

Ingmunn B. Eidskrem

Eksterne kurs: Et springbrett til kompetanse?

En organisasjonsteoretisk studie av konnektiv
læringspraksis i tre mellomstore
oppdragstakende bedrifter

Doktoravhandling
for graden doctor rerum politicarum

Trondheim, april 2007

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling
for graden doctor rerum politicarum

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

© Ingmann B. Eidskrem

ISBN 978-82-471-1609-8 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-1612-8 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU 2007:73

Trykt av NTNU-trykk

FORORD

Arbeidet med avhandlingen har gitt anledning til faglig fordypelse på de områder som har vært relevant for problemstillingene mine. På den måten har arbeidet vært en lærerik prosess og gå gjennom. Forhåpentligvis er ikke denne prosessen slutt med denne avhandlingen. Jeg fikk penger til prosjektet i 2000 over KUV-programmet (Kompetanse Utdanning og Verdiskaping) og vil takke NFR for det. Jeg har tidligere arbeidet med problemstillinger knyttet til etterutdanningsmarkedets virkemåte, og i en slik sammenheng utgjør små og mellomstore bedrifters bruk av eksterne kurs et vesentlig aspekt.

Jeg vil i særlig grad takke de tre bedriftene hvor både ledelsen og de ansatte stilte opp i undersøkelsen. De viste stor velvilje i tilknytning til datainnsamlingen og la forholdene godt til rette for at jeg skulle få de data som jeg trengte. I denne forbindelsen vil jeg også særlig takke Tor Arne Stubbe som var til uvurderlig hjelp i forbindelse både med forberedelsen og gjennomføringen av datainnsamlingen. Han la også inn dataene i SPSS og gav meg et lite oppfriskningskurs i bruken av samme.

I løpet av den tiden jeg har arbeidet med avhandlingen har arbeidsplassen min blitt ”omorganisert” hele to ganger. Første del av avhandlingsarbeidet fant sted mens arbeidsplassen het Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt med Vigdis Haugerud som instituttsjef. Deretter fulgte en periode da arbeidsplassen het Vox Forskningsavdelingen med Ragnhild Lofthus som avdelingsdirektør. I den siste fasen av avhandlingsarbeidet heter arbeidsplassen min NTNU- Voksne i livslang læring (ViLL) med Ragnhild Lofthus som leder. Det har vært lærerikt å leve med i disse prosessene med omorganisering.

Jeg vil takke Vigdis Haugerud for den måten hun i startfasen la til rette for arbeidet i prosjektet mitt. Jeg vil også takke ledelsen i Vox og Ragnhild Lofthus for den interessen hun har vist og den rause måten hun har lagt til rette for at jeg skulle kunne gjøre ferdig avhandlingen. Takk skal dere ha!

Jeg vil også takke min veileder professor Elin Kvande både for oppmuntring, interessante teoretiske, metodiske diskusjoner og kyndig veiledning særlig i avslutningsfasen. Med sin

sans for struktur gav hun meg viktige innspill både mht. til drøftingen i teoridelen og analysen av dataene og sammenhengen.

Jeg vil takke alle mine kolleger og fagmiljøet ved ViLL for oppmuntring og støtte og ikke minst faglige tips og kommentarer i uformelle diskusjoner og samtaler. For meg har det vært kjærkomment og lærerikt. Jeg vil nevne Christin Tønseth og Sigvart Tøsse som har lest gjennom og kommentert deler av manus. Jeg vil også takke Lars Arvidson og Sigmund Grønmo som har lest og kommentert hele eller deler av tidligere versjoner av manuskriptet. En stor takk til Bodil Blom som har satt avhandlingen inn i en mal og gjort den klar for trykking! Hun har dessuten lest korrektur og slik bidratt til å luke ut unødige skrive- og tegnsettingsfeil. Sluttresultatet er jeg selv under alle omstendigheter helt og fullt ansvarlig for.

Å skrive en doktoravhandling er tidkrevende, og jeg vil takke mine nærmeste Galina, Øyvind og Aleksander, men også øvrig familie for deres tålmodighet, og for at de har holdt ut med meg i denne tiden og minnet meg på at livet består også av andre ting enn å skrive avhandling. Огромное спасибо вам! Stor takk til dere!

Ingmunn B. Eidskrem

Trondheim, aug.. 2006

INNHold

| | | |
|--------|--|----|
| 1 | INTRODUKSJON TIL TEMAET | 1 |
| 1.1 | Innledning | 1 |
| 1.2 | Kritikken av den eksterne læringen | 1 |
| 1.3 | Samfunnsendring og ulik vektlegging av intern og ekstern og læring | 2 |
| 1.4 | Hvorfor bare fokus på den uformelle læringen? | 4 |
| 1.5 | Behov for mer forskningsbasert kunnskap | 5 |
| 1.6 | Presisering av hovedproblemstilling | 6 |
| 1.7 | Små og mellomstore bedrifter i Norge: Definisjoner | 11 |
| 1.8 | Læringskontekstens formaliseringsgrad – noen definisjoner | 12 |
| 1.9 | Interne og eksterne kurs: En begrepsavklaring | 13 |
| 1.10 | Oppsummering: Problemstillingene i avhandlingen | 14 |
| 2 | TEORETISKE PERSPEKTIVER | 16 |
| 2.1 | Innledning | 16 |
| 2.2 | Teoretiske perspektiver | 16 |
| 2.3 | Makrotrender: Kunnskapssamfunnets utvikling | 17 |
| 2.3.1 | Den nye betydningen av kunnskap og læring i organisasjonsforskningen | 19 |
| 2.4 | Situasjonsteori: Organisasjonens kontekst og situasjonslogikk | 21 |
| 2.4.1 | Situasjonsfaktorer og organisasjonsstruktur | 22 |
| 2.4.2 | Situasjonsteori og endring | 23 |
| 2.4.3 | Kundens rolle i situasjonsperspektivet | 25 |
| 2.4.4 | Komplementaritet mellom oppdragsgiver og oppdragstaker | 26 |
| 2.4.5 | Konkurransemekanismens virkning og organisasjonens relasjon til kundene | 27 |
| 2.4.6 | Makt og i relasjonen mellom oppdragstaker og oppdragsgiver | 29 |
| 2.4.7 | Situasjonsperspektivets relevans for problemstillingene | 30 |
| 2.4.8 | Organisasjonsstruktur: Kompetanse og strategi | 31 |
| 2.4.9 | Betingelser for å ta i bruk læringen fra eksterne kurs på arbeidsplassen | 32 |
| 2.4.10 | Struktur og handling og læring | 33 |
| 2.4.11 | Organisasjoner med organisk struktur | 36 |
| 2.4.12 | Organisasjoner med mekanistisk organisasjonsstruktur | 37 |
| 2.4.13 | Organisasjonsstruktur og læringsbetingelser | 38 |
| 2.5 | Organisasjonskultur og ekstern læring | 41 |
| 2.5.1 | Læringskultur eller læringsorientering i organisasjonskulturen? | 42 |
| 2.5.2 | Kulturperspektivets relevans | 44 |
| 2.5.3 | Variabel læringskultur | 45 |
| 2.6 | Ekstern læring som institusjon? | 48 |
| 2.6.1 | Organisasjon, institusjon og institusjonalisering | 48 |
| 2.6.2 | Det institusjonelle perspektivets relevans | 51 |
| 2.7 | Kunnskap, erfaring og læring: Et konnektivt perspektiv | 53 |
| 2.7.1 | Det kulturhistoriske perspektivet | 55 |
| 2.7.2 | Det sosiokulturelle perspektivet: Situert læring | 57 |
| 2.7.3 | Pragmatisk læringsteori | 58 |
| 2.7.4 | Foreløpig oppsummering for den videre drøftingen | 60 |
| 2.7.5 | Forskjellen mellom et dialektisk og et realistisk kunnskapssyn | 63 |
| 2.7.6 | Kunnskap og kunnskapstyper | 66 |
| 2.7.7 | Kontekstens duale betydning | 67 |
| 2.7.8 | Sammenheng mellom kontekstens to funksjoner | 68 |
| 2.7.9 | Læringssyklusen som prosess og produkt | 73 |
| 2.7.10 | Rekontekstualisering som import av kunnskap på organisasjonsnivået | 75 |
| 2.7.11 | To aspekter ved konnektiv læringspraksis | 76 |
| 2.7.12 | Definisjon av organisasjonslæring | 77 |
| 2.7.13 | Noen teoretiske aspekter ved en organisasjons kompetanse | 79 |
| 2.8 | Oppsummering og en orienterende analysemodell | 81 |
| 2.9 | Organisasjonskontekst og læringspraksis | 83 |
| 2.9.1 | Analytisk dualisme | 84 |
| 2.9.2 | Den morfogenetiske syklus | 85 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 2.9.3 | Organisasjon i lys av den morfogenetiske modellen ----- | 86 |
| 2.9.4 | Strukturell betinging: Organisasjonskontekst ----- | 87 |
| 2.9.5 | Organisasjonskontekst, situasjonslogikk og læringskultur ----- | 90 |
| 2.9.6 | Samhandling og læring: Konnektivitet----- | 92 |
| 2.9.7 | Konnektivitet og resituering ----- | 94 |
| 2.9.8 | Strukturell elaborasjon ----- | 95 |
| 2.10 | Oppsummering ----- | 97 |
| 3 | METODE OG ANALYSE ----- | 99 |
| 3.1 | Innledning----- | 99 |
| 3.2 | Oversikt: Data og analysetilnæringer ----- | 99 |
| 3.3 | Dataanalyse: Metodiske tilnæringer----- | 101 |
| 3.4 | Vurdering av GTs frukbarhet----- | 103 |
| 3.5 | Kvalitativ og kvantitativ metode i kombinasjon ----- | 108 |
| 3.6 | Ontologisk antagelser----- | 110 |
| 3.6.1 | Hvorfor realisme?----- | 111 |
| 3.6.2 | Det transitive og det intransitive ----- | 112 |
| 3.6.3 | Det empiriske, faktiskes og det virkeliges domene----- | 114 |
| 3.6.4 | Åpne systemer og kausalitet----- | 115 |
| 3.7 | To måter å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode på ----- | 117 |
| 3.8 | Designmodell ----- | 119 |
| 3.9 | Utvalg av bedrifter, data og analyse ----- | 120 |
| 3.9.1 | Datainnsamlingen og data ----- | 122 |
| 3.9.2 | Kvaliteten på data----- | 124 |
| 3.9.3 | Reliabilitetsvurdering av de kvalitative dataene ----- | 125 |
| 3.9.4 | Validitetsvurderinger av kvalitative data ----- | 126 |
| 3.9.5 | Vurdering av det kvantitative datasettet: Svarprosent og frafall ----- | 128 |
| 3.9.6 | Måler de kvantitative dataene det de skal? ----- | 130 |
| 3.9.7 | Vurdering av statistiske mål for sammenheng mellom to variable ----- | 131 |
| 3.9.8 | Samlet vurdering av de kvalitative og kvantitative dataene ----- | 133 |
| 3.10 | Analyseprosedyrer ----- | 133 |
| 3.10.1 | Orienterende begreper som utgangspunkt for den empiriske analysen ----- | 134 |
| 3.11 | Oppsummering ----- | 139 |
| 3.12 | Gangen i avhandlingen ----- | 140 |
| 4 | EKSTERNE FORHOLD: RELASJONER TIL KUNDER ----- | 141 |
| 4.1 | Innledning----- | 141 |
| 4.2 | Bakgrunn: Aspekter ved relasjon mellom kunde og leverandør ----- | 141 |
| 4.3 | B1 – en databedrift: Kompetansefleksibilitet----- | 144 |
| 4.4 | Bedrift 2 – prosessbedrift: Kundefleksibilitet ----- | 148 |
| 4.5 | Bedrift 3: Teknologisk fleksibilitet ----- | 152 |
| 4.6 | Oppsummering: Fleksibilitet i relasjonen til oppdragsgiverne ----- | 154 |
| 5 | SAMSPILL MELLOM INTERNE OG EKSTERNE FORHOLD: BEHOVET FOR OPPGRADERING 158 | |
| 5.1 | Innledning----- | 158 |
| 5.2 | B1: Raske skiftinger og permanent oppgradering----- | 158 |
| 5.3 | B2: Situasjonsbetinget oppgraderingsbehov----- | 163 |
| 5.4 | B3: Segmentert oppgraderingsbehov ----- | 168 |
| 5.5 | Oppsummering: Oppgraderingsbehov og endringstakt ----- | 170 |
| 6 | SAMSPILL MELLOM INTERNE OG EKSTERNE FORHOLD: JOBBEGENSKAPER OG BESLUTNINGER ----- | 173 |
| 6.1 | Innledning----- | 173 |
| 6.2 | Erfaring, utdanning og orientering til eksterne kurs ----- | 173 |
| 6.3 | Jobbegenskaper og beslutningsstrukturer ----- | 178 |
| 6.4 | Oppsummering og drøfting ----- | 189 |
| 7 | LÆRINGSPRAKSIS I TRE BEDRIFTER ----- | 193 |
| 7.1 | Innledning----- | 193 |
| 7.2 | B1: Institusjonalisert tilbud på eksterne kurs som strategisk satsing ----- | 193 |
| 7.2.1 | Den permanente oppgraderingsstrategien ----- | 195 |
| 7.2.2 | Lærings- og kunnskapsfelleskap----- | 196 |
| 7.2.3 | Kompetansesentrene: Definerings, mottak og integrering av ny kunnskap ----- | 197 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 7.2.4 | Læring i prosjektene | 202 |
| 7.2.5 | Eksterne kurs som springbrett til videre læring | 203 |
| 7.2.6 | Forholdet mellom læringsarenaene | 205 |
| 7.2.7 | B1: Oppsummering: Institusjonalisert tilbud og mottak | 209 |
| 7.3 | B2: Den strategisk orienterte læringen | 211 |
| 7.3.1 | Oppdragsbetinget behov | 212 |
| 7.3.2 | B2: Manglende offentlige opplæringstilbud | 213 |
| 7.3.3 | Hvorfor oppdragsdrevet læring? | 216 |
| 7.3.4 | B2: Betingede utviklingsmuligheter | 217 |
| 7.3.5 | B2: Framgangsmåter for å gjøre bruk av ny kunnskap | 218 |
| 7.3.6 | B2: Oppsummering: Den strategisk orienterte læringen | 220 |
| 7.4 | B3: Den segmenterte læringsstrategien | 222 |
| 7.4.1 | Eksterne læringstilbud for ledelsesnivået | 224 |
| 7.4.2 | Individuell resituering | 226 |
| 7.4.3 | B3: Oppsummering: Segmentert deltaking og stabilitet | 227 |
| 7.5 | Organisasjonskontekst og læringspraksis | 228 |
| 7.6 | Konnektivitet og læringspraksis | 229 |
| 7.6.1 | Konnektivitet og import av kunnskap | 231 |
| 7.6.2 | Autorisering og allokering for å aktivere av den konnektive dimensjonen | 232 |
| 7.6.3 | B1: Organisk konnektivitet | 234 |
| 7.6.4 | B2: Planlagt konnektivitet | 235 |
| 7.6.5 | B3: Segmentert konnektivitet | 235 |
| 8 | LÆRING, RESITUERING OG ORGANISASJONSSTRUKTUR | 237 |
| 8.1 | Innledning | 237 |
| 8.2 | Læring i tilknytning til arbeidet | 237 |
| 8.3 | Det kollegiale lærings- kunnskapsfellesskapet | 238 |
| 8.4 | Læring i tilknytning til arbeidets utføringsdimensjon | 240 |
| 8.5 | Prestrukturert resitueringsskontekst og læring | 245 |
| 8.5.1 | Resitueringstype 1 | 245 |
| 8.5.2 | Resitueringstype 2 | 247 |
| 8.5.3 | Resitueringstype 3 | 248 |
| 8.6 | Arbeidsoppgavenes strukturelle læringspotensial | 251 |
| 8.7 | Avslutning: Læring og organisasjonsstruktur | 252 |
| 9 | OPPSUMMERING OG KONKLUSJON | 255 |
| 9.1 | Innledning | 255 |
| 9.2 | Organisasjonskontekst, konnektivitet og resituering | 255 |
| 9.3 | Finnes det en "beste måte"? | 257 |
| 9.4 | Organisasjonskontekst, situasjonslogikk og produktmarkeder | 258 |
| 9.5 | Organisasjonskontekst og konnerktiv læringserfaring | 260 |
| 9.6 | Organisasjonskontekst og læring i et livslangt læringsperspektiv | 263 |
| 9.7 | Teoretisk oppsummering | 265 |
| 9.7.1 | Relasjonell kontrahering | 266 |
| 9.7.2 | Hierarkisk subkontrahering | 268 |
| 9.7.3 | Relasjonell subkontrahering | 269 |
| 9.8 | Videre forskning | 270 |
| 9.9 | Noen praktiske implikasjoner av resultatene | 271 |
| | LITTERATUR | 273 |

VEDLEGG

FIGURLISTE

| | |
|---|-----|
| Fig. 2.1. Direkte og indirekte kontroll som prinsipper for arbeidsutføringen ----- | 34 |
| Fig. 2.2 En morfogenisk perspektiv på læringspraksis i organisasjoner ----- | 89 |
| Fig. 3.1. Design med kombinerte metoder med vekt på de kvalitative dataene ----- | 120 |
| Fig. 3.2. Oversikt over hvem som er intervjuet og hvilke symboler de er markert med ----- | 128 |
| Fig. 3.3. Oversikt over antall ansatte, hvor mange spørreskjemaer som er delt ut, hvor mange som er delt ut og svarprosent etter bedrift og totalt. ----- | 128 |
| Fig. 3.4. Oversikt over trinnene i analyseprosessen ----- | 139 |
| Fig. 7.1. Illustrasjon av hvordan eksterne kurs brukes i B1 ----- | 205 |
| Fig. 7.2. Forholdet mellom læringsarenaene i B1 ----- | 208 |
| Fig. 9.1. Oversikt over hovedkonklusjoner i dataanalysen ----- | 261 |

TABELL-LISTE

| | |
|---|-----|
| Tabell 1.1. Bedriftsstørrelse i Norge og EU ----- | 12 |
| Tabell 6.1. Gjennomsnittlig alder, antall år i jobben og antall år i bedriften etter bedrift ----- | 175 |
| Tabell 6.2. Utdanningsnivået i de tre bedriftene. ----- | 176 |
| Tabell 6.3. Grad av enighet i at overordnede oppfordrer til å delta på eksterne kurs etter bedrift. ----- | 177 |
| Tabell 6.4. Medarbeidernes grad av enighet om muligheter til selv å bestemme sitt arbeidstempo etter bedrift. ----- | 179 |
| Tabell 6.5. Grad av enighet om at medarbeiderne kan planlegge arbeidsoppgavene sine etter bedrift ----- | 180 |
| Tabell 6.6. Grad av enighet om opplevd variasjon i arbeidsoppgavene etter bedrift ----- | 180 |
| Tabell 6.7. Grad av enighet om den enkelte medarbeider har direkte kontakt med bedriftens kunder etter bedrift ----- | 182 |
| Tabell 6.8. Ansattes grad av deltaking i beslutninger om investeringer og nyinnkjøp på arbeidsplassen etter bedrift ----- | 183 |
| Tabell 6.9. Ansattes grad av deltaking i planlegging av hva som skal produseres/ selges på arbeidsplassen etter bedrift. ----- | 184 |
| Tabell 6.10. Ansattes grad av deltaking i beslutninger om hvilke eksterne kurs bedriften skal sende ansatte på etter bedrift. ----- | 185 |
| Tabell 6.11. Ansattes grad av deltaking i beslutninger om hvilke oppgaver de selv skal utføre etter bedrift. -- | 186 |
| Tabell 6.12. Ansattes grad av deltaking i beslutninger om hvem de skal arbeide sammen med etter bedrift. -- | 187 |
| Tabell 8.1. Deltakelse på kurs i forbindelse med jobben etter bedrift. ----- | 238 |
| Tabell 8.2 Grad av enighet i om at faglige problemer løses gjennom diskusjon etter bedrift. ----- | 239 |
| Tabell 8.3 De ansattes opplevelse av hvor hyppig de opplever at de gjennom den daglige utføringen av de daglige arbeidsoppgavene lærer seg nye ting etter bedrift ----- | 242 |
| Tabell 8.4. Ansattes grad av enighet i om di kan utnytte sine kunnskaper og ferdigheter i arbeidet etter bedrift ----- | 243 |
| Tabell 8.5. Grad av enighet blant medarbeiderne om at de får mer utviklende oppgaver etter hver som de lærer seg mer etter bedrift ----- | 244 |

1 INTRODUKSJON TIL TEMAET

1.1 Innledning

Denne avhandlingen dreier seg om mellomstore bedrifters praksis for bruk av kurs som de kjøper i det eksterne markedet. Jeg er opptatt av hvilke interne og eksterne forhold som fører til at bedriftene kjøper eksterne kurs. Jeg stiller også spørsmål ved hvordan forholdet mellom læringen som finner sted på eksterne kurs og læringen i tilknytning til jobben er. Hvilke tiltak benytter bedriftene for at nye kunnskaper og ferdigheter skal tas i bruk? Eksterne kurs er ofte relativt korte og kan vare fra 1- 10 dager eller lengre, og de er ofte relativt temaspesifikke i sitt innhold. Grunnene for å bruke slike kurs er som regel bestemt av den konkrete organisatoriske og forretningsmessige situasjonen den enkelte bedrift befinner seg i. Et stadig tilbakevendende problem i denne sammenheng er at eksterne kurs ofte forutsetter at medarbeiderne tas ut av arbeidssituasjonen for å lære seg noe nytt. Det som de har lært skal så i neste omgang på en eller annen måte tas i bruk på jobben etter kurset. Gjennom undersøkelsen jeg har gjennomført i tre bedrifter, prøver jeg å svare på om og hvordan dette skjer ved å relatere disse spørsmålene til eksisterende teori og forskning på området. I fortsettelsen utdyper jeg bakgrunnen for temaet og presiserer problemstillingene mine. Deretter definerer jeg begrepene små og mellomstore bedrifter, læringsbegrepene formell, ikke-formell og uformell læring som relateres til begrepene intern og ekstern læring.

