

Aksjonsforskning møter bank

En studie av vilkår for refleksiv læring i to organisasjoner



Odd Arne Thunberg

Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor

Februar 2011



Innholdsfortegnelse

Forord	2
Lyktetenneren	4
1. Innledning.....	5
2. Utvikling av hovedpoenger	7
2.1 Artikkel 1: Emosjoner på konto	7
2.2 Artikkel 2: Bank advisors work between contradictory demands of control and reflective learning.....	10
2.3 Artikkel 3: Adaptive learning and reduced cognitive uncertainty in a financial organization.....	12
2.4 Artikkel 4: World cafes and dialog seminars as processes for reflective learning in organisations.....	13
3. Strategier for læring og grunnlag for datainnsamling	17
3.1 Personlig bakteppe	17
3.2 Måling, autorisering, aksjon og medvirkning	18
3.2 Aksjonslæring og sosiokulturell læringstradisjon	21
3.4 Forskningskritikk og frihet til å delta i forskningsprosjekt	30
3.5 Data	31
4. Teoretisk forskningsdiskurs	39
4.1 Fra Skandinavisk aksjonsforskning til PAAR.....	41
4.2 Verdier setter kursen	44
4.3 Verdier drøftes.....	48
4.4 Empowerment og verdi	52
4.5 Emansipasjon eller makt	55
4.6 Forklaring og forståelse.....	59
4.7 Endring med redusert eller økt kognitiv usikkerhet	63
5. Praktisk forskningsdiskurs	66
5.1 Situasjonsdefinisjoner og dialoger	66
5.2 Aksjonslæring og deltakelse.....	69
5.3 Læringsgrep.....	73
5.4 Adaptive dialoger, usikkerhet og utrygghet	75
5.5 Toppleders betydning	76
5.6 Aksjonsforskerrollen i spenningsfeltet nærhet–distanse	78
5.7 Betragtninger om metode	79
6. Oppsummering	84
7. Avslutning og vegen videre.....	86
8. Etterord.....	88
9. Referanser.....	91
Vedlegg 1. Intervjuguide A	96
Vedlegg 2. Intervjuguide B	97
Vedlegg 3. Intervjuguide C	98
Vedlegg 4. Bekreftelse om publisering av artikkel 4	99

Tillegg

Artikkel 1	(side 197–220)
Artikkel 2	(side 1–22)
Artikkel 3	(side 475–488)
Artikkel 4	(side 1–19)

Forord

Jeg søkte og fikk plass på forskningsprosjektet *Læringsdrevne arbeidsplasser* i NorAforsk (ILP) ved Universitetet i Tromsø. Hovedstudien har omhandlet en norsk bankorganisasjon og pågikk fra februar 2007 til februar 2011. Sammen og hver for oss skal både forskningsleder og to Phd- stipendiater nå avslutte prosjektet. Fireårsperioden oppsummeres fra mitt ståsted som en hektisk og spennende kunnskapsreise med stor grad av vennlighet, innsikt og tillit hos alle involverte i prosjektet.

Det står respekt av Banken som stilte ressurser disponible og ga forskerne den absolutte frihet til selv å stille alle spørsmålene. Tusen takk til alle bankledere og rådgivere som ville bruke tid og krefter på intervjuer og dialoger, og til styringsgruppa som loset prosjektet trygt i havn. Spesiell hilsen til mellomlederne, rådgiverne og regionlederne i avdeling B i Banken som jeg reiste mest til. Jeg vil kanskje huske starten som mer morsom enn slutten, og slik er det kanskje for flere prosjekter. Det er litt enklere å starte enn å avslutte, men vesentlig er å ikke miste det som kommer mellom. Det er de publiserte forskningsartikler som snart vil bli presentert, som i denne sammenhengen kan lede frem mot nye spørsmål. I tillegg til hovedstudien i Banken deltok jeg også i en supplerende studie i en svensk Kommune i perioden 2009–2010 med de samme forskningsmetoder som i Banken. En stor takk sendes også til denne oppdragsgiveren og spesielt til de to topplederne som har gjort dette arbeidet mulig.

Takk til Universitetet i Tromsø som er en god arbeidsgiver, og til Karen Bjørn som koker kaffe på personalrommet og hver dag deler en lun kommentar. Spesiell takk til min kjære kone Kirsti som alltid stiller opp og kan forstå, og til min aller nærmeste familie med Leander, William og Iselin, Henriette, Veronika, Stig, Kristoffer og Rainer.

Takk for godt samarbeid og for denne kunnskapsreisen sammen med nærmeste kollega Yngve Antonsen☺. All mulig hell og lykke videre til deg! En STØRSTE TAKK for god veiledning i særklasse fra professor Tom Tiller, som også har vært min prosjektleder, vegviser og sol. Både Tom og Yngve er bare to fantastiske forfattere å kunne skrive artikler sammen med. Og en stor takk til Rita Tiller som den beste korrekturleser og som språkvasket både artikkel 1 og sammenbindingen. Takk til alle gode kollegaer på ILP ved Universitetet i Tromsø og med Svein-Erik Andreassen vegg i vegg.

Stor takk til Rachel Jakhelln som og sist høst tok Yngve og meg med til Villa Jojosa, spanderte overnattinger og organiserte forskningsseminar i toppklasse og som i slutfasen også prioriterte å bruke tid til språkvasking av denne teksten. Takk til Monica Person som leverte sitt mastergradsarbeid i 2010 og bidro på våre Bankseminarer, på møter og med sine intervjuer. Og en takk til Sylvie Sollied ved Medisin og Helsefag UIT, Linda Wilhelmsen og Siw Skrøvset i NorAforsk som også deltok på flere av våre bankseminarer. Takk til Anne Gunnas og Maria Vikingsson i Sverige for et herlig prosjektsamarbeid i Kommunen.

Høsten 2008 reiste jeg med familien på et 8 ukers forskningsopphold til instituttet Reflective Learning – UK, hos professor Tony Ghaye og Jules Holland. I flotte omgivelser kunne jeg fordype meg i aksjonsforskningsteorier og problematisere vårt datamateriale i et kreativt og inkluderende forskningsnettverk. Dette åpnet også for en deltakelse i CARN konferansen 2008 ved Liverpool Hope University, noe som alltid vil friste til gjentakelser og nye Englandsbesøk.

Jeg vil også uttrykke takknemlighet for inspirasjon og god hjelp med språkvask på artikkel 2, 3 og 4 fra David Oldroy. Og en stor takk for teoretisk inspirasjon og en sterk dialog med professor Johan Galtung i Alfaz del Pi. Takk for vitenskaplig og sterk støtte jeg allerede i startfasen fikk fra professor Willy Guneriussen, Anne Pernille Kran og Tone Skinningsrud.

Og selvsagt en Stor takk alle i skrivegruppa *Emosjoner i forskning og læring* i 2009, med redaktørene Rachel Jakhelln, Tom Tiller og Tove Leming. Takk til hele skrivegruppa med Anne Harriet Berger, Ingvild Marie Kamplid, Lisbeth Rønningbakk, Anne Eriksen, Sylvie Sollied og Siw Skrøvset. Takk til Ingrid Jakobsen og Gabriela Sirbu som i slutfasen leste kritisk gjennom artikkel 4. En takk sendes også til *NordYrk* og hele Y-teamet med May-Britt Waale, Else Snoen, Helene Jakobsen og Kirsten Elisabeth Stien og Bjørnar Strøm, som konstruktivt løftet min presentasjon av prosjektet.

Tusen takk til Marcela i NorAforsk som alltid hjelper til og som står på for oss. Takk til Geir Jarle Voldmo og Eskild Johansen som har både lånt ut og levert inn bøker og løftet de emansipatoriske diskurser.

Tromsø 17. februar 2011

Odd Arne Thunberg

Lyktetenneren

”Det var så vidt plass til en lyktestolpe og en lyktetenner. Den lille prinsen kunne ikke begripe hva en lyktestolpe og en lyktemann hadde å gjøre her helt oppe på himmelen på en planet uten hus og mennesker. Når han tenner lykten sin, skaper han liksom en ny stjerne eller en blomst. Når han slokker lykten, sover liksom blomsten eller stjernen. Det er et nydelig yrke. Og det er nyttig også, fordi det er så nydelig. Da han kom til planeten, hilste han ærbødig på lyktetenneren. – God dag. Hvorfor har du nettopp slokt lykten din? Det er instruksen. God dag. Hva går instruksen ut på? – Å slokke lykten. God kveld. Å så tente han den igjen. – Men hvorfor tenner du den igjen? – Det er instruksen, svarte lyktetenneren. – Det skjønner jeg ikke. – Det er ikke noe å skjønne. Instruks er instruks. God morn. Og så slokte han gatelykten. Etterpå tørket han pannen med et rødrutet lommeduk. – Det er en grusom jobb jeg har. Før var det mening i den. Da slokte jeg om morgenen og tente om kvelden. Jeg kunne hvile hele natten. – Men instruksene er altså blitt forandret senere? – Instruksene er uforandret, sa lyktetenneren. Det er det som er det tragiske. Planeten snurrer fortere og fortere rundt for hvert år, og instruksene er ikke blitt forandret. – Og hva så? spurte den lille prinsen. – Derfor har jeg ikke ro et øyeblikk, for den snurrer rundt en omgang i minuttet. Jeg tenner og slokker en gang hvert minutt. Den lille prinsen stod og så på han, og han ble så glad i denne lyktetenneren som var så trofast mot instruksene sine. Denne mannen ville alle andre sett ned på. Men han er nå den eneste som jeg ikke syns er latterlig. Det kommer kanskje av at han er opptatt med andre ting enn seg selv” (Saint-Exupéry, 2006). Originalfortellingen er fra 1946, mitt utdrag er fra en oversettelse av Inger Hagerup (1962).

1. Innledning

Overskrifta *aksjonsforskning møter bank* har minst *en* dobbelt betydning. Som en av tre aksjonsforskere fikk jeg adgang til *selve bankhvelvet* i kontakt med medarbeidernes refleksjoner og de innerste sirkler. Dette er ikke alle forunt og representerer stor åpenhet, tillit og velvilje fra to organisasjoner. På min dialekt kan *bank* også bety stryk eller juling, og når det *bankes* i betydning *møtes* kan det både gis og tas vekselvis og på samme tid. Det samme kan skje med aksjonsforskning som både kan oppleves som sikkert som i hvelvet eller usikkert som i køen utenfor. I våre kyststrøk er også bank et uttrykk for et grunt havområde, og med en *fiskebanke* kan dette også forstås som et område bestående av rike ressurser. Som underoverskrifta viser ønsker jeg å problematisere vilkår for refleksiv læring i to organisasjoner.

Først om forskerens *bekjennelse og overbevisning*.

Jeg tror på verdien av den refleksive læringen.

Jeg tror at større deltakelse i læringsarbeid utvikler god personalpolitikk i arbeidslivet.

Jeg tror at økt refleksiv læring og økt deltakelse kan gi et demokratisk løft i organisasjoner.

Jeg vil lære å seile, men ber ikke om medvind.

Så noen hovedtrekk

Avhandlingen inneholder fire forskningsartikler. To av disse er allerede publisert, den tredje er godkjent for publisering i juni 2011, og en er sendt inn til vurdering. Som en fortetting av artiklenes problemstillinger vil jeg i denne sammenbindingen ta opp to hovedpoeng; 1. Sammenhenger mellom læringsstrukturer og ansattes muligheter for aksjonslæring i to ulike organisasjoner (bank og kommune). 2. Toppledelsens betydning for gode læringsprosesser.

De tre første artiklene omhandler læringsdialoger og makt i en norsk bank som over en fireårs periode var arena for hovedstudien *Læringsdrevne Arbeidsplasser*. For å studere refleksive læringsprosesser nærmere, ble en supplerende studie i en svensk *Lärande Kommune* utført i tillegg til hovedstudien. Artikkel fire handler om dialogseminarer for mellomledere og kafedialoger for medarbeidere. De to organisasjonene Banken og Kommunen oppnådde ulikt læringsresultat selv om læringsdialogene ble gjennomført etter samme teorigrunnlag og med samme metodiske tilnærming.

Problemstillinger fra artiklene

1. Hvordan kan emosjonsfortellinger forstås og utnyttet som en ressurs i bankutvikling?
2. Hvordan påvirker toppstyring og bruk av *balansert målstyring*, sammen med institusjonelle læringskrav i Banken, rådgivernes muligheter for refleksiv læring?
3. I hvor stor grad vil Bankens strategiske læringsaktiviteter fremme adaptiv eller utviklende læring? Vil disse læringsaktivitetene forsterke eller begrense ansattes kognitive usikkerhet i arbeidsrelaterte spørsmål?
4. Hvordan kan dialogseminar og kafedialoger bidra til økt refleksiv læring i en organisasjon, og hvilken innflytelse kan toppledelsens deltakelse få for slike aktiviteter?

Praktisk forskningsdiskurs

Aksjonsforskning ble introdusert ut fra Bankens og Kommunens eget ønske og skulle bidra til et økt læringsdriv i en norsk bankorganisasjon og en svensk kommune. En styrking av lærings- og kunnskapsperspektiver skulle også gi en generell positiv innvirkning. Imidlertid gikk ikke læringsprosessene helt knirkefritt i Banken, og de refleksive læringsprosessene kom i klare motsetningsforhold til dominerende utviklingsverktøy med sterke strukturer. At toppledelsen har betydning var vi klar over, men ikke på hvilken måte eller i hvilken grad dette engasjementet ville ha konsekvenser for aksjonslæringen. Ved veis ende gis et bilde av motsetningsforhold mellom refleksiv læring og utviklingsverktøyene. Topplederens tilstedeværelse blir også avgjørende.

Eksempel på teoridrevne handlinger i Banken er øvelser fra *læringsrom*. Strategien med læringsrom har utspring fra balansert målekort (Balance Scorecard) og har som hensikt å fasilitere uformell læring i arbeidstiden mellom medarbeidere som skal dele erfaringer i minimum tre timer månedlig. Ordningen konfronteres med data om at læringsrommene i 89 % av registrerte tilfeller brukes til informasjon. Effektivitetstrykket viser i praksis at mellomlederne som har ønsket å delta i dialogseminar med forskerne, etter hvert må prioritere driften og velge vekk seminarene. De fleste i Banken teller, men det er også noen som krydrer hverdagen med å kunne fortelle. Konstruktive muligheter dukker opp, spesielt i en bankavdeling som ivaretar fortellergleden til aktørene i regelmessige kafedialoger.

I Kommunen blir alle invitert av toppledelsen til deltakelse i dialogseminar, og med få unntak deltar hele mellomledelsen. I kafedialoger med medarbeiderne er frustrasjonsnivået høyt i en startfase, men dette avtar etter hvert og blir i sterkere grad til konstruktive diskusjoner med lyttende toppledelse til stede.

2. Utvikling av hovedpoenger

Artiklene omhandler motsetningsforhold mellom refleksive læringsprosesser og strategiske læringsstrukturer i arbeidslivsorganisasjoner, og prosjektet relaterer seg til hverdagens læring. Hovedstudien omhandler en norsk bank samt en supplerende studie er fra en svensk kommune. Den første og fjerde artikkelen har jeg skrevet alene, den andre og den tredje har jeg skrevet sammen med to andre likestilte forfattere.

Artikkel 1 Thunberg Odd Arne (2009). *Emosjoner på konto*. Emosjoner i forskning og læring. T. Tiller, R. Jakhelln and T. Leming. Tromsø, Eureka: side 197–220.

Artikkel 2 Yngve Antonsen, Odd Arne Thunberg, Tom Tiller (2011). *Bank advisors work between contradictory demands of control and reflective learning*. Reflective Practice (accepted with minor revision).

Artikkel 3 Yngve Antonsen, Odd Arne Thunberg, Tom Tiller (2010). *Adaptive learning and reduced cognitive uncertainty in a financial organization*. Journal of Workplace Learning Page: 475–488.

Artikkel 4 Thunberg Odd Arne (2011). *World cafes and dialog seminars as processes for reflective learning in organisations*. Reflective Practice Issue 12.3 (juni 2011). (se vedlegg 4).

2.1 Artikkel 1: Emosjoner på konto

Konteksten er en norsk bank og artikkelens problemstilling er *hvordan emosjonsfortellinger kan forstås og utnyttes som en ressurs i bankutvikling*. Følelsen av egen mestring har stor betydning for tilstedeværelse og psykiske helse i arbeidslivet (Tilander, Fackel, & Tiller, 2005). Artikkelen henviser også til en tidligere norsk arbeidslivsundersøkelse om sykefravær hvor dette fenomenet omtales som ”det tause miljøet”, når de ansatte tier om problemene fordi de er redde for sanksjoner (Andersen, 2002). Å forsterke det positive i relasjoner gjennom anerkjennelse og verdsetting mellom mennesker er et viktig grep for utviklingsorientert læring (Ghaye et al., 2008). Møter mellom medarbeidere og kunder representerer ingen unntak til disse forskningsfunnene, snarere tvert imot.

Gode relasjoner til kunder kan bli avgjørende for positiv læringsenergi og hvordan medarbeidere opplever å mestre arbeidet. På den andre siden vil det hefte svakheter ved denne tilnærmingen hvis ledelse og strukturer ikke støtter opp om læring fra kunderelasjoner. Den første emosjonsfortellingen tilhører refleksjonstema sorg–omsorg, den andre skam–stolthet, den tredje motvilje og velvilje. Artikkelen empiriske materiale er fra en periode på et og et halvt år, med seks todagers dialogseminar for ca. femten mellomledere og tre forskere som deltar i dialogrekker der tjuefem medarbeidere i to aktuelle lokalbanker er involvert. Dialogseminar er ikke tenkt som besluttsende organer, men ”et supplement til bedriftens ledelses og samarbeidsorganer” (Pålshaugen, 2002, s. 190).

Lysgaards teori om Arbeiderkollektivet (1985) forklarer noen grunnleggende vilkår for en kollektivdannelse. Arbeidssituasjonen må oppfattes som problematisk ved at det oppleves et press om økt effektivitet. Mulighetene for alternativ sysselsetting skal være liten eller ikke-eksisterende, og de ansatte opplever seg som klart underordnede i organisasjonen. Det må være grunnlag for gjensidig identifisering og opplevelse av likhet blant de som utgjør kollektivet. Medarbeiderne må oppfatte seg som forskjellige fra de overordnede. Klare og synlige forskjeller må sees mellom de overordnede og de underordnede – et hierarki. Det må være utstrakt mulighet for tett interaksjon mellom kollektivets medlemmer over tid (Lysgaard, 1985).

Emosjonsfortellinger sett i et offerrolleperspektiv bidrar til å øke forståelsen for våre handlinger. En slik forståelse av offerrollen identifiseres i artikkelen som gjenkjennbar fra de allianser som ble dannet blant deltakerne der samhandlingene blir medarbeidernes strategi for å overleve systemets grenseløse og ubønhørlige krav til effektivitet.

Starrin (1997) problematiserer begrepet empowerment gjennom dikotomien skam og stolthet. Empowerment illustreres gjennom bruk av et sammenbindende språk fremfor et separerende språk. Forskjellen på disse synliggjøres eksempelvis gjennom historiene til Astrid Lindgren om Pippi Langstrømpe. Offerfortellinger kan virke sammensveisende og danne arbeiderkollektivlignende situasjoner med felles skjebne felles trøst. Aktøren derimot, mottar positive tilbakemeldinger fra kunder og anerkjennelse fra kollegaer, og dette oppleves som en ytre kraft som gir et grunnlag for empowerment. Den mest betydningsfulle opplevelse av andre og seg selv er i ansikt–til–ansikt situasjoner (Hochschild, 2003). Når det tas utgangspunkt i kjente handlinger, kan vi identifisere oss med situasjonen og reflektere som

om det var oss selv dette handlet om. Bruk av emosjonsfortellinger vil slik kunne styrke den reflekssive læringen og bli en viktig strategisk kunnskap.

En antydnet negativ sideeffekt ved å introdusere nye begreper i en organisasjon, er at de også kan gis andre tolkninger (i andre sammenhenger). Et eksempel er offerbegrepet, hvor offer og gjerningsmann begge kan ha fremtredende roller i en konflikt, og hvor offerrollen kan utnyttes strategisk og historisk for å vinne oppmerksomhet og sympati. Problemer kan også være knyttet til aktørbegrepet, (den skjulte) instruksen om å identifisere seg med suksessfortellinger. Finnes det et dobbelt bokholderi og skjulte kontoer? Hvis den bakenforliggende hensikt med å bli en sterk aktør kun er å oppnå økonomisk suksess for virksomheten, hvilke muligheter har de involverte i så fall til å reservere seg? Har strukturen, dynamikken, budsjettet eller forretningsplanen allerede tatt valgene for de involverte? Kan alle være like sterke aktører med like stor suksess, og til hvilken pris? Fra fortellingene har vi klare indikasjoner på at et sterkt måleregime enkelte ganger også kan virke demotiverende. I perioder kan det også være gode grunner til å fokusere mer på samarbeid og mindre på personlig suksess.

Banken preges av å være en organisasjonskultur som i varierende grad kan virke splittende. På den ene siden er ledelsens og det teknisk-administrative systemets sterke lønnsomhets- og effektivitetskultur, og på den andre siden en kollektivdannelse blant de ”underordnede offerfortellerne” som på ulike måter motsetter seg effektivitetspresset. En slik potensiell kollektivdannelse i Banken er både vanskelig å identifisere og å forstå fordi den interne forståelsen i Banken med *å drive bankvirksomhet* deles av alle. Uten å trekke en fortolkning av de innhentede offerfortellinger for langt, kan det være interessant å stille kritiske spørsmål til systemene i organisasjonen. I forhold til teorien om et arbeiderkollektiv, kan spørsmålet stilles om offerfortellinger, eller lav tilstedeværelse, kan bli en reaksjon på et opplevd høyt effektivitetspress.

Hvordan Banken best forholder seg til medarbeidernes læringsprosesser, blir mye opp til samhandling og om Banken klarer å verdsette alle typer emosjonsfortellinger. Dette kan vi legge til som en ny dimensjon i det lokale og komplekse læringsbildet. Et spørsmål som er verd å ta med seg i Bankens nye læringsvei, er om emosjonsfortellinger er en uutnyttet ressurs, eller sagt slik; hvilken betydning har det for Banken å sette emosjoner på egen konto?

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

I artikkelen diskuterer vi hva som påvirker refleksiv læring i en organisasjon. Spørsmålene knyttes til hvordan toppstyring og bruk av *balansert målstyring* sammen med institusjonelle læringskrav i Banken påvirker rådgivernes muligheter for refleksiv læring. Vårt funn er at arbeidsbetingelsene til medarbeiderne i Banken er i spennet mellom motsetningsfulle kontrollkrav og forventningen om økt refleksiv læring (Hackman & Wageman, 2005; Jarvis, Halford, & Griffin, 2003). Balansert målstyring er en ny oppskrift i Banken som ble innført allerede 2001 for å måle ansatte sin innsats og læring gjennom konseptet (Kaplan & Norton, 1996). I tilknytning til målstyringen gjennomføres og registreres såkalte *læringsrom* for alle ansatte seks ganger à 30 minutter hver måned, i den hensikt å dele og lære gjennom erfaringer. Ordningen ble etter hvert endret til et tre- timers fleksibelt krav til alle ansatte. Retorikken i banknæringen har flyttet fokus fra tradisjonelt transaksjonsarbeid til arbeid med relasjoner. Utsagn som ”fra å være en regelstyrt transaksjonsbank til å bli en verdistyrt relasjonsbank” indikerer en slik utvikling (Nilsen, 2007, s. 165). Å framstå som *en relasjonsbank* innebærer økt service og sterkere relasjoner til kundene. Artikkelen problematiserer toppledelsens valg av interne strategiske læringsaktiviteter i Banken samt en ekstern autoriseringsordning. Det kritiske spørsmålet er hvorvidt disse aktivitetene fremmer ansattes refleksive læring fra kunderelasjoner, eller om de støtter ledelsens makt i organisasjonen.

Vi identifiserte noen vesentlige strategiske læringsgrep i Banken. Disse *grepene* var tiltak for å implementere toppstyrte mål om økt salg og inntjening og for å sikre opplæring. Tre av læringsgrepene benevnes som; ”beste kundeprosess”, ”informasjon og læringsrom”, og ”trening”. Treningsgrepet brukes sammen med det fjerde læringsgrepet som er en ekstern ”autorisasjonsordning” for finansrådgivere i Norge. Læringsrommene inneholdt informasjon fra ledelsen som en del av aktiviteten i 89 % av de registrerte tilfellene. Informasjonen omhandler hovedsaklig produktpresentasjoner, gjennomganger av manualer og regler for lånesøknader, beste kundeprosess, resultater fra salg og finans, og avdelingens status i målekortet. Trening knyttet til beste kundeprosess omhandlet rollespill der en tok initiativ til å ringe nye kunder. Beste kundeprosess beskriver og standardiserer hvordan kundene skal booke seg inn på et møte, og hvordan rådgiverne skal forberede seg og i etterkant sikre informasjon fra kundemøter. Bruken av beste kundeprosess telles og måles i balansert

målekort og oppsummeres statistisk i læringsrommet og registreres som læring. Autorisasjonsordningen er også treningsrelatert. Finansrådgiverne skal øve på etiske spørsmål som skal stilles i kundemøter for å bestå kunnskapskrav til autorisasjonsordningen.

Hvordan og hvorfor konteksten har en sentral betydning for læringspotensialet i team belyses i Hackman og Wagemans teori (2005), og dette perspektivet blir derfor et grunnlag for analyse av funnene i studien.

Figur 1. Kontekstens betydning for læringspotensial i bankteam

Performance Process	Team – Level Constraints on reflective learning	Contextual Constraints on reflective learning
Effort	The bank’s ambition: "close to and competent for" all customers	Customer demands
Performance strategy	Balanced Scorecard “Best Customer Practice”	Authorization Credit Routines
Knowledge and skill	Training Product knowledge	

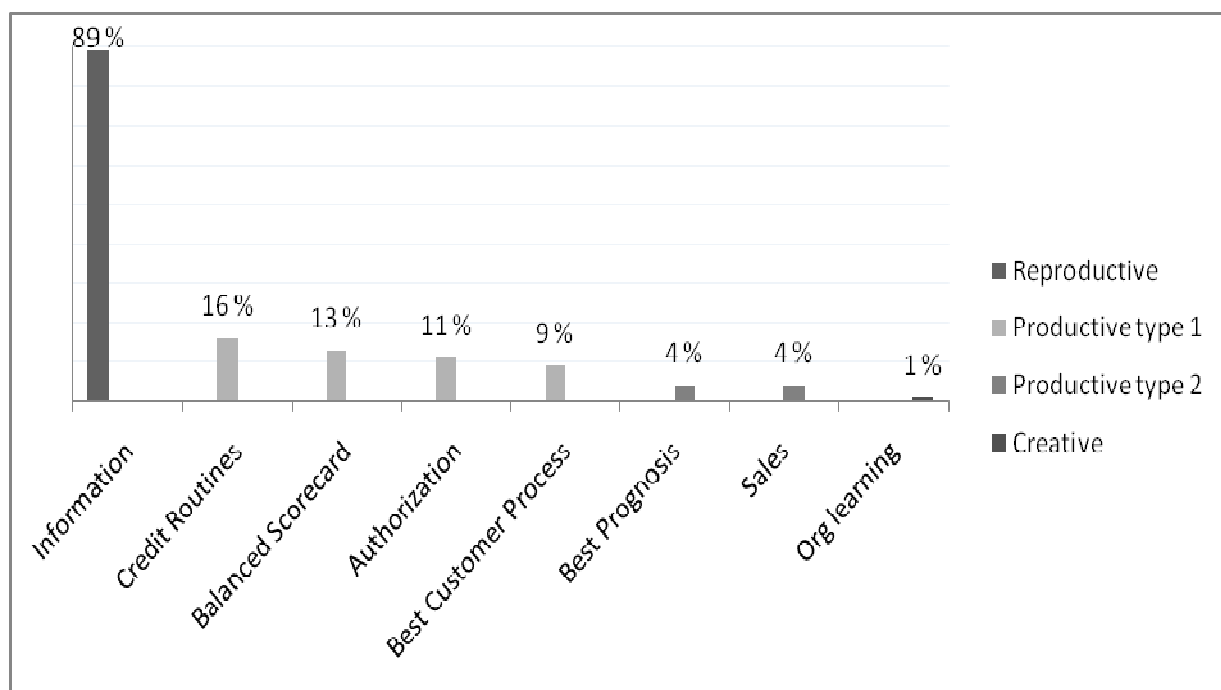
Eksempler fra figur 1 viser at kontekstuelle restriksjoner har betydning. Målinger av kundetilfredshet eller kundeforventninger skaper diskusjon og frustrasjon blant medarbeiderne og lederne. Det samme fenomen oppstår med de nye nasjonale regler for autorisering av finansrådgivere, eller nye kredittmanualer som kommer fra toppledelsen i Banken, fordi markedet er endret. Når kredittpolitikken endres, skapes det usikkerhet omkring hvordan lånesaker skal håndteres og gjør rammene uforutsigbare.

Nilsens funn (2007), som viser at innføringen av relasjonsbank paradoksalt handler om å effektivisere rådgivernes kundeservice for å øke salget, bekrefter våre forskningsfunn med de fire strategiske læringsgrep som brukes bevisst til å implementere strategiske mål. Funnene viser i tillegg hvordan de erfarne rådgiverne i sine kundemøter ikke alltid etterlever strategiene med de eksterne forventninger og restriksjoner. I noen tilfeller, der rådgiverne ser at relasjonen til kunden kan trues eller spoles, tillater de seg å bli *litt ulydige* mot systemet. Hvis de opplever at breddesalget blir for mye for kunden og at alle produktene ikke kan presenteres og selges samtidig, vurderer de relasjonen som helhetlig. Sanksjonen består da i å fordele salget over noe lengre tid og ikke nødvendigvis presentere alle produkter samtidig, slik som Beste kundeopplevelse krever.

