummeringer og refleksjoner fra møtene ble så umiddelbart etter møtene skrevet ned i Word.

Intervjuer

Totalt har stipendiatene intervjuet 11 banksjefer/ ledere og 34 rådgivere i Banken (se tabell 4.). Ni av disse intervjuene var fra det observerte teamet. Tre intervjuer fra ledere i 2009/2010 ble ikke analysert på grunn av for sent tidspunkt i forhold til levering av artikler. To korte intervjuer av rådgivere lot vi være å transkribere fordi de ikke ga nyttige informasjon. Disse fem intervjuene er derfor ikke med som en del av datagrunnlaget og ikke nevnt i artiklene.

Vi brukte en semi-strukturert spørsmålsguide, som innebærer et mål om å gjennomføre en guidet konversasjon heller enn bruk av standardspørsmål. Bruk av intervjuer i casestudier krever en kombinasjon av to ting fra forskeren; Å få stilt alle sine planlagte spørsmål og følge opp konversasjonen i en tillitsfull og vennlig samtale for å få frem gode data (Yin, 2009). Semi-strukturerte intervjuguider er fleksible og gir anledning til å følge opp, gå i dybden og forfølge utsagn om fakta, synspunkter og ideer fra informantene. Ved bruk av åpne spørsmål i intervjuet kan forskeren kartlegge begreper, uttrykk og praksiser. En slik åpen utforskende spørsmålsbruk kan gi tilgang på data som en ikke visste var av interesse (Yin, 2009), i samsvar med abduksjon som forskningstilnærming.

Vi utarbeidet en intervjuguide til de første intervjuene, og vi videreutviklet denne etter hvert som vi fikk mer kunnskap fra informantene om Banken. De siste intervjuene i avdeling E fra juni 2008 inneholdt derfor andre spørsmål, for å kunne bekrefte eller utdype våre analyser og teorier så langt i prosessen. Bruken av intervjuguiden varierte også etter hvem som ble intervjuet og ut fra rekkefølgen på tema som ble diskutert med informantene. Intervjuguiden ble brukt til å kvalitetssikre at forskeren hadde fått informasjon om de tema en hadde planlagt å spørre om. Lengden på intervjuene varte i hovedsak fra en halvtime til en time. Bruk av opptaker bidro også til at forskeren kunne gi full oppmerksomhet til hva informantene sa i intervjuet og følge opp informasjonen med nye spørsmål for å klargjøre og utdype utsagn. Det viktige var å få den intervjuede til å fortelle mest mulig (Kvale, 2008). To forskningsassistenter har transkribert alle intervjuene ord for ord.

Oversikt over intervjuer av banksjefer og rådgivere i perioden 2007–2010				
Avd.	Dato	Antall	Tema	Forsker
D	Des. 2007	5	Intervjuer av rådgivere om læring, læringsrom og utfordringer.	YA
A	Des. 2007	9	Intervjuer av rådgivere om læring, læringsrom og utfordringer.	YA
B	Mai 2008	3 6	Intervju med banksjefer om læringsutfordringer. Intervjuer av rådgivere om; utfordringer og læring i hverdagen.	OAT
C	Apr. 2008 Mai 2008	2 6	Intervju med banksjefer om læringsutfordringer. Intervjuer av rådgivere om; utfordringer og læring i hverdagen.	OAT
E	Juni 2008	3 8	Intervju med banksjefer om læring og utfordringer Intervjuer med rådgivere om læring og utfordringer	YA
Stab	Nov. 2009	2	Ledere i stab er intervjuet autorisasjonsordningen.	OAT
B	Jan. 2010	1	Intervju med banksjef om læringsutfordringer.	OAT
Totalt		45		

Tabell 4. Oversikt over intervjuer.

I tillegg kommer uformelle samtaler med banksjefer og ansatte i forbindelse med fokusgrupper, møter og intervjuer. Data fra disse samtalene er skrevet ned i notater, referater og memoer fra fokusgrupper og møter og har derfor også blitt en del datamaterialet.

7. Analyse og grounded theory

Her beskrives analysen av datamaterialet fra casestudien av Banken. Yin (2009) sier målet med casestudier er å fremme analytiske generaliseringer. Casestudiens mål og styrke er å gå i dybden på en organisasjon eller enhet for å gi inngående kunnskap og finne en generell teori som forskning fra andre selskaper i finansbransjen kan validere. Implikasjonen er at funn fra et case vil ha overføringsverdi til andre tilsvarende finansorganisasjoner og andre tilsvarende virksomheter (ibid.). Hackman (2009) argumenterer for at robuste forklaringer av organisasjonsfenomener trenger samtidig oppmerksomhet mot flere nivå i en organisasjon, både analyser på individ- og organisasjonsnivå. Selv om denne studien inneholder data fra flere kilder og metoder har casemetodologien begrensninger ved at det kan stilles spørsmål om hvor langt en kan akseptere validiteten av funn fra et case med manglende statistiske generaliseringer (De Vaus, 2001).

Fenwick (2008) kritiserer bruken av begrepet casestudier for å beskrive studier som ukritisk har presentert og analysert forskningsstyrte endringsprosesser. Endringsprosesser er avhengig av organisasjonens hensikter og forskerens rolle i prosessene, og studier av endringer kan derfor ikke klassifiseres som casestudier (ibid.). Manglende aksjoner i denne studien har derimot bidratt til å styrke begrunnelsen av denne studien som en casestudie ut fra Fenwicks kritikk.

Aksjonsforskningens åpne tilnærming til forskning hindrer at forskeren på forhånd vet hvilke muligheter til intervensjoner som eksisterer eller hvilke analyseprosesser som vil være mest relevante på forhånd (Huxham, 2003). Aksjonsforskningslitteraturen beskriver sjelden hvordan empiri kan bearbeides (Dick, 2007). Kombinasjon mellom aksjonsforskning og grounded theory vil utfylle hverandre. Begge tilnærmingene er opptatt av å utvikle teori fra empiri, men grounded theory er tydeligere på hvordan datamaterialet kan analyseres (Dick, 2007; Glaser, 1992). Etter forskningsoppholdet på Berkeley ble jeg også inspirert til å bruke grounded theory, fordi det er det mest publiserte redskapet for å analysere kvalitative data fra casestudier innenfor sosialpsykologien.

Hovedhensikten med grounded theory er å utvikle teoretiske forklaringer, sammenhenger og nøkkelbegreper basert på koding av rådata (Glaser & Strauss, 1967). Grounded theory gir et redskap for å analysere data i den hensikt å oppdage og utvikle teorier fra data som forklarer

sosial praksis. Denne analysetilnærmingen forklarer forskeren hva som foregår i praksis og hva som er informantenes viktigste bekymringer (Glaser, 1999) En vanlig feiloppfatning er å betrakte grounded theory som en induktiv forskningstilnærming (Suddaby, 2006). Abduksjon er forskningstilnærmingen til grounded theory, fordi data og teori konstant sammenlignes for å finne beskrivende kategorier om feltet (ibid.). I samsvar med abduksjon og aksjonsforskning vil alle forskere ha med seg sin erfaringsbakgrunn inn i ethvert feltarbeid, også om en bruker grounded theory (ibid.). Forskerens bruk og lesing av litteratur er en naturlig del av dette.

I grounded theory er koding sentralt og hjelper forskeren å finne viktige begreper og temaer fra transkriberte tekster og dokumenter. I kodingprosessen søker en etter hovedtrekk, temaer og begreper fra det empiriske materialet. Forskeren ønsker mer enn en beskrivelse av dataene og arbeider mot et resultat basert på redusering av data ved å dividere datamaterialet i koder og så analysere kodene. Data bearbeides og tolkes i en prosess mellom datainnhenting, koding og memoskriving (Suddaby, 2006). Underveis i hele forskningsprosessen har forskerne skrevet memoer fra feltarbeidet og analyse. Memoene inneholder skriving av ideer, refleksjoner og underveisanalyser av datamaterialet. Vi har derfor kartlagt og bearbeidet datamaterialet som en del av feltarbeidet (Silverman, 2005). I samsvar med grounded theory har vi kategorisert allerede tolkede data. En svakhet i analysearbeidet har vært at ikke alle data fra observasjoner og deltakelse på møter er transkribert, en vanlig utfordring fra casestudier (Yin, 2009).

Størsteparten av datamaterialet vårt er av kvalitativ karakter; intervjuer, seminarer, møter og uformelle samtaler. Et slikt omfattende datamateriale fra mange kilder setter store krav til analyse. Vi har brukt PC-programmet NVivo 8 som er et hjelpemiddel for å kode et stort datamateriale (Bazeley, 2007). Programmet ga oss mulighet for å bringe alle nedskrevne dokumenter om prosjektet sammen i en datafil for å utvikle felles analyser og resonnementer. Richards (1999) vektlegger at koding historisk sett har blitt behandlet dårlig av PC-programmer. Spesielt utfordrende er analyse av et rikt datamateriale fra ulike kilder samlet inn til ulik tid. Yin (2009) poengterer at PC-programmer kan assistere og være et godt redskap for å forfølge argumenter, men forskeren må tenke og analysere materialet selv. I analysearbeidet har vi derfor ikke vært opptatt av å telle hvilke ord som brukes mest av informantene, men lest og analysert teksten for å avsløre hvilke temaer som er mest på agendaen, og forstå hva som opptar informantene. Koding er et omfattende arbeid og bruk av NVivo 8 har gjort det lettere å få en oversikt over materialet og å finne nøkkeldiskusjoner.

PC-programmet ga oss også mulighet til å sammenligne holdninger og erfaringer på tvers av datamaterialet. Vi har først grovkodet utsagn fra datamaterialet tilfeldig ut fra innhold og tema i informantenes utsagn. I denne fasen kodet vi ofte samme utsagn på flere koder fordi utsagnet hadde ulike meninger. Vi brukte begreper og tema som navn på kodene i den første fasen, eksempelvis: Tid, kuler, målekortet, sekundering, nær og dyktig, bonus. Eksempler på koding, som i NVivo 8 benevnes som node, er vedlagt (vedlegg C og D).

Kodingen tok utgangspunkt i sammenhenger av ord eller setninger i det transkriberte materialet. Vi har spesielt vært opptatt av å se på innholdet i setninger og tema for å forstå sammenhengen i det som ble fortalt. Å kode et ord i seg selv vil ikke gi ny kunnskap om begreper og handlinger hvis konteksten mangler. Det betyr at koding ikke skal gjøres for avansert, men brukes for å finne meninger, sammenhenger, utdypinger og forståelse av et fenomen. To forskere har lest teksten nøye for å forstå hva som sies. Inspeksjon av teksten danner grunnlaget for valg av koder. Ut fra kodingen kan en finne både vilkår og betingelser for atferd, interaksjoner, strategier og taktikker og undersøke konsekvensene av disse (Alvesson & Skoldberg, 2008). Hensikten med kodingen var først å finne ut hva informantene sa om samme fenomen. Etter grovkodingen slo vi sammen koder som var overlappende for å få bedre koder ut fra informantenes utsagn og begreper. Neste steg handlet om å stille spørsmål ved hvordan kodene relaterte til hverandre. Målet var å sette sammen delene av datamaterialet og finne en hierarkisk sammenheng mellom kodene. Når koder blir satt inn i en teoretisk sammenheng mellom hverandre, beskrives de som kategorier (Suddaby, 2006). I kategoriseringsfasen tegnet vi opp ulike sammenhenger mellom kodene på en whiteboard-tavle på vårt pauserom. Å prøve ut ulike teoretiske sammenhenger mellom kategoriene ga oss utdypende kunnskaper om hvordan de påvirket hverandre. I denne fasen som kan karakteriseres som analytisk koding, fokuserte vi på å finne teoretiske sammenhenger om det sosiale livet i organisasjonen. Etter å ha prøvd oss frem med ulike rekkefølger, laget vi først enkle trestrukturer i NVivo. Trestrukturer avslører nøkkelkategorier og uttrykker teoretiske sammenhenger mellom kategoriene (Bazeley, 2007).

Forskertrianglering, reliabilitet og validitet

Datamaterialet er samlet inn av tre forskere og ble samlet i en felles database ved bruk av NVivo 8. Dette har gitt oss en inngående kjennskap til case. Det var en styrke i analyseprosessen at to forskere med ulik kjennskap til datamaterialet sammen tolket dataene

for å finne sammenhenger. Stipendiatene har diskutert funn i et tett samarbeid med prosjektleder. Løst koblede ideer har raskt blitt utviklet, kvalitetssikret eller forkastet i ivrig debatt på nabokontoret. Når forskeren får positive tilbakemeldinger på analyser fra andre kolleger, er det en bekreftelse på enighet i observasjonene og styrking av reliabiliteten. Poenget med reliabilitet er å sikre at andre forskere finner det samme fenomenet i den samme casestudien, hvis de både bruker de samme teoretiske redskapene og de samme metodene (Yin, 2009). Reliabilitet handler om å redusere feilmarginer, ensidighet og forutinntatthet i datainnsamling og analyse. Nøyaktige redegjørelser for datainnsamling og bruk av en felles casestudiedatabase styrker reliabiliteten (ibid.).

I vårt tilfelle har det vært positivt at forskerne har diskutert oppsummeringer, refleksjoner og feltnotater og sammen blitt enige om valg av koder i analysen (Silverman, 2005). Forskergruppen klarte også å få tillit hos informantene. Åpne spørsmål ble brukt i datainnsamlingen for å tilstrebe at informantene skulle få snakke om temaer og fenomener som opptok dem. I fokusgrupper, møter, observasjoner og intervjuer ga informantene uttrykk for det de mente på en ærlig og oppriktig måte. Vi fikk både positive og negative synspunkter. Informantene var selvkritiske og nyanserte i sine vurderinger av livet i Banken. Vi har også presentert og diskutert funn med informantene for å få dem bekreftet eller utdypet. Silverman (2005) er derimot kritisk til ensidig validering fra informantene, fordi de ikke bør få en privilegert status for å vurdere sannheten i dataene. I tråd med Silvermans (ibid.) syn har vi oppfattet tilbakemeldinger fra informantene som utvidelse av datamaterialet.

På samme måte har forskernes uenighet gitt et grunnlag for å arbeide videre med analysene. I artikkel to og tre har også hele forskergruppen bidratt i skriveprosessen. Et tillitsfullt, kritisk og godt samarbeid i forskningsgruppen har bidratt til å kvalitetssikre prosjektets ulike faser av planlegging, gjennomføring, analyse og publisering. Ved at flere forskere så etter ulike forklaringer eller forskjeller i datamaterialet, gjennomføres forskertrianglering som også styrker sannheten eller validiteten i funnene. Trianglering innebærer å vurdere data og funn ut fra forskjellige synsvinkler, forklaringer og teorier (Silverman, 2005).

