

Praksisfelleskapenes betydning for innovasjon

Masteroppgave basert på en aksjonsvitenskapelig studie i Agder Energi

Veileder

Hans Christian Garmann Johnsen

Av:

Kim Gronert

Linda Jacobsen

Hilde Strømme

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2010

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for arbeidsliv og innovasjon

Sammenfatning

Bakgrunn for våre valg i denne oppgaven er vårt arbeid i Agder Energi høsten 2009 og 2010. Vi var opprinnelige 4 studenter (nå bare 3) som fikk anledning til å drive aksjonsforskning knyttet til en, etter bedriftens egen oppfatning lite vellykket innføring av en ny prosedyre for Rapportering av Uønskede Hendelser (RUH). Etter å ha gjennomført undersøkelsene høsten 2009 konkluderte vi med at Agder Energi hadde tre hovedutfordringer knyttet til implementeringen av RUH. Vi fant at det var mangel på tilbakemeldinger på innleverte RUH, det var en mangel på fellesforståelse for når man skulle skrive og levere en RUH og mest avgjørende, det var mangel på fellesarenaer for erfaringsutveksling. Spesielt det siste punktet ble fremhevet av både ansatte og mellomledersjiktet.

Våren 2010 forsøkte vi gjennom en prosesskonsultasjon å legge til rette for at det ble etablert en arena for erfaringsutveksling, noe som viste seg å ha flere positive effekter. Det som var mest fremtredende, var at ledelsen fikk viktig informasjon fra ansatte helt i førstelinjen, og som fikk betydning for deres beslutninger. Vi hadde derfor stor interesse av å se nærmere på prosessen vi hadde gjennomført og om det kunne trekkes mer generelle erfaringer ut av dette.

Etter samtale og veiledning valgte vi oss Etienne Wenger og hans bok om praksisfellesskaper som hovedteori.

Vi valgte følgende problemstilling: Praksisfellesskapers betydning for lærings- og innovasjonsprosesser i organisasjoner. Vi mente at de erfaringene vi hadde gjort oss i forbindelse med de arenaene vi hadde etablert for erfaringsutveksling, viste at det i bedriften blant de ansatte finnes relevant informasjon som det er interessant å forsøke å få frem og opp til de besluttende organer. For å spisse problemstillingen, valgte vi å fokusere på meningsforhandlingen i praksisfellesskapene og studere denne ut fra dimensjonene makt, motstand og læring.

Vi har i denne oppgaven vist at ved å samle deltakere fra ett nivå i organisasjonen, fikk vi lagt til rette for meningsforhandling og deling av kunnskap på nivået.

Vi så også eksempler på at meningsforhandlingen førte til oppklaring av misforståelser som hadde medført motstand, dermed bidro også meningsforhandlingen til å redusere noe av denne motstanden.

Vi har også vist at i de tilfeller der vi hadde samlet deltakere fra flere nivåer, foregikk det læring mellom nivåene, ved at kunnskapen på bunnlinjen ble delt med deltakere fra høyere nivåer i bedriften og at denne kunnskapen var av stor interesse for beslutningstakerne.

Vi har videre vist hvor viktig det er at ledelsen faktisk deltar på arenaene der meningsdanningen foregår. For det første for å fange opp viktig informasjon som kan ha betydning når beslutninger skal tas, og for det andre for å forsøke å styre meningsdannelsen i organisasjonen.

Vi konkluderer med at bevisste ledere som har et bevisst forhold til praksisfellesskaper i den bedriften de leder, kan få tilgang på mye relevant informasjon som i neste omgang bidrar til at bedriften kan være innovativ.

FORORD

Vi vil takke HMS-ledelsen i Agder Energi, de ansatte ved avdelingene Stoa, Stemmane og Otera Ergon som har delt sine erfaringer og meninger med oss. En spesiell takk til Robert Johansen ved Otera Ergon for hans åpenhet og tålmodighet.

En takk til vår veileder i denne masteroppgaven, Hans Christian Garmann Johnsen, som med sin enorme kunnskap om emnet og sin spontane evne til å gi raske råd om relevant faglitteratur tilpasset våre ideer. Følelsene etter timene med veiledning har variert over hele skalaen fra stor frustrasjon til full kontroll og mestring.

Arbeidet med denne oppgaven har for oss vært en betydelig læringsprosess både faglig og organisatorisk. Når tre studenter i Erfaringsbasert Master i Ledelse skal skrive en masteroppgave sammen, kan det til tider by på utfordringer. Vi har erfart at en god gruppeprosess avhenger av en god porsjon takhøyde i kombinasjon med stramme, omforente strukturer. Gjennom stor innsats fra alle tre føler vi at vi har fått til en fruktbar og dynamisk gruppeprosess som har gitt synergieffekter i form av læringsutbytte.

Kim Henrik Gronert

Linda Jacobsen

Hilde Strømme

“De, der kan forstå læringens uformelle og dog strukturerede, oplevelsesorienterede og dog sociale karakter – og kan omsætte deres indsigt i design i læringens tjeneste – bliver vores fremtids arkitekter”

(Wenger 2004:255)

Innhold

Institutt for arbeidsliv og innovasjon.....	1
Sammenfatning.....	2
FORORD.....	4
Innledning.....	8
Kontekst	10
Bakgrunn for vårt samarbeid med Agder Energi og vår empiri	10
Forskningscase.....	13
Innledende fase	14
Kartleggende fase.....	14
Konsultativ fase	14
Teoretisk analyse.....	15
Etienne Wenger – en sosial teori om læring.....	15
Praksisbegrepet (praksisfellesskap)	17
Praksis	18
Fellesskap.....	19
Mening	22
Læring i praksisfellesskaper	25
Identitet	26
Makt	28
Design for læring	29
Sverre Lysgaard - Arbeiderkollektivet	30
Systembåret tilslutning og systembærende tilslutning til systemet	31
Det Tekniskøkonomiske system	32
Det Kollektive system.....	32
Det menneskelige system.....	33
Makt	35

Kollektivsystemets styrke	36
James R. Barker - Self-managing teams.....	37
Maktbegrepet	38
Fire faser i prosessen ved innføring av selvstyrte team	41
Økt stress og utbrenthet	41
Sammenligning av teoriene til Wenger, Lysgaard og Barker.....	42
Wenger - Barker.....	44
Wenger - Lysgaard.....	49
Lysgaard - Barker.....	58
Knud Illeris - Læring i arbeidslivet	63
Nancy Dixon - Organisatorisk og individuell læringsyklus.....	65
Gitte Haslebo - prosesskonsultasjon.....	66
Amin og Roberts - “Knowing in action”	66
Metode for masteroppgaven.....	70
Unit- og level of analysis.....	71
Fremgangsmetode (metodologi).....	73
Intervjubarert kunnskap og sensemaking	74
Begrunnelse for valg av kvalitativ metode	76
Datainnsamlingsmetode.....	79
Anvendte datakilder	79
Styrker og svakheter ved datakildene	86
Etiske betraktninger	87
Drøfting	89
En kort redegjørelse for de ulike fasene under observasjonen	91
Innledende fase	91
Kartleggingsfase	91
Konsultativ fase	92

Makt.....	93
Motstand	94
Økonomisk begrunnet motstand som påvirker muligheten for meningsforhandling	95
Motstand som påvirker meningsforhandlingen	97
Læring.....	107
Innledende fase	107
Kartleggingsfase	107
Konsultativ fase	111
Konklusjon	125
Hvilke funn gjorde vi ved å observere meningsforhandlingen?	126
Ledelsens ansvar/rolle.....	126
Rammevilkår er av stor betydning	127
Kjenne til motstandskrefter	127
Design for læring – et bidrag til innovasjon	127
Hva kunne være interessant å se nærmere på?.....	129
Litteraturliste	131

Innledning

Vi har observert at omtalen av dagens bedrifter og hva som anses som vellykket, stadig oftere knyttes til begrepet læring og kanskje enda oftere til ordet innovativ. Følgende utsagn finner man fra Administrerende direktør i Agder Energi, Tom Nysted:

“Fremover skal vi fortsette å vise at norsk kraftbransje er en innovativ næring, som gjør langt mer i forvaltningen av energiresursene. Se bare på de store mulighetene som ligger innenfor pumpekraft og fleksibel vannkraftproduksjon knyttet opp mot Europa. Vannkraften muliggjorde industrialiseringen av Norge for drøyt hundre år siden. Jeg er overbevist om at vannkraft og vindkraft vil spille hovedrollene i vårt neste industrieventyr.” (Agder Energi, Årsrapport 2009, side 31).

Helt fra vår første kontakt med Agder Energi, har det vært fokusert på viktigheten av at Agder Energi skulle være en lærende bedrift. Det var fokus på første møte vi hadde med HMS-ledelsen høsten 2009.

Vi kan også se hen til den arbeidsgiverorganisasjonen som representerer de aller fleste store bedriftene i Norge. Hva sier de og om bedrifter som er fremtidsrettet?

“Bedriftenes omstillingsevne er avgjørende i økonomisk utfordrende tider. Lønnskostnadene må forventes å forbli høye i Norge sammenlignet med våre konkurrentland. I tillegg gjør den sterke kronekursen situasjonen ekstra vanskelig for eksportindustrien. Omstillingsevne og omstillingsdyktighet blir dermed ikke bare viktig, men helt nødvendig for fremtiden til denne delen av norsk næringsliv.”
(www.nho.no).

Også den norske Regjeringen ved finansdepartementet har publisert dokumenter hvor omstilling og innovasjon omtales:

3.6.6 Omstilling og innovasjon

... Evnen til omstilling gir uttrykk for i hvilken grad den enkelte bedrift og økonomien som helhet klarer å flytte ressurser slik at disse kaster mer av seg enn i den opprinnelige anvendelsen. Omstillingsevnen er avgjørende for hvor godt den samlede produksjonskapasiteten utnyttes, jf. kapittel 7. Samtidig er det av stor betydning også for den langsiktige vekstevnen at arbeidskraft og kapital til enhver tid benyttes der hvor disse ressursene gir best avkastning.

Omstilling kan foregå innad i eksisterende virksomheter, men også på tvers av virksomheter og næringer. En viktig form for omstilling består i å ta i bruk nye produksjonsprosesser eller produsere nye produkter, ofte omtalt som innovasjon.

Bedrifters omstillingsevne vil også kunne ha stor betydning for en balansert regional utvikling. Nærheten og tilgjengeligheten til større kunnskaps- og kompetansemiljøer varierer mellom ulike regioner. Økt kunnskapsflyt mellom næringsliv og kunnskaps- og kompetansemiljøer regionalt, nasjonalt og internasjonalt er derfor viktig.

(www.regjeringen.no).

Vi har tatt det standpunkt, at bak alle disse tre uttalelsene er det en grunnleggende realitet eller et spørsmål. I hvilken grad evner bedriften å fange opp det som skjer i og rundt bedriften og som har betydning for dens evne til å drive sin virksomhet på best mulig måte? Vi mener at dette handler om bedriftens evne til å lære, den ansattes evne til og lære og også organisasjonens evne til å lære av det som skjer, oppleves, sies osv.

Fokus for denne oppgaven er derfor å utforske begrepet praksisfellesskap, ut fra en tese om at dersom bedriften kan skape en situasjon der den er i stand til å fange opp det som skjer og lære av dette, vil den også være enda bedre rustet til å møte endringer i markedet, og til selv å iverksette og gjennomføre nødvendige endringstiltak.

På grunnlag av dette har vi valgt å jobbe videre med følgende problemstilling:

Praksisfellesskapets betydning for innovasjons- og læringsprosesser i organisasjoner.

Kontekst

Denne masteroppgaven bygger på empiri fra vår prosesskonsultasjon i Agder Energi høsten 2009 og våren 2010. Det ble samlet inn store mengder data gjennom flere måneder. Det er dette empiriske materialet som danner det grunnlaget vi bruker til å underbygge teori som kan gi noen svar på hvilke betydning praksisfellesskapet kan ha som bidrag til å gjøre bedriften mer innovativ.

Prosesskonsultasjonen i Agder Energi inngikk som en del av studieemnene ORG 426 og ORG 427 gjennom de to semestrene. Vi samlet en stor mengde data og gjorde interessante funn som det har vært lærerikt å jobbe videre med i masteroppgaven (Gronert m. fl. 2009 og 2010).

Bakgrunn for vårt samarbeid med Agder Energi og vår empiri

Utgangspunktet for vår prosesskonsultasjon var utfordringer Agder Energi møtte i forbindelse med implementering av et system for Rapportering av uønskede hendelser (heretter kalt RUH) i en av underavdelingene, Otera, (Gronert m. fl. 2009). Høsten 2009 fikk vi anledning til å jobbe opp mot forskjellige avdelinger i Otera.

I arbeidet med ORG 426 gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer med ti ansatte som var fordelt på tre avdelinger. Vi gjennomførte også dybdeintervju med avdelingslederne i de samme tre avdelingene. I tillegg samlet vi data fra ca 25 spørrekort. Vi jobbet høsten 2009 ut fra problemstillingen: ” Foregår læring (av RUH) ulikt på ulike avdelinger i Otera? I så fall, hvilke faktorer er årsaken til dette og hvilke tiltak bør Agder Energi sette inn for å øke læringen?” (Gronert m. fl. 2009).

Våre data fra ORG 426 består av transkriberte intervjuer av de ti ansatte, tre avdelingsledere og en samlematrise av uttalelsene i de 25 spørrekortene fordelt på alle tre avdelinger (Gronert m. fl. 2009).

Våre viktigste funn var knyttet til selve prosessen rundt innføringen av RUH-systemet; de ansatte uttrykte at det var mangel på tilbakemeldinger på leverte RUH. De ansatte leverte RUH'er og opplevde at det sjeldent førte til tilbakemeldinger, endringer eller læring (Gronert m. fl. 2009). Våre funn viste at det var mangel på felles forståelse for nytteverdien av RUH, og mangel på felles forståelse for når man skulle levere RUH og når man kunne la det være. I tillegg var det mangel på fellesarenaer for erfaringsutveksling og meningsdanning mellom de ansatte seg i mellom og ledelsen (Gronert m. fl. 2009).

Vi konkluderte med at læring foregikk ulikt i de tre avdelingene, og at det heller ikke var hensiktsmessig at det skulle foregå likt. RUH- kulturen (læringskulturen) må utvikle seg i forståelse for avdelingens egenart gjennom meningsdanning eller sensemaking. Videre antydte vi at ledelsesstilen i Agder Energi kunne være en av årsakene til mangel på medvirkning og deltakelse fra de ansatte, og følgelig en av årsakene til at innføringen av RUH ikke hadde gått slik som ledelsen ønsket (Gronert m. f. 2009).

I ORG 429 jobbet vi videre med prosesskonsultasjonen i én av de tre avdelingene; Otera Ergon. Utgangspunktet for oppgaven vår i ORG 429 var et forsøk på å vise hvordan Agder Energi kunne ta sikte på å utvikle RUH i en HMS-kultur med et læringsperspektiv. Videre ville vi gjennom prosesskonsultasjonen forsøke å vise hvordan selskapet kunne bevege seg fra et kontrollperspektiv til et læringsperspektiv ved å påvirke de ansattes og ledelsens roller og holdninger (Gronert m. fl. 2009).

I denne kontekst ble vår problemstilling i ORG 429: "Hvordan kan Otera utvikle en mer proaktiv og lærende HMS-kultur?" (Gronert m. fl. 2010). I forsøk på å få til dette satte vi i gang prosesser som vi antok kunne føre til økning i antall innleverte RUH som resultat av samskapt læring hos de ansatte, hos ledelsen og på tvers av nivåene mellom de ansatte og ledelsen (Gronert m. fl. 2010).

Høsten 2009 og våren 2010 gjennomførte vi til sammen fem samlinger i Agder Energi (Gronert m. fl. 2009 og 2010). Vi hadde ett formøte med HMS-ledelsen i Agder Energi, ett

formøte med avdelingsleder i Otera Ergon og tre samlinger med ti ansatte på avdelingene, hvorav ett der også HMS-ledelsen deltok (Gronert m. fl. 2009, 2010). Etter at vi avsluttet prosessen i Otera Ergon, hadde vi et møte med HMS-ledelsen og avdelingsleder for å snakke om videre arbeid med økning og læring av RUH (Gronert m. fl. 2010).

Våre data fra denne prosessen er transkriberte notater fra de fem møtene, data fra to dialogkafeer og data fra de ansattes rangering av tiltak for å øke nytten ved RUH. Tiltakene reflekterte de seg frem til etter et ”nytte/kost-prinsipp” (Gronert m. fl. 2010).

Innsamlede data ble analysert og vi reflekterte over hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å få til en individuell handling (fylle ut RUH) som krever fellesskapsholdninger. Videre vurderte vi i hvilken grad Agder Energi har en proaktiv HMS-kultur (Gronert m. fl. 2010).

Vi reflekterte også over hvorvidt vi kunne se tendenser til endringer hos de ansatte og hos ledelsen (ansatte, avdelingsleder og HMS-ledelsen) som resultat av prosesskonsultasjonen. Vi konkluderte med at vi kunne si at vi så tegn til endringer i holdninger hos de ansatte i løpet av de fem møtene ved at de utviklet en mer felles forståelse for RUH som resultat av refleksjon og meningsdanning i møtene med kolleger og ledelsen (Gronert m. fl. 2010).

I den grad vi så endringer hos HMS-ledelsen var dette hovedsakelig i form av en økt forståelse av at det er de ansatte ute i felten som sitter med nøkkelen til hvordan Agder Energi kan øke RUH. Videre konkluderte vi med at dersom Agder Energi ønsker å bli mer proaktive i sitt HMS-arbeid, må de øke kollektive tilbakemeldinger på RUH til de ansatte, legge til rette for arenaer for erfaringsutveksling og meningsdannelse. Til slutt må ledelsen gjøre resultatet av RUH mer tydelig i selskapets overordnede risikovurderingsplan på en slik måte at de ansatte ser nytteverdien i å opprettholde RUH-systemet (Gronert m. fl. 2010).

Gjennom prosessene erfarte vi at RUH-kulturen ikke bare kunne implementeres etter en mal, men at den måtte skapes gjennom meningsforhandling og sensemaking i hvert enkelt fellesskap/ praksisfellesskap. Ved å legge til rette for medvirkning og deltakelse fra de ansatte, viste vi ledelsen og de ansatte hvordan det var mulig å sette i gang prosesser for å påvirke kulturen og legge til rette for læring og meningsdannelse (Gronert m. fl. 2010).

Forskningscase

Vi har valgt å dele forskningscasen i tre faser; innledende fase, kartleggende fase og konsultativ fase.

- Innledende fase bestod av de første møtene med Agder Energis HMS-ledelse.
- Kartleggende fase bestod av intervjuprosessene vi hadde med ansatte og avdelingsledere i de tre ulike avdelingene, Stoa, Stemmane og Ergon.
- Konsultativ fase bestod av vår prosesskonsultasjon i Otera Ergon, der vi satte i gang noen prosesser for å legge til rette for læring (Gronert m. fl. 2010).

Grunnen til at vi har valgt å ta med alle fasene fra vår studie av bedriften, er at vi mener observasjonene i de tre fasene gir et mer helhetlig grunnlag for å kunne si noe om:

”Praksisfellesskapets betydning for innovasjons- og læringsprosesser i organisasjoner.”

En oversikt over de ulike fasene

Innledende fase	To møter med bedriftens HMS-ledelse. På det første møtet ble vi enige om rammene for vårt oppdrag. På det andre møtet ble vi enige om hvilke tre avdelinger vi skulle forske i og hva vi skulle fokusere på. På grunnlag av utkommet fra møtet utarbeidet vi intervjuguiden som skulle brukes i Kartleggende fase.
Kartleggende fase	Denne fasen besto av intervjuer med 10 ansatte og avdelingsledere i de tre avdelingene.
Konsultativ fase	Denne fasen besto i å sette i gang prosesser som kunne føre til læring i den ene av de tre avdelingene; Dialogkafé med de ansatte for å kartlegge nåsituasjon og ønsket situasjon, ”gruppesamtale med de ansatte (”brainstorming i gruppe”) for å få frem tiltak, og et møte der vi samlet ansatte, avdelingsleder og HMS-ledelse. Her måtte de ansatte rangere tiltakene de hadde foreslått, etter nytte-kost-prinsippet, mens HMS-ledelsen observerte dem. Etterfulgt av en dialog mellom ledelse og ansatte om hvilke tiltak som var mulige å gjennomføre og hvilke som ville gi best uttelling.

Innledende fase

På første møte i Agder Energi deltok to HMS-rådgivere og fire studenter (Gronert m. fl. 2009). Rammene for hva vi kunne tilby ble avklart og det ble tatt initiativ til nytt møte for detaljplanlegging av prosesskonsultasjonen. Vi ba om at tillitsvalgte og verneombud i tillegg til HMS-ledelsen deltok, slik at vi kunne forankre en støtte i medbestemmelsesapparatet (Gronert m. fl. 2009). Bestillingen var at vi gjennom prosesskonsultasjonen skulle gi ledelsen svar på hvorfor de ansatte i Otera ikke leverte RUH. Vi fremmet ønske om tilgang på så mange ansatte som de kunne avse, og at vi fikk tilgang til dem to ganger (Gronert m. fl. 2009).

Kartleggende fase

Det ble gjennomført dybdeintervjuer i tre avdelinger som HMS-ledelsen gav oss tilgang til. Både antall intervjuobjekter og tidsforbruk var i mellomtiden blitt sterkt redusert av den økonomiske ledelsen (Gronert m. fl. 2009). Intervjuene ble gjennomført ut fra et lite antall spørsmål. En stilte spørsmålene, to skrev og en observerte og noterte. I disse møtene kom det frem mye kunnskap som vi vurderte kunne være nyttig beslutningsgrunnlag for ledelsen. Intervjuene var organisert som uformelle samtaler og vi observerte allerede der at det foregikk meningsforhandling og sensemaking. Vi erfarte at de ansatte produserte mye kunnskap gjennom det vi i denne oppgaven omtaler som meningsforhandling, som vi observerte ikke hadde muligheter til å nå andre ansatte på samme nivå eller beslutningstakerne fordi det manglet felles arenaer for meningsdanning (Gronert m. fl. 2009).

Konsultativ fase

I den konsultative fasen benyttet vi oss av metoden ”Verdenskafe”, der vi inviterte med ansatte og avdelingsleder i Otera Ergon. De ansatte beskrev nåsituasjon, ønsket situasjon og tiltak for å bringe dem til ønsket situasjon. Når vi skapte en felles arena for dem som deltok, fremsto de ansatte som kreative og det kom mange nye innspill som vi oppfattet meget nyttige (Gronert m. fl. 2010).

I det siste møtet, deltok de ansatte fra Otera Ergon, deres avdelingsleder i tillegg til HMS-rådgiverene fra Agder Energi (Gronert m. fl. 2010). I dette møtet rangerte de ansatte tiltak for

å nå ønsket situasjon i et nytte/kost-diagram ført i pennen av deres leder. HMS-rådgiverne tilbakemeldte fortløpende på de ansattes refleksjoner og vi observerte meningsforhandling, meningsdannelse og læring som overrasket både de ansatte, mellomleder og HMS-rådgiverne. De involverte beskrev at de i dette møtet hadde fått en dypere forståelse av hvorfor de skulle levere RUH (Gronert m. fl. 2010).

De funn vi mener å ha gjort i den beskrevne kontekst danner grunnlaget for våre valg av teori, metode og drøfting. Vi har likevel valgt av hensyn til oppgavens omfang og bare benytte deler av innsamlet datamateriell.

Teoretisk analyse

I dette kapitlet presenterer vi de tre hovedteoriene vi har anvendt i analysen av dataene (Wenger 2004, Lysgaard 1961 og Barker 1993). Videre presenterer vi en sammenlignende analyse av disse tre teoriene for å belyse på hvilke områder de overlapper hverandre, på hvilke områder de er sammenfallende, og hvilke områder de avviker fra hverandre. Som tilleggslitteratur kommer vi til å benytte oss av Knud Illeris 2004 og Gitte Haslebo 1997.

Vi har valgt Wenger og hans bok fra 2008 som den dominerende teorien i denne oppgaven. Vi er klar over at det også rettes kritikk mot denne teorien og derfor presenterer vi Amin og Roberts 2007, som en teori som stiller seg kritisk til den forskningen som er utgitt om praksisfellesskaper.

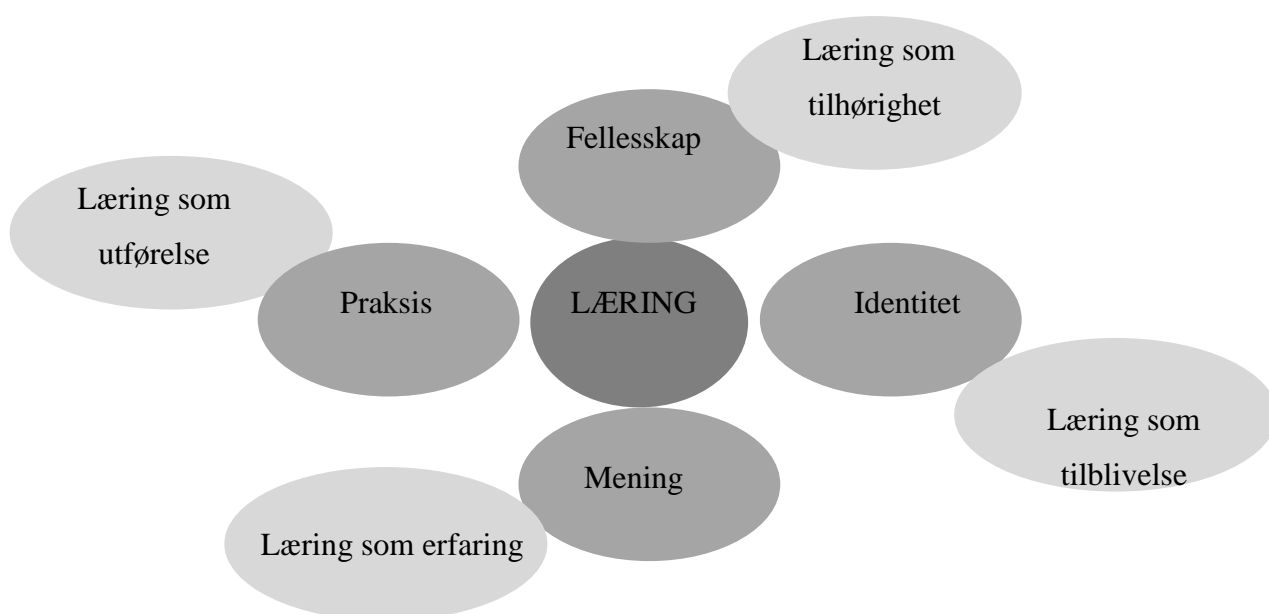
Etienne Wenger – en sosial teori om læring

Læring har tradisjonelt vært overveiende basert på en antakelse om at læring er en individuell prosess som skjer adskilt fra våre andre aktiviteter, gjerne i en tidsbestemt periode, med en begynnelse og en slutt. Det typiske eksemplet vil være et kurs, et studie osv. (Wenger 2004:13). Den bærende tanken i teorier om sosial læring, er at læring alltid finner sted, det er en del av den menneskelige naturen. Videre antas læring å være et ”fundamentalt sosialt fenomen”, det vil si at vi lærer i interaksjon som vi har med andre mennesker (Wenger 2004:13).

Wenger har formulert fire premisser for teorien om sosial læring:

1. Mennesker er sosiale vesener.
2. Viten dreier seg om å være kompetent i forhold til noe som er verdsatt.
3. Innsikt dreier seg om å være aktivt deltakende i de sosiale aktivitetene som verdsettes.
4. Læring skal produsere mening

(Wenger 2004:14)



(Wenger 2004:15)

Utgangspunktet for Wengers bok, praksisfelleskaper, ble utviklet i samarbeid med antropologen Jean Lave i deres bok fra 1991 (Situating Learning: Legitimate Peripheral Participation). I denne boken tok Wenger og Lave utgangspunkt i fenomenet "Mesterlære" og så nærmere på forholdet mellom mester og lærling. De ønsket å formulere hva det var med "mesterlære" som virket så overbevisende som læreprosessen (Wenger 2004:22).

For å beskrive den læreprosessen som finner sted hos lærlingen, benyttet de begrepet "Legitim perifer deltakelse", Dette begrepet ble brukt for å beskrive den prosessen hvor den

nyankomne ble tatt opp i et praksisfellesskap, hvor altså læringen foregikk. Sagt på en annen måte, lærlingen begynte med å ha en perifer deltakelse og målsetningen var at han/hun etter hvert skulle bli en fullverdig deltaker i praksisfellesskapet. Fokus i denne boken var på begrepet praksisfellesskapet, som lærlingen skulle bli en del av. Man forsøkte å utvide de tradisjonelle betydningene av begrepet mesterlære – fra en relasjon mellom mester og elev, eller mellom veileder og den som blir veiledet, og over til en relasjon mellom skiftende deltakelse og identitetsforandring blant medlemmene i et praksisfellesskap (Wenger 2004:22). Et vesentlig poeng er at det ikke bare er fokus på lærlingen som forutsettes å skulle lære et fag. Alle, inkludert mesteren selv, som er i det aktuelle praksisfellesskapet, lærer ved å delta i fellesskapet og oppleve nye ting som påvirker identiteten. I boken som Wenger skrev i 1998, og som ble oversatt til dansk i 2004, fikk begrepene identitet og praksisfellesskaper en sentral rolle. Vi skal beskrive nærmere noen av de sentrale begrepene som Wenger benytter i sin teori om sosial læring og som er aktuelle for denne oppgaven:

Praksisbegrepet (praksisfellesskap)

Begrepet praksisfellesskap er helt sentralt for tanken om situasjonsbestemt sosial læring. Wenger tar utgangspunkt i at mennesker interagerer med hverandre og avstemmer disse relasjoner til hverandre og til verden rundt seg. Det som etter hvert skjer er en kollektiv læring, som over en tid resulterer i praksiser. Disse praksisene avspeiler både hvordan vi utøver vår virksomhet og hvordan vi forholder oss til de andre vi har sosiale relasjoner til i den aktuelle gruppen bestående av individer. Praksisene blir dermed en form for fellesskaper, som er skapt over tid gjennom en langvarig utøvelse av felles virksomhet. Det gir mening å kalle disse formene for fellesskaper for praksisfellesskaper (Wenger 2004:59).

Praksisfellesskaper finner man overalt, de er dermed en integrert og integrerende del av vår hverdag, eller som Wenger uttaler: ”de er så uformelle og almindelige, at de sjelden kommer i direkte fokus, men av samme grund er de også ganske vellkendte” (Wenger 2004:17). Her er et viktig poeng; nettopp fordi praksisfellesskapene er så velkjente og alminnelige, så reflekterer man ofte ikke over at læring forekommer hele tiden i disse praksisfellesskapene. Wenger formulerer følgende om læring:

”Læring er noget, vi kan formode foregår – hva enten vi ser den eller ej, hvad enten vi kan lide den måde, det foregår på, eller ej, hvad enten vi lærer at gjentage fortiden eller ryste den af os” (Wenger 2004:18).

Både formelle og uformelle praksisfellesskaper etableres på mange måter. En bedrift kan for eksempel velge å etablere team, med den hensikt å bidra til å skape et praksisfellesskap over tid av disse individene. Det vil også etableres praksisfellesskaper, gjerne på tvers av teamet og i helt uformelle settinger. Ta for eksempel litteraturgruppen på jobben som møtes til bestemte tider. Slike samlinger kan føre til at det over tid etableres et eget praksisfellesskap, som også diskuterer virksomheten og praksisen i hverdagen.

Praksis

Praksis er måter deltagerne i praksisfellesskapet har utviklet for å kunne utføre sitt arbeid, og dette består av konkrete handlinger som er utviklet over tid i en historisk og sosial kontekst (Wenger 2004:61). Praksisbegrepet omfatter både det som er eksplisitt og implisitte eller tause.

Det eksplisitte er f.eks:

”sprog, redskaper, dokumenter, symboler, veldefinerte roller, spesifiserte kriterier, kodifiserte prosedyrer, regulering og kontrakter som for forskjellige praksisser ekspliciterer til en rekke forskjellige formål” (Wenger 2004:61).

Og det implisitte ved praksis kan for eksempel være:

”Tause konventioner, subtile ledetråde, ikke uttrykte tommelfingerregler, intuitive forståelser, spesifikke oppfattelser, velafstemte følsomheder, legemliggjorte forståelser, grunnleggende antagelser, felles verdensbilleder.” (Wenger 2004:61).

Fordi praksis er handling som er utviklet i en historisk og sosial kontekst, og som bidrar til å gi struktur og mening til det vi gjør, så er praksis alltid sosial praksis. Praksisen utvikles med andre ord ved at vi forholder oss til andre mennesker i et praksisfellesskap.

Fellesskap

Om begrepet fellesskap sier Wenger at det er en ”*betegnelse for de sosiale konfigurationer, hvor våres handlinger defineres som værd at utføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence*” (Wenger 2004:15). Det er med andre ord snakk om en samhörighet som individene deltar i og hvor de opplever sine handlinger som meningsfulle, fordi de av de andre i gruppen oppleves som kompetente. For å få en bedre forståelse av begrepet fellesskap, må det knyttes opp til begrepet praksis. For å gjøre dette beskriver Wenger tre praksisdimensjoner som karakteriserer et fellesskap:

1. Gjensidig engasjement
2. Felles virksomhet
3. Felles repertoar

Gjensidig engasjement

Begrepet handler om tilhørighet. Det er sentralt i forhold til praksis fordi det er i disse situasjonene at mennesker er engasjert i handlinger og hvor de forhandler innbyrdes om meninger (Wenger 2004:90).

I et praksisfellesskap har hver deltaker en plass og en rolle. I tillegg har de bestemte måter å interagere med de andre deltakerne på. Derfor er medlemskap i et praksisfellesskap også et spørsmål om gjensidig engasjement (Wenger 204:91). Det er også en forutsetning at det rent faktisk *er* et engasjement slik at det for eksempel kan føre til at medlemmene i gruppen løser oppgaver sammen. Videre sier Wenger at et praksisfellesskap ikke vil være velfungerende og produktivt av seg selv, selv om deltakerne kanskje har mye til felles i deres respektive bakgrunn. Derfor kreves det en konstant oppmerksomhet fra lederen i forhold til å koordinere medlemmene og deres bidrag inn praksisfellesskapet (Wenger 2004:92).

Det er imidlertid ikke nødvendig for gjensidig engasjement at medlemmene i fellesskapet er homogene, for eksempel forhold til utdannelse. I realiteten kan forskjellighet også gjøre praksisfellesskapet produktivt (Wenger 2004:92). Slik sett er ikke ”fred, glæde og harmoni nødvendige egenskaper ved et praksisfellesskap”, ”uoverenstemmelse, utfordringer og konkurranse kan alle være måter at delta på” (Wenger 2004:93).

Gjensidig engasjement er dessuten partiell, det vil si at individenes kompetanse er gjensidig forbundet og de benytter seg av hverandres viten. Mange praksisfellesskaper bærer preg av at medlemmene hjelper hverandre, og i slike tilfeller er det viktig å vite hvordan man gir og ikke minst får hjelp (Wenger 2004:93).

Felles virksomhet

Som nevnt ovenfor er gjensidig engasjement viktig for et praksisfellesskap. Dette engasjementet bør, hvis det skal holde praksisfellesskapet sammen, resultere i ”felles virksomhet”. Felles virksomhet kan beskrives med følgende tre punkter:

1. Felles virksomhet er et resultat av at det har skjedd/skjer en kollektiv forhandlingsprosess.
2. Felles virksomhet defineres av deltakerne som et resultat av utøvelsen av virksomheten.
3. At det skal være felles virksomhet er ikke bare et mål (for det gjensidige engasjement), men når det faktisk skjer felles virksomhet, skaper det relasjoner av nettopp gjensidig engasjement, som igjen blir en del av den integrerende praksisen (Wenger 2004:95).