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

Artikkel tre viderefører diskusjonen i artikkel 2 og utdyper hvilken type læring toppledelsen prioriterer gjennom læringsaktiviteter for ansatte i Banken. Ellstrøms begreper (2001) adaptiv eller utviklende læring, analyseres sammen med begrepene økt eller redusert kognitiv usikkerhet fra Michels studie (2007) i forhold til læring. Spørsmålet er om Bankens læringsaktiviteter øker eller reduserer ansattes kognitive usikkerhet i løsning av deres arbeidsoppgaver? Figuren viser en gjennomgang av 2284 egenregistreringer av læringsaktiviteter i det balanserte målekortet.

Figur 2. Tilpasnings eller utviklende læring i læringsrom



89 % av de registrerte læringsaktivitetene inneholdt informasjon. Viktigheten av å registrere læringsrom gikk på bekostning av den gode læringen. Gjennomførte egenregistreringer av læringsrom ble tilfeldig registrert for å dekke ledelsens krav til læring. Læringsrommene har totalt sett, i følge informantene, preg av operative øvelser, som hvordan gjøre prosedyrer, følge oppskrifter og hvordan bruke ressurser i det daglige arbeidet. Funnene er nyansert ved å benevne og kategorisere tilpasningslæring som *reproduktiv* (med all informasjon) og

produktiv type 1 (med kreditt rutiner, balansert målekort, autorisering og beste kunde prosess). Utviklingslæring som *produktiv type 2* (med beste prognose prosess og salg). Kreativ læring (organisasjonslæring) er i liten grad registrert. Fra ledelsen i Banken har det blitt fremhevet et sterkere fokus på operative øvelser.

Bruk av tilpasningslæring i form av å bli informert om løsninger av arbeidsoppgavene, reduserer ansattes kognitive usikkerhet. Fordi ansatte bruker læringsrommene til å tilegne seg fakta og fagkunnskap om produkter og rutiner og trener på hvordan for eksempel kundemøter skal foregå, blir det intenderte fokuset på kunnskapsdeling og erfaringsdeling vanskelig å finne igjen. Beskrivelser som ”erfaringsdeling”, ”deling av erfaringer” og diskusjoner er nesten ikke registrert, og utviklingslæring og økt kognitiv usikkerhet i form av diskusjoner og refleksjoner blir lite vektlagt. Registreringene, sammen med intervju, viser at det er et stort fokus på faktabasert kunnskap som ansatte skal tilegne seg. Medarbeiderne understreker at de synes det er positivt at Banken tar læring på arbeidsplassen på alvor. Empirien viser at Banken gjennomfører mange læringsrom. Første trinn i å øke læringen på arbeidsplassen er kvantifiseringen, men økte sekvenser gir ingen absolutt indikasjon på god læring.

Organisasjoner som håndterer økt kognitiv usikkerhet for medarbeiderne, kan skape et solid grunnlag for utvikling. Å øke den indre læringen innebærer tiltak som også øker refleksjon. Ut fra en slik idé kan dette også bli et viktig konkurransefortrinn (Beck, 1997; Michel, 2007).

2.4 Artikkel 4: World cafes and dialog seminars as processes for reflective learning in organisations

Artikkel 4 handler om dialoger og tar opp tråden fra artikkel 1 om læringsprosesser også kan være en ressurs i organisasjonsutvikling. Spørsmålene er hvordan dialogseminar og kafedialoger kan bidra til økt refleksiv læring for ansatte, og hvilken innflytelse toppledelsens deltakelse kan få for slike aktiviteter. Erfaringer med læringdialoger fra hovedstudien i Banken, og den supplerende studien i Kommunen, problematiseres og sees i sammenheng i denne artikkelen.

Innledningsvis tematiserte mellomledere og forskere i Banken og i Kommunen læringsprosesser i arbeidshverdagen og arrangerte hver for seg dialogseminar som vist i tabell 3. Dialogmøtene skulle ikke fatte beslutninger, men i et fellesskap problematisere muligheter

og utfordringer med læring tilknyttet arbeidssituasjoner. Hovedpoenger fra kritiske refleksjoner ble utvekslet mellom deltakerne og presentert i plenum. Seminarenes form og hensikt kan sammenlignes med Pålshaugen (2002) sin tolkning av dialogkonferanser som egnet strategi i bedriftsutvikling. I Banken var en fra toppledelsen med hele tiden i fire todagers dialogseminarer, og en annen av toppledelsen holdt et innlegg ved et av dialogseminarene. 28 forskjellige og et gjennomsnitt på 13 mellomledere i Banken (av totalt 70 avdelinger) deltok i 8 dialogseminar. Mellomledelsen deltok på frivillig basis, og toppledelsen begrunnet frivilligheten til mellomlederne som et viktig prinsipp. Kommunens to toppledere ba alle mellomledere om å delta på dialogseminarene som hadde en varighet på tre timer, og begge var selv en tur innom alle seminar. Så godt som alle 70 mellomlederne deltok i Kommunen i 7 dialogseminar.

Kafedialoger var neste steg i dialogprosessene og omfattet ca. 70 medarbeiderne i Kommunen og like mange i Banken. Sammen med forskerne og mellomlederne ble dialogene fasilitert i en trivelig kontekst med bespisning. Bidraget fra disse dialogprosessene skulle gi rom for læring som skapte mening for de som deltok, og ikke en møteplass for å ta beslutninger. Toppledelsen i Banken deltok ikke i kafedialogene i de to avdelingene som arrangerte disse. Kommunens to toppledere inviterte skriftlig og deltok i alle kafedialoger og brukte dette som et viktig kommunikasjonsverktøy. De første kafeer i Kommunen mottok mye kritikk, men etter hvert oppsto det også konstruktiv deltakelse. Det var et vesentlig poeng for toppledelsen å få til en god start og å kunne bruke flere faser til å komme videre med en slik arbeidskrevende prosess.

Kafebegrepet som arena er også kjent fra "The world Cafe" (Brown & Isaacs, 2005). *Verdenskafeen* har som idé at aktørene kan bevege seg rundt i et *sosialt rom* og oppmuntres til å hjelpe hverandre til å dele nye tanker og ideer. For å utvikle refleksjoner studeres sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. Dette får betydning og virker i et samspill mellom det aktuelle møtet, handlingen, refleksjon over handlingen og vurdering av nye muligheter (Argyris & Schön, 1996). Fokus knyttes til våre handlinger, og et hovedpoeng er at hver og en kan slippe til med sine innspill. Vi tar i bruk vår kapasitet, evner og skapende potensial gjennom deltakelsen (Ghaye, 2010). Dette styrker selvbildet og den enkeltes autoritet (Ellström, 1996). Differensierte perspektiver oppstår når erfaringer møtes og når nye tankekombinasjoner tar form. En forutsetning for å utvikle refleksiv læring er at ansatte blir sett og hørt. Når dette verdsettes av ansatte, oppnår organisasjonen et konkurransefortrinn

(O'Reilly & Chatman, 1996). Når mestringssituasjoner verdsettes av kollegaer og ledelse bekreftes lojaliteten hos medarbeideren til faget og teamet. Suksessfortellinger som forutsetter mestring gir også økt lydighet til systemet fordi suksessen legitimeres innenfor systemet i en gjensidig bekreftelse mellom *meg og systemet*.

Målet med å iverksette flere dialoger har vært å utvikle frirom og økt toleranse for kritisk refleksjon. En utfordring med slike prosesser er at det blir tidkrevende for de involverte. For å ivareta troverdighet og sikre at motivasjonen videreføres fra det ene møtet til det neste, kreves administrativ oppfølging av foreslåtte tiltak. Det viser seg at refleksiv læring er kompleks og at deltakelse eller manglende deltakelse, også fra toppledelse, kan påvirke læringsprosessen hos ansatte. Det er en fordel at aksjonsforskningen har full støtte og legitimitet hos toppledelsen før prosessene starter opp. Hvis toppledelsen inviterer og tar initiativ til nye prosesser, blir disse spredd raskt i hele organisasjonen. Når en avdeling har etablert en praksis med faste kafedialoger, viser imidlertid eksemplene fra Banken (i en avdeling) at aksjonslæringen ble bærekraftig også uten toppledelsens innflytelse.

Hensikten med artikkelen er å diskutere hvorvidt emansipatorisk organisasjonspraksis i form av dialogseminar og kafedialoger kan bidra som frirom for refleksjon i en hektisk hverdag, der målet er økt læring. Når disse dialogene arrangeres er det et poeng å sikre alles mulighet til å kunne delta. Motsatsen til slike prosesser blir situasjoner med passive stemmer og en utvikling som hemmer ansattes refleksjoner og læring (Giddens, 1991). Å bruke læringserfaringer i dialogprosesser er verdifullt, og dette kan også sikre medvirkning hos ansatte som et grunnlag for læring. Når Kommunen lykkes i dette arbeidet, får det betydning både hos den enkelte og for hele organisasjonen. Hvis både integritet og gjensidig respekt styrkes hos alle deltakerne innbyrdes gjennom slike kollektive refleksjoner, blir spørsmålet hvordan dette også kan spres.

Tabell 1. Fire artikler samlet

Artikler	Problemstillinger	Strategi - Data	Teorier	Konklusjoner
Første artikkel; Emosjoner på konto 2009	Hvordan kan emosjonsfortellinger forstås og utnyttes som en ressurs i bankutvikling?	Konstruerende. PAR Participatory Action Research. 5 dialogseminar 20 intervju 3 narrativ	(Askheim & Starrin, 2007; Bruner, 1997; Cullberg, 1976; Fineman, 2003; Hochschild, 2003; Lave & Wenger, 1991; Lysgaard, 1985; Meløe, 1967; Tiller, 1999, 2008)	Offerfortellingene kan virke sammensveisende. Positiv tilbakemelding og anerkjennelse fra fornøyde kunder oppleves som en ytre kraft til å motstå press i arbeidssituasjon og gir grunnlag for læring.
Andre artikkel; Bankrådgiveres arbeid mellom motsetningsfulle kontrollkrav og refleksiv læring. 2010	Vi spør om hvordan toppstyring og bruk av balansert målstyring, sammen med institusjonelle læringskrav i banken, påvirker rådgivernes muligheter for refleksiv læring.	Konstaterende. 8 dialogseminar 40 intervjuer 35 læringsaktiviteter NVivo 8	(Dewey, 1991; Fenwick, 2008; Giddens, 1991; Hackman & Wageman, 2005; Jarvis et al., 2003; Nilsen, 2007; Schön, 1991; Senge, 1999)	Strategisk plan for læring for rådgiverne kommer i et motsetningsforhold til intensjonen om økt refleksjon. Og de underbygger organisatorisk kontroll snarere enn refleksiv læring.
Tredje artikkel; Adaptiv læring og redusert kognitiv usikkerhet i en finansorganisasjon. 2010	I hvor stor utstrekning vil Bankens strategiske læringsaktiviteter fremme adaptiv eller utviklende læring? Vil disse læringsaktivitetene forsterke eller begrense ansattes kognitive usikkerhet i arbeidsrelaterte spørsmål?	Konstaterende. 8 dialogseminar– 32 intervjuer	(Argyris & Schön, 1996; Barnett, 1999; Boud, Cressey, & Docherty, 2006; Ellström, 2001; Giddens, 1991; Illeris, 2004; Michel, 2007; Wenger, 2000)	Autorisasjonskrav og en læringskultur med trening og rutiner reduserer kognitiv usikkerhet og blir barriere for ansattes innflytelse og deltakelse.
Fjerde artikkel; Verdenskafe og dialogseminar som prosesser for refleksiv læring i organisasjoner. 2010	Hvordan kan dialogseminar og kafedialoger bidra til økt refleksiv læring i en organisasjon, og hvilke innflytelse kan toppledelsens deltakelse få for slike aktiviteter?	Konstruerende. PAAR Participatory, Appreciative, Action and Reflection. 15 dialogseminar 22 kafedialoger 8 intervjuer	(Bakhtin, 1981; Brown & Isaacs, 2005; Ghaye et al., 2008; Jarvis et al., 2003; Pålshaugen, 2002; Sence, 2002) (Giddens, 1991)	Toppledelsens rolle spiller inn. Uten kritisk refleksjon er aksjonsforskning ikke adekvat. Suksessfortellinger som forutsetter mestring gir økt lydighet til systemet. Godt innarbeidede dialogkafeer kan også bli bærekraftig uten ledelse.

3. Strategier for læring og grunnlag for datainnsamling

Banken (hovedstudien) og Kommunen (supplerende studie) bestilte hvert sitt aksjonsforskningsprosjekt. Begge organisasjoner hadde et ønske om styrket læring i hverdagen hos sine ansatte. Spørsmålet om hvilke læringsstrategier som var i bruk, ble fremtredende og problematisert videre av forskerne. Valg av hensiktsmessige læringsstrategier er sentralt når målet er styrket læring i hverdagen. Hvis strategiene spriker, kan disse i betydelig grad oppleves som vanskelige og kontraproduktive av deltakerne som involveres i læringsprosessene. I Kommunen var det interesse for å bruke aksjonslæring som en ny læringsstrategi. I Banken var det aktuelt å fortsette med de eksisterende strategiene og se på vårt bidrag som noe som kom i tillegg. For å forstå dette komplekse læringsbildet i en større sammenheng vil jeg først gi en utdyping av læringsstrategier fra Banken. I tillegg vil jeg utdype mine læringspreferanser der plattformen er en sosiokulturell tilnærming.

3.1 Personlig bakteppe

Læring gjennom erfaring har et sterkt fokus i dette forskningsprosjektet, og dette er også mitt yrkesmessige bakteppe og interessefelt som yrkespedagog. Fra egen praksis opplevde jeg noen år tilbake hvordan forklaring av bedriftens forretningsplan skulle styrke kundesituasjoner i et internasjonalt hotellkonsern. Hensikten med virksomheten var nedfelt i målene og vi skulle overinnfri kundens forventninger! Vi var en gruppe nyansatte ledere som mottok tydelige instruksjoner og øvelser fra en ekstern endringsagent (fra Brussel) med følgende forklaring på hvorfor dette var viktig. ”Når en kunde kommer med en klage skal han verdsettes. Kundens alternativ er å forlate hotellet uten å si noe. Hvis han klager gjør han oss en tjeneste, og gir oss en anledning til å bli bedre slik at han kan fortsette sitt lojale kundeforhold.”

Dette *læringsbildet* skulle jeg også senere bruke når lærlingene spurte meg om gode råd i en vanskelig kundesituasjon. Jeg forsto der og da hvordan mine egne holdninger skulle endres gjennom forklaringer. Når ledelsen presenterte mål og hensikter på en enkel måte som virket i praksis, skapte dette også sikkerhet og økt tillit til systemet. Kravet om felles standard resulterte i en mer vennlig kommunikasjon når vi opplevde kundeklager. Parallelt med tillit til systemet økte også mestring i situasjoner med kunder, og når slike situasjonsbilder ble til suksessfortellinger, økte også lojaliteten til kollegaer og til faget.

Sammen med bank- og kommuneansatte, samt med andre forskere i prosjektene, har jeg diskutert det konkrete eksemplet fra min tidligere yrkespraksis og lignende situasjoner. Kunderelasjoner, medarbeideres emosjonsarbeid samt strategiske læringsgrep fra ledelsen i to organisasjoner er blitt utfordret. Når refleksiv læring knyttes til å mestre endring, vil jeg også problematisere dette fra et teoretisk perspektiv og med en kritisk tanke om hva som egentlig er hensikten med endringen.

3.2 Måling, autorisering, aksjon og medvirkning

Aksjonsforskning skulle bidra til en styrking av lærings- og kunnskapsperspektiver i begge studiene. Innledningsvis ble sykefravær diskutert som en problematikk, og spørsmålet hvorvidt økt læringsdriv kunne gi generell positiv innvirkning og redusert fravær i organisasjonene ble stilt. Styringsgruppa valgte etter hvert å tone ned perspektivet på redusert fravær, eller økt tilstedeværelse, fordi dette feltet også berører mange flere indikatorer enn læring. Disse faktorene ville for forskerne etter all sannsynlighet også bli svært uoversiktlige. Læringsprosessene møtte etter en tid motstand i Banken, og læringsdrivet minsket. Spesielt i tre avdelinger ble det problematisk å sette av tid til oppfølging for forskerne, og etter hvert oppsto flere kollisjoner mellom dialogseminar for mellomledere og viktige ledermøter i regionene. Sterke læringsstrukturer styres hovedsakelig internt i organisasjonen, men i Bankens tilfelle blir disse også i betydelig grad styrt utenfra gjennom nye forskrifter, kriterier og regler.

I artikkel 1 problematiserer jeg hvordan ansatte gjennom offerfortellinger håndterer situasjoner når effektivitetspresset blir høyt og målingene kommer for ofte og blir for sterke. I Banken kommenterte en medarbeider en opplevd utvikling med økt grad av målinger av individuelle prestasjoner gjennom salgsresultater, registreringer av læringsrom og kundeprosesser og beste prognoseprosess slik; ”Det er som å bli sekundert når du springer et 100 metersløp.” (Intervju avd. B, 5. mai 2008.)

Kommentaren fra medarbeideren ble utdypet med ønske om å se forskjell på å skulle løpe et 10.000 metersløp og et 100 metersløp. ”Men i vårt tilfelle styrer enkelte teorier som ikke skiller mellom dette og derfor er virkeligheten blitt slik.” Dette var sluttkommentaren fra medarbeideren og som jeg setter i sammenheng med en opplevd sekundering.

I en hverdag med høyt forventningspress til resultater, blir medarbeidernes erfaringslæring og mestring sammen med kundene *redningen*. Aktørfortellingene kan være en viktig konto for økt læring, trivsel og samhold, men *den skjulte instruks* om å identifisere seg med suksessfortellinger er ikke uproblematisk. Hvis den bakenforliggende hensikt kun er økonomisk suksess, hvilke muligheter har de involverte i så fall til å reservere seg? Effektivitetspresset kommer fra systemet og kommuniseres gjennom beste kundeprosess og beste prognoseprosess med måltall som bestemmes av toppledelsen og i styret og følges opp i målekortet. Å utvikle Banken fra en transaksjonsbank til en relasjonsbank er et mål som uttrykkes i visjonen om å være *nær og dyktig*. Dette strategiske målet er også forankret i behovet for økt lønnsomhet. Erfaringslæring betinger også rom for refleksjon; ”For at erfaring skal gi generell overførbar kunnskap og kunne integreres i praktisk teori må erfaringene tematiseres, analyseres og reflekteres over” (Brekke, 1990, s. 19).

I artikkel 2 og 3 problematiser vi blant annet fenomenet Balansert målstyring (BSC balanced scorecard). Dette ble innført som et eksternt målesystem i Banken i 2001 og fulgt opp med en bonusordning innført i 2003. Registreringer av all salgs- og læringsaktivitet blir organisert og utføres systematisk. Grunnlaget er basert på en rasjonell idé om at måling av aktivitet øker produksjonen (Nørreklit, 2003). I 2008 oppsto en internasjonal finanskriser (Krugman, 2009) som medvirket til at bonusordningen i Banken ble fjernet i 2009. I denne situasjonen ble salg av *strukturerte produkter* til bankkunder og investeringer i fonds med høy risiko, et spesifikt bankproblem som også eskalerte til et samfunnsproblem. I et møte i mars 2009 spurte jeg en administrerende bankleder om hvordan finanskrisen utfordret bankomdømmet lokalt? Han svarte slik:

Omdømmebygging er meget vanskelig, og de ansatte i Banken har følt seg urettmessig uthengt. Vi er blitt en pariakaste for tiden!

Han var kritisk til, og beklaget, blant annet at finansministeren i Norge hadde kommet med flere krasse uttalelser om norsk bankbransje i media. Han gledet seg imidlertid over at denne perioden nå snart var over. Under finanskrisen ble det stilt strengere krav til etikk og relasjon mellom kunde og ansatt og mellom salg, informasjon og læring i Banken. Det ble innført en ny nasjonal autorisasjonsordning for finansrådgivere i Norge i 2009. Læringsstrukturene knyttet til autoriseringsordningen i Norge er styrt utenfra. Alle bankrådgivere som er i kundekontakt, skal etter 1. januar 2009 betraktes som finansielle rådgivere. Lederne og alle

som behandler kunder i en bank skal avlegge en praktisk og teoretisk eksamen i etiske spørsmål for å kunne fortsette i jobben.

Balansert målstyring er et utbredt måleverktøy som i ulike varianter brukes innen bank- og finansbransjen. Dette er også tatt i bruk innenfor offentlig administrasjon i Norge. Et læringselement i denne rasjonelle målestrategien er *læringsrommet*, som er et tiltak for økt samhandling mellom ansatte som skal dele jobberfaringer og deretter registrere erfaringslæring. Læringsrommets mulighet for litt mer *slakk* i arbeidsdagen er et argument som gjør at ordningen er akseptert av arbeidstakerorganisasjonene (Nilsen, 2007). Erfaringsdeling i *læringsrom* ble i Bankens tilfelle justert fra seks halve timer til tre sammenhengende timer månedlig for alle ansatte. I artikkel 3 analyserer vi et register over gjennomførte læringsrom i Banken. Registeret indikerer at læringsrommene i 89 % av tilfellene inneholder informasjon fra leder til medarbeidere med gjennomgang av resultater, produkter og konsepter. Gjennom informasjon, trening, opplæring og autorisasjon satses det på å redusere den enkeltes kognitive usikkerhet (Michel, 2007). En eventuell motsats til reduksjon er å øke kognitiv usikkerhet, for om mulig å styrke samhandling i teamet. Kreativ læring stiller krav til økt medvirkning og deltakelse av de involverte (Ellström, 1996).

I en diskusjon om innflytelse og dialogutvikling kom det fram flere utfordringer allerede i en første diskusjon med ordfører og administrasjonen i Kommunen. Vanligvis deltok bare fem til seks aktive medarbeidere med spørsmål på personalmøtene. Hvis målsettingen om økt deltakelse og påvirkning hos ansatte oppnås, vil det lokale demokratiet påvirkes. ”Flere mennesker må vite hva som er Kommunens oppgaver og kunne ta del i dette”, oppsummerte ordfører i 2009.

Å ivareta flere perspektiv utfordrer læringsstrategier. Spesielt blir det en utfordring hvis vi har en forventning om økt demokratisering i samfunnsliv og arbeidsliv og hvis dette relateres til spørsmål om hvordan ansattes deltakelse og medvirkning kan ivaretas (Giddens, 1991). Strategivalgene for organisasjonen tas av toppledelse. Egne valg, som for eksempel deltakelse, har betydning for å kunne utvikle læring. Erfaringer fra hovedstudien og den supplerende studien viser to ulike organisasjoner som begge i realiteten konfronteres med verdispørsmålet om hvilken utvikling vi egentlig ønsker.

”Instruksene er uforandret” sa lyktetenneren. ”Det er det som er det tragiske. Planeten snurrer fortere og fortere rundt for hvert år, og instruksene er ikke blitt forandret.” Lyktene skulle altså tennes når det ble mørkt og slukkes når det ble lyst. Eventyrfortellingen om ”Den lille prinsen”, handlet om utfordringer i en verden der alt gikk raskere og raskere (Saint-Exupèry, 2006). Fortellingen om Lyktetenneren kunne knyttes til forventninger, arbeidsetikk og beundringsverdig utholdenhet. Samtidig er der en påminnelse om hvordan tidskrav kan virke utmattende. Det er også en påminnelse om hvor komplisert det kan bli hvis presset øker og ikke faktorene endres i takt med det andre. Fortellingen reiser også spørsmål om *lydighet* til systemet styrker byråkratiet. Bør slike spørsmål bli en del av vår kritiske refleksjon når vi problematiserer løsninger på våre arbeidsoppgaver. Og, hvis vi trenger distanse og rom for kritikk, hvordan kan vi oppnå det?

3.2 Aksjonslæring og sosiokulturell læringstradisjon

Aksjonslæring kan forstås som ”en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer, der intensjon er å få gjort noe” (Tiller, 1999, s. 47). Målsettingen er å hjelpe mennesker ut av handlingslammende situasjoner. Aksjonslæringen kan bli et hjelpemiddel for å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre. Slike refleksive læringsprosesser gjennom aksjonslæring i Banken og Kommunen, og som etter hvert belyses i datagrunnlaget, kan karakteriseres som konstruktiv læringsvirksomhet. Refleksiv læring innbefatter kritisk tenking om en situasjon. Vi spør oss hvorfor en spesifikk handling er å foretrekke og hvordan akkurat denne handlingen kan gi oss mulighet til å skape en endring (Jarvis et al., 2003).

Aksjonslæring i Banken og Kommunen

Klassiske aksjonsforsknings spørsmål handler om hvordan vi forbedrer vår praksis, og hva vi sammen kan gjøre for å få en positiv utvikling. Aksjonsforskerne åpner arenaer for utvikling av dialoger med plass for kritisk refleksjon knyttet til jobbens muligheter og utfordringer. Verdsetting av samarbeid skal virke langsiktig, og positive jobberfaringer er ikke bare ment som en kortvarig inspirasjon, men for å gi bærekraft.

Tre begreper ble introdusert i starten av studiene. Det første ”Gag”, er en refleksjon omkring hvordan *gjøre andre god* (Tiller, 2008). Det er handling som aktualiserer verdsettende perspektiver og som utfyller Participatory and Appreciative Action Research (Ghaye et al., 2008). Det andre begrepet ”Aktør og offerfortellinger” gjenkjennes fra arbeidsrelaterte

fortellinger om mennesker enten forteller at de er blitt et offer, eller de forteller fra gode mestringssituasjoner (Thunberg, 2009; Tiller, 2011). Det krever mot å fortelle om når en mislykkes, men kanskje kreves det enda større mot når en lykkes. Situasjoner hvor deltakerne ansvarliggjør seg selv i sine handlinger, oppmuntres og støttes når de forteller om dette. Det tredje begrepet er "Gjort-lært-lurt", som oppsummerer a) hva som er gjort, b) hva som er lært, og c) hva som er lurt å gjøre videre (Tiller, 1999). Gjennom dette arbeidet med å reflektere over hva som faktisk er gjort, hva vi lærte og hva som var lurt, bevisstgjøres deltagerne om forhold som sjelden eller aldri tematiseres i hverdagen.

Det er flere hensyn å ta i tilretteleggingen av det gode utviklingsforløp i organisasjoner. Aksjonsforskerne ivaretar en kritisk tilnærming gjennom å stille kritiske spørsmål. Tiller (1999) stiller syv kritiske spørsmål til gode utviklingsforløp i organisasjoner. Disse er også blitt poengtert i begge studiene.

Første spørsmål er *om selvutviklingen står sterkt*. Hvis *alle skal utvikle seg selv* må hjelp utenfra eller beslutninger fra toppledelsen bidra som hjelp til selvhjelp. Det er på grunnplanet at personliggjøringen og involveringen skal skje. Andre spørsmål er *om deltakerne har gode utfordringer*. Hvis alle behøver utfordringer må vi også selv ha tro på at vi kan klare noe. Det er den som tar aktivt tak i seg selv og som gis utfordringer, som vanligvis utvikler seg best eller mest. Når alle medarbeiderne i en bankavdeling fullfører en nasjonal autorisasjonsordning, er dette også et eksempel på utfordringer som er krevende, men som oppleves som gode når diplomene henger på veggen. Tredje spørsmål er *om organisasjonen preges av gjensidighet*. Forholdet mellom å gi hjelp og å få hjelp avhenger av gjensidighet. Det jeg kan gjøre for arbeidsplassen eller det arbeidsplassen kan gjøre for meg, er eksempel på en slik balansert tankerekke. Hvis det ikke er balanse og hjelpen bare går en vei, stopper utviklingsprosessene opp. Et eksempel er overføring av informasjon, og en tommelfingerregel er at ingen har behov for eller krav på mer informasjon enn man kan nyttiggjøre seg i organisasjonens tjeneste. Fjerde spørsmål er *om vi konstant er våken for å finne det svakeste ledd*. Det er et demokratisk sunnhetsstegn når sterke fellesskap holder sammen når det virkelig røyner på. Hvis de svake blir overlatt til seg selv, vil det i neste omgang gå ut over hele gruppa eller organisasjonen. Hvis kompetanse hos ledelse eller medarbeidere blir et svakt ledd, kan utviklingsdriv stoppe opp. Misforhold mellom de som brenner for konstruktive endringer og de som tviholder på de gamle rutineene, kan være det svakeste leddet. Hvis sterke kodebærere uteblir har hele organisasjonen en utfordring.

Femte spørsmål er *om vi holder et våkent blikk på dypkulturer*. Hvis rasjonelle krav med behov for vekst, effektivitet og økt lønnsomhet underkommuniseres eller skjules i en retorikk om gode endringer, kan motsetningsforhold oppstå. Kreative læringsprosesser åpner for refleksjoner med tvil og undring. Hvis åpenheten for kritiske spørsmål og rom for refleksiv læring blokkeres, utnyttes ikke de potensielle kreative prosesser fordi dette henger sammen. Sjette spørsmål er *om organisasjonen preges av kreativ spenning*. Det er viktig å kunne stille slike spørsmål, slik at vi ikke går glipp av de nye mulighetene. Hvis vi i større grad ser muligheter enn hindringer, kan vi også påvirke og forandre situasjoner. Med større rom for kreativ spenning hindres dermed defensivitet, og dette kan skape optimisme på arbeidsplassen. Syvende spørsmål er *om den som berøres blir hørt*. Den som berøres skal ha rett til å bli hørt. Hvis organisasjonen endres, for eksempel ved at to avdelinger skal slås sammen eller at kontorlandskapet skal åpnes, er det et stort poeng at den enkelte som berøres direkte kan få si sin mening til noen om saken. Ikke alle kan ta beslutninger, men alle kan sees og høres. Det er ikke et krav eller ønske at alle skal bestemme alt, men når målet er å styrke samarbeidet, er retten til å bli hørt et avgjørende argument som også styrker en slik målsetting (Tiller, 1999, s. 142).