En annen utfordring i analysen knyttes til forskerens bruk av egne begreper og hvordan disse påvirker forskningsprosessen. I aksjonsforskning er målet at forskerne presenterer begreper gjennom fokusgrupper eller intervjuer som øker deltakernes forståelse av fenomenet. Disse begrepene kan så bli brukt i felten og påvirke såvel deltakernes handlinger som forskningen.

For å styrke datainnsamlingen har vi derfor også brukt tradisjonelle kvalitative datainnhentingsteknikker som intervju og observasjon. Paradoksalt har mangelen på intervensjoner i prosjektet også gitt oss mer beskrivende data for analyse.

Kategoriseringen av datamaterialet tok utgangspunkt i deltakernes egne ord og begreper, og slik har vi sikret oss validitet i bearbeiding av data. Validiteten er en vurdering av datas relevans og sannhet for å svare på de aktuelle problemstillingene. Ved å bruke flere metoder ønsket vi å styrke validiteten i innsamlingen av datamaterialet. Validering av data i grounded theory skjer gjennom *teoretisk saturation* (Yin, 2009). Dette steget inntreffer når analyse av nye rådata ikke avslører nye aspekter med kategoriene og ikke utdyper de teoretiske sammenhengene og innsikten om fenomenet (ibid.). Teoretiske forklaringer avslørt gjennom kodingen valideres av nytt datamateriale for å sjekke holdbarheten og kontrollere sammenhengen. Denne systematiske bruken av grounded theory gir også forskeren empowerment til å arbeide med teoretiske forklaringer ut fra datamaterialet uavhengig av datainnsamlingen (Glaser, 1999).

Utdyping og kritikk av analysen

En utfyllende kritikk mot metodebruk i egen studie er at artikkel 1, Aktør- og offerhistorier som læringsverktøy, ble skrevet før vi begynte å bruke NVivo 8 og grounded theory. Datamaterialet til artikkel 1 ble samlet inn fra mai 2007 til mai 2008 og kom fra fokusgrupper med banksjefer, fokusgrupper i lokalbanker, intervjuer med mellomledere og banksjefer og fra observasjon. Ved bruk av dikotomien aktør–offer sorterte jeg historiene som ble fortalt og oppsummerte fellestrekk og forskjeller i Word. Funnene fra min analyse av aktør- og offerhistoriene ble bekreftet og videretolket av banksjefer på fokusgruppeseminar i 2008 som en del av validering av funnene i artikkelen.

Svakheten med vårt kodingsarbeid er at et omfattende materiale har gjort dyp koding av materialet vanskelig. På utkikk etter ideer for å kategorisere og analysere dataene ble vi først litt tilfeldig inspirert av Bazely (2007), som argumenterer for en grovsortering av datamaterialet i første fase av kategoriseringen. Neste steg er finkategorisering av datamaterialet. Bazeley (2007) støtter seg i sin fremstilling til Glaser og Strauss som argumenterer for at en ikke skal være for redd for å hoppe over kategorier eller funn i første fase av kategoriseringen, fordi viktige funn vil komme frem igjen. Hadde vi med en gang lest

oss opp på grounded theory, ville vi gått mer i dybden på et lite materiale og så gjort grovkodingen for å bekrefte funnene fra dybdekategoriseringen. En slik prosess kunne gitt oss bedre kategorier. Det er også en svakhet med grounded theory generelt at det er vanskelig å handtere et stort materiale.

Artikkel 2 ble skrevet etter at vi hadde kategorisert og utviklet trestrukturene i NVivo 8 (Bazeley, 2007). I analysen av kategorier i datamaterialet ble det tydeliggjort en sentral forskjell mellom Bankens læringsstrategier og læringstiltak og hva medarbeiderne vektla som viktig for deres læring i hverdagen. Kategoriseringen ga oss mer kunnskap om hvilke drivkrefter som styrer læringsarbeidet i organisasjonen, og dette dannet utgangspunkt for artikkelen. Etterpå leste vi igjennom utskrifter av kategoriene fra NVivo 8 og ytterligere analyserte og diskuterte kategoriene for å tydeliggjøre vår forståelse og kvalitetssikre resonnementene under skriving av artikkelen..

Artikkel 3 er skrevet på bakgrunn av kategorien ”læring og opplæring”, hvor vi samlet alle uttalelsene om forståelsen av læringsbegrepet i Banken. Etter flere gjennomlesninger av utskriften av denne noden og diskusjoner, oppfattet vi dette funnet som en nøkkelkategori for å forstå læringspraksisen i Banken. I denne kategorien skilte vi mellom læring og opplæring som to ulike tilnærminger til læring på arbeidsplassen. Informantenes forståelse av læringsbegrepet og bankens læringspraksis dannet utgangspunktet for å analysere ansatte og mellomlederes egenregistreringer av læringsrom i Bankens balanserte målekort. Slik kunne vi bruke kvantitative data for å validere og utdype Bankens forståelse av læring på arbeidsplassen. Se artikkel 3 og 4 for redegjørelse av analysen av det kvantitative materialet (se eksempler vedlegg E). I artikkel 4 rekategoriserte jeg nøkkelkategorien ”balansert målekort” i flere kategorier for å finne nye dimensjoner og bedre teoretiske sammenhenger i materialet enn hva de første kategoriseringene avslørte (se vedlegg D). Disse kategoriseringene ble nyansert i artikkelen, som resultat av at skriveprosessen og gjennomlesninger bidro til en utvidet forståelse av praksis.

Utfordringen med valg av spesifikke kategorier er at disse igjen vil skygge for kategorier som ikke er valgt. Ved å analysere et fenomen ved et begrep, velges andre begreper og forståelser bort (Silverman, 2005). I enhver analyse vil det alltid være noen begreper som er ukategorisert. Forskere må også være forsiktige med å bruke kategorier, uten en analyse om det er disse som brukes av informantene. Siden vi alle koder verden vi lever i, kan

informantene potensielt ha kategorisert sin egen virkelighet feil. Kritikken mot grounded theory begrunnes også ved at en kommer opp med allerede kjent kunnskap (Alvesson & Sköldberg, 2008). Ved å alltid ta utgangspunkt i empirien finner en opp hjulet på nytt.

8. Sammendrag av artiklene

I denne delen oppsummeres kort hovedfunnene i de vedlagte artiklene fra del II av studien.

Artikler	Problemstillinger	Data	Teorigrunnlag	Konklusjoner
Første artikkel; Aktør og offerhistorier som læringsverktøy	1. Hvilke offer og aktørhistorier fortelles i case Banken? 2. Hvordan fungerer aktør- og offerhistorier som læringsverktøy i et aksjonsforskningsprosjekt?	6 fokusgrupper med banksjefer, 4 fokusgrupper i lokalbanker, 8 møter og 20 intervju	(De Charms, 1968; Ghaye, 2005, 2008; Hermansen, 2001a, 2001b; Jørgensen & Warring, 2002)	Aktørhistoriene bekreftet de gode arbeidsrutiner i Banken. Offerhistorier skyldtes faktorer utenfor de ansattes påvirknings- og beslutningsmyndighet.
Andre artikkel; Bank advisors work between contradictory demands of control and reflective learning.	Vi spør om hvordan toppstyring og bruk av balansert målekort sammen med institusjonelle læringskrav i banken påvirker rådgivernes muligheter for refleksiv læring.	8 fokusgrupper 40 intervjuer 35 læringsaktiviteter. (Fokusgrupper møter og observasjon i sammenstilling.) Analyse av 2284 læringsrom.	(Dewey, 1991; Fenwick, 2008; Hackman & Wageman, 2005; Jarvis et al., 2003; Nilsen, 2007)	Strategiske læringsinitiativ i Banken kommer i et motsetningsforhold til intensjonen om økt refleksiv læring om erfaringer fra kundebehandling. De fire strategiske tiltakene styrker formell kontroll snarere enn refleksiv læring.
Tredje artikkel; Adaptive learning and reduced cognitive uncertainty in a financial organization	Vi spør i hvilken grad læringsaktivitetene i Banken bidrar til tilpasnings- eller utviklingslæring. Vi spør også om læringsaktivitetene øker eller reduserer kunderådgivernes kognitive usikkerhet i løsning av deres arbeidsoppgaver.	8 fokusgrupper, 4 fokusgrupper i lokal banker, 40 intervjuer og møter. Analyse av 2284 læringsrom.	(Argyris & Schön, 1996; Boud et al., 2006; Ellström, 2001; Goldman et al., 2009; Illeris, 2004; Michel, 2007; Michel & Wortham, 2009)	Læringsaktivitetene består av informasjon som fremmer tilpasningslæring og reduserer ansattes kognitiv usikkerhet om løsningen av arbeidsoppgavene.
Fjerde artikkel; The downside of the Balanced Scorecard – A case study from Norway	Hvordan påvirker bruken av balansert målekort den refleksive læringen og motivasjonen til banksjefer og rådgivere?	8 fokusgrupper, 4 fokusgrupper i lokal banker, 40 intervjuer og møter. Analyse av 2284 læringsrom.	(Dewey, 1991; Flynn & Chatman, 2001; Kaplan & Norton, 1996; O'Reilly & Chatman, 1996; Paranjape et al., 2006; Voelpel et al., 2006)	Balansert målekort blir et verktøy som toppledelsen bruker for å fremme informasjon og rutinebruk. Resultatet er ureflektert bruk av målinger som reduserer ansattes motivasjon og tid til refleksiv læring.

Tabell 5. Oversikt over artikler, problemstillinger, data, teorigrunnlag og konklusjoner.

Artikkel 1: Aktør- og offerhistorier som læringsverktøy

Aksjonsforskning har en sterk tradisjon på å fokusere på løsninger av deltakeres problemer gjennom analyse av praksis, med mål om å få tiltak for ny handling. I begrenset grad har aksjonsforskere undersøkt verdien av å forsterke menneskers positive relasjoner og handlinger. Ghaye (2005, 2008) argumenterer med støtte fra positiv psykologi (Lovallo, 2005) at mennesker lærer mest ved å fokusere på det positive i arbeidshverdagen. Fokus på problemer løser ikke alltid problemer, men kan tvert imot forsterke dem. Overføring av kunnskap til arbeidsplassen vil også ha større muligheter til å foregå i et positivt klima, hevder Rouiller & Goldstein (1993). I artikkel 1 har jeg drøftet ansattes muligheter for aktivt å påvirke egen arbeidshverdag ved å være en handlende aktør. Aktørhistorier forteller hvordan en person er konstruktør, ansvarlig og bestemmer egne handlinger. Hermansen (2001b) oppsummerer at de positive aktørhistoriene bidrar til å skape mening i vår tilværelse. For å få en god kartlegging av mulighetene for både positiv og negativ læring i Banken ble det også viktig å få frem hvilke offerhistorier som fortelles. Offerhistoriene, hvor mennesker blir et offer for andres ytre ukontrollerbare strukturer eller faktorer, har en negativ karakter som likevel gir en viktig mulighet for å bearbeide og skape perspektiv på våre arbeidserfaringer. Negative historier gir potensial for læring som kan gi flere nye suksesshistorier. Med utgangspunkt i aksjonsforskning og teorien om å lære av våre suksesshistorier var problemstillingene følgende:

1. Hvilke aktør- og offerhistorier fortelles i Banken?
2. Hvordan fungerer aktør- og offerhistorier som læringsverktøy i et aksjonsforskningsprosjekt?

De fortalte aktørhistoriene var knyttet til den enkelte rådgivers eller banksjefs konkrete løsning av salg, service til kunder eller til et positivt samarbeid med kolleger. Aktørhistorier handlet også om å lykkes i å handtere et høyt tidspress i Banken. Alle suksesshistoriene internt hang sammen med utførelse og registrering av arbeidsrutiner som igjen ga seg positive utslag i måling i det balanserte målekortet. Aktørhistoriene bidro til å fremme det gode i toppledelsens implementerte rutiner for kundeservice, ”beste kundeprosess”. Banksjefenes og rådgivernes største suksesser og aktørhistorier var, i følge dem selv, salg til fornøyde kunder. Jeg fant ikke aktørhistorier om innovasjoner eller nye løsninger som fikk konsekvenser utover

praksis i egne avdelinger. Aktør- eller suksesshistorier ble bevisst brukt av topplederne for å synliggjøre og implementere nye endringer i arbeidsrutinene hos rådgiverne. Aktørhistoriene legitimerte så rådgivere og banksjefers bruk av nye rutiner for å lykkes med å selge breddeprodukter til kundene. Historiene satte tankemessig fokus på hvordan rådgiverne skulle løse arbeidsoppgavene og ga rådgiverne bevissthet og stolthet som på en positiv måte kunne spres til kollegene og gi erfaringslæring.

Banksjefer og rådgivere fortalte offerhistorier knyttet til et stort arbeidspress og manglende tid. Dette skyldtes ofte sykefravær fra kollegaer og et høyt misbruk av e-poster, i tillegg til kortsiktige salgskrav som skulle følges opp. Toppledelsens innføring av nye produkter og lang behandling av lånesøknader ga offerhistorier om frustrerte kunder og om merarbeid fra rådgiverne. Uhensiktsmessige eller mangel på praktiske løsninger i arbeidslokalene ga seg også utslag i offerhistorier. Oppsummert skyldtes rådgivere og banksjefers offerhistorier faktorer som lå utenfor de ansattes påvirknings- og beslutningsmyndighet.

Forskningsspørsmål to viste at aktørhistorier bidro til et positivt læringsmiljø. Utfordringen var at ansatte lette etter små suksesser innenfor sitt eksisterende eller begrensede handlingsrom. I en hierarkisk organisasjon ble deltakerne aktører/ofre innenfor rammer som ikke kunne påvirkes. Operativ toppledelsens fravær i aksjonsforskningsprosjektet begrenset også mulighetene til å arbeide med å løse problemer som ga offerhistorier. Artikkelen understreker hvordan toppledelse, fysiske strukturer, organisasjonskontekst, kontroll og rutiner vil kunne begrense mellomledere og ansattes handlingsmuligheter. Oppsummert eksisterer det derfor kontekstuelle utfordringer og begrensninger ved å bruke aktør- og offerhistorier som grunnlag for erfaringslæring og organisasjonslæring i organisasjoner.