1.2 Kritikken av den eksterne læringen

Eksternt organiserte læringstiltak som ansatte i offentlige og private bedrifter i varierende grad deltar på, er blitt ganske sterkt kritisert fra slutten av 1980-årene og fram til i dag. Kritikkpunktene er omfattende, men gjennomgangstemaet er hvorvidt slike kurs er egnet til å utvikle medarbeidernes kompetanse. Både i aviser og i forskningslitteratur er det blitt stilt spørsmål ved nytten av eksterne kurs. Det er dermed blitt antydnet at det å bruke penger på eksterne kurs er bortkastede penger (Aftenposten, I dag, 24.10.2003; Staudt og Kriegesmann, 1999). I denne debatten er arbeidsplassen blitt framhevet som den viktigste læringsarenaen (Faulstich, 1997). Dessuten har flere forskere påpekt at den uformelle arbeidsnære læringen representerer en særlig effektiv måte å utvikle kompetanse på (jfr. OECD, 1996), ikke minst fordi denne ikke skaper noe ”overføringsproblem” slik det ofte er tilfelle med den eksterne

læringen. Det siktes til mulige problemer med at det som medarbeiderne har lært på det eksterne kurset, skal integreres og tas i bruk på arbeidsplassen i bedriften. I denne diskursen finner det etter min mening sted en mer eller mindre ukritisk idyllisering av arbeidsplassen som læringsarena, og de problemer og utfordringer som er knyttet til denne læringsarena tas i for liten grad opp til drøfting (jfr. Baethge og Baethge-Kinsky, 2004). Igjen kan det virke som om det lanseres en "beste måte" å drive kompetanseutvikling på i arbeidslivet.

1.3 Samfunnsendring og ulik vektlegging av intern og ekstern og læring

I tilknytning til det ovenstående, vil jeg nevne at det faktisk bare er noen få tiår siden den uformelle, arbeidsnære kvalifiseringen ble utsatt for en meget sterk og grunnleggende kritikk – særlig av europeiske arbeidstakerorganisasjoner og forskere. Historisk sett har den uformelle kvalifiseringen på arbeidsplassen utgjort den viktigste form for kvalifisering på de fagområder hvor det ikke var etablert fagutdanninger. Den arbeidsnære kvalifiseringen representerer således ikke noe nytt, men var lenge den vanligste måten å kvalifisere seg på i arbeidet. Det nye i dag er at de samfunnsmessige betingelsene for kvalifiseringen på arbeidsplassen er vesentlig endret. Bosch (2000) viser i denne sammenheng til de store omstruktureringene som fant sted i tysk og annen europeisk industri fra begynnelsen av 70-tallet. Debatten om den eksterne læringen eller den interne uformelle læringen er nært knyttet til bredere samfunnsmessige endringer. Den bedriftsspesifikke innretningen på kvalifiseringen medførte, kort fortalt, at den enkelte medarbeideren på grunn av den snevre bedriftsspesifikke kvalifiseringen ble sterkt bundet til den ene bedriften, og det reduserte hans eller hennes muligheter til å finne nytt arbeid i andre bedrifter. For bedriftene var dette økonomisk sett en gunstig kvalifiseringsform fordi de slapp å ansette fagarbeidere og sparte dermed betydelige lønnskostnader, samtidig som opplæringsbudsjettene kunne holdes lave.

Kritikken mot denne kvalifiseringsformen kom som følge av at raske teknologiske og organisatoriske endringer bidro til å gjøre de snevre bedriftsspesifikke kvalifikasjonene utilstrekkelige. Arbeidstakerne var rett og slett ikke i stand til å utføre de nye arbeidsoppgavene, og i flere tilfeller ble disse kvalifikasjonene verdiløse så å si over natten. Dermed skapte de også alvorlige sysselsettings- og omstillingsproblemer. Arbeidstakere med kun bedriftsspesifikke kvalifikasjoner hadde problemer med å finne seg nytt arbeid på samme lønnsnivå som de hadde hatt tidligere, fordi de uformelle kvalifikasjonene var vanskelige å dokumentere overfor nye arbeidsgivere. Det er i denne situasjonen at arbeidstakerorganisa-

sjonene tar til orde for at arbeidstakerne må få en formell teoretisk og praktisk fagutdanning utenfor arbeidsplassen. Det innebærer en mulighet til å skaffe seg en teoretisk opplæring som formidler tilstrekkelig generelle basiskunnskaper slik at de kan gjøre seg nytte av ny opplæring, og på den måten bli mer omstillingsdyktige og attraktive i det eksterne arbeidsmarkedet.

Dette synet vant etter hvert gjenklang også på arbeidsgiversiden fordi det presset seg fram som følge at de teknologiske og organisatoriske betingelsene endres i kjølvannet av strukturendringene (Bosch, 2000). Kort fortalt avløses dermed den bedriftsspesifikke kvalifiseringen i større grad av en formell fagutdanning og etterutdanning med fokus på generelle kunnskaper, basiskunnskaper, som ga et bedre grunnlag for å nyttiggjøre seg ny læring og dermed økte mobilitetssjanser i det eksterne arbeidsmarkedet. Dette var også et forsøk på å etablere en ”beste måte” å drive kompetanseutvikling på som i stor grad har preget den politiske debatten om læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet i årene etterpå.

Etter hvert vokste det imidlertid fram en skarp kritikk mot å skille opplæringen fra arbeidsprosessene, samtidig som det også ble pekt på at dette ikke var en optimal måte å utvikle kompetansen på. På denne måten ser vi at forholdet mellom arbeid, kunnskap og kompetansevedlikehold er forankret i en bredere samfunnsmessig og økonomisk strukturendring som også skaper nye oppfatninger av hvilke kunnskaper og ferdigheter som trengs (Baethge m.fl., 1990), og spørsmål om hvordan de best kan tilegnes. Denne pågående endrings- og rasjonaliseringsprosessen har også bidratt til en sterk forskyvning av forholdet mellom investeringer i humankapital og fast kapital i førstnevntes favør (Bosch, 2000; Abramovitch og David, 1996), ved at utdanningsinvesteringene i henholdsvis Tyskland og USA har vokst betraktelig sett i forhold til investeringene i fast kapital. Jeg har ikke tall for Norge på dette området, men jeg vil anta at tendensen vil være den samme i vårt land. Parallelt med dette har det også skjedd en sterk økning i bedriftenes investeringer i læring og opplæring (Eurich, 1985; Weiss, 1994; EU-kommisjonen, 2003). Det at vi lever i en kunnskapsøkonomi har skapt nye betingelser for hvordan læring kan skje (Bosch, 2000). Jeg viser for øvrig til kapittel 2.

I dette perspektivet kan en ensidig bruk av den uformelle læringen representere et tilbakeskritt til de gamle formene for kvalifisering. Det er en økt vekt på gjensidig bearbeiding av erfaring og kunnskap som ansees å utgjøre kjernen i det Bosch omtaler som den nye typen læringskultur der nettopp disse aspektene framheves (se Bosch, 2000). For tiden svinger denne

pendelen i retning av den uformelle arbeidsnære læringen. Det er gode grunner til det fordi i 70- og 80-årene ble både utdanningen og etterutdanningen/opplæringen skilt fra arbeidsprosessen, og det viste seg ikke å være noen optimal måte å utvikle kompetansen på. Det var dessuten ganske dyrt for bedriftene – og særlig for små og mellomstore bedrifter. På den andre siden kan ikke den formelle og den ikke-formelle eksterne læringen uten videre erstattes av de arbeidsnære læringsformer, og valget er derfor ikke enten formell/ikke-formell læring på ene siden eller uformell læring på den andre. Begge læringsformene er nødvendige, men har sine begrensninger og fortrinn mht. hvordan de kan bidra til kompetanseutviklingen i bedriftene og til realiseringen av ideen om livslang læring. Det har kommet en del kritiske røster den uformelle læringen på arbeidsplassen. Fra en del yrkespedagogisk og sosiologisk hold er man ikke overbevist om at det er mulig å erverve seg noen vesentlig kompetanse i slike kontekster. På den andre siden er de som er noe ambivalente i sin vurdering av uformelle læringskontekster med henblikk på i hvilken grad de faktisk bidrar til utvikling av kompetanse (Baethge og Baethge-Kinsky, 2004).

1.4 Hvorfor bare fokus på den uformelle læringen?

En ny undersøkelse fra EU-kommisjonen (EU-kommisjonen, 2003) viser at i perioden fra 1993 til 1999 har det skjedd en økning i de eksterne læringsaktivitetene i bedriftene innen EU. Data for Norge viser at nesten samtlige av norske bedrifter (81 %) som tilbyr medarbeiderne opplæring, tilbyr medarbeiderne også ekstern læring, mens ca 70 % av disse også tilbyr ulike former for uformell læring¹. Videre viser rapporten fra EU-kommisjonen at andelen av deltakertimer for henholdsvis ekstern læring og uformell læring for Norges del faktisk er like stor (50 %). Med litt pluss eller minus på den ene eller andre kategorien ser jeg den samme tendensen i hele 13 andre EU-land (EU-kommisjonen, 2003). Til tross for kritikken, viser dette at den eksterne læringen fremdeles ser ut til å ha en sentral plass både i de norske og europeiske bedriftenes satsinger. Den utgjør dermed en betydelig utfordring når det gjelder spørsmålet om hvordan bedriftene gjør seg nytte av disse. Forskning viser at ekstern læring kan bidra til å stimulere den uformelle læringen på arbeidsplassen (Schiersmann og Remmerle, 2002). Dette er særdeles interessant, og jeg anser det for å være av stor forskningmessig betydning å få undersøkt om og eventuelt i hvilke kontekster det er tilfelle.

¹ Uformell læring er i den refererte undersøkelsen definert som informasjonsaktiviteter, opplæring på arbeidsplassen, arbeidsrotasjon og utviklingsprogrammer, kvalitetssirkler og selvstyrt læring.

På dette grunnlag synes jeg, med flere andre at det virker underlig at formell/ikkeformell og uformell læring settes opp mot hverandre og gjøres til et enten-eller valg (Bosch, 2000; Faust og Holm, 2001; Schiersmann og Remmerle, 2002). Det er problematisk at mange av studiene som er gjennomført på dette området forholdsvis sjelden omfatter *både* eksterne læringstiltak og den uformelle læringen. Det er videre i begrenset grad gjort forsøk på å undersøke i hvilken grad, og på hvilke måter, bedriftene kople den eksterne og den uformelle interne læringen, dvs. i hvilken grad disse to læringsformene blir brukt til å komplettere hverandre (Faust og Holm, 2001). Er det mulig å observere en slik kobling eller ikke? Den sterke fokuseringen på den uformelle læringen i tilknytning til arbeidet kan ha ført til at læringen på eksterne kurs sannsynligvis ikke har fått den oppmerksomheten som den fortjener når man tar i betraktning dens utbredelse. Det gjelder i kanskje i særlig grad koblingen mellom de to læringsformene.

1.5 Behov for mer forskningsbasert kunnskap

Jeg savner teoretiske og metodiske tilnærminger med utgangspunkt i bedriftsnivået (organisasjonsnivå) som fokuserer på de måter koplingen mellom ekstern læring og den uformelle læringen i arbeidet finner sted på i bedrifter. Slike tilnærminger kan bidra til å kaste mer lys over hvordan ulike organisasjonskontekster påvirker bruken av eksterne kurs, og dermed gi et mer nyansert bilde av den betydningen de to læringsformene har mht. kompetanseutviklingen i små og mellomstore bedrifter. Rundt $\frac{3}{4}$ av arbeidsstyrken i Norge er sysselsatt i bedrifter med mindre enn 100 ansatte, og 92 % av alle bedriftene har mindre enn 20 ansatte. Sett i en slik sammenheng blir spørsmålet om hvordan bedriftene kan gjøre seg nytte av eksterne kurs av vital betydning både for kompetanseutviklingen som sådan, men også næringsutviklingen og sysselsettingsutviklingen. Størrelsen på (antall ansatte) foretakene og de øvrige ressursene disse disponerer varierer i betydelig grad. Likevel er det rimelig å anta at det for mange små og mellomstore bedrifter er en stor utfordring å opprettholde et tilstrekkelig kompetansenivå kun med egne personalressurser (OECD, 2001). Dette betyr at bedriftene er, om enn i ulik grad, avhengige av å skaffe seg kompetanse utenfra for å være konkurransedyktig, og at eksterne kurs er en av måtene å skaffe seg den nødvendige kompetansen på. Det betyr at medarbeidernes tilgang til eksterne kurs dermed er avhengig av den enkelte bedrifts satsing på slike kurs. Denne satsingen varierer fra bransje til bransje og fra bedrift til bedrift (Nordhaug og Gooderham, 1996).

Spørsmålet om små og mellomstore bedrifters muligheter til å skaffe seg tilstrekkelig kompetanse har vært viet oppmerksomhet på flere nivåer i det politiske systemet. I særlig grad vies dette oppmerksomhet i forbindelse med Kompetansereformen (NOU: 1997:25). Gjennom dens Kompetanseutviklingsprogram – (KUP) har myndighetene skutt inn nærmere 400 millioner for å stimulere markedet for etter- og videreutdanning, dvs. slik at små og mellomstore bedrifter i større grad skal skaffe seg den opplæringen som de etterspør (se Døving m.fl., 2003). Dette kan sees i sammenheng med at små og mellomstore bedrifter ansees som viktige både for sysselsettingen og innovasjonen i økonomien (Spilling, 2000), og derfor er bedriftenes muligheter og evne til å skaffe seg nødvendig kompetanse av vesentlig politisk og økonomisk betydning. Læringsbetingelsene i bedriftene dreier seg følgelig ikke bare om den enkelte medarbeiderens sysselsettingssjanser, men også om å skape nye arbeidsplasser slik det bl.a. legges opp til i EU-kommisjonens erklæring fra Lisboa fram til 2010. Også på OECD- og EU-nivå har dette vært tatt opp som sentrale problemstillinger i en helhetlig politikk for livslang læring (Europakommisjonen, 2001).

1.6 Presisering av hovedproblemstilling

I denne avhandlingen er jeg opptatt av bedriftens praksis når det gjelder bruk av eksterne kurs. Bruk har i denne sammenheng en dobbel betydning ved at den for det *første* refererer til (bedrifts-) eksterne og interne faktorer eller forhold som ledelsen eller den enkelte medarbeideren mener kan avhjelpes med eksterne kurs innenfor et gitt fagområde. For det *andre* sikter bruk også til hvordan bedriften gjør bruk av de kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet på eksterne kurs. Mitt fokus vil for det første være på bedriftenes tiltak, ordninger og ressurser for å skaffe seg kompetanse og kunnskap utenfra i form av eksterne kurs for å sikre at medarbeiderne har de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å utføre den jobben de skal. For det andre omfanget av læringen på eksterne kurs i relasjon til den læringen som finner det sted i tilknytning til gjennomføringen av arbeidsoppgavene i organisasjonen. I tillegg inngår den praksis bedriftene har utviklet mht. å ta i bruk medarbeidernes læring på eksterne kurs i arbeidet. Disse aspektene gjenspeiler vesentlige aspekter på bedriftenes praksis mht. hvordan de takler læringsutfordringene. Dette utgjør *bedriftens formelle læringspraksis*. Bedriftens formelle læringspraksis vil jeg se i sammenheng med at bedriftene som organisasjoner befinner seg i omgivelser der det stadig skjer forandringer, men der endringstakten i omgivelseskonteksten kan variere og derfor påvirker bedriftens organisasjonsstruktur,

handlingsmuligheter og strategier (Burns og Stalker, 1961; Burrell og Morgan, 1992; Donaldson, 2001).

Det situasjonsteoretiske perspektivet i organisasjonsforskningen kjennetegnes ved sin tese om at det finnes ingen måte som generelt er den beste når det gjelder å organisere arbeidsorganisasjoner som eksempelvis bedrifter i privat sektor. I tråd med dette tror jeg at det kan være fruktbart å stille tilsvarende spørsmål ved om det finnes noen "beste måte" å drive kompetanseutvikling på, dvs. med utgangspunkt i *enten* eksterne kurs *eller* den uformelle interne læringen. Jeg stiller derfor spørsmål om i hvilken grad "den beste måten", er avhengig av hvilken organisatorisk kontekst bedriften befinner seg i, og samtidig også hvilken praksis bedriftene har etablert når det gjelder å nyttiggjøre seg den eksterne læringen på i etterkant av kurset. Fra organisasjonsforskningens historie vet vi at det er gjort forsøk på å lansere den "beste måten" å organisere på. Et klassisk eksempel er hvordan taylorismen og neo-humanrelations-retningen hver på sin måte ble framhevet som den "beste" måten å organisere arbeidsorganisasjoner på (Burrell og Morgan, 1992). Det kan se ut som om det også er tilsvarende tendenser når det gjelder forskningen om kompetanseutvikling.

Den ovennevnte innrettingen av problemstillingen samsvarer med tilnærminger som tar med bedriftens omgivelseskontekst som forklaringsvariabel. Slike kontekstuelle tilnærminger er blitt framhevet av flere. Ellström og Nilson (1997) peker også på behovet for kontekstuell innrettede studier som innebærer fokus på bedriftenes måter å takle spørsmål om opplæring og kompetanseutvikling på, i lys av deres ytre omgivelser og indre organisatoriske kontekst. For det andre er det behov for forskning som forsøker å integrere ulike teoretiske perspektiv innenfor rammen av en og samme studie. For det tredje er et behov for studier som bygger på komparative case-studier. Jeg vil anvende en kontekstuell tilnærming og kombinere ulike teoretiske perspektiver. Dette innebærer at jeg i utgangspunktet har en forholdsvis spørrende og kanskje pragmatisk holdning til spørsmålet om den eksterne læringen eller den interne læringen er den beste måten å utvikle kompetanse i bedriften på. Disse antagelsene vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.