Felles virksomhet er ikke en statisk overenskomst som ”slik skal vi ha det”, men en pågående prosess. En slik prosess skaper ansvarlighetsrelasjoner som ikke bare vil være fastlagte begrensninger eller normer. Heller ikke er det slik at disse relasjonene er et uttrykk for at alle er enige, derimot er relasjonene et uttrykk for en evne til å forhandle handlinger, som virksomheten kan holdes ansvarlig for. Denne prosessen er dessuten preget av både å

videreutvikle praksis og å begrense praksis, alt avhengig av hva som blir resultatet av den kollektive forhandlingsprosessen (Wenger 2004: 100).

Felles repertoar

Det siste og tredje elementet ved praksis som gjør at det kan identifiseres og kjennetegnes som felles praksis, er utvikling av et felles repertoar (Wenger 2004:100). Med felles repertoar menes at medlemmene i praksisfellesskapet har den samme forståelsen av; ”rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreper”, Dette felles repertoaret har medlemmene gjennom sitt gjensidige engasjement i den felles virksomheten produsert eller tatt inn i fellesskapet (Wenger 2004:101).

Dette repertoaret kjennetegnes av to ting; Det reflekterer for det første hvordan medlemmene over tid har vært gjensidig engasjert i en felles praksis. For det andre vil repertoaret være flertydig av natur (Wenger 2004:101). Med det siste menes at repertoaret kan tolkes på forskjellige måter, noe som man igjen vil kunne se i form av forskjellinger handlinger og begreper som brukes. Dette tolkningsaspektet har betydning for læring, Wenger sier det på følgende måte:

”Det forhold, at handlinger og artefakter har gjenkendelige fortolkningshistorier, er ikke udelukkende, og ikke engang primært, en begrensende faktor, men også en ressurse, der skal bruges i produktionen af nye meninger” (Wenger 2004:102).

Det er verd å merke seg at felles praksis ikke handler om felles forståelse eller overbevisning, faktisk er det slik at motstridende fortolkninger eller misforståelse godt kan eksistere så lenge de ikke virker forstyrrende i forhold til det gjensidige engasjement.

Mening

Alle mennesker har behov for å oppleve at tilværelsen er meningsfull, det gjelder også i forhold til praksisfelleskaper. Vår praksis, i eller utenfor sosiale fellesskaper, er først og fremst en prosess, som vi opplever verden gjennom og hvor vi kan oppleve at vårt engasjement er meningsfullt. ”Praksis handler om mening som en hverdagserfaring” (Wenger 2004:66). Mening er derfor et grunnleggende aspekt ved praksis (Wenger 2004:63).

For å gi begrepet mening innhold, introduserer Wenger tre påstander, som han mener er svarene på de to spørsmålene; hvor finnes meningen og hva består den av? Den første påstanden er at mening finnes i en prosess som Wenger kaller ”meningsforhandling”. Den andre påstanden er at denne meningsforhandlingen består av to konstituerende prosesser, som han gir betegnelsene deltakelse og tingliggjørelse. Som den siste påstanden hevder han at prosessene deltakelse og tingliggjørelse utgjør en dualitet, som er avgjørende for menneskers oppfattelse av mening, og således har den også betydning for karakteren av praksis (Wenger 2004:66).

Meningsfullhet er helt avgjørende i menneskers liv, og i siste instans er det de meninger vi produserer som betyr noe (Wenger 2004:65), og ikke minst er det mening læring skal produsere (Wenger 2004:14).

Meningsforhandling

Som nevnt under punktet mening, skjer det en forhandlingsprosess, når *”vi skaber meninger, der udvider, omdirigerer, afviser, omfortolker, modificerer eller bekræfter – kort sagt genforhandler – de meningshistorier, de er en del av”* Livet blir i dette lyset å betrakte som en konstant ”meningsforhandlingsprosess” (Wenger 2004:67). En annen måte å si dette på er at menneskers engasjement i verden først og fremst er en meningsforhandlingsprosess, i jakten på et meningsfullt liv (Wenger 2004:67).

Denne meningsforhandlingsprosessen kjennetegnes i følge Wenger av at den er både dynamisk og historisk, den er både motstandsdyktig mot ytre press og lar den lar seg påvirke.

Samtidig har den en gjensidig evne til å påvirke og bli påvirket. Det er med andre ord en komplisert prosess som preges av mange elementer og hvor disse elementene også blir påvirket av prosessen. To av de viktige elementene i disse prosessene, er begrepene deltakelse og tingliggjøring. Meningsforhandling er en vekselvirkning mellom disse to grunnleggende prosessene (Wenger 2004: 69).

Deltakelse

Wengers bruk av dette begrepet referer både til en ”deltagelsesprosess og til relationer til andre”. Det er med andre ord naturlig å tenke på uttrykkene handling og sammenheng (eller tilhørighet) (Wenger 2004:70). Wenger bruker begrepet deltakelse til å beskrive den sosiale opplevelsen av å leve i verden, som er et spørsmål om medlemskap i sosiale fellesskaper og det å være aktivt engasjert i sosiale virksomheter (Wenger 2004:70).

Et annet begrep Wenger benytter seg av er begrepet gjenkjennelse, som handler om menneskets evne til å gjensidig forhandle mening. Når individet deltar i en samtale med en annen, så gjenkjenner individet på en eller annen måte noe av seg selv i den andre. Dette er i følge Wenger det som karakteriserer deltakelse (Wenger 2004:70). Deltakelse er heller ikke noe man kan skru av eller på (Wenger 2004:71). Deltakelse er heller ikke ensbetydende med samarbeid fordi den like gjerne kan være konfliktfylt. Opplevelsen av hvorvidt man deltar eller ikke, vil ofte være preget av vår evne til, eller manglende evne til å påvirke og forme fellesskapet (Wenger, 2004:71).

Medlemmene i et praksisfellesskap utvikler en deltakelsesidentitet på bakgrunn av deltakelsen. Det er med andre ord en deltakelsesidentitet som blir til gjennom relasjonene i deltakerprosessene (Wenger 2004:71).

Tingliggjøring

Ordet tingliggjørelse – reifikasjon betyr etymologisk å gjøre noe til en ting (Wenger 2004:72). Det som skjer når noe blir tingliggjort, er at man behandler noe som egentlig er abstrakt som om det var en ting eller en konkret gjenstand. Boken til Wenger er for eksempel en

tingliggjøring av hans tanker. Ved hjelp av skriftspråket projiserer han sine tanker ut i verden for at de deretter kan oppfattes som noe som eksisterer. Boken er der og kan kjøpes og representerer en virkelighet i seg selv (Wenger2004:73).

Tingliggjørelse spiller en viktig rolle i forhold til praksis fordi det skaper ”abstraksjoner, verktøyer, symboler, historier, uttrykk og begreper som tingliggjør en del av den aktuelle praksis i en stivnet form” (Wenger 2004:73), for eksempel i en tekst eller en prosedyre. Videre er det slik at tingliggjørelse former individets opplevelse. Et tekstbehandlingsprogram vil tingliggjøre oppfattelsen av skriveaktiviteten, og kanskje også oppfattelsen av hvordan man skriver (Wenger 2004:74).

Begrepet tingliggjørelse kan referere både til selve prosessen og til selve produktet som blir til i prosessen.

Meningsdualiteten

Wenger legger til grunn at deltakelse og tingliggjørelse ikke kan betraktes som isolert fra hverandre. De utgjør en enhet i deres dualitet, eller sagt på en annen måte, de er et par (Wenger 2004:77). For å illustrere dette vil vi vise til et eksempel; en kommunal handlingsplan (skriftlig) vil være verdiløs dersom ikke kommunens ansatte og politikere engasjerer seg i å finne ut av og fortolke (meningsforhandle) hva som egentlig ligger i planen og sørger for at det får en realitet i forhold til det aktuelle saksområdet.

En side ved meningsdualiteten er at tingliggjørelse og deltakelse kan oppveie for deres respektive begrensninger, nettopp fordi de ikke kan ses isolert fra hverandre og således er komplementære. Eksempelvis vil en skriftlig prosedyre gjennom deltakelse i realiteten ofte bli justert i praksis. Det som skjer da, er at deltakelse bidrar til å reparere eventuelle svakheter med det tingliggjorte (for eksempel en skriftlig prosedyre). En svakhet ved det tingliggjorte kan for eksempel være alder (Wenger 2004:79).

”Denne dualitet er et fundamentalt aspekt ved beskaffenheden af praksisfelleskaber, ved deres udvikling over tid, ved relationerne mellom praksiser, deltageridentiteter og ved de bredere organisationer, praksisfelleskaber eksisterer i.” (Wenger 2004:81).

Det er viktig at det er en balanse mellom deltakelsen og tingliggjørelsen. Hvis deltakelsen skulle bli dominerende og mye av det som er viktig aldri tingliggjøres, vil det antakelig ikke være nok dokumentasjon til at man kan forankre og koordinere og eventuelt avdekke divergerende antakelser i praksisfellesskapet. Og motsatt hvis alt tingliggjøres, ender man fort opp med en situasjon der muligheten for felles opplevelse og interaktiv forhandling er sterkt svekket (Wenger 2004:80 – 81).

Læring i praksisfellesskaper

Vi kommer i denne oppgaven ikke til å diskutere læring ut fra at det er en aktivitet som er knyttet til enkeltindividet, men derimot vil vi se på læring som det spesifikke karakteristiske ved praksis (Wenger 2004:105). Prosessen knyttet til at praksisfellesskaper utvikles, er noe som krever tid, og hvis man vil lære noe av betydning, kreves det at man over tid er i stand til å opprettholde et tilstrekkelig stort gjensidig engasjement (Wenger 2004:105). Praksis utvikles som flere læringshistorier (Wenger 2004:106).

Læring skapes fortløpende gjennom medlemmenes deltakelse meningsforhandlinger i praksisfellesskapet. Denne læringen involverer følgende elementer:

”Utvikling av forskjellige former for gjensidig engagement: Oppdage, hvordan man engagerer seg, hva der fremmer og hva der hæmmer, utvikle indbyrdes relationer, dekinere indentiteter, fastslå hvem der er hvem, hvem der er god til hva, hvem der ved hvad , hvem der er let eller vanskelig at omgås.”

”Forståelse og afstemning af deres virksomhed: Indordne deres engagement derefter og lære sig selv og hinanden at stå til ansvar, gjøre en indsats for at definere virksomheden og harmonisere modstridende fortolkning af, hvad virksomheden går du på.”

Udvikling av deres repertoire, stil og diskurser: Genforhandle meningen med forskjellige elementer, producere eller indføre redskaber, artefakter, representasjoner, registrere og huske hendelser, finde på nye uttrykk og omdefinere eller kassere gamle, fortelle og genfortelle historier, skape og bryte rutiner.

(Wenger 2004:115)

Identitet

Fenomenet identitet er et vesentlig element i Wengers teori om læring og henger tett sammen med begrepene, praksis, fellesskap og mening. Identitet er ”en betegnelse for, hvordan læring endrer, hvem vi er, og skaper personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fellesskaper” (Wenger2004:15). Identitet er også et spørsmål om ikke deltakelse så vel som deltakelse, og eksklusjon så vel som inklusjon. Begge deler vil prege utviklingen av vår identitet. På samme måte vil både evne, eller manglende evne til å påvirke eller danne de meningene som bestemmer våre fellesskaper og tilhørigheter, være av betydning for identitetsdanning. Med andre ord, dannelse av et praksisfellesskap kan også karakteriseres som en forhandling av identiteter. Det betyr også at identitet ikke er et fast statisk objekt, men en størrelse som hele tiden forhandles (Wenger 2004:179) og denne forhandlingen skjer alltid i en sosial kontekst (Wenger 2004:197).

Wenger setter opp fem dimensjoner ved identitet i praksis som kjennetegner dem:

1. *Identitet er levet erfaring, der inneholder deltagelse og tingliggjørelse*
2. *Identitet er forhandlet og kontinuering tilblivelse, der er gjennomtrængende i forhold til livsperioder og særlige miljøer*
3. *Identitet er social og skabes i fellesskaper og giver endvidere medlemskab i praksisfellesskaper. Medlemskabet oppstår, når vi i en given soscial kontekst er familiære med praksis*
4. *Identitet er en læreproces, en tidslig læringsbane, der omfatter, det der er sket og det der sker i fremadrettet i mening i nutiden*
5. *Identitet er interaktion mellom det lokale og det globale*

(Wenger 2004: 189, f)

Medlemskap i et praksisfellesskap er imidlertid kun en del av identiteten. Vi nevnte tidligere at identitet ikke er noe som kan skrues av og på, og det betyr at man i forhold til identiteten ikke bare beveger seg på en bane, men i et neksus av multiple medlemskap.

Identifikasjon og negotiabilitet

Det å utvikle en identitet, er i følge Wenger en dualistisk prosess, som består av et samspill mellom identifikasjon og negotiabilitet (Wenger 2004:220). Et vesentlig poeng er forståelsen av identifikasjonsprosessene som en del av de forhandlingsprosessene som mennesker hele tiden er en del av. Identiteten bygges opp av de opplevelsene som vi gjennomgår. Det er en spenning mellom våre investeringer i forskjellige former for tilhørighet, og vår evne til å forhandle de meninger som betyr noe for oss i disse situasjonene (Wenger 2004: 217).

Identifikasjon innebærer både deltakelse og tingliggjørelsesprosesser, og er ”både noe, vi gjør mot oss selv, og noe vi gjør mot hverandre. Identifikasjonen kan være både positiv og negativ, i den forstand at den omfatter relasjoner, som former hva vi er og hva vi ikke er...” (Wenger 2004:220 f). Identifikasjonsprosessen er en dynamisk og generativ prosess, og det handler ikke bare om relasjoner mellom mennesker, men også mellom deltakere i et praksisfellesskap. Videre er denne deltakelsen i identifikasjonsprosessen konstituerende for alle deltakernes sosiale eksistens. Det er med andre ord ikke bare en subjektiv opplevelse, men den er faktisk sosialt organisert (Wenger 2004:221). Det er lett å tenke seg at identifikasjon handler om å delta i et fellesskap og ut fra denne deltakelsen bygges identiteten. Identitet kan imidlertid også bygges ut fra manglende deltakelse, det å bli stående utenfor fellesskapet vil også bidra til det å utvikle en identitet, som da vil bli en ”ikke-deltakeridentitet” (Wenger 2004:221).

Negotiabilitet sier noe om vår evne til å fremme eller forhandle de meningene som er viktige for oss, og som identifikasjonsprosessen definerte (Wenger 2004:227). Begrepet sier rett og slett noe om hvorvidt vi har kontroll over de meningene vi har (Wenger 2004:217). Når begrepet kontroll brukes, så handler det om hvorvidt vi i det aktuelle fellesskapet, har evnen, muligheten og retten til å bidra, ta ansvar og påvirke de meningene som har betydning i den sosiale settingen. Det betyr at begrepet negotiabilitet sier noe om at medlemmenes forskjellige

posisjoner i fellesskapet, gir dem ulike muligheter til å påvirke og forme meningsforhandlingen (Wenger 2004:227).

Makt

Makt er nært knyttet til identitet og påvirker individets inkludering eller ekskludering i praksisfellesskaper. Wenger uttaler følgende om makt:

”identitet er et sted for social individualitet og af samme grund et sted for sosial magt. På den ene side er identitet magten til at høre til, til at være en bestemt person, til at gøre krav på en plads med medlemskabets legitimitet, og på den anden side er der tale som sårbarheden ved at høre til, identificere seg med og være en del af fællesskaber, der er med til at definere, hvem vi er, og derfor har indflydelse på oss. Magt er forankret i vores identiteter og har sin opprinnelse i et tilhørsforhold så vel som i udøvelsen av kontroll over det, vi hører til.” (Wenger 2004:238).

Det er mange forskjellige forhold som påvirker individets gjennomslag i et praksisfellesskap. Den som er teamleder har en særlig type legitimitet når det skal forhandles i et praksisfellesskap som ikke vil være den samme som en saksbehandler eller sekretær har. Her ligger noe av ”makten” i tittelen til for eksempel teamledere. I tillegg kan han ha makt i forhold til sine personlige egenskaper og måten å håndtere rollen på. Men det kan godt tenkes at en person besitter ”makt”, uten noen formell autoritet, for eksempel på grunn av lang ansiennitet eller utdannelse eller historie i praksisfellesskapet.

Også i forhold til makt er det naturlig å snakke om et samspill mellom tingliggjørelse og deltakelse. Makten vil komme til uttrykk gjennom resultatet av en gjensidig forhandling, og det konkrete resultatet sier mye om individets makt eller manglende makt. Både deltakelse og tingliggjørelse er to måter å utøve makt på for medlemmene i et praksisfellesskap (Wenger 2004:111). Makt gjennom deltakelse vil omfatte forhold som ”innflytelse, personlig autoritet, nepotisme, aggressiv diskriminering, karisma, tilt, vennskap, ambisjon osv” (Wenger 2004:111). Det betyr at individet kan velge ulike former for deltakelse, nettopp for å påvirke

praksis og oppnå makt. Man kan for eksempel velge å etablere nære relasjoner med noen i fellesskapet og unngå å komme i kontakt med andre. Personer som har gode kommunikative evner vil ha gode muligheter for å kunne skaffe seg makt ved bruk av disse evnene. Makt kan imidlertid også etableres gjennom tingliggjørelse for eksempel ved å bruke ”lovgivning, strategier, institusjonelt definert autoritet, redegjørelser, argumenterende påvisninger, statistikk, kontrakter, planer, osv (Wenger 2004:111). Poenget her er at en teamleder, for eksempel ved å sette opp en plan for et møte som skal gjennomføres, i stor grad får makt til å styre det som skal skje.

Wengers forståelse av makt er både rikholdig og kompleks. Den tar hensyn til vår evne til å få ting gjort og vår evne til å leve meningsfylt. Det er imidlertid viktig å merke seg samspillet vi nevnte ovenfor, mellom identifikasjon og negotiabilitet. Identifikasjon uten negotiabilitet vil være det samme som maktesløshet. Det hjelper lite med en sterk identitet, dersom det ikke er rom for forhandlinger. Motsatt vil negotiabilitet være av liten verdi, uten identifikasjon. Da vil man sitte igjen med en meningsløs makt og frihet (Wenger 2004:239).

Design for læring

”Læring kan ikke designes” (Wenger 2004:255). Likevel er det en meget viktig og prioritert oppgave å designe noen sosiale strukturer som kan legge til rette for læring (Wenger 2004:255). Wenger oppfatter design, som ”systematisk, planlagt og gjennomtenkt kolonisering av tid og rom i et foretagendes tjeneste.” (Wenger 2004:258).

Likevel forholder det seg slik at selv om man bestemmer seg for å designe strukturer som sier noe om hvem som har ansvar og hvilke politikk som skal gjelde for fellesskapet, så kan man ikke på forhånd designe den praksis som vil oppstå som en konsekvens av den strukturen man har designet. Med andre ord, læring kan ikke designes, men man kan planlegge slik at man enten fremmer eller motarbeider læring (Wenger 2004:259). (det var dette som skulle vært gjort ved innføringen av RUH). Det man lærer blir praksis og praksis kan ikke være et resultat av design, men vil være en reaksjon på design (Wenger 2004:264).

Sverre Lysgaard - Arbeiderkollektivet

Vi har i denne oppaven valgt Wengers teori om praksisfelleskaper som hovedteori. Det Wenger imidlertid ikke sier så mye om er blant annet problematikken knyttet til motstand mot endring. Vi vil derfor introdusere Sverre Lysgaards teori om arbeiderkollektivet som et bidrag i forhold til motstandskrefter, både mot endring og mot læringsprosesser og på hvilken måte arbeiderkollektivet bruker makt som motstand. Lysgaards forsøk foregikk på femtitallet og munnet ut i klassikeren, Arbeiderkollektivet, i 1961.

Allerede da F. W. Taylor tidlig på nittenhundretallet drev sin forskning, hvor han vitenskapelig angrep og stykket opp arbeidsprosessene i fabrikkene for å øke effektiviteten, ble arbeideren mer og mindre sammenliknet med tannhjul i et urverk. Arbeideren var en ubegrenset ressurs som skulle bidra til det tekniskøkonomiske systemet og til eiernes fortjeneste. Det ble viktig å utdanne ingeniører som foresto kontroll og oppfølging på produksjonsbåndet. Ingeniøren hadde prosessen klart for seg, mens arbeideren stadig ble mer fremmedgjort i forhold til sluttprodukt og prosess fordi oppgavene ble fragmentert. Effektiviteten skulle gjenspeile seg i profitten. Arbeideren var en nyttig brikke hvor det ikke var fokus på mental kapasitet fremfor fysisk styrke og utholdenhet.

Etter hvert ble det større fokus på arbeiderens situasjon, og med Lysgaards arbeidslivsforsøk ble fokus flyttet til de underordnedes forhold. Forskingen i A/S Moss Cellulose viser hvordan arbeiderne gjennom uformelle system forskanset seg som en beskyttelse mot det tekniskøkonomiske systemet. Forskerne har derfor ikke presentert en teori som omhandler hele organisasjonen, men bare det som gjelder de underordnedes forskansning (Lysgaard 1961:12). Det er også dette som er av størst interesse for oss i denne sammenhengen. Vi vil bruke Lysgaards perspektiv til å bidra til forklaringer der hvor Wenger ikke har gått inn på problemstillingen.

Sverre Lysgaard startet opp arbeidene i 1954. En gruppe forskere observerte, intervjuet og arbeidet i ulike avdelinger på fabrikk. De manglet en klar formening om hvor de skulle, men håpet var å finne kunnskap om arbeidsorganisasjonen. I 1961 ble klassikeren Arbeiderkollektivet gitt ut. Kunnskapen som ble samlet i boken på sekstitallet har fremdeles

en forklaringskraft i forhold til moderne arbeidsliv i forhold til hvordan kollektivet beskytter seg og medlemmene.

Lysgaards forskningsgruppe valgte å beskrive kollektivet blant de underordnede som et system (Lysgaard 1961:14). På samme måten kategoriserer han det tekniskøkonomiske som eget system i modellen. Til slutt trekkes også individet inn som del av det menneskelige systemet. Systembegrepet er en tingliggjøring av en abstraksjon (Lysgaard 1961:16) hvilket skal beskrive et system som ikke i seg selv kan observeres.

Det er ulike krav til tilslutning for de ulike systemene. Felles for alle, enten det er arbeidere, funksjonærer, tillitsvalgte, formenn, ingeniører eller andre, er at samtlige er tilsluttet det tekniskøkonomiske systemet (Lysgaard 1961:15). Det er ikke anledning til å reservere seg mot denne tilslutningen fordi det er gjennom ansettelsen at individet blir tilknyttet det tekniskøkonomiske systemet (Lysgaard 1961:15).

Systembåret tilslutning og systembærende tilslutning til systemet

Mennesket vil ha ulik motivasjon for å slutte seg til systemet. Dette valgte Lysgaard å dele i to former for tilslutning, henholdsvis systembåret og systembærende. En som har knyttet seg til systemet systembåret, er i følge Lysgaard en person som tilslutter seg for å oppnå ulik form for belønning eller å unngå å bli straffet. Han bærer ikke systemet internalisert i seg (Lysgaard 1961:66). På den andre siden vil det være individer som bærer systemet mer eller mindre ubevisst i seg. De er systembærere. Dette kan kjennetegnes ved at personen er knyttet til systemet gjennom en funksjonell eller normativ forpliktelse (Lysgaard 1961: 66). Han trenger verken tvinges eller trues. Lysgaard mener at det er mulig for en systembåret person å bli systembærer etter en tid slik at det ikke er nødvendig at denne holdning ligger i individet men at arbeideren sosialiseres inn i en systembærende holdning. Den funksjonelt tilsluttede vil drives av motivasjon og eksperimentell adferd motivert av hva som er det beste for bedriften og hva som gir best inntjening for fellesskapet. En normativ tilslutningsform beskriver en motivasjon bygget på hva han tror er systemets forventninger (Lysgaard 1961:67). Han underkaster seg systemets normer uten på noen måte å ta det opp til egen vurdering i forhold til hvor hensiktsmessig det kan være.

En arbeider som er systembåret vil være tilknyttet systemet gjennom behov for selvtillit, ønske om belønning eller frykten for straff. Denne tilknytningen beskriver individer som er mer egoistisk eller opportunistisk motivert (Lysgaard 1961:68). En slik tilslutning kan forårsakes av noe så enkelt som at individet motiveres av belønningsformer som gleden ved å høre til en gruppe, spenning eller for eksempel egen tilfredsstillelse (Lysgaard 1961:69). Innenfor kollektivet har ledelsen få muligheter til å belønne fremtredende kollektivmedlemmer om de utviser dyktighet. Kollektivet derimot, har makt til å gi medlemmene godt eller dårlig omdømme alt ettersom om de oppfyller systemets forpliktelse.

Det å være tilknyttet et system, gir personen ulik status i forhold til systemene, ikke bare som ansatt i arbeidsorganisasjonen. De ulike statuser vil være som ansatt i det tekniskøkonomiske system, underordnet i det kollektive system og som menneske i det menneskelige system (Lysgaard 1961:71). Det er i stor grad dette problem Lysgaards sosiologiske undersøkelse forsøker å forstå. Når det gjelder det å være tilknyttet systemet og oppnå de fordeler dette innebærer eller være beskyttet mot det samme i forhold til de grenseløse krav systemet stiller ”er det altså dette man kunne ønske seg: å være medlem av systemet og samtidig være beskyttet mot systemet” som er kjernen i forståelsen av kollektivet (Lysgaard 1961:72).

Det Tekniskøkonomiske system

Det tekniskøkonomiske systemet inneholder de verdier som fremmer effektivitet og lønnsomhet (Lysgaard 1961:14). Systemet er bygget opp på en måte som fremmer disse verdiene gjennom å tildele rettigheter, plikter, ansvar og myndighet gjennom roller til enkeltindividet i bedriftsorganisasjonen for å opprettholde det tekniskøkonomiske systemet. Dette systemet kjennetegnes ved dets formelle rammer innenfor et offisielt identifiserbart system (Lysgaard 1961:15). Medlemskapet vil si at man er i lønnsarbeid, med den trygghet det innebærer og den status det gir (Lysgaard 1961:72). Medlemskapet gir utrygghet fordi individet er under kontroll av systemrepresentantene. På den måten søker de trygghet gjennom forskansning i kollektivet (Lysgaard 1961:74).

Det Kollektive system

Kollektivsystemet kan også forstås gjennom verdier og roller, men avviker fra det tekniskøkonomiske systemet ved at det er uformelt og uoffisielt (Lysgaard 1961:15). Både

roller og verdier kan være vanskelig å finne tak i nettopp fordi de utvikles innen et uoffisielt, lite tilgjengelig system. Medlemskapet i det kollektive system innbefatter alle underordnede, men ekskluderer de overordnede (Lysgaard 1961:15). Medlemskapet koster innsats i den forstand at individet forventes å innordne seg kollektivet. Det er ikke innsatspreget som det tekniskøkonomiske systemet men det forventes streng lojalitet og at systemet går foran individet. Ved at det ikke har innsatskrav fra medlemmene, unngås utstøting av kollektivmedlemmer som ikke er høyproduktive slik man ser hos Barker.

Det tekniskøkonomiske verdisystemet tjener medlemmene gjennom samarbeid. Ved å øke produksjonen til beste for det tekniskøkonomiske systemet, vil det også tjene til det beste for kollektivet og enkeltindividene ved at levestandarden heves og den enkelte får brukt sine skapende evner (Lysgaard 1961). Selv om det tilsynelatende er en konflikt mellom medlemmene av kollektivsystemet og ledelsen, er ikke den dypere enn at også kameratene er opptatt av å bevare arbeidsplassene gjennom at bedriften er lønnsom.

Det menneskelige system

I det menneskelige systemet er det individets interesser som utvikles og utfoldes. Rollen blir da den adferden, de handlinger og innstillinger som ventes av en selv og av andre. Det menneskelige systemet setter en grense for hvordan vi kan behandle individet i forhold til at en oppfatter det som redskap eller "tannhjul i maskineriet". Som menneske er man i følge Lysgaard ubegrenset, det vil si i ens menneskelige muligheter. Derimot er man som person, begrenset i henhold til ens personlighet (Lysgaard 1961:77). Det vesentlige er at tilslutning til det menneskelige systemet bare kan skje gjennom utfoldelse eller sosial aktivitet (Lysgaard 1961:78).

Det er i spenningen mellom det tekniskøkonomiske systemets grenseløse krav på den ene siden, og de ansattes behov og deres begrensninger på den andre siden at kollektivsystemet fungerer som en buffer mellom mennesket og det teknisk økonomiske systemet (Lysgaard 1961:80). I det menneskelige systemet er det individets interesser som står i sentrum. Mennesket er ikke bare et redskap til å oppnå produksjonsnormen slik som Taylor forfektet på 1900- tallet, men man ser at individet i seg selv har behov for utvikling og utfoldelse (Lysgaard 1961:76). Selv om Lysgaard har brukt et konfliktperspektiv i sin teori, betyr ikke

det at det nødvendigvis oppstår uttalte og alvorlige konflikter mellom systemene. Konfliktperspektivet er en måte å beskrive spenningen mellom aktørene (Lysgaard 1961: 80).

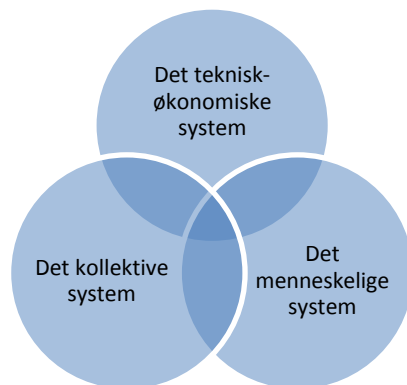
Det menneskelige systemet er ikke definerbart på samme måte som det teknisk/økonomiske system eller som kollektivsystemet (Lysgaard 1961:76). Individet vil i det menneskelige systemet ikke vurderes som medlem av et sosialt system som det tekniskøkonomiske eller arbeiderkollektivet. Systemet er ikke umettelig, spesialisert og ubønhørlig, men likevel uten grenser. Det finnes bare en mulighet til tilslutning og det er gjennom utfoldelse (Lysgaard 1961:78) I det menneskelige systemet er det individet som person som skal utvikles. Lysgaard ser muligheten for at individet gjennom en form for selvsaboterende adferd hindres i å oppfylle sine ubegrensede muligheter til utvikling ved å gjemme seg bak det konforme kollektivet og gjennom dette igjen å miste sin ubegrensede mulighet til å prestere og realisere seg selv (Lysgaard 1961: 77).

Arbeideren vil, selv om han ønsker å være medlem i det menneskelige systemet, gjerne også ønske å være beskyttet mot det samme systemet (Lysgaard 1961: 78). For å beskytte mennesket mot det ”umettelige” tekniskøkonomiske systemet, er det nedfelt i arbeidsmiljøloven retningslinjer for hvilke hensyn man må ta (Lysgaard 1961: 70).

Behovet for å forskanse seg overfor systemet skjer fordi det tekniskøkonomiske systemet er umettelig i sine krav til enkeltindividet. Kan da personen, slik han foreligger i all sin begrensning, mangfoldighet og trygghetssøking, komme til å føle seg truet også av det menneskelige systemet, dvs. av sine egne dypeste muligheter og egentlige interesser? (Lysgaard 1961:77). Vi ser dette også i dag gjennom at mennesket står overfor enorme valgmuligheter og muligheten til å realisere seg selv, samtidig som stadig flere lar seg falle utenfor. Det er kanskje slik at mennesket i seg selv risikerer å ikke søke å utvikle sine enorme muligheter, men forskanser seg derimot overfor systemet (Lysgaard 1961: 77).

Lysgaard differensierer mellom menneske og person hvor sistnevnte er individet som det fremstår med sine feil, mangler, evner og individuelle ferdigheter. Når Lysgaard refererer til

mennesket, fremholder han likhet og likeverd (Lysgaard 1961:79). Det er mennesket som skal beskyttes gjennom for eksempel lovregulering.



Makt

Medlemmene i kollektivet har behov for å være tilknyttet det tekniskøkonomiske systemet for å oppnå økonomisk trygghet og status. Samtidig opplever de at det tekniskøkonomiske systemet er umettelig i sine krav. Når medlemmene velger å forskanse seg mot det tekniskøkonomiske systemet, kan det bare gjøres ved å bruke makt. Denne makten oppnås bare gjennom tilslutning til kollektivet og vil ikke utgjøre en trussel dersom kravet ble fremsatt av individet selv (Lysgaard 1961:83). Den makten tar de ikke for å oppnå fordeler, men for å øve en viss form for kontroll overfor ledelsen (Lysgaard 1961:92).

Når kollektivet bestemmer akkorden på tvers av formannens forsøk på forhandling (Lysgaard 1961:12), er dette også et uttrykk for den makten kollektivet utøver på vegne av medlemmene (s. 83). Motforholdssystemets makt er sterk og overgår fundamentalt kollektivmedlemmenes muligheter (Lysgaard 1961:84). Det at medlemmene tillater seg å trosse det tekniskøkonomiske systemets krav og ikke yter sitt ytterste settes på hodet i kollektivet og forsterker tilhørigheten i kollektivet, og det at alle medlemmene slutter seg til dette, gir motforholdssystemet denne makten (Lysgaard 1961: 84). Sagt med andre ord vil kollektivmedlemmene gjennom nettopp å redusere akkorden skape seg status blant kameratene men ikke hos ledelsen.

Denne forskningsningen er mindre aktuell for de overordnede. I den grad de har behov for beskyttelse overfor det tekniskøkonomiske systemet, kan det skje gjennom å utvikle et byråkrati hvor de kan forskanse seg simpelthen ved og ikke utfordre systemet (Lysgaard 1961:87). De overordnede som HMS ledelsen i Agder Energi vil forskanse seg i byråkratiske system. Dette systemet er i følge Lysgaard utsatt for latterliggjøring av kollektivmedlemmene og nedlatenhet fra toppledelsen (Lysgaard 1961:89). Blant de lavere funksjonærene vil tilslutningen til det byråkratiske systemet være enda mer konfliktfylt. Lysgaard mener konflikten kan utvikle seg til bitterhet overfor ledelsen som ikke støtter dem. I tillegg krever de lojalitet av kollektivet som på sin side oppfatter dem som kontrollører og representanter for ”de andre” (Lysgaard 1961:89). Da blir gjerne spørsmålet hva de har å tjene på å søke tilknytning til arbeiderkollektivet og gi avkall på medlemskapet i byråkratiet. Lysgaard mener det må bety at den underordnede funksjonærene må frasi sin rolle som firmaets mann og dermed tape ære for å søke trygghet i de underordnedes kollektiv (Lysgaard 1961:89).

Kollektivsystemets styrke

Styrken i kollektivsystemet avhenger i følge Lysgaard av om det er styrke gjennom tilslutning, styrke gjennom kontroll eller styrke gjennom makt (Lysgaard 1961:106). Denne erkjennelsen må også knyttes til innsikt i at styrken i systemet endres etter situasjon hvilken situasjon organisasjonen er i (Lysgaard 1961:106).

Det er også interessant at dersom årsakene til kollektivets eksistens eller de underordnedes trang til beskyttelse ble eliminert av ledelsen, så ville i følge Lysgaard fremdeles ikke kollektivet opphøre og eksistere (Lysgaard 1961:154). Derimot ville den kollektive hukommelsen gjengitt av ”historiefortellerne” påminnet dem om fortidens problemer og antydnet muligheten for at nye vanskeligheter kan oppstå (Lysgaard 1961:155). Dermed vil det ikke bidra til oppløsning av kollektivsystemet og individualisering at arbeidsmiljøet i stadig sterkere grad lovreguleres. På den måten kan man på den ene siden se at kollektivsystemet vil arbeide for å overflødiggjøre seg selv. Dette skjer gjennom at fremforhandlede avtaler gir retningslinjer for adferd mellom partene (Lysgaard 1961:162). Men fordi kollektivet selv tolker kollektivideologien vil systemet opprettholde seg selv (Lysgaard 1961:162). Systemet opprettholder makt ved at den enkelte i møte med ledelsen medbringer en av de tillitsvalgte

for å demonstrere kollektivets styrke bak medlemmet og kontroll slik at man ikke risikerer at den enkelte fremforhandler særavtaler (Lysgaard 1961:164).