Disse kritiske spørsmålene ble tematisert i dialogseminar for ledere og medarbeidere i Banken og systematisk fulgt opp med ledere i Kommunen. Dialogseminarene kan sammenlignes med dialogkonferanser, men prosessene foregikk vanligvis i mindre grupper. Pålshaugens (2002, s. 191) forståelse av fokusgrupper som strategi i bedriftsutvikling har som sitt hovedpoeng å se den enkeltes bidrag sammen med andre. Møteplassene organiseres som en god dialogarena (Miller, 2003) og brukes også som gruppeprosesser med påfølgende plenum der hovedpoenger blir presentert. En annen benevnelse på slike møteplasser er dialogkonferanser. Ekman (2007) understreker at toppledelsens medvirkning i dialogkonferanser har betydning, og i tillegg til bred deltakelse må vi også sikre og ivareta lokal kunnskap hvis endringseffekter skal oppnås (Ekman & Huzzard, 2007).

I de fleste dialogseminar i Banken ble det brukt forelesninger som en viktig del av opplegget med inviterte internasjonale gjesteforskere. I Kommunen ble det også gitt forelesninger, og det ble opprettet mindre ledergrupper som tok navnet *Sabonagrupper* (fra Zuluspråket; *jeg ser deg*). Kafedialoger ble en oppfølging av seminarene og iverksatt for å komme videre i et systematisk forbedringsarbeid. Sammen med forskerne gjennomførte Kommunen og to avdelinger i Banken kafedialoger. Målet var å etablere en trivelig kontekst i kjente omgivelser

for tenking og læring som ga mening for deltakerne. Vi kan bevege oss rundt i et slikt *sosialt rom* og bli oppmuntret til å hjelpe hverandre med å dele og bytte nye tanker. De viktigste spørsmål knyttes til våre handlinger, og et hovedpoeng er at alle skal slippe til med sine innspill. Differensierte perspektiver oppstår når erfaringer møtes og når nye tankekombinasjoner tar form. For å kunne *høste* må vi først *så*. Slik oppstår et mønster der vi sammen kan dele de kollektive tankene.

En innfallsvinkel har vært å ta i bruk konstruktive spørsmål for om mulig å forsterke det som virker i organisasjonen. En av hensiktene med å benytte aksjonsforskning har vært å iverksette endringsprosesser. Aksjonsforskere kan imidlertid bare legge til rette gjennom et godt forhandlings- og læringsklima, og er avhengige av organisasjonsmessige gode relasjoner for å kunne utvikle vellykkede endringsprosesser. Disse poengene, og et kritisk blikk på aksjonsforskeren som en aktør, vil jeg komme nærmere tilbake til i diskusjonsdelen.

Kritiske refleksjoner og motsetningsforhold som av ulike årsaker ikke følges opp, kan skape frustrasjoner blant deltakerne. Gjennom selvkritiske refleksjoner blir vi oppmerksomme på problemer som også kan skape smertefulle prosesser (Dewey, 1991; Furu, 2007). Hvis deltakerne står alene, eller hvis bare noen få har kritiske merknader til drift og ledelse, kan det skape vanskeligheter når dette ikke følges opp med nødvendige og konstruktive endringer. I toppstyrte endringsprosesser kan det i tillegg oppstå situasjoner med forventninger til ansatte om å innrette seg og samtykke til de pålagte krav (Nilsen, 2007; Røvik, 1998). Når organisasjoner eller deltakere ikke ønsker å bidra til en kritisk og kanskje også en smertefull refleksjonsprosess, vil aksjonsforskning ikke nødvendigvis være en adekvat løsning.

Sosiokulturell læringstradisjon

Denne tradisjonen representerer en konstruktiv dimensjon, og det er noe annet enn bare å skulle akseptere kunnskap som repetisjon. Freire (1972) har henvist en distinksjon mellom det han kaller *banking education* og *problem posing education*. I *banking education* forventes det at de lærende skal akseptere læresituasjonen som status quo og det som gjennomgås først og fremst skal huskes og må repeteres. Motsatsen til dette er *problem posing education* som oppmuntrer de lærende til å stille kritiske spørsmål til situasjonen.

Det er flere teorioppfatninger av konstruktiv læring. Piaget (1954) viste med sine undersøkelser av barns læring at kunnskap konstrueres av individet selv i vekselvirkning med

miljøet. En assimilasjonsprosess oppstår når barn forsøker å tilpasse seg selv til miljøet gjennom egosentrisk tale. Men ord transporterer ikke mening av seg selv uten tankevirksomhet, og språket kan derfor strengt tatt ikke overføre kunnskap alene uten tolkninger. I møtet med noe nytt skjer en akkomodasjonsprosess der det nye kan legges til og endre det barnet visste fra før. Hver enkelt av oss konstruerer meninger av ord og setninger, og den eneste funksjon språket har i denne sammenhengen, er å bringe frem assosiasjoner og guide tankeaktiviteten. Vi konstruerer en forståelse av virkeligheten ut fra tidligere erfaringer fra vår aktivitet (Piaget, 1954).

Vygotsky (2001) krediterte Piaget som først registrerte barns egosentriske tale og forsto dens teoretiske betydning. Men det viktigste trekk ved fenomenet er den genetiske forbindelsen mellom barnets egosentriske tale og indre tale. Når Piaget utelot dette forhold til indre tale, ble tolkning og konklusjon feil (Vygotsky, 2001, s. 196). Menneskelig utvikling finner sted i en sosial og kulturell sammenheng, og vi må skille mellom et barns faktiske utviklingsnivå og dets potensielle utviklingsnivå. Det første viser til læring som allerede har funnet sted, det andre til læring som er i ferd med å begynne. På denne bakgrunn presenteres en generell lov for utvikling:

Enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg på scenen to ganger, på to plan, først på det sosiale, så – på det psykologiske, først mellom mennesker, som interpsykologisk kategori, deretter innen barnet, som en intrapsykologisk kategori (Vygotsky, 2001, s. 14).

Faktisk utviklingsnivå uttrykker hva barnet kan mestre på egenhånd. Potensielt utviklingsnivå uttrykker hva barnet kan gjøre under voksen veiledning eller i samarbeid med en mer dyktig jevnaldrende. Avstanden mellom disse to nivåene er *sonen for den nærmeste utviklingen* (Vygotsky, 2001). Barnets utvikling er dermed ikke bare avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av dets kapasitet til å nyttiggjøre seg erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre. Vygotskys argumentasjon om at rekkefølgen i vår kulturelle utvikling først er mellom mennesker som interpsykologisk kategori, har gitt inspirasjon til utvikling av flere og nye sosiokulturelle pedagogiske begreper. Wood, Bruner og Ross (1976) introduserte *scaffolding*. Stilasmetaforen indikerer at vi trenger et stillas for å kunne bygge et hus, og når huset er ferdig kan stillaset fjernes. Slik fremstiller den lærende som huset som bygges, og veilederen som den som støtter opp prosessen. Sosiokulturell læringstradisjon forstås også som *situated learning*. En situert handling motiveres av deltakelsens voksende verdi og den

nyankomnes ønske om å bli fullverdig deltaker i praksisfeltet (Lave & Wenger, 1991). Relasjoner og samhandling vektlegges som grunnlag for læring. ”Det er gjennom erfaringer, i en dialog mellom mennesker og verden, og mellom folk, at læring konstitueres” (Alerby, Kansanen, & Kroksmark, 2000, s. 25).

Å reflektere uten mulighet hos den enkelte medarbeider til å påvirke situasjonen gir nødvendigvis ikke læringsgevinster i en arbeidssituasjon (Argyris & Schön, 1996). Dette perspektivet åpner for en diskusjon om deltakelse. Læring og ledelse og struktur henger sammen. De ulike interne og eksterne rammebetingelser og handlingsrom gir også ulike tilnærminger til oppgaver, valg av metoder og oppnådde resultat. Deltakelse er derfor et viktig grunnlag for eierskap til beslutningene i arbeidsdagen og kan sikre god kvalitet i læringsprosessene (Chatman, Wong, & Joyce, 2007). Deltakelse i en sosial verden legitimerer og løfter læringen (Lave & Wenger, 1991), og i en yrkespraksis støtter et gjensidig engasjement de felles historiske og sosiale ressursene. ”Mesterlærediskursen” står i en gammel læringstradisjon der kunnskap ble overført fra far til sønn, mor til datter gjennom demonstrasjon, muntlig forklaring og utprøving. Mulighetene til repetisjon var mange og lærlingen fikk fortsette til han/hun behersket kunnskapen tilfredsstillende. Et særtrekk ved denne strategien er at det alltid er en mester til stede som rettleder og oppmuntrer den lærende i hans arbeid (Nielsen & Kvale, 1999). Det oppstår ofte gode sosiale relasjoner mellom mester og den lærende som ”ser opp til” mesteren, og mesteren legger hele sin ære i å gjøre den lærende god i sitt fag. Et annet særtrekk som gjør denne strategien fleksibel, er at det er mulig å la den lærende ta del i håndverket igjennom små deler som han behersker. Deretter økes graden av deltakelse etter hvert som den lærende behersker kompliserte og innviklede oppgaver i arbeidet. Dette gjør suksessivt noe med den lærende som etter hvert opplever økt mestring i arbeidet. Et tredje særtrekk ved strategien er at svært mange jobbsituasjoner krever et samarbeid mellom grupper. Dette muliggjør at oppgavene og løsningene blir drøftet og nøye vurdert. Samtidig legger dette et grunnlag for å skape en fellesskapsfølelse, større forståelse av oppgaven og lojalitet til arbeidsfellesskapet og arbeidsoppgavene.

Arne Ronny Sannerud og Grete Haaland Sund fra Høgskolen i Akershus skrev begge sin forskningsstudie ut fra egen yrkespraksis i en mesterlæretradisjon. Sannerud diskuterer *Læring på byggeplassen – utopi eller realitet?* (2005) og Sund ser på *Forskjellighet og mangfold–muligheter eller begrensninger for individ og arbeidsplass* (2005). Begge disse to aksjonsforskningsprosjekter fra Roskilde Universitet har aktualitet og fokus på økt deltakelse

hos de lærende i arbeidslivet. Det som er litt spesielt med læringsdiskusjonene til Sannerud og Haaland er at innfallsvinklingen er fra et utøvende mesterperspektiv fordi de begge representerer denne læringstradisjonen som utøvende i sine respektive fagdisipliner.

Med referanse til deltagelse i et praksisfellesskap er konteksten i Banken og i Kommunen knyttet til relasjoner mellom medarbeidere og kunder/brukere hvor de erfarne medarbeiderne som besitter den praktiske kunnskapen legitimerer de nye medarbeiderne gjennom teamet og direkte i arbeidssituasjonene. Hvorvidt et slikt praksisfellesskap kan overføres til alle tenkelige situasjoner er ikke like selvfølgelig. I et klasserom hvor elevene på en skole leser, problematiserer og diskuterer sammen med en foredragsholder kan det stilles spørsmål om en slik kontekst uten videre forstås som en produksjon. Når en mester og en lærende produserer et svennestykke for salg eller utfører en ekte kontraktsignatur foregår denne situasjonen ikke i klasserommet. Når det oppstår en legitimering i et klasserom kan dette bildet også representere en prosess som er underveis og blir en teoretisk avstemming eller en formativ vurdering (Allern, 2005). Disse ulike situasjonsdefinisjoner i læringskonteksten oppnår til slutt et resultat som kan evalueres. Det er først og fremst gjennom handling i praksis at ferdigheter utvikles og følelsen av mestring kan oppstå. ”Selgere lærer å selge gjennom det å selge og i begrenset omfang ved å delta på salgskurs” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 205).

Å tilegne seg kyndighet for å se den enkelte kunde på dennes premisser, og å avstemme sin egen adferd og evne til kontakt, krever utøvelse av praksis (Juil & Jensen, 2003). For å gjennomføre gode kundemøter må rådgivere også inneha fagkompetanse, som igjen representerer både kunnskap og makt. Dette kan også knyttes til situasjoner der rådgiveren har fagkunnskapen, men kunden forbeholdes makten til å kunne velge blant rådgivere og konkurrenter (Lai, Juil, Amdam, & Martinsen, 1997). Rådgivernes læring fra møter med kunder kan sees som et samspill mellom ”handlingen”, refleksjon over handlingen og analyse av nye muligheter (Wahlgren, 2002).

Ellström (1996) skiller mellom adaptiv læring og utviklende læring og inndeler disse i kategoriene reproduktiv læring, produktiv læring og kreativ læring. Adaptiv læring oppstår når vi bare tilegner oss faktakunnskap eller bare må utføre obligatoriske oppgaver og metoder ved hjelp av rutiner som repeteres. Kunnskap sees da som en vare som forsegles uten bevisst medvirkning eller innflytelse fra den som skal involveres i læringen. Utviklende læring setter

fokus på økt deltakelse hos den som skal lære både gjennom muligheten til å evaluere arbeidsprosessene og til å kunne definere oppgavene og metodene. Deltakerne stiller kritiske spørsmål og læringen utvikles. De lærende reflekterer over uklare situasjoner og vurderer alternative løsninger gjennom aktiv analyse og planlegging av arbeidsprosessene.

Læringsnivåene konstruerer Ellström i forhold til om deltakerne kan påvirke sin læringssituasjon, om oppgaven og metodevalgene er gitt på forhånd eller om det er bestemt hvorvidt resultatene kan evalueres blant de involverte eller ikke. Hvis alt er gitt på forhånd og oppgaven bare utføres og repeteres, blir dette en læringssituasjon på det laveste læringsnivået. Produktiv læring nyanseres på de to neste nivåer der resultatene kan evalueres. På det nest høyeste læringsnivået kan også metodevalgene påvirkes. Optimalt og høyest læringsnivå råder når de involverte både kan påvirke oppgavene, metodevalgene og evaluere resultatene. Hvis en rutinepreget og adaptiv læringstilnærming blir for dominant, kan dette resultere i manglende løsninger på arbeidsrelaterte spørsmål fordi læringen blir uoverkommelig. Dermed oppstår det begrensninger i en organisasjons mulighet for verdifulle fornyelsesprosesser. Et kriterium for å oppnå kreative læringsprosessen er at både oppgaven, metoden og resultatene ikke er gitt, men kan påvirkes og evalueres.

Læringskultur kan være et grunnlag for normer, holdninger og uskrevne regler mellom mennesker som samhandler i et sosialt system og kan utvikles til et omdømme for hele organisasjonen. Schein (1987) avgrensner og presiserer organisasjonskulturbegrepet som et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer. Gruppen mestrer sine problemer, og den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemer læres bort til nye medlemmer. Bang (1988) ser organisasjonskultur som et system av felles delte måter å fortolke verden på som utvikler seg i en organisasjon når organisasjonsmedlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene. Et sosialt system eller en organisasjon kan være bærer av både felles overordnede kulturelle normer og avdelingsvise forståelsesrammer. I Bankens og Kommunens tilfelle er flere avdelinger også i en geografisk avstand fra hovedadministrasjonen, og dette gir muligheter for flere forståelsesrammer med lokale hensyn. Situasjoner der medarbeidere mestrer sine oppgaver og samtidig mottar positive bekreftelser fra kunder, kan være et godt grunnlag for læring. På samme tid er nytte av erfaringer ikke helt ukomplisert, både fordi situasjonene er forskjellige, og fordi disse kan være vanskelig å identifisere i en travel hverdag der distansering og refleksjon får lite fokus (Tiller, Tilander 2006).

Kunnskap kan deles inn i påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap (Molander, 2000). Påstandskunnskap relateres til det å skulle belyse fakta, mens ferdighets- og fortrolighetskunnskap ofte framstår som taus. Polanyi lanserte personlig kunnskap (2000) med "We can know more than we can tell" som viser et skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap er mer personlig og kontekstavhengig, og derfor vanskeligere å skulle formalisere og kommunisere enn eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap er for eksempel i større grad overførbart i et formelt og systematisk språk. I et arbeidslivsprosjekt kan det være viktig å forstå feltet taus kunnskap og hvordan dette gjør seg gjeldende i forhold til samarbeidsprosesser. Hvis taus kunnskap blir eksplisitt, kan dette resultere i større åpenhet og klarhet i hverdagens læring, og hvilke betingelser og refleksjoner dette kan avhenge av. *Handlingskunnskap* er kunnskap som brukes spontant, men som kan være vanskelig for yrkesutøveren å verbalisere gjennom kritiske refleksjoner alene og sammen med andre i sin praksis. Vi kan spontant takle en situasjon riktig, men det er vanskelig å sette ord på hvorfor vi handlet som vi gjorde ovenfor andre og sortere elementene i prosessen. Kunnskapen ligger med andre ord i selve handlingen og er bare tilgjengelig som førstepersonserfaringer. Refleksjonen knyttes ofte til opplevelser som er nye, uventede og annerledes og som ikke stemmer med ens tidligere erfaringer. For å fremme handlings-refleksjonsprosessen må den nye opplevelsen defineres slik at tidligere erfaringer blir relevante i forhold til den nye situasjonen. Denne refleksjonsformen fører til at vi enten stopper opp og reflekterer i forhold til en handling som har skjedd, eller at vi reflekterer samtidig som handlingen skjer slik at refleksjonsprosessen former handlingen. *Metarefleksjon* foregår når vi kan sette ord på det som skjer i en handling og videre analyserer og reflekterer over den samme handlingen.

Å bruke språket, skriftlig eller muntlig, bidrar til den analytiske avstanden som er beskrevet over. Vårt tause kunnskapsområde verbaliseres, og gjennom dette arbeidet får vi materiale både for refleksjon og læring. Denne tause kunnskapen er viktig og mulig å få frem via refleksjon og diskusjon mellom praktikere (Schön, 1991). Alle tre kunnskapsformer kan i en praktisk kunnskapstradisjon som bygger på deltakelse og dialog med andre og tilegnes mens en er i situasjonen.

Handlingsrefleksjon har en konstruktiv funksjon i forhold til handlingskunnskap og kan bidra til at man blir mer analytisk i forhold til eget arbeid. Slik kan læring fra for eksempel møter mellom rådgivere og kunder representere et uutnyttet potensial for å styrke så vel ferdighets- som fortrolighetskunnskap i en organisasjon. Læringsteori, så vel som institusjonell teori,

fremhever kognitive konstruksjoner som viktige premissleverandører for læreprosesser og atferd i organisasjoner (Scott, 1995). Bevisst og målrettet ledelse blir viktig for å få i gang produktiv refleksjon som stiller konstruktive spørsmål ved måten en arbeider innenfor tre nivå: Den individuelle deltaker, teamet, og hele organisasjonen (Levin & Rolfsen, 2004).

Halvor Bjørnsrud ved Høgskolen i Vestfold har i en studie problematisert *aksjonslæring som strategi for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole* (2004). Her står deltakernes fortellinger sentralt fordi de tydelig viser hva som skjer underveis. Når aksjonslæring brukes for å utvikle det pedagogiske handlingsrommet ved skoler og hos lærere, er det viktig at skoleledelsen og det enkelte lærerteamet prioriterer egen læring og kompetanseutvikling.

Aksjonsforskning var allerede valgt og bestilt som forskningsstrategi for så vel Banken som Kommunen. Et gjennomgående spørsmål for begge studiene ble i hvilken grad vi kunne gi rom for både deltakelse og distanse og nok tid til å følge opp deltakernes refleksjoner i et aksjonlæringsperspektiv. Og, i hvor stor grad var det mulig for mellomlederne og topplederne å prioritere aksjonslæringen som sin strategi?

3.4 Forskningskritikk og frihet til å delta i forskningsprosjekt

I forarbeidet til nye forskningsprosjekter undersøkes grenseoppgangene til forskerens frihet, og hvor grensene skal gå i de enkelte forskningsprosjektets tilfelle. Det er et etisk, juridisk og praktisk poeng å vite om forskeren har frihet eller ikke. Forskerens mulighet til selv å kunne begrunne andre spørsmål enn de som oppdragsgiveren eller oppdragsgiverne ønsker seg (bestiller) i et forskningsprosjekt, er selvfølgelig. Derfor er det viktig at forskeren kan sikre seg slike rammebetingelser før kontrakten signeres. Gode svar på gode spørsmål er det som søkes i vitenskapelige studier, og den mest sentrale intellektuelle aktivitet i et vitenskapelig arbeid er forløpet av argumenter (Kalleberg, 1992). Helt fra start med utforming og begrunnelse av de viktige vitenskapelige spørsmål, og fram til når svarene enten blir forkastet eller godkjent i vitenskapssamfunnet, handler det om argumentasjon. Kritisk gransking av erfaringsmaterialet gjennom publisering blir helt essensielt. Forskerne skal åpne opp for kritikk av sitt datamateriale fra forskerkolleger som innehar både kompetanse og tilhørighet i forskersamfunnet.

I Banken er Universitetet i Tromsø faglig ansvarlig for prosjektet, og Banken er ansvarlig for praktisk tilrettelegging internt i egen organisasjon. Forskningsfrihet er ivaretatt i en kontrakt som fastslår at det forskningsmessige ansvar er tillagt forskerne. Bankens utvelgelse av mellomledere som deltok var på bakgrunn av frivillighet og interesse. Deltakernes frihet til selv å kunne velge om de ville delta eller ikke ble et viktig prinsipp for Banken. Frivillighet til deltakelse og *økt konkurranse* og kollisjoner med andre bankarrangement/gjøremål for de involverte mellomlederne har blitt en diskusjon for styringsgruppa underveis i prosjektet. For mange mellomledere ble det tidsmessig svært krevende å bruke to sammenhengende dager til refleksive øvelser i dialogseminar. Antall deltakere har variert med oppstart på over 20 til helt nede i fem og med et snitt på 13 mellomledere på våre todagers dialogseminar i Banken.

I Kommunen er forskningsleder også faglig ansvarlig, og Kommunen skal praktisk tilrettelegge internt i egen organisasjon for ansattes deltakelse. Også i dette prosjektet er forskningsfrihet ivaretatt og avklart på forhånd med inngåtte avtaler der ansvar for forskningen er tillagt forskerne. Kommunen har med få unntak sendt alle sine mellomledere til prosjektets dialogseminar som har hatt en varighet på tre timer. Gjensidig innsikt krever også tid og omfattende empirisk innsats for å kunne forstå Kommunens *vesen*.

Det er ulikheter mellom norske og svenske regler og rutiner i kommunal sektor. Men det er også mange fellestrekk som for eksempel avdelingsvis struktur og ansvarsfordelinger mellom politikk og administrasjon. Arbeidsgiveransvaret for medarbeidere utøves av administrasjonen, men ender til sist hos politikerne i kommunestyret. Målene i en kommune relaterer seg i hovedsak til å levere tjenester til innbyggerne og å sikre disses rettigheter. I en bank er arbeidsgiveransvaret plassert hos ledelsen, og målene er både å sikre verdiene til kundene og å utvikle forretningsvirksomheten.

3.5 Data

Banken og Kommunen ble organisert med forskningsteam. Det er en styrke for analysene og diskusjonene å være flere som kan se og som være et grunnlag for en innbyrdes forståelse. Når argumentasjonene gjennomgås, sikres disse prosessene mellom flere forskere, og dette styrker forskningskvaliteten. Et forskningsteam på tre eller fire forskere kan også bli for sterke i sin argumentasjon hvis dette skaper asymmetri i dialogseminar og i møter. For

eksempel erfarte vi i Banken at det var en fordel å ha symmetri i møter mellom tre forskere og tre ledere. I datainnhenting og i samhandlingsprosesser kan forskeren komme i konkurranse med andre oppgaver som ledere og aktører i en organisasjon tidsmessig må prioritere.

Vårt kvalitative datamateriale består av 51 intervju med medarbeidere, mellomledere og toppledere fra to organisasjoner. Vi brukte en semistrukturert åpen spørsmålsguide. Spørsmålene var knyttet til generell læringsproblematikk og ledelse. Fra datainnhenting i Banken har to stipendiater intervjuet 45 deltakere med 11 ledere og 34 rådgivere. I Kommunen har jeg, sammen med en annen forsker, intervjuet en toppleder og to ledere, og alene intervjuet en toppleder og to mellomledere om eventuelle utfordringer knyttet til læring i arbeidssituasjoner.

Tabell 2. Oversikt over intervjuer

Bankens Avdelinger	Periode	Antall	Tema	Forsker
D	Des. 2007	5	Intervjuer med rådgivere om læring, læringsrom og utfordringer.	YA
A	Des. 2007	9	Intervjuer med rådgivere om læring, læringsrom og utfordringer.	YA
B	Mai. 2008	3 6	Intervju med ledere om læringsutfordringer. Intervjuer med rådgivere om; utfordringer og læring i hverdagen.	OAT
C	April. 2008 Mai. 2008	2 6	Intervju med leder om læringsutfordringer. Intervjuer med rådgivere om; utfordringer og læring i hverdagen.	OAT
E	Juni. 2008	3 8	Intervju med ledere om læring og utfordringer. Intervjuer med rådgivere om læring og utfordringer.	YA
Stab	Nov. 2009	2	Ledere i stab er intervjuet om autorisasjonsordningen.	OAT
B	Jan. 2010	1	Intervju med leder om læringsutfordringer.	OAT
		45		
Kommunen				
Stab	Jan. 2009	2	Intervju med ledere om hvordan komme i gang.	OAT & NN
Toppledelse	Feb. 2009	1	Intervju med toppleder om læringsutfordringer.	OAT & NN
Leder	Mai 2010	1	Intervju med leder om læringsutfordringer.	OAT
Toppledelse	Mai 2010	1	Oppfølging toppleder om læringserfaringer.	OAT
Leder	Mai 2010	1	Intervju med leder om læringsutfordringer.	OAT
		6		
		51		

Datagrunnlaget inneholder i tillegg 16 dialogseminar og 14 kafedialoger med til sammen 143 medarbeidere og 83 ledere. I tillegg kommer en del uformelle samtaler med ledere og ansatte som har bidratt til datainnsamling i forbindelse med møter og intervjuer.

Tabell 3. Oversikt over dialogseminar og kafedialoger

Seminarprogram i Banken	Banken				Kommunen			
	8 dialogseminar (8 x 2 dager à 6 t)		6 kafedialoger (à 2 timer)		7 dialogseminar (à 3 timer)		4 kafedialoger (à 2 timer)	
	Periode	Deltakere	Avd/periode	Deltakere	Periode	Deltakere	Periode	Deltakere
Intro. Konf. Læringsdr. Arbeidspl.	Nov. 2006	140	1.b) Nov. 2007	11	Feb. 2009	11	Mai. 2009	22
1. Offer og aktørfortellinger.	Feb. 2007	24	2.b) Nov. 2007	9	Feb. 2009	33	Nov. 2009	15
2. Strategi; hvor vi skal - hva vi vil.	Apr. 2007	16	1.k) Sept. 2009	45	Feb. 2009	37	Nov. 2009	15
3. Stolthet og skam.	Sept. 2007	23	3.b) Sept. 2009	14	Mai. 2009	30	Nov. 2009	30
4. Happy staff – happy customers.	Okt. 2007	15	4.b) Sept. 2009	12	Mai. 2009	36		
5. Både og!	Feb. 2008	10	2.k) Jan. 2010	43	Nov. 2009	32		
6. Utfordringer sett fra England.	Mai. 2008	6			Nov. 2009	34		
7. Læringsutvikling i næringslivet.	Sep. 2008	5						
8. Individet, lederskap og samtalen.	Nov. 2008	10						
Forskere	3 2	(i 6 seminar) (i 2 seminar)	3 2	(i 4 kafeer) (i 2 kafeer)	3	(i 7 seminar)	3 1	(i 1 kafee) (i 3 kafeer)
Medarbeidere			71	(forskj. i alt)			72	(individuelle)
Mellomledere	28 13	(individuelle) (gj.snitt.)	4	(totalt i 5 kafeer)	70 30	(individuelle) (gj.snitt.)	2	(i alle kafeer)
Toppledere	1	(i 4 seminar)			2	(i alle seminar)	2	(i alle kafeer)

I et tillitsfullt samvirke mellom medarbeidere, ledere, forskere og oppdragsgivere har alle bidratt til et rikt datamateriale som er samlet inn og analysert over en periode på ca 30 måneder.

Datamaterialet i Banken består totalt av 150 transkriberte sider. Vi er tre forskere som har facilitert 8 dialogseminar (todagers med gjennomsnittlig 13 ledere), og som har arrangert 6 kafedialoger med 71 medarbeidere, samt deltatt i til sammen 30 læringsaktiviteter/møter i fire avdelinger over en toårsperiode. Det kvalitative datamaterialet med til sammen 45 intervjuer (med åtte ledere og 32 medarbeidere) samt seminar og formelle og uformelle møter, har jeg sammen med en annen forsker systematisert og kategorisert materialet i programmet NVivo 8 (Bazeley, 2007). I en tidlig fase gjorde to forskere overordnet grovsortering av kategorier på en stor whiteboard-tavle, for deretter å lage undernoder (trees). Underveis fylte vi på med flere kategorier og så etter sammenfall fra intervjuer, dialogseminar og møter, og til slutt forsøkte vi å se helheten i et samlet datamateriale. Informantene har variert i alder og ansiennitet og er hentet fra fem ulike avdelinger i Banken. Som i en konstruktiv dialog med åpne spørsmål, er de semistrukturerte intervjuer gjennomført. Intervjuene har vart i 30 – 60 minutter, og ledetråder og informasjon fra medarbeiderne og lederne har vært fulgt opp.

I Banken mottok vi et register som inneholdt avdelingsvise registreringer over alle gjennomførte læringstiltak fra januar 2008 til juni 2009, totalt 2284 såkalte læringsrom. Registeret er levert av en bankleder i prosjektet. Læringsromregisteret har gitt systematisk informasjon om hva slags læringsaktiviteter som har vært mest brukt i organisasjonen og er blitt analysert av to forskere. Imidlertid er det noen svakheter med dette materialet; Et uforholdsmessig stort innslag av korte og upresise beskrivelser i registreringene kan ha skapt skjevheter og innslag der medarbeidere kan ha kopiert hverandres begreper selv om de har lært ulike ting. Syv prosent av det originale datamaterialet i registeret manglet gode beskrivelser av læringsaktiviteter og ble tatt ut av analysene. Det har ganske sikkert funnet sted læringsaktiviteter som ikke er registrert i læringsromregisteret, og vi kan derfor ikke anta at aktivitetsoversikten er komplett. At registeret mangler en presis tidstabell kan også svekke materialet. Det som kan være en metodisk svakhet, er at vi falt for fristelsen til å analysere et kvantitativt register med til dels mangelfulle opplysninger i en kvalitativ studie.