Små og mellomstore bedrifter skaffer seg kunnskaper og ferdigheter på flere måter, og bruken av eksterne kurs er en av de måtene. Betydningen av disse kursene, forstått som omfanget i bruken av dem, ser ut til å variere. Det er betydelige variasjoner *mellom* bransjene; bruken av eksterne kurs er forholdsvis stor i enkelte bransjer som eksempelvis databasert tjenesteyting

og forholdsvis liten i andre bransjer. *Innen* bransjene er det også vesentlige forskjeller i omfanget av bruken. I praksis betyr det at det på bransjenivået også er betydelig forskjeller mellom bedriftene når det gjelder bruken av eksterne kurs målt ved faktisk bruk og forventet framtidig bruk (Nordhaug og Gooderham, 1996). Dette innebærer at bransjenivået derfor neppe er det analysenivået som kan gi best innsikt i de problemstillinger som jeg ønsker å undersøke. På den andre siden kan bransjenivået fungere som en viktig referanseramme for de funn som gjøres.

Utgangspunktet for denne studien er som antydnet ovenfor det jeg har betegnet som ”læringspraksisen” i tre mellomstore bedrifter i tre forskjellige bransjer: Mekanisk industri, plastbransjen og databransjen, dvs. det er to ulike industribedrifter og en bedrift innen data-basert tjenesteyting. En nærmere begrunnelse kommer jeg tilbake til i kapittel 3. Problemstillingene i denne avhandlingen er følgende spørsmål:

- *Hvordan påvirker eksterne forhold og bedriftsinterne forhold bruken av eksterne kurs?*
- *Hvordan er forholdet mellom læringen på eksterne kurs og den interne uformelle læringen i tilknytning til arbeidet?*
- *Hvilken praksis er utviklet i bedriftene for å gjøre bruk av de kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet på eksterne kurs?*

Hvert av de tre spørsmålene skal sees i lys av bedriftenes omgivelseskontekst. Det første spørsmålet om hvilke eksterne forhold som påvirker bedriftenes bruk av eksterne kurs dreier seg om det jeg vil kalle *de formelle læringsbetingelsene*. Grunnen til det er at beslutninger om hvem som skal få adgang til eksterne kurs, når og hvor, er et spørsmål om ressurser som formelt sett dreier seg om ledelsens beslutninger. For det andre når det dreier seg om hvordan medarbeiderne spør, viser og hjelper hverandre i tilknytning til utføringen av arbeidsoppgavene vil jeg kalle *det kollegiale læringsmiljøet*. Det tredje omfatter måtene organiseringen av arbeidsoppgavene er utformet på i bedriften og derfor kan fremme og hemme læringen i tilknytning til arbeidet i bedriftene. Dette vil jeg omtale som *de uformelle læringsbetingelsene* og har å gjøre med i hvilken grad den enkelte medarbeideren opplever at han lærer gjennom utføringen av sine arbeidsoppgaver, dvs. hvor læringskrevende utføringen av arbeidsoppgavene er, eller sagt på en annen måte; hvor læringsintensivt arbeidet er. Alle disse tre utgjør *bedriftens totale læringsbetingelser*, men når ingen av disse er spesielt nevnt vil jeg i praksis

bruke betegnelsen *læringsbetingelsene i bedriften og sikter da til de formelle og uformelle læringsbetingelsene*.

Det andre spørsmålet dreier seg om i hvilken grad bedriftene gjør bruk av eksterne kurs. Jeg forutsetter følgelig at bruken av den uformelle læringen i bedriftene også er et valg. I det tredje spørsmålet er jeg opptatt av å se i hvilken grad det er forskjeller i praksisen, og eventuelt hvilke forskjeller det dreier seg om. Mer generelt sett vil jeg si at problemstillingen således dreier seg om læringsbetingelsene i bedriftene med fokus på hvordan de legger til rette for bruk av eksterne kurs. Hvordan er praksis når det gjelder å sende medarbeiderne på eksterne kurs? I denne forbindelse vil jeg nevne at Dahl (1985) var en av de første som gjorde bruk av et organisasjonsteoretisk, dvs. kontekstuellt perspektiv i studiet av offentlige og private bedrifters satsing på opplæring. Han framholder *matnyttighetsprinsippet* som en sentral forklaring på bedriftenes kortsiktige perspektiv i sine satsinger på opplæring. At læringen skal være matnyttig, kan tolkes i retning av at den må være tilpasset de spesifikke behovene for læring i bedriften slik at det ikke er forbundet med for store problemer å finne ut hvordan læringen på kurset kan tas i bruk i bedriften.

Mitt inntrykk er at læringen på eksterne kurs har preg av å være ”teoretisk” i den forstand at lærestoffet formidles som mer generelle prinsipper og kunnskaper der mulighetene til å prøve ut prinsippene er begrensede. Dette skal skje på arbeidsplassen i etterkursfasen. En slik tolkning innebærer at læringen på det eksterne kurset utgjør den *første fasen* i en prosess for å utvikle kompetanse. Det innebærer at læringen på ulike måter fortsetter på arbeidsplassen etter kurset. Spørsmål er om og eventuelt i hvilken grad, den eksterne læringen på kurset bidrar til videre læring på arbeidsplassen i etterkursfasen. Ellström og Nilson (1997) skiller mellom tre ulike læringsstrategier i denne sammenheng:

1. *En formell opplæringsstrategi*, dvs. opplæringen er innrettet mot flere temaer i form av tradisjonell undervisning gjennom interne og eksterne lærere, i bedriftens og kursleverandørens lokaler og med bevisst kopling til medarbeidernes daglige arbeid (behovstilpasningsmodellen).
2. *En ”on the job-training”(OJT-) strategi med innslag av formell utdanning*, dvs. en strategi fortrinnsvis innrettet mot det daglige arbeidet i bedriften gjennom forskjellige OJT aktiviteter som for eksempel det å gå sammen med en mer erfaren arbeidskamerat, veiledning eller ulike former for arbeidsrotasjon komplettert med et innslag av et kortere eller lengre innslag av formell utdanning (lærlingmodellen).

3. *En integrert strategi*, dvs. en strategi der formell utdanning inkluderes og er bevisst planlagt for å støtte OJT-aktiviteter og den uformelle læringen i det daglige arbeidet (komplementaritetmodellen).

Uavhengig av disse strategiene finner Ellström og Nilson (1997) at det i alle bedriftene pågår en betydelig uformell og arbeidsnær læring, slik at det dermed ikke rapporteres om forskjeller mellom bedriftene eksempelvis mht. opplevd læringsintensitet i arbeidet. Dette er interessant og kan bety at den arbeidsnære læringen finner sted uavhengig av hvilke strategier som bedriftene eventuelt følger. Eksterne kurs nevnes ikke eksplisitt her, men formell opplæring vil normalt være eksternt organisert læring. Utover det som er nevnt ovenfor kan jeg ikke se at det er gjort systematiske studier av hvordan bedriftene, dvs. på bedriftsnivå går fram for å nyttiggjøre seg eller integrerer den eksterne og den arbeidsnære læringen. En viktig avgrensning i denne forbindelse er at jeg fortrinnsvis undersøker hvordan bedriftene legger opp til at det i etterkursfasen skal skje læring.

Den læringsteoretiske forskningen om overføring av læring er individorientert og favner ikke organisasjonsnivået selv om den på individnivået kan framvise viktige innsikter. Busch (1992) har oppsummert hovedaspekter ved kognitiv og sosial læringsteori når det gjelder studiet av overføring og kritiserer dem for deres forholdsvis sterke individorientering. Overføringsprosesser behandles også i organisasjons- og innovasjonsforskningen med ulike teoretiske perspektiver. Søkelyset er da på endringsprosesser i organisasjoner som søker å forklare hvilke ytre faktorer som påvirker individuell atferd, men samtidig tas det i liten grad hensyn til individrelaterte variabler som er viktige innen de to læringsteoretiske tradisjonene (Busch, 1992). Men innen teorier om organisasjonsendring som læring, er det mer vanlig å kople læring på individ- og organisasjonsnivået (March og Olsen, 1976; Agyris og Schön, 1978; Hedberg, 1981; Senge, 1990). Som det framgår av problemstillingene mine er jeg primært opptatt av å studere hva som påvirker *læringsbetingelsene* og bruken av eksterne kurs i mellomstore bedrifter, samt hvordan bedriftene går fram for å implementere læringen fra kursene i etterkursfasen. En studie av organisasjonslæring med det samme utgangspunkt som her forutsetter imidlertid at problemstillingene mine har litt andre teoretiske innfallsvikler enn dem jeg har valgt. På den andre siden vil denne studien kunne danne et teoretisk grunnlag for å gå videre med problemstillinger knyttet til organisasjonsendring og organisasjonslæring.

I utbytteforskningen tas det utgangspunkt i det utbytte som deltakeren rapporterer, og er som sådan ikke et resultat av det bedriften foretar seg for å nyttiggjøre seg nye kunnskaper og

ferdigheter i arbeidet. Med ”bruk” sikter jeg her å kunne nyttiggjøre seg kunnskaper og ferdigheter tilegnet på kurset, dvs. kursets nytteaspekt i forhold til arbeidet eller enkelte arbeidsoppgaver, og at læringen i etterkursfasen fortsetter som en operativ praktisk og løsningsorientert læring. En del av resultatene fra utbyttforskningen er også interessante i forhold til mine problemstillinger fordi de i noen tilfeller indikerer situasjoner der kursdeltakerens læring kan antas å fortsette etter kurset. Dette gjelder særlig kategorien *karriererelatert utbytte* typer (Berntsen, 1984; se også Nordhaug, 1985) som eksempelvis:

- Begynt i nytt arbeid.
- Fått mer interessante arbeidsoppgaver.
- Avansert på arbeidsplassen.
- Fått mer selvstendig arbeid.

Et annet interessant resultat fra denne forskningen er at arbeidstakerne som følge av deltaking på kurs har fått større *læringsmotivasjon* – de rapporterer at de har fått lyst til å lære mer, større interesse for faget og for det tredje større *selvtillit* mht. egen læringsevne. Det er de to siste utbyttekategoriene som gir størst utslag (Berntsen, 1984; Nordhaug, 1985; Eidskrem, 1986). Min tilnærming i denne avhandlingen er å studere hvordan bedriftene opptrer for å nyttiggjøre seg kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet på eksterne kurs. De ovenstående eksemplene trekker imidlertid i liten grad inn organisasjonskonteksten i tolkningen av resultatene som primært fokuserer på den enkelte deltakeren, og ikke den organisatorske konteksten han eller hun er en del av.

1.7 Små og mellomstore bedrifter i Norge: Definisjoner

Små og mellomstore bedrifter definert med antall sysselsatte. En vanlig inndeling i Norge er den følgende:

| | |
|----------------------|---------|
| Små foretak: | 1 - 19 |
| Mellomstore foretak: | 20 - 99 |
| Store: | 100 + |

I internasjonal sammenheng, dvs. i EU, er definisjonen noe annerledes ved at størrelsesgrensen for de små foretakene er videre, og i tillegg har EU innført kategoriene mikroforetak

med mindre enn 10 sysselsatte. Om vi sammenligner de norske størrelsesgrensene med dem som finnes i EU, får vi følgende bilde (Spilling, 2000).

Tabell 1.1. Bedriftstørrelse i Norge og i EU

| | Norge | EU |
|-------------|---------|-------------------|
| Mikro | 1 - 4 | 1 - 9 |
| Små | 5 - 19 | 10 - 99 |
| Mellomstore | 20 - 99 | 100 - 199 el. 249 |
| Store | 100+ | 200+ el. 250+ |

I næringsstatistikken skilles det mellom begrepene foretak og bedrift som er nyttig å være klar over. Når det gjelder *foretak* omfatter det all virksomhet som drives av samme eier og faller ofte sammen med begrepet firma. Et foretak kan bestå av flere bedrifter og det skilles således mellom *enkeltbedriftsforetak* som består av en bedrift, og *flerbedriftsforetak* som består av flere bedrifter. Når det gjelder begrepet *bedrift* så defineres det som en lokalt avgrenset funksjonell enhet hvor det hovedsakelig drives aktiviteter som faller innenfor en næringsgruppe. *Konsern* er en høyere enhet enn foretak. Konsern kan defineres som en sammenlutning av foretak som juridisk sett er selvstendige, men som økonomisk sett utgjør en enhet ved at foretak har kontroll over ett eller flere andre foretak gjennom eierskap (Spilling, 2000). Jeg kommer i denne avhandlingen til å bruke begrepet bedrifter. Små og mellomstore bedrifter sysselsetter over 63 % av arbeidsstyrken i Norge.

1.8 Læringskontekstens formaliseringsgrad – noen definisjoner

Kunnskaper og ferdigheter kan tilegnes på flere måter. Det kan skje gjennom 1) tiltak som bedriftene bruker på en tilsiktet måte for å skaffe til veie de kunnskaper og ferdigheter som de trenger og 2) tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter kan også skje mer eller mindre utilsiktet på uformelle måter som går under en rekke ulike betegnelser som ”on the job-training”, læring på arbeidsplassen, ikke-formell og uformell læring. Mye av den viktigste læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet antas å skje gjennom alle disse tre former for læring. I følge Straka (2000) kan læring kategoriseres på grunnlag av læringsmiljøets og læringsbetingelsenes *formaliseringsgrad*, dvs. om de er formelle, ikke-formelle eller uformelle. I norske oversettelser ser jeg at de tilsvarende betegnelsene er formell læring, ikke-formell læring og uformell læring. Siden jeg i fortsettelsen stadig vil komme til å bruke disse begrepene, vil jeg

definere dem allerede her. (For en oversikt over hvordan disse begrepene defineres i europeisk sammenheng, se Europakommisjonen, 30.10.2000: 8-10.

- Med ”*formell læring*” siktes det her til læring som finner sted i planlagte, arrangerte omgivelser der læringen er strukturert, utgjør en del av læringen i det ordinære utdanningssystemet eller andre private eller offentlige institusjoner og fører fram til offentlig *godkjente eksamener og sertifikater*. Definisjonen omfatter også etterutdanning som fører fram til ovennevnte eksamener og sertifikater. Dette vil ofte være *standardkurs*.
- Med ”*ikke-formell læring*” siktes det til læring som er på en eller annen måte arrangert av en selv eller andre, men hvor læringen ikke fører til offentlig godkjente eksamener (se Bjørnåvold, 2000). Denne kategori har ofte et intensjonelt siktemål. Alle eksterne kurs som kan kjøpes i etterutdanningsmarkedet, men som ikke fører fram til offentlig godkjente eksamener eller sertifikater kommer inn under kategorien ikke-formell læring. Det betyr at dette kan være både *standardkurs* og kurs som er ”*skreddersydd*” eller spesifikt tilpasset kjennetegnene til den enkelte bedrift.
- Med ”*uformell læring*” siktes det til læring som finner sted under ikke-planlagte, ikke-regulerte med varierende målrettethet læringsbetingelser. Det er flere kategorier av læring som inngår i dette begrepet som f.eks. ”*incidental learning*” der læringen er et biprodukt av andre aktiviteter, men læring kan også finne sted ”*in everyday experience although people are not always conscious of it*” (Marsick og Watkins, 1990:15).

Språklig sett uttrykker disse begrepene en negasjon av formell læring. Uformell læring reduseres således til en restkategori som betegner alle former for læring utenfor formell og institusjonalisert læring. Schiersmann og Remmele (2002) peker på at det er lett å overvurdere den uformelle læringen fordi den er diffus, og det er en manglende dokumentasjon av hvilke konkrete fordeler denne læringsformen har framfor andre. Dette synspunktet får relativt sterk støtte i en nyere tysk undersøkelse som bl. a. gjør bruk av metakognitive kompetanser² for å beskrive og forklare individuelle forutsetninger for livslang læring (Baethge og Baethge-Kinsky, 2004).

1.9 Interne og eksterne kurs: En begrepsavklaring

Jeg er opptatt av å studere hvordan små og mellomstore bedrifter gjør bruk av eksterne kurs. Det er derfor viktig å definere noe nærmere hva som menes med slike kurs. Ekstern – intern er i denne sammenheng begreper som dreier seg om hvordan læringen organiseres i forhold til grad av nærhet til arbeidet, hvem som er lærer/instruktør og hvilke institusjoner som står som

² Metakognisjon kan generelt sett forstås som et samlebegrep for en rekke erfaringer og kompetanser som har å gjøre med kunnskapen og kontrollen over egne kognitive funksjoner.

arrangør. Det er flere måter å vurdere hvorvidt et kurs er eksternt eller internt på: 1) Kommer lærerne eller instruktørene fra en ekstern institusjon eller organisasjon og 2) hvilke personer deltar på kurset? Dersom det bare er ansatte fra en bestemt bedrift som deltar i en opplæring med en ekstern kursarrangør, vil jeg oppfatte en slik opplæring som *behovstilpasset ekstern opplæring*. Det dreier seg om opplæring som er blitt eller blir ”skreddersydd” for bedriftens særlige behov. Det avgjørende kriteriet er at instruktørene/lærerne kommer fra en organisasjon som er ekstern i forhold til den aktuelle bedriften.

Hvis det på et eksternt kurs kommer deltakere fra flere ulike bedrifter, er dette ekstern opplæring med et faglig innhold som sannsynligvis er standardisert, og mulighetene for behovstilpasning er begrensede fordi deltakere fra ulike bedrifter kan ha ulike behov og motiver for å delta på et bestemt kurs. Dersom kurset ikke fører fram til en offentlig godkjent eksamen eller et sertifikat, vil det i tråd med ovenstående være ikke-formell opplæring. Ikke-formelle opplæringstilbud ble tidligere omtalt som en ”gråsone” (Schiersmann og Remmele, 2002), og grunnene til det var at det ofte var private tilbydere som tilbød slik opplæring, og at dens plassering og status innenfor det ordinære utdanningssystemet var uklar – det er ikke formell læring og det er ikke uformell læring. Denne type eksterne kurs utgjør sannsynligvis hoveddelen av den eksterne opplæringen som bedrifter gjennomfører.

Gooderham (1985) vektlegger kursarrangør som det viktige kriteriet og definerer intern opplæring som de tiltak der bedriften er arrangør og tilsvarende *eksterne kurs som arrangeres av andre enn bedriften selv*. Nordhaug (1987) definerer intern opplæring som tiltak som i hovedsak planlegges og gjennomføres av personell ansatt i bedriften. Det viktigste aspektet i denne sammenheng er at det er en ekstern arrangør eller lærere/instruktører fra en annen institusjon som står for opplæringen.

1.10 Oppsummering: Problemstillingene i avhandlingen

I dette kapitlet har jeg presentert og drøftet bakgrunnen for problemstillingene i denne avhandlingen. Vekten er lagt på det sterke fokuset som den uformelle læringen på arbeidsplassen har fått. I denne sammenheng er det viktig å være klar over at små og mellomstore bedrifter utgjør over 90 % av norske bedrifter og sysselsetter over 2/3 av arbeidsstyrken og er i betydelig grad avhengige av å skaffe seg kompetanse utenfra for å overleve og vokse. En viktig å måte å gjøre dette på er gjennom eksterne kurs. En nyere undersøkelse gjennomført

av EU-kommisjonen viser at satsingen på eksterne kurs har økt på 90-tallet og utgjør en stor del av bedriftenes satsing på opplæring. Som organisasjoner befinner bedriftene seg i ulike omgivelseskontekster, og dette antas å influere på deres formelle læringspraksis og bruk av eksterne kurs. Dette kan bety at bruken av denne læringsformen vil variere med bedriftens organisasjonskontekst. Jeg tar utgangspunkt i organisasjonsnivået og stiller spørsmål om hvordan eksterne og interne forhold påvirker læringsbetingelsene i bedriftene, hvordan forholdet er mellom de formelle og de uformelle læringsbetingelsene, og hvordan bedriftene går fram for å gjøre bruk av de kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet på eksterne kurs. I dette kapitlet er også noen av de sentrale begrepene i avhandlingen definert.