Lysgaard bruker en figur for å illustrere dette, her gjengitt som tabell 1.

Tilslutningsformene, som binder statusene sammen med systemene, er også illustrert, og er gjengitt i tabell 2.

	Status	Tilslutning		System	Sameksistens	
	Ansatt	->	Det teknisk/økonomiske	->		
Person	Underordnet	->	Det kollektive	->		Arbeidsorganisasjon
	Menneske	->	Det menneskelige	->		

		Former for tilslutning		System	
		"Systembærere"			
		-> Funksjonell forpliktelse	-> Verdisystem	-> Rollesystem	
		-> Normativ forpliktelse	-> Rollesystem		
Person	-> Status	"Systembårne"			
		-> Utfoldelse	-> Rollesystem		
		-> Belønning	-> Rollesystem		
		-> Straff	-> Rollesystem		

James R. Barker - Self-managing teams

James R Barker har skrevet en artikkel som omhandler prosessene i selvstyrte team. Artikkelen er basert på en studie i en kommunikasjonsbedrift som innførte "self-managing teams". Barker studerte hvordan medarbeiderne i teamene utviklet et system av verdibaserte normer og regler med det som mål å kontrollere sitt eget arbeid. De normene og reglene som medarbeiderne utviklet viste seg å bli mye strengere og detaljerte enn de reglene ledelsen hadde håndhevet før innføringen av selvstyrte team. I stedet for å virke befriende, førte innføringen av selvstyrte team til et strengere system. Her refererer Barker til Max Weber; at

innføringen av selvstyrte team førte til at ”jernburet”¹ ble enda bedre sikret og at båndene på medarbeiderne ble enda strammere (Barker 1993:408).

Studien viser hva som skjer mellom medarbeiderne i ulike faser ved overgang fra det byråkratiske systemet² til selvstyrte team. De ansatte uttrykte at de følte seg enda mer overvåket enn da bedriften var organisert etter det gamle byråkratiske systemet (Barker 1993:408).

Maktbegrepet

Barker problematiserer kontrollbegrepet. Han sier at for at medarbeidere skal nå høyere mål, må de faktisk overvinne noen maktfaktorer i organisasjonen (Barker 1993:408). Han trekker frem tre typer makt; ”Ren kontroll”, som den autoritære kontrollen som en sjef har over sine medarbeidere i form av sin stilling, typisk i små familiebedrifter. Sjefen utøver her kontroll og ledelse ved å gi dem ordre. ”Teknologisk kontroll”, som den type kontroll som for eksempel et samlebånd representerer, ved at medarbeiderne må holde et visst produksjonstempo. ”Byråkratisk kontroll”, som den type kontroll som utspiller seg fra de hierarkibaserte sosiale relasjonene i en organisasjon og det sett med sosiale normer og regler som gjelder. Lever man opp til disse, belønnes man med deltakelse i det sosiale systemet, og lever man ikke opp til dem, straffes man, for eksempel med utfrysning (Barker 1993:409). Det er denne siste definisjonen av maktbegrepet Barker mener har en viktig funksjon i selvstyrte team (Barker 1993: 423).

Barker trekker frem Max Weber i sin refleksjon over maktbegrepet; Han sier at byråkratiet innehar en dominant form for kontroll som har både positive og negative sider. På den ene siden er byråkratiet en effektiv og rasjonell måte å styre på ved at det innehar klare regler. På den andre siden kan byråkratiet virke hemmende på utvikling fordi det ikke fanger opp og tilpasser seg miljømessige endringer. Han sier videre at Weber advarer mot å strebe etter organisatorisk orden, rasjonalitet og forutsigbarhet fordi det vil overskygge menneskelige,

¹ Webers teori om byråkratiske systemer der han blant annet beskriver hvordan forskning på det menneskelige ved hjelp av positivistiske metoder, bidrar til å redusere det menneskelige.

² Det byråkratiske systemet (Barker 1993:409f).

etiske og moralske verdier i bedriften. Man vil ende opp med å ta avgjørelser basert på et sett av regler, uten å ta hensyn til at dette involverer mennesker og medmennesker (Kallberg, 1980: 1180 i Barker 1993:408). Dermed vil en regel som kun ivaretar en organisasjons effektivitet, også medføre en viss ineffektivitet, fordi medarbeiderne beskytter seg mot den (Weber i Barker 1993:408). Kontroll, slik den fremstår i byråkratiske organisasjoner, blir derfor upersonlig, fordi autoriteten ligger i systemet, og medlemmene i systemet reduseres til ”spesialister uten sjel” (Weber i Barker 1993:410).

Underlagt byråkratisk kontroll, vil medarbeiderne møte presist til sitt arbeid fordi bedriftens retningslinjer forlanger at de skal det, og fordi deres overordnede har rett til, og kan straffe dem for ikke å gjøre det (Weber i Barker 1993:412). I selvstyrte team vil medarbeiderne møte presist til sitt arbeid fordi deres kollegaer har autoritet til å forlange lojalitet og deltakelse av hverandre (Barker 1993:412). I begge tilfeller er det makt som avgjør om de vil rette seg etter normer og regler.

Et relevant spørsmål er hvorvidt det i selvstyrte systemer utvikler seg en form for kontroll som praktisk talt overskrider den kontrollformen man finner i byråkratiske systemer (Barker 1993:412). For en medarbeider innebærer overgangen fra det å bli ledet, i et byråkratisk styrt team, til det å måtte delta i ledelse i teamet, at han må samle en masse informasjon fra sine omgivelser, tolke denne og forholde seg til den, for til slutt å handle etter den i tråd med kollektivets intensjoner (Barker 1993:413). Det stilles med andre ord mye større krav til medlemmene i selvstyrte team enn det stilles til medlemmer i byråkratiske systemer, der de i mindre grad trenger å tenke selv og ta ansvar.

Beskrivelse av strukturen i bedriften før og etter at selvstyrte team ble innført:

Før innføringen:	Etter innføringen:
Tre nivåer med mellomledere mellom medarbeiderne og bedriftens toppleder.	Ingen hierarkiske nivåer mellom produksjonsteamene og topplederen i bedriften.
Ledelsen organiserer produksjonsanleggene. Arbeidstakere gjør sin jobb i henhold til sin plassering i produksjonsprosessen.	Teamene organiserer produksjonsanleggene. Teamene er selv ansvarlige for å ferdigstille produksjonen, testingen, og pakkingen av varene ved sin produksjonsenhet.
Mellomleder og formann utgjør det første leddet i ledelsen.	Teamene styrer sin egen "forretning" og velger en person som kan koordinere nødvendig informasjon for teamet.
Medarbeiderne har liten innflytelse på jobbrelevante avgjørelser. Ledelsen tar alle avgjørelser og formidler alle instruksjoner.	Teammedlemmene utvikler sine egne retningslinjer for ledelse, med utgangspunkt i bedriftens definerte visjon. Teammedlemmene har et felles ansvar for sin egen produktivitet.
Ledelsen disiplinere medarbeiderne	Teammedlemmene disiplinere seg selv
Ledelsen intervjuer, ansetter og sier opp sine egne teammedlemmer.	Teammedlemmene intervjuer, ansetter og sier opp sine egne teammedlemmer.

Etter James R Barker (Barker 1993:421). (Vår oversettelse og forkorting.)

Barker beskriver hvordan teammedlemmene snakket sammen om hvordan de på best mulig måte kunne ta eierskap over teamet sitt og ta ansvar for å imøtekomme bedriftens kunder og deres behov. Hver arbeidsdag startet teamene med et 15-minutters møte der de snakket om praktiske faktorer som hvordan de skulle administrere arbeidet, og mer verdibaserte faktorer som; ansvar, kvalitet, deltakelse og forpliktelser (Barker 1993:421). Dersom det dukket opp et uforutsett problem i løpet av dagen, samlet teamet seg til møte, og fant en felles løsning (Barker 1993:421). Barker viser til et eksempel der det oppsto behov for overtidarbeid for å få ut varene til kundene til avtalt tid. Det resulterte i en prosess der teamet diskuterte og forhandlet seg fram til hvilke behov og verdier som skulle gjelde (Barker 1993:421). Teammedlemmene uttrykte at før selvstyrte team ble innført, ville de i en slik situasjon ha fokusert på egne og private behov, nå ble hensynet til kundene og bedriftens visjoner satt først. De uttrykte det slik; "Nå føler vi at vi er mer personlig ansvarlig for produktene. Før ville vi bare ha sagt av vi gjorde jobben vår og dersom noe ble forsinket, brydde vi oss ikke" (Barker 1993:422).

Teamene hadde med andre ord fastsatt et sentralt element i selvstyrt kontroll; Deres verdibaserte samhandlinger og diskusjoner ble en slags sosial kraft som igjen kontrollerte deres handlinger (Barker 1993:423).

Fire faser i prosessen ved innføring av selvstyrte team

Barker definerer fire faser i prosessen ved innføring av selvstyrte team; 1) teamene mottar en visjon fra bedriftsledelsen som setter noen rammer for hvilke verdigrunnlag bedriften vil strekke seg etter. 2) teamene begynner å forhandle om innholdet i verdiene og hvordan de skal handle for å leve opp til disse. Teamene videreutvikler verdiene til sine egne verdier og normer. 3) Teamenes verdier får en slags autoritet. 4) Teamene går enda et steg lengre og begynner å formalisere og gjøre verdiene om til normative regler for seg selv (Barker 1993:423).

Når nye medarbeidere ble ansatt måtte de innordne seg etter teamets verdier og normer dersom de ønsket full stilling (Barker 1993:425). Videre ble nye teammedlemmer som rettet seg etter normene, belønnet av teamkameratene, og motsatt dersom de ikke gjorde det, ble de fryst ut og i verste fall sagt opp (Barker 1993:421). Teamene utpekte også sin egen teamkoordinator som fikk et større ansvar enn de andre for det administrative arbeidet.

Ved at teamene etter hvert begynte å omformulere normene til formelle regler, ble det enklere for dem å integrere nye teammedlemmer. Flere av teamene utviklet også regler for sin teamkoordinator (Barker 1993:426).

Økt stress og utbrenthet

Før overgangen til selvstyrte team, var det slik at mellomlederen til en viss grad tolererte at noen medarbeidere gjorde bommerter innimellom. Etter innføringen av selvstyrte team ble denne type tålmodighet sterkt redusert (Barker 1993:427). Dermed ble koordinatorens jobb mer og mer formalisert (Barker 1993:429). På denne måten formaliserte teamene det som opprinnelig var uskrevne verdier og normer, til selvpålagte regler og systemer.

Barker trekker frem at en av de ”gamle” teamarbeiderne uttrykte at de følte større press og stress nå enn før under det byråkratiske systemet. Videre sier han at noen av informantene fra undersøkelsen virket mer slitne og utbrente ut etter innføringen av selvstyrte team og etter at dette hadde vedvart i ca to år (Barker 1993:431). Det ser altså ut som om det også er et etisk aspekt ved å få teamet til å maksimere sin ytelse, nettopp fordi svake teammedlemmer ikke makter presset og dermed skyves ut.

Teammedlemmene hadde dermed blitt ”their own masters and their own slaves” (Barker 1993:433).

Sammenligning av teoriene til Wenger, Lysgaard og Barker

I det foregående har vi presentert disse tre dominerende teoriene for vår oppgave. Vår hovedteori er Wengers teori om praksisfellesskaper. De to andre teoriene belyser ulike sider ved et praksisfellesskap og at de til sammen dekker det vi ønsker å belyse i forskningsspørsmålene. Både selvstyrte team (Barker) og arbeiderkollektivet (Lysgaard) er gode eksempler på praksisfellesskaper. Vi synes derfor at det kan ha en interesse i denne delen vil reflektere over likheter og forskjeller mellom Lysgaard, Wenger og Barker sine teorier.

De tre verkene, Wengers ”Praksisfellesskaper”, Lysgaards ”Arbeiderkollektiv” og Barkers ”Self Managing Teams”, har først og fremst mye til felles ved at de alle omhandler mekanismer som trer i kraft når en gruppe mennesker deltar i sammen i et praksisfellesskap. Men de skiller seg også fra hverandre både i form og innhold, og hvilket fokus de har.

Lysgaard og Barker har begge gjennom observasjonsstudier i hver sine bedrifter forsøkt å beskrive hva som foregår i et kollektiv blant medarbeidere. Slik vi ser det, går Lysgaard noe mer detaljert inn i sitt arbeide og presenterer et begrepsapparat for å forklare makt, motstand og relasjoner. Barkers arbeid minner i så måte om Lysgaards, men i henhold til det vi har referert til av Barker, presenterer ikke Barker en utfyllende teori i samme grad som Lysgaard. Barker gir mer en forklaring, delvis forankret i Max Webers byråkratibegrep, på hva som skjer når man organiserer mennesker i team og i stor utstrekning lar dem styre seg selv. Hos Lysgaard forskanser kollektivet seg overfor ledelsens produktivitetskrav, mens Barker beskriver den motsatte effekten ved å ta bort lederen og la teamet selv bestemme produksjonsnormen.

Wenger har presentert en sosial læringsteori med et utstrakt tilhørende begrepsapparat. Wenger har, som Lysgaard og Barker, forklart sin teori med episoder som er hentet fra konkrete arbeidsplasser. Han beskriver teorien gjennom eksempler fra sitt feltarbeid i et amerikansk forsikringsselskap. Teorien om praksisfellesskaper er et resultat av forskning over mange år, blant annet i samarbeid med antropologen, Jean Lave³. og etnografisk feltarbeid over flere år (Wenger 2004:27).

I vår sammenligning av disse teoriene har vi vært nødt til å ta hensyn til at de har blitt utviklet i ulike kontekster, gjennom ulike metoder, at de er ulike rent formmessig og at de vektlegger ulike sider ved fellesskapet. Teoretikerne har vært opptatt av å beskrive ulike fenomen i arbeidsfellesskapet og har laget et begrepsapparat i forhold til å beskrive disse. Dette innebærer at vi ikke har kunnet sammenligne begrep i en teori med et tilsvarende begrep i den andre.

Når vi sammenligner Wenger og Lysgaard, har vi valgt å ta utgangspunkt i begreper i Wengers teori for så å drøfte på hvilke områder i Lysgaards teori vi finner likheter og ulikheter med begrepene i Wenger. Dette har valgt nettopp fordi vi opplever at Wenger har et tydelig begrepsapparat som vi fant det fordelaktig å strukturere sammenlikningen ut fra. Av samme grunn har vi også tatt utgangspunkt i Wenger der vi sammenligner Wenger og Barker, som vi opplever å være den av de tre teoretikerne som har definert færrest begreper knyttet til sin teori.

I sammenligningen med Lysgaard og Barker, har vi videre tatt utgangspunkt i Lysgaard og sammenlignet hans teori mot Barkers. Dette er fordi vi opplever at Lysgaard har gått noe mer analytisk til verks i sin observasjonsstudie og faktisk har utviklet en rekke begreper knyttet til sin teori.

³ Wenger og Jean Lave skrev i 1991 en bok sammen; *Legitim Peripheral Participation*. Denne boken omhandler læring mellom *mester* og *elev*.

Kort sagt kan vi si det slik at vi har tatt utgangspunkt i den teorien vi opplever som mest konkret i forhold til begrepsapparat, slik at vi har kunnet ta utgangspunkt i ett begrep i en teori, og reflekter over hva det eventuelt kan sammenlignes med i den andre teorien.

Wenger - Barker

Praksisfellesskapet

Slik vi forstår Wenger og Barker, har Wengers begrep ”praksisfellesskaper” mye til felles med det som Barker omtaler som selvstyrte team. Den største forskjellen er kanskje at de selvstyrte teamene hos Barker er satt sammen (Barker 1993), mens praksisfellesskaper hos Wenger ofte er noe som oppstår av seg selv (selv om det er helt på det rene at de også kan etableres formelt). Men ut over dette finnes også flere områder som er sammenfallende.

I følge Wenger skjer det en kollektiv læring gjennom den måten medarbeiderne utøver virksomheten på og den måten de forholder seg til hverandre på (Wenger 2004).

Videre sier Wenger at praksisene er en form for fellesskaper som er skapt over lang tid gjennom utøvelse av virksomheten (Wenger 2004:59). I samsvar med dette sier Barker at de selvstyrte teamene over en periode sammen utviklet et sett av felles verdier og normer som satte teamet i stand til å nå sine mål; være et velfungerende og effektivt team som kunne tilfredsstillende kundenes behov (Barker 1993:408).

Wenger definerer praksis som ulike former for måter som medarbeiderne i praksisfellesskapet har utviklet for å kunne utføre sitt arbeid. Videre sier han at disse måtene består av konkrete handlinger som er utviklet over tid i en sosial kontekst (Wenger 2004:61). Hos Barker finner vi igjen dette i teamene og hvordan de faktisk agerer. Ett eksempel er da det oppsto behov for å jobbe overtid for å få varene ut til avtalt tid; da samlet teamet seg til et møte, og ble der enige om hvem som skulle bidra (Barker 1993:421). Det samme ser vi ved at teamene starter hver arbeidsdag med et møte for å planlegge og fordele dagens oppgaver (Barker 1993:421). Dette kommer også frem mer implisitt ved at nye medarbeidere i selvstyrte team nærmest

fryses ut dersom de ikke tenker og agerer i henhold til teamets verdier og normer (Barker 1993:427).

Felleskap

Wenger skiller mellom tre dimensjoner som karakteriserer et fellesskap: *Gjensidig engasjement*, *Felles virksomhet* og *Felles repertoar* (Wenger 2004:91-102). Han sier at for å være en del av et praksisfellesskap må deltakerne vise gjensidig engasjement ved å engasjere seg når gruppen løser oppgaver sammen (Wenger 2004:91). Dette samsvarer godt med slik Barker omtaler de selvstyrte teamene. Der er gjensidig engasjement fra alle deltakerne nærmest er forutsetning. De som ikke bidrar blir fort ekskludert og frosset ut. Kravet om gjensidig engasjement er med andre ord sterkt i de selvstyrte teamene (Barker 1993:425-427).

Videre sier Wenger at felles virksomhet er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess og at felles virksomhet opprettholder et gjensidig engasjement. Dette er dog ikke en statisk tilstand, men en prosess som pågår kontinuerlig (Wenger 2004:100). Hos Barker finner vi dette først og fremst ved at de selvstyrte teamene i seg selv er felles virksomheter som nærmest driver sin egen lille forretning. Alle teammedlemmene jobber i en flat struktur mot et felles mål; best mulig resultat og å tilfredsstille teamets kunder (Barker 1993:424). Dette kommer også frem ved at teammedlemmene stadig må samsnakke og forhandle om hvordan de skal løse utfordringer som oppstår (Barker 1993). Den felles virksomheten er altså ikke en statisk tilstand, men noe som hele tiden er under utvikling og endring.

Med felles repertoar mener Wenger at medlemmene i praksisfellesskapet har den samme forståelsen av blant annet rutiner, begreper og måter å handle på. Videre sier han at dette utvikles nettopp gjennom at de driver en felles virksomhet og at de er engasjert i det samme (Wenger 2004: 101). Dette kommer tydelig frem hos Barker ved at de selvstyrte teamene i samarbeid utviklet felles verdier og normer, og etter hvert også regler for hvordan det var forventet og påkrevd at medlemmene skulle handle. Også dette er svært sterkt fremtredende i de selvstyrte teamene og medlemmer som viste avvik fra "det felles repertoaret" ble fosset ut dersom de ikke var villige til å endre seg (Barker 1993:425).

Mening

Wenger sier at gjennom felles praksis opplever individet sitt engasjement som meningsfullt (Wenger 2004:63). Videre introduserer han tre begreper som han mener finnes i en prosess der flere individer deltar i en felles praksis; *meningsforhandling*, *deltakelse* og *tingliggjøring*. Medlemmer i et praksisfellesskap utvikler sin mening ved gjensidig å forhandle om sine meninger. En slik meningsforhandlingsprosess pågår konstant (Wenger 2004:67). I de selvstyrte teamene foregikk det en intens meningsforhandlingsprosess da teamene ble opprettet og de skulle finne frem til sine team-verdier og team-normer, ut fra virksomhetens forretningsvisjon (Barker 1993:409,426,428). Videre i prosessen med de selvstyrte teamene foregår det også en konstant meningsforhandlingsprosess ved at teammedlemmene stadig må forhandle om hvordan de på best mulig måte skal oppfylle teamets verdier og mål. I tillegg reforhandles det konstant om teamets verdier og normer ettersom det oppstår uforutsette utfordringer som må løses og som krever innsats og deltakelse av teammedlemmene (Barker 1993:422).

Deltakelse

Wenger sier at gjennom å delta i et praksisfellesskap utvikler individene relasjoner til hverandre og en deltakelsesidentitet (Wenger 2004: 70-71). Det vil med andre ord si at ved å delta i en felles virksomhet, utvikler individene sin identitet. – Kanskje ved at medlemmene i varierende grad deltar og legger innsats i fellesskapet og arbeidet.

I de selvstyrte teamene som Barker studerte, var deltakelse og engasjement en forutsetning for å være inkludert i teamet (Barker 1993:425). Det faktum at teamet fullt ut styrer sin egen ”suksess” ved at resultatet beror på teamets totale innsats, og dermed enkeltindividenes deltakelse, fører til et gjensidig krav om full deltakelse. Ikke bare når praktiske arbeidsoppgaver skal utføres, men også når løsninger skal diskuteres frem.

Tingliggjørelse

Wenger benytter også begrepet tingliggjørelse. Med det refererer han til det som skjer når man gjør noe abstrakt til en konkret ting og for eksempel skriver ned en uskreven norm/regel på et papir (Wenger 2004:73). Denne prosessen finner vi også tydelig i Barkers selvstyrte team når de etablerer teamet kun med en felles visjon, som de videre utvikler til felles normer,

og i noen tilfeller til regler som skrives ned. Denne prosessen driver teamet selv frem, styrt av et behov for å være konkret og ha forutsigbarhet, for eksempel i forbindelse med å kunne videreformidle teamets regler til nyansatte (Barker 1993:432). Wenger mener at deltakelse og tingliggjøring ikke kan sees adskilt fra hverandre, og at det ene forutsetter det andre (Wenger 2004:79-81). Dette er de selvstyrte teamene et godt eksempel på; her foregår deltakelse og tingliggjøring i en jevn prosess, side om side.

Læring

Et av Wengers hovedpoeng er at læring i praksisfellesskaper foregår gjennom meningsforhandlingen, som igjen forutsetter medlemmenes deltakelse og tingliggjøring. Denne læringen forutsetter gjensidig engasjement, felles forståelse for virksomheten, en innsats for å ta felles ansvar og videreutvikle det felles repertoar gjennom meningsforhandlinger (Wenger 2004:115).

I de selvstyrte teamene finner læring sted først og fremst ved at teamdeltakerne driver en felles virksomhet. Læringen forsterkes ved at de sammen har utviklet verdiene og normene, og ved at de tar et felles ansvar for virksomhetens resultat. Når produktiviteten i virksomheten øker, øker også behovet for meningsforhandling og deltakelse, og som et resultat av dette øker også læringen. Barker sier ingenting eksplisitt om læring i de selvstyrte teamene, men det er ikke vanskelig å se paralleller mellom det som han beskriver skjer i teamene, og det som Wenger beskriver som sosial læring.

Identitet

Wenger sier at gjennom læring endrer individene sin identitet (Wenger 2004:179). Han sier videre at vår identiteten påvirkes av i hvilken grad vi deltar eller lar være å delta og i hvilken grad vi inkluderes eller ekskluderes fra praksisfellesskapet (Wenger 2004:179). På denne måten kan et praksisfellesskap også være en slags forhandling av identiteter og at identitetene dermed stadig kan være i endring (Wenger 2004:197). Videre sier Wenger at identitet er en interaksjon mellom *det lokale* og *det globale* (Wenger 2004:189). Ser vi på Barkers beskrivelse av prosessene i de selvstyrte teamene, virker det som om *det lokale* måtte vike for *det globale*. Dette kan også være en av årsakene til at et av de eldre teammedlemmene

uttrykte at presset i de selvstyrte teamene gjorde henne sliten, og nærmest utbrent (Barker 1993:432).

Wenger sier videre at identitet er erfaring som bygger på deltakelse og tingliggjørelse, at identiteten er sosial og skapes i fellesskaper og at utviklingen av identitet er en læreprosess. (Wenger 2004:189). Det virker som om det etter hvert utviklet seg en svært sterk selvjustis som presset individene i de selvstyrte teamene til å gi slipp på sin personlige identitet, og endre seg mer og mer i retning av en identitet som tilfredsstilte teamets verdier og mål (Barker 1993).

Makt

I følge Wenger er makt nært knyttet til identitet og at makt kommer til uttrykk gjennom gjensidige forhandlinger. Makt kan utøves gjennom deltakelse og tingliggjørelse. Dette kan skje ved at individene velger ulike former for deltakelse for å påvirke praksisen, og på den måten oppnår ulik grad av makt. Det kan for eksempel komme til uttrykk ved at noen etablerer nære relasjoner til andre i praksisfellesskapet (Wenger 2004:111). Slik Barker beskriver sine observasjoner av de selvstyrte teamene virker det ikke som om slik ”destruktiv” makt får noe særlig grobunn (Barker 1993).

Vi lurer på om dette kan skyldes det sterke samholdet om en felles virksomhet og et felles mål som preger de selvstyrte teamene. På en annen side utøver alle medlemmene i de selvstyrte teamene makt ovenfor hverandre ved hele tiden å passe på at de andre medlemmene jobber i henhold til teamets verdier og normer og bidrar til å nå teamets mål om fornøyde kunder. Det er dette som gjør dem til ”sine egne herrer og slaver...” (Barker 1993:433).

Barker skiller mellom tre typer makt; ”ren kontroll”, ”teknologisk kontroll” og ”byråkratisk kontroll”, der byråkratisk kontroll og makt er den som er mest gjeldende i selvstyrte team. Det er nettopp denne makten som på sett og vis fører til at medlemmene i teamet kontrollerer hverandres verdier, normer og innsats i teamets felles virksomhet.

Design for læring

Wenger sier at læring ikke kan designes, men at det er mulig å planlegge og legge til rette, slik at man fremmer læring (Wenger 2004:259). Det kan se ut som om selvstyrte team kan være en måte å legge til rette for læring på. Hele strukturen og relasjonene i de selvstyrte teamene både fremmer og krever læring.

Vi opplever at vi langt på vei kan man bruke Wenger til å forstå det som skjer i Barkers selvstyrte team. Der Wengers teori kommer til kort i forhold til å forklare det som skjer i de selvstyrte teamene, er det paradokset som oppstår når de selvstyrte teamene over tid viser seg å utvikle en enda strengere arbeidsmoral og struktur enn de hadde før de ble selvstyrte. Dette til tross for at de er gitt friheten til å kunne styre dette selv (Barker 1993:408).

Wenger - Lysgaard

Innledningsvis er det viktig å slå fast at Wenger og Lysgaard har forskjellige utgangspunkt for hva de ønsker å beskrive i sine teorier.

Lysgaards utgangspunkt for å skrive boken er at han ønsker å beskrive ”arbeiderne og deres forhold til bedriften” (se forordet til første opplag 1961). Dette gjør Lysgaard og hans team gjennom å forske på arbeidernes forhold til bedriften og deretter formulere teorien om det de observerte; de underordnedes system eller arbeiderkollektivet (Lysgaard 2010:61). Alt er sett i lys av hvordan arbeiderne forholder seg til hverandre og til ledelsen.

”Hele teorien hviler på det synspunkt at arbeiderkollektivet representerer en løsning på de underordnedes problemsituasjon. Det gir beskyttelse, ære og makt, og muligheter for utfoldelse innenfor et stramt og hardt tekniskøkonomisk system. Vi forklarer arbeiderkollektivet ved de behov det tilfredsstiller for arbeiderne selv. Poenget trenger ingen ytterligere understrekning her (Lysgaard 2010:312).

I siste kapittel kommer Lysgaard med det han kaller en ”praktisk kommentar”. Her skriver han om hvordan han mener situasjonen for arbeiderkollektivet vil utvikle seg i fremtiden. Han

skisserer en utvikling som trolig vil føre til at arbeidernes faktiske og opplevde underordning trolig vil bli svekket. Dette kobler han til ”medvirkning”, som han mener både vil medføre at de ansatte vil påta seg mer ansvar for det som skjer, og ikke minst at når de tar dette ansvaret, opphever det legitimiteten i forhold til at de ansatte forskanser seg mot ledelsen (Lysgaard 1961:319). Det Lysgaard i realiteten skisserer her er fremtidens (dagens) arbeidsliv, hvor mennesket ses på som et individ med rett til å realisere seg selv. Det er likevel viktig å presisere at kollektivsystemet er en realitet også i dagens moderne arbeidsliv.

Wenger på sin side er opptatt av læringen og han har som utgangspunkt at læring er viktig for at en bedrift skal være levedyktig og ha den nødvendige endringsevnen. Med sin teori ønsker han å si noe om læring og forutsetninger for best mulig/smartest mulig læring. I innledningen til sin bok skriver han om hvordan man tradisjonelt har forstått begrepet læring. Den tradisjonelle tankegangen har vært at læring er en individuell prosess, som har en begynnelse og slutt. Antakelsen har vært at det er best å skille læringen fra hverdagslivet og gi undervisning i for eksempel klasserom. Wengers misjon er å problematisere dette og han kommer med følgende spørsmål: ”Hva hvis det ikke er sånn at læring skjer best i en tradisjonell skolesammenheng? Hva hvis læring i en eller annen form forekommer nærmest hele tiden, og at det skjer uten at vi tenker over det? Hva hvis læring er noe som skjer best i sosiale sammenhenger, når vi ”interagerer” med hverandre eller som et resultat av at vi har interaksjon? Wengers budskap er at vi bør være bevisste på at læring skjer hele tiden, og at det trolig er mer effektivt å flytte mest mulig læring inn i hverdagen i praksisfellesskapet som vi er en del av.

Wenger og Lysgaard presenterer to teorier som i utgangspunktet ikke er kompatible, samtidig som de forsøker å beskrive noen fenomen som ikke er helt ulike. Lysgaard er opptatt av å finne ut hva som skjer i relasjonene mellom ansatte og mellom ansatte og ledelsen på et sosiologisk grunnlag. Det vil være nyttig å vite hvilke motkrefter som kan være aktuelle når man som en del av planleggingen for fremtiden og utviklingen av bedriften skal legge opp ledelsesstrategier. På samme måte er det svært viktig å kjenne til ulike måter de ansatte kan lære på, og at mye av læringen kanskje skjer best på arenaer der leder ikke nødvendigvis har tilgang, men som likevel er innefor bedriften. Wengers poeng er at man må vite at det i alle bedrifter finnes praksisfellesskaper som er sentrale i forhold til hvordan praksis dannes, og

ved å kjenne til disse fellesskapene og hvordan de virker, kan man kanskje legge opp en strategi og ta disse med i planleggingen av fremtiden.

Praksisfellesskapet

Wenger beskriver praksisfellesskapet som et resultat av at mennesker samhandler med hverandre om en felles oppgave. Gjennom denne samhandlingen foregår det læring som resulterer i at det over tid utvikles felles måter å gjøre ting på, og felles oppfatninger av hvordan deltakerne i fellesskapet skal agere sammen (Wenger 2004:59).

Lysgaards begreper ”det kollektive system” og ”det menneskelige system” vil kunne betegnes som praksisfellesskaper. Hvordan disse systemene vil utvikle seg, kan forklares ut fra tanken om praksisfellesskaper og hvordan de utvikles ved ”meningsforhandlinger”. Begge systemene forutsetter deltakelse, men bare i forhold til det menneskelige system omtaler Lysgaard det som en forutsetning at tilslutningen skjer gjennom utfoldelse eller sosial aktivitet (Lysgaard 2010:140).

Praksis

Den måten deltakerne i praksisfellesskapet utfører sine samhandlinger og sitt arbeid på, er praksis. Dette består av helt konkrete handlinger som er utviklet i fellesskap, gjerne over lang tid. Det vil si at denne praksisen for eksempel kan være en slags mal for hvordan man skal utføre et godt stykke håndverk. I dette ligger både det eksplisitte og det tause (Wenger 2004:61).

Lysgaard har ikke noen begreper som direkte motsvarer dette, men hvis vi ser på praksis i forhold til det tekniskøkonomiske systemet, kan man se at den aktuelle praksisen består av formelle rammer hvor mye er nedfelt i et offisielt system som rett og slett sier hva praksis skal være. Motsatt blir det med arbeiderkollektivet, hvor praksisen er knyttet til det uformelle, som ikke er en del av det offisielle systemet. Denne praksisen er utviklet av medlemmene i det kollektive systemet (som er et typisk praksisfellesskap). Praksisen det er snakk om går foran individet og det forventes en stor lojalitet til den.

Fellesskap

Fellesskapet er den verdifulle samhørigheten som deltakerne i et praksisfellesskap opplever gjennom å delta sammen med de andre deltakerne. Gjennom denne samhørigheten får de muligheten til å oppleve at det de gjør er meningsfullt og nyttig fordi det blir anerkjent av andre deltakere (Wenger 2004:15).

Hos Lysgaard er de ansatte knyttet til det tekniskøkonomiske systemet som et fellesskap hvor tilhørigheten knyttes til det å være ansatt (Lysgaard 2010: 128). Wenger er ikke opptatt av den dimensjonen. For å best kunne sammenlikne dem vil det være to begrep hos Lysgaard som kan knyttes til fellesskap, nemlig; ”det kollektive system” og ”det menneskelige system”. I det kollektive system er individene en del av et fellesskap (Lysgaard 2010: 128), som for eksempel danner en front mot ledelsen. Det de har felles er at de har samme holdninger og kjemper for samme sak. Man kan si at det er snakk om en meningsforhandlet enighet skapt i kollektivsystemet. Det ”menneskelige systemet” har mange felles trekk med Wengers begrep ”fellesskap”. En viktig likhet er forståelsen av hvor viktig det er for individuell utvikling at det foregår sosial aktivitet. I begge disse begrepene spiller deltakelsen, i form av utfoldelse og sosiale aktiviteter en avgjørende rolle.

Mening

Gjennom praksis kan deltakerne oppleve at det de utfører i og for fellesskapet, gjør livet meningsfullt. Wenger beskriver praksisen som en prosess hvor deltakerne i fellesskapet kan oppleve at deres engasjement er meningsfullt (Wenger 2004:66). Praksis som er det vi utfører individuelt eller i fellesskap, gjør på sett og vis hverdagen meningsfull (Wenger 2004:63).

Lysgaard har ikke noe eget begrep eller punkt han kaller mening, men i alle de tre systemene han beskriver, har mening betydning. I forhold til det tekniskøkonomiske systemet ligger det mening i å tilhøre bedriften, få lønn og status som følge av det (Lysgaard 2010:137). I forhold til det kollektive systemet ligger meningen trolig i å være et fullverdig medlem av systemet og dermed kunne søke trygghet, kameratskap og bidra til å påvirke de vurderingene som gjøres (Lysgaard 2010:138). Samtidig kan det oppleves som meningsfullt å være en del av en gruppe/et praksisfellesskap som har samme målsetning. For å oppnå dette innordner man seg i

kollektivsystemet som en god arbeidskamerat. I forhold til det menneskelige systemet, ligger noe av meningen i at vi som individer utvikler, utfolder oss og bruker våre evner (Lysgaard 2010:138).

Meningsforhandling

Meningsforhandling er det som skjer når vi utvikler våre meninger. Det vil si når vi tolker, omfortolker, bekrefter, avkrefter og forhandler i en sosial kontekst, eller med oss selv. Når vi engasjerer oss i et praksisfellesskap, eller i noe annet, gjennomgår vi en meningsforhandling som vil gjøre at våre oppfatninger av omgivelsene ikke forblir statiske (Wenger 2004:67).