Banken er blant de ti største bankene i Norge. Den er veldrevet med en god økonomisk inntjening. Bankvirksomhet er regulert av myndighetene gjennom lover, kredittregler og meldekrav for å hindre økonomisk misbruk og kriminalitet. Bankdrift innebærer både å selge

finansielle produkter og på samme tid ha et spesielt fokus på å ivareta etisk drift og kunders tillit. Banker generelt har en hierarkisk ledelseskultur. Toppledelsen stiller konkrete og detaljerte krav til produksjon og inntjening hos lokalavdelinger og ansatte. Banken har som ambisjon å ha de beste rådgiverne i bransjen, og visjonen er å oppleves som *nær og dyktig*. Alle kundene skal oppleve å ha egne dyktige og personlige rådgivere i sitt lokalmiljø. Med utspring i standardiserte rutiner skal alle kundene sikres god kundebehandling. *Beste kunde*prosess er et program som stiller minimumskrav til forberedelse, gjennomføring og etterarbeid av kundemøter. Rådgiverne har også krav om å planlegge og gjennomføre to kundemøter pr. dag. For oppfølging bruker ledelsen styringsverktøyet balansert målstyring (Kaplan & Norton, 1996; Nilsen, 2007) hvor en registrerer og kontrollerer all salgs- og læringsaktivitet via PC, både på regionalt, lokalt og individuelt nivå.

Evalueringen fra deltakerne på seminarene har vært meget positiv. Deltakerne har gitt uttrykk for at samlingene har gitt plass til å reflektere over egne erfaringer og utfordringer i hverdagen. Banklederne formidler at de har fått verdifulle faglige innspill i forhold til motivasjon, personalutvikling og strategisk beslutsomhet. Vi ser også at de relasjonsorienterte verdisyn som formidles i prosjektet samsvarer godt med Bankens visjon om; ”å gå fra en transaksjonsbank til en relasjonsbank”, og med satsingen på den ”nære og dyktige” rådgiveren som konkurransestrategi.

Møter

Som en del av strategien til prosjektet, ble det i samråd med styringsgruppen besluttet at stipendiatene skulle følge opp de største avdelingene i Banken for å få mer data og spre prosjektet. Vi deltok på mange møter i 2007–2009 i flere avdelinger. Tabellen under gir en oversikt over møter og tema. I tillegg til stipendiatene og forskningsleder deltok også en masterkandidat i pedagogikk ved flere møter og dialogseminarer.

Tabell 4. Oversikt over møter i Banken 2007 - 2009

Avd/møte	Periode	Antall	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 faktiske 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, målekortgjennomgang, ny leder introduseres.	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	April 2008	3	Utfordringer, resultatgjennomgang, dialoger.	OAT
Tredje C	April 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 v eksternt agent.	YA, OAT
Første K	Febr 2009	6	Gjort-lært-lurt .	OAT, YA, MP
Første F	Mars 2009	8	Deltakelse på teammøte. Presentasjon av funn om kognitiv usikkerhet.	YA og OAT
Fjerde reg. B	Mars 2009	3	Møte mellomledere om lokale samlinger i region B – 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	April 2009	3	Møte mellomledere om flere mulige lokale samlinger.	OAT, YA, MP
Femte B	Sept. 2009	2	Diskusjon om intranett og autorisasjonsordningen.	OAT, YA, MP
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

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

Dialogøvelsene i læringskafeene har blant annet handlet om å ”slippe litt av taket i offerfortellingene” som blir nødvendige prosesser for etter hvert å kunne lære å endre disse oppfatninger. I slutten av prosjektperioden oppsummerte en mellomleder i avdeling B at prosjektet for denne avdelingen ble svært nyttig. Læringskafeene for medarbeiderne pågikk fortsatt hver uke med en times kritisk refleksjon i en uformell atmosfære. Begrepene som vi hadde presentert var;

Gjort–Lært–Lurt.

Offer- og Aktør situasjoner.

Gjøre Andre God.

Disse brukte mellomlederen til daglig. Hun kunne også fortelle at innen april 2011 ville alle medarbeiderne i denne Banken ha fullført autorisasjonsordningen med diplom på veggen, og med alle navnene i et nasjonalt kompetanseregister. Tilstedeværelsen hadde hele perioden fra 2007 – 2011 vært jevnt høy i hele avdelingen. Og sist, men ikke minst, var de økonomiske resultatene betraktelig forbedret. Avdelingen var nå blant de tre beste i hele bankorganisasjonen. Læringsrommene som vi tidligere hadde kritisert for informasjon og treningsaktiviteter hadde nå byttet navn til treningsrom. Den nye benevnelsen passer også med funnene i mastergradsarbeidet til Monica Persen (2010), som oppsummerte at læringsrommene i stor utstrekning ble brukt til opplæring gjennom informasjon og trening.

Kommunen

Den supplerende studien er utført i en moderne svensk kommuneorganisasjon som ønsker effektivitet, og som også er åpen for å se om læring kan bidra til positiv verdi og utvikling som en lærende organisasjon. Kommunen har som visjon "att vara ett levande samhälle året runt och präglas av positiva människor som inspirerar varandra till nya idéer, visar tolerans och känner framtidstro." Kommuneledelsen ønsker å få flere mennesker engasjert i utviklingen av Kommunen og vil motvirke at det rettes størst fokus på problemene som naboene eventuelt har og at "vi snapper rosinen ur kaken". Ungdommen er Kommunens framtid, og delaktighet er viktig for denne delen av befolkningen. Målet om å bli en framgangsrik kommune innenfor utvikling er ikke mulig uten at alle innbyggerne kan kjenne seg nyttig. Ambisjonen er å være i fremste rekke i dette arbeidet.

I Kommunen har vi også brukt semistrukturerte intervjuer med en toppleder og fire mellomledere à 30–60 minutter. Jeg har sammen med to andre forskere deltatt på 7 dialogseminar (à fire timer) med totalt 70 ledere, inkludert 10 potensielle ledere og to toppledere. I tillegg til dette har jeg deltatt på en kafedialog med 22 medarbeidere, og analysert 6 andre kafedialoger. Dialogene handler om jobbrelaterte læringsutfordringer (Wilkinson, 2004). Data er (også i denne studien) transkribert og deretter kategorisert i NVivo 8 (Bazeley, 2007). Først er materialet kodet åpent i hovedkategorier og sammenholdt med feltnotater, og deretter splittet opp i flere underkategorier (trees) for å lage gode strukturer som gjør data mer oversiktlig og enklere å håndtere.

Tabell 5.

Deltakelse	Kommunestudien
Medborgere	600 (individuelle)
Forskere	1 (i alle)
Mellomledere	2 (i alle)
Toppledere	2 (i alle)

Dette datamateriale omhandler kafedialoger med til sammen 600 medborgerne i kommunestudien, som ikke er registrert i tabell 3. Hovedpunkter fra materialet er også presentert på Kommunens hjemmeside som vist i eksempel i figur 3. I tillegg har jeg analysert 30 barne/ungdomsfortellinger fra Kommunen som består av korte fortellinger fra 12 åringers perspektiver i Kommunen. Fortellingene tematiserer trivsel, interesser, årstider og fritidsaktiviteter. Samlet gir dette et glimt fra et hverdagsliv hos den yngre generasjonen. Fire ungdomsforskere fra Kommunen har gjennomført et skoleprosjekt om innføring av skolefrokost. Resultater herfra ble presentert i en konferanse sammen med en annen norsk lærende kommune i september 2010. Dette bidraget har også fått plass i et samlet materiale som kan øke forståelsen av Kommunens *vesen*.

Figur 3. Et eksempel på oppsummering av en kafedialog med ansatte



Her vises et eksempel som er fra Kommunens hjemmeside 2010. Dette er en sammensetning av brukte ord som figurativt viser størrelse og hyppighet av ordene som ble brukt i en konkret kafedialog mellom Kommunens ledere og personalet i en avdeling. De ordene som er skrevet med størst skrift, er de som oftes er nevnt. Samlet illustrerer disse stikkord at dialogen bar

preg av et organisatorisk fokus med stor spennvidde i tematikk fra ulike problemer til potensielle muligheter: *Foreninger - ledelse - utdanning - kommune - engasjement - beslutninger - ungdom - aktive folk - samarbeid - ferie - viktighet - foreldre - problemer - informasjon.*

En slik dialogprosess mellom medarbeidere – medarbeidere og avdelinger – avdelinger, og mellom nivåene mellom mellomledere og toppledere er det ikke plassen for å fatte beslutninger. Aksjonslæringen legger opp til kritisk refleksjon og dialoger som på lengre sikt skal starte læringsprosesser som åpner ny læring. Å lære å tenke i lag er ikke gjort over natten og nødvendigvis ikke uten skjær i sjøen. Mellom avdelinger og mellom nivåene er det nyanser og kanskje også uenighet om budsjetter, prioriteringer og strategier. Men dialogene er møteplasser der det kan være godt å oppholde seg til tross for uenighet.

Arne Næss (1998) formulerer seg slik: ”Samfunnet forandrer seg hele tiden. Ikke viktig å være enig, men å lære seg å leve med uenigheten.”

4. Teoretisk forskningsdiskurs

Ved et to-måneders studieopphold i England i 2008 ble jeg anbefalt å lese forskningslitteratur som forklarer hvorfor noen virksomheter blir fremragende og andre ikke, og jeg leste blant annet fra studien ”Good to Great” (Collins, 2002). Dette er et omhyggelig forskningsarbeid med systematisk empiri og tydelige resonnementer. Et stort forskningsteam forklarer hvordan 11 av de største amerikanske selskapene avanserte fra god til fremragende karakter. Eliteselskapene hadde i en årrekke middelmådige resultater, men på et tidspunkt snur dette, og selskapenes verdi stiger til minst tre ganger så mye som det totalindeksen stiger på amerikanske børser. Mest interessant var det å lese fra den kjente storbanken Fannie Mae som ble en banebryter og utviklet et intelligent system for risikoanalyse, og som økte adgangen til boliglån for lavinntektsgrupper. Suksessen forklares med topplederens urokkelige og grunnleggende idé og forstås som en lidenskaplig interesse for å demokratisere boligeierskap. Snuoperasjonen består i korte trekk i å vurdere banktjenester som et handelsprodukt, og å redusere innvilgelsestiden for lån fra 30 dager til 30 minutter. I tillegg ble kostnadene med å ta opp lån redusert med over tusen dollar pr. lån. Selve sjakktrekket er når pantelånenes risikonivå brukes som en *subtil nevner* og både risiko og bonussystemene kan omdefineres.

Nå blir forholdet for Banken og selgerne fortjeneste pr. risikonivå, ikke pr. lån. Dette er i følge Collins' forskerteam *den geniale observasjon*. "Den virkelige drivkraften i Fannie Maes økonomi er evnen til å forstå risiko for mislighold i et sett av pantelån bedre enn noen andre" (Collins, 2002, s. 129).

Selskapet i eksemplet tredoblet sine inntekter fra 1984 til 1996 og utviklet over 300 dataprogrammer. De som selger huslån blir honorert og bonusutbetalt etter risikonivå. Spesielt for huslån i USA er at ansvaret følger eiendommen og ikke lånetakeren. Mislighold av huslån er i stor grad Bankens problem, og låneopptakeren er *kvitt problemet* når han flytter ut av huset.

I de nærmeste årene etter denne *Good to Great* studien fra 2001 skjer det som kjent en ny utvikling. Husholdninger lånte med sikkerhet i boligens verdistigning og fikk finansiert boligkjøpene sine til lave renter. Så stiger rentene og prisene faller, lånene lot seg ikke betale, og en internasjonal finanskriser var snart et faktum. Boliglåns-gigantene Fannie Mae og Freddie Mac garanterte for halvparten av alle boliglån i USA og var på randen av konkurs, men vurdert som *too big to fail*. Den 7. september 2008 settes begge bankene under offentlig administrasjon, og staten bruker mer enn 200 milliarder dollar på redningsaksjonen, nuller ut aksjonærene og gir sjefene sparken. Storbanken Lehman Brother gikk konkurs. Det blir børsras i USA, Asia og Europa. Her hjemme faller også Oslo børs og halverer hovedindeksen fra slutten av mai til midten av oktober i 2008. Krisen brer om seg, og alle land i Europa vedtar redningspakker til bankene for å stabilisere markedet og unngå kaos. Bankene på Island med Glitnir og Kaupthing nærmet seg konkurs. Da Glitnir Banks ble overtatt av den islandske stat, ble det besluttet at all virksomhet utenfor Island skulle selges. Norge var involvert både på eier- og innskuddssiden i flere av disse bankfilialene, men manglet regelverk for å gå inn og gjøre en kontrollert avvikling av en utenlandsk bankfilial. Lovverket måtte endres, og det ble i all hast laget en ny forskrift som blant annet gjorde at norske eiere kunne ta kontroll over Kaupthing i Norge, og gjorde opp et islandsk konkursbo slik at norske innskyttere og Staten unngikk tap. Den 12. oktober 2008 fastsatte Finansdepartementet forskrift om offentlig administrasjon av filial av bank med hovedsete i fremmed stat, som ga hjemmel for på visse vilkår å sette en bankfilial under offentlig administrasjon. Bestemmelsene i banksikringsloven §§ 4-1, 4-5 første ledd og fjerde ledd, 4-6 til 4-13 ble gitt tilsvarende anvendelse. Med hjemmel i forskriften traff Finansdepartementet samme dag følgende vedtak:

Med hjemmel i forskrift 12. oktober 2008 om offentlig administrasjon av filial av finansinstitusjon med hovedsete i annen stat § 1, jf. Lov 6. desember 1996 nr. 75 om sikringsordninger for banker, forsikringsselskapenes garantiordninger og offentlig administrasjon m.v. av finansinstitusjoner (banksikringsloven) § 4-5 og kgl. res. 6. desember 1996 nr. 1138, settes filialen i Norge av Kaupthing Bank Hf under offentlig administrasjon. Vedtaket omfatter Kaupthings bank- og verdipapirvirksomhet i Norge. Etter forskriften § 1 annet ledd omfatter vedtak om offentlig administrasjon alle Bankens eiendeler og forpliktelser i Norge (Sikringsfond, 2009).

Den norske Stat påtok seg sikringsforpliktelsene til innskyterne som Island måtte oppgi, og operasjonen kostet over 1,2 milliard norske kroner. Den enes død blir den andres brød, og i slutten av oktober 2008 overtar SpareBank 1-Bankene den islandske Glitnir Bank med 160 ansatte og kontorer i Trondheim, Oslo, Ålesund og Fosnavåg. Regjeringen og Norges Bank innvilget i 2008 inntil 350 milliarder norske kroner i sikkerhet for Bankene i Norge gjennom nye statsobligasjoner, og Norges Bank gir to års fastrente til de minste Bankene. Etter krisen kom Island på konkursens rand og sliter flere år etterpå med høy gjeld, og det samme gjør Spania som fikk hjelp fra EUs krisefond. Andre nasjoner som Hellas og Irland fikk i slutten av 2010 hjelp fra det internasjonale pengefondet (IMF).

Good to Great og eksemplet fra Fannie Mae ble kanskje mer kontroversielt og aktuelt enn det jeg og de som anbefalte meg å lese teorien på forhånd hadde tenkt. Bankomdømmet som ble genierklært i 2001 og teoretisert inngående av en stor forskergruppe i prosjektet "Good to Great", fikk betydning for min forståelse av hvordan den internasjonale finanskrisen i 2008 kunne oppstå. Teorien hadde imidlertid ikke forutsett de galopperende huslån og en boble som sprakk. En potensiell risiko for systemsvikt ble oversett av forskerne fordi kvalitetskontrollen manglet og de avgjørende og kritiske spørsmål ble aldri stilt.

4.1 Fra Skandinavisk aksjonsforskning til PAAR

Agneta Hansson ved Universitetet i Göteborg skrev en tekstanalyse i sosiologi om *aktionsforskning som teori och praktikk* (2003). Analysen er basert på flere tidligere studier fra perioden 1985–1990 som omhandler en skandinavisk forandringsmodell (Ledelse, Organisasjon og Medbestemmelse) forkortet LOM. Hanssons konkluderer med at LOMs aksjonsforskning bidro med tre typer resultat: "Teoretiske resultat. Praktisk kunnskapsutvikling. Praktisk intervensjon" (Hansson, 2003).

Aksjonsforskningen fra denne perioden kjennetegnes av at man gjennomførte utviklingsprosesser med bred deltagelse og diskusjon i de berørte organisasjoner. En god kommunikasjon eller dialog var et generelt og viktig element i reform arbeidet. Øyvind Pålshaugen fra Universitetet i Oslo har fulgt opp diskusjonen LOM og i tillegg problematisert språket som virkemiddel i organisasjonsutvikling og aksjonsforskning (1994).

Ragnvald Kalleberg (1992), også fra Universitetet i Oslo, plasserer aksjonsforskning i kategorien konstruerende forskningsopplegg som innebærer at forskeren intervenserer situasjonen. Slik jeg forstår sammenhengen fra Hansson, Pålshaugen og Kalleberg er intervensjon et konstruktivt deltakelsesperspektiv som er knyttet til aksjonsforskerens rolle. Dette er både for å iverksette og å kunne delta i organisasjoners endringsprosesser og analyser av disse. Det kan i praksis også bety at systemer gjennom strukturer kan intervenseres og endres eller erstattes. Nedtegnelse og analyse av forandrende inngrep i det studerte felt blir også en del av forskningsprosessen. Når medarbeidere og forskere reflektivt jobber sammen for å forbedre organisasjonen, handler aksjonsforskning både om deltakelse (Altricher, 2002), verdsetting (Anderson et al., 2008) og empowerment (Starrin, 1997).

Aktører fra Banken og Kommunen deltok på et internasjonalt dialogseminar om *læring i næring* ved Universitetet i Tromsø i februar 2010. Her ble det stilt følgende spørsmål; Hva skal til for å sikre positive lærings og endringsprosesser i en organisasjon, og hvor kan vi starte? Etter en runde med erfaringsutvekslinger og diskusjon oppsummerte Culture manager i IT Volvo ”Med å bruke dialog og jobbe med menneskene. Gjør vi dette så vil også organisasjonen forandre seg” (Eneroth, Hellsten, & Hamilton, 2009).

AR, Action Research, starter med Lewins klassiske undersøkelser (1951) etter andre verdenskrig. Blant annet var hensikten å motvirke sult og underernæring, og det ble det gjort forsøk i gruppers matvaner med økt bruk av innmat fra slaktedyr som et viktig supplement i kostholdet. Andre eksperimenter handlet om å endre det sosiale klima i skoleklasser. Basis var å skape endringer og deretter å studere prosessene og evaluere resultatene. Etter hvert ble også slike og lignende forandningsprosesser i industrivirksomhet sentrale innslag ved Tavistockinstituttet i London.

Participatory Research ble på en verdenskonferanse med aksjonsforskere i 1977 definert slik; "...vivencia necessary for the achievement of progress and democracy, a complex of attitudes and values that would give meaning to our praxis in the field" (Gustavsen, 2001).

PAR, Participatory Action Research beskrives (Greenwood, Foote Whyte, & Harkavy, 1993) som en prosess der deltakelse er fundamental for handlingen som skal endre de sosiale systemer. I tillegg er dette en strategi for å utvikle både vitenskap og praksis.

PAAR, Participatory and Appreciative Action Research, er verdsettende aksjonsforskning som vektlegger de konstruktive spørsmål om hva vi ønsker mer av, og hvordan vi kan forsterke dette (Ghaye et al., 2008). Gjennom konstruktive spørsmål kan et sterkere fokus på det som virker skape varige endringer.

Vurderende, konstaterende eller konstruerende spørsmål

I følge Kalleberg har vi tre ulike typer forskningsspørsmål: konstaterende, vurderende, eller konstruerende (Kalleberg, 1992). Spørsmålene må skapes, stilles og spesifiseres i dialog med eksisterende forskning og aktuelle områder av den sosiale virkelighet.

Mitt første forskningsspørsmål i Bankstudien er fra artikkel 1, Emosjoner på konto. Dette er inspirert av Kallebergs poeng om å forsøke å stille konstruerende forskningsspørsmål, og jeg spurte; *Hvordan kan emosjonsfortellinger forstås og utnyttes som en ressurs i bankutvikling?* På denne bakgrunn forsøkte jeg å åpne med å stille et kritisk og konstruerende forskningsspørsmål.

I artikkel 2, også omhandlende Bankstudien konstateres det at toppledelsen i en bankorganisasjon gjør utvalg av strategiske læringsaktiviteter, og vi spurte kritisk og vurderende; *Om valg av strategiske læringsaktiviteter og autorisasjonsordning i Banken enten kunne a) fremme ansattes refleksive læring fra kunderelasjoner, eller b) underbygge ledelsens makt i organisasjonen?*

I artikkel 3, også fra Bankstudien spurte vi likeens kritisk og vurderende; *I hvor stor utstrekning vil Bankens strategiske læringsaktiviteter forsterker eller begrenser ansattes kognitive usikkerhet i arbeidsrelaterte spørsmål?*

Det siste spørsmål er fra artikkel 4 som også omhandler Kommunestudien, hvor jeg spurte kritisk og vurderende; *Hvordan kan dialogseminar og kafedialoger bidra til økt refleksiv læring i en organisasjon, og hvilken innflytelse kan toppledelsens deltakelse ha for slik aktivitet?*

I den første og den fjerde problemstilling er det spurt kritisk og konstruktivt i kontekster fra to organisasjoner. Det er i følge Kalleberg konstruerende spørsmål som kan utvikle aksjonsforskning.

4.2 Verdier setter kursen

Hvis vi forholder oss til vitenskap som representasjon, er sannhet et kriterium for suksess, og det oppstår en korrespondanse mellom teori og virkelighet. Studiene i Banken og i Kommunen er utført innenfor en referanseramme der vi også kan bidra til å omforme virkeligheten. Hvis teoretiske perspektiver og redegjørelser av tolkerens rolle ikke gis plass, utfordres en erkjennelse av at forskning også kan være en form for skapende virkelighet i hverdagen.

Austin (1997) definerer uttrykksformen performativ handling som beskrivelser og visse typer talehandlinger som skaper den virkeligheten som talehandlingen uttrykker. Begrepet performativ kan knyttes til poststrukturalistiske forståelser av virkeligheten som iscenesatt. Opprinnelsen er det engelske verbet *to perform*, ”å utføre”. Vanligvis kommer ”en handling” (action) som et etterfølgende substantiv i en performativ ytring. Det skilles mellom tre handlinger som karakteriseres med; ”å si noe” – ”å handle i det man sier noe” – ”å utgjøre noe ved at man handler i det man sier noe.” Austins talehandlingsteori skiller mellom tre forhold knyttet til bruk av språket; Når en setning uttrykkes korrekt og gir mening i en situasjon, utføres en lokutionær handling. Hvis vi også gir uttrykk for en bestemt hensikt og forplikter oss, utføres en illokutionær språkhandling. Hvis et poeng er å skulle endre, og uttrykke noe som medfører ytterligere endringer enn den illokutionære, blir dette en perlokutionær handling.

Ved konstative ytringer konsentreres dette til de nevnte lokutionære aspekter. Årsaken til dette er at de illokutionære aspekter fjernes gjennom en idealforestilling om at riktige ting kan sies til hvem som helst uavhengig av omstendighetene, med et hvilket som helst formål. Derimot vil det ved *performative ytringer* handle om en korrespondanse mellom

kjensgjerninger og ytringens illokutionære effekt. Slik performativ kommunikasjon i normalspråkbruken og vårt hverdagslige virke kan også forstås som en samordning av kroppsbevegelser, arm og håndbevegelser, blick og lyd. Performativer kan være vellykkede eller mislykket, mens konstateringer er sanne eller falske.

Konklusjonen til Austin (1997) er å kunne skille mellom lokutionære og illokutionære handlinger, og at vi for hver av de illokutionære handlinger kan kategorisere de ulike som; ”advarsler, skjønn, dom, konstateringer og beskrivelser”. Til slutt skal vi kunne spesifisere ”hva som skal til for at handlingen enten er berettiget eller ikke ut fra hensikten med dem, og hvilke type betingelser for å bli vellykket de kan underlegges og hva dette betyr” (Austin, 1997, s. 14).

Det gjelder for all forskning å stille de riktige spørsmål, også for aksjonsforskningen. Austin setter et teoretisk og praktisk fokus på å være bevisst våre valg og anbefaler oss å søke mer etter det vellykkede enn det mislykkede og viser til at det er mulig å gjennomføre dette gjennom riktig språkbruk i dialogen. Denne søken etter det vellykkede gjennom riktig språkbruk slik Austin forutså på Harvard i 1955, ble videreført av Habermas i Frankfurt (1981). Med økt fokus på dialog og talehandling kan tvang og strategiske handlinger settes ut av spill gjennom en herredømmefri kommunikasjon. Språkets universelle krav om forståelighet, sannhet, vederheftighet, og gyldighet kan oppfylles gjennom *kommunikative handlinger* via en innbyrdes forståelse. I hverdagslivet påvirker vi hverandre mest gjennom samtaler og ikke med tvang, men gjennom de bedre argumenter. Slik blir deltakernes handlingsplaner koordinert ved hjelp av talehandlingenes illokutionære bindingseffekt. Kommunikativ etikk blir grunnlag for en ny teori for menneskelig sosial handling. Teorien bestemmer hvilke relasjoner de *illokutionære* handlinger setter mellom de talende, og avklarer forhold mellom den *illokutionære* og den *perlokutionære* handling. Gjennom krav til språket og med rasjonelle begrunnelser oppnår vi mulighet for sann konsensus (Habermas & Kalleberg, 1999).

Rasjonelle handlinger har en grunnleggende karakter av å være resultatorientert, og en målrettet handling blir i følge Habermas (1981) rasjonell når aktøren oppfyller de betingelser som er nødvendige for å oppnå suksess. Fra en realistisk ansats kan kognitiv-instrumentell rasjonalitet på den ene siden åpne for iakttagelse og manipulasjon, men på en annen side også utvikles som intersubjektiv forståelse og overensstemmelse mellom deltakerne. ”Målet er

ikke å dyrke eller utvikle ens egen suksess, men å avstemme handlingsplaner i forhold til hverandre på grunnlag av felles situasjonsdefinisjoner” (Habermas, 1981, s. 209).

I en slik forståelsesorientering blir aktørens egne handlingsmål underordnet felles forståelse sammen med andre aktører om hva som bør gjøres. Habermas (1981) poengterer at en som ytrer seg språklig, knytter med ytringen an til en objektiv verden av saksforhold, en sosial verden av anerkjente og gyldige normer og en subjektiv verden av egne erfaringer og følelser. Habermas kritiseres for en slik begrunnelse av kommunikativ rasjonalitet og avkreves ”sanne” fortolkninger av sosialt liv. Blant annet påpeker Charles Taylor (1991) den sosiale ordens problem og spør hvorfor vi må foretrekke enighet og ikke bare bryte med diskursens logikk hvis prisen for en liten inkonsekvens blir å kunne nå et ønsket mål. Til tross for kritikk oppnår Habermas anerkjennelse for et viktig poeng med å kunne skille mellom kommunikativ og strategisk handling og mellom tale og diskurs. Det som sies skal være sant i diskursen, og ytringene skal være forståelig, oppriktig og riktig. I tillegg må den som uttaler seg i en diskurs være seriøs, og den som snakker har rett til å bidra til samtalen (Habermas, 1981).

Etikkdiskursen opptar mange forskere, og en av dem er Anita Melander Wikman ved Luleå Tekniske Universitet som problematiserer eldrebølgen i studien *Ageing well* (2008). Levealderen øker for hvert år, og dette er en stor utfordring for vårt århundre. Studien drøfter hva som må gjøres for at livet til de eldre skal bli så bra som mulig og testet ut bruk av ulike sikkerhetsalarmer til hjemmebruk for eldre. Deltakerne ville gjerne være med å påvirke sin situasjon men de visste ikke helt hvordan de kunne oppnå innflytelse. Hjemmealarmene opplevdes som frigjørende og perspektivet er å skifte fokus fra hva livet er, til hva det kan bli.

I en diskusjon om aksjonsforskning har Carr og Kemmis (1986) på oppfordring stilt noen krav til pedagogisk aksjonsforskning som er *innenfor rekkevidde* av Habermas begrepsforståelse av kritisk samfunnsvitenskap. Det handler om å vise hvordan aksjonsforskning forkaster positivistiske begrep om rasjonalitet, objektivitet og sannhet og fremhever et dialektisk syn på rasjonalitet. Videre handler det om å kunne vise hvordan aksjonsforskning anvender den lærendes fortolkende kategorier som basis for språklig rammeverk, som både kan utforskes og utvikles. En slik aksjonsforskning skal også vise hvordan den fordreide selvforståelsen kan endres med å vise de ideologiske omstendigheter. I en slik pedagogisk aksjonsforskning skal vi også kunne bli oppmerksom på hvordan vi kan overkomme aspekter ved den sosiale orden som hindrer endring. Til sist skal vi, i følge Carr og Kemmis (1986), vise at selvkritiske

grupper med aksjonsforskere danner en sosial organisasjon der sannheten bestemmes av måten den relateres til praksis på.

Gustavsen (2001) kritiserer disse perspektiver til Carr og Kemmis (1986) og argumenterer med at Habermas egentlig var kritisk til aksjonsforskning, fordi et engasjement i den praktiske diskursen kunne hindre forskerens deltakelse i den teoretiske diskursen. I følge Gustavsen er Habermas (1974) sitt argument i handlingsteorien at frigjøringsprosessen må starte med teori og ikke med praksis. Til tross for et ønske om en deduktiv rekkefølge, er det ubestridt at handlingsteorien til Habermas har en avgjørende og uendelig praktisk betydning. Med kommunikativ kompetanse, fremstår teorien som en konstituerende kraft i sosialt liv. Det er, slik Gustavsen (2001) ser det, et hovedpoeng å fokusere på hvordan vi kan kommunisere om mulige endringer, og ikke bare se hvilken rasjonalitet vi skal oppnå. Dette åpner for relasjoner mellom tre forskjellige og uavhengige diskurser; "Diskursen om teori, diskursen om praksis, og diskursen om hvordan vi kan koble teori og praksis" (Gustavsen, 2001, s. 19).