2 TEORETISKE PERSPEKTIVER

2.1 Innledning

Utgangspunktet for kapitlet er de tre hovedproblemstillinger som jeg formulerte i det forrige kapitlet. Jeg vil utvikle disse teoretisk ved å presentere ved drøfte dem i relasjon til en del utvalgte teoretiske begreper og perspektiver. Disse gir retning og bakgrunn for min tilnærming til problemstillingene. Slik sett vil jeg si at de utgjør orienterende teoretiske perspektiver og begreper (jfr. Layder, 1998) og grunnlag for å stille spørsmål som jeg synes er relevante i forhold til det empiriske datamaterialet som jeg har samlet inn. ”Kunnskapssamfunnet” oppfattes på ulike måter, og jeg berører meget kort noen sentrale perspektiver på utviklingen i senkapitalismen med henblikk på hvordan kunnskap og kompetanse er blitt viet stadig større oppmerksomhet. Det innebærer at læringens kontekstuelle former er endret, og forhold som hemmer og fremmer læring er blitt viet større interesse når det gjelder læringen i arbeidsorganisasjoner. Med utgangspunkt i en makro-teoretisk innramning av problemstillingene går jeg inn på organisasjonsnivået for å forstå læringsbetingelsene i bedriftene og deres satsinger på henholdsvis ekstern og intern læring. Jeg drøfter i denne forbindelse 1) det situasjonsteoretiske perspektivet, 2) det kulturelle perspektivet på organisasjoner (organisasjonskultur) 3) det institusjonelle perspektivet og 4) perspektiver på læring i organisasjoner. De teoretiske perspektivene integreres i en tilpasset variant av den morfogenetiske modellen (Archer, 1995), der spørsmålet er i hvilken grad det er sammenheng mellom bedriftens organisasjonskontekst og læringspraksis, og i hvilken grad denne bidrar til reproduksjon eller endring av kompetanse, praksis eller struktur.

2.2 Teoretiske perspektiver

Som vist i kapittel 1 ytret kunnskapssamfunnet seg ved en tendens til økte investeringer i humankapital på bekostning av fast kapital. Selv om dette er en viktig trend, kjennetegnes seinkapitalistiske samfunnsformasjoner også av en rekke andre trekk. I det følgende presenterer jeg i stikkordsform ulike teoretiske innfallsvinkler til forståelsen av samfunnsmessige strukturer, prosesser og utviklingstrender som ”kunnskapssamfunnet” antas å være innkapslet i. Der dreier seg om hvordan ulike samfunnsteoretikere har analysert utviklingen i

kapitalismen med utgangspunkt i makro-nivået. Slike synsmåter er med på å skape oppfatningene av den betydning kunnskap og kompetanse er blitt tilskrevet. De kan derfor antas å ha konsekvenser for hvordan ledelse og medarbeidere i små og mellomstore bedrifter oppfatter og tolker sine behov for læring og kompetanse på. De ulike teoretiske bidragene har satt fokus på betingelsene for læringen i organisasjoner. Det er nettopp dette denne avhandlingen handler om. Dette vil jeg belyse med utgangspunkt i *oppdragstakende bedrifter som ikke har egne produkter utover sin kompetanse*. Med sistnevnte betegnelse sikter jeg til bedrifter som i begrenset grad har egne produkter som de produserer for et marked. Derimot kjennetegnes de ved det at de disponerer et knippe av kompetanser og teknologier innenfor sitt spesialfelt som gjør dem i stand til å søke oppdrag for eksterne kunder. De er m.a.o. avhengige av å selge sin kompetanse i markedet for å skaffe seg oppdrag fra eksterne kunder. Dette forutsetter at medarbeiderne til en hver tid har de kunnskaper og ferdigheter som skal til for å gjennomføre oppdragene for kundene sine. I denne forstand kan de også betegnes som ”kunnskapsbedrifter” siden det er deres kunnskaper og ferdigheter de *selger og utvikler* gjennom de prosjektene de skaffer seg hos kundene sine. Dette gjør måtene de arbeider i forhold til sine kunder på interessant, og jeg vier dette en viss oppmerksomhet i ett av analysekapitlene.

2.3 Makrotrender: Kunnskapssamfunnets utvikling

Jeg gir min tilslutning til Jamesons poeng (Jameson, 1991) når han påpeker at dagens senkapitalisme karakteriseres av en lang liste av sterk retorikk, og at den lett gir inntrykk av at de påviste utviklingstendensene er minst like betydningsfulle og grunnleggende som overgangen fra det førindustrielle til det industrielle samfunnet i det 18. og 19. århundret (Blackler, 1994). Det brukes flere ulike betegnelser for å karakterisere disse makrososiologiske og -økonomiske tendensene. Bell (1974) argumenterer for at kapitalismen har utviklet seg via et industrielt til et post-industrielt samfunn - til et kunnskapssamfunn. Andre legger hovedvekten på at det har skjedd en overgang fra et fordistisk til et post-fordistisk akkumulasjonssystem, dvs. masseproduksjonen av varer og tjenester har veket plassen for en ”fleksibel spesialisering” av både produksjonen (Piore og Sabel, 1984) og av forbruket (Harvey, 1989). Lash og Urry (1987) betegner dagens samfunnsmessige forhold som ”desorganisert” kapitalisme. Andre framhever den nye og store betydningen av informasjon for kapitalismen (Castells, 1989; Poster, 1990; Kumar, 1995). Det finnes viktige forskjeller i måtene disse forfatterne betrakter samtidens pågående samfunnsmessige forandringer på.

Webster (1995) argumenterer for at en del av forfatterne, særlig Bell (1974), Poster (1990), Piore og Sabel (1984) og Castells (1989) hevder at samfunnet er trådt inn i en ny tidsalder. Mot dette legger Harvey (1989) og Lash og Urry (1987) vekt på at det har vært kontinuitet i utviklingen, dvs. dagens samfunn er ikke grunnleggende forskjellig fra det ”gamle” samfunnet. Hensikten med slike teorier på makronivå er å beskrive drivkreftene i den samfunnsmessige strukturendringen på sentrale institusjonelle områder. På den måten forsøker forfatterne å påvise tendenser eller stilisere retningen i utviklingen på grunnlag av samspillet mellom ulike økonomiske, sosiale og politiske faktorer. De ulike tilnærmingene skiller seg i hovedsak fra hverandre mht. vektleggingen av hvilke drivkrefter som er med på å drive fram endringene, men de har samtidig også flere likhetstrekk.

I denne sammenheng finner jeg det reguleringssteoretiske perspektivet (Aglietta, 2000, ref. hos Baethge og Bathge-Kinsky, 2004) relevant for mine problemstillinger. Den setter søkelyset på overgangen fra et fordistisk til et postfordistisk akkumulasjonssystem som innebærer en overgang fra masseproduksjonskonseptet for varer og tjenester til et nytt produksjonskonsept; ”fleksibel spesialisering” av produksjonen (Piore og Sabel, 1984). Dette perspektivet beholder industrisamfunnet som referanseramme for en institusjonell ordning (Baethge, 2001) og som betegnelsen antyder, forstås som et litt negativt avvik fra fordismen, men defineres som en egen samfunnsmodell (Baethge og Baethge-Kinsky, 2004). Fordismen oppfattes som en samfunnsmessig utviklingsfase som knyttes til masseproduksjon og massekonsum og representerer således grunnlaget for en omfattende heving av levestandarden og utbyggingen av velferdsstatens institusjoner. Jeg ønsker ikke å gå i detalj, men vil meget kortfattet og i stikkords form peke på noen konsekvenser av overgangen fra fordismen til postfordismen fordi disse er sentrale for hvordan vi i dag oppfatter læring og læringsformer.

- Overgang fra sterkt hierarkiserte og funksjonsdelte bedriftsorganisasjoner til en endring i retning av mer desentraliserte, prosessorienterte arbeidsorganisasjoner, nettverk og tiltakende betydning tillegges små og mellomstore bedrifter som innovasjonsaktører i økonomien
- En overgang fra formelle læringsformer til mer pluraliserte læringsformer med stigende vekt på ikke-formelle og uformelle læringsformer.
- En overgang fra vektlegging på formell allmenn- og yrkesutdanning til mer åpne yrkesbiografier med økende vekt på livslang læring (Baethge og Baethge-Kinsky, 2004)

Endringene i retning av større vekt på pluraliserte læringsformer kan sees som uttrykk for at betydningen av kunnskaper og ferdigheter er endret både i samfunnet generelt og i arbeidslivet spesielt. Den postulerte endringen bort fra sterkt hierarkiserte og funksjonsdelte

bedriftsorganisasjoner til mer desentraliserte, prosessorienterte arbeidsorganisasjoner må forstås som en tendens. Det betyr derfor ikke at alle bedrifter har desentraliserte og prosessorienterte arbeidsorganisasjoner. Disse prosessene har hatt innflytelse på hvordan kompetanse og kunnskap i større grad er blitt tillagt vekt med henblikk på enkeltkapitalenes akkumulasjonsbetingelser. Dette berører jeg nærmere i neste avsnitt. I de ovenstående makrososiologiske og -økonomiske samfunnsteoriene blir informasjon, kunnskap og læring i økende grad betraktet som en sentral bestanddel. Dette vies også en tiltakende oppmerksomhet i organisasjonslitteraturen, og det har hatt konsekvenser for utviklingen av organisasjonsforståelsen og skapt endrede oppfatninger av forholdet mellom teoretisk kunnskap, praktisk erfaring og utviklingen av kunnskaper og ferdigheter, samt spørsmålet om hvordan de kan tilegnes (Griffith og Guile, 2004).

2.3.1 Den nye betydningen av kunnskap og læring i organisasjonsforskningen

Drucker (1992) betegner kunnskap som den primære akkumulasjonsfaktor for økonomien. Han hevder at arbeid, land og kapital, dvs. de tradisjonelle produksjonsfaktorene ikke vil forsvinne, men at deres betydning er blitt av mer sekundær karakter. Nonaka (1991) setter den nye betydningen av kunnskap på spissen ved å hevde at kunnskap er den eneste sanne konkurransefaktor i et samfunn der det eneste sikre er det usikre. Det er mange tegn på at betydningen av kunnskap og informasjon er økende. Dette har bl.a. ført til at utdanning og forskning betraktes som de fremste kunnskapsproduserende områdene og tilstår stadig større betydning i både privat og offentlig sektor. Det pekes videre på at ulike typer yrkesaktivitet krever av sine utøvere en tiltakende grad av evne til å bearbeide informasjon og kunnskap, noe som har ført til betegnelsen ”kunnskapsarbeider” (Zuboff, 1988; Hage og Powers 1992; Drucker, 1992; Kumar, 1995). Dette innebærer samtidig at betydningen av læring i tilknytning til arbeidslivet har økt betraktelig.

Kunnskapens rolle i organisasjoner er for en stor del ignorert eller liten grad viet oppmerksomhet som fenomen (v. Krogh og Roos, 1995), og det er ikke så mange årene siden organisasjonsforskere begynte å konsentrere seg mer om dette emnet. Denne kunnskapsorienteringen i organisasjonsforskningen innebærer også at læring er systematisk blitt tillagt større vekt mht. organisasjoners evne til å tilegne seg kunnskap og kompetanse. I 90-årene erkjente organisasjonsforskere og praktikere at endringene i økonomien gikk så raskt at organisasjonene befant seg i en situasjon der de måtte forholde seg til *en kontinuerlig forand-*

ring. Av den grunn omfatter samtidens organisasjonslitteratur nøkkelbegreper som ”organisasjonslæring” (f.eks. Levitt og March, 1988; Huber, 1991), ”lærende organisasjon” (Senge, 1990) som ”kunnskapskreasjon og innovasjon” (Nonaka og Takeuchi, 1995). ”Kompetansene” (Prahalad og Hamel, 1990) til ”kunnskapsarbeiderne” som er i stand til kontinuerlig å skape ny kunnskap og innovasjoner, blir dermed sett som en ny kilde til konkurransefortrinn (Stalk m.fl., 1992) i ”kunnskapsintensive” organisasjoner (Starbuck, 1992). Som resultat av dette har flere forskere påpekt utviklingstrenden bort fra tayloristisk inspirerte organisasjonsmodeller for arbeidsorganisering til mer humanistiske, fleksible og integrerte arbeidsorganisasjoner (Ellström, 1999). Dette må ikke minst sees i sammenheng med de bredere samfunnsmessige og økonomiske utviklingstendenser. Det dukket opp nye modeller for arbeidsorganisering under betegnelser som ”high-commitment” og ”learning-intensive” (Ellström, 1999). Tanken bak slike modeller for arbeidsorganisering er å forbedre produktivitet og kvalitet gjennom kompetanseutvikling og på den måten bedre utnyttningen av de medarbeidernes evner, kunnskaper og personlige potensial i arbeidet. Avgjørende for utfallet er muligheten til å skape relevante betingelser for læring i tilknytning til arbeidet der forholdet mellom teoretisk og praktisk erfaring, og utviklingen av kunnskap og ferdigheter utgjør ett av de mest sentrale spørsmålene i debatten om kunnskapsøkonomien, men også betingelser for utviklingen av kreativitet og samarbeid i arbeidsorganisasjoner (Griffiths og Guile, 2004). Selv om større bedrifter ofte har bedre muligheter for dette, er dette også av vital betydning for små og mellomstore bedrifter, og de måtene som de arbeider med å vedlikeholde og utvikle sin kompetanse.

Problemstillingen min er å belyse hvordan eksterne og interne forhold påvirker læringsbetingelsene i bedriftene, hva som er forholdet mellom den eksterne og interne læringen, og hvordan bedriftene går fram for å nyttiggjøre kunnskaper og ferdigheter tilegnet på eksterne kurs. I en videre sammenheng dreier det seg om betingelsene for å skaffe seg den nødvendige kompetansen i mindre bedrifter (med opp til 100 ansatte). Dette gjør det særdeles relevant å studere hvordan mindre bedrifter gjør bruk av eksterne kurs, særlig fordi slike bedrifter er avhengig å styrke sin kompetanse ved bruk av eksterne kurs. Den sterke vektleggingen av kunnskap og kompetanse som grunnlag for innovasjon i den refererte organisasjonsforskningen gjelder kanskje i særlig grad små og mellomstore bedrifter, ikke minst fordi mye av nyskapingen finner sted i små og mellomstore bedrifter (Spilling, 2000).

De makro-perspektivene som er skissert ovenfor vil jeg betrakte som et bakteppe og ramme omkring de prosesser som bidrar til den tiltakende betydningen av kunnskap, kompetanse og læring, og ikke minst hvordan bedriftene kan tilegne seg dette. En høy endringstakt i markedsutviklingen og kunnskaps- og teknologiutviklingen krever at bedriftene stadig må omstille seg og utvikle mer hensiktsmessige organisasjonsformer. Det forutsetter igjen at de også må sørge for å tilføre medarbeiderne nye kunnskaper og ferdigheter for å takle utfordringen. Derfor har jeg behov for teoretiske perspektiver som kan bidra til å forklare hvordan eksterne forhold påvirker interne forhold i bedriftene. Dette fordi problemstillingene mine har søkelys både på bedriftsnivået og omgivelsene dvs. på den kontekst bedriftene befinner seg i. Jeg har derfor valgt å gjøre det med utgangspunkt i *det situasjonsteoretiske perspektivet* som setter søkelys på samspillet mellom interne og eksterne situasjonsfaktorer, *kulturperspektivet* med fokus på den utviklede praksis på dette området og de tanke og handlingsmodeller som ligger til grunn, og til slutt *det institusjonelle perspektivet* med vekt på organisasjonens streben etter å skaffe seg legitimitet i omgivelsene. Til slutt presenterer jeg ulike teorier om læring med vekt på forbindelsen mellom kontekstuell og kodifisert kunnskap. Læringsbehov på bedriftsnivå lar seg neppe avledes direkte av ulike utviklingstrender eller endringstakten i markedsforholdene (Ellström, 1999). Det er likevel grunn til å anta at disse forholdene virker inn (Gooderham, 1985; Eidskrem og Ve, 1988; Eidskrem, 1989).

2.4 Situasjonsteori: Organisasjonens kontekst og situasjonslogikk

Situasjonsteori (contingency theory) er basert på en rekke klassiske organisasjonsstudier og vokste fram i løpet av 50 - 70-årene som en betydelig retning innen organisasjonsforskningen. Den kan sies å bestå av et knippe av teoretiske perspektiver som i stor grad bygger på et åpent systemperspektiv (Burrell og Morgan, 1979). Kortfattet kan man si at et hovedpoeng i denne teoritradisjonen er at organisasjoners effektivitet antas å være et resultat av at organisasjonsstrukturen er tilpasset de situasjonsfaktorer som gjenspeiler organisasjonens kontekst. Situasjonfaktorer kan omfatte organisasjonens omgivelser, dens størrelse og dens strategi. Det poengteres at det ikke finnes noen "beste måte" å organisere på, siden det er avhengig av hvilken kontekst organisasjonen befinner seg i. På den andre siden understrekes det at ikke hvilken som helst måte å organisere på er like effektiv (Galbraith, 1973). Situasjonsteori postulerer en sammenheng mellom organisasjonsstrukturens kjennetegn og aktuelle situasjonsfaktorer; dersom det er samsvar mellom disse, antas det å føre til høy effektivitet.

Derfor vil organisasjoner strebe etter å oppnå et slikt samsvar og følgelig unngå situasjoner som skaper et for stort avvik mellom organisasjonens strukturkjennetegn og de situasjonsfaktorer som påvirker dem. Mitt spørsmål er hvordan dette perspektivet kan belyse de formelle og uformelle læringsbetingelsene i organisasjoner av den type som inngår i denne undersøkelsen. Dette gjør jeg først ved å presentere hovedinnholdet i det situasjonsteoretiske perspektivet. Deretter argumenterer jeg for et sterkere fokus på kundene og den gjensidige avhengigheten som forutsetning for relasjonen mellom organisasjon og kunden. Så drøfter jeg hvordan det er rimelig å anta at organisasjoner med henholdsvis organisk og mekanistisk struktur hemmer eller fremmer de ansattes læring i organisasjonen. De to typer ovennevnte organisasjonsstrukturer knytter jeg til to typer situasjonslogikk, utviklingens logikk til den organiske, og utføringens logikk til den mekanistiske (Jfr. Ellström, 2004).

2.4.1 Situasjonsfaktorer og organisasjonsstruktur

Tilpasning mellom situasjonsfaktorene og organisasjonens struktur skjer over tid. Dette innebærer at organisasjonen nærmest tvinges til endring for å oppnå samsvar mellom strukturens utforming og situasjonsfaktorene for å overleve og vokse (Burns og Stalker, 1961; Woodward, 1965). Sentrale situasjonsfaktorer er: *omgivelser*, *størrelse* og *strategi*. Grad av stabilitet i organisasjonens omgivelser er en situasjonsfaktor som i stor grad antas å innvirke på utformingen av organisasjonens struktur i forhold til å skape en effektiv utføring av arbeidsoppgavene. Dette kan være teknologiske endringer og markedsendringer som kan avgjøre hvilken organisasjonsstruktur som i størst grad passer til de verdene situasjonsfaktorene har. Det handler med andre ord om ulike grader av usikkerhet, og hvordan dette påvirker og legger føringer på organisasjonens struktur. Det skilles mellom *mekanistisk*³ og *organisk* organisasjonsstruktur (Burns og Stalker, 1961).