I alle de tre systemene som Lysgaard setter opp i sin teori foregår det meningsforhandling, men i forskjellig grad. I det tekniskøkonomiske systemet foregår det minst meningsforhandling. Dersom den ansatte er lite produktiv, vil det tekniskøkonomiske systemet ikke være interessert i å beholde ansettelsesforholdet, dersom det ikke tjener virksomheten (Lysgaard 2010:138) I det kollektive systemet foregår det meningsforhandling trolig på flere plan, både internt i og opp mot ledelsen. Han beskriver ved flere anledninger kollektivsystemet som en arena for meningsforhandling av ledelsens direktiver (Lysgaard 2010:78). Kameratene kan velge å følge ordre, eller de kan bli enige om for eksempel senke akkorden. Videre drives meningsforhandling i kollektivet i forhold til leders intensjoner, og i forhold til enkeltmedlemmenes oppfyllelse av plikter. Også Lysgaards begrep, ”det menneskelige systemet”, dekkes av Wengers beskrivelse av praksisfellesskapet og den betydning det faktisk har for utviklingen av enkeltindividenes identitet.

Deltakelse

Når Wenger bruker begrepet deltakelse, refererer han både til selve deltagelsesprosessen og til relasjonene til andre. Deltakelse er med andre ord både vår opplevelse av det å være en del av et sosialt samspill i livet, og vår opplevelse av det å ha et aktivt engasjement i sosiale virksomheter (Wenger 2004:70).

Deltakelse passer bra i forhold til Lysgaards begreper det kollektive system og det menneskelige system. I det kollektive systemet er det naturlig å tenke på det som skjer i utviklingen av det kollektive system, der det er en forutsetning at det foregår deltakelse. Både det kollektive systemet og deltakelsesbegrepet representerer det uformelle, og disse har til felles at de ikke henter sin autoritet fra tingliggjorte dokumenter. Deltakelse er også sentralt i forhold til Lysgaards begrep, det menneskelige system. Det vesentlige er at all tilslutning til det menneskelige systemet forutsetter at det skjer gjennom utfoldelse eller sosial aktivitet. Når det gjelder det tekniskøkonomiske systemet, rekrutteres deltakerne for eksempel gjennom å bli ansatt i bedriften eller å være medlem av ledelsesgruppen.

Tingliggjøring

Wenger bruker begrepet tingliggjørelse når man behandler noe som egentlig er abstrakt som om det var en ting eller en konkret gjenstand (Wenger 2004:73). Det vil for eksempel si når taus kunnskap blir gjort eksplisitt og gjerne nedskrevet, når uskrevne normer blir omformet til nedskrevne regler etc.

Heller ikke her har Lysgaard noe eget begrep som ligner på dette, men det teknisk økonomiske system er preget av formelle systemer og strukturer. Dette er typiske kjennetegn på en tingliggjørelse, og at mye av det som skjer er preget av at ting er nedskrevet, for eksempel prosedyrer, osv.

Identitet

Begrepet identitet henger tett sammen med praksis, fellesskap og mening. I følge Wenger er det slik at når vi lærer endrer vi også vår identitet. Vi endrer vår identitet både når vi velger å delta og når vi velger å ikke delta, fordi begge deler vil påvirke vår utvikling. På samme måte vil det påvirke vår utvikling om vi blir inkludert eller ekskludert i et praksisfellesskap. Dessuten vil vår evne eller manglende evne til å påvirke i et praksisfellesskap også ha betydning for vår identitet. Med andre ord kan dannelse av et praksisfellesskap også karakteriseres som en forhandling av identiteter. Dette betyr at identitet ikke er fast og statisk, men en størrelse som hele tiden forhandles (Wenger 2004:179) og det skjer alltid i en sosial

kontekst (Wenger 2004:197).

Lysgaard knytter identitetsbegrepet til statuser i bedriften. Arbeiderne er opptatt av identiteten som kamerat eller arbeidskamerat. For kollektivmedlemmene er det viktigst. Her vil status forhandles og det presiseres at kameratskapet er det som driver medlemmene. Også de som forfremmes, vil vurdere den endrede identiteten de oppnår. For enkelte vil utfordringen være å bygge en ny identitet i det øyeblikket de mister en godt etablert identitet gjennom for eksempel forfremmelse eller bytte av skift (Lysgaard 2010:97). Det menneskelige system handler om et system der individets interesser utvikles og utfordres, og denne utviklingen av identiteten er preget av å være en sosial aktivitet (Lysgaard 2010:138).

Medlemskap i et praksisfellesskap er imidlertid kun en del av identiteten. Vi nevnte ovenfor at identitet ikke er noe som kan skrus av og på, og det betyr at man i forhold til identiteten ikke bare beveger seg på en bane, men i et neksus av multiple medlemskap.

Identifikasjon og negotiabilitet

Når vi utvikler vår identitet er det, i følge Wenger, noe som skjer i et samspill mellom det Wenger kaller identifikasjon og negotiabilitet (Wenger 2004:220). Identiteten bygges opp av de opplevelsene som vi gjennomgår, og når vi er en del av et praksisfellesskap investerer vi noe av oss selv for å oppnå ulike former for tilhørighet. Samtidig forhandler vi om det som betyr noe for oss i disse situasjonene eller meninger (Wenger 2004: 217).

Lysgaard har ikke noen begrep som ligner på disse begrepene, men identifikasjon og negotiabilitet vil være tilstede i meningsforhandlingene som foregår i alle de tre systemene Lysgaard nevner, selv om det nok vil være begrenset i forhold til det tekniskøkonomiske system, da det systemet i seg selv har liten negotiabilitet. Mot dette, dukker imidlertid kollektivet opp og utgjør nettopp den makten som skal til for å øke negotiabiliteten.

Makt

Slik Wenger beskriver makt er den nært knyttet til identitet ved at den påvirker vår inklusjon eller eksklusjon i praksisfellesskaper. Han beskriver identiteten som en makt som handler om tilhørighet, til å være en bestemt person og til å gjøre krav på en plass i praksisfellesskapet, mens en identitet som er preget av mangel på det samme, gjør oss sårbare.

Makten har en forankring i vår identitet, vår tilhørighet og vår kontroll over det vi hører til. (Wenger 2004:238).

Det er mange forskjellige forhold som påvirker individets ”gjennomslag” i et praksisfellesskap. Den som er teamleder har en særlig type legitimitet når det skal forhandles i et praksisfellesskap som ikke vil være den samme som en saksbehandler eller sekretær ha. Det vil si at makt kan være av formell art, eller med andre ord i kraft av formell posisjon.

Et individ kan besitte makt på grunn av personlige egenskaper og måten å håndtere en rolle på. Uformell autoritet, som lang utdanning eller lang ansiennitet kan også gi makt. Her viser makten seg i meningsforhandlingen, hvem er det som reelt sett for gjennomslag.

I følge Wenger kan vi velge ulike former for deltakelse som fører til at vi kan påvirke praksis, og dermed oppnå makt. For eksempel gjennom å etablere nære relasjoner med noen i fellesskapet og unngå å komme i kontakt med andre. Makt kan dessuten etableres og utøves gjennom tingliggjørelse, for eksempel ved å formalisere og skriftliggjøre (lovgivning, strategier, kontrakter, møteagendaer, etc.).

Wenger understreker viktigheten av samspeillet mellom identifikasjon og negotiabilitet. Dersom en sterk identitet skal få utfolde seg, må der være rom for forhandlinger. Og motsatt; dersom det skal være en hensikt med forhandlinger må de som skal forhandle kunne identifisere seg, ellers vil forhandlingene ha liten verdi, og dø hen (Wenger 2004:239).

Lysgaards maktbegrep er noe enklere:

”Makten i kollektivet får på denne måten sin begrunnelse ikke som et middel for de underordnede til å tilrane seg ufortjente fordeler, men til å utøve en nødvendig kontroll med en bedriftsledelse kollektivmedlemmene ikke helt kan stole på” (Lysgaard 2010: 156).

I utgangspunktet springer makt ut fra de formelle strukturene, makt er avhengig om man er leder eller ansatt. Hvor mye makt man har er avhengig av hvor man befinner seg i hierarkiet. Lysgaard beskriver arbeiderkollektivet som en viktig maktkonstellasjon. Det kan være usikkert om man skal se på det som rene motstandskrefter eller om arbeiderkollektivet bør defineres som motmakt. I realiteten er det de ansatte som gjennom kollektivsystemet, imøtegår ledelsen (Lysgaard 2010:156). Når Lysgaard beskriver styrken i kollektivsystemet, vil dette gjenspeile seg i maktforholdet mellom kollektivet og det tekniskøkonomiske systemet (Lysgaard 2010: 164). I ytterste konsekvens kan kollektivet legge ned arbeidet som svar på ledelsens krav. Det er her individet oppnår tryggheten som medlem av systemet, fremfor å representere seg selv gjennom det menneskelige system hvor makten er ubetydelig.

Lysgaard presenterer også to begreper som ikke har noe naturlig motstykke hos Wenger. Det er begrepene systembåret og systembærende (Lysgaard 2010: 130-132). Wengers utgangspunkt vil være at alle i praksisfellesskapet deltar i meningsforhandlingen. Det kan dermed være nærliggende å se dem som noe i nærheten av systembærere, all den tid de eventuelt bidrar i utviklingen av praksis. Man kan imidlertid tenke seg at en ansatt ikke er aktivt med i meningsforhandlingen, fordi han ikke ønsker å bidra eller at han kanskje av ulike grunner er utstøtt. Det vil være mulig å tenke seg at også praksisfellesskapets medlemmer bidrar fordi de forventer belønning eller ønsker å unngå sanksjoner. Da vil han i beste fall være systembåret i den forståelse at han tilpasser seg systemet uten å tilslutte seg det (Lysgaard 2010: 132).

Lysgaard - Barker

Systembåret-Systembærende

Lysgaard beskriver deltakere i arbeiderkollektivet som systembærende eller systembåret. Den som er systembåret underkaster seg kollektivet men bare fordi kollektivet enten kan belønne eller straffe medlemmene. Et medlem som er systembærende, er knyttet til systemet gjennom en normativ eller funksjonell forpliktelse. Sistnevnte trenger ikke å presses fordi han bærer normene til systemet i seg. Lysgaard tar ikke stilling til om den systembærende er en som var systembåret men som senere er sosialisert inn i systemet og etter hvert utvikler seg til å bli systembærer (Lysgaard 1961:66). Uansett hvordan personen er blitt systembærer, så vil adferden til denne være motivert ut fra ønske om å gjøre det som er til det beste for bedriften og det tekniskøkonomiske systemet. Med andre ord underkaster den systembærende seg normene uten å reflektere over hensiktsmessigheten. Det er likevel en grense for hvor stort press som kan legges på individet. Når arbeidslederen forhandler med den enkelte hver for seg oppnår han avtaler om høyere produksjon. Når arbeidet starter opp og produktiviteten er mye lavere, viser det seg at kollektivet har gått inn og ”justert” for å ”beskytte” medlemmene mot det teknisk økonomiske systemet.

Barkes selvstyrte team preges av at teamene over tid inntar en strengere normativ kontroll over individene. Når teamet blir overlatt til seg selv i forhold til å vurdere sin produksjon, utvikler det seg strengere krav til medlemmene enn det man hadde ved tradisjonell ledelse av gruppen. De sosiale normene som ble utviklet i teamet hadde makt til å straffe og belønne medlemmene. Dermed kan vi sammenlikne tilslutningsformen til det systembårede eller systembærende medlem. For de medlemmer av teamet som enten er nyrekrutterte eller viser motstand, vil straff som utfrysing eller oppsigelse være sterkt medvirkende til at individet underkaster seg. Teamet søker å forme medlemmene til å bli systembærere. Det enkelte medlem har en sterk lojalitet til teamet og yter maksimalt for at teamet skal oppfylle sine forpliktelser. Deltakerne uttrykte at mens de tidligere ikke følte ansvar for bedriftens forpliktelser mer enn det de mente kunne forventes, strakk de seg lengre etter innføring av selvstyrte team. Dette gjaldt også med hensyn til å stå overtid for at teamet skulle holde sine forpliktelser. Det selvstyrte teamet vil hele tiden søke å yte mer, og medlemmene viste seg etter en tid å bære preg av utbrenthet.

Det kollektive systemet

”I følge funksjonsanalytiske resonnementer representerte kollektivsystemet en løsning på de underordnedes problemsituasjon i bedriften. Dette vil si at vi har forutsatt at de underordnede har, r på en eller annen måte, (ikke nødvendigvis bevisst,) erfarer sin situasjon som et problem og at de sitter inne med et visst talent for sosial organisasjon som gjør det mulig for dem (spontant, uformelt, uplanlagt) å utforme et forskansningsystem som altså løser deres problemer” (Lysgaard 2010:211).

Lysgaard mente å ha identifisert et kollektivsystem hvor medlemmene forskanset seg overfor det tekniskøkonomiske systemet for å beskytte seg mot de grenseløse kravene systemet stilte til arbeiderne. Styrken i det kollektive system er sterkere enn det tekniskøkonomiske systemet (Lysgaard 2010: 165). Etableringen av arbeiderkollektivet bygger på de ansattes behov for å forskanse seg mot umenneskelige krav. Da kan man anta at ved å oppfylle alle forpliktelser til et trygt arbeidsmiljø gjennom lovregulering og tiltak på arbeidsplassen, faller behovet for kollektivets forskansning bort. Det viser seg å være annerledes. Kollektivet vil ikke forsvinne. Historiefortellere i kollektivet vil holde tidligere konflikter fremme i den ansattes hukommelse. Lysgaard mener at kollektivet opprettholder sin eksistens som en beskyttelse i forhold til alle eventualiteter.

De selvstyrte teamene hadde et sterkt kollektivsystem. Medlemmene hadde felles interesser og mål for teamets arbeid. Teamet var ikke drevet av behovet for å beskytte seg. Tvert om virket kollektivsystemet drivene på medlemmenes innsats. Teamet kunne sies å være grenseløs og umettelig i kravet til medlemmene. I Barkers selvstyrte team var det ikke det tekniskøkonomiske systemet som stilte krav til medlemmene, men medlemmene selv.

Et viktig spørsmål man kan stille seg er om etableringen av selvstyrte team kan være en måte å nøytralisere en pågående konflikt mellom det tekniskøkonomiske system og arbeiderkollektivet.

Det tekniskøkonomiske systemet

Det tekniskøkonomiske systemet hos Lysgaard er et formelt system med identifiserbare roller, ansvarsområder, rettigheter og plikter. Systemet er umettelig og grenseløst i kravet til individet. Medlemskap oppnås ved å få ansettelse i virksomheten. Det betyr at både ledelsen og kollektivmedlemmene er medlemmer av det tekniskøkonomiske system. Medlemskapet følger med ansettelsen og betyr at man er i lønnsarbeid med den status og med de forpliktelser det bringer med seg (Lysgaard 2010: 137). Ledelsen er representanter for det tekniskøkonomiske systemet overfor kollektivet og overfor det menneskelige system. Medlemskapet skaper utrygghet for individet ved at systemrepresentantene kontrollerer medlemmene og dermed trekkes medlemmene til det kollektive system for å få beskyttelse mot det grenseløse og umettelige kravet (Lysgaard 2010: 138).

Hos Barker er det også et tekniskøkonomisk system men hvor dette systemet ikke har så fremtredende rolle som hos Lysgaard. Direktøren utgjør det tekniskøkonomiske systemet. Man kan si at det tekniskøkonomiske systemet også er innbakt i det selvstyrte teamet. Teamet streber etter å leve opp til verdier som baseres på virksomhetens forretningsvisjoner. Teamene formaliserer dette. Når Lysgaard beskriver det tekniskøkonomiske systemet som grenseløst og umettelig, samsvarer dem med de beskrivelsene teammedlemmer ga etter en tid i det selvstyrte teamet. De kunne rapportere symptomer på grader av utbrenthet fordi produktivitetspresset ble for stort over tid, noe arbeiderkollektivet nettopp skal beskytte medlemmene mot.

Det menneskelige systemet

I det menneskelige systemet hos Lysgaard er det individets interesser som utvikles og utfoldes. Individet inntar en rolleadferd ut fra forventninger fra seg selv og fra andre. Det menneskelige systemet grensesetter i forhold til å oppfatte individet som et redskap for å nå et mål. Lysgaard problematiserer omkring mennesket og individet. Han mener at som menneske har man ubegrensede muligheter i seg (Lysgaard 2010: 138). Som person har man sine individuelle begrensninger i form av personlighet. Tilslutningen til det menneskelige systemet skjer kun gjennom sosial aktivitet. I dette systemet er det individets interesser som står i sentrum. Man ser at individet i seg selv har behov for utfoldelse og utvikling for ikke bare å være et redskap for det tekniskøkonomiske system. Paradokset er som Lysgaard ser det at

individet kan være selvsaboterende i den grad at det ikke utvikler sine ferdigheter men forskanser seg i kollektivet med den konformitet det medfører (Lysgaard 2010: 141). Arbeidsmiljøloven gir retningslinjer for beskyttelse av mennesket overfor det tekniskøkonomiske systemet.

Holdningen til mennesket eller individet er svekket i det selvstyrte teamet til Barker. Når teamet søker å øke produktiviteten, er det innenfor det Lysgaard kaller det ubegrensede menneskelige systemet. Lysgaard viser til at mennesket som det fremstår er ubegrenset, men som person vil individet begrenses av personligheten. Resultatet kan være at det saboterer sine ubegrensede utviklingsmuligheter (Lysgaard 2010:141). I det selvstyrte teamet hindres forskansningen ved at teamet gjennom sine normer alltid vil kreve at medlemmene yter maksimalt. Det menneskelige systemet kommer i press mellom hva teamet krever av utfoldelse og hva individet klarer. Det viser seg kanskje mest over tid ved at medlemmene i systemet viser tegn på utbrenthet.

Makt

Kollektivet og det menneskelige system har mye makt. Ved å sette systemene i et konfliktperspektiv, får man også nyansert maktfaktorene. Ved å søke seg til kollektivet vil individene oppnå styrke og makt overfor et umettelig tekniskøkonomisk system. Det kan være at kollektivet forhandler med ledelsen gjennom sine tillitsvalgte og på den måten står samlet bak sine krav til det tekniskøkonomiske system.

Makten i det selvstyrte teamet ligger hos teammedlemmene. De utøver makten overfor medlemmene dersom de truer normer, verdier og teamets suksess. Medlemmene rapporterte at da de hadde tradisjonell arbeidsledelse, var det større fleksibilitet og toleranse overfor den som ikke oppfylte gruppens forpliktelser. Etter at teamene ble selvstyrte, forsvant denne fleksibiliteten. Kravet til at medlemmene til enhver tid skulle oppfylle forpliktelsen er grenseløs og umettelig. Vi ser da også motsetningen til det Lysgaard beskriver som at mennesket også vil føle seg truet av sine egne dypeste muligheter og egentlige interesser, nemlig at der hvor mennesket ikke begrenses av seg selv eller kollektivsystemet, vil risikere å utmatte seg selv.

Nedenfor presenterer vi en samlematrise som viser hvordan Wenger, Lysgaard og Barker forholder seg til dimensjonene makt, motstand og læring.

	Wenger	Lysgaard	Barker
Makt	<p>Makt begrepet hos Wenger er knyttet til evnen til å påvirke meningsforhandlingen av den til en hver tid gjeldende praksisen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan bygge på en posisjon som følge av formelle strukturer - Kan bygge på faglig dyktighet - Kan bygge på sosial posisjon i praksisfellesskapet 	<p>Makt er som utgangspunkt noe som følger av formell posisjon.</p> <ul style="list-style-type: none"> - leder har makt grunnet struktur - Arbeiderkollektivet samler seg og forskanser seg mot ledelsens makt, makten ligger i arbeiderkollektivet lar være med å gjennomføre ledelsens instruks 	<p>Makten hos Barker ligger i flertallet i de selvstyrte teamene.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ligner på Wenger, man forhandler seg frem til hvordan ting skal være. - Sterkt krav til innordning, en som ikke er enig med flertallet vil ikke trives i et selvstyrt team. - Gruppen vil ekskludere den som ikke innordner seg
Motstand	<p>Wenger fokuserer ikke motstand, trolig fordi motstand er en naturlig, nærmest forutsatt del av meningsforhandlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Derimot legger Wenger til grunn at et praksisfellesskap kan være en kilde til motstand. 	<p>Hos Lysgaard er motstand sentralt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motstand knyttes i første rekke opp til begrepet "Arbeiderkollektivet" - Koordinert motstand også et uttrykk for makt, til å ikke innordne seg. 	<p>Selvstyrte team har som utgangspunkt lite fokus på motstand.</p> <ul style="list-style-type: none"> - utgangspunktet er flat struktur – mot et felles mål - Et spørsmål er om ikke selvstyrte team kan være en metode for nettopp å håndtere/nøytralisere motstand
(ønsket) læring	<p>Læring skjer hele tiden</p> <ul style="list-style-type: none"> - læring kan underbygges - kan imidlertid ikke planlegges med hensyn til resultat - Leder må være sin rolle bevisst og søke å unngå uheldig læring. 	<p>Læring er ikke direkte fokusert på.</p> <ul style="list-style-type: none"> - læring foregår i forbindelse med ansettelse i bedriften i forhold til å innordne seg / bli en del av arbeiderkollektivet. - 	<p>Læring er ikke direkte fokusert på.</p> <ul style="list-style-type: none"> - i realiteten skjer læring hele tiden, fordi driften av teamet er et spørsmål om å bli enige i teamet om hvordan ting skal gjøres. - En slik prosess forutsetter meningsforhandling = læring

Knud Illeris - Læring i arbeidslivet

Boken ”Læring i arbeidslivet, er en sammenfatning av et prosjekt som ble kalt nettopp ”Læring i arbeidslivet”. Det ble satt i gang av den danske Arbeidsmarkedsstyrelsen og avsluttet av Undervisningsministeriet. Formålet med prosjektet er beskrevet som:

”Formålet med konsortiets arbeide er at undersøge og utvikle nye og tidssvarende måder at vedlikeholde og udbygge arbejdskraftens kvalifikasjoner i overensstemmelse med arbejdsmarkedets behov.....” (Illeris 2004:9).

I denne boken presenterer Illeris en modell for læring på arbeidsplassen. Han bruker dimensjonene; *arbeidsfellesskapet, det politiske fellesskapet og det kulturelle fellesskapet* for å beskrive det sosiale læringsmiljøet (Illeris 2004: 36).

Illeris skiller mellom arbeidsfellesskapet og det politiske fellesskapet i forhold til læring (Illeris 2004: 37). Han mener at arbeiderne må oppleve en felles mening med arbeidet og utvikle personlige relasjoner for å kunne danne en arbeidsfellesskap og oppnå læring (Illeris 2004: 37). Dette samsvarer langt på vei med den måten Lysgaard beskriver arbeiderkollektivet som en mekanisme som forsikrer at de ansatte oppfører seg likt, er samstemte og dermed kan oppnå mer enn de kunne ha gjort alene. Dette er en sterk mekanisme som bidrar til å opprettholde arbeiderkollektivets makt (Lysgaard 2001:129).

I følge Illeris avhenger mulighetene for å få til læring på en arbeidsplass, av arbeidets innhold og hvordan arbeidet er organisert (Illeris 2004:31). Videre sier han at dette dreier seg om de ansattes opplevelse av seg selv som arbeidende individer og som en del av et arbeidsfellesskap (Illeris 2004:66).

For det første kan ansatte ha ulike opplevelser /erfaringer av det å lære. Dette kaller Illeris for ”Medarbeidernes Læringsforutsetninger” (Illeris 2004:29,30).

For det andre sier Illeris at læring foregår ulikt i ulike kulturelle fellesskap og grupper. Dette handler også om hvilke kulturer og maktstrukturer som eksisterer mellom de ansatte i de ulike gruppene (Illeris 2004:40ff). Dette kaller Illeris for "Det sosialt-kulturelle læringsmiljø" (Illeris 2004:47).

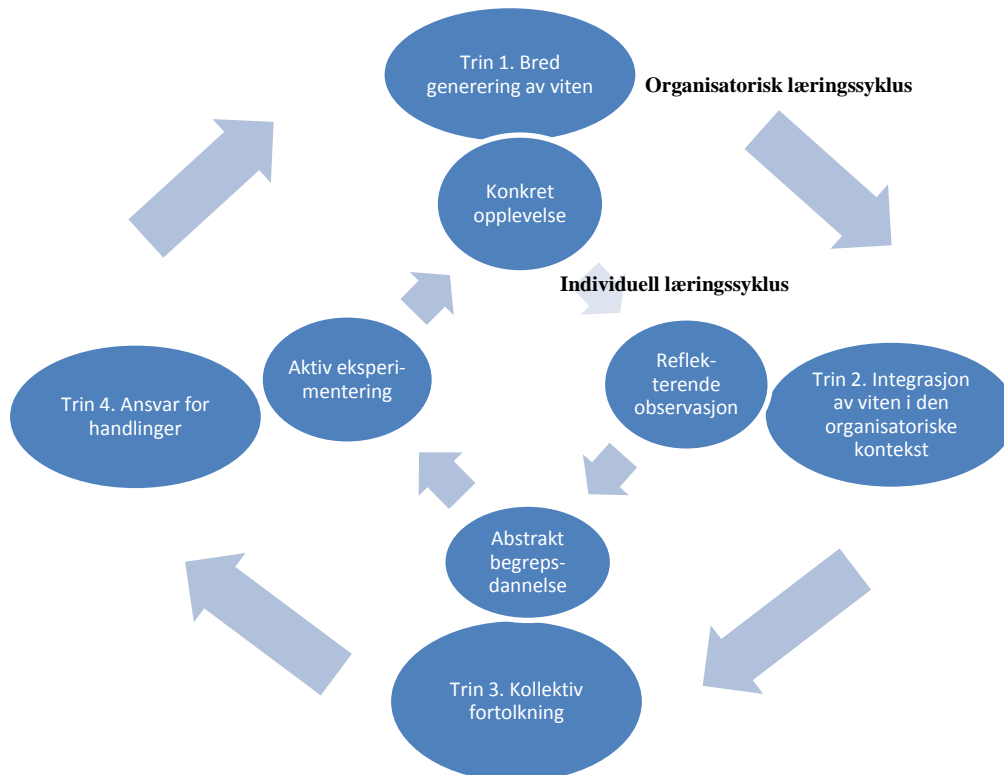
I henhold til Illeris teori er de ansattes "muligheter for sosial interaksjon" en vesentlig faktor for at læring skal finne sted (Illeris 2004:32, 35). Dette samsvarer i stor grad med det Wenger sier om muligheter for meningsforhandling og læring. "Muligheter for sosial interaksjon", sammen med arbeidets innhold, kaller Illeris for "Det teknisk-organisatoriske læringsmiljø" (Illeris 2004:32).

I skjæringspunktet mellom de konkrete, fysiske strukturene på arbeidsplassen og det sosiale og kulturelle miljøet som eksisterer, oppstår det Illeris kaller "Arbeidsfellesskap" eller praksisfellesskap (Illeris 2004:37). Dette handler om spørsmål som "hva er skikk og bruk i vår avdeling?" og "hvordan gjør vi det her?" Det er her vi finner de ansattes "arbeidsidentitet". De ansattes erfaringsbakgrunn er også med på å forme deres identitet (Illeris 2004:70).

Et annet vesentlig punkt som Illeris trekker frem er at læring på arbeidsplassen både handler om den tilsiktede læringen av nødvendige ferdigheter for å utføre arbeidsoppgavene, og om utvikling av en personlig arbeidsidentitet (Illeris 2004:80). Samtidig foregår det en læring ved at de ansatte individuelt og kollektivt utvikler måter å håndtere sin egen situasjon på arbeidsplassen, og dette er ikke alltid en tilsiktet og ønsket læring (Illeris 2004:80). Dette siste samsvarer i stor grad med det som Lysgaard beskriver som arbeiderkollektivets forskansning, som handler om hvordan de ansatte beskytter seg mot det de opplever som umettelige krav fra det tekniskøkonomiske systemet.

Nancy Dixon - Organisatorisk og individuell læringsyklus

I boken "Konsultation i organisasjoner" av Gitte Haslebo (1997) stiller Haslebo spørsmålet om hvilke strukturelle og kulturelle faktorer i organisasjoners måte å fungere på, som kan fremme organisasjonens læring. Hun refererer her til Dixons modell som kombinerer den organisatoriske læringsyklus og den individuelle læringsyklus (Haslebo 1997:33).



Dixons modell for den organisatoriske læringsyklus sammenholdt med den individuelle læringsyklus, (Dixon i Haslebo 1997:33).

Den kollektive læreprosessen er definert som "individuell læring hos mange organisationsmedlemmer, der indgår i interaksjon med hinanden, og hvor den individuelle læring fører frem til ny felles viden i organisationen" (Haslebo 1997:34).

Når organisasjonsmedlemmer har fått ny kunnskap om et emne (Trinn 1) (Dixon i Haslebo 1997:33), blir neste steg å integrere den nye kunnskapen i organisasjonen (Trinn 2). Her sier Haslebo at dersom medarbeidere eller en leder tilbringer det meste av sin tid på sitt eget nivå,

vil det begrense mulighetene for å utveksle viten på tvers av nivåene (Haslebo 1997:37). Trinn 3 kaller Dixon for kollektiv fortolkning (Dixon i Haslebo 1997:33). Den prosessen som foregår på dette trinnet samsvarer i stor grad med det som Wenger kaller for meningsforhandling (Wenger 2004). I trinn 4 foregår det en aktiv eksperimentering av den felles fortolkningen og forståelsen som deltakerne har tilegnet seg i trin 3. Her sier Dixon at de tar ansvar for handlinger (Dixon i Haslebo 1997:33).

Gitte Haslebo - prosesskonsultasjon

Haslebo presenterer to punkter i prosesskonsultasjonen som vi vil trekke frem da vi finner dem relevant for vår studie. Hun påpeker at dersom størsteparten av en medarbeiders eller leders tid tilbringes i egen avdeling eller på eget nivå, vil mulighetene for å utveksle kunnskap på tvers, være begrenset (Haslebo 1997:37). Dermed vil hver avdeling eller enhet sitte med sin informasjon og kunnskap, uten mulighet til å danne seg en oversikt over hvordan denne kunnskapen forholder seg til resten av organisasjonen (Haslebo 1997:37).

Et annet moment Haslebo trekker frem er at sett fra organisasjonens side, vil det ofte være et ønske om at så få personer som mulig deltar i en konsultasjonsprosess, av rent økonomiske grunner (Haslebo 1997:41). Som konsulent, (eller forsker) må man imidlertid vurdere hvor få deltakere man kan akseptere, uten å miste muligheten for å skape bevegelse i den kollektive læreprosessen (Haslebo 1997:41).

Amin og Roberts - "Knowing in action"

Ash Amin og Joanne Roberts har skrevet en artikkel; "Knowing in Action: Beyond communities of practice" (Amin og Roberts 2007). De bygger sine påstander på en gjennomgang av data for et stort antall artikler om praksisfellesskaper. I artikkelen stiller de seg kritisk til mye av den faglitteraturen som er skrevet om læring i praksisfellesskaper fordi de ikke tar høyde for at læringen foregår på ulik måte avhengig av hvilken type praksisfellesskap det er snakk om (Amin og Roberts 2007:353).

Før vi går videre vil vi her si noe om utfordringen med å oversette det som Amin og Roberts skriver, til norsk. Dette gjelder først og fremst begrepet *knowing*. *Knowing in action* kan, med fare for en viss innsnevring, oversettes til ”viten i virksomhet”. Ved å oversette omfattende begreper som dette kan man risikere at nyanser går tapt, og i verste fall at man tillegger teorien noe annet enn det den var ment å skulle stå for. Når vi her bruker begrepet viten, mener vi en type viten, læring og kunnskap om kompetanse som er dynamisk og som endrer seg i samspill mellom deltakere i en gruppe. Slik vi tolker Amin og Roberts er det det de legger i begrepet *knowing*.

Amin og Roberts poengterer viktigheten av å differensiere mellom ulike typer praksisfellesskaper og har på grunnlag av sine faglitteraturstudier (av ca 300 utgivelser om temaet) valgt å skille mellom fire former for kunnskap; Håndverksbasert kunnskap, profesjonskunnskap, ekspertkunnskap og virtuell utforskende kunnskap (Amin og Roberts 2007:353). Håndverksbasert kunnskap finner vi i typiske håndverksyrker, profesjonskunnskap finner vi i typiske yrkesprofesjoner som helsearbeidere, men også lærere inngår i denne kategorien, ekspertkunnskap finner vi i forskermiljøer, og virtuell utforskende kunnskap finner vi i typiske webbaserte praksisfellesskaper der aktørene ikke opptrer i fysisk nærhet til hverandre, men online via software og datamaskiner (Amin og Roberts 2007:353).

Amin og Roberts understreker at de deler inn samspill på arbeidsplassen i disse fire kategoriene for å kunne si noe om hva som påvirker ”viten i virksomhet” (*Knowing in action*). De sier videre at kategoriene ikke er ment å være absolutte, gjensidig ekskluderende eller kategoriske verken i form eller innhold (Amin og Roberts 2007:353). Forenklet sier de med andre ord at det ikke er vanntette skott mellom de fire kategoriene. Inndelingen i kategoriene gjør det mulig å kunne identifisere variasjoner i hva som karakteriserer viten i virksomhet i ulike yrkeskategorier.

Amin og Roberts påpeker at det er stor variasjon mellom hvilke type viten disse fire gruppene innehar, hvilken måte de kommuniserer sammen på, hva som skaper tillit i praksisfellesskapet, i hvilken grad de utvikler sosiale bånd i fellesskapet, hvordan de forholder seg til endring og innovasjon og hvordan praksisfellesskapet er organisert.

På neste side presenterer vi en tabell som en samlet oversikt over hvordan Amin og Roberts mener ulike praksisfellesskaper fungerer ulikt, avhengig av hvilken type aktivitet deltakerne forholder seg til, hvordan det sosiale samspillet er, og hvordan organisasjonsformen er.

Type kunnskap	Aktivitet:	Håndt-verks og oppgave-	Profesjo-nell	Kunnskapbasert /Kreativ	Virtual
		Estetisk kunnskap, kinaesthetic (kunnskap om hvordan en oppgave skal utføres) og skjult kunnskap .	Spesialisert ekspert-kunnskap tilegnet gjennom lang utdanning og praksis. Avklarende og konstaterende kunnskap. Tankemessig og teknologisk skjult kunnskap (det gjelder både for estetisk kunnskap og kunnskap om hvordan en oppgave skal utføres)	Spesialisert og faglig kunnskap. Kunnskap som omfatter standarder og koder. Eksisterer for å videreutvikle kunnskap. Består av midlertidige og kreative koalisjoner, kunnskapen endrer seg raskt.	Kodifisert kunnskap og taus kunnskap. Utforskende kunnskap. Tillegnes til egen fordel og til prosjektets fordel .
Sosialt samspill:	Grad av sosiale bånd. Hva skaper tillitt?	Gjensidig tillitt. Likhet og fellesskap utvikles gjennom å utføre felles oppgaver.	Institusjonell tillitt basert på profesjonelle standarder for utførelse.	Tillit er basert på rykte og kompetanse. Svake sosiale bånd.	Svake sosiale bånd, tillitt er basert på rykte og omdømme.
	Tids-messige aspekter	Lang yrkestradisjon. Tradisjon for lærlingbasert overføring av kunnskap. Preget av sosiokulturelle strukturer i institusjonene.	Tradisjonell og treg å endre. Institusjoner underlagt formelle reguleringer.	Korttidfellesskap, prosjektbasert. Finansiert av ressurser fra institusjoner innen kunnskapbaserte og kreative fagområder.	Kan ha lang eller kort levetid. Utvikler seg gjennom hurtig og usystematisk samspill.
	Grad av nærhet, måte å kommunisere på.	Kunnskapsoverføring krever samarbeidsarenaer og ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. Viktig å kunne demonstrere kunnskap for hverandre.	Samarbeidsarenaer er nødvendig for å kunne utvikle sin profesjonalitet, og for å kunne demonstrere sin profesjonalitet for andre i praksisfellesskapet. Etter at man har oppnådd anerkjennelse, er ikke samarbeidsarenaer lenger så viktige.	Kommunikasjonen foregår i en kombinasjon av direkte kontakt, og mer indirekte kontakt, for eksempel via teknologiske kommunikasjonsmedier.	Sosial Interaksjon gjennom ansikt-til-skjerm kontakt.
Organi-sering		Hierarkisk organisert og ledet. Åpen for nye medlemmer.	Store hierarkisk ledede organisasjoner, eller små enheter ledet av underledere.	Gruppe/prosjekt- styrt. Åpen for de med et omdømme i faget og anerkjennelse på området.	Distansert kommunikasjon. Teknologien (web/en) former adferdskulturen.
			Institusjonelle restriksjoner og regler ved inntak av nye medlemmer.	Styrt av gjensidig samhandling og grenser/yttergrenser for hva som er mulig å gjennomføre.	Ledet av miljøets anførere, eller teknologiske sekvenser. Åpne, men selvregulerende.
Inno-vation:		Tilpassede og trinnvise.	Trinnvis eller radikale innovasjon, men sterkt bundet av institusjonelle regler og normer for profesjonen. Innovasjonen stimuleres av kontakt med andre praksisfellesskaper .	Høy energi, radikal innovasjon.	Trinnvis og radikal innovasjon.