Artikkel 2: Bank advisors work between contradictory demands of control and reflective learning

Artikkelen tok utgangspunkt i teorier som fremhever refleksiv læring fra kundeservice som grunnlag for ansattes og organisasjoners utvikling. Motsatt vektlegger nye moderne ledelsesoppskrifter, som balansert målekort, betydningen av at ansatte skal utføre strategiske og toppstyrte detaljerte arbeidsprosesser (Paranjape et al., 2006). Analysen støttet seg på Hackman og Wagemans teori (2005) om hvordan kontekstens betydning påvirker teams læringspotensial. Hensikten var å undersøke hvordan faktorer som intern organisering,

teknologi, arbeidsoppgaver og institusjonelle krav påvirket banksjefers og rådgiveres muligheter for refleksiv læring. Med disse teoretiske perspektivene som bakgrunn ga artikkel to en innsikt i hvordan læringsstrategier og mål, satt av toppledelsen i en bank, påvirket kunderådgiveres læring. Vi spør om hvordan toppstyring og bruk av balansert målekort sammen med institusjonelle læringskrav i banken påvirker rådgivernes muligheter for refleksiv læring?

Artikkelens empiriske utgangspunkt var banknæringens skifte av fokus fra transaksjonsbank til relasjonsbank, hvor det nye målet var å fremme service for å styrke bankens kunderelasjoner. Nilsen (2007) hevdet i sin studie av banken at innføringen av relasjonsbank paradoksalt handlet om å effektivisere rådgivernes kundeservice for å øke salget. Våre forskningsfunn bekrefter dette funnet og viser hvordan toppledelsens fire strategiske læringsgrep: ”beste kundeprosess”, ”informasjon og læringsrom” og ”trening” sammen med en nasjonal institusjonalisert ”autoriseringsordning” bevisst ble brukt for å implementere toppstyrte mål, konkrete arbeidsmetoder og produktkunnskap med mål om å øke rådgiveres salg og bankens inntjening.

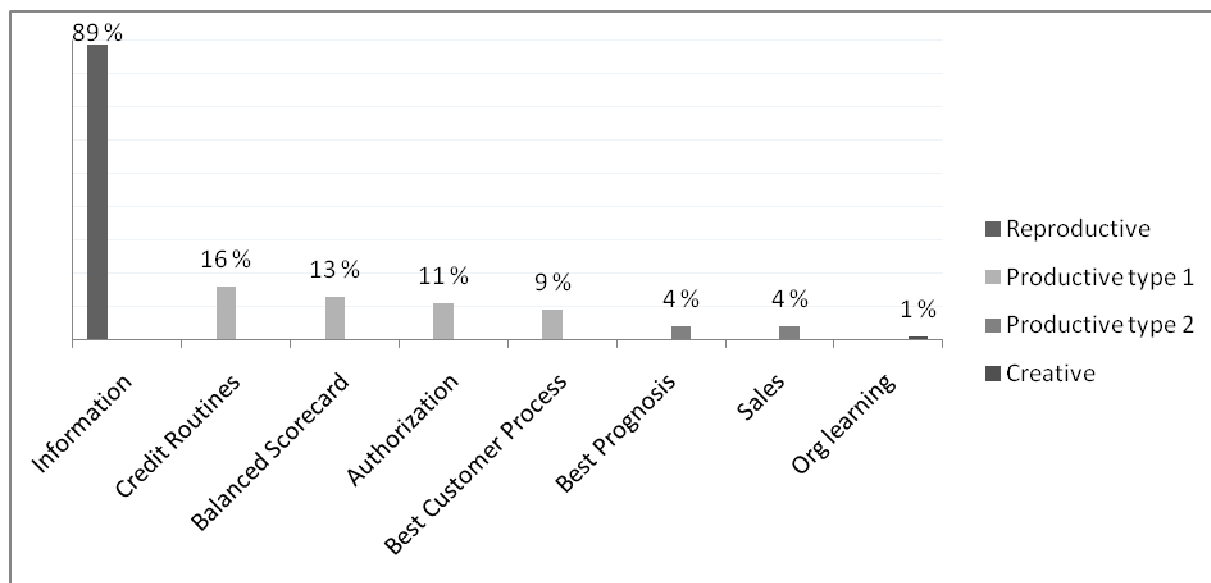
Beste kundeprosess beskriver konkret hvordan rådgiverne skal løse forarbeid, kundemøte og etterarbeid og styrker toppledelsens styring over rådgivernes løsning av arbeidsoppgavene. Rådgivernes bruk av beste kundeprosess ble telt og målt av toppledelsen ved bruk av det balanserte målekortet. Datamaterialet viste at banksjefene gjennomgikk resultatene fra målekortet med rådgiverne hver måned i læringsrommene. Gjennomgangene var preget av rene presentasjoner uten bruk av refleksjon om resultatene. Totalt ble det gitt informasjon fra ledelsen til rådgiverne i deler av 89 % av de registrerte læringsrommene i det balanserte målekortet. Informasjonen inneholdt produktpresentasjoner og manualer, beste kundeprosess, resultater fra det balanserte målekort, salg og finansresultater og regler for håndtering av lånesøknader. Artikkelen utdypet også hvordan den nye nasjonale autoriseringsordningen for finansrådgivere øker kravene til kompetanse og produktkunnskap. For å kunne fortsette i sitt arbeid må rådgivere tilfredsstillende de nye obligatoriske kravene om godkjent trening og eksamen i å stille etiske spørsmål til kunder om kjøp av produkter.

Funnene viste hvordan informasjon og behovet for å kvalitetssikre kunnskap og arbeidsprosesser i organisasjoner både internt og eksternt fører til mer opplæring og trening for ansatte. Rådgiverne uttrykte i intervjuer frustrasjoner over at nye uklare krav til

kundebehandling i form av kreditrutiner ofte ble endret av toppledelsen. Nye manualer var uklare og skapte både usikkerhet i bruk når en utarbeidet tilbud til kunden og økte behovet for kontinuerlig oppdatering. Rådgivere vektla at de utviklet gode kunderelasjoner basert på egne erfaringer fra kundemøter som er i tråd med teori om reflekterende praktikere (Schön, 1991). Systematisk refleksjon over disse erfaringene for å få til forbedring var i liten grad vektlagt i de strategiske læringsgrepene som skulle bidra til å øke rådgivernes salg og etisk kunnskap. Refleksjon og deltakelse fra ansatte, som er sterkt vektlagt i teori om læring på arbeidsplassen, var lite tematisert i de strategiske læringstiltakene i Banken. Artikkelen oppsummerer at fokus på tilegnelse av kunnskap og rutiner paradoksalt hindrer bruken av kritisk refleksjon og erfaringslæring i organisasjonen. Læringsgrepene i Banken øker bankens formelle kontroll og styring over hvordan rådgivere løser sine arbeidsoppgaver.

Artikkel 3: Adaptive learning and reduced cognitive uncertainty in a financial organization

Læring ble oppfattet som en utfordring av fokusgruppen selv om Banken satset store ressurser på opplæring av ansatte. Fokusgruppen diskuterte læring, og analysen avslørte en vektlegging av opplæring og ikke refleksiv læring. I forlengelse av dette funnet og artikkel to ønsket vi å undersøke hvilken type læring som det ble lagt til rette for i Banken. Artikkelen bygger på en analyse av banksjefers og rådgiveres egenregistreringer av læringsrom i det balanserte målekortet. Vi analyserte hvorvidt læringsgrepene i Banken styrket tilpasningslæring eller utviklingslæring for rådgiverne basert på Ellströms (2001) begreper og teori. For å utvide forståelsen brukte vi også begrepene økt eller redusert kognitiv usikkerhet fra Michels studie (2007). I artikkelen spurte vi om læringsaktivitetene øker eller reduserer rådgivernes kognitive usikkerhet i løsning av deres arbeidsoppgaver. Tabell 6. viser resultatene av undersøkelsen.



Tabell 6. Undersøkelse av 2284 egenregistreringer av læringsaktiviteter i det balanserte målekortet.

Tabellen viser at majoriteten av de registrerte læringsaktivitetene inneholdt ulik informasjon som var presentert også i samme læringsrom. Vi nyanserte dette funnet ved å kategorisere tilpasningslæring ut fra Ellströms (2001) nyanserte begreper, som reproduktiv (informasjon), og produktiv type I (kredittrutiner, balansert målekort, autorisering og beste kunde-prosess). Utviklingslæring som kategoriseres som produktiv type 2 læring (beste prognoseprosess og salg), og kreativ læring (organisasjonslæring), var i liten grad registrert.

Studien avslører at innholdet i bankens læringsrom satte fokus på tilpasningslæring i form av å ha informasjon om løsning av arbeidsoppgavene på dagsorden. Innholdet i læringsrommene reduserte ansattes kognitive usikkerhet om hvordan de skulle løse arbeidsoppgavene. Ansatte tilegnet seg fakta og fagkunnskap om produkter og rutiner og trente på hverandre om hvordan de skulle gjennomføre kundemøter. Arbeidstakerne brukte mye tid på arbeidsplassen for å oppdatere seg og tilegne seg faktakunnskap og rutiner som samsvarte med funnene til Goldman et. al. (2009). Utviklingslæring og økt kognitiv usikkerhet i form av å fremme diskusjoner og refleksjoner var lite vektlagt i bankens læringsrom. Et viktig funn i studien var at ansattes tid til refleksjon ble utfordret i hektiske arbeidsdager hvor ekstra tid til læring ble brukt til tilpasningslæring. Vi problematiserte Bankens læringspraksis ut fra ideen om hvordan fremming av økt kognitiv usikkerhet kan gi et grunnlag for refleksiv læring og utvikling og gi et konkurransefortrinn i en verden i sterk endring. (Beck, 1997; Giddens, 1997; Michel, 2007).

Funnene indikerte også at det er vanskelig å finne en balanse mellom tilpasningslæring og utviklingslæring. Tilpasningslæringen er lite vektlagt i teori om læring på arbeidsplassen som derimot vektlegger refleksjon for å få til utviklingslæring. Funnene kan indikere at det er forskjell mellom teori og praksis om læring på arbeidsplassen. Det er behov for mer empirisk forskning omkring betydningen av toppstyring og bruk av balansert målekort for ansattes læring. Det er også indirekte behov for mer forskning om kvalitetsstyringsystemer, sikkerhetssystemer og tilegnelsen av disse gjennom tilpasningslæring med fokus på å redusere kognitiv usikkerhet. Disse kan lett hindre bruk av refleksjon som er en viktig faktor for å kvalitetssikre praksis og læring.

Artikkel 4: The downside of the Balanced Scorecard – a Norwegian case study

Artikkel 4 undersøkte om bruk av organisasjonsoppskriften balansert målekort styrket toppledelsens kontroll, og hvordan dette påvirket kunderådgiveres muligheter for refleksiv læring samt engasjement til organisasjonen. Balansert målekort støtter seg til en toppstyring av organisasjoner for å måle hvordan arbeiderne løser gitte strategiske beste arbeidsprosesser. Målet er at arbeidsoppgavene skal løses på den mest hensiktsmessige måte med mål om høy økonomisk inntjening (Paranjape et al., 2006). Balansert målekort kritiseres for ikke å ta hensyn til teorier som vektlegger ansattes bruk av refleksiv læring og engasjement, som et viktig bidrag både til egen arbeidsutvikling og organisasjonsutvikling (Voelpel et al., 2006).

Analysen av datamaterialet avslørte at bruk av balanserte målekort ga lærings- og motivasjonsutfordringer for ansatte og organisasjon. De viktigste funnene oppsummeres slik:

- Balansert målekort styrker toppledelsens formelle kontroll ved å være et verktøy for å kunne informere om og registrere og måle ansattes konkrete arbeidsutførelse. Toppledelsen kan lett følge opp målingene og detaljkontrollere rådgivere og banksjefers arbeid. Bruk av formell kontroll påvirker rådgivere ved at de til en viss grad etterlever nye krav fra toppledelsen. Rådgivere opplever også å bli sett og verdsatt fra ledelsen når de blir målt og oppnår suksess ut i fra balansert målekort.
- Varierte kundekrav og komplekse arbeidsoppgaver gjør det utfordrende for rådgivere og banksjefer å bruke beste arbeidsprosesser og balansert målekort i praksis. Dette funnet støtter kritikken mot det balansert målekort fordi det er umulig å finne perfekte

måleindikatorer for å måle løsningen av komplekse arbeidsoppgaver. Toppledelsens konkrete krav til arbeidsprosesser, effektivitet og inntjening sammen med en egen høy motivasjon for å raskt hjelpe og gi service til kunder reduserer rådgivere og banksjefers muligheter til å takle arbeidsmengden.

- Stor arbeidsmengde utfordrer banksjefer og rådgiveres tid til å arbeide med refleksiv læring i hverdagen og reduserer også organisasjonens muligheter for å få innspill til organisasjonslæring. Ansatte tilegner seg gitte rutiner utviklet av toppledelsen i stedet for å delta med egen kunnskap i utviklingsprosesser.
- Resultatene i balansert målekort inneholdt ofte feil fordi ansatte hadde registrert feil eller glemt å registrere arbeidsprosesser eller salg. Målekortet inneholdt også ukorrekte data på registrerte indikatorer på grunn av tekniske feil i selve systemet. Ukorrekte målinger reduserer ansattes tillit og forpliktelse til å bruke balansert målekort i praksis.
- Røde og gule kuler brukes i balansert målekort, med formål om å visualisere hvilke indikatorer som viser at ansatte ikke har levert tilfredsstillende måltall og resultater, ut fra toppledelsens satte krav. Bruk av kontinuerlig negativ feedback i form av røde og gule kuler reduserer ansattes motivasjon for å forbedre seg.

Artikkelen oppsummerer hvordan balansert målekort i stedet for å fremme økt bruk av refleksjon for å diskutere ulike forbedringsmuligheter, som er i tråd med oppskriftens intensjon (Kaplan & Norton, 1996), i praksis blir et verktøy som fremmer ureflektert arbeid. Kontinuerlige registreringer og målinger av arbeidsoppgavene gir ingen garanti for læring. Verdifull slakk tid i organisasjon som rådgivere og banksjefer kunne brukt til refleksjon, for å forbedre løsningen av arbeidsoppgavene, ble i stedet brukt til gjennomgang av resultatene i målekortet uten konkret feedback og refleksjon. Datamaterialet indikerer derfor et behov for kompetente topp- og mellomledere for å iverksette refleksiv læring på arbeidsplassen når bruk av prestasjonsmålesystemer brukes. Studien støtter Nilsens (2007) funn som understreket at nye moderne ledelsesoppskrifter som balansert målekort i arbeidslivet støtter opp om formell kontroll og detaljstyring av medarbeideres løsninger av arbeidsoppgaver.

9. Diskusjon

Artiklene har samlet vist at styring i organisasjoner har strategisk betydning for hva ansatte i en organisasjon skal bruke arbeidstiden på. Styringen påvirker direkte innholdet og tema i ansattes læringsaktiviteter og læreprosesser på arbeidsplassen. Dette gir grunnlag for en diskusjon om betydningen av styring i organisasjoner for ansattes refleksive læring.