Den mekanistiske organisasjonsstrukturen kjennetegnes ved at den er hierarkisk oppbygd med snevert definerte og rutinepregede arbeidsoppgaver der ledelsen i hovedsak tar de viktige beslutningene. Gitt oppgavens rutinepregede karakter, antas det at ledelsen har eller kan skaffe seg all informasjon og kunnskap som skal til for å foreta nødvendige beslutninger. Denne hierarkiske og sentraliserte kontroll og beslutningstaking i mekanistiske organisasjoner

³ Etter å ha vurdert ulike alternativer har jeg funnet at jeg vil beholde denne betegnelsen likevel. På den andre siden er dette en kategori som i sin "rene form" empirisk sett knapt nok eksisterer i Norge. Dette har bl.a. sammenheng med den relativt sterke fagarbeidertradisjonen vi har i vårt land.

antas derfor å være effektiv når omgivelser preges av høy stabilitet. Som den andre motpolen fungerer den organiske organisasjonen best i ustabile og skiftende omgivelser. Denne organisasjonsstrukturen baserer seg på en høy grad av medvirkning fra de ansatte når det gjelder beslutningstaking og dermed en desentralisert beslutningsstruktur. I en situasjon med høy grad av innovasjon og raske endringer ansees dette som nødvendig fordi kunnskapen og informasjonen som skal til for å hankses med innovasjon på en effektiv måte, er fordelt på de lavere hierarkiske nivåene i organisasjonen. Den desentraliserte beslutningstakingen sees som en forutsetning for å takle innovasjon og endring. En organisasjon med mekanistisk struktur som befinner seg i ustabile omgivelser vil derfor i følge teorien ikke være i stand til å foreta innovasjon fordi det ikke er samsvar mellom strukturens utforming og dens omgivelser (Burns og Stalker, 1961), men i den grad det likevel skjer, er det på kommando fra ledelsen. De to typer organisasjonsstruktur beskrevet ovenfor tolkes som *ytterpunkter* i en dimensjon, dvs. at empirisk sett kan organisasjoner befinne seg på alle punkter mellom disse to motpolene (Donaldson, 2001).

2.4.2 Situasjonsteori og endring

Det situasjonsteoretiske perspektivet er blitt oppfattet som et statisk perspektiv, dvs. det behandler ikke temaet endring. Det kan ha sammenheng med at det i stor grad er brukt empiriske tverrsnittstudier som viser korrelasjoner mellom situasjonsfaktorer og organisasjonsstruktur (Donaldson, 2001). Endring utgjør imidlertid et vesentlig aspekt ved dette perspektivet pga. postulatet om at endringer i situasjonsfaktorene vil føre til endringer i organisasjonens struktur. Burns og Stalker (1961) viste eksempelvis hvordan teknologiske endringer og markedsendringer førte til at organisasjonen endrer struktur fra en mekanistisk og i retning av en organisk struktur. Dette er illustrert i flere empiriske organisasjonsstudier. Det innebærer at situasjonsteori inneholder også en teori om strukturell endring i organisasjoner, og organisasjonsendring forstås primært som en prosess for å gjenopprette effektivitet og kan således klassifiseres som en funksjonalistisk sosiologisk teori (Burrell og Morgan, 1979).

Andre har pekt på at den måten endring forstås på er deterministisk (Ashlely og Van de Ven, 1983, ref. Donaldson, 2001:131) og tematiserer derfor spørsmålet om det er mulig å velge organisasjonsstruktur, og dermed spørsmålet om hvilken betydning situasjonsfaktorene egentlig har. Jeg synes dette er relevant fordi jeg her primært forholder meg til mindre

bedrifter. Dessuten utgjør demokrati, medvirkning og selvbestemmelse viktige elementer for å fremme voksnes læring og motivasjon. Slik jeg forstår det, har ikke situasjonsteori noe begrep om at demokrati og medvirkning på arbeidsplassen kan være en vesentlig verdi for medarbeiderne. Mulighetene til medvirkning og medbestemmelse er utelukkende et spørsmål om hvilke situasjonsfaktorer som til en hver tid påvirker organisasjonens kontekst. Slik sett kan situasjonsteori også sies å være en antihumanistisk teori. Donaldson er en ledende teoretiker innen situasjonsteori, og hans posisjon er at ledere kan velge nye strukturer, men at de da vil velge den strukturen som samsvarer med aktuelle situasjonsfaktorer slik at strukturer likevel er bestemt av situasjonen (Donaldson, 2001).

Child på sin side åpner opp for at strukturer ikke er ufravikelige og påpeker dermed også muligheten for at det er mulig å velge en demokratisk medvirkende organisasjonsstruktur (Child, 1972), men utgangspunktet er store bedrifter med dominerende økonomiske posisjoner og ”slack-ressurser”. Dette er et interessant perspektiv, men kan neppe anvendes i forhold til norske små og mellomstore bedrifter. På den andre siden kan styrken i den eksterne påvirkningen av situasjonsfaktorene variere med organisasjonskontekst, og ledelsens evne til å foreta strategiske beslutninger (Hrebaniak og Joyce, 1985; Gooderham og Lund, 1989), men tilnærmingen sier lite eksplisitt om hvordan arbeidet er organisert i bedriftene, og hvilken organisasjonsstruktur som gjør dem er i stand til å foreta sine valg. Dimensjonen ”ledelsens grad av evne til å foreta strategiske valg” skygger over dimensjonen mekanistisk – organisk struktur. Den er særlig viktig for problemstillingene i denne undersøkelsen. Dette inntrykket blir styrket av Gooderham og Lunds studie der de anvender den teoretiske modellen til Hrebaniak og Joyce. Denne studien er konsentrert om hvordan ”organisatorisk tilpasning” påvirker innrettingen av bedriftenes læringsstrukturer (Gooderham og Lund, 1989).

Reaksjonene mot det som betraktes som determinismen i situasjonsteorien har vært sterk, særlig når visse gitte situasjonsfaktorer benyttes til å hevde at det ikke finnes noe annet valg enn å tilpasse organisasjonen til byråkratiske strukturer, uten vekt på medvirkning og deltaking fra medarbeiderne (Schreyögg, 1980). Kritikere av denne typen har forsøkt å vise at situasjonsfaktorene ikke har den sterke innflytelsen som det hevdes i situasjonsteori. Disse kritikerne hevder det er mulig å velge en organisk struktur uavhengig av situasjonsfaktorene. Det er også blitt hevdet at situasjonsteori er en bekvem ideologi for ledelsen som rettferdiggjør innføring av organisasjonsstrukturer som i virkeligheten ikke er nødvendige for å opprettholde organisasjonens effektivitet, og at dette ofte skjer på bekostning av de ansattes

interesser (Schreyögg, 1980; Bourgois, 1984; Whittington, 1989). Denne kritikken har et visst "voluntaristisk" preg, men reiser samtidig spørsmålet om makt og kontroll i situasjonsteorien. Det er i liten grad eksplisitt tematisert utover det at det er organisasjonens kontekst som avgjør hvilken innflytelse medarbeiderne skal ha. Mye av forskningslitteraturen på dette området baserer dessuten sine analyser på store organisasjoner, og i begrenset grad på organisasjoner i samme størrelsesorden som små og mellomstore bedrifter. I denne forbindelse er det også av interesse å få bedre innsikt i hvilken betydning særlig kunden spiller for organisasjonens struktur og virksomhet.

2.4.3 Kundens rolle i situasjonsperspektivet

Det virker uklart hvilken betydning det situasjonsteoretiske perspektivet tillegger ulike situasjonsfaktorene betydning når det gjelder utformingen av organisasjonsstrukturen. Bedriftene i utvalget mitt er oppdragstakende bedrifter og har ikke egne produkter. De produserer på oppdrag. Det innebærer at en oppdragsgiver har et eller flere produkter som det er knyttet visse krav og designspesifikasjoner til. Det innebærer at relasjonen mellom oppdragsgiveren og oppdragstakeren konstitueres gjennom oppdraget som kan være et enkelt produkt, eller et produkt som skal produseres i en viss mengde av. Et interessant spørsmål blir derfor hvilken betydning relasjonen til kunden den påvirker organisasjonsstrukturen i et slikt tilfelle. Nesheim (1993) har bl.a. stilt spørsmålsteget ved hvorfor ikke kunden har fått en større plass i organisasjonsforskningen og kun blitt oppfattet som en "demand generator". I den forbindelsen argumenterer han for at også kunden bør forstås som situasjonsfaktor og dermed påvirker organiseringen av arbeidet og organisasjonsstrukturen, og at kundens ulike roller i betydelig grad vil være avhengig av den organisasjonsstruktur som bedriften har utviklet. Denne argumentasjonen virker rimelig nok, men likevel ikke helt overbevisende. Utgangspunktet for det situasjonsteoretiske perspektivet er at dersom organisasjonens struktur er i samsvar med situasjonsfaktorenes krav vil det innebære at organisasjonen også har et rimelig inntjeningsnivå (Donaldson, 2001).

Verdien av produksjonen realiseres gjennom avsetningen i markedet, dvs. i forhold til faktiske og potensielle kunder. Slik sett må kundene sies å være av en grunnleggende betydning for organisasjonens eksistens økonomisk. Men også når det gjelder organisasjonens struktur og kompetansen, herunder også teknologi, fordi det er ikke snakk om å produsere hvilke som

helst produkter, men produkter som organisasjonen fortrinnsvis er i stand til produsere til konkurransedyktig pris og kvalitet, siden det er en forutsetning for å bli valgt ut som oppdragstaker av en oppdragsgiver. I en relasjon mellom en oppdragstaker og en oppdragsgiver vil dette muligens bli særlig tydelig. I det følgende vil jeg tydeliggjøre makt- og kontrollaspektet i situasjonsperspektivet med fokus på kundens eller oppdragsgiverens betydning for utformingen av organisasjonens struktur, og dermed organiseringen av arbeidet, siden det er relevant for min problemstilling. Dette blir spesielt relevant siden oppdragstakerne i denne forbindelsen ikke har egne produkter.

2.4.4 Komplementaritet mellom oppdragsgiver og oppdragstaker

En organisasjon som skal etablere seg for å produsere visse produkter vil på en eller annen måte alltid måtte innrette seg mot bestemte kunder eller kundegrupper. Etableringen av relasjonen kan skje på flere måter. I dette tilfellet dreier det seg om en bytterelasjon mellom oppdragsgiver og oppdragstaker som kan ha en mer langvarig karakter, men også kan endres gjennom oppdragenes karakter. Når det gjelder denne bytterelasjonen, er viktige aspekter ved denne at det er en gjensidig komplementær relasjon. Begge partene i en faktisk bytterelasjon kan i større eller mindre grad antas å tjene på relasjonen dersom den skal kunne vedvare, men også gjensidig i den forstand at den forutsetter eksistensen av den andre: En oppdragstaker er en oppdragstaker i kraft av at det finnes en oppdragsgiver. I tillegg til den kapasiteten oppdragstakeren har til å frambringe bestemte produkter, er produsenten på sin side også opptatt å sikre seg et økonomisk overskudd av sin produksjon, og samtidig at oppdragstakeren er konkurransedyktig i forhold til alternative produsenter. Det innebærer at produsenten som i praksis er representert ved ledelsen har spesielle interesser knyttet til sin posisjon som produsent og leverandør av bestemte produkter, dvs. posisjonsinteresser. Det innebærer at oppdragstakeren er opptatt av å få mer igjen for produktene enn de ressurser som anvendes for å produsere dem. Dette innebærer også at produsenten vil vurdere muligheter for å levere produktene sine til kunder som gir en bedre økonomisk avkastning. Kunden på sin side har også sine posisjonsinteresser ved at de er opptatt av å få mest mulig igjen for sine penger mht. pris, kvalitet og eventuelt stabilitet og sikkerhet for at de får det de ønsker når de ønsker det m.m. Slik sett vil også kunden i likhet med produsentene også være på utkikk etter produsenter som de økonomisk sett anser for å være den mest gunstige leverandøren av de ønskede produktene. Slik sett er det rimelig å anta at de ulike posisjonsinteressene bidrar til å

skape dynamikk og endring for begge parter i relasjonen. Faktiske (konkrete) kunderelasjoner kan anta ulike former og kunden ulike roller (Nesheim, 1993) som må undersøkes empirisk i hvert enkelt tilfelle, men samtidig er det også klart at en markedsbasert produsent opphører å være en slik produsent uten en eller annen form for faktiske eller potensielle kunder. Begrepet ”relasjonell kontrahering” av Sayer og Walker (1992) er brukt om markedsrelasjoner og refererer til pågående bytterelasjoner, samhandling mellom to eller flere bedrifter. Slike ”kontrakter” kan anta ulike former, men kjennetegnes imidlertid ved at det dreier seg om relativt langvarige, gjensidige relasjoner som forutsetter et visst engasjement og kan være relativt omfattende. Dette begrepet bidrar til å fange opp vesentlige aspekter også når det gjelder relasjonen mellom oppdragstaker og oppdragsgiver der oppdragene er av et visst format. Dette relasjonelle perspektivet kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 4, men vil også kommentere det nedenfor.

2.4.5 Konkurransemekanismens virkning og organisasjonens relasjon til kundene

Konkurranse mellom oppdragsgiverne/oppdragstakerne vil på hver sin måte bidra til å styrke den andre parten i relasjonen. Dette gjelder eksempelvis i de tilfeller at en oppdragsgiver har flere (mer enn en) alternative oppdragstakere som konkurrerer seg imellom innen en produkt- eller fagnisje. Konkurranse mellom organisasjoner kan forstås som en form for interaksjon mellom flere parter som gjensidig øver innflytelse på hverandre, og der den enkelte hver for styrer mot det samme målet som de andre interaksjonspartnerne. Slik sett kan man si at konkurransen forutsetter en antagonistisk rivalitetsrelasjon mellom minst to organisasjoner med henblikk på et bestemt mål eller et bestemt tilstrebet resultat. Dette spenningsforholdet mellom konkurrentene innebærer at hver enkelt søker det felles målet og i prinsippet *på bekostning av den andre*. Vanligvis består konkurransen av flere enn to aktører og kan være sammensatt av nett av antagonistiske relasjoner (Buss, 1985). I denne sammenheng er det spørsmål om hvilken av aktørene som får hvilket oppdrag hvor og når. Hver enkelt aktør i konkurransen er derfor motivert for å skaffe seg konkurransefortrinn og økonomiske resultater på den andres bekostning. Dette betyr at hver enkelt organisasjon som foretar en investeringsbeslutning, vil alltid la konkurransesituasjonen inngå i kriteriene for beslutningsprosessen. De andre konkurrentenes markedspris og produktkvalitet antas å virke som et objektivt sosialt press på organisasjonen. Hver enkelt aktør ser seg nødt til å tilpasse sine handlinger til de permanent pågående endringer i konkurransebetingelsene. Dette innebærer at

konkurransen som system kan utgjøre en endringsmekanisme i økonomien (Buss, 1985). Dette vil jeg kort utdype litt nedenfor.

Utgangspunktet kan være at konkurrenter tilbyr produkter til tilnærmelig samme kvalitet og derfor konkurrerer på pris. I lengden kan det gå utover inntjeningen og tære på oppspart kapital. I slike tilfeller kan konkurransen ha en innovativ virkning ved at den stimulerer oppdragstakerne til å skaffe seg (kvalitative) konkurransefortrinn i form av kvalitativt nye produksjonsprosedyrer (teknologier), produkter m.m. for å øke/sikre inntjeningen. På denne måten kan oppdragstakende organisasjoner øke sjansen sin til å bli valgt ut som oppdragstaker for en bestemt oppdragsgiver (konkurransen som *seleksjonsmekanisme*). Dette kan i sin tur være et incentiv til at de øvrige oppdragstakerne forsøker å imitere eller lage tilsvarende produkter/imitere eller investere i tilsvarende teknologier for å øke sine sjanser til å skaffe seg selv oppdrag fra eventuelt samme oppdragsgiver. En konkurransesituasjon som i utgangspunktet var basert på den ene aktørens kvalitative konkurransefortrinn vil gradvis opphøre ved at tilsvarende produkter også kan tilbys av andre oppdragstakere. Konkurransen kan dermed bevege seg i retning av priskonkurranse igjen fordi produktene antas å ha en noenlunde lik kvalitet. Dette kan igjen være et incentiv til å finne på noe nytt som igjen kan sette i gang en ny innovasjonssyklus. Denne beskrivelsen antyder noen sentrale elementer i konkurransens dynamikk, dvs. dens seleksjonsvirkning og veksling mellom *innovasjons-*, *imitasjonsfaser*. Buss har eksempelvis beskrevet ulike former for konkurranse og viser at konkurranse som system kan også fungere destruktivt og utestengende (Buss 1985).

Denne beskrivelsen av konkurransemekanismens dynamikk viser at den har fokus på realiseringen av verdiskapingen gjennom avsetning hos kunder, og understreker at kunderelasjonen står i sentrum og virker styrende inn på organisasjonens aktivitet og produksjon, når det gjelder investeringsbeslutninger, ny teknologi og produktinnovasjoner, ny kompetanse m.m. siden slike aktiviteter fortrinnsvis har mening i relasjon til betjeningen av kunder/oppdragsgivere og kundegrupper. I teknologi-intensive bransjer vil også den høye endringstakten i kunnskaps- og teknologutviklingen utgjøre en særlig viktig endringsdrivende mekanisme. Konjunkturbetingede endringer i oppdragsgivernes bestillinger, som redusert etterspørsel etter de produkter som oppdragstakeren kan tilby, vil ha konsekvenser både for oppdragstakeren og for relasjonen til kunden. I noen tilfeller kan det innebære betydelige endringer og omstillinger i produksjonen, og kanskje etablering av relasjoner til andre oppdragsgivere kan føre til endringer produkter og produksjonsprosedyrer ofte kombinert

med organisasjonsendringer og dermed endringer i organisasjonsstrukturen. Det vil også ha konsekvenser for de ansattes kompetanse. Oppfatningen av kunderelasjonen som en fundamental relasjon, dvs. som en gjensidig relasjon mellom komplementære aktører er av vesentlig betydning i denne sammenheng. Den bidrar til at kundens betydning for organisasjonens struktur og kontekst tydeliggjøres, sammenliknet med andre eksterne mekanismer som konkurransen og kunnskaps- og teknologiutviklingen.

I begrepet ”relasjonell kontrahering” (Sayer og Walker, 1992) modifiseres bildet av isolerte individuelle organisasjoner som konkurrerer seg imellom om oppdrag med et bilde som i stedet trekker fra at det mellom ulike organisasjoner kan eksistere relativt langvarige, gjensidige relasjoner som forutsetter et visst engasjement, og som bl.a. kan omfatte designspesifikasjoner, levering av materialer, teknisk og finansiell assistanse, kvalitetskontroll m.m. Dette er særlig typisk for samarbeidsrelasjoner mellom bedrifter i et nettverk, men også i andre bedriftssammenslutninger som f. eks. bransjeorganisasjoner. Dette utelukker ikke konkurranse, men dreier seg i større grad om å definere hvilke områder de med gjensidige fordeler å samarbeide kan samarbeide om, mens på andre områder forutsettes det at det er konkurranse, og utelukker ikke at konkurransen kan ha en tilsvarende dynamikk som den som er beskrevet ovenfor.

2.4.6 Makt og i relasjonen mellom oppdragstaker og oppdragsgiver

Betydningen av relasjonen mellom produsent og kunde blir særlig tydelig når det gjelder oppdragstakende bedrifter, og det kan det være flere faktorer som kan bidra til å påvirke konkurransen i relasjonen mellom oppdragstakerne og kundene, men også i relasjonen mellom oppdragsgivere om oppdragstakerne. I denne forbindelsen kan Webers begrep om åpne og lukkede sosiale relasjoner som være relevant. Jeg gjør bruk av disse begrepene for å antyde i hvilken grad relasjonen mellom produsent og kunde er åpne eller lukket (Weber, 1978:46). Slik sett kan man si at relasjonen mellom en oppdragsgiver og en oppdragstaker (produsent og kunde) er åpen i den grad den ikke utelukker andre aktører fra å delta i konkurransen om oppdrag. Kunden velger det tilbudet som passer best mht. pris og kvalitet m.m. Det kan være flere forhold som spiller inn her, men i denne sammenhengen tenker jeg særlig på avtaler mellom oppdragstaker og oppdragsgiver om langsiktige eller kortsiktige levering av bestemte varer og tjenester. Det kan f. eks være slik at en oppdragstaker har en

avtale med en bestemt oppdragsgiver om mer eller mindre fast levering av bestemte produkter eksempelvis fordi den aktuelle oppdragstakeren har spesialistkompetanse på et bestemt produktområde, mens i forhold til andre oppdragsgivere kan relasjonen være åpen. Det innebærer at den nevnte oppdragstakeren i prinsippet konkurrerer på lik linje med andre om oppdrag hos andre oppdragsgivere. Begrepsparet åpne og lukkede relasjoner er også relevant i relasjon til relasjonell kontraheringsteori (Sayer og Walker, 1992).