Ulrika Bergmark ved Luleå Tekniske Universitetet har også tatt opp denne praksisdiskursen med studien *Building an Ethical Learning Community in Schools* (2009). Hun har vist frem skolen som en egnet plass for etisk praksis. Med *participatory and appreciative action research* (PAAR) ble essensielle verdier som åpenhet, kommunikasjon, tillit, respekt, omsorg, empati, rettferdighet, verdsetting og gjensidig læring avdekket.

I forlengelsen av de potensielle endringsmuligheter ved aksjonsforskning, og når vitenskap også er performativ fordi virkeligheten formes, blir endringer både viktigere og mer problematiske enn hvis vitenskap bare skulle ha vært representativ. Det er en omfattende vitenskapsdiskusjon hvorvidt en teori bare er sann når den korresponderer med virkeligheten og hva denne blir. Dette vil jeg i fortsettelsen diskutere nærmere ved hjelp av tre dikotomier og symmetrien mellom fortid og fremtid.

Aksjonsforskningen skal stille konstruktive spørsmål og drive konstruktiv læringsvirksomhet. Derfor er det av interesse å se nærmere på den konstruktive dimensjonen i flere teoretiske perspektiv fordi det kan styrke argumentasjonen. Austin, og etter hvert Habermas, setter et særlig fokus på våre valg av spørsmål og mulighet for konsensus gjennom reflektert språkbruk mellom deltakerne.

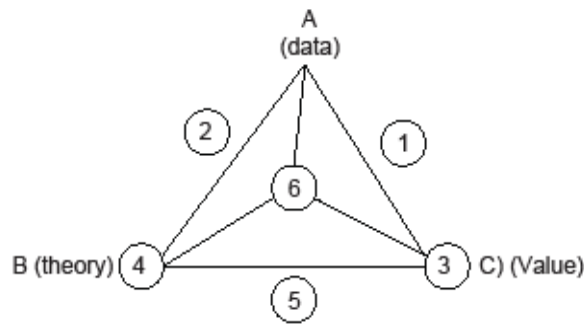
Et annet spørsmål er hva som egentlig styrer våre ulike valg og hva som påvirker virkeligheten. I Ellstrøms modell for læringsnivåer (1996) er deltakelse et sentralt kriterium for å oppnå det høyeste læringsnivået, den kreative læringsprosessen. Her skal ikke læringsoppgaven eller metodevalget være gitt eller forutbestemt, men skal kunne påvirkes, og resultatene må kunne evalueres av deltakerne. Med andre ord er det ikke nok med et teoretisk eller strategisk verdigrunnlag. Hvis det ikke gis anledning til full deltakelse, kommer aktørene ikke høyest blant læringsnivåene. Grad av deltakelse blir også interessant å bringe videre i en praktisk diskurs for å kunne forstå hvordan strukturene virker konkret. Det er også interessant å forstå hva som eventuelt er til hinder for kritisk refleksjon og kreative prosesser for å kunne forstå hvordan medvirkning kan knyttes til læring i arbeidshverdagen. Et kritisk verdispørsmål skal også relateres til om i det hele tatt er fornuftig å inndele læring i nivåer. Slik jeg forholder meg til figuren til Ellström, representerer denne noen retningsgivere for noen mer eller mindre vellykkede rammer som kan omgi et læringspotensiale, og ikke som en tenkemåte for å nivåinndeles mennesker.

Med referanse til alternativene og erfaringer fra finanskrisen, er det også interessant å problematisere de generelle verdiperspektivene. Også verdier er med på å styre handlinger, sier Galtung (2008).

4.3 Verdier drøftes

Galtung (1977) drøfter verdier ut fra et epistemologisk problem om hvorfor fortiden skal ha et siste ord i forskning. Symmetrien mellom fortid og framtid problematiseres som en aktivitet som sammenligner dikotomiseringer, der veien fra data til teoribygging blir induksjoner, og veien fra teori til data blir deduksjoner.

Figur 4. Data, teori og verdi



(J. Galtung, 1977: 62 *Methodology and Ideology*. København)

Trilateral science: one possible sequence

1. Criticism: Data-value comparison, values stronger
2. Empiricism: Data-theory comparison, data stronger
3. Goal-Creation: Values created
4. Theory-Creation: Theory created
5. Constructivism: Theory-value comparison, mutual adjustment
6. Reality-Creation: Data-theory-value consonance, creating new reality

Data hører fortiden til, og i forholdet mellom data og teori får data det siste ordet. Det vi kjenner best til er de data som presenterer det empiriske, det ikke empiriske, det observerte og det ikke observerte. En annen dikotomi er teorien om det som kan forutses og det som ikke kan forutses. Empirisme problematiseres som et forskningsdogme der disse to dikotomier skal falle sammen og lage et system der det observerte er forutsett av teorien, og det ikke forutsette er observert. I empirismen har fortiden det siste ordet. Dette omtales også som verdifrihet.

I figuren framstilles med andre ord fortiden som en guide til fremtiden, hvis fremtiden kan garanteres som en kopi av fortiden. Fortiden kan godtas som en guide som med enkelte trends kan observeres på grunnlag av data, og som kan ekstrapoleres. Men fortiden som en slik guide åpner ikke for overraskelser, hopp eller skifte i grunnvariablene. En slik konservatisme representerer en fundamental kontinuitet. Dette blir en forståelse av fortiden som gjennom data oppfatter at slik er verden, og denne behersker vi gjennom empirisme. De to dikotomier data og teori skal falle sammen i empirismen og kartet skal endres i forhold til terrenget, men en tredje dikotomi må introduseres. Det er verdier som også deler tilstand dikotomisk i det ønskelige og det ikke ønskelige. Galtung (1977) spør om det ikke er naivt å skulle vurdere

seg som verdifri og bare følge de verdier vi ikke er oss bevisst. Et eksempel på relasjon mellom data og verdi er innenfor det juridiske feltet. Her vil data sammenlignes med verdiene (lovene) og hvis det viser seg at disse dommene, de handlinger som medfører straff ikke sammenfaller, og at det som er observert er uønsket, inntreer en reaksjon og verdiene står øverst og de har det siste ordet. Fortidens handlinger kan ikke endres, men vi kan håpe noe om fremtiden. En slik relasjon mellom data og verdi kalles også kritikk, og finnes også i kunstkritikken.

Verdier setter kursen og er fundamentale. Men en teori trengs som kart for ukjent terreng, og relasjonen mellom verdier og teori kalles konstruktivisme. Diskursen fremstiller en upartisk epistemologi som ikke tar parti, men inntar en balanse mellom fortid og fremtid der fremtid er representert gjennom konstruktivisme. Data er uunnværlige for å vite hvor vi er kommet. Forskning kan sees som et eksperiment der verdi og teoridrevet handling konfronteres med data. Slik forskning blir da som *et spill* i en trekant mellom verdi, teori og data for å tilpasse dem til hverandre.

Et kriterium for å kalle noe for vitenskap er et godt begrunnet sammenfall mellom to dikotomier (Galtung, 1977, s. 60).

Mellom tre dikotomier framstår et triangulært vitenskapsbegrep som presentert i figur 4. med åtte ulike tilstander (state of the world).

Tabell 6. Tilstander i tre dikotomier²

1.	Tilstand som er teoretisk forutsett, observert og samtidig ønsket.
2.	Tilstand som er både teoretisk forutsett og observert, men uønsket.
3.	Tilstand som ikke er teoretisk forutsett, men observert og ønsket.
4.	Tilstand som ikke er teoretisk forutsett, den er observert, men ikke ønsket.
5.	Tilstand som er teoretisk forutsett og ønsket, men som ikke er observert.
6.	Tilstand som er teoretisk forutsett, men ikke observert og ikke ønsket.
7.	Tilstand som ikke er teoretisk forutsett eller observert, men ønsket.
8.	Tilstand er ikke teoretisk forutsett, den er heller ikke observert, og den er ikke ønsket.

I en tenkt verdifri tilstand uten kritiske spørsmål blir alternativet til å innføre verdimessige tiltak å ikke gjøre noe. Derfor vitenskapliggjøres virkelighetens tilstand mellom data, teori og verdi. I et konstruktivt perspektiv forutsettes det at det jobbes aktivt med verdier. Her utvikles nye muligheter gjennom konstruktive aksjoner og med nye realiteter. Dette kan for eksempel ha som utgangspunkt å redusere skillelinjer mellom organisasjoner, grupper og enkeltindivider, forutsatt at de impliserte aktivt utfører verdimessige handlinger.

Spørsmål relatert til hva som eventuelt anses som ønsket eller uønsket, kan diskuteres videre sammen med utfyllende teori. I en kompleks verden der kompleksiteten øker kraftig (Beck, 1997) står det en rekke uløste utfordringer.

Å tilrettelegge møtepunkter for kritisk refleksjon mellom organisasjoner, grupper og enkeltpersoner kan være en hoveddrømme og en ide for aksjonsforskningen. Det er en utfordring for å kunne oppnå resultater i læringsprosessene å ha nok tid og rom for aktiv deltakelse i et felles sett av begreper. Det er et dilemma når verdiperspektivene krysser hverandre og når for eksempel forskerne er utålmodig i læringsprosessene og har større forventninger til deltakelse enn oppdragsgiveren. Disse poengene følges også opp i den praktiske diskursen senere i avhandlingen.

Datagrunnlaget viser utfordringer med ledelsens læringsgrep for varige dialoger i Banken. Dette forsøker jeg å problematisere videre gjennom to perspektiver; a) kritisk refleksivt, med flere verdier, b) dialektisk, med dialoger og emansipasjon i en kontrast med flere maktperspektiv.

Habermas (1981) advarer mot at forskeren først skal delta i den praktiske diskursen fordi dette kan hindre deltakelse i den teoretiske diskursen som rommer kritikken. Gustavsen (2001) har kritisert dette og viser til forskerens behov for intervensjon og praktisk deltakelse i et forskningsfelt for å oppnå endring. Med min bakgrunn som praktiker ser jeg begge disse argumenter, men vil argumentere for at forskerens hovedanleggende er å kunne utføre en kritisk vurdering og å ivareta sin egen og andres verdiforståelse. Dette kan være med teori som kart for et ukjent terreng, eller det kan være gjennom de praktiske erfaringer som kan skape forståelse av de teoretiske vegvisere. Forskeren bør, slik jeg ser det, først sette inn tankekraften konstruktivt på de faktiske valgmulighetene til de involverte. Uavhengig av rekkefølge kan begge perspektiver sikre at deltakerne i sterkere grad kan medvirke i

læringsprosesser. Galtung argumenterer med at våre teoridrevne handlinger konfronteres med data som blir uunnværlige for å vise hvor vi er kommet, og de konstruktive muligheter oppstår i relasjonene mellom våre verdier og teori. Det er ikke enkelt å ivareta teorikrav til en kritisk refleksjon uten å ha tilstrekkelig tid. En annen problematikk er forskerens mulighet til å få distanse. Dette perspektivet diskuteres videre i tilknytning til aksjonsforskerens rolle senere i avhandlingen.

4.4 Empowerment og verdi

Konstruerende verdispørsmål kan relateres til hvordan ting kan endres og hva som eventuelt er ønsket eller uønsket og oppleves som rettferdig eller urettferdig, godt eller dårlig, rett eller galt i en kontekst.

Fellestrekk i vårt datamateriale er aktørfortellinger fra Banken og Kommunen med eksempler som skaper empowerment for medarbeiderne (Starrin, 1997). Når ansatte oppnår anerkjennelse og ros fra fornøyde kunder eller brukere, fremstår disse som sterke *aktører* med tydelige meninger. Energien som slike situasjoner utløser gjennom stolthet og glede, blir en viktig ressurs for læring og for forståelsen av handlinger i møtet mellom for eksempel kunder og medarbeidere. Slike situasjoner i en kombinasjon av kritisk refleksjon fremkaller nye sider hos kollegaer og ved strukturer. Dette kan både inspirere og motivere til potensielle endringer av systemer. Ikke minst er dette et bidrag til å se på rom for læring i en ny dimensjon. Visjonen i Banken er som nevnt å utvikle virksomheten fra et transaksjonssystem til en relasjonsbank. Visjonen om å være *nær og dyktig* handler i praksis om å effektivisere kundeservice for å kunne øke salget (Nilsen, 2007).

I innledningen til kapittel 3 viste jeg glimt fra et erfart og personlig bakteppe. Poenget her var at min kunderespekt endret seg positivt når virksomhetens hensikt ble forklart av en ekstern endringsagent. Situert læring og mestring fra slike og sammenlignbare situasjoner ble til suksessfortellinger som representerte yrkesstolthet. Men læringen medvirket også til min (ubeviste) økte *lydighet* til systemet. I sin form var systemets viktigste hensikt å skape økt lønnsomhet. Dette ble oppnådd ved større innsats hos medarbeidere med krav om at forventningene til kundene skulle overinnfris. Opplæringsprosjektet som jeg deltok i ble en suksess med økt lønnsomhet, som senere realiserte et lukrativt salg av hele konsernet. En tid etter stiller jeg kritiske spørsmål til min egen læringsprosess og hva som *egentlig* dannet

bakteppet for øvelsene. Hvis forretningsplanen var forutsett å inkludere ansattes økte lydighet til systemet når profitt skulle økes, kan dette også sees som en raffinert manipulering av læringskrefter. En slik teoretisk tilnærming, med kritisk refleksjon i etterkant, justerer mitt *glansbilde* og jeg aksepterer at mine holdninger ikke nødvendigvis ble endret tilfeldig i en konkurrerende forretningsverden. *Bestilte* læringsopplevelser kunne forutses ved å gjennomføre virksomhetens hensikt og representerte et betydelig konkurransefortrinn. Den situerte læring som ble konstituert i mestringen hadde delvis skjulte instruksjoner om å øke lønnsomhet, delvis fordi alle forsto at det var kundene som genererte inntektene og at våre lønninger var helt avhengige en slik rasjonell dynamikk. Det er allikevel avgjørende med distanse for å kunne reflektere kritisk og vurdere om etikken ivaretas godt nok når grensene mellom profittbehov og læringsprogrammer krysses. Hovedpoenget med denne litt personlige fortellingen er at det i noen tilfeller er grunn til å være både kritisk og skeptisk til et situert læringsbilde som bare fremstilles som gull som glitrer. Det kan være bakenforliggende læringshensikter som ikke avsløres før prosessene er i gang eller ferdige.

Habermas sitt argument om først å ivareta teorien, kunne kanskje i dette tilfelle ha bidratt til at jeg tidligere forsto flere sider av virksomhetens hensikt. Det er på samme tid en forutsetning å erfare læring mens dette skjer og en styrke å forstå hvordan teoriene virker eller svikter fra et erfart praksisperspektiv. Aksjonslæring forutsetter rom for kritisk tenking, og dette skjer vanligvis ikke uten teorigjennomgang og analyse av praksis og av teori.

Galtungs metodeteori fra 1977 utfyller verdiene i ”50 years – 25 Intellectual Landscapes Explored” (Galtung, 2008). I en ny oppgradert tabell utvides de tre tidligere nevnte dikotomier til åtte dikotomier. Fem dikotomier kommer i tillegg til det observerte og det ikke observerte, det som kan forutses eller ikke, det ønskelige og det uønskelige. Tabellen problematiserer en basisdikotomi innenfor kultur og vitenskapsfeltet med ytterligere fem nye dikotomier; ”1. tilstand som er bekreftet som sann eller falsk. 2. tilstand som er valid eller ikke. 3. tilstand som er rett eller gal. 4. tilstand som er vakker eller stygg. 5. tilstand som er hellig eller vanhellig” (Galtung, 2008).

Tabell 7. Basic Dichotomies in Culture, and Science in Particular

- observed vs non-observed, for empirical states of affairs
- foreseen vs unforeseen, for pre and postdicting them
- true-confirmed vs false-disconfirmed, for propositions
- valid vs invalid, for deductions from higher level propositions
- right vs wrong, for any action (speech, vocal, subvocal)
- good-pursued vs bad-rejected, for any object
- beautiful vs ugly, for any object
- sacred vs profane, for times and spaces, for anything

(Galtung, 2008, s. 74).

I denne tabellen problematiseres også hvorvidt tid enten virker symmetrisk eller asymmetrisk og om fortiden skal være dominerende eller ikke i fremtidige mulighetsrom. Innenfor kulturell utvikling, verdensanskuelse generelt og i konfliktsituasjoner spesielt som forutsetter at forståelsesrammene må utvides, kreves det en helhetlig tenking og rom for handlinger.

De fem nye dikotomier utvider perspektivet ytterligere for studier i organisasjoner. Spesielt det tredje og det fjerde punkt i tabell 7, som utfyller data med; *tilstand som er bekreftet som sann eller falsk, og tilstand som er valid eller ikke*. Samt det femte punkt som utfyller verdidimensjonen med; en tilstand som enten er; rett eller gal. Punkt syv er allerede ivarettatt i den opprinnelige diskursen, med det ønskede eller det uønskede. De to siste punkt ivaretar estetikk og det religiøse med enten pent eller stygt, hellige eller vanhellige tilstander. De to sistnevnte punkter (om estetikk og religion) åpner også for en utvidet forståelsesramme av tilstander. Hvis den estetikk som tidligere legitimerede høye dører og skranker endres til relasjoner og åpne kontorlandskaper, eller hvis målet om budsjettoppnåelse eller hensynsløs profittskaping helliger midlene (strukturene), kan dette bli eksempler på verdiperspektiv som kritisk kan berike ulike diskurser som for eksempel diskursen om etikken ble ivarettatt underveis eller om fravær var årsaken til finanskrisen. Samlet kan dikotomiene også problematisere organisasjoners tilrettelegging for læring med skjulte eller åpne instruksjoner.

Med handlinger som hovedfokus argumenterer Austin, Habermas og Galtung at det kan settes større fokus på det som virker enn det som ikke virker. En svakhet ved forskningsstudier innenfor aksjonsforskning er hvis maktproblematikk i liten grad blir diskutert eller løst gjennom refleksiv praksis. Når ledelse og strukturer gjennom sterk styring og kontroll hindrer

læring og utvikling kan deltakerne bli desillusjonert (Snell, 2002). Hvis deltakere kommer med kritikk og løsningsforslag eller forslag til forbedringer av egne arbeidsoppgaver og egen arbeidsplass, kan også lojalitet og ledelse utfordres.

Eli Moksness Furu er en kollega fra Universitetet i Tromsø som jeg har henvist til tidligere med: *Aksjonslæring i skolen* (2007). Studien er utført med svenske lærere som med *Rak lærertrygg* har gjennomført et aksjonslæringsprogram. Lærerne fikk en høy følelsesmessig energi som ga seg utslag i økt styrke og stolthet. Men for noen resulterte møtet med motstand på egen skole i sykemelding. Ideen om aksjonslæring hadde ingen av deltakerne gitt opp. Oppsummert kan deltakere i aksjonslæring oppleve å komme i en sårbar eller isolert posisjon på grunn av maktstrukturer.

4.5 Emansipasjon eller makt

Et emansipatorisk perspektiv betyr å redusere skillelinjer mellom grupper og mennesker, og et kritisk spørsmål er i hvor stor grad dette er mulig å diskutere uten å ansvarliggjøre makthaverne i sterkere grad.

Frigjøringsprosessen må starte med teori og ikke med praksis, argumenterte Habermas (1974), og viste som et eksempel hvordan materialisme historisk har bredd om seg og oppnådd å bli forklaring på sosial utvikling. Materialismen er så omgripende at dette også omfatter teoriens egen opprinnelse og anvendelse. Deltakerne opplyses, forklares og hjelpes gjennom en teori frem til en frigjørende rolle i utviklingen av et historieforløp. Teorien reflekterer de indre sammenhenger mellom formål og forventninger, og dette katalyserer en kompleks analyse av slike forhold. Perspektivet om å lyse opp teorien først handler om maktforhold. En teori kan skape større bevissthet om hvordan borgerskapets økonomiske interesser styrer politiske prosesser og på samme tid oppleves som alternativ til en eneveldig stat. Sterke kommunikasjonsnettverk og massemedia kontrollerer lojalitet hos befolkningen som avpolitiseres. Uten teori forsvinner en desentralisert og uhemmet diskurs som kan utvikle en fri folkevilje. En teori skal spesifisere betingelser som reflekterer historien om vår type deltakelse og bestemmer også til hvem denne teorien skal adresseres (Habermas, 1974).

Sissel Seim ved Universitetet i Göteborg har problematisert egenorganisering blant fattige i en studie av initiativ, mobilisering og betydning av *Fattighuset* (2006). Målet med

aksjonsforskningen er selvorganiserte prosesser blant fattige og skadelidende brukere. Utgangspunktet for en slik konstruktiv tenking for å redusere skillelinjer, er prosjektet "Fattighuset i Oslo" med etablering i 1994 og med mobilitet og resultat som fokus. Spørsmålene knyttes til hvordan fattighuset kan mobilisere medlemmer og deltakere og hvilke utfordringer gruppene møter. En voksende offentlig debatt om fattigdom seiler opp og settes på agendaen under valgkampen i Norge i 1997, og en del av årsaken er et høyt fokus på fattighuset. Problemet er ikke løst med dette, og fremdeles gjenstår store utfordringer med bekjempelse av fattigdom. Dilemmaer er økt deltakelse og samarbeid med de som kan gi finansiell støtte, og innsats i kampen om å gjenvinne identitet, øke respekt og å ivareta borgerrettigheter til denne gruppen. Med et slik prosjekt aktualiserer aksjonsforskning også de politiske prosesser.

Emansipasjon omhandler frigjøring fra en tilstand av umyndighet, til fri selvbestemmelsesrett og jevnbyrdighet med andre (opprinnelig av latin emancipatio). At mennesker er i stand til å bruke historien til å skape historie har inspirert vitenskaplige forfattere i flere generasjoner. Det kan handle om utjevning av forskjeller, undertrykking og forskjeller mellom kjønn, etnisitet, rike og fattige nasjoner, nålevende og fremtidige generasjoner. Helt fra Marx (2005) sin teori om et klasseløst samfunn fra 1859, frem til alle ikke-marxistiske forfattere som skriver om samfunnsmessige skillelinjer, har relasjoner og årsaker til forskjeller vært et gjennomgående tema. Habermas (1981) fikk opp øynene for folkekulturens indre dynamikk gjennom Bakhtin sitt verk *Rabelais og hans verden* (1984). Latteren ble folkets viktigste våpen, og *karnevalismen* skapte gjennom århundrene et nødvendig brudd mot statsmakten og de hverdagslige normer (Bakhtin, 1984).

Emansipatorisk organisasjonspraksis tar i bruk moralsk baserte strategier som kan frigjøre ansatte fra undertrykkende arbeidsbetingelser og gi dem medinnflytelse på beslutninger (Giddens, 1991). Et sentralt emansipatorisk perspektiv er at vi selv kan skape muligheter for forandringer som kan eliminere relative forskjeller. Dette problematiseres (i den fjerde artikkel) og står i forhold til et hierarki (Giddens, 1991). Hvis målet er å forsøke å befri individer og grupper fra den tvang som påvirker deres livsmuligheter i en uønsket retning, må visse individers eller gruppers illegitime dominans over andre overvinnes. Der hvor emansipatorisk praksis forutsetter deltakelse, får ansatte i motsatte tilfeller bare en passiv stemme og dette kan hindre refleksjon (Giddens, 1991). "Makt forstås som individers eller gruppers kapasitet til å utøve sin vilje over andre" (Giddens, 1991, s. 245).

En gjennomgang av pedagogisk arbeidslivsforskning viser liten kritisk oppmerksomhet mot ledelsens makt og betydning for læring og utvikling (Fenwick, 2008; Johansen, 1990; Vince, 2002). En tidligere norsk bankstudie stiller spørsmål om kunnskapssamfunnet er blitt det nye lydighetsregimet (Nilsen, 2007). I min artikkel om *emosjoner på konto* problematiseres hvordan mulighetene for å lære fra erfaringer svekkes (Thunberg, 2009). Samtidig som teori om autentisk og meningsfull læring vektlegger frihet og autonomi (Askheim & Starrin, 2007; Ellström, 1996; Freire, 2007), bidrar økt effektivisering og byråkratisering til sterkere toppstyring og administrativ kontroll (Røvik, 1998; Tiller, 1990). Nye moderne ledelsesoppskrifter øker ledelsens mulighet for å detaljstyre og kontrollere medarbeiderne. I et slikt perspektiv er analyser av organisasjoners læringsgrep viktig for å undersøke om de bidrar til organisasjonsutvikling eller om de bygger opp om et lydighetsregime.

I hierarkiske organisasjoner som vist i Banken, knyttes ofte medarbeidernes suksessfortellinger til løsning av egne arbeidsoppgaver og ikke nødvendigvis til kreativ læring og organisasjonsutvikling. Makt kan også oppleves gjennom å lykkes. Når medarbeidere i Banken henter nye krefter og kunnskap fra gode kunderelasjoner som de mestrer, og når kundeporteføljen bare øker, blir dette viktige bidrag for virksomheten som også virker inn på anerkjennelse av jobbutførelsen. Den enkelte kunderådgiver og mellomleders dyktighet til å skaffe nye kunder påvirker også en status som rangeres hierarkisk gjennom distribuerte måleresultater.

Maktstruktur i Kommunen refererer seg også til arbeidsgiverspørsmål og relasjoner mellom medarbeidere, avdelingsledere og administrasjonssjef, og hvor politisk ledelse med kommunestyret er juridisk arbeidsgiveransvarlig. Flertallet i kommunestyret bestemmer budsjetter med de ulike endringer og er inndelt med komiteer, formannskap og en ordfører som utspringer fra et flertall. Kommunen er på samme tid en del av statens organiserte maktregime og innbyggerne betaler kommuneskatt som delfinansierer fellesgoder. Det er ikke frivillig å betale skatt, men dette kan ikke bare sees som et tvangsforhold. ”Makt løser problemer for kollektivet og sikrer produksjonen av kollektive goder og er derfor selv et kollektiv gode” (Hagen, 1999).

Hvorvidt refleksiv læring helhetlig og kritisk kan styrke strategiske sammenhenger, og på samme tid dialektisk kunne gjøre de indre spenninger og motsetninger strukturelt og relasjonelt forståelig, er en utfordring for aksjonsforskningen. Hvis motsetningsforholdene

skal reduseres, er erfaringene fra Kommunen at dialogene må gis tid og rom, og at forståelse og aksept for hverandre skal kunne utvikles gjennom prosesser som gir konkrete resultater.

Kritikken fra media i Norge under finanskrisen (og som banklederen vist tidligere påpekte) ble i hovedsak rettet mot bankansatte. Finansrådgivere og meklere ble anklaget for grådighet og ukontrollert salg av strukturelle produkter. Et oppfølgende spørsmål jeg kunne ha stilt, er hvem som utviklet disse systemene med risikoprodukter og utspekulerte bonusordninger. Hvem hadde egentlig ansvaret? Ble en systemsvikt fordelt nedover? Hvordan kan jeg som aksjonsforsker, gjennom kritisk samfunnsvitenskap, best mulig forstå samfunnet og et bankvesen? Hvis aksjonsforskningen skulle holdes innenfor Habermas' rekkevidde og begrepsforståelse av kritisk samfunnsvitenskap, måtte vi i følge Carr og Kemmis (1986) fremheve et dialektisk syn på rasjonalitet og forkaste positivistiske tilnæringer. I tillegg skulle aksjonsforskningen vise hvordan fordreid selvforståelse kunne endres med å vise de ideologiske omstendigheter.

Universitetet i Tromsø hilste velkommen økt satsing på kunnskap i en bank. Konteksten representerer en hierarkisk bankkultur både med individuell rasjonalitet og en praksis for økonomisk teori. Bankens vesen ivaretar et system for økt sparing og sikring av samfunnets verdier. Når Universitetet sender ut sine forskere skal disse, slik Habermas har forklart oss, ivareta kritiske refleksjoner. Hvis noen av forståelsesrammene til våre medspillere av ulike grunner skulle være blitt *fordreid*, for eksempel blant de høyt utdannede og erfarne bankansatte, er det mulig at disse kunne endres med teori. Forskerne kunne, ved å vise til teori, iverksette refleksjoner og argumentere både kritisk og ideologisk. Men mest vesentlig for aksjonsforskeren er å oppnå tilstrekkelig innsikt. For å kunne forstå helheten utfordres dette fordi det er et system som virker inn. Hvis deltakerne i Banken praktiserer *benchmarking* fra økonomisk teori og gjennomfører systematiske analyser mellom avdelinger og medarbeidere i hverdagen? Hvordan kan jeg da oppnå et tilstrekkelig oversiktsbilde av Banken uten å akseptere denne realitet? Hvordan kan forklaring og forståelse med to så vidt ulike teorirammer og vitenskaplige tradisjoner eventuelt bringes sammen? Forskerne kommer fra en samfunnsvitenskaplig tradisjon som vil utvikle økt forståelse gjennom teori og dialog. Banklederne kommer fra en tradisjon som praktiserer økonomisk teori og kan vise til konkrete forklaringer. Kommunelederne kommer fra en tradisjon som problematiserer organisasjonsteorier og offentlig forvaltning. Alle må ivareta både forklaringer fra

myndighetene, styringssystemene og forståelser mellom folk. I en teoretisk diskursdel må derfor begrepene forklaring og forståelse belyses nærmere.

4.6 Forklaring og forståelse

Jeg deltok for en tid tilbake på en forskningskonferanse blant siviløkonomer som diskuterte hvilke utfordringer som vil oppstå hvis samfunnsvitenskap må forklares etter økonomisk eller naturvitenskapelig. Er det interessant å se etter forbindelser mellom forklaring og forståelse, var spørsmålet. Teorien til Martin Hollis (2010) ble presentert. Denne problematiserer hvordan motsetninger vekkes og kan påberope seg en forbindelse mellom interne og eksterne forklaringer gjennom meningsfulle erfaringer.

Hvordan forskjellige forskningstilnæringer og samfunnsstrukturer virker, er kompleks og relevant for å forstå de to gjennomførte studier fra *en bankverden* og *en kommuneverden* dialektisk og i sammenheng. Hollis (2010) beskriver i figur 5 motsetningsforhold og sammenhenger mellom vitenskapstradisjoner. Det ene utelukker ikke det andre når strukturer, systemer og handlingsperspektiver forklares og forstås individuelt og holistisk som *en runddans*.