Styringens betydning for refleksiv læring i organisasjoner

Jeg stilte innledningsvis følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken betydning har toppledelsens styring ved bruk av balansert målekort for ansattes muligheter for refleksiv læring?

Artiklene avdekker et instrumentelt fokus som følger av innholdet og formen av læringsaktiviteter i Banken. Toppledelsen styrer organisasjonen ved bruk av balansert målekort og bruker "læringsrom" i hverdagen som redskap for å trene og gi informasjon, med mål om å få implementert rutiner og øke salget. Innføringen av autoriseringsordningen forsterker behovet for å kvalitetssikre kunnskap siden den er obligatorisk for rådgiverne. Banken har vært pådriver i planlegging og introduksjon av autoriseringen og har forpliktet seg til å legge til rette for rådgivernes pålagte gjennomføring av ordningen. Autoriseringsordningen legitimerer likevel et behov for refleksiv kunnskap i handtering av og salg til kunder, og danner slik et potensial for å øke refleksiv læring i Banken.

Funnene viser at det systematiske læringsarbeidet innebærer økt styring og formell kontroll over ansattes løsning av arbeidsoppgavene. Ansatte registrerer utførte læringsaktiviteter i en egen indikator i målekortet. Læringsrom blir en egen aktivitet preget av informasjonsformidling, som registreres utenfor de viktige arbeidsprosess- og resultatindikatorene. Denne kategoriserte tilpasningslæringen, som i hovedsak reduserer kognitiv usikkerhet, holdes derfor utenfor andre indikatorer i målekortet. Resultatet er at fokuset på å kvantitativt registrere gjennomført læring i det balanserte målekortet, gir rådgivere lite rom for å bidra med egen kunnskap til refleksiv læring eller organisasjonslæring. Ut fra våre funn oppfordres ikke ansatte til å bidra med innspill om for eksempel forbedring av driftsrutiner, indikatorer eller introduksjoner av nye produkter, eksempelvis kredittkort. Det er ikke lagt til rette for at kreative innspill eller nye løsninger fra

ansatte kan registreres skriftlig i målekortet, og fokuset på kvantifisering bidrar ikke til nyttenkning. Organisasjonens fokus på informasjon, autorisering og drift gjennom det balanserte målekortet fortrenger i praksis refleksiv læring.

Styring handler om å få informasjon og korrigere organisasjoners strategier. Kommunikasjon mellom toppledelse, mellomledere og ansatte er viktig for organisasjoners evne til å lære av erfaringer og korrigere strategiene. Det er spesielt toppledelsen og mellomledere som har ansvar for å legge til rette for refleksjon i hele organisasjonen. For å iverksette erfaringslæring og refleksiv læring må også maktproblematikk drøftes, noe denne organisasjonen ikke har tradisjon for i følge våre data og analyse. Ut fra Vincens (1998) modell om refleksjon ser det ut som om ansatte ikke selv kan velge å delta i refleksjonsprosesser. Resultatet kan være at ansatte unngår, eller argumenterer for seg selv, hvorfor de ikke skal reflektere på jobb. Refleksjon uten potensial for endring har liten verdi utover å gi ny kunnskap til de ansatte. Å reflektere over utfordringer som ikke løses, kan øke ansattes frustrasjon over sitt arbeid. Konsekvensen er at ansatte ikke deltar i refleksjon, og organisasjonens evne til å lære av ansattes erfaringer svekkes på bakgrunn av toppledelsens styring i organisasjonen.

Det er et toppledelsesdilemma å sikre at ansatte arbeider i samsvar med en organisasjons mål og samtidig utvikler nye løsninger. Utfordringen er å arbeide for å være pålitelig og effektiv, samtidig som en også må fremme organisasjonslæring for å være i front med nye kreative løsninger. Lyons, Chatman og Joyce (2007) sin diskusjon om innovasjon i servicesektoren poengterer at det er de små kontinuerlige forbedringene, som kommer fra ansattes relasjoner med kundene, som bringer de viktigste innovative løsningene til organisasjoner som lever av kundekontakt. Toppledelsen har ansvar for å bringe disse verdiene frem til sine ansatte hvis de ønsker å være i front. Kundeinformasjon som spres fra ansatte til ledelsen i en organisasjon, danner grunnlag for å skape små innovasjoner i servicesektoren. Ledelsen må motivere og legge til rette for at de ansatte både kommuniserer med hverandre og med ledelsen for å fremme erfaringsdeling, informasjonsdeling og læring fra kunderelasjoner.

Det er et paradoks at selv om toppledelsen tilsynelatende var fraværende i læreprosesser, så dokumenterer studien at toppledelsen kan trekke seg tilbake og bruke det balanserte målekortet for å påvirke ansattes læring og løsning av arbeidsoppgavene. Toppledelsens tilstedeværelse blant ansatte i organisasjonen kan reduseres, mens informasjonsmengden økes. Våre funn viser også at både mellomledere og ansatte i organisasjonen selv har valgt å

reducere informasjonsmengden fra toppledelsen. Det er heller ikke alltid de handler i tråd med toppledelsens intensjoner. Uten å ha deltatt i, eller selv ha eierskap til beslutningsprosessene, er det utfordrende for ansattes motivasjon å handtere alle krav fra ledelsen. Artikkel 2 og 4 viste at ansatte valgte å gi kundene service ut fra egne erfaringer, selv om dette ikke samsvarte med toppledelsens implementering av beste kundeprosesser. Hensynet til kunden og egne refleksjoner gjorde at ansatte handlet basert på tidligere suksesser. Slik kunne rådgiverne selv bestemme løsningen av oppgavene selv om det var på tvers av ledelsens strategier.

Det bør være sammenheng mellom organisasjonsstrategi og hvordan ansatte handler i organisasjonene for å utvikle og implementere innovasjoner i organisasjoner (Lyons et al., 2007). Utøvelse av styring og kontroll trenger derfor ikke i seg selv være et problem for læring i organisasjoner (Jarvis, 1997). Problemet oppstår når toppledelsens styring og bruk av det balanserte målekortet setter agendaen for hva som skal læres og diskuteres i teammøter, læringsrom og på arbeidsplassen generelt. I situasjoner hvor toppledelsen setter premisser for hvordan ting og temaer skal diskuteres, jamfør bruk av suksesshistorier om beste kundeprosesser, så styrkes styring og den formelle kontrollen i organisasjonen. Som en konsekvens reduseres ansattes refleksjon og muligheter for å komme med nye ideer og innspill fra kundekontakt og kolleger oppover i hierarkiet i organisasjonen som denne studien viser. Innføring og bruk av styring og balansert målekort i organisasjoner gir derfor en utfordring for tilrettelegging av refleksiv læring. Resultatene viser at det ikke er nok med gode intensjoner og visjoner når de strategiske læringstiltakene fokuserer på tilpasningslæring og kontroll. I en trend der styringen forsterkes i organisasjoner, kan dette på sikt svekke ansattes engasjement.

Jarvis (1997) argumenterer for en forskjell mellom utdanning og trening som utvider forståelsen av Bankens læringsaktiviteter: Utdanning betraktes som mer kognitivt orientert mot faglig kunnskap og refleksjon, mens trening har et smalere fokus på utvikling av ferdigheter. Humankapitalteorien vektla utdanningsfokuset sterkere på 60-tallet, men i dag er også trening sett på som viktig. Jarvis (1997) hevder begge er viktige fordi det moderne samfunnet trenger både ferdigheter og kunnskaper. Datamaterialet fra Banken dokumenterte at rådgivere og banksjefer arbeidet med å oppnå konkrete salgsresultater etter manualer, regulativer og i en forretningsmessig organisasjonstradisjon. De var opptatt av å trene og øve på kundesamtaler og på å ta initiativ overfor nye kunder for å øke salget. I tillegg var Banken og de ansatte opptatt av faglig oppdatering. Resultatet ble en ubalansert styring av

læringsaktivitetene. Trening og kunnskap ble vektlagt. Refleksjon for å utvikle og kvalitetssikre treningspraksis og kunnskapstilegnelse i organisasjonen ble nedprioritert.

Utfordringer ved å lære av aktør- og offerhistorier i styrte organisasjoner

Vi innførte aktør- og offerhistorier som et læringsverktøy for å øke banksjefer og rådgiveres refleksjon om egne arbeidsprosesser. Aktørhistorier skulle synliggjøre egne positive bidrag i arbeidsdagen som betraktes som positivt for de ansatte (Ghaye, 2005, 2008). Målet var også å redusere tiden som ble brukt til ureflektert gjennomgang av tall og målinger fra det balanserte målekortet. På den bakgrunn stilte jeg innledningsvis følgende spørsmål:

2. Hvilke utfordringer følger av læring fra aktør- og offerhistorier i toppstyrte organisasjoner?

Artikkel 1 viste at deling av positive suksesshistorier kunne gjøre andre ansatte mer sårbare og utsatte. Hvis ansatte mislykkes med å reprodusere andres suksesshistorie, kunne dette skape egne offersituasjoner og potensielle offerhistorier. Det var også utfordrende for ansatte å bruke tid på å være kritisk ved å identifisere offerhistorier når de selv manglet innflytelse eller påvirkning på egen arbeidshverdag. Uten å bli hørt av ledelsen eller selv ha påvirkningskraft kunne ansatte ende opp med å fortelle den samme offerhistorien over lengre tid. I situasjoner hvor styringen og målingene i banken opplevdes som for stort av banksjefer og rådgivere, hadde de små påvirkningsmuligheter for å endre dette problemet ved hjelp av organisasjonslæring. Å starte refleksjonsprosesser hvor en fokuserer på kritiske betraktninger om organisasjonen krever god kommunikasjon og forankring i toppledelsen. Refleksjon om et problem blir utfordrende hvis det ikke gis mulighet til å følge opp med ny handling som fjerner problemet. Offerhistorier kan selvsagt føre frem til en reflekterende og kritisk prosess for de som føler seg som offer. Ansatte som oppdager at verdigrunnlaget i organisasjonen ikke lenger samstemmer med egne verdier, vil kunne bli mer kritisk til å arbeide i organisasjonen. For å fortsatt kunne arbeide i organisasjonen må de ansatte akseptere offerrollen, eller snu perspektivet og oppfatte seg som aktører.

Å prøve å hindre oppmerksomheten mot organisatoriske utfordringer som er uttalt gjennom offerhistoriene, ved å flytte fokuset ensidig på aktørhistoriene, vil derimot ikke løse

problemene. Artikkelenes funn støttes av Hackman (2009) som kritiserer positiv psykologi for å ville hjelpe ansatte med å lettere akseptere dårlige arbeidsforhold uten å gjøre noe med de virkelige problemene. Teori og forskning har dokumentert at ansatte i praksis blir motivert når de utfordres og får bestemme over arbeidsforholdene samtidig som de da tilegner seg ny kunnskap (Ellström, 1996). Å legge til rette for empowerment og kritisk refleksjon blant ansatte er krevende for organisasjoner fordi det bidrar til usikkerhet, tar tid og er kostbart (Hackman, 2009). Det legitimerer likevel ikke å sette et ensidig fokus på læringstiltak som har som formål at ansatte skal tilpasse seg og takle utfordringene bedre ved at den enkelte fokuserer på positive tanker, og utelukker kontekstuelle utfordringer. Tilpasningsstrategier hvor en skal gjøre det beste ut av en dårlig situasjon og ignorere de virkelige problemene, blir etisk vanskelig for alle parter, også for forskeren.

Et resultat av studien om aktør- og offerhistorier som læringsverktøy er behovet for å balansere fokuset mellom positive faktorer og utfordringer i utvikling av ansatte og organisasjoner. Mennesker har en nødvendig tilpasningsstrategi som er nødvendig for å overleve i et hektisk arbeidsliv med et sterkt fokus på tid og økonomisk inntjening (Hackman, 2009). I situasjoner kan løsningen være å fokusere mindre på utfordringene fordi de da vil kreve mindre energi. Aktørhistorier og suksesser bidrar til entusiasme, trøkk og følelse av å lykkes. Men også reell innflytelse vil øke ansattes følelse av å delta og bidra til utvikling og kan gi et enda større potensial for å lykkes. En annen kritikk mot artikkelen er knyttet til bruken av aktør- og offerbegrepet som to motstridende, eller bipolare begreper (Hackman, 2009). I praksis kan slike motstridende begreper være for ulike til å være gode dikotomier i en undersøkelse av læringspraksis i en organisasjon. Artikkelen oppsummerte at selv offeret er en handlende aktør og at begrepene derfor ikke fungerte så godt som dikotomier. Artikkelenes tema om aktør- og offerhistoriene utvidet forståelsen om læring blant rådgivere og banksjefer i banken og dannet et hjelpemiddel for å forstå hvor viktig toppledelsen er for å få til refleksiv læring og endringer i organisasjoner.

Funnene viser at det å fremme refleksjon om utfordringer blant ansatte som har svak kommunikasjon med toppledelsen, ikke automatisk gir fravær av offerhistorier. Refleksjoner som bearbeider offerhistorier kan bidra til utluftning av frustrasjoner internt i avdelinger uten å føre til nye konstruktive løsninger. Forbedringer og nye løsninger avhenger både av organisasjonens arbeidsoppgaver og toppledelsens evne og vilje til endring eller forbedring av oppgavene.

Dette samsvarer med Akellas funn (2007, 2008), som viste at retorikk og innføring av begreper som samsvarer med læring på arbeidsplassen, dvs. inkludering, samarbeid, læring og empowerment, tvert imot kunne styrke ledelsens styring av ansattes løsninger av arbeidsoppgavene. Ekman Philips og Huzzard (2007) diskuterer hvordan diskusjoner og snakk om endringer, deltakelse og forbedringer kan innebære en illusjon eller et bedrag fordi det alltid vil være en makt- eller kontrolldimensjon tilstede i organisasjoner som enten gir tillatelse til medarbeiderpåvirkning eller ikke. Reelle endringer kan bare skje med utgangspunkt i deltakernes nye handlinger. Ledelsen må samtidig legge til rette både for endringsarbeid og iverksettelse av endringer.

Hackman (2009) knytter økt formell kontroll opp mot utfordringen ved å ensidig fokusere på det positive i organisasjoner. Hans kritikk mot denne ensidig positive utviklingstilnærmingen handler om å unngå å lete etter begrensninger og mulig feilinformasjon. Også Ehrenreich (2010) hevder at et for stort fokus på å se etter positive aspekter, både på mikro- og makronivå, kan hindre synliggjøring av motsigelser, andre perspektiv og kritikk. I en kritisk analyse av fremveksten av å være positiv i det amerikanske samfunnet, forklarer Ehrenreich (2010) hvordan en overdreven positivitet skaper en farlig "bobleverden", hvor alt er perfekt og optimistisk. Hele finanssystemet levde i en overdreven positiv tenkning frem mot finanskrisen i 2008. Ehrenreich (2010) understreker at konkursen for Lehman Brothers ikke skyldtes for lite positiv tenkning. Konkursen skyldtes systematiske mangler på alternative vurderinger, kritiske analyser og realisme. Særlig der toppledelsen i et firma har stor distanse både til markedet og ansatte, vil de ansatte kunne fange opp store kritiske endringer i markedet, uten at disse vil bli videreformidlet opp i hierarkiet på grunn av manglende kommunikasjon.