Et annet aspekt som for så vidt også kan, men strengt talt ikke behøver å knyttes til åpne og sosiale relasjoner er spørsmålet om makt i relasjonen mellom partene. I tråd med Swedberg kan dette defineres med utgangspunkt i at den ene aktørens avhengighet av den andre aktøren står i en omvendt proporsjon til den første aktørens adgang til alternative bytterelasjoner (Swedberg, 1987). I denne sammenheng betyr dette: Jo større adgang en oppdragstaker har til flere alternative oppdragsgivere, desto mindre er oppdragstakeren avhengig av den ene oppdragsgiveren, og har følgelig større makt i relasjon til den ene oppdragsgiveren. Et tilsvarende resonnement kan anvendes ut fra oppdragsgiverens perspektiv. I denne sammenheng kan det være således være andre mekanismer enn formelle avtaler mellom partene som bidrar til å åpne/lukke kunderelasjonene.

Det er også rimelig at makt i ulike former kan prege relasjonen mellom partene. Oppdragstaker- eller oppdragsgivermakt eksisterer i den grad det er en mulighet for at sjansene mellom minst to organisasjoner er ulikt fordelt. Det foreligger henholdsvis oppdragstaker- eller oppdragsgivermakt når det eksisterer en positiv maktsaldo til fordel for den ene av de to partene i relasjonen. Den utøver makt i relasjonen som har mulighet til å pålegge den andre parten bestemte handlingsparametre i form av pris, kvalitetskrav, produksjonsprosedyrer, investeringer m.m. (Buss, 1985). Dette innebærer at begge partene i relasjonen som ytterpunkter i en dimensjon kan ha henholdsvis en høy/ lav positiv maktsaldo, men makten i relasjonen avgjøres av en rekke forhold som må undersøkes i hvert enkelt tilfelle.

2.4.7 Situasjonsperspektivets relevans for problemstillingene

Hva kan dette teoretiske perspektivet bidra med i forståelsen av hvilke situasjonsfaktorer som påvirker de formelle og uformelle læringsbetingelsene i bedriftene og dermed bruken av eksterne kurs? Det sentrale aspektet jeg vil gripe fatt i, er den postulerte sammenheng

mellom grad av usikkerhet i de eksterne omgivelsene og organiseringen og utformingen av arbeidsoppgavene internt i organisasjonen. Denne koblingen utgjør rammen og strukturen i organiseringen av arbeidet og utformingen av arbeidsoppgavene som jeg vil anta har betydning for læringsmulighetene i og i tilknytning til arbeidet. Dermed kan dette perspektivet bidra til å peke på forhold som hemmer og fremmer læringen i tilknytning til arbeidet (Ellström, 1999; Rismark m.fl. 2003). I kategorien ”eksterne forhold” inngår også hvilke opplæringstilbud som finnes, hvor de er lokalisert m.m., dvs. tilbudsstrukturen i kompetansemarkedet, og dermed den eksterne forutsetningen for at bedrifter kan gjøre bruk av kurs som kjøpes i markedet. Dette vil imidlertid bare bli berørt i den grad det angår den enkeltes bedriftens bruk av eksterne kurs.

2.4.8 Organisasjonsstruktur: Kompetanse og strategi

Jeg tar da utgangspunkt i dette generelle aspektet der jeg legger vekt på at læringsbehov kan forstås i relasjon til organisasjonens behov for å skape samsvar mellom situasjonsfaktorer og organisasjonsstruktur. Behovsutviklingen kan dermed forstås som en tilpasningsprosess der ulike problemtyper og -situasjoner tolkes som mangelsituasjoner og dermed som behov for læring og etter- og videreutdanning (Gooderham, 1986; Eidskrem og Ve, 1988). Jeg antar at i bedrifter med mekanistisk struktur vil produksjonsutstyret og teknologien tillegges en forholdsvis større rolle enn medarbeidernes kompetanse, mens det motsatte antas å være tilfelle i bedrifter med organisk struktur. Donaldson (2001:7) definerer en situasjonsfaktor som: ”.....a contingency is any variable that moderates the effect of an organizational characteristics on organizational performance”. Dette gir grunnlag for å definere kompetansen i en bedrift som en situasjonsfaktor. Det er rimelig å definere bedriftens kompetanse som dens evne til å utvikle felles kunnskaper og ferdigheter, verdier, holdninger og refleksjonspotensiale, og gjennom det skape og utnytte synergieffekter for produktive formål (Sonntag, 1996). En organisasjon utgjør et nett av relasjoner og strukturer av ulik type som i større eller mindre grad avhengig av hverandre. Det kan være type produkter som fremstilles, arbeidsorganisering inkludert teknologier og medarbeidernes kompetanse m.m. Alt dette vil på en måte gjenspeile hva organisasjonen vet og kan gjøre og dermed dens strategi. På dette grunnlaget er det mulig å formulere en mer generell antagelse om at *jo større behov bedriftene har for å endre eller vedlikeholde sin kompetanse, jo mer vil det i bedriftene legges til rette for lærings- og utviklingsaktiviteter*. Det er flere måter å vedlikeholde og utvikle kompetansen på, men sentrale måter å gjøre det på er likevel gjennom læringsaktiviteter. Organisasjonenes

strukturer reflekterer aspekter ved makt i den betydningen at den har den kausale egenskapen at den hemmer og fremmer arbeidstakernes handlingspotensial (jfr.mekanistisk og organisk organisasjonsstruktur). Det er dette jeg sikter til med at organisasjonsstrukturer via ledelsen transformerer arbeidskraft til faktisk arbeid, dvs. til utføringen av konkrete arbeidsoppgaver som er knyttet til organisasjonens mål. Viktig i denne forbindelse er å kople sammen og utvikle samarbeids- og kontrollformer på måter som bidrar til organisasjonens samlede yteevne og effektivitet (se Tsoukas, 2001).

2.4.9 Betingelser for å ta i bruk læringen⁴ fra eksterne kurs på arbeidsplassen

Synet på læring i det situasjonsteoretiske perspektivet er at den er et middel til å skape samsvar mellom struktur og kontekst for å bidra til økt produktivitet og vekst. Opplæring på eksterne kurs kan til en viss grad betraktes som en mål-middel prosess der det forutsettes at den skal resultere i en form for målbare effekter. Dette synet er blitt kritisert av Ellström og Nilson (1997), og han betegner det som ”det teknisk funksjonelle perspektivet” på opplæring (Karabel og Halsey, 1977), dvs. det som han senere har omtalt som utføringens logikk. Ellström har argumentert for at det bør være en viss balanse mellom både utføringens og utviklingens logikk i organisasjoner dersom de skal overleve og utvikle seg (Ellström, 2004). Dette er et relevant perspektiv for mine problemstillinger og spørsmålet blir da om i hvilken grad eksterne kurs bidrar til å styrke utviklingens eller utføringens logikk. Utfordringen med eksterne kurs består i prinsippet i at læring i kurssituasjonen A skal tas i bruk på arbeidsplassen i organisasjonen B (Busch, 1993). Dette innebærer at læringen på kurset vil representere nye kunnskaper i tillegg til de kunnskaper, ferdigheter og erfaringer som arbeidstakeren har tilegnet seg i løpet av sin utdannings- og yrkesbiografi. Dette sammen med andre betingelser i arbeidssituasjonen kan ha konsekvenser for hvordan arbeidstakerne som har deltatt på eksterne kurs evner å gjøre bruk av læringen på eksterne kurs på arbeidsplassen sin. Dette vil jeg drøfte i nærmere detalj i et senere avsnitt.

Med utgangspunkt situasjonsteoretiske perspektivet kan det med en viss rimelighet hevdes at det ikke finnes noen bestemt ”beste måte” mht. å gjøre bruk av ekstern eller intern læring på fordi dette vil være betinget av organisasjonens kontekst. I den grad det forholder seg slik, innebærer det at det i den mekanistiske organisasjonen vil læringen fortrinnsvis være intern

og arbeidsnær. Det er likevel rimelig å anta at det noen ganger er behov for en viss opplæring i bruken av nytt teknisk utstyr og lignende. Det er derfor rimelig i denne kategori organisasjoner vil det såkalte ”overføringsproblemet” ikke representere store utfordringer. Slik sett vil denne problemstillingen være mer aktuell for organisasjoner med organisk struktur eller som ofte bruker eksterne kurs. På den andre siden er organisasjonens kontekst betinget av en rekke ulike situasjonsfaktorer som innebærer at organisasjonsstruktur til en viss grad varierer mellom mekanistisk eller organisk. De er ikke enten det ene eller andre, men er heller i større eller mindre grad preges av både organiske og mekanistiske strukturtrekk. I hvilken grad de er det ene eller bare avgjøres gjennom studier av faktisk eksisterende organisasjoner, og dermed finnes det neppe noen bestemt ”beste måte” mht. til bruk av enten intern eller ekstern læring.

2.4.10 Struktur og handling og læring

I organiske organisasjoner har medarbeiderne ofte høy utdanning og dermed et høyt teoretisk kunnskapsnivå. I følge forskning letter dette tilegnelsen og utnyttelsen av ny kunnskap og læring (Cohen og Levinthal, 1990) og er derfor en viktig forutsetning for læring som går utover utføringens logikk. For det andre: Siden de har tilegnet seg mye kunnskap og læring, har de også oppøvet ferdigheter i å lære seg nye ting. Ellström understreker at arbeidsoppgavens ”objektive” autonomi er en nødvendig, men likevel ikke tilstrekkelig forutsetning for læring. Utover dette forutsettes det at arbeidstakerne eller gruppen har subjektive forutsetninger for å ivareta de frihetsgrader som arbeidsoppgavene og arbeidsorganiseringen tillater, men også overskride slike begrensninger. Nevnte forfatter nevner med utgangspunkt i forskning eksempler på slike subjektive faktorer: 1) Arbeidstakernes kunnskaper om og forståelse av arbeidsoppgavene og dens relasjon til organisasjonens helhet. 2) Evne til å utføre arbeidsoppgavene og selvtillit, 3) og faktorer relatert til yrkesidentitet. Forfatteren understreker at hver og en av disse, men i enda større grad samlet sett er avgjørende for den enkelte arbeidstakerens eller arbeidsgruppens muligheter til å utnytte læringspotensialet i arbeidsoppgavene og omtaler dette som den enkeltes eller gruppens *subjektive læringsressurser*. (Ellström, 2004). Som teori om organisering av arbeidsorganisasjoner er situasjonsteori interessant fordi den på en klar måte får fram hvordan organisatoriske strukturer kan påvirke og forme betingelsene for medarbeiderne handlings- og lærings-

⁴ Jeg sikter i denne sammenheng til de kunnskaper og ferdigheter som er blitt tilegnet på eksterne kurs. Jeg

potensial i arbeidet. For oversiktens skyld tar jeg med en oversikt som viser i ytterpunktene i en organisk og mekanistisk organisasjonsstruktur. Watson (2003:119) skiller mellom to prinsipper som kan ligge til grunn for utformingen av jobbene: 1) Direkte kontroll og 2) indirekte kontroll. I forhold til diskusjonen ovenfor er det i like stor grad et spørsmål om makt siden det dreier seg å transformere arbeidskraft til faktisk arbeid og dermed også ulike former. Denne oversikten gir et illustrativt bilde over hvordan ulike organisasjonsstrukturer transformere de ansattes arbeids- og læringspotensial til arbeid i en mekanistiske og organisk organisasjonsstrukturen som ytterpunkter.

Fig. 2.1. Direkte og indirekte kontroll som prinsipper for arbeidsutføringen

| Direkte kontroll | | Indirekte kontroll | |
|------------------|--|--------------------|---|
| * | Lavkvalifiserte og fragmenterte jobber | * | Hele, kvalifiserte "rike" jobber |
| * | Skille mellom "conception" og "execution" der førstnevnte er lokalisert til ledelsen | * | "conception" og "utføring" kombineres i jobben |
| * | Arbeidstakeren har en enkelt kvalifikasjon | * | Arbeidstakere har et bredt spekter av kvalifikasjoner |
| * | Arbeidstakeren gjør den samme arbeidsoppgaven mesteparten av tiden | * | Arbeidstakeren gjør forskjellige oppgaver på forskjellige tidspunkt |
| * | Arbeidstakeren har lite valgmuligheter når det gjelder arbeidsflyt og fullføring av oppgaven | * | Arbeidstakeren har valgmuligheter når det gjelder arbeidsflyt og fullføring av oppgaven |
| * | Arbeidstakeren er nøye overvåket | * | Arbeidstakeren kontrollerer overvåker seg selv |
| * | Kvaliteten på arbeidet er sjekket av en 'inspektør' | * | Arbeidstakeren er selv ansvarlig for kvaliteten på sitt arbeid |
| * | I den grad det finnes en gruppedimensjon i forhold til arbeidet er det overordnet som tildeler roller og overvåker arbeidsprestasjonen | * | I den grad det finnes en gruppedimensjon fungerer gruppen som et team der medlemmene tildeler roller og overvåker teamets arbeidsprestasjon |

Etter Watson (2003)

På grunnlag av denne oversikten ser vi at jobbene utformet etter prinsippet om direkte kontroll har en repetitiv og forholdsvis snever innretning, mens jobbene utformet etter prinsippet om indirekte kontroll er mer helhetlige og varierte og basert på prinsippet om ansvarlig autonomi (Watson, 2003). Det er rimelig å anta at denne kategori jobber vil være

mer læringskrevende enn i den førstnevnte kategorien. På den andre siden vil faktiske organisasjoner i varierende grad ha innslag av begge typer kontroll- og maktformer for kontroll. Dette kan ha sammenheng med en rekke forhold, men også produktene og produksjonsprosedyrene vil spille en vesentlig rolle i så måte.

Eksistensen av en oppdragstakende organisasjon forutsetter også at det finnes en oppdragsgivende organisasjon som kan antas å ha en interesse i de varer og tjenester som oppdragstakeren faktisk og potensielt kan tilby og levere. Objektet som konstituerer relasjonen mellom den oppdragsgivende og oppdragstakende organisasjonen er *oppdraget*. Sistnevnte begrep indikerer at det dreier seg om en bestilling som det i ulik grad er knyttet en form for forhåndsdefinering av hva angår produktets egenskaper, og det kan konkret dreie seg om enkeltprodukter (ettstycksproduksjon) eller ett eller flere produkter i kortere eller lengre serier (serieproduksjon) med bestemte forhåndsdefinerte egenskaper og karakteristika. Det er rimelig å anta at jobbkaraktistikkene til en viss grad vil gjenspeile egenskaper ved den anvendte teknologien, men særlig karakteren og egenskaper ved de produktene som inngår i et oppdrag. Et eksempel på et ikke-standardisert produkt kan være en kompleks dataløsning for en bedriftskunde. Det er rimelig å anta at utviklingen av den krever både standardiserte og ikke-standardiserte prosedyrer, opparbeidet erfaring, kreativitet, kjennskap til arbeidsmåter og ferdigheter i å bruke dem og evne til å eksperimentere og prøve seg fram siden det ikke finnes noen oppskrift. I dette tilfellet er produksjonsprosessen ofte også en produktutviklingsprosess. Produkter av denne karakter vil mest sannsynlig bli levert av oppdragstakende organisasjoner med en organisk struktur.

Som det andre ytterpunkt kan være et predefinert design som helt og holdent framstilles maskinelt og på standardisert måte i kortere eller lengre serier eksempelvis i en delproduksjon. I dette tilfellet dreier det som om å kjenne produksjonsteknologien og materialet som anvendes i produksjonen, innstilling og omstilling av det tekniske produksjonsutstyret, håndtere produksjonsstopp m.m. Siden det dreier seg om produkter som på en eller annen måte er bestilt reiser det spørsmålet i hvilken grad, og på hvilke måter, de to partene deltar i defineringen og produksjonen av produktet eller produktene. Denne type produkter vil jeg anta er mest sannsynlige i organisasjoner med en organisasjonsstruktur med betydelige innslag av trekk fra en mekanistisk organisasjonsstruktur.

2.4.11 Organisasjoner med organisk struktur

Bedrifter med organisk organisasjonsstruktur opplever høy usikkerhet og liten forutsigbarhet der endringstakten i teknologi- og kunnskapsutviklingen er jevnt over høy, og etterspørselen kan også variere. I denne kategori organisasjoner er jobbene bredt definerte, og utføringen av arbeidsoppgavene er ofte læringskrevende og –stimulerende. I hvilken grad gjør så denne kategori organisasjoner bruk av eksterne kurs? Jeg sikter i denne sammenheng alltid til organisasjoner av den størrelsesorden er definert i kap. 1 og danner utgangspunkt for denne undersøkelsen. Jeg vil være tilbakeholdende med å ta det som noen selvfølge at denne kategori organisasjoner hyppig gjør bruk av eksterne kurs som en permanent foreteelse. Med ovenstående som grunnlag vil jeg presentere og drøfte noen antagelser om det er rimelig å anta at bedrifter med organisk gjør bruk av eksterne kurs:

1) I den grad de befinner seg i et bransjesegment der endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen er høy og bedriften er opptatt av å følge med, konkurranseforhold, antar jeg at de vil være avhengige av å bruke eksterne kurs for å vedlikeholde og utvikle sin kompetanse. Eksterne kurs kan således representere innovasjoner for bedriftene, og evnen til å gjøre bruk av slik ekstern kunnskap ansees også som viktig for produktutvikling og innovasjon (Cohen og Levinthal, 1990) og i relasjon til de kunder som de retter sin virksomhet mot. 2) Medarbeiderne er ofte høyt utdannede personer som i stor grad er opptatt av den faglige utviklingen i jobben sin. En måte å imøtekomme dette på er tilgangen til kompetanseutvikling gjennom deltaking på eksterne kurs. Medarbeiderne har dessuten stor trening i å sette seg inn i stadig nye faglige ting knyttet til jobben. 3) Kunnskapsbedrifter helt i fronten innenfor et fagområde (f.eks. software) vil i begrenset grad bruke eksterne kurs ganske enkelt fordi kunnskapen de trenger ikke er kodifisert, men også fordi det er ofte de selv som må utvikle denne kunnskapen som de trenger i praksisfellesskapet i bedriften (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998; North m.fl. 2004). Case-studier fra innovative bransjer der den uformelle læringen dominerer, viser at medarbeiderne likevel har et betydelig behov for eksterne kurs med temaer som formidling av informasjon og aktualisering av fagkunnskapen deres (Faust og Holm, 2001), men også for å skaffe seg informasjon og oversikt over hva som skjer på et bestemt fagområde (Schiersmann og Remmerle, 2002). 4) Stor turbulens i markedsutviklingen kombinert med nedgang i etterspørselen etter bedriftens varer og tjenester kan føre til at bedriften er tilbakeholdende i bruken av eksterne kurs fordi det kan være uklart hvilken kompetanse de skal satse på. En ytterligere forverring av bedriftens økonomiske

situasjon kan dessuten føre til at den kutter helt ut eksterne kurs for en periode for å spare penger, men i stedet satser de mer intenst på intern læring (Faust og Holm, 2001).

Ut fra det ovenstående vil jeg anta at medarbeiderne i bedrifter med organisk struktur med en rimelig høy sannsynlighet gjør bruk av eksterne kurs og vil i den forbindelse også anta at medarbeiderne selv i stor grad definerer hvilke eksterne kurs de vil delta på. I den organiske strukturen er arbeidsoppgavene dessuten vidt definert og forutsetter selvstendighet og ansvar, og de er i liten grad formaliserte. Arbeidstakernes opplevde kompetansebehov antas å være større når de stadig må sette seg inn i nye ting på jobben (Hagen og Skule, 2001), og dette kan muligens være en av grunnene til at de gjør bruk av eksterne kurs.