Figur 5. Forklaring og forståelse - motsetning og sammenheng - struktur og handling

	Explanation	Understanding
Holism	Systems	"Games"
Individualism	Agents	Actors

(Hollis 1994) p. 248

Figuren tegnes i et kvadrat med fire like deler der holisme representerer øvre del med *systemer* til venstre, og *spill* til høyre. Individualisme er kvadratets nedre del med *agenter* til venstre, og *aktører* til høyre. I et holistisk perspektiv forklares *systemet* hvor krefter blir

virksomme gjennom sosiale posisjoner, og som også utvikler sosiale strukturer. *Agenten* underlegges slike forhold, og denne posisjonen med de ulike individuelle og mekaniske roller kan forklares innenfor ulike sosiale strukturer. Individualistisk forstås posisjonen som *aktør* når deltakeren opptrer kreativt med subjektive meninger. Spillteori forutser hva aktører forventer at andre aktører gjør og refererer seg til Elster sin forklaring og dialektikk (1979).

Sosiale strukturer er eksterne systemer som står over handlinger og som bestemmer disse helt og holdent. Agenter utfører handlinger, og det er disse handlingene som etter hvert også utgjør strukturer etter rasjonelle beslutningsteorier. Aktører tolker i større grad situasjonen fleksibelt og moteriktig og opptrer både kreativt og i sterkere grad med subjektive meninger. Innenfor spillets verden blir vi klar over ulike skjemaer med regler og meninger. Med normative forventninger, og i søken etter intersubjektive sosiale systemer, deltar vi i søken etter å kunne forstå. Hvis dette presses til noe som bestemmer reglene, er vi tilbake til *systemer* øverst til venstre og klar for en ny runde.

Spillteori er et verktøy som kan forene begrepene samhandling og intensjonalitet (Elster, 1979). Vi må se forskjell på rasjonalitet og egoisme, og hvis et rasjonelt valg bare motiveres av den handlendes egen materielle vinning, blir dette en misforståelse, sier Elster (1979, s. 83). Hvis omsorg for andre inngår i vårt preferansesystem, blir det rasjonelt for en aktør å handle uegennyttig. Alle blir avhengige av hverandre på tre forskjellige måter; Den enkeltes belønning avhenger av de andres beslutninger. Den enkeltes belønning avhenger av de andres belønning (gjennom altruisme eller misunnelse). Og den enkeltes beslutning avhenger av de andres beslutning (Elster, 1979). Slike avhengighetsforhold kan håndteres gjensidig uten å oppløse aktørenes identitet eller redusere dem til passive bærere av sosiale normer. Dette er i tråd med resonnementet til Austin (1997) med deltakerens ytterligere endringer i den *perlokutionære handling*. Det er i denne situasjonen at vi forplikter oss til *en ytterligere endring* og når verdier setter krusen. Likeså ser vi likhetspunkter med Habermas sitt perspektiv på deltakernes *felles situasjonsdefinisjoner* (Habermas, 1981). Også Galtung (1977) sine *konstruktive aksjoner* mellom teori og verdi har gyldighet i forhold til dette poenget.

Hollis (2010) skiller mellom individuelt nivå og systemnivå, og Elster (1979) viser også et dialektisk poeng med at ingen bankavdelinger eller kommuner er helt like. Hvis vi påstår dette, blir det en *atomistisk feilslutning* som også kan belyse samfunnsmotsigelsens logiske

form. En filosofisk definisjon kan for eksempel være som en illegitim slutning fra *medlemmet* til *mengden*.

Fra; "Hver av spillerne på laget er en god fotballspiller" slutter man til; "Laget er et godt fotballlag" (Lazarsfeld & Menzel, 1969).

Hvis vi tenker oss at et hvilket som helst medlem av en mengde kan ha egenskapen (F), og vi uten videre konkluderer med at alle medlemmer av mengden samtidig kan ha denne egenskapen, kan vi komme skjevt ut. Dette kan ytterligere forklares med paradokset til *kapitalisten* som forestilte seg i den lykkelige stilling; at alle hans arbeidere kunne spare, mens andres arbeidere ikke skulle gjøre det. Likevel ble det logisk umulig for alle kapitalister samtidig å kunne realisere et slikt fromt ønske. Med andre ord, hvis hver aktør i et regime tror at nettopp han er i en særstilling og er den eneste som kan variere sin adferd, mens de andre bare er parametre som han skal tilpasse seg til, da kan det oppstå både utilsiktede og katastrofale virkninger av potensielle motsigelser. En læringsprosess vil til slutt vise at alle er i samme bås og at alle er nødt å ta hensyn til hverandre når de treffer sine beslutninger.

Strategisk adferd i forholdet mellom aktører som betrakter hverandre som intensjonale aktører, kommer i en spillsituasjon der alle må ta utgangspunkt i alles rasjonalitet og likeverd. Dette oppleves også som en form for kollektiv frihet. *Fangens dilemma* oppstår når to spillere, "meg selv" og "alle andre", begge har valget mellom to strategier, altruistiske (A) og egoistiske (E). Til sammen gir dette fire kombinasjoner, og fangens dilemma ("meg selv") rangeres i følgende rekkefølge:

Figur 6. Fangens dilemma

	<u>Meg selv</u>	<u>Alle andre</u>
1.	E	A
2.	A	A
3.	E	E
4.	A	E

Elster (1979)

Fra *mitt* synspunkt ville jeg aller helst være den eneste som handler egoistisk. Nest best er at alle handler altruistisk. Tredje best er at alle er egoister. Verst og sist er å bli den eneste altruisten. Egoismen er en dominerende strategi som vil velges av alle spillerne (i rollen som

”meg selv”). Resultatet er at alle velger (E), med andre ord en situasjon som alle vurderer lavere enn den situasjon der alle velger (A).

Solidaritetsspillet oppstår som et eksempel som gir arbeidsmotivasjon når alle er villige til å gjøre sin del av jobben, forutsatt at alle andre også gjør det.

Figur 7. Solidaritetsspillet

	<u>Meg selv</u>	<u>Alle andre</u>
1.	A	A
2.	E	A
3.	E	E
4.	A	E

Elster (1979)

Rangeringen i solidaritetsspillet handler ikke om en individuell, etisk begrunnelse eller selvoppofrende adferd, for i så fall måtte (A) være en dominerende strategi. Mens selvoppofrelse er en ubetinget altruisme, bør solidaritet tolkes som betinget altruisme. Ingen vil på egen hånd velge (A), fordi den innbyrdes rangering av de to siste strategikombinasjoner er den samme som i fangens dilemma. Spørsmålet blir når strategi (A) blir valgt; hvordan skal den enkelte kunne vite om de andre vil velge (A) eller (E)? Her blir det avgjørende hvor mye informasjon vi antar at spillerne har om hverandre. Hvis spillerne har full informasjon om hvordan de andre rangerer alternativene og har full informasjon om de andres informasjon, vil alle velge strategi (A) fordi alle innser at alle vil gjøre dette. Den situasjon der alle velger (A) er fullt stabil, for ingen vil ha interesse av å bryte ut av en situasjon som alle rangerer høyest av de foreliggende muligheter. Alle vil også innse dette, og stilltiende konvergere mot dette som løsningen på spillet.

Med lignende teknikk som i spillteori kan teori om etterspørsel forklare hvordan omsetning av tjenester og produkter er avhengig av hvor mange tilbud, kunder og produkter som involveres over tid. Disse perspektiver fra Luce og Raiffa (1967), Owen (1968) og Harsanyi (1977) er blant annet blitt videreført og gjengitt som mikroøkonomi og i diskurser om nytte (Olsen, 2009, s. 23). Makt kan forsvares offentlig gjennom for eksempel innkreving av skatter, og virker tvingende for egoistiske interesser og frigjørende for fellesinteressene (Hagen, 1999). Slik opprettholdes begrepet solidaritet konflikten mellom individuell og kollektiv rasjonalitet og forklarer også hvorfor solidaritet støtter seg på makt (Hagen, 1999).

I Banken observerte jeg flere dialoger mellom ledere i Banken som uten sjenanse viste private kontooversikter med eksempler fra sin egen familieøkonomi i plenum. Poenget var å illustrere fordeler og problemer ved salg av forsikringsordninger.

Den aha-opplevelsen som jeg ønsker å se hos rådgiverne er at det går et driv. Det skal ikke være en drivkraft om å selge en livsforsikring. Det skal være en drivkraft i å kunne få kunden til selv å se hva som skjer hvis du ikke har det. Det er den iboende drivkraft. Du har som målsetting å få kunden til å forstå det.
(Mellomleders refleksjon fra Banken den 6. april 2009.)

Rasjonalitet kan virke ulikt og på samme tid danne en bakgrunn ved salg av forsikring i næringslivet. Tilsvarende kan rasjonalitet danne en felles bakgrunn ved fordeling av tjenester i det offentlige. Den ene aktøren blir ikke nødvendigvis bedre enn den andre, men når aktørene kommuniserer åpent om sine hensikter, kan disse prosessene oppleves som frigjørende og mindre problematiske.

Solfrid Vatne ved Universitetet i Oslo har problematisert *Sykepleieres rasjonale for grensesetting i en akuttpsykiatrisk behandlingspost* (2003). Studien omhandler grensesettingen hos 11 sykepleiere i Norge i et felt innenfor mental helseproblematikk med rasjonalitet bak korrigeringer og terapeutiske grensesettinger og inngripen. Korrigeringer skjer ved ekstern kontroll gjennom tre roller; *omsorgspersonen, læreren og portvakten*. Sykepleierne befinner seg rasjonelt i en balanse mellom to perspektiver som er det oppmuntrende og det korrigerende, og som skaper de interpersonelle og følelsesladde konfliktsituasjoner mellom kollegaer og pasienter. Slike forhold problematiseres i denne aksjonsforskningen, og en refleksjonsgruppe inkluderte og sikret også deltakelse hos pasientene i studien.

4.7 Endring med redusert eller økt kognitiv usikkerhet

Blant annet med eksempler fra finanskrisen i 2008 fikk usikkerhet og endringsprosesser i svært mange organisasjoner ny aktualitet. *Slakken* i arbeidsdagen er viktig, men opplæringskonsepter blir i dette perspektivet ikke nødvendigvis de beste anvisninger for god organisasjonsutvikling. Når arbeidsdagen oppleves som repetisjon og passivt informasjonsmottak, kommer vi over på tilskuerens arena (Ellström, 1996; Skjervheim, 1996). Slik manglende deltakelse kan oppstå når organisasjonens sosiale kontinuitet bare

reproduserer følelser av orden og deltakernes ontologiske sikkerhet (Giddens, 1991). Nyansatte er spesielt sårbare for kognitiv usikkerhet i løsning av nye arbeidsoppgaver, viser Michel i en internasjonal studie i investeringsbanker (2007). Begrepet kognitiv usikkerhet er blitt definert som; “A subjectively perceived state of low prior confidence concerning the accuracy or relevance of one’s knowledge about a new situation” (Trope & Liberman, 1996, s. 256).

Denne type usikkerhet gjelder nøyaktigheten eller relevansen av egen kunnskap for å løse nye utfordringer. Det kan komme av manglende kompetanse til å løse daglige arbeidsoppgaver, fordi informasjonen svikter eller blir usikker. Usikkerhet gjør det vanskelig å skille mellom hva som er, eller ikke er relevant informasjon. Uklare sammenhenger for nyansatte vanskeliggjør valgene mellom ulike løsninger eller gir fravær av løsninger (Michel & Wortham, 2009). Læring på arbeidsplassen bidrar til to ulike kognitive fokus for ansatte: Å redusere kognitiv usikkerhet eller å øke kognitiv usikkerhet. Organisering av arbeidsdagen som reduserer kognitiv usikkerhet, har tradisjonelt blitt prioritert fordi det bidrar til å gjøre arbeidsdagen enklere og mer forutsigbar for de ansatte gjennom retningslinjer, prosedyrer, standardisering og strukturer (Michel, 2007).

I organisasjoner og arbeidsoppgaver som ikke tåler stor grad av feil i drift, er reduisering av kognitiv usikkerhet en absolutt nødvendighet for å unngå rutinesvikt. Slik sikrer organisasjoner seg at ansatte løser arbeidsoppgavene på en best, enklest og mest mulig effektivt måte. I en individsentrert organisasjon forvaltes arbeidsoppgavene individuelt og læring handler gjerne om individets løsning av egne arbeidsoppgaver. I en kollektiv sentrert organisasjon som fremmer kognitiv usikkerhet, øker ikke bare individuell læring, men fremmer også samarbeidslæringen (Michel, 2007). Uferdige løsninger, kaos og økt fokus på kognitiv usikkerhet kan fremme refleksjon og læring på arbeidsplasser hvor kreativitet og nytenkning er viktig for å finne gode løsninger og slik sett bidra til å kvalitetssikre arbeidsoppgavene. Å anspore ansatte til å ta sikre beslutninger om usikre komplekse områder som det nødvendigvis ikke er absolutte løsninger på, kan hindre intendert utvikling (Michel, 2007). Ved å bruke motsatt strategi og ikke redusere kognitiv usikkerhet for nyansatte, vil økt deltakelse kunne betraktes som en viktig ressurs for nyansattes lærings og utviklingsmuligheter (Michel & Wortham, 2009). Enkelte investeringsbanker har hatt suksess med å bruke nok tid til samarbeidslæring i arbeidshverdagen hvor den kognitive usikkerheten økes. Michel (2007) henviser spesielt til en av disse innovative organisasjonene som lyktes

med sine resultater når nyansatte fikk tillit og ansvar til å ta beslutninger basert på grundige analyser av usikkerheten.

Som vist i artikkel 2 og 3 fremmer informasjonsøvelser og de strategiske læringsgrep i Banken adaptiv læring. I et adaptivt læringsrom med repeterende trening og informasjon reduseres kognitiv usikkerhet hos medarbeiderne. Forskningsdiskursen om hvordan refleksive læringsprosesser kan systematiseres og utvikles utfordres når empiri viser en adaptiv læringstilnærming fordi denne svekker potensialet for kreative læringsprosesser.

5. Praktisk forskningsdiskurs

I dialoger med aktører og forskere, fra analyser i datagrunnlaget så vel som fra teori, har det vært min intensjon å forstå mer av organisasjonenes grunnleggende vilkår for økt refleksiv læring. ”Så langt man har innsikt i en banks nødvendige fellesskap, så langt kan man sies å forstå `Bankens vesen`. Gjensidig innsikt kan ofte bare vinnes etter hårdt empirisk arbeid” (Meløe, 1967, s. 16).

I begge organisasjoner (Banken og Kommunen) er arbeidsdagene hektiske for både topplederne, mellomlederne og medarbeiderne. Datamaterialet indikerer at aksjonsforskerne er utålmodige og forventer økt deltakelse i Banken. Et forskningsfunn fra Banken viste at manglende prioritering av tid fikk avgjørende betydning for om mellomlederne kunne deltakelse i dialogseminar. Et forskningsfunn i Kommunen viser at toppledelsen involverer seg sterkt i dialogprosessene. Å kunne avsette nok tid til dialoger, var en strategisk prioritering fra toppledelsen i Kommunen.

5.1 *Situasjonsdefinisjoner og dialoger*

Sammen har ledere, forskere og medarbeidere deltatt i en serie dialoger og kritiske refleksjoner over ulike tema knyttet til læring og utvikling. Et av disse områdene er medarbeidernes erfarte lærings situasjoner fra møter med kunder eller brukere. Spørsmålet om hvorfor det oppstår motsetningsforhold mellom læringsstrukturer og aksjonslæring, forsøkes belyst av denne forskningsdiskursen. Når deltakernes aktørfortellinger verdsettes av kollegaer og ledelse, bekreftes lojaliteten til faget, teamet og organisasjonen. Utfordringer med slike situasjoner kan omhandle manglende kritiske spørsmål eller hvorvidt læringskrefter manipuleres.

Det greske begrepet dia-logos kan illustreres med situasjoner *gjennom ord*, og dialog står i motsats til monolog fordi to eller flere deltakere ivaretar og videreutvikler sine argumenter som belyser en situasjon, et fenomen eller et problem. Dialogenes kraft er: ”Å la deltakerne lære å tenke i lag” (Isaacs, 1993, s. 26).

Målet med dialogprosesser (i Banken og i Kommunen) er å komme til bunns i de underliggende sammenhenger og ikke å skulle måle grad av enighet hos deltakerne. Dialogbegrepet kan fra 1980-tallet i Skandinavia knyttes til kommunikasjon mellom grupper innenfor politikk, industri og i organisasjoner (Hansson, 2003; Pålshaugen, 1994). Begrepet

kjennetegnes også ved at nye innfallsvinkler tilføres, og disse kan utvikles til et gjensidig forhold som deltakerne forsøker å finne ut av i samtaler med hverandre. Det er forskjell på et møte som skal vedta et budsjett, og en dialog sammen med andre om for eksempel organisasjonens læringsvilje, strategiske strukturer eller de indre motsetninger.

Å innføre systematisk og kritisk refleksjon i en organisasjon kan både utfordre ledelsen og hverdagspraksis blant medarbeiderne. En lærende organisasjon som verdsetter kritisk refleksjon blant ansatte, gjør at alle kan føle seg hørt og sett. Hvis du opplever at du blir hørt, vil du sannsynligvis også jobbe hardt med dine ideer. En slik bekreftelse fra medarbeiderne gir organisasjonen et konkurransefortrinn (O'Reilly & Chatman, 1996). I en dialog i Banken ble dette demonstrert av en mellomleder som med sitt konstruktive spørsmål snudde stemningen i en samtale med toppteamet om arbeidsmiljøet. "Hva skal vi gjøre mer av for å ha det bra her?" (observasjon i Banken 2008).

I denne dialogen ble spørsmålsstillingen sentral, og fokus ble flyttet fra prosentvis lav trivsel, til større oppmerksomhet på en ønsket arbeidssituasjon og nye muligheter. Banken som salgsorganisasjon har god tradisjon for å fortelle sine suksesser som en del av læringsdialogene. Spesielt på salgs- og kick-off møter brukes teknikken systematisk som felles inspirasjon, hvor også nye stemmer slipper til. Hvis nøkkelspørsmålet er å finne ut hva det er vi ønsker mer av, vil en innøvd praksis gjøre dette arbeidet lettere. Aktørene erfarer positiv mestring og ansvarliggjør seg selv (Tiller, 2008).

Ved effektivisering av jobboppdrag skjer det samme i Kommunen som i Banken. Mellomledere påtar seg endringsansvar, og *rotasjonen* blant mellomlederne er også større enn blant medarbeidere i de to organisasjonene.

En dialog mellom Lasse og Mia i et dialogseminar i Kommunen viser noe av dette presset. Konteksten omhandler erfaringer fra en tidligere omstillingsprosess. For å effektivisere og få en mer fleksibel organisasjon, reduserte og stykket Kommunen opp en del stillinger. Dette skjedde til tross for de praktiske ulempene dette fikk for medarbeiderne. Når alternativet er å stå uten jobb, innfinner medarbeiderne seg med situasjonen, ulempene til tross.

Nei og nei, sukket Lasse. Nå er jeg blitt omplassert igjen, med oppstart i atter en ny jobb, med ny instruks, med ny sjef. Men uten kontor, og attpåtil plassert på to ulike avdelinger med temmelig lang avstand i mellom. Men tror du ikke, sier Mia, hans gode kollega og mentor, tror du ikke det er mulig å se positivt på dette og kanskje blir det litt utfordrende? Tja, jo, det kan jo muligens vinkles annerledes? Hva er nå mine muligheter egentlig? Hvordan kan jeg ta tak? Egentlig har jeg gjennom å ha fått en ny sjef også fått større muligheter til å påvirke min egen arbeidssituasjon. Med å ha to avdelinger har jeg også en dobbel sjanse til å vende situasjoner til hva som er mulig, og å snu passivitet til aktivitet.

Når denne dialogøvelsen er å snu en offerposisjon til en aktørposisjon, blir fortellingen ikke helt uten snev av ironi. Og når medarbeideren skal sette ord på en krevende prosess er dialogen med kollegaen en støtte. På samme tid er det frigjørende å problematisere lojaliteten og å løfte dette perspektivet opp blant kollegaer. Dialogseksemplet har likhetstrekk med solidaritetsspillet (Elster, 1979) som utgjør en betinget altruisme fordi alle velger dette åpent og fordi alternativene som regel er dårligere.

Dialogseminar med aksjonslæring i fokus skal ikke fatte beslutninger, men over tid utvikle og styrke refleksive læringsprosesser i organisasjonen. I teoridiskursen har jeg problematisert hvordan forståelse og samarbeid mellom aktørene kan vedlikeholdes og styrkes når hensikten forstås kollektivt. Aksjonslæringens hensikt er å bidra til økt driv i den daglige læringen i organisasjonene med kunnskap som styrkes gjennom kritisk refleksjon.

Hensikten med kommunal virksomhet er blant annet å sikre likebehandling av like saker. En tradisjonell drift er også avhengig av sikkerhet og detaljkontroll fra ledelsen for å gjennomføre instruks og strategier. I et slikt lys kan hierarkiske organisasjoner, som spesielt vektlegger korrekte prosedyrer ved sine fremgangsmåter, også bli oppfattet som byråkratiske fordi saksbehandlingen er tidkrevende. I praksis har ledelse, administrasjon og arbeidstakerorganisasjoner en type orden i hierarkiske maktrelasjoner som også ble nevnt i teoridiskursen.

Den lydige lyktetenneren, fra den innledende fortellingen, tente alle lyktene hvert minutt selv om lyset bare var borte i et minutt. En maktrelasjon som også tilfaller praksisdiskursen og hverdagsutfordringer er når handlingene av ulike årsaker ikke gjennomføres. Et slikt eksempel fra Banken var *beste kunde*prosess. Hvis de foreslåtte endringer virker truende på systemet, eller på maktforhold, kan endringene i praksis ta lengre tid enn forventet fordi en motmanøver er å utsette eller senke farten.

5.2 Aksjonslæring og deltakelse

Aksjonslæringen i de to studiene organiseres som dialogprosesser mellom mellomledere og aksjonsforskere og skal problematisere og styrke relasjoner mellom medarbeidere og kunder eller publikum. Refleksiv læring handler om å forstå det vi erfarer og vårt eget handlingsrom. Når vi blir selvrefleksive og får øye på det som befinner seg i dypet, utfordres vi på en grunnleggende måte (Giddens, 1991; Tiller, 1999). Økt relasjonskompetanse synliggjør organisasjonens strategi og gjør det enklere for medarbeideren å verdsette både organisasjonens hensikt, kollegaens og kundens perspektiv (Thunberg, 2009). Blant hverdagslige hendelser er deltakelse et grunnlag for refleksiv læring. For å sikre gode lærings- og endringsprosesser er det viktig at deltakerne selv, på et subjektivt plan, har eierskap til beslutningene (Chatman et al., 2007; Ellström, 1996).

Når medarbeidere mottar positive tilbakemeldinger fra kunder og brukere, og på samme tid får bekreftelse på dette fra kollegaer, oppleves dette gjennom emosjoner som øker selvtilliten. Læringsprosesser som ligger til grunn for dette kan være avstemte handlinger og situasjonsdefinisjoner mellom deltakerne. I en slik kontekst blir aktørens strategi, hvis preferansen er økt service eller økt omsorg, å handle uegennyttig fordi i denne situasjonen tar alle hensyn til hverandre når strategiene er åpne. Slik åpenhet sikrer kjennskap til ulikheter og dermed alles likeverd. Gjennom praktiske handlinger, erfaringer og forståelser fra medarbeiderne utviklet over tid, blir dialogiske situasjoner et eget verdsett. Verdsettende prosesser krever en sterk forankring av konstruktive og positive endringer som også kan bli varige gjennom et ønske om å forsterke det som virker. Dette er ikke mulig uten at også mellomlederen viser veien.

Her kan vi lære av hverandre.

Her er et godt arbeidsmiljø og vi stiller alltid opp for hverandre.

Han er en omsorgsfull leder.

(Fra medarbeiderintervju i Banken 2008.)

Aksjonsforskerne skulle bidra til å styrke arbeidsmiljøet og spre aksjonslæringen. Som vist i tabell 3. og 4. pågikk det stor møtevirksomhet fra 2007. Dialogseminarene på Universitetet for banklederne hadde frivillig påmelding og deltakelse. Det første året var fremmøtet bra, men det andre året falt flere fra. Konkurransen om best mulig resultat mellom avdelinger i Banken var merkbar, og disse prioriterte forskjellig. Spesielt i en større avdeling ble flere forsøk på samarbeid med forskerne enten utsatt eller lagt på is. I noen avdelinger ble det

vanskelig å få deltakelse på dialogseminar fordi mellomlederne fikk andre møteinnkallinger. To dagers fravær av lokal ledelse når seminarene pågikk ble mye for noen. Seminarene påførte avdelingsvise reiseutgifter, men utfordringene med deltakelsen handlet hovedsakelig om for liten tid til drift og kollisjoner med andre arrangementer. For den del av Banken som ikke ønsket eller kunne bidra med deltakere, ble aksjonslæring derfor ikke noen løsning. I Banken ble det også arrangert møter med medarbeiderne i flere avdelinger. Det var særlig i to avdelinger det ble arrangert kafedialoger, hvor den ene avdelingen har videreutviklet en møteplass. Ukentlig arrangeres fortsatt en times kritisk refleksjon i en felles og avslappende atmosfære i en stor bankavdeling.

Strategien i Kommunen var en tydelig bestilling fra toppledelsen om å iverksette aksjonslæring i alle ledd for å ivareta deltakelse hos alle. Aksjonslæringen skulle bidra med å lære å stille oss selv og hverandre kritiske spørsmål og å lære oss å tenke i lag med andre i en dialog. Alle dialogseminar med mellomlederne hadde høy deltakelse, og kafedialogene med medarbeiderne økte i antall og involverte etter hvert også brukerne og innbyggerne i Kommunen.

Dette forskningsfunnet kan løftes til et høyere utsiktspunkt og sees gjennom et maktteoretisk perspektiv. Når aksjonslæring tas i bruk, kan også maktproblematikk knyttes til organisasjonens praktiske prioriteringer og konkrete utfordringer. Elsters forklaring og dialektikk problematiserer motstand mot endringer i organisasjoner og viser likhetstrekk med den sterkeste rett (som i naturloven). Som vist i figur 6, velges *en egoistisk strategi* i rollen som meg selv mot alle andre, demonstrert i spillet *fangens dilemma* (Elster, 1979). De som administrerer eller settes til å gjennomføre rutinene kan oppleve motsetningsfylte arbeidsforhold. Teoretisk kan konflikter innenfor byråkratiske strukturer forklares som et middel for å *unngå en tilstivning og ritualisering* som kan true byråkratiets form eller organisasjon (Coser, 1971). Potensielle motsetninger eller konflikter oppstår hvis noe eller noen truer byråkratiets grunnstruktur og kan i følge Coser teoretisk forutses. I praksis kan situasjoner som treghet i systemet, trenering eller utsettelse som svekker nye endringer, eller tidsfrister som hindrer en finansiering mv. være eksempler som kan fremprovosere konflikt. Hvis det eksisterer et (skjult) mål *å til slutt stå uten resultat* for å unngå endringer som truer systemet, kan teorien være vanskelig å skulle forestille seg i åpne spill. Hvis slike makthandlinger brukes systematisk for å svekke endringer som kan true det eksisterende systemet, kan en slik forklaring i følge Elster (1979) ha en viss relevans.

Teorier som fremhever kontroll, som for eksempel målstyring, kan ha likhetstrekk med sosiokulturelle teorier som situert læring eller mesterlære. Både målstyring og mestringsteorier vektlegger kommunikasjon mellom ansatte på arbeidsplassen som virkemiddel for personlig engasjement. Begge disse teoriretninger betrakter også økt produktivitet som en selvforsterkende drivkraft. Fokus på den enkelte lærende og bedre utnytting av enkeltindividers kompetanse har gitt et større fokus på den uformelle læring. Generelt har læring de beste vekstvilkårene når den skjer i positive sosialt lag sammen med andre mennesker (Lave & Wenger, 1991). I det uformelle læringsmiljøet er handlingsmulighetene som regel størst for de ansattes til å diskutere, påvirke og løse egne arbeidsoppgaver. Da kan ansatte selv sikre at læringsprosessene knyttes til arbeidsoppgavene, og at disse oppleves som relevante og gir mening. Engasjementet er størst når deltakerne kan være med å påvirke egne læreprosesser. Teori om læring på arbeidsplassen fremhever derfor betydningen av den uformelle læringen, fordi denne læringen i større grad er fleksibel, nær i tid, knyttet til det reelle problemet som skal løses, og styrt av deltakerne. Slik kan for eksempel kollektive organisasjoner bli mindre sårbare for fravær av nøkkelpersonell fordi åpenhet om drift og strategi reduserer faren for at enkeltaktører blir uerstattelige.

Uformelle læringsmiljø trenger gode strukturer og rom for konstruktiv kritikk og fornyelse. Erkjennelsen av det uformelle miljøets betydning krever oppfølging av toppledere som sikrer dette gjennom tydelige rammer og strukturer og som avsetter nok tid til egen deltakelse. Refleksjon fra et individuelt læringsfokus kan gjennom aksjonslæringen løftes til et strategisk virkemiddel hvor ansatte reflekterer sammen (Ellström, 2006). Aksjonslæringen kan motvirke tidsmangel med nye og kreative innspill fra de involverte, men utfordrer gjennom kritiske spørsmål adaptiv læring og krav om hurtige og ureflekterte beslutninger. Bevisst bruk av tid til felles aksjonslæring og refleksjon i organisasjoner vil derfor være en utfordring, og prosessen kan oppleves som motsetningsfull, men dette er et viktig bidrag til økt læring (Ellström, 2006; Schön, 1991; Tiller, 1999).