Funnene i artikkel 1 viser hvordan Bankens toppledelse og banksjefer trakk frem suksesshistorier fra rådgivere som et redskap for å bekrefte det positive ved bruk av innførte rutiner, spesielt bruk av beste kundeopplevelse. Dette skjedde også uavhengig av vårt forskningsprosjekts fokus på aktør- og offerhistorier. Toppledelsens mål var å øke rådgivernes bruk av de nye rutinene ved å fremheve historier om suksessen ved å bruke dem. Dette var et godt grep for å spre informasjon om rutiner som viste seg å være gode for å øke salget av breddeprodukter. I tillegg ønsket toppledelsen å sikre seg at kundene ble godt mottatt og fikk den samme kvaliteten på kundebehandlingen uavhengig av hvilke rådgivere de hadde.

Utfordringen var at en ensidig positiv tilnærming til rutinebruk uten kritisk refleksjon, ikke bidro til å nyansere eller utvikle bruken av beste kundeopplevelse i praksis.

Positive bekreftelser av rutiner skygget for kritiske bemerkninger som eksisterte og hindret bruk av kritisk refleksjon blant ansatte i banken. Dette samsvarer også med våre funn og teorier om redusert usikkerhet i artikkel 3. Ved å fokusere på sikker og gjerne positiv kunnskap reduseres alternative muligheter i en verden som er uoversiktlig og i endring. Når ansatte ensidig leter etter toppledelsens ferdig definerte positive historier og kun sprer og bekrefter disse overfor ledelsen i en organisasjon, kan dette hindre muligheter for viktig fornyelse, refleksjon og kritikk. Toppledelsen reduserer selv viktige kilder til informasjon og læring hvis de bare etterspør ensidig positiv informasjon. Det konstruktivistiske perspektivet som ligger til grunn for erfaringslæringen svekkes i et ensidig fokus på positive aktørhistorier. Dette argumentet styrkes ved sammenhengen mellom funnene i artikkel 1 og artikkel 4. Bruk av suksesshistorier i en organisasjon i kombinasjon med styring gjennom balansert målekort bidrar til å hemme fremveksten av konstruktiv kritikk i organisasjonen. Årsaken er at balansert målekort i tillegg fremmer informasjon om kunnskap som skal tilegnes og hvordan arbeidsoppgaver skal løses. Ansatte forventes å tilpasse seg til etablerte strategier i stedet for å delta i utvikling av dem. På sikt kan dette svekke fornyelse og motivasjon samt organisasjonens konkurranseevne. I ekstreme tilfeller bidrar fokuset på suksesshistorier til en "lydighetskultur" hvor konstruktiv kritikk blir nedtonet i organisasjonen. På den bakgrunn ønsket vi i en tidlig fase å teste ut bruk av aktør- og offerhistorier som læringsverktøy for å nettopp balansere fokuset på det positive og det negative. Suksesshistorier kan i teorien også inneholde historier om ansatte som bryter med rutinene og finner nye løsninger som hele organisasjonen kan dra nytte av. At vår tilnærming for å fremme aktør- og offerhistorier i Bankens ikke ga den spredning og effekt som både forskere og flere av banksjefene håpet på, indikerer også en grunnleggende utfordring med å iverksette aksjonsforskning i toppstyrte organisasjoner.

Styring og aksjonsforskning som to motstridende strategier

Artikkel 1 tok opp enkelte utfordringer ved bruk av aksjonsforskning i toppstyrte organisasjoner. Artikkel 2, 3 og 4 har gitt oss mer kunnskap om hvordan styring og læring praktiseres i Bankens. Sammen gir artiklene et grunnlag for ytterligere å diskutere de felles implikasjoner som denne studien avslører:

Forskningsspørsmål 3: Hvilke utfordringer gir bruk av styring i organisasjoner generelt, og bruk av balansert målekort spesielt, for iverksetting av aksjonsforskning i organisasjoner?

I avhandlingen så langt har jeg satt et kritisk søkelys på læringseffekten av både vårt aksjonsforskningsprosjekt og banksjefers og rådgiveres læringsarbeid i Banken. I en sammenstilling og i et aksjonsforskningsperspektiv vil jeg nyansere funnene av lav og tilsynelatende manglende organisasjonslæring. Forskerne skrev to firesiders årsrapporter i 2008 og 2009 til konsernlederen i styringsgruppen og til hovedstyret i Banken. Årsrapportene beskrev status i prosjektet og utfordringer som ble diskutert og avdekket i møter og fokusgrupper. Flere påpekte utfordringer ble løst av toppledelsen. Hvorfor endringene ble iverksatt har vi ikke konkret kunnskap om, men flere faktorer har nok hatt betydning. Bonussystemet i det balanserte målekortet ble avvirket etter at finanskrisen inntraff i 2008. Årsaken til endringen kan knyttes til den kritikk som rammet bruk av bonussystemer i banker fra samfunnsaktører som ble rammet av krisen. Banksjefene var pålagt å gjennomføre en obligatorisk kvartersamtale for å følge opp rådgivernes salg hver uke (Nilsen, 2007, s. 235). Denne ble avvirket av toppledelsen med begrunnelsen om at "kvarteret" ga et for stort salgsfokus uten fleksible tidsrammer. Avviklingen skjedde i etterkant av fokusgruppemøter hvor banksjefene fortalte at de ikke brukte kvartersamtalen som intendert. Banksjefene gjennomførte i stedet konstruktive samtaler med rådgiverne for å hjelpe dem i arbeidet ut fra behov. Å telle ansattes pålagte seks ganger 30 minutter læringsrom i det balanserte målekortet hver måned ble erstattet med et fleksibelt krav om at alle måtte gjennomføre totalt tre timer læringsrom hver måned. Flere deltakere fra fokusgruppene har også byttet jobb internt og eksternt. Å vurdere verdien av deres nye kunnskap og refleksjoner i ettertid er vanskelig.

I den første årsrapporten ga vi tilbakemelding på den intensive bruken av e-post fra stabsavdelingene. Daglig ble det sendt ut informasjon og pålegg som fylte innboksen til banksjefer og rådgivere. Antallet e-post som ble sendt ut var så omfattende at banksjefer og rådgivere ikke klarte å følge dem opp i en hektisk hverdag. Konsernledelsen responderte på problemet ved å innføre nye retningslinjer som reduserte bruken av e-post. Også stabsavdelinger ble omstrukturert og redusert. Disse funnene viser samlet at Banken er en handlende organisasjon som responderer på utfordringer når de blir tydelige for toppledelsen. Empirien støtter Flynn & Chatmans (2001) argument om at toppledelse kan bruke sin

formelle kontroll til å innføre nye rutiner, systemer, endringer og innovasjoner i organisasjonen gjennom toppstyrt organisasjonslæring. Eksemplene illustrerer betydningen av at ansattes refleksjoner om utfordringer og funn i organisasjoner blir kommunisert med handlingskompetente toppledere.

Endringene som har blitt iverksatt av toppledelsen kan knyttes til Illeris' (2004) beskrivelse av det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet i organisasjoner. Våre funn viser at toppledelsen er sentral for å endre teknisk-organisatoriske forhold som både kan forbedre organisasjonen og øke læring i organisasjonen. Rådgivere og banksjefer har reflektert omkring utfordringer i Banken ved bruk av fokusgrupper, og slik fått både individuell- og samarbeidslæring. Når nye innspill videregives til toppledelsen av rådgivere, banksjefer og forskere skapes et potensial for endringer.

Funnene gir grunnlag for å spørre om toppledelsens rolle for å få til læring og organisasjonslæring på arbeidsplassen er undervurdert i Illeris (2004) sin modell. Endringene som er dokumentert, indikerer organisasjonslæring ut fra Argyris og Schöns (1996) begrep om enkeltkretslæring. Endringene er enkle forbedringer av rutiner, men de inneholder ikke store gjennomgripende endringer foruten omstruktureringen av stabsavdelingene. Det er ikke deltakende prosesser og kommunikasjon i form av refleksjon mellom toppledere, banksjefer og rådgivere som har dannet bakgrunn for alle endringene. Refleksive prosesser som involverer deltakere fra ulike deler av organisasjonen, gir grunnlag for bedre løsninger. Praksiser og rutiner som blir undersøkt og vurdert fra ulike synsvinkler, gir et potensial for å iverksette kvalitetssikrede endringsprosesser. I slike prosesser vil toppledelsen lettere kunne kommunisere strategier og mål sammen med de ansatte (Ekman Philips & Huzzard, 2007). Refleksive prosesser vil gi et større potensial for nødvendig dobbelkretslæring. Deltakelse i beslutningsprosesser øker også ansattes motivasjon for å iverksette nye forbedringer i praksis. Styring av organisasjoner vil dermed ha en generell utfordring med å iverksette dobbelkretslæring fordi topplederne kan ta beslutninger uten å ha god nok informasjon fra ansatte om deres utfordringer både internt i organisasjonen og i forhold til kundebehandling. Artikkel 4 viser også hvordan bruken av balansert målekort gir informasjon som er ufullstendig og som ikke kan erstatte kommunikasjon mellom ansatte og toppledere.

Toppleidelsens betydning for aksjonsforskning

Aksjonsforskning har som mål å fremme kritiske refleksjoner fra deltakerne som også kan utfordre organisasjoners verdier og mål. Empirien viser gode eksempler på banksjefer og rådgivere som diskuterer og reflekterer fritt om bankens utfordringer. Diskusjonene i fokusgruppene ga deltakerne og forskerne en helhetlig og mer grunnleggende forståelse av bankens mål og strategi. I praksis kunne ikke ansatte diskutere alle temaer om Banken helt fritt. I datamaterialet fantes en frustrasjon hos banksjefene når de oppdaget at prosjektets ideer om empowerment, læring og autonomi ikke samsvarte med ledelses- og læringspraksis i en hierarkisk styrt organisasjon. I tillegg fantes det også institusjonelle krav i omgivelsene utenfor banken, som autorisasjonsordningen og lover og regler, som ansatte måtte forholde seg til (Scott, 1995). Eksterne og interne krav om tilegnelse av kunnskap og trening tok også tid fra aksjonsforskningen og hindret mulighetene for å fremme refleksjon i organisasjonen.

Aksjonsforskerrollen har som utgangspunkt å undersøke og tilrettelegge for å øke erfaringslæringen i organisasjonen. Aksjonsforskeren hjelper aktørene med å forstå et fenomen ved å spørre etter refleksjoner og utfordre. Det er deltakerne selv som må bidra til endringer basert på refleksjon. Introduksjon av nye begreper er viktig i denne fasen. Begreper hjelper deltakere til å forstå og forklare fenomener. Begreper som empowerment, utviklingslæring og refleksjon trenger imidlertid ikke komme ansatte i toppstyrte organisasjoner til gode. Resultatene viser at aksjonsforskning i organisasjoner preget av formell kontroll og bruk av balansert målekort har utfordringer. Aksjonsforskeren er avhengig av samarbeid med lærevillige organisasjoner som har mot og handlingsrom til å prøve ut nye endringer i praksis. Aksjonsforskningen har et idegrunnlag om empowerment, læring og refleksjon som verktøy for å løse problemer (Reason & Bradbury, 2001). Dette idegrunnlaget utfordres i betydningen blokkeres og hindres, hvis lokale utdanningssystemer vektlegger formell kunnskap, trening og rutiner, som forsterker styring og formell kontroll.

Selv om aksjonsforskningen kunne fremme konstruktiv kritikk mot ledelsen og organisasjonen, var målet å forbedre organisasjonen. Banken var ærlig på at deres primæroppgave handler om å øke det økonomiske overskuddet. Det paradoksale var at det igangsatte aksjonsforskningsprosjektet manglet verbal og deltakende støtte fra toppleidelsen. Denne studien har problematisert at læring i seg selv ikke ensidig trenger å være positivt for deltakere fra en organisasjon. Kritiske aksjonsforskningsprosesser som fremmer ny kunnskap vil ikke alltid oppleves som positive verken av ansatte eller av toppleidelse. Dette

er et etisk problem som vil være tilstede både i forkant og i gjennomføring av aksjonsforskningsprosjekter.

Konsernledelsens manglende tid til aksjonsforskningsprosjektet kan også knyttes til den store internasjonale finanskrisen som ble utløst høsten 2008. Konsernledelsen brukte tid på å diskutere og informere om den finansielle situasjonen, og fokus på et aksjonsforskningsprosjekt i banken ble nedprioritert. Finanskrisen etterspurte også bedre kvalitetssikring av rådgiverne, og den nasjonale autorisasjonsordningen ble innført. Nye obligatorisk krav til formell kompetanse ble prioritert av rådgivere og banksjefer i en hektisk bankhverdag. Resultatet var at aksjonsforskningsprosjektets problemstillinger og prosesser ikke ble sett i sammenheng med utfordringer i den daglige driften. Funnene i de fire artiklene og i denne kappen indikerer at behovet for legitimitet i organisasjonen er viktig for å fremme refleksjonsprosesser blant ansatte. Hvis ikke alle i organisasjonen forholder seg til prosjektet, og deltakerne har aksept for å delta, vil grunnlaget for utvikling falle bort. Slike prosjekter skaper ny usikkerhet om praksis, som kun kan bearbeides gjennom å avsette tid til refleksjon i ellers hektiske hverdager.