(Amin og Roberts 2007). (Vår oversettelse, og gjengitt med våre forenklinger og utdypinger.)

Ifølge Amin og Roberts er det viktig å være klar over at det som fremmer læring i ett praksisfellesskap, ikke nødvendigvis gjør det i et annet (Amin og Roberts 2007). Både fordi praksisfellesskaper er ulike avhengig av hvilke type viten de innehar, og hvilke måter de samhandler på og hvilken struktur vi finner i selve praksisfellesskapet. Men også fordi alle praksisfellesskaper er unike.

Dette gjør det svært komplisert, om ikke umulig, å presentere hva som fremmer læring, hva som hemmer læring og si noe om hvordan en leder kan legge til rette for at læring skal skje. Det kommer hele tiden an på en mengde faktorer som varierer fra fellesskap til fellesskap, men som også kan variere alt etter *hva* det er som skal læres.

Vi synes Amin og Roberts teori er spesielt interessant med tanke på å gi drøftingen av problemstillingen i denne oppgaven en balansert fremstilling. Den er ikke minst interessant når vi senere skal legge frem forslag til hvordan man kan legge til rette for læring i et praksisfellesskap. Noe som kan virke som et klokt tiltak for læring et praksisfellesskap, kan vise seg å ha svært liten effekt, eller kanskje til og med hemme læring et annet fellesskap.

Metode for masteroppgaven

I denne delen skal vi gjøre rede for unit- og level of analysis, valg av metode og fremgangsmåte (metodologi), valg av datainnsamlingsmetoder samt gi en presentasjon av sentrale funn fra vår prosesskonsultasjon i Agder Energi. Alle våre valg er tatt ut fra det som ville være best egnet til å belyse meningsforhandling i praksisfellesskapet ut fra dimensjonene læring, motstand og makt. Dette gjør vi for i neste omgang å kunne si noe om vår problemstilling; Hvilken betydning har praksisfellesskapene som et bidrag til å gjøre en bedrift innovativ?

Kort beskrevet fulgte vi følgende tredelte prosess i metoden:

- Skapte arenaer for meningsforhandling, og observerte meningsdannelse eller (sensemaking) på disse arenaene
- Intervjuet de ansatte på disse arenaene
- Foretok en deduktiv drøfting der vi forsøkte å finne begreper i teoriene som kunne forklare observasjonene våre.

Unit- og level of analysis

I denne masteroppgaven har vi studert hvilken betydning praksisfellesskapene har som et bidrag til å gjøre en bedrift innovativ.

Vår case handler om prosessen omkring innføringen av rapporteringssystemet, RUH i Agder Energi. Vi er innom alle fasene i prosessen; hvordan HMS-ledelsen i Agder Energi opptrådte ved innføringen av RUH-systemet, hvordan avdelingslederne og de ansatte i tre ulike avdelinger i Otera opplevde innføringen av RUH-systemet, og hvordan de ansatte i den ene av avdelingene, Otera Ergon, viste tegn til økt læring gjennom den prosesskonsultasjonen vi gjennomførte der. Og ikke minst hvordan ledelsen ga uttrykk for at den kunnskapen som kom frem var av betydning for dem ved at det de ansatte kom opp med var fornuftig (Gronert m. fl. 2010).

Vi har valgt en slik bred tilnærming fordi vi har hatt et ønske om å fange opp det som kan påvirke praksisfellesskapet i alle faser. Vi mener at denne tilnærmingen også bidrar til å gi et mer helhetlig perspektiv på prosessene ved endringen. Vårt hovedfokus har likevel ligget på de ansattes opplevelse av meningsforhandlingen i praksisfellesskapene, og det er derfor denne fasen vi har tillagt størst vekt.

Vår vinkling i oppgaven er ofte fra medarbeidernes perspektiv. Vi satt oss som mål å utforske hvordan de ansatte opptrer i praksisfellesskapet, og hvordan læring, makt og motstand

påvirker meningsforhandlingen i praksisfellesskapet. Når vi legger frem resultatene, er det i en form som tar sikte på å gi en større forståelse for viktigheten av det som foregår i praksisfellesskapene, og at den kunnskapen som er i bevegelse i praksisfellesskapene kan ha en betydning for beslutningstakerne i bedriften.

Den typen kunnskap vi observerte under casestudiet i Agder Energi, er det Amin og Roberts karakteriserer som ”Håndverks- og oppgavebasert kunnskap”, som igjen er preget av en yrkestradisjon. Den kunnskapen våre respondenter i Agder Energi forholder seg til, er på samme tid en praktisk, estetisk kunnskap, og en implisitt, skjult kunnskap, som ofte er knyttet til hvordan en oppgave skal utføres (Amin og Roberts 2007). I samsvar med det Amin og Roberts sier, observerte vi også at for å få til en deling av denne kunnskapen, var det avgjørende av de ansatte hadde samarbeidsarenaer der de kunne kommunisere ansikt til ansikt og gjerne demonstrere utøvelse av ulike arbeidsoppgaver for hverandre (Amin og Roberts 2007).

Av metodisk teori har vi støttet oss til ”Sensemaking in Organizations” av Karl Weick og ”Det kvalitative forskningsintervju” av Steinar Kvale og Gunnar Brinkmann.

Weick beskriver sensemaking som en mental prosess der vi tolker, forsøker å forstå og skape mening i virkeligheten rundt oss. Vi mener begrepet sensemaking kan oversettes med meningsdanning, som er resultatet eller utkommet av en meningsforhandling. Weicks teori er benyttet for å forklare prosessen og det som foregikk på arenaene for datainnsamling (meningsdanningen) (Weick 1995), mens vi har benyttet teori fra Kvales bok for å vurdere vårt arbeid i forbindelse med intervjuene og gruppesamtalene (Kvale 2004).

I drøftingen av observasjonene har vi tatt utgangspunkt i Etienne Wenger sin teori om ”Praksisfellesskaber”, og vi har brukt Lysgaard sin teori om ”Arbeiderkollektivet” for å beskrive en del av de motstandsmekanismene som man bør kjenne til, og som Wenger sier lite om. Videre trekker vi også inn Barker sin artikkel om ”Selvstyrte team” fordi den sier noe om hvordan man kan nøytralisere en del av de motstandsfaktorene som Lysgaard beskriver. I teorikapitlet presenterte vi disse teoriene hver for seg før vi foretar en sammenlignende drøfting av dem for å belyse på hvilke områder teoriene kan sies å overlape hverandre og på hvilke områder de i mindre grad samsvarer. Hensikten med dette var å komme frem til

hvordan de tre teoriene forholdt seg til meningsdanning i praksisfellesskapet ut fra dimensjonene læring, makt og motstand. Resultatet av den sammenlignende drøftingen ble systematisert i en matrise.

I tillegg til disse tre teoriene anvender vi også Amin og Roberts teori, ”Knowing in action”, som er en teori som stiller seg kritisk til generaliseringen av begrepet praksisfellesskap.

Fremgangsmetode (metodologi)

Det første vi gjorde da vi gikk i gang med vårt oppdrag i Agder Energi, var at vi skapte ulike arenaer for meningsforhandling. Dette gjorde vi i form av gruppeintervjuer, enkeltintervjuer og dialogkafé⁴. Vi skapte arenaer i alle de tre fasene, men største delen av dataene har vi fra den siste fasen (konsultativ fase) hvor vi opptrådte som prosesskonsulenter i avdeling Otera Ergon (Gronert m. fl. 2009, 2010). Vi observerte på disse arenaene, samlet og strukturerte data ut fra observasjonene. Dette utgjør den største delen av vårt datamateriell (Gronert m. fl. 2009, 2010).

Samtidig med at vi observerte, opptrådte vi også som intervjuere på disse arenaene, og på den måten kan vi si at vi til en viss grad har deltatt i meningsforhandlingene. Ikke i forhold til hva intervjuobjektene skulle si, men i forhold til hva de skulle si noe om. Dette var nødvendig fordi bestillingen fra Agder Energi var at innsamlede data skulle si noe om hvorfor innføringen av RUH ikke samsvarte med organisasjonens forventninger (Gronert m. fl. 2010).

Videre har vi forsøkt å finne begreper i teoriene som kan hjelpe oss å drøfte og forstå våre observasjoner og funn. I drøftingskapitlet behandler vi funnene i lys av denne teorien og her tar vi utgangspunkt i matrisen som vi presenterte på slutten av teorikapitlet.

⁴ Utgangspunktet for denne metoden er en erkjennelse av at mer tradisjonelle møter oftest ikke makter å involvere alle deltakerne. Ideen om dialogskafé er derfor basert på en antakelse om at en liten gruppe mennesker ofte har mer kreative og interessante samtaler når de sitter på en kafé (Klev og Levin, 2002, s.214). Rent konkret sitter 4-5 deltakere ved hvert bord og samtaler om et gitt tema/en gitt problemstilling i en kort tidsperiode (ca 15 minutter). Ideer og utsagn noteres på et stort felles ark, før gruppen bytter bord og samtaler om en ny problemstilling. Slik fortsetter prosessen i 3-4 runder. Til slutt samles ideer og presenteres i plenum.

Målet med drøftingen er å belyse hvordan meningsforhandling i praksisfellesskapet fungerer, og forsøke å forstå dette ut fra dimensjonene læring, makt og motstand. Metoden vi har brukt er en kombinasjon av sensemaking (skaping av arenaer for meningsdanning) og deduktiv metode (teoretisk drøfting for å forsøke å forklare funnene).

Intervjubasert kunnskap og sensemaking

Kvale påpeker at intervjubasert kunnskap er et *produkt* som skapes av intervjueren og en intervjuperson i fellesskap gjennom spørsmål, svar og senere transkripsjon og analyse. Resultatet blir da følgelig farget av prosessen. Dette har vi forsøkt å ta høyde for. Vi var til enhver tid fire studenter til stede på intervjuene og har derfor ikke en ensidig oppfatning av det som foregikk på arenaen. Etter intervjuene hadde vi en samtale om våre observasjoner før vi transkriberte dataene.

Kvale sier videre at kunnskap er *relasjonell*. Forskeren kan velge å fokusere på intervjupersonenes synspunkter, samspillet mellom deltakerne eller en kombinasjon av dette (Kvale 2009: 73). Vi forsøkte å fokusere på å få den type data vi trengte til vår forskning, nemlig hvordan meningsforhandlingen foregikk, og hva som påvirket denne (Gronert m. fl. 2010).

”Forskningsintervjuet etablerer nye relasjoner i de menneskelige samtalenett, med det som formål å produsere kunnskap om den mellommenneskelige situasjon” (Kvale 2009:73). Ett av våre mål på intervjuarenaene var å få de ansatte til å dele kunnskap og meningsforhandle, og i tillegg få ledelsen til å delta i prosessen (Gronert m. fl. 2010). Weick sier dette på en annen måte: “The basic idea of sensemaking is that reality is an ongoing accomplishment that emerges from efforts to create order and make retrospective sense of what occurs” (Weick 1993: 635). Videre sier Weick at mennesker som snakker sammen utvikler et felles repertoar av felles erfaringer, og at det vil hjelpe dem til å forstå hva de mener, organisere sine opplevelser, og i neste omgang bruke dette til å kontrollere og forutse hendelser (Weick 1995). I vår studie er dette aktuelt både for de ansatte, slik at de kan dele sine erfaringer om

RUH med kolleger på eget nivå, og for ledelsen, slik at de kan bruke denne kunnskapen når beslutninger skal tas (Gronert m. fl. 2010).

Intervjubasert kunnskap er *kontekstuell*, og det vil si at den kunnskapen som produseres i en intervjusituasjon ikke automatisk kan overføres til andre sammenhenger (Kvale 2009:73). Dette har vi måttet ta høyde for underveis. Ikke minst fordi vi hadde et begrenset utvalg intervjuobjekter, hvilket øker faren for at det som sies i gruppen, kun gjelder for den gruppen.

Kvale presenterer også to metaforer for å illustrere to ulike idealtyper av intervjubasert kunnskap; ”*Gruvearbeideren*” og ”*den reisende*”. I følge gruvearbeidermetaforen forstås kunnskap som skjult metall som skal hentes opp i dagen. Intervjueren skal hente ut kunnskap fra intervjupersonen uten å ”besudle” den. I følge reisendemetaforen er intervjueren en reisende som vandrer rundt i landskapet og samtaler med folk han treffer på veien (Kvale 2009:67).

Ved å anvende en metode som ligger tett opp mot ideologien i gruvearbeidermetaforen, vil forskeren kunne få svar på de samme spørsmålene fra alle intervjupersonene, og følgelig kunne sammenligne svarene, kategorisere dem og systematisere dem. Han vil kunne fremstille resultatene i en form som dels ligner presentasjonen av en kvantitativ undersøkelse. Han vil imidlertid kunne miste informasjon som dukker opp underveis dersom han ikke er fri til å forfølge et utsagn og dermed delvis avvike fra intervjuguiden (Kvale 2009:68).

Ved derimot å anvende en metode som ligger tett opp mot ideologien i reisendemetaforen vil forskeren kunne sveipe rundt og samle informasjon, nærmest etter egen intuisjon. Resultatet av dataene vil sannsynligvis være svært sprikende og omhandle flere ulike og usammenlignbare tema. Han vil imidlertid, i motsetning til gruvearbeideren, kunne fange opp mer intuitiv informasjon og ha større mulighet til å forfølge følelsen og danne seg et bilde av intervjupersonenes virkelighetsverden. Han vil med andre ord kunne skaffe seg kunnskap om intervjupersonene på et dypere og mer komplekst nivå, men dog adskillig mer fragmentert og subjektiv (Kvale 2009).

Spørsmålet om hvilken ideologi man velger å plassere seg i nærheten av, kommer an på hva man ønsker å finne ut (Kvale 2009).

Vår prosess omkring innhenting av data har nok vært preget både av gruvedrift og reisevirksomhet. Da vi først kontaktet Agder Energi, visste vi lite om hva vi skulle jobbe med, fordi vi som studenter nærmest kom tiggende på døra for å be om et oppdrag. Da vi ble tildelt RUH som fokusområde, ble vårt neste steg å innhente og kartlegge situasjonen i bedriften og danne oss en formening om hva de ønsket å oppnå. Den første fasen ble preget av at vi forsøkte å danne oss et bilde av terrenget og situasjonen, og at vi dermed opptrådte litt i retning av det som Kvale kaller reisendemetaforen. I neste fase jobbet vi mer målrettet ut fra en intervjuguide, og her opptrådte vi nok mer i retning av det som Kvale kaller gruvearbeidermetaforen. Da vi senere skulle systematisere og analysere dataene, opplevde vi helt klart at det var enklere å behandle dataene fra den fasen der vi i størst grad hadde fulgt gruvearbeidermetaforen. Likevel fikk vi mye gode data da vi bare observerte samtalene. Disse dataene var i mindre grad enn dataene fra intervjuene påvirket av vår tilstedeværelse som forskere. Denne typen data er også mer i tråd med det som kommer frem under prosessen i sensemaking, slik Weick beskriver det (Weick 1995).

Begrunnelse for valg av kvalitativ metode

I denne delen belyser vi først kort fordeler og ulemper med kvalitative metoder generelt, og intervjuer spesielt, for deretter å presentere de datakildene vi har anvendt. Vi vurderer også sterke og svake sider ved hver enkelt datakilde for så til slutt å begrunne hvorfor vi mener datakildene og dataene er ”gode nok” til at det er forskningsmessig forsvarlig å basere masteroppgaven på den empirien som foreligger.

Når vi har benyttet oss av kvalitativ metode under innsamling av data, er det flere årsaker til det. Både de to foregående oppgavene, og denne oppgaven har fokus på sosial læring. Vi har arbeidet med forskningsspørsmål som har handlet om å belyse; ”hvordan” og ”hvorfor”, og ikke; ”hvor mange”. I slike sammenhenger egner kvalitative metoder seg bedre til å få frem kompleksiteten i sosiale prosesser enn det som ville vært mulig å få ut ved å anvende en kvantitativ metode (Kvale 2009:121), og det var nettopp dette som var aktuelt i vår studie. I

tillegg er styrken til kvalitative metoder at de i langt større grad får frem de mellommenneskelige prosessene og de enkelte respondentenes holdninger og opplevelser. Kvale kaller dette intervjupersonens livsverden (Kvale 2009:122). Dette ga oss for eksempel muligheten til å observere læring, motstand og eventuelle maktfaktorer. I tillegg var det mulig for oss å forfølge interessante utsagn som kom frem underveis. Kvale sier at intervjueren må være *følsom* og lytte aktivt til innholdet av det som blir sagt og forsøke å få frem nyansene i det som blir beskrevet. Videre sier han at intervjueren må være *åpen* og lytte med jevn oppmerksomhet på det som blir sagt og på den måten få med seg nye sider som introduseres av intervjupersonen (Kvale 2009:177). Han sier i tillegg at på en annen side må man også være *kritisk* og ikke ta alt som blir sagt for god fisk (Kvale 2009:177). Man kan for eksempel stille kritiske spørsmål til det som blir sagt. Under våre observasjoner var vi alltid tre eller fire studenter til stede på intervjuene, og hadde dermed et godt grunnlag for å observere både det eksplisitte og det implisitte som kom frem i dialogen og intervjusituasjonen og eventuelt å gå videre på det som kom frem (Gronert m. fl. 2010).

”Intervjuets styrke er dets privilegerte tilgang til objektets dagligverden” (Kvale 2009:181).

Det finnes flere innvendinger mot forskning ved kvalitative metoder, og spesielt intervju som metode. Kvale presenterer og vurderer en del påstander som kritiserer intervju som forskningsmetode:

En innvending er at intervjuet er ikke en vitenskapelig metode fordi det er personavhengig, og at det dermed stilles store krav til intervjueren (Kvale 2009:180). Slik vi tolker det Kvale sier i dette punktet, er at noen forskere mener at det nærmest er et paradoks mellom det å opprette en relasjon til intervjuobjektet og det å få ut valide, objektive data. En annen innvending er at intervjuresultatene ikke er troverdige fordi de er ensidige (Kvale 2009:180), og dette bringer frem et annet paradoks; Dersom man som intervjuer/forsker ikke erkjenner denne ensidighet, vil resultatene fra undersøkelsen ikke være valide fordi man kan komme til å trekke konklusjoner og generalisere uten å ta høyde for feilkilder og svakheter. Dersom man på en annen side erkjenner denne ensidigheten, vil man kunne belyse aspekter av de undersøkte fenomenene, men resultatene vil ikke være reliable (Kvale 2009:180).

”Kan ikke intervjuresultatene skyldes ledende spørsmål, og dermed være upålitelige?” (Kvale 2009:180). Som intervjuer har man, mens intervjuet pågår, muligheten til å påvirke hvilke data som kommer frem, og hvilke data som blir mest fremtredende. Dermed vil også de dataene som kommer frem være påvirket av intervjuerens spørsmålsstilling i intervjusituasjonen.

En fjerde innvending er at intervju er ikke en gyldig metode, fordi det avhenger av et subjektivt inntrykk og kvaliteten avhenger av forskerens dyktighet (Kvale 2009:180). Kort sagt vil graden av validitet avhenge av forskerens evne til å gjennomføre intervjuene og analysere dataene fra intervjuene i tråd med forskningsetiske standarder og normer (Kvale 2009:180).

Vi har forsøkt å ta hensyn til ovenstående, og vi innser at det aldri kan bli mulig å inneha en fullstendig objektiv rolle som intervjuer. Derfor må vi også være bevisst på dette videre i prosessen. Når vi likevel har valgt å bruke intervjuer og gruppesamtaler som datainnsamlingsmetoder, er det fordi vi mener disse metodene er egnet til å belyse våre forskningsspørsmål, samtidig egner disse datainnsamlingsmetodene seg til å:

- avdekke hvilke maktfaktorer som spiller inn under meningsforhandlingen
- si noe om hvordan motstanden vi så, påvirket meningsforhandlingen
- si noe om hvordan læring ble et resultat av meningsforhandlingen.

Vi har også vurdert om det ville vært interessant nå, etter konsultasjonen og vår agering som aksjonsforskere i Otera Ergon, å måle rent kvantitativt om antall RUH faktisk har økt. Dersom dette skulle være interessant, ville vi da imidlertid måttet gått videre i forsøk på å avdekke hvorvidt det er vår aksjonsforskning som har bidratt til økning, eller om det skyldes andre faktorer i bedriften. Vi har foreløpig valgt å la dette være, med den begrunnelse at det i og for seg ikke er interessant for våre forskningsspørsmål som ikke handler om den slags kvantitative data.

Kvale snakker også om ”mixed methods” der man bruker kvantitative undersøkelser for å komplimentere data fra kvalitative undersøkelser (Kvale, 2009: 132). Det kan virke som om han er litt reservert i forhold til anvendelse av mixed methods. Han sier at ulike metoder er forskjellige verktøy for å svare på forskjellige spørsmål, der *hva slags* besvares av kvalitative metoder, og *hvor mye* besvares av kvantitative metoder. Dette gjør at de to metodene tilhører hvert sitt paradigme, der kvalitative data er avhengig av intervjuerens ferdigheter og personlige skjønn og følgelig behandles etter forskjellige former for logikk. Mens kvantitative data følger mekaniske standardregler for analyse og krever helt andre regler for bearbeiding (Kvale 2009: 132, ff). Dette er også årsaken til at vi ikke valgte å undersøke den kvantitative økningen av RUH etter konsultasjonen. Dessuten var det utenfor det vi hadde fokus på å undersøke, nemlig meningsforhandlingen i praksisfellesskapene. Når det er sagt, ser vi helt klart at det kunne være interessant for Agder Energi å vite om det har skjedd en kvantitativ økning etter vår konsultasjon.

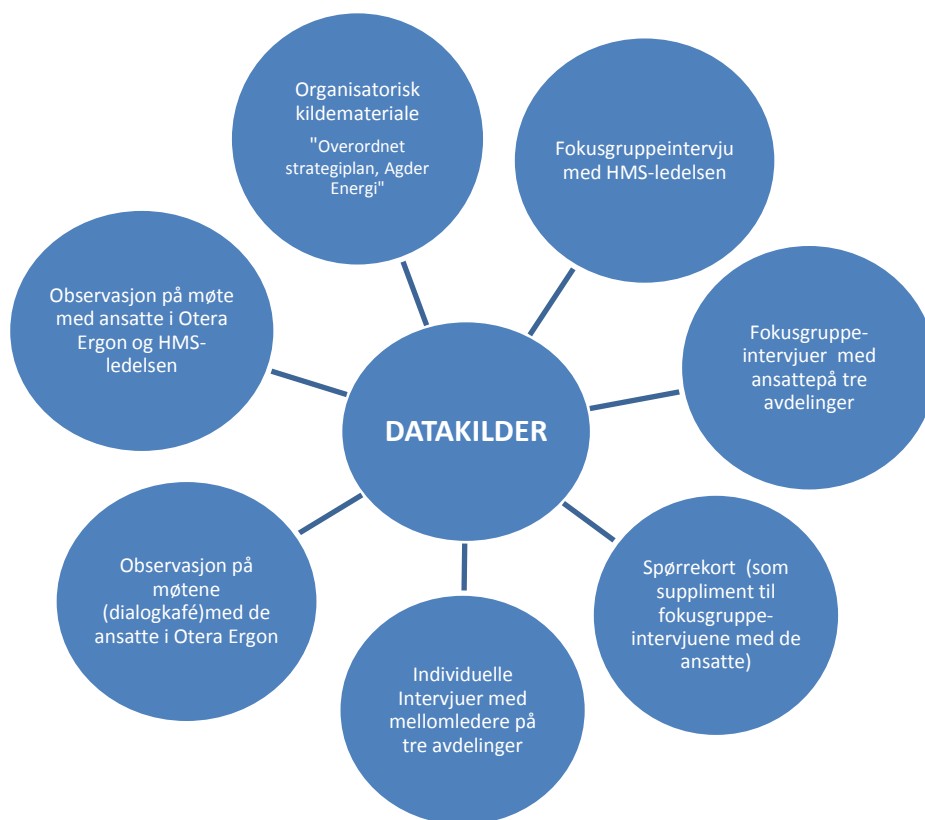
Datainnsamlingsmetode

Da vi skulle velge datainnsamlingsmetoder, valgte vi metoder som først og fremst egnet seg til å skape gode arenaer for meningsforhandling. Vi kan på en måte si at vi etablerte små praksisfellesskaper der vi la til rette for meningsforhandling, og observerte denne. I tillegg deltok vi selv på disse arenaene som intervjuere.

Anvendte datakilder

Vi vil her redegjøre for de datakildene vi har brukt, og omfanget av disse. Videre vil vi begrunne hvorfor vi har valgt nettopp disse datakildene. Deretter vil vi reflektere over hva vi finner gjennom disse kildene, og hva disse datakildene *ikke* kan fortelle oss.

En oversikt over datakilder vi har anvendt



Organisatorisk kildemateriale fra Agder Energi

For å få en forståelse av konsernets målsettinger og uttalte oppfatninger av RUH, benyttet vi oss av Agder Energi sin strategiplan 2009-2011. Denne gir oss informasjon om konsernledelsens utviklingsområder og hvor RUH sto i den sammenheng. I tillegg sier den noe om rent kvantitative målsettinger for RUH, men den sier ikke noe om virkemidler i forhold til medvirkning for å nå disse målene. Dokumentarisk materiale av dette slaget har den fordel at det er svært objektivt og at det er gradert som konsernets gjeldende mål og strategi. Ulempen kan være en eventuell avstand mellom konsernets uttalte mål, verdier og strategier og de reelle verdiene og målsetningene det jobbes mot, og derfor kan den i verste fall være villedende. Det var uansett interessant for oss å få en viss pekepinn på om det fantes en forskjell mellom påberopte verdier og målsettinger, og reelle verdier og målsettinger før vi etablerte arenaer for meningsforhandling og intervjuer HMS-ledelsen og de ansatte.

Fokusgruppeintervju med HMS-ledelsen

I ORG 426 var vårt første intervju i Agder Energi et intervju med HMS-ledelsen (Gronert m. fl. 2009). HMS-ledelsen besto av fem personer, hvorav én var hovedverneombud i full stilling. Vi var fire studenter til stede under intervjuene og fordelte roller oss i mellom slik at én noterte, én observerte og to intervjuet vekselvis. Dette fungerte bra og intervjuene bar preg av å være naturlige samtaler mer enn utspøringer. Målet med dette intervjuet var å kartlegge deres oppfatning av RUH-situasjonen. Videre ønsket vi å vite mer om hva de mente burde endres, og hvordan de oppfattet at medarbeiderne forholdt seg til RUH. Ut fra opplysninger som kom frem i dette intervjuet utarbeidet vi en intervjuguide som vi skulle bruke når vi intervjuet medarbeidere ute i avdelingene (Gronert m. fl. 2009).

Fokusgruppeintervju med ansatte på tre avdelinger

Fokusgruppeintervjuer kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der målet er å få frem mange forskjellige synspunkter på temaet som tas opp (Kvale 2009:162). Hensikten er ikke at deltakerne skal komme til enighet. Ordvekslingen mellom deltakerne kan bringe frem nye sider ved saken som man ikke ville fått frem i individuelle intervjuer (Kvale 2009:162).

Weick sier at “Sensemaking is ongoing, so Individuals simultaneously shape and react to the environments they face. As they project themselves onto this environment and observe the consequences they learn about their identities and the accuracy of their accounts of the world” (Weick 1993:635).

Ulempen er at en slik gruppesamtale kan redusere intervjuerens kontroll over forløpet, og det kan bli vanskelig å transkribere dataene (Kvale 2009:162). Dette opplevde vi delvis da vi hadde innledende møte med HMS-ledelsen og på de møtene hvor det var mange til stede. På gruppeintervjuene i de tre avdelingene var ikke dette noe stort problem, da vi der kun hadde to til fire respondenter i hver fokusgruppe (Gronert m. fl. 2009).

Vi hadde fokusgruppeintervju med til sammen 10 medarbeidere fordelt på tre avdelinger i Otera. I tillegg intervjuet vi avdelingslederne på hver av de tre avdelingene etter samme

intervjuguide (Gronert m. fl. 2009). Vår intervjuguide inneholdt spørsmål innenfor følgende områder: Definisjon av RUH, Nytteverdi av RUH (i dag), Ønsket situasjon. Intervjuene varte i underkant av en time. Vi forsøkte å bruke coachende spørsmålsteknikker⁵ samtidig som vi styrte intervjuprosessen etter intervjuguiden. Ved å stille spørsmålene på en åpen måte, håpet vi å få mest mulig ærlige svar og beskrivelser av intervjupersonene (Gronert m. fl. 2009).

Vi hadde som mål å legge til rette for meningsforhandling, å danne oss et mest mulig reelt bilde av hvordan intervjupersonene opplevde RUH, prosessen rundt RUH og hvordan de ansatte ønsket det skulle være. I neste omgang ville vi koble inn ledelsen slik at de også fikk del i denne kunnskapen og kunne anvende den når beslutninger skulle tas. Vi var bevisste på å ikke benytte oss av ledende spørsmål for å ikke påvirke svarene. Samtidig benyttet vi oss av ledende spørsmål i tilfeller der det var behov for å avklare hva intervjuobjektet mente (Kvale 2009). Også her var vi fire studenter til stede, én observatør, én skribent og to intervjuere. Vi mener at det at vi alle var til stede under intervjuene, bidrar til å styrke kvaliteten på våre data. I etterkant av hvert intervju hadde vi et møte der vi samsnakket om intervjuprosessen og utsagnene til intervjupersonen og kom på den måten frem til en slags intersubjektiv oppfatning av det intervjupersonen hadde uttrykt (Gronert m. fl. 2009). Vi mener at dette reduserte ”risikoen” for feiltolkning og dermed styrker dataenes reliabilitet (Kvale 2009: 247). Vi benyttet oss av samme intervjuguide og samme fremgangsmåte da vi intervjuet avdelingslederne. Dette fordi vi ønsket å få fram data som kunne fortelle oss noe om hvorvidt medarbeiderne og avdelingslederne hadde samme oppfatning av RUH-situasjonen, noe som er avgjørende dersom innføringen skulle bli vellykket (Gronert m. fl. 2009).

Vi valgte fokusgruppeintervjuer fordi vi ønsket å få frem intervjupersonenes kreativitet. Den løse formen i fokusgruppeintervjuet egner seg til å ”kaste ball” om ideer og meninger, og på

⁵ Vi refererer her til Reinhard Stelters teser for coaching i organisasjoner i *Coaching, læring og utvikling* (Stelter 2002). Det er særlig tre teser som har vært relevante i forhold til RUH systemet i Otera Ergon. For det første at folk gjør det som gir best mening for dem, for det andre at folk oppfatter verden ut fra det bildet de har av den, og til sist at den som har problemet også har nøkkelen til å løse det (Stelter 2002:86). John Withmore presenter spørsmålsteknikker til coaching i *Coaching på jobbet* (Withmore 1998).

den måten håpet vi å avdekke hvordan både ledelsen og medarbeiderne opplevde situasjonen og hvordan de så for seg at den kunne forbedres (Gronert m. fl. 2009).

Vi hadde et håp om at de dataene vi samlet inn, kunne fortelle oss noe om hvordan de ansatte meningsforhandlet og delte kunnskap. Vi ønsket også å få vite om ledelsen så noen nytte i den kunnskapen de ansatte satt med (Gronert m. fl. 2010).

Ulempen med fokusgruppeintervjuet var at dersom det satt enkeltindivider i gruppen som hadde kontroversielle meninger om temaet, ville vi risikere at de ikke våget å fremme dem. Vi mener likevel at gevinsten ved denne metoden er større enn ulempene; kontroversielle enkeltmeninger kan ha en viss betydning, men når målet er å finne en løsning som hele gruppen kan samles om, er de likevel ikke så interessante (Gronert m. fl. 2010).

Spørrekort som datastøttende intervjuer

I følge Kvale har datastøttende intervjuer i den senere tid blitt mer og mer utbredt, og da spesielt i form av teknisk basert kommunikasjon som telefonintervjuer, chat-intervjuer og e-postkorrespondanse (Kvale 2009:160). I vårt arbeid har vi benyttet oss av spørrekort som datastøttende intervjuer. Disse ble delt ut på hver av de tre avdelingene, og vi fikk inn ca 24 utfylte spørrekort, en svarprosent på ca 60 % (Gronert m. fl. 2009). Fordelen med denne formen for datastøttende intervjuer er at de transkriberer seg selv. Ulempen er at både intervjuer og intervjuerperson bør være relativt dyktige på skriftlig kommunikasjon slik at ikke spørsmål og svar blir flertydige. I tillegg mister man all den nonverbale kommunikasjonen som ligger i en samtale (Kvale 2009:161).

For å underbygge dataene fra intervjuene, benyttet vi spørrekort der vi stilte spørsmål av samme type som vi gjorde på intervjuene (Kvale 2009:160). I spørrekortene hadde vi imidlertid gjort spørsmålsformuleringen noe mer konkret da denne metoden til forskjell fra det verbale intervjuet, mangler muligheten for å gå tilbake og presisere spørsmålet for å få frem valide svar. Fordelen ved slike spørrekort er at det er en svært tidseffektiv metode sammenlignet med fokusgruppeintervjuer (Kvale 2009:160). En svakhet ved denne metoden er at svarene kan være mer eller mindre presist formulert og intervjuerpersonenes evner til

skriftlig fremstilling kan variere, hvilket kan medføre stor grad av meningsfortolkning når dataene skal samles og analyseres (Kvale 2009:160). Dataene vi fikk inn via spørrekortene viste at det var stor grad av samsvar mellom det de ansatte hadde sagt i gruppeintervjuene, og det de skrev på spørrekortene. Vi mener at dette bekrefter at de ansatte i liten grad modererte sine utsagn i intervjuene. Spørrekortene var selvsagt anonyme.

Møteobservasjoner

I konsultativ fase jobbet vi med en fokusgruppe på åtte personer som vi fulgte gjennom tre møter. Her la vi til rette for dialogkafé der deltakerne diskuterte spørsmål knyttet til nåsituasjon, ønsket situasjon og tiltak. Denne metoden ga oss muligheten til å observere (litt på avstand) hvordan medarbeiderne samsnakket, i hvilken grad de respekterte hverandres uttalelser og hvordan de eventuelt diskuterte seg frem til enighet. Dialogkaféen er på den måten en friere metode enn fokusgruppeintervjuet. Samtidig er den styrt etter streng struktur der deltakeren ikke kan fravike problemstillingene som skal diskuteres i tillegg til at de har et tidspress (Gronert m. fl. 2009). Også her håpet vi at den frie metoden ville fremme deltakernes engasjement og kreativitet, men ulempen er at man risikerer å miste informasjon fra enkeltindivider som ikke våger å uttale seg, for eksempel dersom de har en mening som går på tvers av det de andre deltakerne mener (Gronert m. fl. 2009).