Selvrefleksive valg og læringsprosesser i organisasjoner kan i Banken og Kommunen sees fra minst tre individuelle perspektiv. Medarbeideren i avdelingen er en aktør som med sin erfaring blir deltakeren som mestrer sine oppgaver. Mellomlederen er også en individuell aktør som gjennomfører målene fra toppledelsen og støtter medarbeiderne. Det samme er en toppler som gjennom sine beslutninger organiserer driften og innfrir styrets vedtak. Når

erfart læring fra kunderelasjoner brukes som et suksesskriterium i systemet, utvikles handlingskunnskapen til deltakerne i teamutviklingen. Denne kunnskapen vedlikeholder hensikten med å drive virksomheten og styrker langsiktige relasjoner mellom nivå og gruppe. Individuelt og i teamet endres forståelsen av konkrete kontekster gjennom nye situasjoner og handlinger. Hensikt forklares gjennom informasjon om strategier, konkrete planer og konsepter. Ethiske regler vist fra Banken stiller også krav til ansattes rolle som Bankens representant til markedet. For å forhindre misforståelser når komplekse situasjoner oppstår, trenes det på en *beste praksis* som for eksempel skal oppfylle visjonen med å være nær og dyktig. I tillegg til økt kvalitet i beslutningsprosesser bidrar refleksjon til selvinnsikt og bevisstgjøring av egen kunnskap.

Med kritisk refleksjon kan vi systematisk utvikle egen praksis. Særlig i rutinearbeid eller situasjoner som oppleves som et gjentakende handlingsmønster, kan kritisk refleksjonsarbeid være viktig. Vi kan få frem i bevisstheten nye alternativ til de etablerte rutiner. Det blir en større dynamikk mellom rutiner og refleksjon. Når egen taus kunnskap (Polanyi, 2000) om kommunikative prosesser med andre kan settes ord på, og når vi oppnår eierskap til begrepene, blir dette et viktig bidrag til kvalitetssikring og organisasjonsutvikling. Begrepsliggjøring skjer gjennom refleksjon og blir en del av læringen (Schön, 1991) og dette kan gjennom aksjonslæringen spres til andre. Et slikt arbeid som tar utgangspunkt i medarbeidernes erfaringer, er et kraftfullt verktøy hvis organisasjonens strategi og mål skal iverksettes eller endres. Forskningserfaring viser imidlertid at ledelsen som et minimum må være lydhør for deltakernes erfaringer (Argyris & Schön, 1996; Senge, 1991).

Felles situasjonsdefinisjon mellom kunder og medarbeidere konstituerer grunnlaget for medarbeideren for å forstå visjonen. I Banken er eksemplene fra å være nær og dyktig, og i Kommunen med økt deltakelse. Begge eksemplene gjenspeiler mestringsopplevelser hos medarbeiderne. Hvis brukeren klager over sein saksbehandling eller kunden over nye kredittregler, forstår aktøren at behovet egentlig er ønsket om en endring. Situasjonen åpner for en ny sjanse før kunden eventuelt går over gata til konkurrerende virksomhet. I en slik hverdagsdialog lærer aktøren og kunden å tenke i lag. Samhandlinger skaper utvikling og løfter læringsrelasjoner til forventet nivå. Unødvendige motsetningsforhold kan unngås, og læringsprosessene kan gjennom prioritert tid til dialog og refleksiv læring bli bærekraftige.

5.3 Læringsgrep

Hovedgrepet for informasjon og læring i Banken (figur 2) er aktivitet gjennom læringsrom. Dette er en del av strategien fra balansert målstyring, og rommene fylles med informasjon om ulike strategiske konsepter som både skal læres, brukes og vedlikeholdes. Fra 2284 registreringer i læringsrommet er hovedaktivitetene identifisert til balansert målekort, autorisering, beste kundeprosess og beste prognoseprosess. Strategien læringsrom har to overordnede mål. Det ene er å legge til rette for *læring gjennom kunnskapsdeling og erfaringsutveksling* for å fremme kommunikasjon og samarbeid internt og på tvers av avdelinger. Det andre er raskt å kunne *implementere ny kunnskap i organisasjonen*. Instruksjonen sier at læringsrom ikke skal være undervisning, foredrag, informasjon osv., og kravene for gjennomføring er totalt tre timer månedlig for hver ansatt. Hensikten er at alle ansatte skal bidra med egne initiativ til læringsrom. Men tiltaket blir også litt diffust når all uformell og formell læring hvor to eller flere ansatte deltar, i en periode fra en halv time og mer, kan regnes. I praksis blir det svært viktig at opplæringsaktivitet registreres, men fokus på læringens kvalitet og substans har nødvendigvis ikke like stor betydning i gjennomføringen av læringsrommene.

Læringsrom organiseres som et *spill* der aktører forventer å bli informert slik de pleier og at endringer som skal implementeres innen en viss frist kommer i skriftlig form som beskrivelser. Et slikt eksempel var grepet med *beste kundeprosess* i Banken. Med kort frist ble dette varslet innført 1.1.2006, men av ulike årsaker er det enda ikke helt implementert i alle avdelinger i Banken. Når læringsgrepene glipper litt, er det et spørsmål hvordan det kan forklares og forstås. Ytringers rasjonalitet er også avhengig av påliteligheten (Habermas, 1981). Når medarbeideren (i Banken) argumenterer og ser det som et problem å skulle bredde ut alle produkter for salg på samme tid til en kunde som opplever å bli litt overkjørt, omdefinierer hun situasjonen og *bryter med instruksjonen* for å opprettholde kunderelasjonen. Dette skaper en lojalitetskonflikt mellom medarbeider og systemet, og eventuelt mellom medarbeider og kunde. Emosjonsfortellingene kan bli medarbeidernes strategi for å overleve systemets krav. Parallelt med at frustrasjonene luftes ut internt, virker positiv tilbakemelding og anerkjennelse fra fornøyde kunder som en ytre kraft til å motstå press i arbeidssituasjonen. ”Hvem sliter? Sliter jeg med meg selv, eller er det medarbeiderne som sliter med meg, når jeg sier at jeg sliter med dem?” (Dialogseminar i Banken, 5. september 2007.)

Analysene fra intervjuer og møter viser et sterkt måleregime og at hyppige målinger kan virke demotiverende på medarbeiderne. I perioder med et svekket omdømme hos publikum, er det også strategiske og gode grunner til å fokusere mer på samarbeid og mindre på personlig suksess. Som begrepet læringsrom uttrykker, krever læring rom, både fysisk rom og tidsrom. Læringsrom gir også et potensial for psykologisk og sosial romslighet. Strukturer knyttes til hvordan virksomheten løser arbeidsoppgavene og får utnyttet organisering, teknologi og mennesker. I virksomheter kan arbeidsoppgaver og ledelsesansvar være avklart og fastlagt uten store muligheter for endringer. Selv om vi kan lære mye også innenfor avgrensede arbeidsoppgaver, vil læring være begrenset hvis både oppgavevalg, metodevalg og evaluering kommer gjennom eksterne vedtak. Hvis medvirkning svikter og alt skjer over hodene på de involverte, vil det potensielle rommet for kreativ handling og læring fylles med adaptive tilstander og tilpasningslæring.

Balansert målstyring kan forstås som implementering av strategier eller som *en strategisk fortelling* som blir fortalt gjennom tall (Mouritsen, Larsen, & Bukh, 2000).

Strategi-implementering vil langt på vei si å sende en kaskade av kvantifiserte prestasjonsmål nedover eller utover i linjeorganisasjonen. I ytterste konsekvens fører det til individuelle målekort der hver enkelt gjennom f.eks medarbeidersamtale, mandagsmøter osv. får tildelt sine måltall sett i forhold til teamets eller avdelingas andel av den totale måltallpotten som skal innfris (Nilsen, 2007, s. 131)

I teorien om det balanserte målekortet i Banken ligger også en forventning om at kompetanse og læring kan økes ved krav og overvåkning av aktivitet. Slik setter balansert målekort som verktøy økt krav til sikkerhet og kontroll. Dette er en strategi som brer om seg, og Galtung kommenterte dette på et generelt grunnlag i et foredrag i Banken: ”Hvis systemene kontrollerer den enkeltes resultater i organisasjonen med utdeling av for eksempel fargekoder avhengig av om du mislykkes eller lykkes, kan dette også sammenlignes med strukturell vold” (Galtung foredrag 2009).

Autorisasjonsordningen i Banken ble en konsekvens av finanskrisen i 2008, og alle ansatte med kundekontakt måtte opp til en ny praktisk og teoretisk prøve. Erfaringer med kunders tap (data), resulterte i at samfunnet skjerpet kravene til sikkerhet (teori). Tillitssvikten globalt mellom kunder og banker påvirker omdømmet og folks rettsoppfatning (verdier). Galtungs

kritiske verdispørsmål *hva som er rett eller galt* får dermed også relevans for en slik autorisasjonsordning og appellerer til dialog. Dette er en strukturert drevet formell opplæring og består av ca. 20 obligatoriske moduler innenfor områdene betaling, plassering, bank og forsikring. Autoriseringen er aktualisert som obligatoriske moduler for finansrådgivere i Norge. Alle ansatte må gjennomføre og bestå disse via tester og en praktisk og teoretisk slutteksamen, for å beholde jobben. Til forberedelser er det utarbeidet egne kompendier. Mange av medarbeiderne bruker også disse for å repetere produkter til kundemøter.

I Kommunen er aksjonslæring blitt ledelsens og organisasjonens nye læringsgrep. Medarbeidere, ledere eller brukere skal forankre sin medvirkning ved dialoger, og denne strategien utfyller de eksisterende læringsprogrammer.

5.4 Adaptive dialoger, usikkerhet og utrygghet

Fra høsten 2008 er det økonomisk tilbakegang som preger verdensbildet. Dette gjelder også det norske banksystemet, og i bankprosjektet har medarbeidere i flere avdelinger også opplevd tidligere kriser med nedleggelse, sammenslåinger og omstruktureringer. I en slik situasjon kan en type stillferdig organisasjonsangst oppstå hos medarbeidere, med referanse til utrygghet for hva som kommer. Engstelse for å miste jobben og streng obligatorikk i jobbutførelse, gis som en begrunnelse når enkelte medarbeidere uttrykker slitasje og opplever at den ytre kontrollen preger bildet for sterkt. Alle ansatte lærer det samme selv om de har ulike arbeidsoppgaver. Informanter i Banken mener systemet har for stor tro på testing av kunnskaper. Det henger sammen med en ide om at hver enkelt medarbeider skal kunne alt om alle produktene. Det er krevende, for ikke å si umulig, å kunne alt.

Toppstyrte eksterne læringskrav øker standardiseringen og kan redusere nytteverdi for deltakerne hvis alle må lære alt om alle detaljer. Dette skjer til tross for at læringskravene tilfredsstillende konkrete premisser til arbeidsutførelsen eller dokumentasjon (Freire, 2007). Årsaken til dette er at volumet på informasjon blir for massivt. Når volumet blir så stort som i Bankens tilfelle i enkelte læringsrom, kan dette få en kontraproduktiv effekt. Når det bare blir informasjon, reduseres motivasjonen for læring.

Data fra Banken viser at en konsekvens av læringsgrepene som reduserer kognitiv usikkerhet er at dette bidrar til adaptiv læring. Fokus på dialog og kritisk refleksjon er i praksis vanskelig hvis ledere primært iverksetter sine instruksjoner gjennom målbare oppskrifter og systematisk

opplæring. For alle nytilsatte rådgivere i Banken er et kurs på tre måneder med teorigjennomgang obligatorisk. Også de rutinerne medarbeiderne opplever usikkerhet når nye konsepter innføres, og når kredittregler og de nye indikatorer i målekortet stadig endres. Kognitiv usikkerhet knyttet til oppgavene må i denne sammenhengen ikke forveksles med begrepet trygghet eller utrygghet. Når avdelinger i en bank risikerer innskrenkninger, skaper dette utrygghet hos den enkelte for at arbeidsplassen skal legges ned. Sammenslåinger av kommuner er også sammenlignbare situasjoner som kan gjøre arbeidsplassene utrygge for medarbeiderne.

5.5 Toppleders betydning

I Banken mottar alle instruksjoner, og både salgssinnsats og tid som brukes til læring skal registreres og måles i systemet. For hele organisasjonen er preferansen å drive virksomheten best mulig. Målene er, som tidligere nevnt, å bli en relasjonsbank og å slutte å være en transaksjonsbank. Medarbeideren gjør sine valg gjennom å forhandle med og å ivareta kunden. Mellomlederen tar imot mål fra toppledelsen, og forhandler med medarbeiderne hvordan disse kan oppnås. Styret fastsetter mål for topplederen og denne forhandler med ledergruppa. Topplederen utvikler strategier som distribueres og iverksetter læringsgrep til avdelingene. Teoretisk sett kreves det imidlertid at lederne må avgi noe makt hvis medarbeidere skal oppnå mer innflytelse (Ellström, 1996).

Topplederen må velge blant en rekke mulige strategier. Ved å oppnå distanse til egen arbeidsdag kan topplederen også se nye trekk eller muligheter i møter med andre banker eller næringslivsorganisasjoner. Læringstrategier skal ideelt sett forbedre praksis, men disse kan komme under press. Medarbeiderne i Banken ser klare fordeler med å delta i en større organisasjon som behandler kundene likt i Trondheim og i Hammerfest, og de uttrykker at dette styrker praksis og gjør rutineene enklere for alle. De sterke læringsgrep fra toppledelsen i Banken kan av og til slakkes litt, og et slikt eksempel er tidsfristene for innføringen av beste kundeopplettelse. Med litt ekstra tid vil dette grepet etter hvert også komme på plass. Litt *ulydighet* hos de mest erfarne medarbeiderne aksepteres, og en praksis som i verste fall kunne skape forverring i kunderelasjonene blir i realiteten ikke tvunget igjennom. I Banken var en av topplerne med i startkonferansen og til stede hele tiden i fire todagers dialogseminarer, og en annen fra toppledelsen holdt et innlegg på et av dialogseminarene. Mellomledelsen deltok på frivillig basis, og toppledelsen begrunnet frivilligheten til mellomledere som et

viktig prinsipp. De lokale lederne måtte selv prioritere fremmøte og skulle ikke overstyres av sentral toppledelse. Ingen av Bankens toppledere ble invitert med i kafedialogene som ble arrangert i to lokalavdelinger, men to mellomledere hadde god styring og regi på opplegget i hver sine avdelinger.

En topplederfunksjon er også å være tilgjengelig og synlig i mediebildet. Men innenfor bank- og finansbransjen valgte mange toppledere både under og etter finanskrisen i 2008–2009 å holde lav profil. Mediene i Norge med aviser, tv og tidsskrifter diskuterte i ukevis ulike tiltak for å *stagge* de grådige finansrådgiverne og meglerne. Kritikken i norske medier av denne *grådighet* blir også fulgt opp av politikerne og rettes ukritisk mot et lavere organisasjonsnivå enn der beslutningene i virkeligheten ble fattet. Det var i styrerommene og hos toppledelsen i banker og i finansinstitusjonene at budsjettene og strategiene for salg av produkter (strukturerte eller ikke) var besluttet. Det var i de samme rom at salget ble målt og honorert med bonus. Imidlertid ble toppledelse, under og etter finanskrisen, i norske medier i liten grad konfrontert med et slikt ansvar. Det er grunnlag for å stille kritiske spørsmål til hvorfor dette bildet ikke ble mer nyansert, men det tilhører en annen diskusjon.

Det er forskjell på banker. Topplederne i Banken i denne studien er fra en sparebank. En universitetskollega stilte meg i 2007 spørsmål om vi med bankprosjektet hadde *latt forskningen gå over til kapitalen*. Faktum var at forskningsoppdraget vårt ble finansiert av en bank, og kommentaren (i lunsjpausen) ble hengende litt i luften. Jeg henviste til noen ulikheter mellom private investeringsbanker og en sparebank, men ser i dag at mitt argument kunne vært mer presist. Bankene er ulike, noe som kommer fyldigere fram i et sitat fra den påtroppende direktøren i Sparebankforeningen Ole Morten Geving; ”Sparebanker er baserte på kredittsamband som skaffar kapital til lokalmiljøet. Det er ueigd kapital på den måten at overskottet i stor grad går til ålmennyttige føremål i distrikta” (intervju med Geving i avisen Klassekampen 8. januar 2011).

Foreningsdirektøren påpekte videre i avisintervjuet at en fordel med slike kapitalsammenslutninger som sparebanker er finansiering av aktivitet og investeringer i distriktene, og det meste av overskuddet fra disse sparebankene tilbakeføres til distriktene. En slik distanse i tid og rom (som eksemplet i pauserommet) kan forsterke et argument for en nytilsatt aksjonsforsker, og jeg kan også dra nytte av kollegaers kritiske refleksjoner. Men jeg ser at distanse også kan åpne for etterpåklokskap.

Hvis vi skifter fokus fra bank og finans til kommunesektor kan vi også her se nyanser i en topplers betydning. Konkret for kommunestudien utgjør det en forskjell at to topplere inviterer alle mellomledere til å delta på dialogseminarene, og at begge er selv en tur innom alle seminar. En slik påvirkning gir økt deltakelse for dialogisk læring og utvikling. Kommunens to topplere inviterer også skriftlig til, og deltar selv i alle kafedialoger, og bruker dette som et viktig kommunikasjonsverktøy. De første kafedialoger mottar mye kritikk, men etter hvert oppstår det også konstruktiv deltakelse. Det er et vesentlig poeng for topplere å få til en god start og å kunne bruke flere faser til å komme videre med en slik arbeidskrevende prosess.

I en refleksjon over teoretiske og praktiske problematikker tilknyttet aksjonslæring i denne forskningsstudien, er det med blikket til aksjonsforskeren. Sammen med et forskerteam i artikkel 2 og 3, og alene i artikkel 1 og 4, samt i denne teksten, forsøker jeg å løfte blikket for å forstå de ulike rollesett. Hermansen (2005) påpeker at læring blir mer meningsfull når nye begreper kan relateres til allerede etablerte kognitive strukturer hos individet. Kognisjon er distribuert både inne i hodene på individene og gjennom artefakter og systemer som individene befinner seg i (Rouiller & Goldstein, 1997). Distribuert kognisjons-teori fremhever betydningen av at individer kan lære i dynamiske miljøer og gjennom interaksjon med andre (Michel, 2007). Ut fra et distribuert kognitivt perspektiv kan organisasjoner fokusere både på individuelt nivå eller på hvordan hele organisasjon løser arbeidsoppgavene.

5.6 Aksjonsforskerrollen i spenningsfeltet nærhet–distanse

Det er en oppgave for aksjonsforskeren å være kritisk, og dette kan vi oppnå med først å gjennomgå teorifordypning og ved å stille kritiske spørsmål. Alternativet er først å delta i praksis og deretter problematisere mulighetene og begrensningene med en serie slike kritiske spørsmål. Det er forskjell på teori og praksis. Det er også en forskjell på å være kritisk og å være negativ. Jeg ser en risiko for ikke å bli oppfattet som konstruktiv hvis det kritiske perspektivet blir flagget for høyt. Det er i ytterste konsekvens skjebnesvangert for en aksjonsforsker hvis reaksjonen er at omgivelsene unngår å ta kontakt. God kommunikativ kompetanse er derfor en forutsetning for forskerens mulighet til deltakelse og til å være i en posisjon som kritisk medspiller. Intervensjon fra et konstruktivt deltakelsesperspektiv er nært knyttet til aksjonsforskerrollen i følge Hansson (2003) og Kalleberg (1992).

Mellom forskerne og aktørene er det ulike rollesett. Likeså er rollene differensiert innen de to gruppene. Hensikten er ikke å skulle dyrke eller bare utvikle aktørers egen suksess, men å avstemme deres handlingsplaner i forhold til hverandre (Habermas, 1981). Kunnskap kan være et resultat av interaksjon mellom det erkjennende subjekt og det erkjente objekt, og her kan kanskje forskerens forutsetninger og perspektiver, valg og vurderinger også bringes inn i bildet på nye måter (Thornquist, 2003). Dette gir muligheter til å videreutvikle deltakernes kommunikative handlinger via en innbyrdes forståelse, skriver Habermas (1981). Det er en forutsetning for å kunne delta i dialogen å besitte kommunikativ kompetanse. Denne kompetansen har vi hatt et fokus på i dialogene mellom forskerne og aktørene. Det gjelder også å ivareta den gode kompetansen internt i forskerteamet.

I aksjonslæringen kan aktørene, sammen med aksjonsforskerne, delta i dialogene og problematisere nye muligheter. Grunnleggende verdsetting spiller en viktig rolle for aksjonsforskeren som fasiliterer læreprosessene. I dialogprosessene og aksjonslæringen hadde vi ambisjoner om høy deltakelse i Banken, og det ble vanskelig å forstå den manglende deltakelsen fra enkelte avdelinger. Med distanse i tid blir det for aksjonsforskerne lettere å akseptere Bankens ballanse mellom drift og læringsaktiviteter.

Aksjonsforskerrollen er også en skriverolle. Jeg har skrevet to artikler alene og to artikler sammen med Yngve Antonsen og Tom Tiller. Skriveprosessene var samlet både lærerike og svært tidkrevende. Det en fordel å skrive sammen hvis datagrunnlaget også er felles. Med storskjerm, forskningslitteratur og tastatur sitter vi uke etter uke og vurderer og diskuterer om sammenhengene stemmer, om ordene er riktig valgt og om setningene kommer i rett rekkefølge. I tillegg til at vi lærer oss å skrive norsk og engelsk, lærer vi også å tenke i lag (Isaacs, 1993). Viktigst for *samskrivingen* er prosessen med å la andre se de linjene du skriver og at alle fritt foreslår hva som skal strykes eller forsterkes. Skriveprosessen virker som en dialogprosess. Når forfatterne er tilstrekkelig samkjørte, går skrivingen enklere, poengene blir sterkere og teksten blir felles.

5.7 Betraktninger om metode

Vi har lært at aksjonslæring er lettere å organisere når flere aksjonsforskere samarbeider i team, fordi det kan veksles på hvem som har regien, hvem som spiller solo og hvem som akkompagnerer. Når improvisasjon tas i bruk kan aksjonslæring også sammenlignes med jazz (Tiller & Brekke, 2007). Jazzmusiker og professor Bjørn Alterhaug har delt sine erfaringer

innen musikk, improvisasjon og aksjonsforskning, og ser sammenhengene innenfor følgende innramming:

This creates space for, and requires you to play in, your own style and, naturally, you must be extremely attentive to everything happening during the course of the performance. In this way the individual and collective forces in a team – a cooperative group – can be given the best opportunities for development, something that leads the best music through a collective, non-hierarchical approach (Alterhaug, 2007, s. 139).

I to studier har vi tatt utgangspunkt i organisasjonens ønske om aksjonslæring for å styrke refleksiv læring. Dialogseminarene i Bankstudien var et godt eksempel på samklang mellom forskerne og mellomlederne, fordi alle kunne slippe til med sine innspill. Noen av de problemstillingene som gikk igjen i dialogene i Banken ble knyttet til strategiene i balansert målstyring. Intensjonen var at ansatte skulle dele erfaringer og refleksjoner i arbeidstiden i et læringsrom. Dette skulle øke læring og gi et pusterom i en hektisk hverdag. Men Bankens læringsgrep syntes å forsterke informasjon og ga begrenset rom for refleksiv læring (Antonsen, 2011).

I analysearbeidet tilknyttet læringsromregisteret i Banken kodet jeg *a-dialog* ved oppførte aktiviteter som vi kategoriserte som adaptive læringsprosesser. Vi hadde tidligere observert informasjonsmottak og gjentakende læringsøvelser i Banken, og disse erfaringene kom til nytte når registeret både skulle kodes og forstås. Det kan muligens være en metodisk svakhet at vi valgte å analysere et større kvantitativt register med til dels mangelfulle opplysninger, i en studie som var planlagt som kvalitativ. Til tross for dette er artikkelskriving egnet for å kunne spisse argumenter fordi det er begrenset hvor langt du kan skrive. Noen hovedpoenger skal kunne stå alene i en artikkel, fremstå som selvstendige, og kunne selvforklares. Bruk av registeret viste seg derfor som et egnet redskap for å forklare forsterket informasjonspraksis (artikkel 2 og 3).

Når etikken blir *bankers*

En viktig lærdom gjennom prosjektet er også eksemplet fra finanskrisen i 2008, der *spillet* slo feil, og Colins teori (2002) indirekte forklarte hvordan det hele egentlig startet noen år tidligere. I Fannie Mae sviktet det fundamentalt, og tesen fra *Good to Great* svekkes når studiens konklusjoner oppsummeres etter 2008. Kritiske spørsmål om hva som kunne skje

hvis renten økte, veksten snudde eller hvis gjeldsbobla sprakk, ble ikke stilt. En slik kritisk kommentar er imidlertid enkel å oppsummere i ettertid.

Når verdiene utfordres

Aksjonsforskeren kan starte med teori fordi denne *alltid er med* som en ideologisk forankring og som en teoretisk og kritisk ramme (Galtung, 1977). Hvis vi gjennom teori oppnår kritiske refleksjoner som bringer oss videre, kan en negativ utvikling følges opp med kritiske spørsmål. For aksjonsforskeren er det beste utgangspunktet å kunne formulere kritiske spørsmål i startfasen og underveis i en forskningsprosessen. Begrunnelsen er at dette åpner mulighetsrommet til å kunne være kritisk refleksivt på en måte som påvirker organisasjonen på en konstruktiv måte. Det er også hensiktsmessig å stille kritiske spørsmål til slutt da dette kan få positive konsekvenser med hensyn til å forstå organisasjonsutviklingen, samt at de kritiske spørsmålene kan vise vei videre.

Et viktig grunnlag for de gode møtene reguleres gjennom arbeidsplassetikken (Ghaye et al., 2008). Organisasjonsforskning vektlegger samarbeid, teambygging og de relasjonelle kraftfelt som grunnlagsvilkår for å fremme læring og arbeidsplassutvikling (Andersen, 2002; Hochschild, 2003; Røvik, 1998). Som et resultat av dette synet har fokus på utviklingsorientert læring gjennom økt medvirkning og demokratisering i organisasjoner vokst frem. Metaforen *emosjoner på konto* i den første artikkelen springer ut fra Bankens eget verdimanifest som krever *real, respektfull, verdig og høflig behandling av kunder og kolleger fra alle ansatte*. Vi lærte at verdsettende praksis var essensielt for samarbeidet og utviklingen (Skrøvset & Tiller, 2011). Å praktisere anerkjennelse og verdsetting er ansett som et godt læringsverktøy både for leder og medarbeider.

Et kritisk spørsmål om deltakelse kan knyttes til toppledelsens deltakelse i starten av prosessene i Kommunen og hvorvidt dette var hensiktsmessig og godt nok etisk forankret. Toppledelsens deltakelse i en slik læringsprosess, med mellomlederne og medarbeiderne som skal åpne for en kritisk refleksjon, er som tidligere nevnt ikke uten utfordringer. Hvis tankeprosessen får en sterk toppstyring er refleksjonene blant ansatte ikke lengre like frie. Hvis alle beordres til å møte opp, er ikke motivasjonen nødvendigvis på topp. Hvis deltakerne ikke kan møte eller at prosessene ikke gis nok tid og handlingsrom for dialog, blir det heller ingen god prosess. Løsningen ble derfor at begge topplerne inviterte skriftlig til dialogseminar og kafedialoger. På seminarene deltok mellomlederne, og topplerne var

innom for å ønske velkommen. På kafeene som startet opp deltok topplederne sammen med medarbeiderne fordi dette var en forventning og et tydelig ønske fra ansatte. Fordelen med denne løsningen ble at fremmøtet kunne sikres med tilstrekkelig tid og de strategiske endringer og omprioriteringer ble ivaretatt med toppledelsen ved bordet i Kommunen. En endring som forskerne i denne sammenhengen merket, var at aksjonslæring i praksis ble forstått som en ny læringsstrategi i Kommunen.

Dialogprosessene var tidkrevende, og forberedelser og oppfølgingsarbeid som skulle sikres umuliggjorde at de to topplederne kunne involveres i alle oppgaver og med alle ansatte. De to topplederne var med i oppstarten, men var ikke involvert i alle dialogene. Hvis hele organisasjonen skal forsøke å ta i bruk dette verktøyet, er det en fordel å gjøre det med *fullskala deltakelse* som vist i kommuneeksemplet. Uten de to topplederne hadde et slikt høyt fremmøte ikke blitt realisert. Det ble også et spørsmål om en slik prosess ivaretok de som av ulike årsaker ville reservere seg, og om det var rom for en slik reservasjon. Kommuneeksemplet viste at tre mellomledere uten sanksjoner kunne omprioritere, og en slik *slakk* i systemet var med på å ivareta avdelingsledere som trodde sterkere på tradisjonelle eller alternative opplæringsprogram enn det som dialogseminarene representerte.

I Banken argumenterte toppledelsen for frivillighet til deltakelse som en del av organisasjonens prinsipper. Mellomlederne måtte selv ta stilling til om de skulle engasjere seg i dialogseminarene i Tromsø eller ikke, og de måtte selv prioritere oppmøtet hvis de meldte seg på. Aksjonslæringen kom dermed i et konkurranseforhold med de eksisterende læringsstrategiene som pågikk. Problemer med fremmøtet var også knyttet til mellomledernes hensyn til ledersamlinger eller regionmøter som kolliderte og ble vanskelig å nedprioritere. Når kontinuiteten forsvant etter litt over et år, stoppet dialogseminarene etter hvert opp.

Et annet problem med å velge et mindre utvalg i en større organisasjon er risikoen for at en slik gruppe mellomledere kommer *inn i* en kritisk refleksiv prosess som resten av organisasjonen ikke deltar i eller forholder seg til. Slik kan aksjonslæringen også bli en risiko for å gjøre denne gruppen sårbar. På den annen side kan prosesser som styrker refleksjoner og argumenter også bre seg naturlig utover.