En kommende publisering av casestudien "Why process improvement training fails" (Lu & Betts, 2011) har sammenlignet to like forsikringsorganisasjoner som ga ansatte den samme opplæring på verktøy for at de skulle kunne gjennomføre forbedringer av deres kundeservicearbeid. Studien undersøkte hvorfor bare den ene enheten brukte forbedringsverktøyene i praksis. Tre faktorer oppsummerer hva som skal til for at organisasjoner kan drive kontinuerlig forbedringsarbeid hvor alle ansatte bidrar. 1. Kunnskap og forståelse i hele ledelsesgruppen om prosessforbedring er nødvendig før en implementerer nye forbedringsverktøy. Kurs for ledelse og ansatte i teknikker for forbedringsarbeid er ikke nok i seg selv. 2. Ledelsesgruppen må bruke tid på forbedringsarbeid før en kan få se resultater av arbeidet. 3. En organisasjonskultur med motivasjon og ressurser er nødvendig for å bruke forbedringsverktøy i praksis. Toppledelsens engasjement og innflytelse for å fremme prosessutvikling var den avgjørende forskjellen for at ansatte tok i bruk verktøyene og endringer ble iverksatt. Også Ekman og Huzzard (2007) dokumenterer hvordan toppledelsen spiller en hovedrolle i å kontinuerlig motivere ansatte til å bruke tid på forbedringsarbeid i et aksjonsforskningsprosjekt og selv være villig til å lære for å få til forbedringer i praksis. Basert på våre funn oppsummerer også jeg behovet for å involvere toppledelsen både i gjennomføring av aksjonsforskningsprosjekter, og for å øke refleksiv læring som en del av

den daglige driften i mellomstore og store organisasjoner. Resultatene fra Lu og Betts studie (2011) samsvarer med våre funn som viser innflytelsen og begrensningen toppledelse og strategiske læringstiltak kan ha for gjennomføring av forbedringsarbeid og læring både blant ansatte og for organisasjonen. Hvis størstedelen av konsernledelsen ikke er involvert gir dette utfordringer for å få til utviklings- og forskningsprosesser i resten av organisasjonen. Thunbergs (2011) avhandling støtter disse konklusjonene, men viser også at det fins potensiale for utvikling i en stor avdeling når de lokale banksjefene tilrettelegger for ansattes refleksive læring i hverdagen. Tiller (2011) bekrefter disse konklusjonene når han viser til resultatene fra toppledelsens deltakelse i tilsvarende aksjonsforskningsprosesser i en organisasjon og tre kommuner. Tiller fant at toppledelsens bidrag i beslutninger og gjennomføring bidro til stor deltakelse og spredning av ideene, med positive resultater også i forhold til sykefraværsreduksjon.

Skillet mellom styring og aksjonsforskning

Det er ingen automatikk i at toppstyrte organisasjoner iverksetter og bruker ny kunnskap som ansatte kommer frem til gjennom aksjonsforskning. Som Habermas' (1999) teorier understreker, spiller maktfaktorer og tradisjoner inn i organisasjonens diskurs og handlinger. Toppledelsen setter agendaen for et potensielt forbedringsarbeid i styrte organisasjoner. Det kan til og med hende at deltakere i aksjonsforskningsprosjekteter arbeider og foreslår tiltak og løsninger som blir motarbeidet av toppledelsen. Deltakerne i et prosjekt kan iverksette nye tiltak på egen hånd innenfor sitt eget handlingsrom, men disse kan i praksis være på tvers av konsernets policy. Aksjonsforskningsprosjekter som handler om å legge til rette for medarbeiderinnflytelse, empowerment og kritisk refleksjon fra alle ansatte, opplever vanskelige vilkår i toppstyrte organisasjoner.

Våre funn viser at styring gjennom bruk av balansert målekort styrker den formelle kontrollen i organisasjonen og slik sett svekker mulighetene for direkte dialog og kommunikasjon mellom ansatte og toppledelse. Å arbeide med aksjonsforskning, samtidig som styringsprinsippene i organisasjonen forsterkes av toppledelsen, blir motsetningsfylt. Ut fra funnene i de fire artiklene i denne studien vil jeg oppsummere skillet mellom styring og engasjementsstrategi, og balansert målekort og aksjonsforskning i følgende tabell:

Aspekter som påvirker læringsarbeid i organisasjoner	Styringsstrategi	Engasjementsstrategi
Strategi for organisasjonsutvikling	Balansert målekort	Aksjonsforskning og refleksiv læring
Kontroll	Formell kontroll og hierarki (Toppledelse)	Empowerment, autonomi og medbestemmelse (medarbeidere)
Mål	Økonomi og effektivisering– beste arbeidsprosesser	Konstruere mening og utvikling fra ansattes erfaringer
Læring og organisasjonsutvikling	Toppledelsens refleksjon	Refleksjon og kritisk refleksjon fra alle ansatte og ledere
Hvilken læring, blant ansatte promottes?	Tilpasningsorientert læring	Utviklingsorientert læring
Hvilken motivasjon fremmes?	Ytre motivasjon (bonus)	Indre motivasjon og selvrealisering
Feedback	Telling og måling av prestasjoner	Diskusjon og refleksjon fra erfaringer og resultater
Kognitiv usikkerhet	Redusere kognitiv usikkerhet blant ansatte	Øke kognitiv usikkerhet blant ansatte

Tabell 7. Styringsstrategi og engasjementsstrategi som motstridende strategier.

Tabell 7. oppsummerer og forklarer hvorfor styringsstrategier generelt og balansert målekort spesielt vanskelig lar seg forene med engasjementsstrategier og aksjonsforskningsprosjekter. Kontradiksjonene er tydelige både i teorigrunnlaget og i det empiriske materialet. Styring av organisasjoner ved bruk av formell kontroll hvor noen få bestemmer strategier og utvikling er en motsetning til aksjonsforskningens verdigrunnlag om at alle ansatte kan bidra til endringer. Når aksjonsforskere og toppledere er uenige om hvilken strategi organisasjonen skal bruke for organisasjonsutvikling (engasjement eller styring), er aksjonsforskning mindre hensiktsmessig. Aksjonsforskere som starter utviklingsprosesser uten reell støtte fra toppledelsen vil gjennomføre dialoger, med få muligheter for å få til organisasjonsendringer i praksis. På den bakgrunn har vi lært at det er viktig å avklare forskning og strategi med toppledelsen før en setter i gang med det forestående forskningsarbeidet. Selv om aksjonsforskning har som mål å fremme engasjementsstrategi, så trenger den legitimitet fra ledelsen for å utfordre og kunne endre gjeldende praksiser.

Funnene i avhandlingen viser hvordan balansert målekort og formell kontroll påvirker konkrete krav til læring, læringsinnhold og bruk av trening for medarbeidere. Bruk av balansert målekort reduserer potensialet for refleksiv læring og indre motivasjon blant mellomledere og ansatte i organisasjoner. For å bidra til strømlinjeforming av ansattes

utførelse av arbeidsoppgavene fremmes tilpasningslæring og redusering av kognitiv usikkerhet. Styringen svekker kunnskapsmedarbeideres medvirkning om strategiske spørsmål generelt, og organisasjonslæring spesielt. Dette er i tråd med funnene til Nilsen og Rødvei (under arbeid). Iverksettelse av aksjonsforskning krever derimot at ansatte får rom i sine arbeidsoppgaver til å drive med utviklingslæring. Reell satsing på aksjonsforskning får vanskelige vilkår i organisasjoner som styres etter prinsipper fra balansert målekort.

Styring som legger til rette for tilpasningslæring individualiserer ansattes læringsprosesser på arbeidsplassen. Ut fra Illeris' (2004) modell vil innhold og dynamikk i tilpasningslæring handle om at ansatte på individnivå skal bli flinkere til å løse sine arbeidsoppgaver. Bruk av samarbeid og diskusjoner har som mål å fremme at ansatte skal lære av hverandre for å utføre arbeidet med den samme kunnskapen og metoden. Aksjonsforskning derimot iverksetter refleksjonsprosesser med mål om både å øke den individuelle læringen og utvikle det sosiale læringsmiljøet. Ansattes deltakelse i medvirknings- og utviklingsprosesser har også som mål å bidra til nødvendige endringer i det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet. Aksjonsforskning som tilnærming vil ut fra Illeris (2004) sin modell ha som mål å få til utviklingslæring hvor alle ansatte i teorien, nedenfra og opp, kan påvirke alle læringsmiljøene på arbeidsplassen.

Ansatte i denne studien fremhevet suksessfull kundebehandling og salg som motiverende for deres arbeid. Teorier om aksjonsforskning argumenterer for betydningen av å undersøke og reflektere over disse erfaringene for å øke salget og få flere fornøyde kunder. Innføring av styring og organisasjonsoppskrifter setter fokus på beste arbeidsprosesser for å øke effektiviteten. Ytre motivasjon i form av bonus brukes for å belønne de mest trofaste og lojale i bruk av de nye rutinene. I følge engasjementsstrategien er ikke bruk av ytre motivasjon like effektivt som fremming av indre motivasjon. Akellas (2007, 2008) og O'Reilly & Chatmans (1996) studier viser at toppledere som fremmer sosial kontroll i organisasjonen, og oppmuntrer til samarbeid mellom toppledelse og ansatte, vil belønnes med mer fornøyde og indre motiverte medarbeidere. Innstramming av den formelle kontrollen ved bruk av instrumentelle verktøy som balansert målekort kan på sikt svekke sosial kontroll og ansattes indre motivasjon for å stå på for å sikre kundene god service og organisasjonen positive resultater.

Balansert målekort er et styringssystem som i utgangspunktet har som mål å bidra til utvikling av kunderelasjoner, introdusere innovative produkter, produsere høy kvalitet på tjenester og

mobilisere og motivere ansatte til kontinuerlig forbedring (Kaplan & Norton, 1996). I oversettelse og implementering ender målekortet ofte opp som et verktøy for toppstyring og formell kontroll av ansattes løsning av arbeidsoppgavene (Nilsen, 2007). Bruk av styring, målinger og kontroll visualiserer stabilitet eller utvikling i en organisasjon. Toppledelsens evne til å implementere nye løsninger er virkemiddelet for fornyelse. Men balanse innebærer også å la ansatte bidra med initiativ (Kaplan & Norton, 1996) og bli hørt i utviklingen av organisasjoner. Tabell 7. som illustrerer ulike tilnærminger til organisasjonsutvikling ved bruk av styring og engasjement, gir også innspill til momenter som ville balansere målstyringen mer i tråd med intensjonene. Når man har stor tro på at alt kan måles, burde det være mulig å tenke at også nyskappingsarbeid kan belyses og kanskje til og med måles. Verktøy har som funksjon å være hjelpemidler for å løse oppgaver som organisasjonen setter seg som mål å løse. Et godt måleverktøy gir gode forutsetninger for å fremme refleksjon og utviklingslæring i organisasjonen og å verdsette innspill fra ansatte. Målingen gir grunnlag for å kunne korrigere eventuelt nye praksiser som ikke fungerer. Ved å reflektere over resultatene i målekortet kan en lettere balansere forholdet mellom utnytting og utvikling i organisasjonen. Ved å aktivisere ansatte vil organisasjoner som bruker balansert målekort kunne bli kunnskapsorganisasjoner som fremmer ansattes initiativ og påvirkning.

Balansert målekort, brukt som verktøy, passiviserer derimot ansatte og reduserer læringsbalansen fordi ansatte ikke lenger blir hørt. Det syn som aksjonsforskere står for, behøver ikke å komme i strid med balansert målekort. Men hvis målekortet brukes ensidig for å implementere toppstyrte strategier, da oppstår motsetninger slik jeg har redegjort for i Bankenstudien.

10. Oppsummering

Sammenstillingen tok utgangspunkt i reaktiveringen av styringstrenden i organisasjoner på 2000-tallet (Røvik, 2007). Innføringen av styringssystemer som balansert målekort hevdes å redusere ansattes læring og påvirkningsmuligheter for organisasjoners læring (Voelpel et al., 2006). Samtidig viser Goldmans et al. (2009) studie hvordan ansattes har et behov for å kontinuerlig kunne oppdatere egen kunnskap i kunnskapsorganisasjoner. Konstruktivistisk læringsteori og aksjonsforskning fremhever læring og refleksjon blant ansatte som sentralt for organisasjoners utvikling. Arbeidslivsforskere har derimot sjelden vurdert hvilken betydning toppledelsen har for fremming av ansattes refleksive læring (Fenwick, 2008). Med denne bakgrunn har vi ved hjelp av datainnsamlingsteknikker fra aksjonsforskning undersøkt hvordan styring og bruk av balansert målekort påvirker ansattes refleksive læring i organisasjoner.

Det første forskningsspørsmålet i sammenstillingen var: Hvilken betydning har toppledelsens styring ved bruk av balansert målekort for ansattes muligheter for refleksiv læring? Vi har forsket på en bank som på formuleringsarenaen understreker at de tar tilrettelegging av læring for sine ansatte på alvor. Banken gjennomfører mye læring som reduserer ansattes usikkerhet i løsningen av arbeidsoppgavene. Voelpel, Leibold & Eckhoff (2006) hevder balansert målekort har en intensjon om å redusere informasjonsmengden i organisasjoner ved å hjelpe ledere med å prioritere de viktigste sakene i henhold til strategien. Funnene i artikkel 3 og 4 viser tvert imot hvordan informasjonsmengden fra toppledelsen øker som en konsekvens av bruk av balansert målekort. Ellström (2001) kategoriserer tilegnelse av informasjon og trening som tilpasningslæring for medarbeiderne. Hensikten med denne tilpasningslæringen er å fremme ansattes bruk av gode rutiner. Utfordringen på lang sikt er at fremming av tilpasningslæring gir lite rom for ansattes refleksjon i hverdagen.

Studien dokumenterer at rammefaktorer som ledelse, organisering, balansert målekort, autorisering, beste kundeprosesser osv. har betydning for enkeltindividers læring. Styring setter et fokus på tilpasningslæring, som gjør de ansatte individuelt ansvarlige for å tilegne seg og bruke den nye kunnskapen til å løse deres arbeidsoppgaver mer optimalt. Målet er å øke inntjeningen til Banken. Mellomlederne har som oppgave å legge til rette for gjennomføring og oppfølging av denne læringen. Michel og Wortham (2009) karakteriserer slik bruk av læring som fremming av en individualisert kognisjon. Våre funn viser at læringsaktiviteter i

Banken har en instrumentell funksjon og handler om tilpasning til krav satt av toppledelse og institusjoner. Analyse av vår empiri viser at toppstyring og bruk av styringsverktøyet balansert målekort reduserer ansattes muligheter til å gjennomføre refleksiv læring for å bidra til organisasjonsforbedringer. Som et resultat av funnene i avhandlingen er det behov for mer forskning om hvordan aggressive økonomistyringssystemer som balansert målekort påvirker ansattes læring og motivasjon. Dette er spesielt viktig siden teori og kunnskapssamfunnet vektlegger ansattes kunnskap, refleksjon og autonomi som viktig både for løsning og kvalitetssikring av arbeidsoppgavene, og for organisasjoners utvikling på lang sikt.