En ulempe som spesielt var fremtredende i det 5.møtet der vi samlet medarbeiderne, avdelingsleder og HMS-ledelsen, var at ledelsens tilstedeværelse faktisk kan ha bidratt til å dempe og sensurere medarbeidernes uttalelser betraktelig (Gronert m. fl. 2010). Det å sette sammen ledelse og medarbeidere på denne måten var imidlertid helt nødvendig for å få dem til å meningsforhandle på tvers av nivåene og på den måten å utvikle en felles forståelse av RUH, og sammen komme frem til alternative løsninger. Under siste del av d møtet, fikk ledelsen ”munnkurv” og måtte observere at de ansatte rangerte tiltakene etter nytte-kost-prinsippet⁶. De rangerte tiltakene i tabell etter en vurdering av høy/lav nytte og høy/lav kostnad. Vi anvendte denne metoden for å bedre ledelsens forståelse av hva medarbeiderne

⁶ Rangering etter nytte-kost-prinsippet innebærer at tiltakene rangeres i etter to akser der den ene er lav/høy nytte og den andre er lav/høy kost. Kost i denne sammenheng handler ikke nødvendigvis om kostnader, men oftere om ressurser som tid, arbeidsmengde etc.

trodde ville bidra til å øke RUH, og for å gi dem en innsikt i hvordan de ansatte så på situasjonen (Gronert m. fl. 2010).

En annen ulempe ved disse metodene (gjennomføring av dialogkafé og observasjon av møte med medarbeidere og ledelse) er at de avhenger av hva intervjueren/observatøren ser eller velger å se, og i den forstand er den svært subjektiv. Vi var også her fire personer/observatører til stede. Etter hvert møte hadde vi en samtale der vi snakket sammen om hva vi hadde observert og hvordan vi tolket det. Dette mener vi bidrar til å styrke validiteten på dataene fra disse møtene (Gronert m. fl. 2009).

På neste side presenterer vi en matrise som der vi konkretiserer styrker og svakheter ved de datakildene vi har anvendt.

Styrker og svakheter ved datakildene

Styrker/ svakheter	Organisatorisk materiale. (Strategiplan)	Fokusgruppe- intervju	Spørrekort	Individuelle intervjuer med avdelingslederne	Observasjon på møter og dialogkafé
Styrker	Egner seg til å si noe om bedriftens påberopte verdier, mål og strategier. Entydig. Liten risiko for feiltolkning ved transkribering/meningsfortetting.	Utløser meningsforhandling, kreativitet og sosial læring. Kan bringe frem gode, kreative løsningsforslag. Kan bidra til forslag som er samskapt og omforent i fokusgruppa. Nonverbal kommunikasjon kan fanges opp.	Kan avdekke individuelle holdninger, også holdninger som er kontroversielle og ikke ville ha kommet frem i fokusgruppeintervjuene. Kan styrke data fra fokusgruppeintervjuene dersom data er samsvarende. Transkribering kan være enklere.	Kan avdekke om avdelingsledernes verdier, mål og strategier samsvarer med konsernets strategiplan. Kan avdekke i hvilken grad avd.ledernes forståelse av RUH-situasjonen, og deres verdier og holdninger samsvarer med medarbeidernes. Nonverbal kommunikasjon kan fanges opp.	Kan avdekke medarbeidernes måte å meningsforhandle på. Kan avdekke i hvilken grad beslutningstakerne er interessert i den kunnskapen som kommer frem i meningsforhandlingene. Kan også si noe om de ansattes og ledelsens motivasjon for temaet. Kan også reflektere hvilke holdninger og hvilken RUH-kultur som eksisterer. Nonverbal kommunikasjon kan fanges opp.
Svakheter	Egner seg ikke til å avdekke bedriftens utøvde verdier, mål og strategier.	Vår tilstedeværelse i rommet kan påvirke dataene. Informasjon om individuelle, kontroversielle meninger kan gå tapt. Nonverbal kommunikasjon kan feiltolkes. Risiko for feiltolkning ved transkribering.	Enveis-komm. Upresis skriftlig formulering kan føre til feiltolkning av data. Ingen mulighet til å etterprøve. Forvirrende dersom data ikke samsvarer med data fra fokusgruppeintervjuene, -liten mulighet til å finne eventuell årsak. Nonverbal kommunikasjon går tapt.	Vår måte å stille spørsmål på, kan påvirke svarene i intervjuet (for eksempel utilsiktet påvirkning ved bruk av ledende spørsmål). Bidrar ikke til at avdelingslederne utvikler en felles forståelse sammen med sine medarbeidere. Bidrar heller ikke til læring og meningsutveksling avdelingsledere imellom. Nonverbal kommunikasjon kan feiltolkes. Risiko for feiltolkning ved transkribering.	Vår tilstedeværelse i rommet kan påvirke dataene. Dialogene kan være fragmenterte og kaotiske og følgelig vanskelig å transkribere i etterkant. Avhenger av våre subjektive oppfatninger og tolkninger. Informasjon om individuelle, kontroversielle meninger kan gå tapt. Denne risikoen er spesielt fremtredende der ledelsen og medarbeiderne deltok på samme møte. Nonverbal kommunikasjon kan feiltolkes. Risiko for feiltolkning ved transkribering.

Basert på Garmann Johnsen, "Termpaper", fig 1 s 11.

Det er en styrke at vårt datagrunnlag er bredt i og med at vi har brukt flere ulike datakilder. Samtidig er det en svakhet at vi har relativt få respondenter i hver datainnsamlingsmetode. I ettertid ser vi også at vi for eksempel burde vært mer kritiske til utvalg av personer til

fokusgruppene og forsøkt å øke svarprosenten på spørrekortene. Slik situasjonen var, ble vi tildelt personer til fokusgruppene på de tre avdelingene, med den risiko at det kunne være ”håndplukkede” medarbeidere med en viss type holdning og meninger. Vi var imidlertid tvunget til å ta de respondentene vi fikk tildelt, da avdelingene av økonomiske årsaker ikke ville avse ansatte som var ute på jobboppdrag på intervju tidspunktene (Gronert m. fl. 2010).

Spørrekortene ble delt ut helt tilfeldig på alle de tre avdelingene, så her var nok utvalget mer representativt. Svarprosenten var som nevnt lav, og dels også skjevfordelt mellom de tre avdelingene. Dette øker risikoen for at meninger og holdninger som er typiske for én avdeling, dominerer dataene (Gronert m. fl. 2009). Tross dette velger vi nå likevel å gå videre med vårt datagrunnlag og de funnene vi har gjort basert på dette. Det begrunner vi med at vi har benyttet et bredt utvalg av datakilder som belyser temaet på ulike måter, og som viser seg i stor grad å peke i retning av de samme funnene.

Etiske betraktninger

Det er flere forskningsetiske aspekter vi har måttet ta stilling til under prosessen. Kvale opererer med en bred definisjon av etikk der han ikke trekker noe skarpt skille mellom etikk og moral. Han henviser i stedet til det han kaller ”den menneskelige eksistens’ *bør-het*”. Slik vi forstår Kvale mener han at det finnes noen moralske fordringer som sier noe om hvordan vi mennesker skal handle, tenke føle og være på (Kvale 2009:80). Videre sier han at etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse og at vi som forskere bør ta hensyn til mulige etiske problemer gjennom alle stadiene i prosessen (Kvale 2009:80).

Vi skal her si noe om hvordan han definerer hvilke etiske problemstillinger som kan gjøre seg gjeldende, og reflektere kort over hva dette betydde i vår casestudie.

Tematisering: Her må man ta hensyn til verdien av den kunnskapen som søkes, samt muligheten resultatene gir til en forbedring av den menneskelige situasjon (Kvale 2009:80). I vårt tilfelle handler dette om at vi måtte ta stilling til i hvilken grad dataene og funnene vi fikk ut, har en vitenskapelig verdi i form av om funnene var interessante og valide nok til å kunne overføres til andre lignende situasjoner.

Planlegging: Man må sørge for å innhente intervjupersonenes samtykke, samt å sikre deres konfidensialitet (Kvale 2009:81). I vårt tilfelle handlet det rent konkret om at intervjupersonene ble spurt om de ville intervjues, og at de ble informert om hva som var formålet med undersøkelsen og hvordan resultatene ville bli lagt frem.

Intervjusituasjonen: Dette punktet handler om å sikre at de dataene som kommer frem forblir konfidensielle i en endelig rapport og vurdere intervjusituasjonens konsekvenser for intervjupersonene (Kvale 2009:81). I vårt tilfelle innebar det at vi måtte sikre at anonymiteten ble ivarettatt, tross det lille, og dermed lett gjennomsiktede datagrunnlaget vi hadde.

Transkribering: under transkripsjonsfasen må på den ene siden hensynet til konfidensialitet ivaretas, samtidig må man tilstrebe en mest mulig lojal og ”objektiv” transkripsjon (Kvale 2009:81). I vårt tilfelle handlet det stort sett om å unngå bruk av autentiske navn i materialet. Ut over dette er utsagn fra intervjupersonene ofte gjengitt direkte i denne oppgaven.

Analysering: Dette punktet handler om hvor dypt og kritisk et intervjumateriale kan analyseres og hvorvidt intervjupersonene skal få være med å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes (Kvale 2009:81). I vårt tilfelle handlet dette om hvor langt vi kunne tillate oss å strekke vår tolkning av det vi observerte og noterte under de individuelle intervjuene, møtene og fokusgruppeintervjuene. Dette fant vi til tider vanskelig. Vi hadde stort behov for å diskutere observasjonene i etterkant av møtene/intervjuene, og da var det fristende å tolke data på en slik måte at de passet inn i det teoretiske pensumet og mønsteret. Vi mener også her at det at vi var fire personer bidro til at vi klarte å holde oss innenfor de etiske rammene og at vi unngikk mange tolkningsfeller.

Verifisering: Her sier Kvale at det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig (Kvale 2009:81). Dette mener vi at vi har gjort, tross de rammebetingelsene vi hadde, fordi vi valgte å benytte et så bredt utvalg av datametoder, og igjen; fordi vi under datainnsamlingen til enhver tid var fire studenter representert.

Rapportering: Også her er det konfidensialitetsprinsippet som gjelder. Hvilke konsekvenser vil det medføre å offentliggjøre sluttrapporten, for intervjupersonene, gruppen eller institusjonen de representerer? (Kvale 2009:81). I vårt tilfelle handlet dette om at vi måtte sikre at intervjupersonene beholdt den anonymiteten som vi hadde lovet dem, at personene i fokusgruppen ikke ble konfrontert av sine overordnede med det gruppen hadde sagt, og at avdelingen og konsernet ikke ble skadelidende. Dette opplevde vi til tider som en stor

utfordring da det på grunn av det smale datautvalget ofte var utfordrende å ivareta anonymiteten. Nøye og kritisk gjennomgang av materialet økte kvaliteten på dette arbeidet.

Drøfting

Vi har under metodekapittelet gjort rede for hvordan vi skapte arenaer for meningsforhandling, og observerte og opptrådte som intervjuere på disse arenaene.

I følge Wenger er det meningsforhandling som danner grunnlaget for praksisfellesskapets praksis (Wenger 2004). Weick (1995), kaller utfallet av meningsforhandling for sensemaking, eller meningsdannelse, som vi mener er det nærmeste norske begrepet. Videre er det denne meningsdannelsen som det er viktig at beslutningstakerne klarer å fange opp, og som kan være et viktig bidrag til innovasjon.

I dette kapittelet skal vi se nærmere på helt konkrete observasjoner i vår case, og forsøke å forklare de observasjonene vi gjorde ut fra teorien. Målet med denne drøftingen er å belyse de viktigste funnene og se hvorvidt de kan forankres i teorien, eller om de må begrenses til å være gyldige kun for de situasjonene vi beskriver i casen.

Vi vil beskrive situasjoner der vi ser at meningsforhandling finner sted, slik Wenger har beskrevet den (Wenger 2004). Denne meningsforhandlingen vil vi se i lys av vår tanke om hvor viktig det er for en bedrift å ha en metode for å kunne fange opp viktige beslutningsgrunnlag, og ikke minst ha en evne til å formidle den aktuelle informasjonen til de rette beslutningstakerne.

Vi har organisert vår drøfting etter dimensjonene makt, motstand og læring. Videre har vi belyst hvordan disse dimensjonene forholder seg til det som skjer i meningsforhandlingen i

hver av de tre fasene i casen (innledende fase, kartleggende fase og konsultativ fase). Vi har valgt denne måte å organisere drøftingen på, fordi vi synes det ville være interessant å avdekke eventuelle endringer i hvordan motstanden, makten og læringen i meningsforhandlingen gjør seg gjeldende i de tre fasene i prosessen.

Bestillingen fra Agder Energi var å finne ut hvorfor målsetningen om at bedriften skulle lære av RUH, var så vanskelig å få til. I dette lå det en erkjennelse av at Agder Energi ikke fikk til den læringen de ønsket.

Vår hovedproblemstilling er å finne ut hvilken betydning praksisfellesskapet kan ha for innovasjons- og læringsprosesser i en organisasjon. Utgangspunktet til Wenger er at læring alltid finner sted. Spørsmålet er ikke om hvorvidt læring finner sted, men hvilken læring som finner sted (Wenger 2004:18). Et interessant spørsmål blir derfor om, og eventuelt hvordan, bedriften kan legge til rette for det vi vil omtale om ”ønsket” læring (Illeris 2004:80).

Det er også et poeng ifølge Wenger at læring ikke bare er noe som skjer under utdanning. Den som skal jobbe i Agder Energi må ha en fagutdanning, men det vil være like viktig for bedriften fremover at han/hun er i stand til å kontinuerlig å lære av de erfaringene han eller hun gjør i hverdagen. Et kjernesporsmål som inngår i vår problemstilling handler om hvordan man kan legge til rette for at den læring som den enkelte gjør, også blir en del av ledelsens beslutningsgrunnlag?

I vår drøfting legger vi til grunn at ledelsen og de ansatte er medlemmer i en rekke praksisfellesskap er. Vi legger også til grunn at de ansatte og mellomleder i Otera Ergon utgjør et praksisfellesskap. HMS-ledelsen utgjør et annet praksisfellesskap, og forholder seg til ett praksisfellesskap i egenskap av å være HMS-ledelse. I tillegg deltar de også i praksisfellesskapet som består av den overordnede ledelsen i Agder Energi.

En gruppe ansatte og en mellomleder deltok i to møter hvor det foregikk en prosess knyttet til å drøfte ulike sider ved RUH. Vi tillater oss å hevde at deltakerne på disse møtene også utgjør et praksisfellesskap. Vi hevder at det samme gjelder i forhold til det møtet som ble gjennomført der både de ansatte og HMS-ledelsen deltar. Dette innebærer med andre ord at både de ansatte og ledelsen er deltakere i flere praksisfellesskaper. Vi legger dette til grunn til tross for at alle møtene besto av en nyopprettet gruppe av personer satt sammen i forbindelse med vår prosesskonsultasjon i Agder Energi. Vårt grunnlag for å hevde dette er at partene kjenner hverandre godt fra før, og har kjennskap til hverandres spesialområder i avdelingen.

Vi presenterer her først kort hva som foregikk i de ulike fasene i casen, før vi deretter drøfter mer inngående hvordan makt, motstand og læring gjorde seg gjeldende i meningsforhandlingen i de ulike fasene.

En kort redegjørelse for de ulike fasene under observasjonen

Innledende fase

Målet for de to første møtene med HMS-ledelsen i Agder Energi var todelt; vi skulle få informasjon om bedriften og de skulle avklare hva de ønsket å bruke vår kompetanse som studenter på ledelsesstudiet til (Gronert m. fl. 2009). I første møte gjennomgikk ledelsen faktainformasjon om Agder Energi, om konsernet, og videre hvordan det er oppdelt i ulike avdelinger. Vi fikk også en innføring i hvordan disse var organisert. En viktig informasjon vi fikk, var den omorganiseringsprosessen som konsernet hadde gjennomgått i de senere årene. Agder Energi har gått fra å være en tradisjonell offentlig eid forvaltningsorganisasjon til å bli et aksjeselskap med en struktur der tidligere avdelinger nå er blitt egne forretningsområder med krav til inntjening. HMS-ledelsen er helt klar på at dette har vært en meget tøff prosess for mange av de ansatte (Gronert m. fl. 2010).

Kartleggingsfase

Kartleggingsfasen besto av vår aksjonsforskning i Agder Energi høsten 2009 da vi samlet data i tre avdelinger (Gronert m. fl. 2009).

Vi gjorde en prosesskonsultasjon hvor Agder Energi ønsket at vi gjorde en undersøkelse for å bringe på det rene hvorfor innføringen av RUH-prosedylene, etter oppdragsgivers oppfatning

ikke hadde vært vellykket. Hovedfokus i den fasen var i hovedsak å kartlegge hvordan de ansatte oppfattet innføringen av RUH. Det interessante for oss i denne fasen var først og fremst å få undersøkt om det var store forskjeller mellom HMS-ledelsens oppfatning av RUH, og de ansatte og mellomlederne i de tre Otera-avdelingene sin oppfatning av RUH (Gronert m. fl. 2009).

Vi forsøkte allerede på dette tidspunktet å få en dialog med de ansatte omkring hva de så for seg kunne være forbedringspotensialer i forhold til RUH (Gronert m. fl. 2009). De funnene vi gjorde høsten 2009 dannet et godt grunnlag for vårt videre arbeid i Otera.

Konsultativ fase

På bakgrunn av våre funn høsten 2009, ønsket vi å se om det var mulig å gjennomføre en prosess våren 2010 for å få RUH skikkelig integrert i hverdagen til de ansatte. Vi avholdt et møte med HMS-ledelsen. Resultatet av møtet ble at de ba oss om å drive vår prosesskonsultasjon videre i én avdeling. I den forbindelse ble vi bedt om å fokusere på Otera Ergon, som var en av de avdelingene i Otera hvor vi i ORG 426 gjennomførte prosesskonsultasjon (Gronert m. fl. 2010).

Konsultativ fase i denne oppgave består av vår prosesskonsultasjon i Otera Ergon hvor vi gjennomførte innledende samtaler med avdelingsleder ved Otera Ergon, arrangerte dialogkafé der vi kartla nåsituasjon og ønsket situasjon i forhold til RUH. Deretter gjennomførte vi et møte der de ansatte sammen skapte en tiltaksliste. Til sist arrangerte vi et møte der vi samlet ansatte, avdelingsleder og HMS-ledelse (Gronert m. fl. 2010). Uten å foregripe noen konklusjon, var det i denne fasen vi observerte mest meningsforhandling og læring (Gronert m. fl. 2010).

I forhold til møtet der alle var til stede, ansatte, mellomleder og HMS-ledelsen, skal vi komme med noen innledende kommentarer. På dette møtet skulle resultatet fra prosessen med de ansatte og mellomleder presenteres av de ansatte og deres avdelingsleder overfor HMS-ledelsen (Gronert m. fl. 2010). Vi var svært spente på resultatet av denne samlingen.

Agendaen for møtet var å innlede med å rangere de ansattes forslag til tiltak i et nytte/kost-diagram. I dette møtet ba vi om at tiltakene skulle rangeres ut fra kriteriene høy/lav nytteverdi, og høy/lav kostnad. I praksis foregikk dette ved at gruppen meningsforhandlet og ble enige om hvor et tiltak skulle plasseres på en akse i nytte/kost-diagrammet (Gronert m. fl. 2010).

Vi hadde en opplevelse av at de ansatte gjennom prosesskonsultasjonen hadde fått RUH problematikken mye mer ”inn under huden”. Vi spurte oss om vi kunne håpe at denne nye kunnskapen kunne dempe de frontene vi hadde sett tidligere i møte mellom HMS-ledelsen og de ansatte på avdelingen? Et vesentlig spørsmål vi stilte oss var hvordan ledelsen ville oppfatte det de ansatte hadde meningsforhandlet om og skapt en forståelse omkring? Vi visste også fra arbeidet i forkant, der vi hadde hatt dialoger med HMS-ledelsen og de ansatte hver for seg, at de på en rekke områder ikke hadde sammenfallende syn, verken på problemforståelsen eller på potensielle løsninger. Vår opplevelse av prosessen var at de ansatte, når de ble gitt sjansen grep den og sterkt bidro til prosessen (Gronert m. fl. 2010).

Makt

Vi har i teoridelen beskrevet maktbegrepet hos Wenger, Lysgaard og Barker. Vi hadde forventet å finne mange eksempler på makt i prosesskonsultasjonen vi gjennomførte i konsernet. Vi ser nå i ettertid, at det var én faktor som var spesielt avgjørende for vår prosess og som gjorde at makt i svært liten grad var aktuell. Poenget var at prosedyren som skulle innføres, allerede var presentert og kjent for de ansatte da vi kom inn. Vår prosess ble da ikke et spørsmål om å legge til rette for å innføre RUH-prosedyren, men heller dempe allerede eksisterende motstand som hadde oppstått, hovedsakelig på grunn av at den tidligere prosessen i all hovedsak hadde vært preget av maktulikheter og mangel på medvirkning. Med andre ord ble prosedyren introdusert som et obligatorisk krav fra ledelsen om å levere RUH. Implementeringen ble gjennomført med et minimum av medvirkning (Gronert m. fl. 2009).

Dermed finner vi også i liten grad eksempler på makt i våre data, verken fra ledelse eller fra de ansatte (ikke makt fra ledelsen ved implementering og ikke makt fra arbeiderkollektivet som motstand i form av en kollektiv motstand). Tvert i mot oppfattet begge parter at vår inntreden og fokus på RUH utelukkende ville være en positiv faktor (Gronert m. fl. 2010).

Motstand

Når vi nå skal se nærmere på begrepet motstand, fokuserer vi i først og fremst på motstand som har den konsekvens at det hindrer meningsforhandling, men det kan etter vårt syn også være relevant med motstand som forstyrrende/hemmende faktor i meningsforhandlingen. Vår definisjon av motstand er forhold som enten hindrer eller forstyrrer/hemmer en "fri" meningsforhandling.

Som vi uttaler ovenfor, observerte vi ikke motstand mot at vi skulle gjennomføre en prosess knyttet til RUH prosedyren. Vi fant imidlertid motstand på flere andre områder senere i prosessen (Gronert m. fl. 2010). Vi observerte motstand i forhold til økonomi, mellomleders motstand og dennes forståelse av rollen som mellomleder og lederadferd. Sist men kanskje viktigst, kunne vi observere motstand fra de ansatte. Som vi har nevnt tidligere, gjennomsyres forholdet mellom toppledelsen og de ansatte av mistillit fra de ansatte som uttrykkes ved en rekke utsagn (Gronert m. fl. 2010). Dette er motstand som Lysgaard inngående beskriver som det forsvaret arbeiderkollektivet utøver mot ledelsen for å beskytte kollektivsystemet og hvor de ansatte meningsforhandler og konkluderer med hvilke mottrekk de vil komme med (Lysgaard 2010: 114). I dette tilfellet, lar de være å levere RUH (Gronert m. fl. 2010).

Vi erfarte at de ulike formene for motstand vi observerte, hadde stor betydning for hvorvidt det var mulig å få til meningsforhandling. Den motstanden vi observerte velger vi å dele i to;

1. Økonomisk begrunnet motstand som handler om rammevilkårene for å få til meningsforhandling. Her kan rammevilkår både effektivt hindre at meningsforhandling finner sted, men vi ser også at det av og til "kun" virker hemmende på meningsforhandlingsprosessen (for eksempel ikke økonomi til å avholde møter) (Haslebo 1997:41, Illeris 2004:209).
2. Motstand i mer tradisjonell forstand mot det å skulle endre seg. Med det mener vi typiske handlinger (kommentarer) under en meningsforhandling som enten stanser videre meningsforhandling eller vesentlig forstyrrer/hemmer den. Vi har under dette punktet også valgt å ta med mellomleders manglede bevissthet overfor egen rolle, fordi vi ser at det i realiteten utgjør en vesentlig motstand i forhold til en god meningsforhandlingsprosess.

Økonomisk begrunnet motstand som påvirker muligheten for meningsforhandling

Som nevnt overfor, opplevde vi under alle faser i prosessen å møte på økonomiske realiteter som hadde innvirkning på den meningsforhandlingen som vi forsøkte å etablere. Vi skal gjøre nærmere de for dette under de forskjellige fasene.

Innledende fase

Allerede under den innledende fasen, bemerket vi at også de ansatte ga uttrykk for en holdning om at RUH var en forstyrrelse i forhold til utførelsen av de dagelige arbeidsoppgavene. Det samme ble sagt i forhold til at vi ønsket å ta dem ut av produksjonen og bruke tid på vår prosess. ”Taksameteret går og vi tjener ikke en krone mens vi sitter her og snakker om RUH. Tvert om, vi taper muligheten til å dekke inn lønna vår med inntekt den stunden vi bruker” (Gronert m. fl, 2010). Vi ser her at medarbeiderne viser en systembærende adferd og en funksjonell tilslutning til dette systemet i tråd med som fremmes av Lysgaard (Lysgaard 2010:130). Medarbeiderne viser en adferd som er motivert ut fra hva som er til det beste for avdelingen med hensyn til å tjene penger (Lysgaard 1961: 67). I denne konteksten opplever vi en motstand i forhold til å være med på konsultasjonen fordi det ikke gir umiddelbar inntjening og at det heller ikke vil gi en åpenbar inntjening på sikt (Gronert m. fl. 2010).

Kartleggingsfase

HMS-ledelsen var svært positive og åpne i forhold til å la oss gjennomføre aksjonsforskning i bedriften. Vi ble helt fra starten av informert om at det nærmest ikke lå noen begrensninger i vår bruk av konsernets ressurser. De medarbeidere vi trengte for å gjennomføre undersøkelsen skulle stilles til vår disposisjon (Gronert m.fl, 2009). Det viste seg imidlertid at det i et senere møte mellom HMS-ledelsen og toppledelsen ble lagt betydelige begrensninger i bruk av personalressurser. Dette er et tydelig eksempel på at toppledelsen setter mellomledelsen i press mellom kravet til effektivitet og lønnsomhet og kravet om sikkerhet (Gronert m. fl. 2010).

Konsultativ fase

Vår analyse i rapporten fra høsten 2009 var tydelig på at det fremsto problematisk at det var for få felles arenaer der en kunne møtes og meningsforhandle viktige momenter i forhold til RUH (Gronert m. fl, 2009). Det kom også frem, både fra mellomledere og ansatte, at det nok kunne være krevende å prioritere økonomisk og gjennomføre den typen møter hvor RUH ble drøftet (Gronert m. fl. 2009).

Gjennom prosesskonsultasjonen i Otera Ergon ønsket vi å legge til rette for at de ansatte skulle lære sammen og videreutvikle praksisfellesskapet, og samtidig sette avdelingslederen i stand til å videreføre prosessen etter at vi hadde trukket oss ut (Gronert m. fl. 2010). Det siste var avdelingsleders egen bestilling til oss. Vi var som konsulenter klar over at det hele tiden vil være en spenning mellom bedriftens målsetning om å tjene mest mulig penger og det å drive organisasjonsutvikling. Dette fant vi også beskrevet hos Haslebo som en spenning mellom den som bestiller en prosesskonsultasjon og den som skal utføre konsultasjonen. Årsaken til det er at det alltid vil være i konsulentens interesse å få jobbe med så mange ansatte som mulig i konsultasjonen mens bedriften ønsker å avse færrest mulig (Haslebo 1997:41).

Avdeling Otera Ergon fikk beskjed av HMS-ledelsen om at alle personalkostnader var dekket. I siste møte kom det likevel frem at avdelingen selv måtte dekke alle personalkostnadene på de ansatte som deltok i prosesskonsultasjonen, selv om prosjektet var pålagt av konsernets HMS-ledelse (Gronert m. fl. 2009). Da vi hadde møte med avdelingsleder opplevde vi at han var tilbakeholden i forhold til hvilke ressurser han var villig til å bruke på prosesskonsultasjonen (Gronert m. fl. 2010). Dette omhandlet hvor mange og hvor lange møter vi trengte, og hvor mange ansatte vi måtte ha for å gjennomføre oppdraget. (Gronert m. fl. 2010). Haslebo sier at det er viktig at konsulenten både viser respekt for virksomhetens økonomiske rammer og samtidig sørger for å få det antall deltakere som er nødvendig for å etablere en kollektiv læreprosess (Haslebo 1997:41). Vi aksepterte derfor et lavere antall deltakere enn først avtalt (Gronert m. fl. 2010).

En kommentar i det siste møtet synliggjør igjen økonomi som en problemstilling, om enn noe tilslørt denne gang. I diskusjonen i møtet er alle enige om at det er en problemstilling at det er for få møter der de ansatte kan møtes. Dette anerkjenner også en av HMS-rådgiverne med å uttale at det ikke er vanskelig å legitimere ett møte i måneden, samtidig som han presiserer at det jo er avdelingslederne som har ansvaret for organiseringen, hyppigheten og tidspunkt. Senere antyder han at han mener at det burde kunne forsvares med et møte annenhver måned (Gronert m. fl. 2010). Vi oppfatter at det er tydelig at det er noen grenser knyttet til økonomi og at i disse situasjonene fremstår HMS-ledelsen som presset av det tekniskøkonomiske systemet til å ta hensyn til profitten. Samtidig blir HMS-ledelsen også presset av arbeiderkollektivet som opplever å bli hindret i å oppfylle produksjonsmålene (Gronert m. fl, 2010).

Motstand som påvirker meningsforhandlingen

Innledende fase

HMS-ledelsen fortalte oss allerede i første møte at de ved innføringen av RUH oppdaget at det var sterke motstandskrefter i organisasjonen, noe de åpent erkjente at de ble overrasket over. De var ærlige på at det var vanskelig å forstå den motstanden, fordi RUH etter deres oppfatning var et HMS tiltak som skulle bidra til å øke sikkerheten på arbeidsplassen for den enkelte og for gruppene.

Kartleggende fase

I den kartleggende fasen møter vi ikke mye motstand fra de ansatte i forhold til å delta i meningsforhandlingen. Men som vi nevnte ovenfor, er noen tanker knyttet til det vi har beskrevet som økonomisk motstand. Dette handler om hvorvidt de er villige til å ta seg tid til å meningsforhandle, da det kan ha betydning for produktiviteten i deres arbeid.

Ut over det, er de ansatte meget tydelige på at de ønsker å bidra til meningsforhandlingen, og at de vil delta hvis de gis muligheten.

Vi vet også at de ansatte deltar i arbeiderkollektivet, og som vi har vist finnes i Otera Ergon. Her forhandles det mye om hvordan man skal forholde seg til det som kommer fra ledelsen.

Mellomleder

Mellomleder viste en ambivalent holdning til RUH i intervju situasjonen (Gronert m. fl. 2009). Han sier på den ene siden at RUH er viktig for sikkerheten til de ansatte. I neste omgang slår han ned på det han mener er meningsløse og unødvendige RUH'er. Fra å si at den ansatte i avdelingen som leverer flest RUH sjelden leverer noe som ikke er viktig, konkluderer han i neste omgang med at RUH generer mye arbeid for han (Gronert m. fl. 2009).

Mellomleder er med dette presset fra det tekniskøkonomiske systemet til å samle inn RUH, samtidig som det medfører så mye arbeid at han motsetter seg å motivere de ansatte til å levere. Dette generer i neste omgang læring, men med negativt fortegn fordi kollektivet er usikre på om han virkelig ønsker at de skal levere RUH (Gronert m. fl. 2009).

Vi merket at det er en ikke ubetydelig problemstilling, hvordan mellomlederen stiller seg til RUH. Til dette sier Illeris at det er vesentlig for å lykkes med en endring at ledelsen har et helhjertet engasjement til endringen (Illeris 2004:210). Her bør det nevnes at mellomlederne i alle de tre avdelingene tidligere hadde vært ansatt som montører. I våre observasjoner så vi at to av tre mellomledere ikke hadde en klart positiv innstilling til RUH. I disse to avdelingene var RUH mye mindre. Lysgaard problematiserer det å forfremme dyktige arbeidere til formenn i arbeiderkollektivet og at det kan by på utfordringer både for den forfremmede og for de underordnede (Lysgaard 2010:98). Personforholdet blir annerledes, og formannen vil være farget av kulturen i det arbeidsmiljø han fungerte som underordnet. Skjer forfremmelsen innen egen avdeling, må vi anta at formannen enda sterkere vil formidle avdelingens holdninger til de antatte (Lysgaard 2010:98).

Dette omtaler også Wenger der han beskriver at det ikke alltid vil være behagelig for en avdelingsleder (mellomleder) å forholde seg til spenningen mellom hans/hennes daglige arbeid og det å være leder. Han sier at han/hun ikke tilhører noen av praksisene fullt og helt, verken den som består av ledere eller den som består av arbeidere. Enda verre er det kanskje at noen eller mange av de ansatte kanskje ser på han/henne som en "glorifisert" arbeider (Wenger 2004:131). Poenget ligger i at det er vanskelig å være mellomleder, noe som jo også aktualiserer betydningen av å være bevisst rollen som mellomleder.

I forhold til denne rollen henviser Wenger til Wilfred Drath og Charles Palus (1994) sin bok (Wenger 2004:338, note 87). Hovedsynspunktet er å se på (mellom)lederens rolle som en rolle der han skal produsere meninger som kan godkjennes av praksisfellesskapet. Dermed tenker man seg en leder som er mer preget av deltakelse og som har fokus på å fange opp det som rører seg, i motsetning til den tradisjonelle tankegangen, der lederen har innflytelse og makt (herredømme). Poenget blir da ikke om man er godt til å manipulere de ansattes motivasjon eller kontrollere deres opptreden, men tvert i mot om man er en slik leder ”*der kan udvide negotiabilitetspotentialet til andre deltagere i et praksisfellesskap*”. I forhold til de to nevnte avdelingene ser vi verken en tydelig ledelse eller at det legges til rette for de ansattes deltakelse.

I avdeling Stemmane var dette helt annerledes. I denne avdelingen hadde det for en tid tilbake vært en dødsulykke. Her var mellomlederen helt klar på betydningen av RUH, og det var heller ikke tvil om det blant de ansatte om at RUH var viktig.

Konsultativ fase

Gjennom intervjuet med avdelingslederen i Otera Ergon fikk vi et inntrykk av at han var mer solidarisk med de ansatte enn mot HMS-ledelsen i Agder Energi når det gjaldt innføring av RUH. Han viste forståelse for, og la delvis til rette for at de ansatte kunne unnlate å levere RUH'er. Vi mener det er sannsynlig at avdelingslederens motstand forsterkes av at han ikke hadde fått mulighet til å delta i noen medvirkningsprosess ved innføringen av systemet (Gronert m. fl. 2010).

Motstand fra de ansatte

Lysgaard sier at de underordnede ansatte utgjør arbeiderkollektivet og at de forskanser seg mot umettelige krav fra det tekniskøkonomiske systemet (Lysgaard 1961). Vi bemerket under hele prosessen våren 2010, at det stadig dukket opp ulike former for motstand mot RUH-systemet. Noen ganger svært tydelig, andre ganger godt pakket inn (Gronert m. fl. 2010). Lysgaard hevder at forskansningen mot det Tekniskøkonomiske systemet skjer ut fra et behov de ansatte har for å unngå å måtte prestere noe på individuelt grunnlag, og hvor

medarbeiderne gjennom avtaler seg imellom velger å gjøre noe annet (Lysgaard 2010:78). I slike situasjoner kan det i følge Illeris foregå utilsiktet eller uønsket læring (Illeris 2004:80). Et annet motiv kan være at de ansatte beskytter seg mot det de opplever som ledelsens utidige kontrolltiltak ved å overprøve det ledelsen fremforhandler, nettopp fordi kollektivsystemet viser makt gjennom å kunne velge å utføre eller sabotere en ordre (Lysgaard 2010:78).