2.4.12 Organisasjoner med mekanistisk organisasjonsstruktur

I bedrifter med mekanistisk organisasjonsstruktur er situasjonen en annen og kjennetegnes av hierarkisk kontroll og sentralisert beslutningstaking, høy grad av formalisering og jobber som er sterkt spesialisert og relativt snevert definert hva angår oppgavestruktur, samtidig som omgivelsene er stabile, og særlig etterspørselssituasjonen antas å være stabil. Dette har konsekvenser for læringsbehovet og læringsbetingelsene: Siden arbeidsoppgavene er snevert definerte er det også rimelig å anta at læringskravene er små og begrenser seg til en kort innføring ved nyansettelse eller interne jobbskift. Det kan eksempelvis skje ved at mer erfarne kolleger viser vedkommende hvordan oppgavene skal utføres. Eksterne kurs vil sannsynligvis bare være aktuelt når det er tekniske omlegninger og lovpålagte kurs og eventuelt sertifikater. Det er *ledelsen* som bestemmer – også når det gjelder å avgjøre hva som skal godtas som læringsbehov. Medarbeiderne har ofte et lavt utdanningsnivå, og det betyr at etterspørselen etter opplæring blant medarbeiderne er liten, og at utfordringene den enkelte støter på i sine arbeidsoppgaver er små (Skule og Reichborn, 2002; Hagen og Skule, 2001). Dette betyr at behovet for ekstern opplæring primært er knyttet til endring i det tekniske utstyret og arbeidsmetoder, med det finnes også eksterne kurs som er lovpålagte. På den andre siden er det rimelig å anta at ledelsen og medarbeidere i administrasjonen har arbeidsbetingelser som ligner litt på dem man finner i bedrifter med organisk struktur. Denne kategori medarbeidere deltar sannsynligvis i større eller mindre grad på eksterne kurs for å holde seg faglig oppdatert på sine fagområder. I tråd med situasjonsteori vil jeg konkludere med at bedrifter med organisk struktur er avhengige av å gjøre bruk av eksterne kurs, mens bedrifter med

mekanistisk struktur er det kun i begrenset grad. Det betyr at adgangen til eksterne kurs er større i bedrifter med organisk struktur enn i bedrifter med mekanistisk struktur. I sistnevnte kategori bedrifter vil derimot den *interne, arbeidsrelaterte læringen* og følgelig den bedriftsspesifikke kompetansen dominere. Det betyr at problemstillingen om forholdet mellom den eksterne og den interne læringen ikke er mindre aktuell. Denne problemstillingen vil primært gjelde bedrifter med organisk struktur eller bedrifter som hyppig gjør bruk av eksterne kurs.

2.4.13 Organisasjonsstruktur og læringsbetingelser

Så langt har vi sett at det situasjonsteoretiske perspektivet peker på ulike eksterne og interne faktorer og mekanismer som kan bidra forklare i hvilken grad små og mellomstore bedrifter satser på ekstern læring. Når det gjelder organisasjons interne forhold er det spørsmål om hvilken teknologi som benyttes, hvordan jobbene er utformet, organiseringen av arbeidet og dermed utformingen av organisasjonens struktur. Ovenfor har jeg argumentert for at disse forholdene, relasjonen til kundene og andre eksterne situasjonsfaktorer konstituerer organisasjonens kontekst og dermed dens organisasjonsstruktur og dens rådende situasjonslogikk. Sistnevnte kan nedfelle seg i hvordan organisasjonen produserer det ene produktet (ikke-standardisert ettstykk-produksjon) eller de produktene (korte lange serier av standardiserte produkter) som kunden /oppdragsgiver etterspør. Disse forskjellene vil i betydelig grad falle sammen med distinksjonen organisk og mekanistisk organisasjonsstruktur. Det felles aspektet ved disse organisasjonenes struktur er behovet for å akkumulere overskudd og skaffe seg konkurransefortrinn. Når det gjelder disse to kategorier organisasjoner er det rimelig å anta at et annet vesentlig skille dreier seg om et annet aspekt ved organisasjonens situasjonslogikk, og det er spørsmålet om i hvilken grad de to kategorier av organisasjoner forutsetter henholdsvis utføringens eller utviklingens logikk for sin fortsatte eksistens og utvikling. Ellström argumenterer for at det er mulig å utskille to typer virksomhets- og læringslogikk som begge kan bidra med viktig innsikt i hvilke betingelser som vi lærer under. Det antas at de to typer logikk ikke bare gjenspeiler ulike måter å tenke omkring læring, men også ulike måter å organisere læringen på for å fremme arbeidsintegreert læring i en organisasjon. Disse to typer logikk er ikke gjensidig utelukkende, men det utelukker ikke at de tidvis kan stå i et motsetningsforhold til hverandre.

Utføringens logikk

Denne type logikk domineres av en streben etter å fremme en effektiv og pålitelig utføring av arbeidsoppgaver som også er stabil over tid. For å oppnå dette er det av stor betydning å forsøke å redusere variasjon når det gjelder kunnskap og handlingsmønster innenfor og mellom individer i en organisasjon, dvs. fremme homogenitet. I tråd med dette vektlegges betydningen av konsensus mht. mål og arbeidsformer for virksomheten, standardisering, stabilitet og unngå usikkerhet koplet med en sterk vertikal og horisontal arbeidsdeling. Det er et sterkt fokus på mestringen av gjeldende metoder og rutiner for å løse arbeidsoppgavene. I følge denne logikken premieres den reproduktive læringen med fokus på å oppnå en godt innlært og rutinisert arbeidsutførelse. Problem løses ved å tilpasse gitte regler og instruksjoner. Refleksjon og alternativ tenkning vurderes bare i den grad dette bidrar til en effektiv og målrettet arbeidsutførelse. Denne beskrivelsen gir umiddelbart assosiasjoner til den type organisasjonsstruktur som jeg har omtalt som mekanistisk og som er beskrevet nærmere i avsnittet om det situasjonsteoretiske perspektivet.

Utviklingens logikk

Den kjennetegnes av en streben etter å fremme refleksjon og innovativitet, så vel som en streben etter å utforske og prøve alternative syns- og arbeidsmåter for å kunne møte nye situasjoner og krav. I dette perspektivet dreier det seg derfor ikke om å redusere variasjon og oppnå homogenitet, men heller om å skape forutsetninger for variasjon og mangfold, dvs. skape heterogenitet både når det gjelder kunnskaper, vurderinger og tidligere erfaringer, hvordan arbeidet utføres med mer. Denne type logikk innebærer også å kunne ta risiko og akseptere at man kan misslykkes, evne til kritisk analyse samt muligheter og ressurser til å eksperimentere og prøve ut ulike alternativer. Utviklingens logikk forutsetter en utviklingsrettet læring som primær drivkraft. Det innebærer en betoning av kritisk refleksjon og alternativ tenkning i forhold til virksomhetens forutsetninger mål og middel i relasjon til den oppgaven man skal utføre. Læringen blir på den måten koplet til mulighetene til å påvirke omgivelsene og eksperimentere, dvs. prøve ut like handlingsalternativ i praksis. Det legges vekt på at både utføringens og utviklingens logikk kan være vesentlige for en organisasjons overlevelse og utviklingsevne. Problemet består i å finne en passende balanse og avveining mellom satsinger på stabilitet, sikkerhet i samsvar med utviklingens logikk og fremme den langsiktige utviklingsevnen som utviklingens logikk forespeiler, men ikke kan garantere. Det er flere aspekter ved dette perspektivet som er relevant for belysningen av problemstillingen min.

Når det gjelder oppfordringen om å skape balanse mellom disse to typer logikk vil jeg ut fra ovenstående resonnering om at det er organisasjonskonteksten som instituerer og betinger situasjonslogikken, betrakte det som problematisk dersom det skal forstås slik at det innebærer at dette er en beslutning eller valg som uten videre kan gjøres i bedriften. Organisasjonens struktur er ikke enten mekanistisk eller organisk, men vil i ulik grad preges av elementer fra begge disse strukturtypene. Det betyr følgelig at det i den enkelte organisasjonen vil eksistere områder i organisasjonen som i større eller mindre grad kan gjøres til gjenstand for utviklingens logikk innenfor rammen av en gitt organisasjonskontekst. Det er i utgangspunktet ikke gitt hvilke områder organisasjonen dette er, og utfordringen vil etter min oppfatning være å identifisere slike områder for å kunne utvikle disse videre. På grunnlag av en gjennomgang av teori og tidligere forskning om læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet formulerer Ellström (2004:33) en del interessante teser eller konklusjoner om hvilke forhold som konstituerer det strukturelle, materielle og kulturelle læringspotensialet på en arbeidsplass i en organisasjon. Han utvikler dermed også et sett indikatorer som kan være av betydning for å identifisere områder i organisasjonen som det kan være mulig å fremme en reproduktiv læring, men som også kan fremme utviklingsrettet læring i organisasjonen:

- Arbeidsoppgavens karakter – ”objektivt” læringspotensial i relasjon til ”subjektive” læringsressurser
- Balansen mellom autonomi og standardisering når det gjelder arbeidets utføring og resultat
- Ansattes delaktighet i beslutninger om organisasjonens utforming
- Ansattes innstilling og motivasjon for læring
- Organisasjonskulturens karakter
- Organisasjonens mål og grunnleggende innretning mot konsensus versus konflikt
- Eksistensen av endringstrykk fra omgivelsene kunder, kolleger og ledelse osv.
- Støtte fra ledelsen og støtte i form av formell/ ikkeformell opplæring.

Slik jeg tolker nevnte forfatter er dette faktorer og forhold som i stor grad kan knyttes til organisasjonsstruktur og således av særdeles relevans for problemstillingene mine. Dette dreier seg om viktige faktorer som bidrar til å hemme eller fremme læringen i en organisasjon. Ovenfor har jeg allerede argumentert for organisasjonens struktur, arbeidsorganisering, produkter og relasjon til kundene, dvs. organisasjonens kontekst og dens situasjonslogikk kan antas å være av stor betydning når det gjelder den konkrete utformingen av de ovennevnte faktorene i den enkelte organisasjonen og har dermed vesentlige konsekvenser for de formelle og uformelle læringsbetingelsene i organisasjonen. Jeg vil forstå, men også heretter kalle de ovennevnte faktorene for *organisasjonens kulturelle og strukturelle*

læringspotensial. For at denne punktlisten bedre ble tilpasset mine problemstillinger ville jeg foretatt en del endringer, bl.a. kunne jeg tenkt meg å skille mellom organisasjonens kulturelle og strukturelle læringspotensial. Det er to sider av samme sak men likevel analytisk distinkte fenomener. I denne avhandlingen er jeg særlig opptatt hvordan organisasjonsstrukturen hemmer og fremmer læringen i organisasjonen. Når det gjelder endringstrykk ville jeg ha begrenset det til ledelsen og kunder. Det ville i større grad være i tråd med den teoretiske tilnærming om at læringsimpulsene i en organisasjon har to hovedkilder: 1) De drives fram av organisasjonseksterne faktorer som endringstakten kunnskaps- og teknologiutviklingen på fagområder, konkurransesituasjonen og etterspørselssituasjonen. 2) I den organisasjonsinterne oppgave- og problemløsning i tilknytning til utføringen av arbeidsoppgavene (Ellström, 2004) der arbeidsoppgavenes karakter og ”objektive læringspotensial” er en særlig relevant læringsdimensjon. I tilknytning til det første punktet er spørsmålet om i hvilken grad de ansattes subjektive læringsressurser er optimalt utnyttet eller ikke i forhold til et gitt strukturelt læringspotensial i en organisasjon. Når det gjelder spørsmålet om den dominerende situasjonslogikk i organisasjonen, dvs. i hvilken *grad utføringens logikk* eller *utviklingens logikk* dominerer, så antar jeg at det vil også ha konsekvenser når det gjelder betingelsene for å ta i bruk den eksterne læringen i organisasjonen.

Dette organisasjonsperspektivet sier ikke noe konkret om hva som får bedriftene til å satse på ekstern læring, men kan primært si noe om hva som kan fungere som trigger, dersom også andre relevante forhold som f.eks. de ansattes subjektive læringsressurser, holdninger til og tenkning om ekstern læring og villighet til å satse. Pettigrew med flere (1988; 1990) peker på at dersom teknologiutviklingen og trender skal føre til større satsing på kompetansebyggende foretak, forutsetter det at det eksisterer en *læringskultur* i bedriften. Det virker som om Pettigrew peker på et relevant aspekt når han peker på *kultur som en forklaring* mht. hvordan bedriftene reagerer på endringstakten i omgivelsene når det gjelder satsing på eksterne kurs.

2.5 Organisasjonskultur og ekstern læring

Særlig fra 1980-årene og oppover ble det større teoretisk interesse knyttet til studiet av organisasjonskultur (Frost, 1985). Min interesse for kulturperspektivet er knyttet til problemstillingen jeg ønsker å studere, dvs. om hvilke interne og eksterne forhold som påvirker betingelsene for læring og da særlig bruken av eksterne kurs. Jeg er fortrinnsvis opptatt av den

praksis som er utviklet i bedriftene for å vedlikeholde og utvikle medarbeidernes kompetanse. Spørsmålet blir derfor hva kulturperspektivet kan bidra med mht. å belyse problemstillingene som jeg skisserte i kapittel 1.

2.5.1 Læringskultur eller læringsorientering i organisasjonskulturen?

Og hva er så en læringskultur? Min tilnærming til begrepet læringskultur vil være å betrakte bedriftens kultur i forhold til hvilken *læringsorientering* som er utviklet i bedriften. Jeg betrakter derfor læringsorienteringen som et aspekt ved bedriftens kultur. Jeg utdyper dette senere i avsnittet. I følge teori om organisasjonskultur gjenspeiles verdien av normer og tanke- og handlingsmodeller i bedriftens praksis på ulike områder ved bedriftens virksomhet. Slik sett kan kulturperspektivet kaste lys over hvilke preferanser som finnes mht. til satsing på ekstern eller intern læring. Det kulturelle perspektivet legger ofte også vekt på symbolske aspekter, og de meningsskapende sider ved organisasjonslivet der virkeligheten konstrueres som resultat av samhandlingen mellom medlemmene i organisasjonen. Kulturtilnærmingen i organisasjonsforskningen betraktes som reaksjon og skepsis til mer rasjonalistiske tilnærminger.

Kulturbegrepet er komplekst, og det skilles ofte mellom ulike nivåer og mellom ulike uttrykksformer og innhold (Hennestad, 1987). Kulturens innhold (Deal og Kennedy, 1984; Schein, 1985; Louis, 1985), eller kjerne utgjør et nettverk av betydninger og meninger i kulturen, mens dens ytringsformer forstås som uttrykksformer av kulturens kjerneelementer. Det kan dreie seg om handlinger, objekter og praksis som kulturen bekrefter og uttrykker seg gjennom overfor sine medlemmer. Selv om det er ulike teoretiske tilnærminger til organisasjonskultur er det også mulig å skille mellom ulike analytiske forståelser av organisasjonens kultur. En utbredt måte å gjøre det på, er å skille mellom to tilnærminger der kultur på den ene siden betraktes som noe en organisasjon "har" og på den andre som noe en organisasjon "er" (Smircich, 1983), men det er også andre måter å definere forskjeller i synet på organisasjonskultur på (Martin, 2002; Alvesson, 2002). I tillegg kan det for øvrig skilles mellom tre ulike hovedperspektiver på organisasjonskultur: Integrasjonsperspektivet, differensieringsperspektivet og fragmenteringsperspektivet. For en nærmere presentasjon og drøfting av disse, se Martin (1992; 2002).

Når begrepet kultur brukes om noe som en organisasjon "har" oppfattes den som en variabel, dvs. et kjennetegn ved en organisasjon som gjør det mulig å forklare organisasjoners handlinger. Dette kan dreie seg om et relativt stabilt sett av antakelser, felles overbevisninger, meninger og verdier som danner grunnlag for handling (Smircich, 1983; Alvesson, 2002). Kulturelle kjennetegn ved organisasjonen kan være normer, verdier, idealer eller symboler, dvs. noe organisasjonen "har" på linje med andre kjennetegn. Ledelsen kan forandre ulike aspekter ved kulturen, og dette synet innebærer at kultur under visse betingelser kan anvendes instrumentelt som et styringsverktøy (Nesheim, 1988). Deal og Kennedy foreslår en mer utførlig definisjon i det de beskriver organisasjonskultur som "..., *en bedriftskultur* [...var], og er fremdeles...], *en forening av verdier, myter, helter og symboler som er kommet til å bety en hel del for de menneskene som arbeider der.*" (Deal og Kennedy, 1984:12). Denne definisjonen at dette aspektet ved organisasjonens kultur har en relativt selvstendig status, men som på en måte skal bidra til å bekrefte og legitimere organisasjonens normer og verdier og atferdsmønster og bruke kulturelle elementer for å fremme posisjonspraksiser og – interesser i en organisasjon.

Den andre tilnærmingen som ser på organisasjoner som kulturer – at kultur er noe en organisasjon "er" (Smircich, 1983), og knyttes ofte til et konstruktivistisk syn eller også det Martin kaller fragmenteringsperspektivet (Martin, 2002). Dette perspektivet betrakter organisasjoner som skapt av medlemmenes tolkninger og samhandling. Det er opptatt av meningsskapende prosesser som grunnlag for hvordan verden og virkeligheten fortolkes og får sin mening, og på den måten ligger til grunn for den enkelte medarbeideren handling. Et slikt syn på organisasjonskultur vil derfor være vanskelig å knytte opp til spørsmålet om hvordan de formelle og uformelle læringsbetingelsene ivaretas og utvikles i en gitt organisasjonskultur hvor organisasjonens struktur oppfattes som et sett av relativt varige tolkninger (jfr. Archer, 2000), eller som redusert til en effekt av språket (Westwood and Linstead, 2001:5). Dette perspektivet som framhever organisasjonskultur som noe en organisasjon "er" oppfatter jeg som en inadekvat tilnærming til begrepet organisasjonskultur.

Kulturen kan komme til uttrykk på flere måter gjennom observerbare artefakter og kan dreie seg om handlinger og atferd, uttrykte følelser, ritualiserte rutiner, prosedyrer, seremonier, historier og myter, rekrutterings, belønnings- og karrieresystemer og andre objekter som symboliserer viktige egenskaper ved en organisasjon. Det er slike uttrykk som lettest kan observeres gjennom studier. Utfordringen består i å fange opp meningen bak de ulike kultur-

uttrykkene for å kunne forstå en organisasjonskultur. Elementer som inngår er om normer og verdier, grunnleggende antakelser eller bakenforliggende kognitive strukturer (Schein, 1985). Ut fra det jeg har skrevet ovenfor, vil jeg betrakte kultur som en situasjonsfaktor og antar dermed at det er en sammenheng mellom en organisasjonskultur og den kontekst bedriften befinner seg i (jfr.: avsnittet med situasjonsteori) som dermed også *gjennom det system av verdier, adferdsnormer, og tanke- og handlingsmåter som er utviklet og gjenspeiles i organisasjonens internt relaterte praksiser*. Organisasjonens læringskultur blir dermed et aspekt ved selve organisasjonens kultur, og dens innhold vil i stor grad være formet av organisasjonens kontekst og struktur, dvs. i hvilken grad det dreier seg om en mekanistisk eller organisk struktur. Dette kan være med på å belyse teoretisk det aspektet ved problemstillingen min som dreier seg om hvordan interne forhold påvirker læringsbetingelsene i organisasjonen. Dette innebærer at jeg også vil vurdere en organisasjons struktur som en vesentlig dimensjon ved forståelsen av organisasjonens kultur. En mekanistisk og en organisk struktur kan også forstås som forskjellige organisasjonskulturer (Donaldson, 2001) i kraft av de lokalt tilpassede/utviklede eksplisitte og implisitte normer og tanke- og handlingsmodeller, dvs. den praktiske og erfaringsbaserte kunnskapen som ligger til grunn for organiseringen av organisasjonens kompetanse. Dersom en organisasjon endrer sin organisasjonsstruktur fra mekanistisk i retning av en organisk, vil det også forutsette at kulturen også endres. Arbeidstakere som har vært vant til å ta imot ordre, og selv i liten grad har deltatt i beslutninger, vil etter all sannsynlighet oppleve det som problematisk å imøtekomme ledelsens nye forventninger om mer delegering eller deltaking i beslutninger. Dette utgjør derfor også et aspekt ved det å forstå en organisasjons kultur.