Bruk av balansert målekort styrer kompetente ansatte og klarer vanskelig å fange opp kompleksiteten i de ansattes løsning av arbeidsoppgaver i finansbransjen. Oppgaveforenkling kan redusere ansattes motivasjon og muligheter for refleksiv læring. Å utvikle og utnytte ansattes kompetanse krever at de blir gitt tillit og frihet til utviklingslæring, samtidig som en bank eller andre organisasjoner også må kunne ha verktøy for å måle prestasjoner. Å streve mot en balanse mellom utvikling og utnytting er den store utfordringen for toppledere. Også mellomledere havner i en skvis mellom kravet til å bruke målinger og registreringer i målekortet for å øke produksjonen, der en på samme tid skal forsøke å motivere ansatte ut fra engasjementsstrategien. Styringen gir mellomlederne doble oppgaver som toppledelsens forlengede arm og motivator for økt salg og rutinebruk. Doble roller kan være utfordrende i lengden. Styringen reduserer også mellomledernes muligheter for å fremme refleksiv læring blant sine ansatte. Det er på denne bakgrunnen behov for mer forskning om styringens betydning for mellomlederrollen.

Det andre forskningsspørsmålet i sammenstillingen er knyttet til bruk av aktør- og offerhistorier som grunnlag for læring og refleksjon i styrte organisasjoner. Aktørhistorier kan bidra til å fremme og spre suksesser blant ansatte i organisasjoner. Styring kan derimot hindre bruk av refleksjon for å lære av de fortalte positive historiene, spesielt hvis aktørhistoriene ukritisk bekrefter det positive ved ansattes bruk av nye implementerte rutiner. Både aktør- og offerhistorier krever undersøkelse i form av refleksjon før de spres til ansatte og ledelse. Slik kan de vurderes og kvalitetssikres før de brukes til enkeltindividens eller hele organisasjoners utvikling. Fortalte offerhistorier skyldtes ofte faktorer som lå utenfor ansattes egen påvirkning. Slike historier kan skape økt bevissthet om problemer. I situasjoner hvor ansatte ikke har mulighet til å løse problemene, kan offerhistoriene øke frustrasjoner om de daglige gjøremål.

Problemene ved å fokusere ensidig på positive resultater er i liten grad belyst og diskutert i forskningen. Hackman (2009) kritiserer positiv psykologi for å ha flyttet fokus fra organisasjonsdynamikk og over på å forklare tankeprosesser på individnivå som fører til problemer både for organisasjoner og samfunnsvitenskapen. Ensidige forklaringer på individnivå vil kunne usynliggjøre og neglisjere betydningen av hva Illeris (2004) beskriver som både de sosiale og de sosio-tekniske forhold i organisasjoner. Det er interaksjonen mellom mennesker, arbeidsrelasjoner, ledelse, organisasjonens kontekst og makt som påvirker hvordan en organisasjon lærer og fungerer. Disse sammenhengene må ikke undervurderes verken i utviklingsarbeid eller forskning.

Det siste forskningsspørsmålet i sammenstillingen handlet om utfordringen som styring i organisasjoner generelt, og balansert målekort spesielt, representerer for iverksettelse av engasjementsstrategi og aksjonsforskning. Toppledelsens fravær og manglende synlige støtte til aksjonsforskningsprosjektet var et problem som reduserte mulighetene for å få til økt refleksiv læring i organisasjonen. Styring hvor topplederne bestemmer agendaen for ansattes tilpasningslæring skaper en utfordring for aksjonsforskere som ønsker å iverksette refleksjon og dialog for å få til utvikling basert på empowerment. Basert på funnene i avhandlingen hevder jeg styring generelt, og balansert målekort spesielt, reduserer det potensialet og de mulighetene som aksjonsforskning har for å fremme organisasjonsutvikling. Sammenstillingen har utdypet hvordan styring og balansert målekort har en topp-ned tilpasningsstrategi til drift og utvikling av organisasjoner, som står i skarp kontrast til aksjonsforskningens ideal om empowerment som grunnlag for utvikling som starter nedenfra. Det er ingen grunn til å tro at dette funnet er spesielt for banker, og mer forskning om dette motsetningsforholdet bør tilstrebes. Aksjonsforskere som skal arbeide i organisasjoner preget av styring og balansert målekort, må være denne problemstillingen bevisst. Uten synlig og reell støtte fra toppledelsen i styrte organisasjoner reduseres i praksis mulighetene for å gjennomføre refleksjons- og forbedringsprosesser fra ansattes perspektiv.

11. Referanser

- Akella, D. (2007). Learning organizations: Managerial Control Systems? *Global Business Review*, 8(1), 13-28.
- Akella, D. (2008). Discipline and negotiation: Power in learning organizations. *Global Business Review*, 9(2), 219-241.
- Alm Andreassen, T. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og fordringer til forskerrollen. I O. Eikeland & K. fossestøl (red.), *Kunnskapsproduksjon i endring, nye erfarings- og organisasjonsformer*. Oslo: Nordberg Aksidenstrykkeri A/S.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: Sage Publications.
- Beck, U. (1997). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bertilsson, T. M. (2007). Pragmatism Rediscovered: The Relevance of Peirce for Social Science. I P. Baert & B. S. Turner (red.), *Pragmatism and European Social Theory*. London: The Bardwell Press.
- Bjørndal, C. (2007). The Action Researcher and Sherlock Holmes. Similarities in logical Strategies. I T. Tiller, T. Lund & E. M. Furu (red.), *Action research a Nordic perspective* (s. 224 s.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Blaikie, N. (1993). *Approaches to social enquiry*. Cambridge: Polity Press.
- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (2006). *Productive reflection at work - Learning for changing organizations*. London: Routledge.
- Breidensjö, M., & Huzzard, T. (2006). Reflecting on workplace change - A trade union perspective. I D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (red.), *Productive reflection at work - Learning for changing organizations*. London: Routledge.
- Byrkjeflot, H. (red.). (1997). *Fra styring til ledelse*: Fagbokforlaget.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.
- Contu, A., Grey, C., & Örtenblad, A. (2003). Against Learning. *Human Relations*, 56(8), 931-952.
- D'Aveni, R. A., & MacMillian, I. (1990). Crisis and the content of managerial communications: A study of the focus of attention of top managers in surviving and failing firms. *Administrative Science Quarterly*, 35(4), 634-657
- Danielsen, Å., & Pettersen, H. M. (2008). Virkninger av et videreutviklingstiltak - Hva skjer i studentens møte med egen arbeidsplass? I G. Grepperud (red.), *"For folk flest" - Fleksibel utdanning i praksis* (s. 115-135). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Day, M. (1988). Educational advising and brokering: The ethics of choice. I B. R. G. (red.), *Ethical issues in adult education*. New York: Teachers College press.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- De Vaus, D. A. (2001). *Research design in social research*. London: Sage.
- Dewey, J. (1991). *How We Think*. N.Y.: Prometheus Books.
- Dick, B. (2007). Grounded theorists and action researchers. I A. Bryant & K. Charmaz (red.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* (s. 398-416). London: Sage Publications.

- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7 Oct.), 5-12.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Ehrenreich, B. (2010). *Livets lyse sider: Hvordan den hemningsløse dyrkelsen av positiv tenkning har underminert Amerika*. Oslo Oktober.
- Eikeland, O. (1994). Aksjonsforskning - empirisk forskning, organisasjonsutvikling eller filosofi? Om divergenser og konvergenser i et "tverrfaglig felt". *Sosiologi i dag*, 1, 97-113.
- Ekman Philips, M., & Huzzard, T. (2007). Developmental magic? Two takes on a dialogue conference. *Journal of Organizational Change Management*, 20(1), 8-25.
- Elg, M. (2009). Vilken betydelse har måtetal for ledarskapet i en teamorganiserad verksamhet? I P.-E. Ellström & H. Kock (red.), *Mot ett förändrat ledarskap?: Om chefers arbete i team- och processorganiserad verksamhet*. . Linköping: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion, förutättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I S. Larsson, B. Gustavsson & P.-E. Ellström (red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. (2001). Integrating learning and work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435.
- Ellström, P.-E. (2006). The meaning and role of reflection in informal learning at work. I D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (red.), *Productive reflection at work* (s. 43 - 53). New York: Routledge.
- Fann, K. T. (1970). *Peirce's theory of abduction*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Fay, B. (1975). *Social theory and political practice*. London: Allen & Unwin.
- Fenwick, T. (1998). Questioning the concept of the learning organization. I S. M. Scott, B. Spencer & A. M. Thomas (red.), *Learning for life. Canadian readings in adult education*. Toronto: Thompson.
- Fenwick, T. (2008). Understanding relations of individual collective learning in work: A review of research *Management Learning*, 2008(39), 227- 243.
- Flohr Nielsen, J. (2002). Internet technology and customer linking in Nordic banking. *International Journal of Service Industry Management*, 13(5), 475-495.
- Flohr Nielsen, J., & Preuthun Pedersen, C. (2003). The consequences and limits of empowerment in financial services. *Scandinavian Journal of Management*, 19, 63 - 83.
- Flynn, F. J., & Chatman, J. A. (2001). Strong cultures and innovation: Oxymoron or opportunity. I C. L. Cooper, S. Cartwright & P. C. Early (red.), *In The International Handbook of Organizational Culture and Climate*. New York: John Wiley & Sons, LTD.
- Foss, L., & Moldenæs, T. (2007). The Engaged Researcher—From Translator to Literary Change Agent *Journal Systemic Practice and Action Research* 20(1), 27-39
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2 utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Furu, E. M. (2007). *Rak lærerrygg aksjonslæring i skolen*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Galtung, J. (1977). *Methodology and Ideology* (vol. 1). Copenhagen: Christian Ejlert.
- Ghaye, T. (2005). *Developing the Reflective healthcare team*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ghaye, T. (2008). *Building the Reflective Healthcare Organisation*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley CA: Sociology press.

- Glaser, B. (1999). The future of grounded theory *Qualitative Health Research*, 9(6), 836-845.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goldman, E., Plack, M., Roche, C., Smith, J., & Catherine, T. (2009). Learning in a chaotic environment. *Journal of Workplace Learning*, 21(7), 555-573.
- Greenwood, D. J. (2002). Å forstå en organisasjons kultur. I M. Levin & R. Klev (red.), *Forandring som praksis - læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research. Social research for social change*. Thousand Oakes: Sage publications.
- Grepperud, G., Rønning, W. M., & Støkken, A. M. (2006). *Studier og hverdagsliv - voksne studenter i fleksibel læring*. Trondheim: VOX.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: The mediating Discourse. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of action research : participative inquiry and practice*. London Sage.
- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hackman, J. R. (2009). The perils of positivity. *Journal of Organizational Behavior* 30, 309-319.
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). When and how team leaders matter. I B. Staw & R. Kramer (red.), *Research in Organizational Behavior* (vol. 26, 37-74): Elsevier, JAI Press.
- Hagen, R. (2007). *Abduction in science and society*. Innlegg på Symposium on qualitative methods
- Hager, P. (1999). Finding a good theory of workplace learning. I D. Boud & J. Garrick (red.), *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Hammersley, M. (2004). Action research: A contradiction in terms? *Oxford Review of Education*, 30(2), 165-185.
- Hermansen, M. (2001a). *Den fortællende skole - om muligheder i skoleudviklingen bog 1- Teori og metode, kapitel I-IV*. Århus: Klim.
- Hermansen, M. (2001b). *Den fortællende skole - om muligheder i skoleudviklingen bog 2- Cases og konklusion, kapitel V-IX*.: Klim.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Huxham, C. (2003). Action research as a methodology for theory development. *Policy and politics*, 31(2), 239-248.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431-441.
- Interndokument. (2009). Informasjon om Læringsrom. *Banken*.
- Isaacs, W. N. (1993). Taking flight: Dialogue, collective thinking and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 24-39.
- Jarvis, P. (1997). *Ethics and education for adults in a late modern society*. Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education.
- Jarvis, P., Halford, J., & Griffin, C. (2003). *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page.
- Jørgensen, C. H., & Warring, N. (2002). Læring på arbeidsplassen. I K. Illeris (red.), *Udspil om læring i arbeidslivet*. Fredriksberg: Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap, En fagteoretisk plassering av aksjonsforskning* (Rapport 24): Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.

- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). *The Balanced Scorecard - Translating strategy into action*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Kemmis, S. (2001). *Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas*. London: Sage.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey.: Prentice Hall, Inc.
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju* (11. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levin, M., & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Lewin, K., & Cartwright, D. (1951). *Field theory in social science selected theoretical papers*. New York: Harper & Brothers.
- Lovallo, W. R. (2005). *Stress & health biological and psychological interactions* (2. utg.). Thousand Oaks, California.: Sage.
- Lu, D., & Betts, A. (2011). Why process improvement training fails. *Journal of Workplace Learning*, 23(2), 117-132.
- Lyons, R. K., Chatman, J. A., & Joyce, C. K. (2007). Innovation in Services: Corporate culture and investment banking. *California Management Review*, 50(1), 174-191.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87.
- Marshall, J., & Reason, P. (1993). Adult Learning in Collaborative Action Research: Reflections on the Supervision Process. *Studies in Continuing Education*, 15(2), 117-132.
- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 265-275.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London, New York: Routledge/Falmer.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood - A Comprehensive Guide* (2. utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michel, A. (2007). A Distributed Cognition Perspective on Newcomers` Change Processes: The Management of Cognitive Uncertainty in Two Investments Banks. *Administrative Science Quarterly*, 52, 507-557.
- Michel, A., & Wortham, S. (2009). *Bullish on Uncertainty. How organizational cultures transform participants*. New York: Cambridge university press.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). *Strategy Safari - A guided tour through the wilds of strategic management*. New York: The Free Press.
- Morsing, M., & Christensen, B. (1996). *Læringsprocesser i virksomheden*. København: Dansk Industri.
- Mowday, R. T., & Sutton, R. I. (1993). Organizational Behavior: Linking Individuals and Groups to Organizational Contexts. *Annual Review of Psychology* (44), 195-229.
- Neely, A. (2008). Does the balanced scorecard work: An empirical investigation. *Research Paper Series - The Cranfield forum for the latest thinking in management research*, RP 1/08.
- Nielsen, F., & Andersen, V. (2004). Selvledelse under systemkontroll - om IKT og læringsmiljøer i arbejdet. I V. Andersen, B. Clematide & S. Høyrup (red.), *Arbejdsplassen som Læringsmiljø* (vol. Learning Lab Denmark). København: Roskilde Universitetsforlag.