Et vesentlig problem for aksjonslæringen i begge studiene ble distanse. Å innføre refleksjonsprosesser, som i perioder krever plass og rom for distanse, kan utfordre

organisasjonen, teamet og enkeltpersonen. I et aksjonsforskningsprosjekt er det flere som tenker sammen. Mellomlederen og medarbeideren skal, akkurat som aksjonsforskeren, opparbeide seg en distanse til fenomener og problemer, blant annet ved hjelp av teori som grunnlag for kritiske refleksjoner. I Banken organiseres driften etter noen prinsipper om å kunne gi distanse, til for eksempel upopulære beslutninger. Det er enkelte fellestrekk ved disse to forhold med a) en distanse for å forstå og utvikle kritiske refleksjoner, og b) en distanse til ansvaret for upopulære vedtak. I Banken er det fra kundens perspektiv, avslag på lånesøknader som kan representere de mest utfordrende og krevende situasjoner, og disse vedtakene tas i sentraliserte kredittkomiteer. Slik ønsker Banken å skjerme de enkelte lokale saksbehandlere og på samme tid ivareta kunderelasjonene, driften og kredittpolitikken. De negative beslutninger skal heller ikke belaste den lokale mellomlederen, og han kan dermed ha en friere rolle i en lokal næringslivsutvikling.

I Kommunen er klager og vedtak også satt i et system som ivaretar distanse. Avslagene kommer riktignok etter positive eller negative innstillinger fra administrasjonen, men vedtakene fattes av politiske flertall i grupper, komiteer eller styret. Negative erfaringer og klager fra de mest kritiske innbyggerne kommer *litt under lupen* når toppledelsen inviterer alle inn til kafedialog. I en slik åpen prosess mellom toppmakt og brukermakt kan det oppstå en krysslinje. Aksjonsforskerne og ledelsen har ikke sett det nødvendig å problematisere stor beredskap eller distanse til mulige konflikter, fordi toppledelsen tar *litt luft ut av denne ballongen* allerede ved første møte. Gjennom noen effektive eksempler dempes kritikken hos kafedeltakerne ved neste korsveg fordi de saker som tas opp, og som er lett å gjøre noe med, alltid kan endres til det positive. I valgene mellom åpen eller lukket dialogprosess velger Kommunen åpenhet som sin strategi i noen enkelte saker, men alle saker egner seg ikke for plenum. Mange saksprosesser er svært komplekse, og etiske hensyn som personvern gjør at mange saker skal unndras offentlighet. Derfor er det begrenset hvor bredt denne strategien vil kunne nå. Når større grupper opplever medvirkning, er det et godt argument å kunne styrke dette arbeidet til tross for at dialoger ikke alltid er mest hensiktsmessig metodikk i alle saksfelt.

6. Oppsummering

Galtungs metodeperspektiv (1977) presiserer at våre forskningsvalg er verdiforankret. Det syvende kritiske spørsmål til Tiller (1999) for aksjonslæring i organisasjoner er *om den som berøres blir hørt*. Når en etisk verdiretning og en ønsket demokratiutvikling utfordres, viser Giddens (1991) oss et emansipatorisk perspektiv. Det er gjennom medinnflytelse på beslutninger i organisasjoner at ansatte kan frigjøres fra undertrykkende arbeidsbetingelser. Habermas utfordrer aksjonsforskerne med sitt argument om å ivareta kritikken gjennom teoridiskursen først, og ved hjelp av en slik distansen skal vi kunne se potensiell systemsvikt og uregime maktforhold i samfunnsstrukturene. I en påfølgende teoretisk diskurs kan behov for samfunnsendringer kunne gjøres synlig. Habermas (1974) påpekte at frigjøringsprosessen må starte med teori og ikke med praksis, og at forskning først skal ivareta teori fordi det er slik vi kan oppnå kritiske perspektiver. Gustavsen (2001) har vist til aksjonsforskerens behov for intervensjon og praktisk deltakelse i et forskningsfelt for å kunne oppnå endring.

I denne sammenhengen vil jeg med Galtungs *verdiperspektiv*, som vektlegger *det ønskelige*, oppsummere våre to aksjonsforskningsprosjekter med flere *nye perspektiv og spørsmål*: Hvis våre kritiske teorispørsmål ivaretas i forkant av lærings- og dialogprosessene, hvorvidt kan dette som et tillegg til min forforståelse, og tidligere erfaringer med aktørene og organisasjonene, bli tilstrekkelig som kritisk teorigjennomgang før oppstart? Galtungs metodeteori viser oss samspillet mellom data, teori og verdi og hvordan kritikken induktivt også kan ivaretas i dette spennet. Jeg er ikke verdifri, og verdiene sto øverst også da jeg deltok i utvikling av forskningsskissen og når dialogene pågikk.

Forskningskontrakten sikret forskerne frihet til å stille de kritiske forskningsspørsmålene før oppstart. Med andre ord kunne kritisk teori fra Phd-programmet og kritiske refleksjoner gjennom forforståelsen av organisasjonsstrukturene være med i tankene hos forskerne før oppstart. Når disse verdiene kunne vises i forkant av et praksisrelatert forskningsprosjekt, kunne jeg ivareta både teori og praksis vekselvis. Kritisk refleksjon kan ivaretas gjennom teori først, og praksis kan ivaretas gjennom forskerens ideologi og kommunikative kompetanse som sikrer en slik verdi. Til sist skriver vi artikler og sammenbindende tekster. Og i praksis videreutvikles læringsprosessene også uten forskerne og topplederne.

Datagrunnlaget fra Banken kunne, sammen med teoretiske og verdimessige perspektiv, analyseres og gjøre det mulig å forstå hvorfor læringsgrep kunne resultere i adaptive dialoger som begrenset refleksive læringsprosesser hos medarbeidere og ledere. Ukentlige kafedialoger fortsatte i en stor avdeling, og dette utviklet en kommunikativ kompetanse som fremmet dialogprosessene. I denne avdelingen oppsummerte mellomleder ved veis ende prosjektet som svært nyttig, og brukte til daglig begrepene; gjort–lært–lurt, offer og aktørfortelliner, gjøre andre god. Med denne aksjonslæringen kunne refleksjonsperspektiver snus og endre dialoger til ny praksis.

På samme måte kunne datagrunnlaget fra Kommunen, sammen med teoretiske og verdimessige perspektiv, også analyseres, og vi forsto hvordan toppledelse påvirket prosessene med sin deltakelse. Topplederne innførte aksjonslæring som sin intenderte læringsstrategi. En praksis med kafedialoger fortsatte, og kommunikativ kompetanse ble utviklet i hele organisasjonen. Aksjonslæringen styrket også Kommunens omdømme som en attraktiv dialogarrangør.

7. Avslutning og vegen videre

I praksis har aksjonslæringen, spesielt i en avdeling i Banken, utviklet kommunikativ kompetanse. Det kan også sies om organisasjonen i Kommunen.

Aksjonslæring krever en organisasjonskultur hvor det å stille kritiske spørsmål rundt dagens praksis må være gjennomgripende i hele organisasjonen. Det nytter ikke bare med gode intensjoner i en avdeling hvis målet er å utfordre hele organisasjonen.

Uten prioritering av tid, rom og ressurser kan dialogprosessene forvitne og få redusert gjennomslagskraft. Dialogmøter er en verdi som ikke bare kan vedtas, men som åpner for forståelse for ny læring gjennom økt medvirkning.

Toppledelsen sitter med nøkkelen og kan innføre tid og rom for kritisk refleksjon gjennom dialoger. Når deltakelse i dialogseminar nedprioriteres og gjøres valgfrie, risikerer aksjonslæringen å *renne ut i sanden*. Uten kontinuitet og varighet i prosessene nås ikke det nødvendige nivå for selvrefleksivitet, og det som beveger seg på dypet blir værende der. Å skape vekst med grunnlag i kritisk refleksjon krever tid. Den ønskede utvikling nås sjelden ved de raske løp. Kommunen viser at toppledelsens beslutning og tanke om å prioritere oppstart og romslige rammer kan gi gode resultater. Teori må vise retning og resultatene vises i praksis. Verdi avklarer hva vi ønsker eller ikke ønsker.

Som vist i artikkel 2 og 3 fremmer informasjonsøvelser og de strategiske læringsgrep i Banken adaptiv læring. I et adaptivt læringsrom, med repeterende trening og informasjon, reduseres kognitiv usikkerhet hos medarbeiderne. Forskningsdiskursen om hvordan refleksive læringsprosesser kan utvikles, utfordres når organisasjoner velger en adaptiv læringstilnærming. Dette valget svekker også potensialet for kreative læringsprosesser. Når medarbeidere opplever mestringsituasjoner sammen med kunder, øker yrkesstoltheten hos medarbeiderne, som vist i artikkel 1. Når slike mestringsituasjoner også verdsettes av kollegaer og ledelse, bekreftes lojaliteten til faget og teamet som vist i artikkel 4. Erfarte suksessfortellinger som forutsetter mestring, gir også økt lydighet til systemet. Grunnen til at lydigheten øker er at suksessen legitimeres innenfor systemet i en gjensidig bekreftelse mellom *meg og systemet*. Gjennom slike suksessfortellinger som bekrefter systemet, og der

systemet applauderer fortellingen, risikerer man å bli helt for et sekund, men systemslave for livet.

Vi har møttes og blitt ivaretatt av dyktige, profesjonelle og imøtekommende medarbeidere på en positiv måte i to helt ulike organisasjoner. At toppledelsen har betydning var vi klar over, men ikke på hvilken måte eller i hvilken grad dette engasjementet ville ha betydning for aksjonslæringen.

Læring og kommunikativ kompetanse er sentrale faktorer for utvikling i et samfunn som stadig endres. Topplederens klare betydning kan også sees fra lyktetennerens perspektiv; Hvis omverdenen forventer ny læring, og strategiene på samme tid må bestå (med de gamle strukturer og dominerende utviklingsverktøy), da kan svært tidkrevende endringer oppleves som uoverkommelige.

I et samfunnsperspektiv og i våre dialogseminarer problematiserte vi hvordan ledere best mulig kunne håndtere etiske og verdimessige utfordringer. Vi spurte også hvordan slike utfordringer kunne videreføres og finne gjenklang i praksis. Et annet spørsmål handler om relasjonen gammelt–nytt i utvikling av organisasjoner. I teorien høres det enkelt ut at noe gammelt må bort når noe nytt skal inn, men i praksis har vi sett at gamle rutiner, etablerte verktøy og stivnede tenkemåter kan være gjenstridige. Løsningen kan, som i Banken, bli paradoksal kommunikasjon, der ordene og begrepene flyter lett, men der realitetene sitter godt inneklemt i sedvanens verden. Mellom løs retorikk fra toppen og sedvanen som sitter fast i organisasjonens vegger, er det ikke uproblematisk å være aksjonsforsker.

Avslutningsvis ser jeg generelt et behov for mer empirisk forskning omkring ansattes læring på arbeidsplassen. Spesielt gjelder dette for kunderelasjonelle ordninger som i utstrakt grad bruker målinger og autoriseringssystemer. En utilsiktet konsekvens kan bli redusert bruk av kritisk refleksjon som en viktig faktor for å videreutvikle praksis gjennom refleksiv læring.

8. Etterord

I en oppsummerende og avsluttende dialog har jeg sammen med forskningsleder professor Tom Tiller reflektert over hva vi har sett underveis og til slutt.

TT: ”Du valgte å kalle denne avhandlinga for **Aksjonsforskning møter bank?**”

OAT: ”Ja, som jeg skriver innledningsvis betyr bank flere ting. For det første er størstedelen av denne avhandlinga en fortelling om når tre aksjonsforskere møter en stor og suksessrik norsk sparebank.”

TT: ”Det stemmer, vi ble invitert inn i de fineste gemakker, ble tatt imot, traktert og behandlet på aller beste måte og fikk stor tillit.”

OAT: ” Vi fikk frihet til å forme våre spørsmål og konklusjoner i relasjon til forskningen. Dine aksjonsbegreper og teorier ble lyttet til, og vi følte oss inkludert i betydningen at vi hadde med oss noe som banken syntes ga mening og var nyttig for deres arbeid.”

TT: ”Men denne bankmetaforen, har den flere betydninger?”

OAT: ”Ja, for det andre betyr uttrykket *å få bank* på min nordnorske dialekt, å få stryk eller juling. Vi fikk vel aldri noe som lignet på bank i denne banken, men aksjonsforskning som strategi eller forskningstilnærming fikk det.”

TT: ” Her har du et interessant poeng. Aksjonsforskningsopplegget møtte stilltiende motstand, og gradvis forsto vi hva dette bunnet i. Det hadde faktisk noe med nettopp bunnen å gjøre.”

OAT: ”Det matnyttige aspektet ved denne bankmetaforen, og det tredje argumentet, har å gjøre med fiskebanken.”

TT: ”Nå begynner det å ligne noe. Fiskebankene, eller bare banken, som vi sier her nord, har grunnere bunn enn farvannene og bunnformasjonene rundt. Der det er grunn bunn blir også bølgene høyere.”

OAT: ”Samtidig er fiskeforekomstene de aller beste på bankene. Det er et attraktivt næringsområde, men kan være farlig når det blåser opp på grunn av høy sjø.

TT: ”Bølgene gikk til dels høyt på overflata i Bankens verden, spesielt under finanskrisa, som fant sted mens vi forsket der.”

OAT: ”Vi merket ikke noe til høy sjø på overflata, i de daglige møtene. Tonen var god mellom forskerne, styringsgruppa, medarbeiderne og de lokale banksjefene.”

TT: ”Så det er de teoretiske undergrunnbølgene du problematiserer i denne avhandlingen?”

OAT: ”Presis, og havet mellom økt refleksiv læring og Bankens bølgedempere. Vi erfarte jo at møtet mellom *banking education* og *problem posing education* som Freire uttrykte det, ikke var så lett å rokke ved. Altså førte grepene til opplæring og adaptiv læring, og dette på tross av våre bankmedarbeideres gode intensjoner og vilje.”

TT: ”Tenk at Freire kunne vite at vi skulle skrive om Banken☺.

Etter fire år var vi i ferd med å konkludere med at våre optimistiske ideer om den gode læringens betydning i møte med bank måtte revurderes. Men så skjedde det noe gledelig?”

OAT: ”Ja, som jeg har vært innom i oppsummeringen, forsto jeg noe nytt i et avslutningsmøte med en av de avdelingene jeg hadde besøkt mest. Mellomlederen fortalte at prosjektet ble svært nyttig for denne avdelingen. Læringskafene for medarbeiderne pågikk fortsatt ukentlig med en times kritisk refleksjon i en uformell atmosfære. Begrepene som vi hadde introdusert brukte mellomlederen til daglig. I tillegg var de økonomiske resultatene betraktelig forbedret, og avdelingen var nå blant de beste i hele bankorganisasjonen.”

TT: ”Så våre litt defensive konklusjoner kunne vise seg å være feil? Tankene, kunnskapene og begrepene var på plass i denne avdelingen. De ble brukt og levde i beste velgående i den daglige diskursen. Hadde vi konkludert for tidlig?”

OAT: ”Kanskje den stimen vi søkte etter på banken bare trengte litt mer tid til å bestemme seg for å bite på kroken?”

TT: "Var våre preliminære konklusjoner premature? Hadde vi utelatt tidsdimensjonen i våre analyser? Det er langt ned til bankens hvelv. Dit er det også lange og trange korridorer, og det tar nødvendigvis tid i en slik organisasjon å låse opp og slippe litt av *the banking concept* ut og gi plass til mer refleksiv læring uten å frykte dårlige målinger og røde kuler i regnskapet."

OAT: "Ja, det har ikke vært lett å skulle si noe skråsikkert om dette. Den bankavdelingen jeg refererte til hadde økt sin læring samtidig som de var på topp i næring."

TT: "Hvordan tenkte du at denne bankmetaforen også kunne omhandle en kommune?"

OAT: "Den konkrete kommunen var jo selveste Fiskebanken med stor F. Det var svært interessant å se hvor raskt hele kommuneorganisasjonen kunne endre læringsstrategi gjennom dialogprosessene."

TT: "Og dette mente du hadde mest å gjøre med toppledelsen?"

OAT: "Ja, det var utvilsomt toppledelsen som tok beslutningene om å prioritere oppstart og som ga rammene, men endringsprosessene må hele organisasjonen kunne ta ære for."

9. Referanser

- Alerby, E., Kansanen, P., & Kroksmark, T. (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Allern, M., K. (2005). *Individuell eller kollektiv læringsprosess? : Mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Alterhaug, B. (2007). Improvisation, action learning and action research. I E. M. Furu, T. Lund & T. Tiller (red.), *Action Research*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Altricher, H., Kemmis, S., McTaggart, R. and Zuber-Skerrit, O. (2002). The concept of action Research. *The learning organization*, 9(3), 125-131.
- Andersen, L. (2002). *Underorganisering bedriftsutvikling og ansattes arbeidsvilkår*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Anderson, H., Cooperrider, D. L., Gergen, K., Gergen, M., McNamee, Watkins, M., Jane , et al. (2008). *The Appreciative Organization*. Chargrin Falls: Taos Institute Publications.
- Antonsen, Y. (2011). *Engasjement og kontroll på arbeidsplassen : En studie av hvordan styring påvirker refleksiv læring*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Askheim, O. P., & Starrin, B. r. (2007). *Empowerment : i teori och praktik*. Malmö.
- Austin, J., L. (1997). *Ord der virker*. København: Gyldendal.
- Bakhtin, M., M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M., M. (1984). *Rabelais and His World*. Bloomington Indiana University Press
- Bang, H. (1988). *Organisasjonskultur* (vol. 3). Oslo: Tano AS.
- Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. I D. Boud & J. Garrick (red.), *Understanding learning at work*. New York: Routledge.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with NVivo* (Second. utg.). London: Sage Publications.
- Beck, U. (1997). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Bergmark, U. (2009). *Building an Ethical Learning Community in Shools*. University of Luleå Luleå.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole : aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Universitetet i Oslo, Oslo
- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (2006). *Productive reflection at work - Learning for changing organizations*. London: Routledge.
- Brekke, M. (1990). *Kollegaveiledning og erfaringslæring*. Tromsø: Tromsø Lærerhøgskole.
- Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The World Café : Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Chatman, J., A, Wong, E., M, & Joyce, C. (2007). When do people make the place? Considering the Interactionist Foundations og the Attraction-Selection-Attrition Model. *Working paper, Haas School of Business, University of California, Berkeley*, 65-88.
- Collins, J. (2002). *Good to Great* (vol. 5). Oslo: Universitetsforlaget.
- Coser, L. (1971). Social conflict and theory of social change. I I. C. G. Smidt (red.), *Conflict resolution : contributions of the behavioural sciences*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Cullberg, J. (1976). *Krise og utvikling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. N.Y.: Prometheus Books.

- Ekman, M., & Huzzard, T. (2007). Developmental magic? Two takes on a dialogue conference. *Journal of Organizational Change Management*, 20, 8-25.
- 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* (s. 309 s.). Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. (2001). Integrating learning and work: conceptual issues and critical conditions. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4).
- 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.
- Elster, J. (1979). *Forklaring og dialektikk*. Oslo: Pax Forlag
- Eneroth, T., Hellsten, P., & Hamilton, S. (2009). *Get connected*. Stockholm: Fototext AB.
- Fenwick, T. (2008). Understanding Relations of Individual Collective Learning in Work: A Review of Research *Management Learning*, 2008(39), 227- 243.
- Fineman, S. (2003). *Understanding Emotions at Work*. London: Sage Publications.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of Hope*. London, New York: Continuum.
- Furu, E. M. (2007). *Rak lærertrygg : aksjonslæring i skolen*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Galtung, J. (1977). *Methodology and Ideology* (vol. 1). Copenhagen: Christian Ejlers.
- Galtung, J. (2008). *50 years 25 Intellectual Landscapes Explored*. Oslo Kolofon Press.
- Ghaye, T. (2010). In what ways can reflective practices enhance human flourishing? *Reflective Practice*, 11(1), 1-7.
- Ghaye, T., Melander-Wikman, A., A. Kisare, M., Chambers, P., Bergmark, U., Kostenius, C., et al. (2008). Participatory and appreciative action and reflection (PAAR) - democratizing reflective practice. *Reflective Practice*, 9(4), 361-397.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity, Self and Society in the late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Greenwood, D. J. o. L., M., Foote Whyte, W., & Harkavy, I. (1993). Participatory Action Research as a Process and a Goal. *Human Relations*, 46.
- Gustavsen, B. (2001). *Theory and Practice: the Mediating and Discourse*. London: Sage.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Polity Press.
- Habermas, J. (1981). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Habermas, J., & Kalleberg, R. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (red.). (2005). *When and how team leaders matter* (vol. 26): Elsevier, JAI Press.
- Hagen, R. (1999). *Rasjonell solidaritet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget : aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM* Göteborgs universitet Göteborg.
- Harsanyi, J., C. (1977). *Rational behavior and bargaining equilibrium in games and social situations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermansen, M. (2005). *Læringens Univers*. Oslo: Gyldendal.
- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling* (20th anniversary. utg.). Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Hollis, M. (2010). *The philosophy of social science* (vol. 8). Cambridge: Cambridge University Press.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *The Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431-441.

- Isaacs, W., N. (1993). Taking Flight : Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 24 - 39.
- Jarvis, P., Halford, J., & Griffin, C. (2003). *The Theory and Practice of Learning* (2. utg.). London: Kogan Page.
- Johansen, T. (1990). *Kulissenes regi : mellom ting og tekster : en sosio-materiell analyse av forutsetninger for makt og mestring*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv Samfunnsvitenskap- en fagteoretisk plassering av aksjonsforskning*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). *The balanced scorecard translating strategy into action*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Krugman, P. (2009, 2. October). How could the economist take it so wrong. *New York Times*
- Lai, L., Juel, E., Amdam, R. P., & Martinsen, Ø. L. (1997). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazarsfeld, P. F., & Menzel, H. (1969). On the relation between individual and collective properties. I A. Etzioni (red.), *A Sociological Reader on Complex Organizations* (s. 422-440). New York: The Free Press.
- Levin, M., & Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team : læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lewin, K., & Cartwright, D. (1951). *Field theory in social science selected theoretical papers*. New York: Harper & Brothers.
- Luce, D., R., & Raiffa, H. (1967). *Games and decisions* (vol. 7). New York: Harward University.
- Lysgaard, S. (1985). *Arbeiderkollektivet : en studie i de underordnedes sosiologi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Marx, K. (2005). *Kapitalen* (E. Kielland & S. Rafoss, oversetter). Oslo: Oktober forlag.
- Meløe, J. (1967). Notater til en forelesingsrekke i vitenskap og logikk. In I. f. samfunnsvitenskap (Ed.), *Stensilserie C - Filosofi nr 3* (pp. 24). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- 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.
- Miller, W. (2003). Library buildings; Library management; Academic libraries; Buildings; Design and development
Library Hi Tech
- Molander, B. (2000). *Kunnskap i Handling*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos.
- Mouritsen, J., Larsen, H., Thorsgaard, & Bukh, P., Nikolaj. (2000). *Om at sætte strategi i tal : balanced scorecard vs. videnregnskab*. Handelshøjskolen i København og Aarhus Universitet, København, Aarhus.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: Læring som social praksis*. København: Hans Reitzel
- Nilsen, E. A. (2007). *Oversettelsens mikroprosesser om å forstå møtet mellom en global idé og lokal praksis som dekontekstualisering, kontekstualisering og nettverksbygging*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

- Næss, A., & Haukeland, P. I. (1998). *Livsfilosofi - et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nørreklit, H. (2003). The Balancerende Scorecard: Hvorfor er det så svært at holde balancen? I P. Melander (red.), *Økonomistyrings nye Ledelsesteknologier* (s. 209-234). København: Jurist og Økonomiforbundets Forlag.
- 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.
- Olsen, J., Abel. (2009). *Principles in Health Economics and Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Owen, G. (1968). *Game Theory*. Toronto: W, B, Saunders Company.
- Persen, M., K (2010). *Læring på arbeidsplassen : en studie av læringsrom i en norsk storbank*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Piaget, J. (1954). *The construction og reality in the child*. Oxon: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Polanyi, M. (2000). *The tacit dimension* Oslo: Spartacus Forlag.
- Pålshaugen, Ø. (1994). *Som sagt, så gjort? : språket som virkemiddel i organisasjonsutvikling og aksjonsforskning*. Universitetet i Oslo, Oslo
- Pålshaugen, Ø. (2002). Dialogkonferanser som metode i bedriftsutvikling. I M. o. K. Levin, R (red.), *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rouiller, J., & Goldstein, I. (1997). The relationship between organisational transfer climate and positive transfer of training. I D. Russ- Eft, H. Preskill & C. Sleezer (red.), *Human resource development review* (s. 330 - 347). London: Sage.
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Saint-Exupèry, A. (2006). *Den lille prinsen*. Oslo: Aschehoug.
- Sannerud, A. R. (2005). *Læring på byggeplassen – utopi eller realitet? : et aksjonsforskningsprosjekt i byggbransjen*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Schein, E. H. (1987). *Process Consultation. Its role in organisation development*. Reading, Mass.
- Schön, D., A (1991). *The reflective practitioner - How professionals think in action*. London: Ashgate.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Seim, S. (2006). *Egenorganisering blant fattige : en studie av initiativ, mobilisering og betydning av Fattighuset*. Göteborgs universitet, Göteborg.
- Sence, M. (2002). Verdenskafeen - aktiv involvering gjennom meningsfulle konversasjoner. I M. o. K. Levin, R (red.), *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Sikringsfond, B. (2009). *Evaluering av håndteringen av krisen i Glitnir Bank ASA og Kaupthing Bank hf NUF*. Oslo: Bankenes Sikringsfond.
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar. I *Fra deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Snell, R. S. (2002). The Learning Organization, Sensegiving and Psychological Contracts: A Hong Kong Case. *Organization Studies*, 23(4), 549-569.

- Starrin, B. (1997). *Empowerment som tankemodell*. Stockholm: Gothia.
- Sund, G. H. (2005). *Forskjellighet og mangfold - muligheter eller begrensninger for individ og arbeidsplass? : et aksjonsforskningsprosjekt med studier av læring i daglig arbeid, gjennom medvirkning, demokratiske prosesser og interessedifferensiering*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Taylor, C. (1991). Language and Society. I A. Honneth & H. Joas (red.), *Communicative Action* (s. 23-49). Cambridge: Polity Press.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thunberg, O. A. (2009). Emosjoner på konto. I T. Tiller, R. Jakhelln, E. & T. Leming (red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 197-220). Tromsø: Eureka.
- Tilander, K., Fackel, M., & Tiller, T. (2005). *Reflection på tjenestetid, Att starka arbetsgladja, selvkanslå og fremtidstro* (Sluttrapport från prosjektet Reflekterende Arbetsplatser). Karlstad: Utvecklings och Utvärderingsenheten (UUC) vid Arbetsmarknads- och socialförvaltningen i Karlstads kommun.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen det store spranget : vurdering basert på tillit*. <Oslo>: Gyldendal.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tiller, T. (2008). *Ti tanker om skolen, brev til Storm*: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2011). Sorte og hvite svaner. I B. Ryberg (red.), *Perspektiver på læring, ledelse og undervisning. Festskrift til Mads Hermansen*. København: Akademisk Forlag.
- Tiller, T., & Brekke, M. (2007). *Samklang nye læringsutfordringer i helsefaglig utdanning og yrke*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Trope, Y., & Liberman, A. (1996). Social hypothesis testing: Cognitive and motivational mechanisms. I E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (red.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (s. 239-270.). New York: : Guilford Press.
- Vatne, S. (2003). *Korrigere og anerkjenne : sykepleieres rasjonale for grensesetting i en akuttpsykiatrisk behandlingsspost*. Universitetet i Oslo, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for sykepleievitenskap, Oslo.
- Vince, R. (2002). Organizing Reflection. *Management Learning*, 2002(33), 63-78.
- Vygotsky, L., S. (2001). *Tenking og tale* (vol. 1). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wahlgren, B. (2002). *Refleksion og læring kompetenceudvikling i arbejdslivet*. København: Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization articles*, 7(2), 225- 246.
- Wikman, A., Melander. (2008). *Aging well*. Luleå Tekniske Universitet, Luleå.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. I D. Silverman (red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (s. 177 - 199). London: Sage.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving *Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89 - 100.

Vedlegg 1. Intervjuguide A

Ca 60 minutt med Odd Arne Thunberg fra prosjektet Læringsdrevne Arbeidsplasser

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 **læringsystemene** 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 60 minutt med Yngve Antonsen fra prosjektet Læringsdrevne Arbeidsplasser
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 aktørfortelling.

Vedlegg 3. Intervjuguide C

Februar 2009, kl 10.00 – 11.15

Intervju med ordføreren i Lärande Kommun

Innhold fra samtalen ønskes gjensidig å kunne brukes som positiv informasjon internt og eksternt

Generell introduksjon om dette læringsprosjektet som et unikt læringsprosjekt

1. Vi har hørt at du *stiller som krav* til våre dialogmøter, at tidspunktene bør passe slik at du kan delta, kan du kommentere dette, eller enklere; hvordan vurderer du din rolle i dette prosjektet?
2. Kan du si litt om bakgrunnen for at politikerne *tar tak* i dette?
3. Hva innebærer en *Lärande Kommun* for deg, og hva forventer du framover i et 5 – 10 års perspektiv?
4. Hva syns du om ungdomsprosjektet?
5. Hvordan går det, hva sier ansatte og politikerkolleger om prosjektet?
6. Ansatte og politikere ivaretas, men hvordan skal vi få ut budskapet til innbyggerne?
7. Litt om politisk ledelse i en krisetid, hvordan tror du at læring eventuelt kan være eller bli interessant for flere enn din kommune?
8. Hva er kommunes største utviklingspotensial?

Vedlegg 4. Bekreftelse om publisering av artikkel 4



'RL-UK is a not-for-profit social enterprise working to improve lives and livelihoods'

21st January 2011

Re: World cafés and dialog seminars as processes for reflective learning in organisations

Dear Odd Arne,

Your amended paper has now completed the review process and I'm pleased to be able to say that we would like to publish it in the Reflective Practice journal, issue 12.3 (June 2011). Congratulations!

Please read your proof carefully when you receive it from the publishers, Routledge - Taylor and Francis (around 19th April 2011).

Very best wishes

Jules

On behalf of the Editor-in-Chief, Professor (dr.) Tony Ghaye and the Editorial Board



www.informaworld.co



ISBN xxx-xx-xxxx-xxx-x