Vi ser at på den måten RUH forsøkes innført, er det nærliggende å se for seg at de fleste ansatte nok er mer systembåret enn systembærende (Gronert m. fl. 2010). Om dette sier Lysgaard at den systembærende ansatte er den som tar opp i seg systemene og gjør det til en del av seg selv, mens den systembårne er motivert ut fra trussel om straff eller tilbud om belønning for ønsket adferd (Lysgaard 2010:130-132).

Under vår prosesskonsultasjon i Otera Ergon arrangerte vi dialogkafé for å kartlegge nå-situasjon og ønsket situasjon i forhold til RUH (Gronert m. fl. 2010). Vi opplevde ikke noen direkte motstand fra de ansatte på at de skulle delta i en slik prosess. De var en smule avventende til situasjonen i starten, men det mener vi like god kan forklares med at dette var en ny situasjon for dem (Gronert m. fl. 2010). Vi opplevde heller ikke at de ansatte anså oss som engasjert av det tekniskøkonomiske systemet. Dersom vi ikke hadde vært studenter, men engasjert av ledelsen, ville kanskje deres oppfatning vært en annen og de hadde muligens vært mer på vakt i forhold til hvilket motiv ledelsen hadde med å engasjere prosesskonsulenter.

Avdelingsleder var til stede under dialogkaféen og deltok sammen med de ansatte. Det er meget mulig at dette la en demper på hva de ansatte våget å legge frem, likevel var enkelte av de ansatte mer uttalt negative enn andre. Det fremkom utsagn som ”vi har ingen nytte av RUH”, ”man blir oppfattet som angiver når man leverer RUH på feil og mangler andre står bak”(Gronert m. fl. 2010). Vi opplevde ikke at dette var representativt for gruppen, men det virket likevel som om utsagnene hadde en viss aksept hos de andre. De støttet ikke utsagnene direkte, men ingen ga heller direkte uttrykk for å være uenig i det som ble sagt. Diskusjonen gikk dempet knyttet til selvopplevde episoder. På den måten virket meningsforhandlingen internt i gruppen til at det kanskje dannet seg en litt mer positiv mening generelt til RUH. Det

virket som om de som kom med kritiske bemerkninger opplevde seg selv som beskyttere av kollektivsystemet ved sin motstand mot ledelsens innføring av RUH-systemet. Gjennom samtale opplevde vi at den enkelte både økte sin innsikt og at det utviklet seg meningsdanning som virket positivt i forhold til oppfatningen av RUH (Gronert m. fl. 2010). Selv om det ikke kan ses som store konflikter mellom ledelsen og de ansatte, opplever de ansatte nok at ledelsen i det daglige utøver en viss kontroll av dem som de ikke uten videre godtar. Det oppstår i følge Lysgaard en motvilje som svar på det kollektivsystemet oppfatter som kontroll av dem (Lysgaard 2010:104,105).

Vi oppfattet at enkelte hadde en grunnleggende mistanke til at ledelsen hovedsakelig ønsket å kontrollere de ansatte og få dem til å gjøre enda mer jobb, for så å øke bedriftens inntjening. På denne måten kan det virke som om de ansatte representerer arbeiderkollektivet (Lysgaard 2010). Med andre ord er dette trolig knyttet til hvordan de ansatte på generelt grunnlag ser på bedriften og dens ledelse.

De fleste ansatte som var til stede på dialogkaféen, virket likevel ikke klare til å overta disse holdningene (utsagn som ”*vi har ingen nytte av RUH*”, jf. ovenfor). Derfor virket det heller ikke som om disse holdningene var helt integrert i kollektivet. Vi observerte at de ansatte gjennom sine samtaler og historiefortellinger gav RUH en positiv oppmerksomhet. Det var både negative og positive krefter i gang på denne arenaen, men vi oppfatter klart at deltakerne ga uttrykk for at de opplevde meningsforhandlingen som svært nyttig (Gronert m. fl. 2010).

Vi så imidlertid helt klart at arbeiderkollektiv som fenomen er tilstede i Otera Ergon og at kollektivsystemet fungerer som forventet og bruker sin makt til å sosialisere medlemmene inn i systemet hvor de får de riktige holdningene og som av kollegene anses å være tegn på en god arbeidskamerat. Lysgaard tenker seg at det normativt tilsluttede kollektivmedlemmet ikke er opptatt av systemets målsetninger, men derimot har han et sterkt fokus på hvilken adferd han forbinder med tilslutningen. Et medlem av kollektivet følger en opplevd moralsk forpliktelse til systemet hvor han styres av det han oppfatter som hensiktsmessig adferd (Lysgaard 2010: 131).

Vi observerte spesielt en ansatt som fremstod mer kritisk enn de andre og som hadde sterk motstand mot å øke antallet RUH. Vi observerte en godmodig erting i et forsøk på å få han til å innordne seg kollektivsystemet. Der individet som medlem av det menneskelige systemet viser adferd som ikke er ønskelig fra kollektivets side, eller søker å utfolde seg utover det kollektivet anser hensiktsmessig, kan det oppstå et sterkt forsøk på forming av individet. Denne formingen kan resultere i isolasjon eller utfrysing av medlemmet, dersom kollektivsystemet ser at det er nødvendig (Lysgaard 2010:139). I vårt møte med de ansatte mente vi å observere at kollegene aksepterte den litt negative holdningen, men at de ikke så ut til å ville delta i kritikken (Gronert m. fl. 2010).

Vi mener det er sannsynlig å tro at mangel på medvirkning i meningsforhandlingen, kan forsterke risikoen for at ansatte med negative holdninger, får økt innflytelse i arbeiderkollektivet. Wenger beskriver dette som et spørsmål om negotiabilitet, et uttrykk som referer til vår evne, mulighet og retten til å bidra til, påta seg ansvar for og påvirke de meninger som er viktig i en spesiell sosial setting (Wenger 2004:227). Denne negotiabiliteten etableres av såkalte ”meningseierskaps relasjoner” eller sagt på en annen måte; i hvilken grad, kan vi bruke, påvirke, kontrollere, modifisere eller rett og slett hevde på generelt grunnlag at vi eier de meningene vi forhandler (Wenger 2004:230). Vi har også tidligere omtalt begrepene systembåret og systembærende (Lysgaard 2010:131), hvor man i det siste tilfelle kan sies å ha internalisert de meningene man forhandler. Det vil igjen si at de ansatte gjennom meningsforhandling gjennomfører en prosess for å skape en oppfatning av situasjonen og finne sin rolle i den (Wenger 2004:67). Den systembærende ansatte har i følge Lysgaard deltatt i nødvendig meningsforhandling og bærer den fremforhandlede adferden i seg uten å stille spørsmål omkring hvorfor han skal ha systemet i seg (Lysgaard 2010:130).

Under dialogkaféen kom det frem at de ansatte leverer RUH ”når de blir pålagt det”, ”når de må”, ”når det er lettvent fordi de har en RUH-blokk tilgjengelig” og ”når det settes fokus på RUH” (Gronert m. fl. 2010). Dette er eksempler på at de ansatte ikke er systembærende i forhold til RUH-systemet (Lysgaard 2010:132). De retter seg etter systemet kun for å unngå straff, f eks i form av tilsnakk fra avdelingslederen (Lysgaard 2010:131).

Når vi spør dem om hva som skal til for at de skal levere flere RUH'er, er et av svarene at "premiering eller belønning til den avdelingen med flest RUH" kan være et tiltak som vil ha virkning (Gronert m. fl. 2010). Dette er enda et eksempel på at noen er mer systembåret enn systembærende (Lysgaard 1961:66). De understreket imidlertid at det var viktig at belønningen skulle være kollektiv, og ikke rettet mot enkeltpersoner. De mente at individuell belønning ville føre til at de som leverte mange RUH'er ville bli beskyldt av sine kolleger for å gjøre det kun for egen vinning, og det var ikke akseptert. De vil med andre ord bli frosset ut av det kollektive systemet dersom de ble for fokusert på egen vinning og jaktet sterkt på belønningen/premien (Gronert m. fl. 2010). Om dette sier Lysgaard at det kollektive systemet har makt til å henge ut medlemmer som ikke følger kollektivsystemets normer (Lysgaard 1961:69).

Som vi nevnte ovenfor kom det også frem uttrykk for en holdning om at det å levere RUH ofte ble sett på som en "angiveri" fordi det å levere RUH innebærer å påpeke feil og mangler i egen eller i kollegaenes arbeidsvirksomhet. Det vil si at dersom de leverte RUH, eller for mange RUH'er ble de sett på som "ledelsens løpegutter" (Gronert m. fl. 2010). I følge Lysgaard vil det kollektive systemet forsøke å beskytte seg mot det tekniskøkonomiske systemets umettelige krav, og en ansatt som motvirker det kollektive systemets forsøk på å beskytte seg, vil bli frosset ut av sine medarbeidere (Lysgaard 1961:15,77).

Lysgaard beskrev konflikten mellom de ansatte og bedriften som av mer politisk karakter hvor den ene parten har som fokus å utøve kontroll og makt overfor den andre (Lysgaard 2010:103-105). Konflikten er et typisk eksempel på det vi kan kalle en "vi og de" tankegang, selv om partene egentlig står hverandre nær og er begge opptatt av at virksomheten skal overleve (Lysgaard 2010:104). Wenger befatter seg også noe med begrepet motstand, men da ut fra at man kan se praksisfellesskap som mulig en kilde til motstand (Wenger 2004:119). De ansatte tilhører sine praksisfellesskaper som Lysgaard betegner som kameratene, og ledelsen tilhører et annet. Når disse to møtes på én felles arena, blir også ulike vurderinger synlige. Vi kommer nærmere inn på dette nedenfor.

«Skal dere frata oss alt selvstendig ansvar nå? Jeg føler at ansvaret er helt fraværende» En av de ansatte er oppgitt over at det virker som om han ikke lenger gis tillit til selvstendig å vurdere om situasjonen er trygg. Han mener helt klart at han selv kan foreta de nødvendige sikkerhetsvurderingene og at innføringen av RUH på mange måter i realiteten er å blande inn for mange folk (Gronert m. fl. 2010). Lysgaard sier noe om at mennesket er ubegrenset og utforskende i seg selv. I det menneskelige systemet er det individet som skal utvikles og utfoldes. Heri kan det tenkes at individet i sin ubegrensede mulighet skal kunne ta nødvendig ansvar for å gjøre vurderinger (Lysgaard 2010:140). Vi oppfattet at den ansatte mente at RUH i realiteten var en måte som både kollektivsystemet og det tekniskøkonomiske systemet benyttet for å begrense hans utfoldelse og dermed kontrollere han (Gronert m. fl. 2010).

Et siste eksempel på motstandskrefter ser vi i en dialog som oppsto i forhold til problemet med kuttskader. En av de ansatte fortalte at han mente det var dumt å bruke tid på RUH for kuttskader. En HMS-rådgiver imøtegikk dette synspunktet og svarte at det i forhold til RUH nettopp var viktig med mange meldinger om kuttskader. Det hadde gitt ledelsen grunn til å sjekke om hanskene som ble benyttet var gode nok. Resultatet kunne være endring av spesifikasjonene ved neste bestilling av hansker. En av kollegene grep ordet og uttalte at de som foresto innkjøp av hansker burde være i forkant og heller bestille de beste produktene dersom målet var å redusere kuttskader. Det var interessant å observere at den kritiske kommentaren nærmest kom som en automatisert ”ryggmargsrefleks” fra kollektivmedlemmet (Gronert m. fl. 2010) og underbygger Lysgaards påstand om en iboende skepsis mellom kollektivsystemet og det tekniskøkonomiske systemet (Lysgaard 2010:103). Det som imidlertid ble resultatet av denne dialogen, var at begge grupperingene, ansatte og HMS-ledelsen nærmet seg en felles forståelse av den foreliggende situasjonen. Ikke minst fikk HMS-ledelsen anledning til å belyse for de ansatte at det faktisk skjedde noe med en RUH som ble levert inn.

Motstand generert av mellomleder

Gjennom hele prosessen informerte vi om betydningen av å prioritere møtene dersom utbyttet skulle bli bra. Likevel opplevde vi i det siste møtet hvor de ansatte, mellomleder og HMS-

ledelsen deltok, at motstandskreftene *mot å øke RUH (ta ut)* viser seg ved at det igjen hadde oppstått uklarheter i forbindelse med innkallingen til møte. Avdelingsleder hadde innkalt men noen av de ansatte hadde fått gal informasjon om starttidspunktet. Ansvarlig for innkalling er mellomlederen, og vi oppfattet klart at dette ikke ble prioritert.

De begrunnet det med at det var ikke det de tjente penger på. Dette er også arbeiderkollektivets måte å forsikre seg når de viser makt overfor det tekniskøkonomiske systemet. Lysgaard ser for seg at avdelingsleder søker til kollektivet for støtte mot det tekniskøkonomiske systemet der hvor han trenger allianse for å fremstå som mer enn et individ i arbeidslederrollen når han står mot sine ledere (Lysgaard 2010:126).

arbeiderkollektivet på sin side, forsøker å beskytte seg mot det teknisk-økonomiske systemets krav, og vil dermed forsøke å motvirke/dempe de krav som mellomleder stiller (Lysgaard 2010: 109). I Otera Ergon er avdelingsleder plassert fysisk i nærheten av sine ansatte og det er dem han omgås daglig, i tillegg har han, som mange andre mellomledere, selv vært en del av det arbeiderkollektivet som han nå er leder for.

Et annet dilemma, som vi mener å ha avdekket, er at mellomleder lett blir stående mellom de ansatte og HMS-ledelsen; Han skal på den ene siden oppmuntre de ansatte til å levere flere RUH, fordi det er et krav fra ledelsen. Samtidig har han ikke ønske om altfor mange RUH – fordi det vil avsløre at de ansatte i hans avdeling står for mange uhell og avvik. Det kan dermed oppstå en konflikt mellom det leder ser som avdelingens mål, og de mål det tekniskøkonomiske systemet som helhet har satt seg (Lysgaard 1961: 89).

Avdelingslederen i Otera Ergon hadde sterke meninger om hvordan HMS-ledelsen håndterte RUH og han hadde også forslag til forbedringer som ville gjøre RUH til en integrert del av selskapets overordnede risikovurderingsplan (Gronert m. fl. 2009). Lysgaard sier at medlemmer i det tekniskøkonomiske systemet kan forsikre seg i et byråkratisk system, og at for de lavere funksjonærene kan dette være konfliktfylt (Lysgaard 1961:89). Konflikten kan

bestå i at de på den ene siden opplever å ha en ledelse som ikke støtter dem, og på den andre siden forsøker å få arbeiderkollektivet til å utføre oppgaver i henhold til de kravene som ledelsen stiller (Lysgaard 1961:89).

Vi har i vår prosess i Ager Energi funnet og vist til ulike former for motstand. Dette var forventet og er i tråd med teori som vi benytter oss av, i hovedsak Lysgaard og Wenger. Vi oppfatter at det er viktig å kartlegge og være kjent med motstand av to årsaker.

For det første er det en forutsetning for at meningsforhandling kan finne sted, at menneskene rent faktisk møtes. Derfor må det legges til rette for arenaer der meningsforhandlingen kan finne sted og dette krever at beslutningstakerne er villige til å stille de nødvendige ressursene til disposisjon. I vår prosess handlet det blant om å frikjøpe montørene som skulle delta i møte (praksisfellesskapet). Her viste det seg at det var stor forskjell mellom opprinnelige signaler og det antall respondenter vi tilslutt fikk tilgang på.

For det andre viser våre funn, at når det legges til rette for meningsforhandling, oppnår man også å håndtere motstanden. Vi observerte at mange eksempler på motstand ble dempet, eller til og med eliminert i meningsforhandlingen.

Vi oppfatter at det er en vesentlig suksessfaktor at bedriften er kjent med at motstand finnes, i hvilke former man kan forvente at den opptrer og ikke minst på hvilken måte man kan møte motstanden.

Læring

Innledende fase

I den innledende fasen observerte vi læring i mindre omfang enn da vi senere gjennomførte dialogkafé med flere deltakere i meningsforhandlingen (Gronert m. fl. 2010). Læring som ble observert i den første fasen viste seg gjerne i form av aha-opplevelser. Det startet gjerne med en historie for å eksemplifisere en RUH, hvorpå kollegaen begynte å meningsforhandle og på den måten utviklet det seg en dypere og mer felles forståelse av hva som kjennetegner en RUH og hvorfor det har betydning å rapportere uønskede hendelser (Gronert m. fl. 2009).

Den læringen som vi klarte å observere i møtene med HMS-ledelsen samsvarte i stor grad med den vi så hos de ansatte. De meningsforhandlet med oss, og seg i mellom. Gjennom prosessen uttrykte de at de opplevde både større innsikt og en mer omforent forståelse. Selv om møtene handlet om å gi oss informasjon slik at vi kunne forberede oss på konsultasjonen, skjedde det en meningsforhandling som gjorde at også HMS-ledelsen bidro til meningsdannelse i forhold til RUH-kompetanse (Gronert m. fl. 2009). HMS-ledelsen oppdaget i denne prosessen en selvmotsigelse i det at toppledelsen presser på for å få inn flere RUH, samtidig som de ikke tydelig signaliserer at de prioriterer RUH. Denne innsikten kan i neste omgang føre til at heller ikke HMS-ledelsen ønsker å fokusere på RUH. På den måten vil den læringen som de impliserte opplever, bli svært utilsiktet ved at de lærer at RUH ikke verdsettes (Gronert m. fl. 2010). Vi fant det samme i møte med de ansatte ute i avdelingen; her ble det påpekt at RUH måtte gjennomsyre hele organisasjonen for at det skulle ha en god effekt. Dette ble eksemplifisert ved å trekke frem andre organisasjoner som hadde fokus på RUH (Gronert m. fl. 2010). Om dette sier Wenger at læring skjer i alle sammenhenger. Også det utilsiktede og uønskede er lært (Wenger 2004:18).

Kartleggingsfase

Også i kartleggingsfasen observerte vi læring gjennom meningsforhandling. Når vi møtte våre intervjuobjekter, skjedde den samme innsiktsøkningen gjennom å lytte, drøfte, forhandle og reflektere (Gronert m. fl. 2009). ”Å ja, nå forstår jeg det hele”, sa en ansatt som aldri tidligere hadde levert RUH fordi han mente at han kun måtte ta ansvar for seg selv. Den nye innsikten var at hans feil kunne redde livet til kollegaen, dersom denne ble gjort kjent med RUH

(Gronert m. fl. 2009). Også hos mellomlederne observerte vi endring som vi tillot oss å ta til inntekt for læring ved at de ble mer positive til medarbeidernes RUH og behov for tilbakemeldinger når de reflekterte over disse tingene. I disse samtaler opplevde vi å være deltakere i meningsforhandlingen.

To av mellomlederne var i starten ganske tydelige på at de mente de selv og deres ansatte ikke skulle bruke tid til RUH på møtene som ble arrangert med de ulike prosjektlederne hver mandag. Dette kom frem i de innledende samtaler. Når dette kom opp til diskusjon, viste det seg likevel at var mulig å bevege denne holdningen. Ut over i samtalen viste de derfor tegn til en endret holdning, – med andre ord skjedde det en meningsdanning av positiv karakter gjennom den meningsforhandlingen som oppsto i møte med oss. Dermed kom det etter hvert frem at disse møtene faktisk kunne bli en arena for meningsdanning (om RUH) mer enn det de er i dag.

En interessant observasjon som kom frem tidlig i denne fasen var en uheldig læring som viste seg å foregå i en av de avdelingene vi kartla. Det viste seg i samtaler at mange av de unge, nyansatte var flinkere og langt mer opptatt av RUH enn de som hadde jobbet lengre i Otera. På spørsmål fra oss, fortalte de at dette med RUH vektlegges i nyansattes ”intro-kurs”. Dermed ble de nyansatte i utgangspunktet motivert og opptatt av at det er viktig og riktig å levere RUH. Det som imidlertid skjedde etter hvert, var at de ble sosialisert inn i et tekniskøkonomisk system som ikke etterspurte RUH, og som like gjerne viste at det ikke var ønskelig. De nyansatte lærte seg dermed raskt å ikke vurdere RUH som viktig. Wengers sosiale læringsteori beskriver at mennesker alltid lærer, derimot er det ikke sikkert at de alltid lærer det bedriften vil de skal lære og at det derfor må være et bevissthet i forhold til at den meningsforhandling de ansatte gjøre i sine ulike praksisfellesskap, resulterer i lært adferd (Wenger 2004:18). Dette er også et eksempel på at det ikke alltid er samsvar mellom bedriftens påberopte verdier, som blir formidlet på intro-kursene til de nyansatte, og de verdiene som faktisk praktiseres i bedriften.

Et eksempel på tydelig læring observerte vi i avdeling Stoa, som viste seg å være litt atypisk innenfor Otera. Her hadde det for noen år siden vært en dødsulykke med påfølgende

etterforskning fra Arbeidstilsynet og politiet. I denne avdelingen var det et høyt fokus på RUH. Her var det kultur for å levere RUH, både på sine egne og andres uheldige hendelser. Alle de ansatte var sikre på hvorfor de skulle levere RUH og at disse etterspørres. Mellomleder mente RUH var en dokumentasjon på sikkerheten, spesielt dersom det skulle skje en ulykke (Gronert m. fl. 2009). Prosedyren på den avdelingen var slik at alle RUH måtte signeres av den som leverte den og at den senere ble tatt opp med alle på den aktuelle avdelingen, slik at alle fikk muligheten til å snakke om hendelsen. På den måten lærte de av hverandre. Mellomlederen leverte alle RUH videre til HMS-avdelingen og kunne fortelle at det ut fra RUH utarbeides trendanalyser som bidro til økt sikkerhet (Gronert m. fl. 2009). Her hadde både de ansatte og leder en forståelse av når og hvorfor de skulle levere RUH. Når RUH senere ble tatt opp med avdelingen, deltok hele praksisfellesskapet i meningsforhandling omkring innkomne RUH, og læringsutbyttet ble opplevd å være stort (Gronert m. fl. 2009).

De ansatte på avdeling Stoa oppgir å ha høyt fokus på sikkerhet. De opplever likevel at de yngre var flinkere til å levere inn RUH mens de eldre leverer stadig færre, jfr. Drøftelsen ovenfor, der vi omtaler at de yngre sosialiseres til å ikke levere inn RUH av de eldre ansatte. I år dialog med de ansatte, oppga de eldre dette til å være fordi de etter hvert fikk mer erfaring og dermed kom i færre farlige og uheldige situasjoner. Nyere statistikk kan støtte denne påstanden ved å vise til at yngre håndverkere er utsatt for mange flere ulykker enn de mer erfarne. De erfarne medarbeiderne innehar mye taus kunnskapen som også omfatter sikkerhetsarbeid. En del av den eksplisitte kunnskap ligger i lover, forskrifter og krav innen fagutdanningene til medarbeiderne. Den erfarte kunnskapen er derimot ofte taus. Wenger beskriver den tause kunnskapen som det uformelle, implisitte og ubevisste. Når denne kunnskapen gjøres eksplisitt, blir den gjerne formalisert og bevisst (Wenger 2004:82). Dersom man skal øke bevisstheten omkring RUH og være innovativ i forhold til sikkerhetsarbeid, vil et av virkemidlene være å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt. Det å motivere de ansatte til å levere RUH er en måte å unngå at den tause kunnskapen forblir taus men at den blir eksplisitt og levende i virksomheten. Gjennom meningsforhandling lot vi de ansatte øke sin bevissthet og kunnskap om RUH. Når de ansatte forhandler mening gjennom samtaler om RUH og sikkerhet, utvikles meningsdanningen i Praksisfellesskapet.

Medarbeiderne i Otera Ergon jobbet ofte som underentreprenør for andre firma. De fortalte at de tilpasset seg den sikkerhetskulturen de andre entreprenørene hevdet. De mente at hovedentreprenører med sterkt fokus på RUH har en sterkt oppdragende effekt på dem. Når de ansatte i denne avdelingen meningsforhandlet om RUH, omhandlet mange av historiene andre entreprenører. I enkelte tilfeller jobbet de sammen med firma som hadde dårlige rutiner. Da opplevde de dette som en sikkerhetsrisiko. Denne avdelingen leverte middels RUH (Gronert m.fl, 2009). Dette samsvarer med det Haslebo sier om viktigheten av å kunne dele kunnskap på tvers av nivåer (Haslebo 1997:37), selv om det her i realiteten er snakk om ulike firma som deler kunnskap om felles tema.

Insentiver - flatskjerm-TV

I møte med de ansatte fikk vi noen av svarene på hvorfor det kom så få RUH knyttet til TV-lotteriet som ledelsen hadde tatt initiativ til. Ledelsen satt opp en flott premie og hvor hver RUH var å anse som ett lodd. Tanken var å øke RUH og få opp bevisstheten om sikkerhetsarbeid ((Gronert m. fl. 2009). Dette tiltaket i seg selv viste seg å skape en forskansning i kollektivet. De ansatte vaktet hverandre og så hvem som forsøkte å ”berike seg i stedet for å fremholde kollektivsystemet”. De ansatte la merke til hvem som sendte mange RUH i denne perioden. En del syntes dette var morsomt og ble motivert til å sende inn RUH. Kollektivsystemet reagerte med å latterliggjøre dem som responderte ved å så tvil om motivene. Motivasjonen ble knyttet til det å skaffe seg en flatskjerm-TV (Gronert m. fl. 2009). Dette samsvarer med hva Lysgaard beskriver som den funksjonelle forpliktelsen til systemet (Lysgaard 1961:66). Når så kollektivet svarer på HMS-gruppens invitasjon med ikke å levere forventet økning av RUH, viser dette at de drives av en normativ tilslutning, altså at den enkelte tror kollektivet forventer at de ikke skal oppfylle det tekniskøkonomiske systemets invitasjon om å levere flere RUH. Vi observerer med dette styrken i kollektivsystemet. Og det er her HMS-ledelsen opplever utfordringen, nemlig det å klare å tolke hvilke reaksjoner dette belønningssystemet vil avstedkomme hos arbeiderkollektivet (Gronert m. fl. 2009).

De fleste ansatte bestemte seg for å ikke levere, mens noen leverte flere enn de pleide. Det var med andre ord ikke en stor suksess. Når kollektivsystemet ikke responderer på anmodningene fra ledelsen, kan det antyde styrkeforholdet i kollektivsystemet. Kollektivsystemets vilje til

motstand, kan i følge Lysgaard tegne et bilde av kollektivsystemets styrke (Lysgaard 2010:159). Lysgaard mener selvfølgelig ikke at man kan finne et eksakt mål på styrken i kollektivsystemet, men at villigheten til å stå i mot det tekniskøkonomiske systemet kan være en indikator på det (Lysgaard 2010:165). For ledelsen kan denne kunnskapen være viktig fordi man på den måten kan forutse hvordan medarbeidernes motstand mot endring vil uttrykke seg i et uformelt system i virksomheten (Lysgaard 2010:165). I de fleste tilfeller vil ledelsen mangle en bevissthet i forhold til å kunne måle denne motstanden. I vårt prosjekt gav motstanden deg flere utslag, og kanskje litt uventet var det at så mange av de ansatte reserverte seg mot RUH i perioden for å ikke virke for ivrige etter å vinne flatskjermen (Gronert m. fl, 2009 og 2010).

Konsultativ fase

I den konsultative fasen jobbet vi med Otera, Avdeling Ergon hvor vi fortsatte prosesskonsultasjonen (Gronert m. fl. 2010).

Innføringen av RUH kan sees på som en endring som krever engasjement og læring i alle ledd i organisasjonen. Dette samsvarer med det Knud Illeris sier om at de som skal gjennomføre læreprosesser må oppleve at de kan bestemme og selv ta beslutninger ut fra sine behov (Illeris 2004:210). Videre sier han at læringens kvalitet henger sammen med engasjement fra de som skal lære, og at engasjementet igjen avhenger av at de som skal lære opplever å ha innflytelse og medansvar (Illeris 2004:210). De ansatte i Otera Ergon ble en del av RUH-systemet etter at det tidligere var innført medvirkningsbasert i noen få avdelinger i Agder Energi. De hadde dermed ikke fått ta del i noen prosess i forkant og hadde verken eierforhold til prosessen eller forståelse av nytteverdien (Gronert, m. fl. 2010).

Utfordringen ved å ikke gjennomføre implementeringsprosessen medvirkningsbasert, er at Agder Energi ikke kan sikre at de har støtte blant medarbeiderne. Gjennom medvirkning vil ledelsen ha muligheter for å kommunisere og veilede i læreprosessen. I sin sosiale læringsteori mener Wenger at læringen er en kontinuerlig, sirkulær tilstand. Det kan delvis forklare hans forståelse av begrepet læring, hvor han har tatt som utgangspunkt, at ”læring forekommer hele tiden” (Wenger 2004:18). Som før nevnt, den enkelte som individ

lærer hele tiden og det som skjer i hverdagen er med til å påvirke dannelsen av deg som individ (Wenger 2004:18). Det viktige spørsmålet sett fra Wengers ståsted, er hva du lærer, for det kan hende du ikke lærer det bedriften ønsker at du skal lære i en gitt situasjon (Wenger 2004:18). Et eksempel kan være at ledelsen kommuniserer at RUH er viktig, men trolig lærer du noe annet, for eksempel at bedriften ikke er villig til å satse økonomi på at du og dine medarbeidere forstår RUH (Gronert m. fl. 2010). Det er helt på det rene at det er meget viktig for praksisfellesskapets oppfatning av RUH, hvilke signaler som mellomleder og HMS-ledelsen sender ut. Manglende støttehandlinger, vil forholdsvis raskt undergrave RUH.

I det første møtet med avdelingsleder der vi skulle avklare mål og rammer for vår prosess, forsøkte vi å bruke en coachende tilnærming i intervjusituasjonen. I denne spørreteknikken brukes få, åpne og effektive spørsmål for å fremme bevissthet og ansvarlighet (Whitmore, 1992:60). Vi startet møtet med å definere vår rolle (Gronert m. fl. 2010). Vi la frem at vi ikke så det som så vår oppgave å løse utfordringene Otera Ergon hadde i forhold til læring av RUH, men at vi skulle tilrettelegge for en prosess der de selv ville finne gode løsninger. Vi hadde som mål å utfordre avdelingslederen, - men også de ansatte og HMS-ledelsen til å tenke på målsetninger, få opp tanker om de aktuelle realitetene (nåsituasjon) og hvilke muligheter de kunne tenke seg (ønskede situasjon).

Vårt mål var å oppnå læring på to plan: at lederen aktivt selv kom fram til ideer til løsninger, og at han fikk en ny måte å kommunisere på (Gronert m. fl. 2010). Haslebo sier om dette at det er klienten selv som har løsningen og at konsulenten har rollen som en katalysator i prosessen (Haslebo 1997:128). Vi kjente oss igjen i denne beskrivelsen, særlig da avdelingslederen først hadde gitt uttrykk for at han ønsket en mal for hvordan han skulle legge opp arbeidet med RUH, for så å tilbakemelde at han nå skjønnte bedre hvordan arbeidet skulle gjøres og at det ikke var mulig å gjøre det en gang for alle.

Da vi gjennomførte dialogkafé en, der de ansatte selv kartla nåsituasjon, definerte ønsket situasjon og da de senere kom frem med tiltak, fikk vi eksempler på prosesser som bekreftet at prosesskonsultasjonen fungerte etter intensjonen. Da vi i neste runde samlet ansatte, avdelingsleder og HMS-ledelse i ett møte, fikk de ansatte demonstrert for ledelsen at de faktisk satt med nøkkelen til gode løsninger (Gronert m. fl. 2010).

”Lederen må ta ansvar for å gi fra seg ansvar” (Illeris 2004:210). Ved Otera Ergon arrangerte avdelingsleder mandagsmøter en time ca en gang hver 6. uke. (Han innrømmet dog at dette hadde avtatt den siste tiden og at møtene var blitt sjeldnere.) Han beskrev de ansatte som passive og lite engasjerte på disse møtene. Han sa selv at han kom forberedt til møtene men gjennomførte dem ”som en lærer” og underviste gjerne i et aktuelt tema innen elektrofaget som han mente det var nyttig å ha en gjennomgang av. Han fremholdt videre at når han ikke fikk tilbakemeldinger fra de ansatte, fortsatte han monologen og maktet ikke å ta ansvaret for å gi de ansatte mer ansvar i disse sammenhengene (Gronert m. fl. 2010). Han sa at de ansatte stort sett var ”tilbakelente” og at det virket som om de så på møtene som en anledning til å bli underholdt og ta seg en kopp kaffe inne i varmen. Det kom frem under samtalen med avdelingslederen at han selv sto for det meste av kommunikasjonen på møtene. Møtene var med andre ord hovedsakelig preget av enveiskommunikasjon.

Ved at avdelingslederen tar det hele ansvaret og arrangerer møtene på denne måten, fratar han også de ansatte muligheten til meningsforhandling, og derved også prosessen med deltakelse og tingliggjørelse, som Wenger fremhever som de viktigste faktorene for at læring i et fellesskap skal skje (Wenger 2004:67-70). Ved å legge til rette for meningsforhandling i praksisfellesskapet må leder gi fra seg noe av kontrollen over informasjonen. Tilbake kan han få engasjerte ansatte som gjennom fellesskapet driver aktiv meningsdannelse og får den tause kunnskapen tilgjengelig for flere (Gronert m. fl. 2010).

Illeris sier at ledelsen må ”ta ansvar for å gi fra seg ansvar”. Videre sier han at lederen som gir fra seg ansvaret også må sørge for at de ansatte opplever at de faktisk har medbestemmelse og kan være med å ta beslutninger ut fra sine behov (Illeris 2004:210, 211). På den måten må leder være villig til å la praksisfellesskapet gjennom meningsforhandlingen også få anledning til å utvikle seg uten for sterk kontroll.

Dette resonnementet kan føres et steg videre med det som Wenger sier om deltakelse, og hvordan den kan oppveie de innebygde grensene som ligger i en tingliggjørelse (Wenger

2004:79). Det å skrive ned en RUH prosedyre, er for det første å beskrive situasjonen slik den var da den ble skrevet ned, og det setter også grenser for hva man kan og ikke kan gjøre. Gjennom deltakelse kan de ansatte her inn og ”reparere” de mulige divergenser som følger av tingliggjøringen. Deltakelsen kan avpasse praksisen til realitetene og kan bidra til en prosess der tolkningen av tingliggjøringen utfordres. Dette kan sette i gang en prosess med henblikk på å få til en ny prosess med tingliggjøring som er mer i takt med de nye realitetene (Wenger 2004:79). Det som skjer er at bedriften blir i stand til å ”tilpasse” seg realitetene som til enhver tid gjør seg gjeldene.

På den måten kan kreativitet og innovasjonstenkning få en viktigere plass. Vi observerte forbausende kreativitet da vi la til rette for meningsforhandling i dialogkafé.

Vi tenker at det ville være både mulig og fornuftig å organisere mandagsmøtene på en måte som medfører at ansvaret for innholdet og utkommet av møtene i større grad legges på de ansatte. Dette kunne for eksempel gjøres ved at de ansatte selv måtte ta ansvaret, fordele oppgave mellom seg, sørge for at møteprosessen ble fulgt og at oppgave ble utført. Ved å gi de ansatte noen rammer å operere innenfor, for eksempel tema for dagen og at utkommet skal være et referat som inneholder tiltak, ville møtene kunne få noe av den samme selvdrevne kraften som vi finner i de selvstyrte teamene hos Barker (Barker 1994).

En slik måte å organisere møtene på ville dessuten gi de ansatte store muligheter, eller rettere sagt; *tvunget* de ansatte til å delta, meningsforhandle, for så til slutt å tingliggjøre i et møteterferat skrevet av dem selv. På denne måten ville møtene kunne bidra til at de ansatte utvikler både det eksplisitte; som regler, rutiner og prosedyrer, faglige dokumenter, - og det implisitte; som taus kunnskap, normer og ulike oppfatninger (Wenger 2004:61,67,70,74). Det er også dette som skjer i prosessen i de selvstyrte teamene som Barker beskriver, der de ansatte mer og påtar seg ansvaret for drive virksomheten i teamet fremover (Barker 1994).