- Nilsen, E. A. (2007). *Oversettelsens mikroprosesser om å forstå møtet mellom en global idé og lokal praksis som dekontekstualisering, kontekstualisering og nettverksbygging*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Nilsen, E. A., & Rødvei, P.-H. (under arbeid). Når kunnskapsarbeideren styres. Universitetet i Tromsø/Høgskolen i Bodø.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nordhaug, O. (red.). (1998). *Kompetansestyring i arbeidslivet utvalgte emner*. Oslo: Tano Aschehoug.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. A. (1996). Culture as social control: Corporations, cults and commitment. I B. Staw & L. Cummings (red.), *Research in Organizational Behavior* (vol. 18, s. 157-200). Greenwich, Conn: JAI Press Inc.
- Opdal, P. M. (2007). The distinctive Character of education. I E. M. Furu, T. Lund & T. Tiller (red.), *Action Research, A nordic perspective*: Høyskoleforlaget.
- Paranjape, B., Rossiter, M., & Pantano, V. (2006). Performance measurement systems: Successes, failures and future - a review. *Measuring Business Excellence*, 10(3), 4-14.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The learning company. A strategy for sustainable development*. London: McGraw -Hill.
- Persen, M. K. (2010). *Læring på arbeidsplassen: En studie av læringsrom i en norsk storbank*. Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Philips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. . *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. I R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (red.), *Piaget Rediscovered: A Report of the Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development*. New York: Cornell University.
- Pålshaugen, Ø. (2001). The use of words: Improving enterprises by improving their conversations. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Pålshaugen, Ø. (2002). Dialogkonferanser som metode i bedriftsutvikling. I M. Levin & R. Klev (red.), *Forandring som praksis - læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Radnor, Z. J., & Barnes, D. (2007). Historical analysis of performance measurement and management in operations management. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 56(5/6), 384-396.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Reason, P., & McArdle, K. L. (2008). *Action Research and Organization Development*. . Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Richards, L. (1999). Data alive - The thinking behind NVivo. *Qualitative Health Research*, 9(2), 412-428.
- Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner - How professionals think in action*. London: Ashgate.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.

- Senge, P. M. (1999). *The Dance of change: The challenges of sustaining momentum in learning organizations*. New York: Currency/Doubleday.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research - A Practical Handbook* (2. utg.). London: Sage Publications.
- Staw, B. M., & Boettger, R. D. (1990). Task revision: A neglected form of work performance. *Academy of Management Journal*, 33(3), 534-559.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633-642.
- Svensson, L., Ellström, P.-E., & Åberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 479-491.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of Scientific Management*. New York: Harper.
- Thunberg, O. A. (2011). *Aksjonsforskning møter bank - En studie av vilkår for refleksiv læring i to organisasjoner*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Tiller, T. (1998). *Læring i hverdagen om læreres læring*. Vejle: Kroghs forlag.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen motoren i det nye læringsløftet*. (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2010). *Gjorde det en forskjell? : Sandnes Kommune*.
- Tiller, T. (2011). Sorte og hvite læringsfugler. I B. Ryberg (red.), *Perspektiver på læring, ledelse og undervisning. Festskrift til Mads Hermansen*. København: Akademisk Forlag.
- Torbert, W. R., & Reason, P. (2001). A Four-Day Feast of Conversation at the Fetzer Institute. *ReVision*, 23(3), 2.
- Vandenput, M. A. E. (1973). The transfer of training. Some organizational variables. *European Training*, 2(2), 251-262.
- Vince, R. (1998). Behind and beyond Kolb's learning cycle. *Journal of Management Education*, 22(3), 304-319.
- Vince, R. (2002). Organizing reflection. *Management Learning*, 2002(33), 63-78.
- Voelpel, S. C., Leibold, M., & Eckhoff, R. A. (2006). The tyranny of the BSC in the innovation economy. *Journal of Intellectual Capital*, 7 (1), 43-60.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K., & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring - kompetenceudvikling i arbejdslivet*. København: Samfundslitteratur.
- Walton, R. E. (1985). From control to commitment in the workplace. *Harvard Business Review*, March-April, 77-84.
- Weick, K., & Westley, F. (1996). Organizational learning: affirming an oxymoron. I S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (red.), *Handbook of Organization Studies* (s. 440-458). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. I D. Silverman (red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (s. 177-199). London: Sage.
- Yin, R., K. (2009). *Case Study Research: Designs and Methods* (4. utg. vol. 5). Thousand Oakes, California: Sage.
- Årsrapport. (2007). *Banken*.

Vedlegg:

Vedlegg A Intervjuguide A

Vedlegg B Intervjuguide B

Vedlegg C Eksempler på koding i NVivo

Vedlegg D Rekoding Balansert Målekort i NVivo for artikkel 4

Vedlegg E Eksempler på egenregistreringer i balansert målekort brukt i artikkel 2, 3 og 4

Vedlegg A. Intervjuguide A

Ca 60 minutt med Odd Arne Thunberg

Innhold fra samtalen behandles konfidensielt og erklæring om taushetsplikt er inngått med Banken

1. Hvordan lærer du **ny teori og ny praksis**?
2. Synes du det er meningsfullt **å lære nye ting**, eller er det slik at det stadig blir stilt krav om nye ting som gjør det vanskelig for deg?
3. Kan du fortelle litt om **hvordan dere diskuterer erfaringer** i kollegiet?
(hvordan skjer dette for eksempel på teammøtene?)
(hvordan blir resultatene gjennomgått og eventuelt fulgt opp?)
4. Kan du fortelle litt om hvordan dere **verdsetter** hverandre i avdelingen?
5. Hvordan får dere til et **salg**?
6. Hva legger du i ordet **refleksjon**?
7. Hvordan reflekterer dere på jobb?
8. Tror du generelt at **kravet til effektivitet** er for stort/lite i Banken ?
9. Tror du generelt at **kravet til læring** er for stort/lite i Banken?
10. Hvordan ser du på din funksjon/relasjon til dine **kunder**?
11. Tror du det er eller kan bli **tid** nok til å skive loggbok regelmessig?
12. Hvordan og når fungerer **læringsrommet**?
13. Lærer du noe gjennom bruk av **ukeskvarteret** ?
14. Føler du generelt at for lite læringsmuligheter kan redusere **tilstedeværelsen**?
15. Hvem vil du foretrekke å snakke om **karriere** med, i en utviklingssamtale?
16. Hvordan opplever du muligheter for å videreutvikle egne **ferdigheter** og kompetanse i tråd med bankens strategi?
17. Føler du/tror du at å utvikle og å fortelle **suksessfortellinger** kan bidra til økt læringsdriv?
18. Føler du/tror du at økte læringsmuligheter kan øke tilstedeværelsen i Banken?
19. Hva er generelt sett bra/dårlig med **læringssystemene** i Banken?
20. Føler du at du har en **rettferdig lønn**?
21. I hvor stor grad er økonomiske ekstragoder som **bonus** viktig for hvordan du utfører jobben din?
22. Dersom du blir tilbudt **bedre økonomiske betingelser** tror du da du vil gjøre en mye bedre jobb?
23. Hva tror du er en ”klassisk” offerfortelling i Banken ?

Åpent:

24. Din ide for å få en **enda bedre arbeidsplass** er...
25. Din ide for å få **bedre tid** på arbeidsplassen er....
(som du for eksempel kan bruke til læring og refleksjon)
26. Vil du si litt om dine framtidsplaner i forhold til **jobb og karriere**?

Vedlegg 2. Intervjuguide B

Ca 30-45 minutt med Yngve Antonsen

Innhold fra samtalen behandles konfidensielt og erklæring om taushetsplikt er inngått med Banken

Hvilke mål har Banken knyttet til læring?

Gjenspeiles dette i organisasjonen/virkeligheten?

Synes du arbeidsoppgavene dine gir rom for læring?

Hvordan da? (autonomi – hvor mye bestemmer du selv/hvor mye er bestemt gjennom regler/rutiner) – læringspotensiale, hvordan kan dette bli bedre?

Har du tid og energi til å drive læring i arbeidet?

Hva legger du i ordet læring?

Hva legger du i opplæring?

Hvor ofte driver du med læring i banken?

Hvor mye driver du med opplæring?

Når opplever du læringen som meningsfull?

Hva med utenfor arbeidet - kurs osv?

Hvordan fungerer læringsrommet? Når fungerer det ikke, Når fungerer det? Er det bra?

Lærer du noe gjennom bruk av kvarteret

Når diskuterer du læring med din leder?

Hva er bra/dårlig med læringsystemene i Banken?

Lærer du ny teori? Når gjør du det?

Synes du det er meningsfullt å lære nye ting, eller er det slik at det stadig blir stilt krav om nye ting som gjør det vanskelig for deg?

Er kravet til læring og effektivitet for stort i Banken?

Hva legger du i ordet refleksjon?

Reflekterer dere på jobb? Interne forhold?

Hvor ofte diskuterer dere erfaringer i kollegiet? Hvordan - hvilke – hvor mange

Hvis du foreslår noe til de andre du jobber med eller din leder blir dette fulgt opp, hører de på deg?

Lærer du ny praksis? Hvordan diskuterer dere hvordan dere får til et salg?

Hvor flinke er dere til å støtte hverandre i avdelingen? På hvilken måte da? uformell læringsprat?

Hvordan er det sosiale læringsmiljøet, samarbeid, felles verdier og meninger, eller av uenighet, avhengighet og konflikt. Fellesskapet kan være enhetlig, mangfoldig, sterkt eller ustabil? Hvordan er utdanningskulturen?

Hvorfor er Banken en god læringskultur?

Hvordan kan dette arbeidet bli bedre?

Hvordan påvirker det fysiske rommet deres læring?

Hvordan påvirker organisasjonsstrukturen læring?(regler og rutiner, arbeidskrav)

Hvorfor er ikke Banken en god læringskultur? Hvordan kan den bli bedre?

Hva skulle gjøre for å få mer læringsrike arbeidsplasser?

Annet:

Hvilke utfordringer vil du arbeide videre med i prosjektet?

Hvordan kan vi gjøre dette?

Hva med erfaringslæring?

Når ble du verdsatt på arbeidsplassen

Hvorfor ble det slik? Hvordan kan en bli det mer ofte?

Kan du fortelle meg en offer og en aktørhistorie.

Vedlegg C Eksempler fra første grovkoding

Læringsdrevne arbeidsplasser 09.10.10.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

Code At: ... In

Look for: Search In Tree Nodes Find Now Clear Options x

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Sources

- Nodes
- Sets
- Queries
- Models
- Links
- Classifications
- Folders

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Relasjoner til kunder	25	46	23.03.2009 14:	Y	09.09.2009	YA
Arbeidsoppgaver	0	0	31.03.2009 13:	ODDAT	31.03.2009 13	ODDAT
balansert Målekort	32	67	23.03.2009 13:47	Y	17.11.2009 09:3	YA
balansert målekort individuell	4	5	24.03.2009 10:4	Y	21.10.2009 11	YA
PRD og kampanjer	14	18	23.03.2009 14:3	Y	27.03.2009 15	Y
Banksjefrollen	17	23	24.03.2009 18:25	Y	16.09.2009 10:4	YA
Dagligbank arbeidsoppgav	3	7	27.03.2009 10:08	Y	31.03.2009 13:1	ODDAT
Nær og dyktig	39	72	23.03.2009 13:56	Y	07.10.2010 16:5	YAN
finne løsninger som dyktig	3	3	19.10.2009 16:2	YA	19.10.2009 16	YA
Læring	14	23	21.03.2009 11:0	Y	16.09.2009 10	YA
Kravet til læring		22	21.03.2009	Y	21.10.2009	YA
kvarteret		16	21.03.2009	Y	21.10.2009	YA
Læring og målekort		8	21.03.2009	Y	17.11.2009	YA
læring og opplæring		24	21.03.2009	Y	23.11.2009	YA
Læringsrommet - hvordan fungerer det		39	21.03.2009	Y	21.10.2009	YA
Deltakelse læringsrommet		1	10.09.2009	YA	10.09.2009	YA

YAN | 2 items selected

start | Microsoft ... | Spotify - Cat P... | EndNote X3 | Innboks - Micr... | Læringsdrevne... | 15:50

Vedlegg D Rekoding balansert målekort for artikkel 4

The screenshot shows the NVivo software interface with the following data in the 'Tree Nodes' table:

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Balansert målekort - strukturere arbeidsdagen	12	16	23.11.2009 09:	YA	07.10.2010	YAN
Balansert - må ha styringsverktøy - finne balansen	19	32	23.11.2009 09	YA	22.10.2010	YAN
Balansert - tredd ned fra toppen	14	28	23.11.2009 09	YA	12.10.2010	YAN
Balansert - banksjefens rolle	9	18	23.11.2009	YA	22.10.2010	YAN
Balansert - må ha styringsverktøy - finne balansen	19	29	19.10.2011	YAN	08.10.2010	YAN
Balansert - instrumentelle ser ikke det viktige - får ikke delta selv ned commitment	17	32	19.10.	YAN	12.10	YAN
Balansert - sekundering - ikke refleksjon	21	39	27.10.	YAN	22.10	YAN
Balansert - feil ådelegger motivasjon og utvikling	8	9	27.10.2010 13:	YAN	12.10.2010	YAN
Balansert målekort - ikke dunke de lenger, hvordan bruke det	7	10	27.10.2	YAN	22.10.20	YAN
røde kuler dreper motivasjonen	10	15	27.10.2	YAN	19.10.20	YAN
BSC tid	10	12	27.10.2010 13:	YAN	13.10.2010	YAN
BSC målekortet er statisk, utvikling premieres ikke -alle ser på som lik	8	16	27.10.	YAN	08.10	YAN
BSC kundeutfordringen	17	27	08.10.2011	YAN	22.10.20	YAN

Vedlegg E Eksempler på egenregistreringer i balansert målekort brukt i artikkel 2, 3 og 4 (Avdeling og region er tatt ut)

Tema	Beskrivelse	Koding
Læringsrom april/mai	Hvitvasking, Salgsfokus, Målekortet	Informasjon
Kollegabasert tilbakemelding		Trening
Gjennomgang av målekort	Gjennomgang av målekort og diskusjoner rundt hvert enkelt felt.	Informasjon og refleksjon
Læringshuset	Mindreårige og banken.	
Etikk og moral	Læringshuset Etikk og moral.	Informasjon og refleksjon
Salg / Målekort	Gjennomgang	Informasjon
Diskontering	Læringsrom om diskontering av rammelån.	Informasjon - rutiner
Depotfeil	Gjennomgang av læringsrom depotfeil.	Informasjon – rutiner
Tony Ghaye, ATI	Presentasjon av Nyskaping/innovasjon og Knoppskyting (spin-out).. 1 time- Tony Ghaye 21.05: 'How do we do what is in the best interests of our customers? Professor i psykologi. 2 timer- AT	Informasjon og refleksjon
Personalmøte	Temaer: Salgs pantlån, Sykefravær, flexitid	Informasjon
TAG	Presentasjon, diskusjon og læringsrom.	Informasjon og refleksjon
Læringsrom porteføljeteam mai	Salgs pantlån, salgstrening, boligkreditt, MØTE om samhandlingsmøter, ATI-gjennomgang, møte med EM1 om samarbeid, tilbakemelding fra kunder, kredittkort-oppfriskning, målekortgjennomgang	Informasjon, trening og kunnskap
Odinfond	Rådgivning sparing	Informasjon



ISBN xxx-xx-xxxx-xxx-x