Felles arenaer

De ansatte uttrykker flere ganger tydelig at de ønsker seg flere møter. I boka ”Forandring som praksis – endringsledelse gjennom læring og utvikling” sier Klev og Levin at det er bevisst utforming av arenaer for læring er viktig (Klev og Levin 2002:100).

De ansatte vil gjerne også ha møter der de kan møte ansatte fra andre avdelinger. De ansatte sier: ”De har andre erfaringer enn oss fordi vi jobber veldig ulikt.” ”Vi vil snakke sammen konkret om konkrete hendelser” (...) ”Vi har et stort behov for å få definert hva RUH skal være og hvilke RUH’er vi skal levere og hvilke vi ikke skal levere, nå vet vi ikke det” (Gronert m. fl. 2010).

Haslebo poengterer også viktigheten av å legge til rette for kommunikasjon på tvers av avdelingene og nivåene. Hun mener at leder som isolerer seg i egen avdeling uten å søke impulser fra lederkolleger og ansatte i andre avdelinger, risikerer stagnasjon og mister muligheten til å utvikle seg gjennom denne type samhandling (Haslebo 1997:37).

Nancy Dixon presenterer fire trinn i den kollektive læreprosessen; der man i det første trinnet får tilgang til ny kunnskap, i det andre trinnet bearbeider man den nye kunnskapen sammen, i det tredje trinnet fortolker man den nye kunnskapen og søker en felles forståelse, og i det fjerde trinnet anvender man den nye kunnskapen i sine handlinger. Dette er en sirkulær prosess som gjentar seg selv (Dixon i Haslebo 1997:33). Dersom de ansatte fikk anledning til å møte andre ansatte fra andre avdelinger og dele sine erfaringer med dem, ville det føre til en læreprosess der de ville komme innom alle fasene i Dixons modell for læreprosessen (Dixon i Haslebo 1997:33).

De ansatte sa også at de gjerne ønsket seg møter ute på byggeplassene, der de har sine oppdrag. ”Avdelingsleder eller verneombud kan i noen tilfeller komme ut på byggeplassene for å møte oss der, da sparer vi tid og kan gå rett tilbake i jobb etter møtet.” ”Det har den fordelen at læringen skjer der hvor arbeidsfellesskapet finnes fra før (Illeris 2004:37).

Dialogkafé er en måte å organisere på som gir god uttelling i forhold til meningsforhandling. Det at deltakerne sitter sammen og setter ord på det som er utfordringen, gjør at de øker sin forståelse og får en mer felles oppfatning. Wenger sier at ”ord kan utnytte samtalepartnernes felles deltagelse til at skape gjenveje til kommunikation” (Wenger 2004:78). Dialogkafé er dessuten også en tidseffektiv metode; man kan fint gjennomføre en dialogkafé på under en time. Når antallet deltakere i gruppen blir ned mot 4-5 personer, er det heller ikke så lett å forholde seg passiv i samtalen. Det er også antatt at samtalen kan bli friere når det er få deltakere i gruppene (Klev og Levin, 2002:208). I Otera Ergon hadde vi 8 personer da vi skulle arrangere dialogkafé og vi valgte å dele dem inn i grupper fordelt på to bord. Bordene ble utstyrt med penn og et stort ark, der en av deltakerne måtte ta ansvar for å notere gruppens forslag (Gronert m fl 2009:20).

Vi brukte dialogkafé en til å belyse to problemstillinger, ”nåsituasjon” og ”ønsket situasjon”. Vi kjørte først to runder med ”nåsituasjonen” som tema, deretter gjennomførte vi samme prosedyre for ”ønsket situasjon”. Etter hver runde ble resultatene oppsummert i plenum og punktene som bordene kom frem til ble skrevet på en tavle, eller *tingliggjort*, som Wenger ville kalt det (Wenger 2004:72). Etter møtet laget vi en tabell med en samlet oppsummering fra dialogkafé en som vi presenterte for deltakerne på den neste samlingen.

Deltakelse i en dialogkafé vil føre til at de ansatte utvikler sitt fellesskap. Wenger sier at gjennom deltakelse i et fellesskap opplever deltakerne sine handlinger som meningsfylte, fordi gruppen anser dem som kompetente og dermed er interessert i deres bidrag (Wenger 2004:15). De ansatte i Otera Ergon som deltok i dialogkafé en fikk erfare at deres bidrag var helt nødvendig for at det skulle fremkomme et resultat. Gjensidig engasjement var med andre ord nødvendig for resultatet. De fikk dessuten erfare at gjennom å delta utviklet de en felles forståelse av temaet som ble diskutert (Gronert m. fl. 2010).

Når vi kommer frem til det siste oppsummeringsmøtet mellom ansatte, mellomlederen og HMS-ledelsen, er vi interessert i å se om vi observerer noe annet enn, frem til nå, som en følge av ledelsen er representert. I oppstarten av møtet står mellomlederen i Otera Ergon og henger opp lapper med de ulike forslagene (skrevet ned) til tiltak på en tavle. HMS lederen,

observerer dette og kommenterer at ”det har kommet mye bra. Vi oppfatter klart en overraskelse i stemmen, noe som samsvarer med vårt inntrykk på dette tidspunktet i prosessen. Vår opplevelse har vært at ledelsen ikke vet veldig mye om hva som rører seg hos de ansatte når det gjelder forståelse av RUH. Derfor er det meget nyttig at begge gruppene møtes på en felles arena. Vi omtalte betydningen av å etablere situasjoner der en kan utveksle viten på tvers av nivå (Haslebo 2008: 37). Halsebo sier det imidlertid også på en litt annen måte:

”Selv den mest begavede og kommunikative leder vil ikke have fantasi til å forestille sig den mangfoldighet af fortolkninger, som medarbeiderne skaper hver for seg.
(Haslebo 2008:26)

Vi har tidligere omtalt kommentaren knyttet til at alt ledelsen gjør er dyrt og alt de ansatte gjør er billig (jf. Avsnitt om motstandskrefter). Selv om det er en av de ansatte som stiller seg mest kritisk til RUH, ”Geir”, som fronter den, merker vi som sagt at det er en aksept fra de andre knyttet til budskapet. Det som deretter skjer er at HMS-leder ber om å få kommentere utsagnet og imøtegår det. Han er klar på at ledelsen har en annen oppfatning av kostnader, en det han oppfatter at de ansatte tenker når Geir uttaler seg som han gjør. Han mener derfor at det kan være feil å plassere et gitt tiltak under fanen høy kost, fordi det i en større sammenheng ikke nødvendigvis er det. Det oppstår her en dialog som utfordrer ståstedet og oppfatningen til de ansatte. Dette er første gang i dette møtet at vi opplever at det skjer en dialog som vi oppfatter medfører en endring av forståelsen hos begge parter, både hos ledelsen og de ansatte.

Når HMS-ledelsen imøtegår uttalelsen fra en ansatt, som er en typisk representant for arbeiderkollektivet, så oppstår det en situasjon der det foregår en meningsforhandling. Vi ser også at situasjonen er helt typisk for en meningsforhandling, slik Wenger beskriver den. Møtet innledes med en typisk prosess der det foregår en tingliggjøring ved at, nedskrevne forslag til tiltak settes opp på en tavle. Deretter inviteres det til en prosess der praksisfellesskapets medlemmer skal delta og ha meninger om hvilke tiltak som vil ha høy/lav nytteverdi og vil koste mye eller lite å gjennomføre. Det er i diskusjonen (deltakelsen) om de (tingliggjorte) tiltakene at læringen for Agder Energi oppstår. Resultatet av denne

dialogen, gjenspeiler seg i praksisen fremover, inntil det skjer en ny meningsforhandling. Slike praksisfellesskap er ikke statiske, men vil alltid foregå en pågående prosess (Wenger 2004:100).

Et interessant spørsmål er om den imøtegåelsen som en ansatt som kommer med negative kommentarer opplever, kan påvirke hans identitetsdannelse? Poenget her er at Wenger er klar på at identitet er et vesentlig element i teorien om sosial læring. Hva skjer når HMS-leder velger å imøtegå utsagnet eller holdningen hans, om at det er forskjell på betydningen av ledere og ansatte i Agder Energi? Innebærer dette at den ansatte som fremstår negativ som person opplever noe som er med på å endre hans identitet? Wenger er klar på at det å være en del av et praksisfellesskap, vil gjennom den læringen som foregår i et slikt fellesskap, endre vår identitet og hvem vi er. Wengers hovedpoeng er at identitet i likhet med praksisfellesskapet, ikke er noe som er statisk, men en størrelse som hele tiden forhandles (Wenger 2004:179).

Vi legger her til grunn at det som kommer frem av negative utsagn, stort sett er i tråd med det flertallet av det de andre arbeidstakerne står for, og derfor er hans evne til å påvirke og bidra til meningsdannelsen sannsynligvis være stor. I en slik situasjon er det naturlig å betrakte han som en sentral aktør i fellesskapet. Motsatt kunne man også tenke seg at flertallet ikke var enig med han, og at han egentlig uttalte seg helt på kanten av hva kollegaene synes var greit. I en slik situasjon ville man kunne hevde at den ansatte står i fare for å bli ekskludert fra fellesskapet, men et slikt utfall ville imidlertid i følge Wenger også prege utviklingen av identiteten og antagelig også praksisfellesskapet. Wengers poeng er at identiteten dannes ut fra de opplevelsene vi gjennomgår (Wenger 2004:179). I følge Lysgaard vil kollektivsystemet søke å forme den enkelte til å passe inn i systemet. Det er i dette skjæringspunktet det er en særlig utfordring for individet som medlem av det menneskelige systemet og de behov det har for utfoldelse, å skulle formes inn i det kollektive systemet. Også kollektivsystemet vil stenge ute dem som ikke tilpasser seg kameratenes krav til konformitet (Lysgaard 2010:139).

Det siste vi har drøftet har sammenheng med begrepet negotiabilitet. Dette begrepet henger nøye sammen med begrepet identifikasjon. Det er samspillet mellom identifikasjon og negotiabilitet som i følge Wenger utvikler identiteten (Wenger 2004:220). Hvis en tar eksempelet med en av de ansatte, så er det interessant å drøfte hans negotiabilitet, det vil si

hans evne til å fremme de meningene som han mener er viktige inn i praksisfellesskap et og i hvilke grad han evner å påvirke meningsforhandlingen i den retningen han ønsker.

Vi kan også bruke eksemplet med Geir til å si noe om makt, da maktbegrepet er også knyttet til identitet og sier noe om individets ”gjennomslag” i et praksisfellesskap . Det vi vet om denne ansatte er at han har vært ansatt lenge, og at han i den egenskap har en posisjon i Agder Energi. Her kunne man også trekke inn Lysgaard og hans drøftelse rundt arbeiderkollektivet. Denne ansatte kunne lett tenkes å være en representant for arbeiderkollektivet, og med hans lange fartstid, kan man lett tenke seg at han har en posisjon i dette kollektivet også.

Et annet eksempel på hvordan meningsforhandlingen foregår, er drøftelsen rundt møter og ulike faglige forum. Det var et klart flertall av forslag fra de ansatte som går ut på et ønske om flere møter og flere faglige forum. En av HMS-rådgiverne, utfordret de ansatte til å være konkrete i forhold til hvordan de ser for seg at de kunne få til et møte eller forum. Hvordan kan det gjøres i den praktiske hverdagen? Det resulterer i en praktisk drøftelse rundt når de kommer på jobb, hva som skjer da, hvilke lokaler som eventuelt er tilgjengelig nærheten, andre møter som arrangeres osv. Det blir en helt konkret drøftelse, der de ansatte også deler opplysninger om hverdagen. Det viser seg for eksempel at heller ikke byggemøtene etter de ansattes vurdering er spesielt godt organisert. De mener at diskusjonen rundt RUH kan være en integrert del av et byggemøte (f.eks de 15 siste min). De ansatte bestiller at de vil ha helt konkrete RUH lagt frem til drøftelse, og de vil høre om hvilke tiltak som settes i verk som følge av den uønskede hendelsen.

Vi ser her et typisk eksempel på hvordan læring kan foregå i et praksisfellesskap. Det som foregår her tilsvarer det som Dixon beskriver som det tredje trinnet i den kollektive læreprosessen (Dixon i Haslebo 1997:40). Wenger tar som utgangspunkt at læring skjer fortløpende gjennom medlemmenes (ansatte og HMS-ledelsen) deltakelse i meningsforhandlinger i praksisfellesskap et. Denne læringen involverer etter Wenger mening følgende tre dimensjoner; gjensidig egasjement, fellesvirksomhet og felles repertoire (Wenger 2004:113).

Det gjensidige engasjementet her finner vi i form av at både de ansatte og HMS-ledelsen er engasjerte, og selv om de har forskjellige roller, ”de underordnede” og ledelsesfunksjoner, så går dialogen veldig bra og vi opplever at ordet er ”fritt”. Det ser vi for så vidt også ved at det også kommer kritiske antydninger til ledelsen, og vi ser dessuten at ledelsen plasserer ansvar hos de ansatte. Det som imidlertid er spesielt interessant, er hvordan diskusjonen om RUH også medfører at andre forhold i driften dukker opp og blir gjenstand for drøftelse. Det ser vi ved at byggemøtene kommer opp som problemstilling og ledelsen blir presentert hvilke synspunkter de ansatte har på innholdet i disse møtene og ikke minst at de faktisk ikke oppleves som spesielt godt planlagte. Wenger sier at det gjensidige engasjementet er partiell, og at poenget med gjensidig engasjement, er at man benytter seg av hverandres viten, noe som nettopp skjer i dette møtet (Wenger 2004:93). Ledelsens oppfattelse av hvordan ting fungerer blir utfordret, og vi ser også at ledelsen stiller oppfølgingsspørsmål, som igjen besvares og kanskje til og med møtes med spørsmål fra de ansatte. Og vi observerer hvordan meninger forhandles og deltakernes oppfatning av situasjonen endres.

Dette resultatet av det gjensidige engasjementet, ser vi videre medfører at de ansatte og HMS-ledelsen, i stadig større grad får en felles forståelse av RUH. Wenger kaller dette for felles virksomhet. Vårt ”praksisfellesskap” har i dette møtet gjennomgått en kollektiv forhandlingsprosess, og den nåværende situasjonen er et resultat av den. Vi bemerker også at nettopp det at man får en situasjon med felles virksomhet, igjen betyr at medlemmene seg i mellom skaper relasjoner som er preget av gjensidig engasjement (Wenger 2004:95). Sagt på en annen måte, når alt kommer på ”bordet”, og det blir en bred drøftelse av RUH og problemstillinger rundt dette, så skaper det rett og slett et bedre grunnlag for å lykkes med RUH. Samtidig er det viktig å bemerke at vi brukte begrepet ”nåværende situasjon” om status ved møteslutt. Wenger er tydelig på at felles virksomhet, ikke er en statisk overenskomst som så skal gjelde fremover, felles virksomhet er tvert imot en pågående prosess, som aldri opphører. (Wenger 2004:100).

Vi antydte i forrige avsnitt at man får en felles forståelse for RUH eller andre problemstillinger som er aktuelle. Et aktuelt begrep her er begrepet ”felles repertoire”. I følge Wenger er det et kjennetegn ved en felles praksis, at det utvikles et felles repertoire (Wenger 2004:100). Vi observerte at det skjedde fortløpende i møtet, der vi kunne se at deltakerne

diskuterte seg frem til samme forståelsen av prosedyren for RUH, måter ting kunne gjøres på, hvordan byggemøtet fungerte m.m.

Vi skal illustrere dette med å beskrive hva som skjedde når deltakerne i møtet begynte å diskutere hva som skjer med en RUH når den er innmeldt. Noe spøkefullt hadde en ansatt tidligere i prosessen uttalt at ”RUHen blir spist opp av det store Agder Energi dyret”..... og der blir det i magen til dyret uten at noe skjer. De ansatte mer en antyder at det ikke skjer noe med en RUH etter at den er levert. HMS-leder tar opp tråden og forklarer nøye hvordan disse blir behandlet. Det blir klart for de ansatte at alle RUH faktisk blir gjenstand for en gjennomgang og at man minimum fire ganger i året gjennomgår RUH for å se på eventuelle mønstre og om det er informasjon som bør viderefremmes. Med andre ord, det skjer ganske mye. Vi observerer at de ansatte synes å være overrasket over denne informasjonen. HMS-leder fortsetter med å forklarer at de også er opptatt av å se etter mønstre og se på hvilke informasjon som er relevant også for andre avdelinger. RUH er viktig, presiserer en HMS-rådgiver, og han sier at dersom mellomlederen ikke tar dette på alvor, så får RUH også her en funksjon:

”Husk at det sitter en leder over leder. Dersom leder ikke tar RUH på alvor, vil HMSledelsen etterspørre reaksjoner på RUH som kommer gjentagne ganger på samme ting. Varsling er viktig og nå tatt med i arbeidsmiljøloven. Dersom en ikke varsler kan en bli dømt for det. Han viste til et eks hvor en sjåfør registrerte at bremsen var i stykker på dumper. Han laget provisorium for å kunne fortsette å jobbe. Da neste sjåfør overtok, kjørte denne utfor og omkom. I rettsaken som fulgte kom det frem at første sjåføren ikke varslet om feil og ble dømt for det.” (referat fra møte med Otera Ergon 15. mars 2010).

Det som skjer her er at det i møtet fremkommer informasjon fra HMS-ledelsen, som gir et nytt og annet grunnlag for den meningsforhandlingen som vi tidligere har fastslått foregår fortløpende. Wenger er helt klar på at informasjon er nødvendig, relevant og skreddersydd for praksisfellesskapet. I et praksisfellesskap betyr det å gi informasjon det samme som å

kommunisere, fordi informasjonen vil være en del av den pågående meningsforhandlingsprosessen (Wenger 2004:286). Vi kan vise til enda et eksempel:

”Husk at jeg kan ikke sitte på mitt kontor og vite hva dere trenger av sikkerhetsutstyr for å utføre en sikker jobb. Det er dere som må fortelle det til meg gjennom innlevering av RUH. Et eksempel på det er at det ble rapportert en del ulykker på sekshjulingene. Vi var untatt hjelmpåbudet. Da RUHene kom på ulykker, påla vi folkene å bruke hjelm. Det kunne ikke skjedd dersom de ansatte ikke hadde rapportert om sien uhell...og videre er det uhyre viktig at vi får beskjed før det skjer alvorlig ulykke. Vi ønsker ikke å ha ulykker. Derfor skal dere sende inn ruh – nettopp for at vi skal unngå ulykker. Og derfor skal dere skrive RUH på UØNSKEDE hendelser.”
(referat fra møte med Otera Ergon 15. mars 2010).

Poenget er at med denne nye informasjonen er det sannsynlig at praksisen i fellesskapet vil endre seg, og det er samtidig sannsynlig at den enkelte deltakeren, individet i realiteten vil oppleve at det skjer en endring i identiteten. Antagelig betyr informasjonen at de ansatte får en litt annen, kanskje en ganske liten justering, men likevel en justering av synspunktet de hadde før de fikk informasjonen. Og når det skjer, så tar man dette med videre i meningsforhandlingen i praksisfellesskap et og forhandler med de andre individene, og gjennom dette fortolker og anvender den nye kunnskapen (Wenger 2004:286).

Avslutningsvis under dette punktet skal vi nevne en episode som oppsto i møtet under dialogene. En av de sist ansatte tok opp problemstillingen knyttet til både RUH og SJA⁷. Han lurte på hvorfor han ikke hadde hørt noe om dette på skolen, som jo tross alt ligger i nærmiljøet til en stor bedrift som Agder Energi. Han oppfatter at dette er en sentral del av hverdagen hans og derfor burde være en del av studiet. Det kommer frem at en av mellomlederne har vært i dialog med skolen (Kvadraturen skolesenter) og at han der har levert RUH-skjemaer til lærerne i elektrofaget. HMS-rådgiverne tar umiddelbart tak i

⁷ SJA er forkortelse for sikker-jobb-analyse. Dette er en prosedyre der den ansatte fyller ut et SJA-skjema i forkant av en arbeidsoppgave. Her skal den ansatte gå igjennom hele oppdraget og vurdere hvilke sikkerhetstiltak han må gjøre før han går i gang med å utføre jobben.

problemstillingen. «Det har vi muligheten til å påvirke» sier han. «Vi er stor og har mange lærlinger». Dette er noe som HMS-ledelsen mener at Agder Energi, både kan og bør være bevisste på. Agder Energi er en stor bedrift i regionen og bør selvsagt påvirke innholdet i utdanningen og ikke minst, er det en bra måte å markedsføre Agder Energi som en seriøs arbeidsgiver. Vi opplever at bevisstheten i forhold til betydningen av kontakt mellom skole og bedrift, blir tydelig synliggjort ut fra dialogen mellom lederne og de ansatte.

Vi ser her at den enkelte ansatte, i et velfungerende praksisfellesskap, er i stand til å fremme informasjon, om noe som han ikke har et selvstendig ansvar for, men som han ser på som relevant for bedriften. Informasjonen er også åpenbart nyttig for ledelsen, som med informasjonen, ser muligheter til å bidra til å bedre utdannelsen og ikke minst profilere Agder Energi.

Vi skal her forsøke å oppsummere noe av det vi har drøftet.

Vi har trukket frem og belyst flere eksempler fra våre data og belyst disse i forhold til relevant teori. Vi fant få eksempler på hvordan makt påvirker meningsforhandlingen. Vi fant imidlertid flere eksempler på motstand: - Motstand som bidro til å hemme grunnlaget for selve meningsforhandling, nemlig muligheten til å skape arenaer der meningsforhandling kunne finne sted. - Vi har dessuten vist flere eksempler på motstand i form av negative holdninger hos både ansatte og mellomleder. Dette siste kunne være enten ren motvilje mot RUH fordi det førte til medarbeid, eller det kunne være motstand som resultat av ulikt ståsted og forståelse for RUH. Det interessante var imidlertid at denne formen for motstand viste seg å ble sterkt redusert, eller ”meningsforhandlet bort” da de ansatte og ledelsen diskuterte sammen. Det som skjedde var at mens uenighetene ble diskutert, foregikk det læring. Ikke bare ved at partene bare kom nærmere en felles forståelse for hva RUH er, som resultat av dialogen, men at prosessen i selve dialogen førte til at de lærte av og om hverandre. (De ansatte forsto bedre hvorfor RUH er viktig og hva ledelsen foretar seg. Ledelsen forsto bedre hvorfor de ansatte ikke leverer RUH.

På denne måten førte motstanden, paradoksalt nok til at det foregikk læring når det ble meningsforhandlet. Dette viser at motstand ikke nødvendigvis trenger å være en trussel mot endringer dersom det legges til rette for meningsforhandling. Motstand er jo også en form for engasjement, og den kan faktisk føre til læring. Da er det imidlertid vesentlig at ledelsen er til stede på de arenaene der motstanden diskuteres. Først da kan de påvirke den læringen som foregår slik at den blir en tilsiktet og ønsket læring som er i tråd med organisasjonens målsetninger. Dette gir en mulighet både til å påvirke læringen og til å fange opp viktig informasjon fra innholdet i denne læringen, og i samtidig skaffe en oversikt over hvilken motstand som finnes.

Vi mener å ha belegg for å si at læringen økte jo mer vi la til rette for meningsforhandling, og spesielt da vi la til rette for meningsforhandling på tvers av nivåene. Dette begrunner vi med at vi så flere eksempler på læring og motstand i konsultativ fase, enn vi så i innledende og kartleggende fase.

Når det er sagt vil vi her understreke at de arenaene hvor meningsforhandlingen foregikk, helt og holdent var opprettet av oss. De besto riktignok av ansatte som sil daglig jobber sammen, og av deres overordnede, men de er ikke arenaer som vil eksistere i den samme formen etter at vi har avsluttet vår konsultasjon. Derfor kan vi heller ikke med sikkerhet si at det som kom frem i meningsforhandlingene på disse arenaene, ville ha kommet frem i arenaer som for eksempel avdelingene la til rette for selv.

Teorien støtter oss imidlertid i forhold til denne delen av våre funn: En organisasjons evne til å utdype og fornye sin læring, er avhengig av at man fremmer, eller i det minste at man ikke hindrer dannelsen, utviklingen og forandringen av praksisfelleskaper, både gamle og nye. (Wenger 2004:287).

Et vesentlig observasjon vi gjorde i forbindelse med at vi etablerte arenaer for meningsforhandling, var at andre synspunkter enn de som vi antar dominerer i hverdagen, fikk anledning til å komme frem. Wenger gjør et poeng av hvor viktig det er for en organisasjon å ikke i alt for stor grad ha fastlåste systemer og perspektiver. Det er tvert i mot

helt avgjørende å åpne opp for andre synspunkter. Wenger uttaler følgende om begrepet ”organisatorisk innordning”:

”En organisation, hvis design afspejler privilegering af bestemte perspektiver og marginalisering af andre, er altid mindre end sig selv. En organisation, der derimod fungerer på en tilstrækkelig koordineret måde uden overdreven tilflugt til privilegering, stimuleres af intensiv meningsforhandling og vil sandsynligvis være mer dynamisk og mer udbredt kreativ” (Wenger 2004:296).

Det Wenger uttaler her er at en organisasjons læring i siste instans ligger i at det finnes muligheter for kreativ meningsforhandling. I et slikt perspektiv vil læring være en ytterst dynamisk og systematisk prosess. Hvis organisasjonen har fokus på meningsforhandling, betyr det at den også har fokus og oppmerksomhet på å legge til rette for at nye meninger skal oppstå og bli tatt vare på. Da tenker vi ikke på disse nye meningene (den nye kunnskapen) som en akkumulert vare som organisasjonen kan putte i en skuff og ta frem igjen ved behov. Poenget ligger i at læring i en sosial setting, som meningsforhandling er, nettopp vil produsere nye meninger kontinuerlig (Wenger 2004:297).

Konklusjon

Vi har i denne oppgaven forsøkt å belyse problemstillingen ”**Praksisfellesskapets betydning for innovasjons- og læringsprosesser i organisasjoner**”. Vi har derfor definert hva som ligger i begrepet praksisfellesskap og fremholdt begrepet ”meningsforhandling” som det sentrale omdreiningspunkt i denne oppgaven. Det sentrale var å legge til rette for at meningsforhandling kunne finne sted, og dette gjorde vi med å etablere arenaer hvor menneskene i bedriften møttes til dialog (bl.a. dialogskafé).

Hvilke funn gjorde vi ved å observere meningsforhandlingen?

Vi har vist at ved å samle deltakere fra ett nivå i organisasjonen, fikk vi lagt til rette for meningsforhandling og deling av kunnskap på nivået. Vi så flere eksempler på at dette førte til større involvering av de ansatte og at det dessuten skapte en mer felles forståelse av endringen.

Vi så også eksempler på at meningsforhandlingen førte til oppklaring av misforståelser som hadde medført motstand, dermed bidro også meningsforhandlingen til å redusere noe av denne motstanden. Vi mener å ha belegg for å si at dette gjorde de ansatte mer motiverte for å gjennomføre endringen.

Vi har også vist at i de tilfeller der vi hadde samlet deltakere fra flere nivåer, foregikk det læring mellom nivåene, ved at kunnskapen på bunnlinjen ble delt med deltakere fra høyere nivåer i bedriften. Det viste seg at en av effektene ved å etablere arenaer, hvor medlemmer fra forskjellige praksisfellesskaper var tilstede, var at andre synspunkter enn de som vi antar dominerer i hverdagen, fikk anledning til å komme frem. Og at denne kunnskapen var av stor interesse for beslutningstakerne. Vi har videre vist hvor viktig det er at ledelsen faktisk deltar på arenaene der meningsdanningen foregår. For det første for å fange opp viktig informasjon som kan ha betydning når beslutninger skal tas, og for det andre for å forsøke å styre meningsdannelsen i organisasjonen.

Ledelsens ansvar/rolle

Det viste seg at også mellomlederne hadde relativt liten motivasjon for endringen og dermed i noen tilfeller representerte en motstand mot endringen. Vi mener dette hadde en sammenheng med at mellomlederne ikke hadde hatt noen form for medvirkning i prosessen omkring innføring av endringen. En annen mulig problemstilling her, er at Agder Energi kanskje ikke er tilstrekkelig bevisste på mellomleders rolle. Dette gjelder både om mellomlederne er bevisste nok sin egen rolle, og om bedriften som sådan gjør en innsats i forhold til å forme mellomleders rolle, blant annet med bevisstgjøring av mellomlederen.

Dersom ikke ledelsen har en fullstendig helhjertet motivasjon for endringen, og i tillegg er innforstått med hva som skal til for å få de ansatte med på den, vil heller ikke resultatet bli en vellykket endring i alle ledd (Illeris 2004:80).

Rammevilkår er av stor betydning

Vi mener at noe av det viktigste en organisasjon kan gjøre er å skape arenaer for meningsforhandling og samtidig erkjenne at den enkelte trenger tid til å danne seg en oppfatning av endringen. I tillegg må informasjon og kunnskap som utvikles på disse arenaene gjøres tilgjengelig for beslutningstakerne.

Vi har poengtert at organisasjonen må være villig til å sette av nødvendige ressurser dersom de vil etablere arenaer for meningsdannende prosesser.

Kjenne til motstandskrefter

Det er også viktig å erkjenne at motstridende krefter og meninger hos de ansatte ikke alltid er negativ for endringsprosessen. Det kan ligge mye viktig informasjon i motstandskreftene. Innsikt i hvilke motstandskrefter som finnes kan gi ledelsen et grunnlag for å ta beslutninger generelt, men også som grunnlag for å justere opprinnelige planer ved en endring som allerede er igangsatt.

Vår studie viser at iverksetting av en endring som RUH er mye mer omfattende enn bare å gjennomføre en beslutning om at prosedyren skal innføres. I hvilken grad de ansatte blir involvert og hvordan dette fanges opp av beslutningstakerne, har en sentral betydning i endringsprosessen.

Design for læring – et bidrag til innovasjon

Vi mener på grunnlag av dokumentasjonsgrunnlaget for denne oppgaven å kunne konkludere med at den meningsforhandlingen og de læringsprosessene som foregår i

praksisfellesskapene, genererer mye informasjon som kan være et viktig bidrag til å gjøre en organisasjon innovativ.

Men vi vil understreke at det ikke finnes noe fasitsvar på hvordan man bør gå frem for å skape arenaer for meningsforhandling og kommunikasjon mellom nivåene. Hvordan dette bør gjøres, avhenger av en rekke faktorer som; hvilken type organisering man har i bedriften, hvilken type kunnskap som skal deles og hvilke sosiale bånd som finnes mellom de ansatte. I tillegg er det viktig å være klar over at det kan være svært vanskelig for lederne å styre meningsdanningen i praksisfellesskapene, slik at den læringen som foregår er i tråd med organisasjonens målsetninger.

Det som etter vår mening er det sterkeste funn i oppgaven, er at det finnes utrolig mye relevant informasjon om svært viktige faktorer av betydning for Agder Energi hos den enkelte ansatte. Selv på et så pass lite (fag)område som RUH må sies å være, fremkommer dette som et klart funn.

Det var meget tydelig for oss hvor overrasket og begeistret HMS-ledelsen virket over at de ansatte satt på mye informasjon som de opplevde som svært nyttig og som de kunne gjøre seg nytte av i sitt videre arbeid med RUH. Vi forestilte oss nok her at partene sto noe nærmere hverandre og at ledelsen hadde bedre innsikt i de ansattes arbeidshverdag, enn det som kom frem under observasjonene. Dette bekrefter for oss at det ligger mye informasjon i praksisfellesskapene som kan ha betydning for ledelsen. Og vi er tilbøyelig til å tro at det finnes flere organisasjoner der ute, i likhet med Agder Energi, som har et betydelige potensial i forhold til å ta denne informasjonen i bruk.

Som en avsluttende kommentar, mener vi å ha observert hvordan dagens situasjon i en bedrift som Agder Energi, skiller seg ut fra den tiden når Lysgaard skrev sin bok. Han forholdt seg til en virkelighet i tid hvor ledelse (her under planlegging og gjennomføring) ble sett på som noe ledelsen hadde ansvaret for og skulle gjennomføre. På 70 og 80-tallet gikk man over i en fase hvor det ble større fokus på medvirkning, men da kanskje mest ut fra en tanke om å dempe

konfliktnivået mellom arbeidstakere og ansatte. Dette var nok også et resultat av at fagforeningene ble så vidt sterke og kunne fremtvinge medvirkning. Når vi nå ser hen til nyere teori som vi er blitt presentert under vårt studie, se vi at det nå synes å skje en bevegelse mot en forståelse for betydningen av den samlede kunnskapen som en bedrifts ansatte besitter, og ikke minst betydningen av å ha systemer som kan fange opp denne kunnskapen.

Vi våger derfor å fremme den påstanden at fremtidens bedrifter og deres evne til å være innovative avhenger av deres evne til å forvalte denne kunnskapen.

Det er som et svar på denne utfordringen vi mener at et bevisst og strukturert forhold til de praksisfellesskapene og den kunnskapen de besitter, som vi gjennom teori og observasjon, har vist finnes i bedriften, vil kunne ha vesentlig betydning for bedriftens evne til å være innovativ. Og da er vi tilbake til det sitatet vi har valgt å vise til i innledningen av denne oppgaven:

“De, der kan forstå læringens uformelle og dog strukturerte, oplevelsesorienterte og dog sociale karakter – og kan omsætte deres indsigt i design i læringens tjeneste – bliver vores fremtids arkitekter”

Wenger 2004:255

Hva kunne være interessant å se nærmere på?

Signalet fra både ansatte og ikke minst fra HMS-ledelsen var at det i hverdagen er begrenset hvor mange slike arenaer for meningsforhandling det er mulig å etablere og vedlikeholde. Ett av problemene som er spesifikt for Otera Ergon, er at det er mange av de ansatte som jobber i distriktet og ikke nødvendigvis har anledning til å delta på de ulike arenaene (møtene).

Hvis vi skulle forske videre, synes vi derfor at der ville vært interessant å se nærmere på om det kan finnes andre måter å legge til rette for meningsforhandling, enn det å treffes på om

morgenen, på mandagsmøter m.m. Kan man også etablere *funksjonelle* arenaer for meningsforhandling med de ansatte som for eksempel befinner seg i Setesdalen uten at de må ta seg turen til Kristiansand.

Litteraturliste

Agder Energi strategiplan 2009-2011.

Agder Energi årsrapport 2009.

Amine og Roberts (2007): *Knowing in Action: Beyond communities of practice*. Newcastle University.

Barker, James, R (1993): *Tightening the Iron Cage: Conservative Control in Self-Managing Teams*. Cornell University.

Gronert m. fl. (2009): *Ønsket situasjon med uønskede hendelser*. Universitetet i Agder, terminoppgave, Org 426.

Gronert m. fl. (2010): *Blåruss har ikke peiling*. Universitetet i Agder, terminoppgave, Org 429.

Haslebo, Gitte og Nielsen, Kit Sanne. (1997): *Konsultasjon i organisasjoner – hvordan mennesker skaber ny mening*. Virum: Dansk psykologisk forlag.

Illeris, Knud (2004): *Læring i arbejdslivet*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.

Klev, Roger og Levin, Morten (2002): *Forandrings som praksis – endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Trondhjem: Fagbokforlaget

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk forlag.

Lysgaard, Sverre (1961 og 2010): *Arbeiderkollektivet*. Universitetsforlaget.

Stelter, Reinhard. (2002): *Coaching, læring og utvikling*, Dansk psykologisk forlag

Weick, Karl (1993): *The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster*, Administrative Science Quarterly, Vol. 38

Weick, Karl (1995): *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications, London.

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfelleskaber-Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag, København.

Whitmore, John (1998): *Coaching på jobbet*, 3 utgave, Peter Asschenfeldts forlag

Linker:

NHO: <http://www.nho.no/skatter-og-avgifter/omorganisering-og-omdanning-av-virksomhet-article22169-178.html>

Regjeringen: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/regpubl/stmeld/20042005/stmeld-nr-8-2004-2005-/3/6/6.html?id=405744>