2.5.2 Kulturperspektivets relevans

Spørsmål er altså om hvordan eksterne og interne forhold påvirker de formelle og uformelle læringsbetingelsene i bedriftene. I løpet av de siste årene har begrepet "læringskultur" stadig dukket opp, ofte uten at det er nærmere definert. Jeg er ikke her primært opptatt av begrepet læringskultur som begrep, men heller læringsfremmende eller læringshemmende aspekter ved organisasjonskulturen. Slik bruker jeg også begrepet i denne sammenhengen. Det betyr at begrepet "læringskultur" primært betraktes som egenskaper eller orienteringer ved begrepet "organisasjonskultur" som jeg har definert ovenfor, og derfor ikke en egen form for kultur i bedriften. Dette samsvarer mer med at det i en organisasjonskultur kan finnes ulike typer

orienteringer som f.eks. den grad av åpenhet overfor omgivelsene, grad av ledelsesorientering, hvorvidt den er instrumentelt orientert eller utviklingsorientert (Wagner m.fl., 2001).

Erpenbeck og Sauer (2000) definerer de sentrale aspektene ved læringskultur med utgangspunkt i følgende spørsmål: 1) Hvor læringen finner sted – i eller utenfor organisasjonen 2) hvordan læringen finner sted og 3) hva som læres. Jeg er opptatt av spørsmål 1 og spørsmål 2 der jeg er særlig opptatt av hvordan eksterne kurs brukes, hvordan den eksterne og den interne læringen virker sammen og eventuelt bidrar til læring. For en definisjon og drøfting av begrepene intern/ekstern relatert til begrepene formell, ikke-formell og uformell læring viser jeg til kapittel 1. Når det gjelder bruken av eksterne og interne kurs i et kulturperspektiv vil jeg som inntak til begrepet læringskultur ta utgangspunkt i Sackmanns definisjon av organisasjonskultur (Sackmann, 1992:160) *”How we do things here”* og relatere det til måtene intern og ekstern læring anvende og kombineres på?

2.5.3 Variabel læringskultur

Det er rimelig å anta at de erfaringer som er gjort i forbindelse med bruken av eksterne kurs i for å takle faglige utfordringer danner grunnlag for de handlingsmodeller som er utviklet i organisasjonen. Dette dreier seg om normer og oppfatninger. Slike normer kan påvirke hvordan eksempelvis eksterne kurs brukes og bør brukes i bedriften. Normene og oppfatningene kan antas å påvirke arbeidstakernes atferd – fra rent rutinemessig atferd til handling. Slik sett hevdes at kultur kan fungere som en ”kollektiv programmering av den menneskelige tekningen” som kan komme til syne gjennom holdninger, myter, ritualer og fortellinger knyttet til bedriftens læringspraksis (Hofstede, 1980).

Graden av profesjonalisering av læringsarbeidet dreier seg om måtene bedriftene arbeider på med slike spørsmål – i hvilken grad inngår læring og kompetanseutvikling i bedriftens strategier (Lund, 1988a; 1988b; Eidskrem, 1989; Staudt og Meier, 1996; Nordhaug og Gooderham, 1996; EU-kommisjonen, 2003)? Spørsmål som kan stilles i denne sammenheng er i hvilken grad bedriftene har utarbeidet planer eller programmer for læringen. I hvilken grad finnes det en egen instans i bedriften som har læring og kompetanseutvikling som ansvarsområde? I hvilken grad gjør bedriftene bruk av behovsanalyser? Finnes det egne budsjett for læring og kompetanseutviklingen? Disse forholdene tolkes av noen som uttrykk

for graden av profesjonalisering av denne funksjonen i bedriftene, og dermed relevant å forstå både i et organisasjonskulturelt og et læringskulturelt perspektiv. På dette området er det betydelige forskjeller mellom bedriftene. Større bedrifter har anledning til å ansette spesialister til å ivareta funksjonen for læring og kompetanseutvikling.

En rekke studier av læring og kompetanseutvikling, foretatt av Pettigrew, Hendry og Sparrow (1988) og Hendry et. al. (1991), viser for så vidt at eksterne og interne situasjonsfaktorer er nødvendige, men ikke tilstrekkelige for at bedriftene skal investere i læring. Det viktige i denne sammenhengen er at det i bedriften også finnes aktører som ”pusher” læringsspørsmål, og at læring og kompetanseutvikling blir en naturlig del av den øvrige virksomheten i bedriften (Ellström, 1999). Det kan dreie seg om interne aktører og entusiaster som ”pusher” på spørsmål vedrørende læring og kompetanseutvikling, dvs. at det i bedriften også finnes mobiliseringsressurser. Det kan være mellomledere/avdelingsledere, fagforeninger mv. Videre er det viktig at det finnes motivasjonsfaktorer og det kan dreie seg om opprykks- og lønnsystemer, men også interessante og motiverende arbeidsoppgaver og tilbakemeldinger fra overordnede. Fra kunder og samarbeidspartnere kan det komme krav om forbedring av kvaliteten på det som produseres. Dette kan også innebære at ett av tiltakene er å gjennomføre opplæring for de ansatte.

Denne forskningen sier ikke noe om hvilken praksis som er utviklet i bedriftene når det gjelder bruken av eksterne kurs. For å få med dette aspektet har jeg valgt å koble organisasjonskultur med begrepsparet organisk/mekanistisk struktur. Det innebærer en antagelse om at organisasjonskulturen er betinget av, men ikke bestemt av organisasjonsstrukturen. Det betyr at kulturen ikke er en ren gjenspeiling av strukturen, men at den kan anta former som ikke nødvendigvis direkte kan tilbakeføres til en bestemt organisasjonskontekst. Dette gjør at situasjonsperspektivet også er relevant for forståelsen av organisasjonens læringskultur. På det grunnlag vil det være rimelig å anta at bedrifter med organisk struktur er mer *utadvendte* mht. å skaffe kompetanse gjennom eksterne kurs, mens bedrifter med mekanistisk struktur er mer *innadvendte* når det gjelder måten de skaffer seg kompetanse på. Mellom disse ytterpunktene antar jeg at det vil finnes flere mellomformer mellom de to ovennevnte typer av orientering. Dette synet er forskjellig fra de tilnærminger som er opptatt av å utvikle et spesifikt teoretisk basert syn på læringskultur som kultur i og for seg (Weinberg, 1999; Kirchhöfer, 1998).

Begrepet ”kultur” skal visstnok stamme fra det latinske verbet ”colare” som betyr å dyrke. Slik sett kan læringskultur forstås som de måtene en bedrift arbeider med å ”pleie” eller dyrke” læringen slik dette er beskrevet ovenfor. Verdier og normer går igjen i de fleste definisjoner av organisasjonskultur, og de kan være implisitte, dvs. at de ikke er eksplisitt formulert i bedriftens strategidokumenter eller grunnsetninger. Normer og verdier vil i denne forbindelse kunne si noe om hvilken status eller prioritet læringen har, holdninger til teoretisk kunnskap versus praksis, holdning til endringer, holdninger til læring i organisasjonen. Jeg synes kombinasjonen av disse to elementene gir et relevant og umiddelbart forståelig bilde av hva læringskultur i organisasjoner handler om ved å kople spørsmålet om læringens status (normativ struktur) i organisasjonen med hvordan læringen konkret ”dyrkes” eller ”pleies”, i og gjennom den enkelte organisasjonens praksis. I tråd med dette vil jeg definere begrepet ”læringskultur” som *et system av verdier, normer, tanke og handlingsmodeller som er utviklet og gjenspeiles i den praksis som er etablert med henblikk på å ivareta læringen i bedriften*. Læringskulturens former og normer dannes i felles handlings- og erfaringskontekster og nedfelles i bedriftens formelle og uformelle praksis på området. Det kan dreie seg om dannelsen av både formelle regler, tiltak og ordninger samt eksplisitt formulerte eller implisitte krav og normer som ulike aktører forholder seg formelt eller uformelt til (Kirchhöfer, 1998). Kulturperspektivet har særlig fokus på den enkelte organisasjonens indre liv og samhandling.

Det institusjonelle perspektivet vektlegger på sin side organisasjonens relasjoner til sine videre omgivelser på en måte som er forskjellig fra det situasjonsteoretiske perspektivet og det kulturperspektivet og gir følgelig andre forklaringer både på struktur og prosess. Slik sett ser jeg det institusjonelle perspektivet som et supplement til kulturperspektivet ved at det framhever etablerte aktører og oppfatninger forstås som en type institusjoner. Det institusjonelle perspektivet fokuserer på en del andre forhold som for eks. det at en organisasjon må legitimere sin virksomhet i forhold til omgivelsene og fokuserer dermed både på eksterne aktører og vedtatte oppfatninger og trender. I følge Scott (2001) bygger det institusjonelle perspektivet på tre pilarer: 1) *Den regulative, den normative* og den *kulturelt-kognitive* pilaren I neste avnittet berører jeg bare enkelte avspekter ved disse. Spørsmålet er i hvilken grad dette perspektivet kan gi forståelse av organisasjoners bruk av eksterne kurs og læring.

2.6 Ekstern læring som institusjon?

Det institusjonelle perspektivet er forholdsvis nytt og favner flere og delvis andre dimensjoner enn dem jeg kommer til å berøre her (Meyer og Rowan, 1977/1991; Powell og DiMaggio, 1991; Meyer og Scott, 1994; Brunson og Olsen, 1990; Scott, 2001). Det institusjonelle perspektivet kan til en viss grad sees som en reaksjon på situasjonsteoriens mer teknisk-rasjonelle syn på organisering, og det er ikke uvanlig å sette disse to perspektivene opp mot hverandre (Gooderham m.fl., 1999), fordi de har divergerende syn på flere av de samme forholdene.

2.6.1 Organisasjon, institusjon og institusjonalisering

Et særtrekk ved dette perspektivet er kritikken av oppfatningen av organisasjoner som ”verktøy” for å realisere bestemte mål, dvs. et teknisk-rasjonelt syn som innebærer at organisasjoner planmessig og friksjonsløst kan utformes og forandres på en måte som er hensiktsmessig for å realisere ledelsens mål og interesser (Ellström og Nilson, 1997). Det institusjonelle perspektivet betrakter de mål-middel rasjonelle organisatoriske strukturene mer som *institusjoner* i den forstand at det i løpet av organisasjonens tilblivelse og historie utvikler stabile, sosiale mønster som gradvis blir tatt for gitt, et system av forestillinger og regler som formes og opprettholdes og gjenskapes i og gjennom den daglige virksomheten i organisasjonen, men påvirker samtidig også virksomheten i organisasjonen selv. Dette dreier seg om oppfatninger av hva som er viktige oppgaver og gode resultater, og på hvilke måter disse best kan oppnås. I denne sammenheng er noen tenke- og handlemåter tatt for gitt og utelukker derfor andre tolkninger og handlinger (Meyer og Rowan, 1977; Meyer og Scott, 1994).

Ett sentralt aspekt i det institusjonelle synet er at synet på organisasjoner kan sies å være verdirasjonelt framfor teknisk-rasjonelt som i situasjonsperspektivet (Ellström og Nilson, 1997). Det innebærer at organisasjoner og for så vidt også andre virksomheter betraktes som resultat av en institusjonaliseringsprosess, dvs. at organisasjonen over tid så å si får en *egenverdi* uavhengig av deres faktiske formål med henblikk på ledelsens skiftende mål. Dette innebærer at ulike institusjonaliserte virksomheter i organisasjonen blir en del av organisasjonens regelsystem og kultur og struktur. De tas ofte for gitt og betraktes som uttrykk for organisasjonens identitet og kultur. Den antar gradvis en symbolsk funksjon. Mange prosedyrer og aktiviteter kan leve sitt eget liv i en organisasjon, forholdsvis uavhengig av de

mål og interesser som opprinnelig ga opphav til virksomheten, og dette gjelder også opplæringen og kompetanseutviklingen i bedriften (Brunson og Olsen, 1990), men bruken av læringsaktiviteter og kompetanseutvikling kan også betraktes på andre måter i dette perspektivet.

Ett av synene på endring i dette perspektivet, er at endringer vokser i mindre grad fram som resultat av de planlagte strategier og program som ledelsen utformer og forsøker å få gjennom, men i stedet gjennom rutinemessige, gradvise og udramatiske tilpasninger av den daglige virksomheten til endrede forutsetninger i og utenfor organisasjonen. Dynamikken består i at bedriften eller virksomheten utvikles skritt for skritt, ofte gjennom nedenfra og opp prosesser, og styres gjennom gjensidige tilpasninger mellom ulike aktører. I det situasjons-teoretiske perspektiv og i teori om organisasjonskultur er man vanligvis opptatt av å studere ulikheter og særegenheter mellom organisasjoner, og hvilke faktorer som forklarer dem. Institusjonell teori også opptatt å forklare hvordan endring finner sted. Et sentralt aspekt i denne sammenheng er hvordan institusjonaliserte former og praksiser spres mellom organisasjoner, og hvordan organisasjonene i et organisatorisk felt gjennom ulike typer av prosesser blir mer like hverandre. Dette er knyttet til spørsmålet om hvordan organisasjonen er avhengig av sine omgivelser (DiMaggio og Powell, 1983). I det situasjonsteoretiske perspektivet spiller eksterne situasjonsfaktorer en vesentlig annen rolle. I det institusjonelle perspektivet er organisasjonens oppmerksomhet i større grad rettet mot å oppnå eller skaffe seg *legitimitet* i forhold til omgivelsene (Brunson og Olsen, 1990; DiMaggio og Powell, 1983). Den enkelte organisasjonen vurderes bl.a. ut fra i hvilken grad den imøtekommer de forestillinger om rasjonalitet, effektivitet eller modernitet som dominerer hos betydningsfulle kollektive aktører i organisasjonens omgivelser som statlige myndigheter, profesjonsorganisasjoner, massemedia og andre opinionsdannende aktører. Det er dette som betegnes som *institusjonaliserte omgivelser*.

Det skilles mellom ulike typer likeformingsprosesser. Likeformingen kan skje gjennom *koersiv* likeforming (coersive isomorphism) som stammer fra politisk innflytelse, dvs. press fra både formelt og uformelt press utøvet av andre organisasjoner som de er avhengige av og av kulturelle forventninger som organisasjonen har sitt virke innenfor. Slike former for press kan oppleves som tvang, overtalelse eller også som invitasjon til å være med på noe. Viktig i denne sammenheng er de felles legale institusjonene i samfunnet, og måtene organisasjoner berøres av dem på som f.eks. gjennom lover og påbud og andre former for institusjonaliserte

forventninger og oppfatninger. *Mimetiske* prosesser (mimetic processes) som kan forstås som resultat av standardreaksjoner på usikkerhet. I praksis kan det innebære imitasjon av løsninger hos andre organisasjoner. Den siste typen er *normativt* press (normative pressure), stammer i hovedsak fra krav om profesjonalisering av et yrkesområde (DiMaggio og Powell, 1983; Scott, 2001).

Organisasjonens avhengighet i forhold til institusjonaliserte forestillinger og normer i omgivelsene innebærer at den vil forsøke å tilpasse seg for å oppnå legitimitet (Brunson og Olsen, 1990; Meyer og Rowan, 1977). Dette behovet er særdeles stort når det gjelder virksomheter der det er vanskelig å vurdere kvaliteten på deres resultat ut fra klare resultatkriterier. Organisasjonen styres i forhold til hvilke institusjonaliserte forestillinger om hva som bør kjennetegne moderne og effektive organisasjoner. Det innebærer at organisatoriske strukturer og virksomheter ofte får *symbolske funksjoner*. På den andre siden kan organisasjonens struktur være direkte koplet til produksjonen av varer og tjenester. Lovgivning og avtaleverk overfor bedrifter kan gi pålegg om en viss representasjon av de ansatte i styrene og deltaking i beslutninger som direkte er knyttet til organisasjonsstruktur. På den andre siden kan organisasjonsstruktur oppfattes som en ren motesak; i ulike tilfeller kan det være viktig å ha en sentralisert organisasjon, en desentralisert, en divisjonalisert eller matriseorganisasjon for å vekke respekt hos aksjekjøpere, banker, kunder, leverandører eller statlige myndigheter (Brunson og Olsen, 1990). I denne sammenheng dreier det seg om strukturenes symbolske funksjon og avviker således i sterk grad fra situasjonsperspektivet. Også utgifter kan være en viktig måte å legitimere seg på i forhold til omgivelsene. Det kan derfor være av betydning å satse på opplæring av personalet, til miljøtiltak og sponsing av kultur uavhengig av om disse utgiftene påvirker bedriftens produksjon, og ofte vil det finnes normer for hvilke prosesser organisasjonene bør anvende.

De krav til strukturer, prosesser og ideologier som kommer fra omgivelsene, begrunnes ofte med at de vil øke organisasjonens effektivitet og tilpasningsevne, uten at det behøver å være samsvar mellom det som hevdes og det som i praksis fører til gode resultater. I noen tilfeller stemmer oppfatningene i omgivelsene ikke overens med de krav som stilles til effektiv handling og produksjon, og da når spriket mellom disse to blir stort, kan organisasjonen forsøke å skape to sett med strukturer, prosesser og ideologier – en for hver type av krav. Når en slik situasjon oppstår er det viktig at de to settene ikke forstyrrer hverandre, dvs. de må atskilles og isoleres fra hverandre (Brunson og Olsen, 1990; Meyer og Rowan, 1977).

Arbeidet med få til en slik isolering bidrar til at det oppstår to organisasjonsstrukturer hvorav den formelle organisasjonen er den mest synlige, og derfor er det særlig viktig at denne tilpasses til institusjonaliserte normer i omgivelsene. Samtidig kan organisasjonen anvende en helt annen struktur for å samordne handlinger effektivt, og dette blir derfor en form for uformell struktur. Det oppstår dermed to typer av organisatoriske prosesser der den ene påvirker produksjonen av varer og tjenester, og den andre viser bedriften fram til sine omgivelser. Denne påvirker ikke produksjonen og har preg av å være rituell (Brunson og Olsen, 1990). Dette skillet mellom formell organisasjon som ritualer og dens faktiske produksjonsbehov kan være interessant mht. hvordan eksterne kurs brukes; dvs. er disse kursene direkte knyttet til organisasjonens ritualer eller til produksjonen av varer og tjenester.

2.6.2 Det institusjonelle perspektivets relevans

Empirisk sett kan man fastslå at det både i offentlig og privat sektor satses betydelige summer på læringstiltak generelt, og at en betydelig andel av denne læringen er eksterne kurs (EU-kommisjonen, 2003). Dette utgjør et institusjonelt trekk ved de fleste vestlige industriland. Scott og Meyer (1994) har utviklet flere hypoteser når det gjelder framveksten av læringsaktiviteter i arbeidsorganisasjoner. De vektlegger to aspekter i sine forklaringer. For det *første* har institusjonelle aktører som statlige myndigheter etablert lovpålagte krav samtidig som det også finnes institusjonaliserte institusjoner som ideologier i profesjons og yrkesorganisasjoner som får opplæring til å framstå som nødvendig og rasjonelt for å utøve sin yrkesrolle. For det *andre* peker de på at institusjonelle prosesser bidrar til å spre oppfatninger om opplæringens ønskelighet, og dette kan ha ført til at verdien og effektene av opplæring og læringsaktiviteter i moderne arbeidsorganisasjoner i større eller mindre grad tas for gitt. Praksis og regelverk som støtter opp om opplæring er blitt verdiladet. Et slikt syn har også konsekvenser for hvordan effektene av opplæring oppfattes. Synet på effekter av opplæring som institusjon innebærer at opplæring og tiltroen til effektene av den for individ og samfunn er blitt institusjonalisert. Den får dermed karakter av ett kultur-ideologisk system av forestillinger eller det Rowan og Meyer (1977) kaller en "rasjonalisert myte" ved at verdien av opplæringen tas for gitt.

Aktører som bedrifter er primært opptatt av å ha tilgang på løsninger, og det dreier seg også om tilgang på ideer til løsninger. En tilnærming til dette er å definere problemene som læringsbehov. Læring kan foreslås som løsning på nesten ethvert problem. Både problemer og

løsninger kan finnes opp av dem som ønsker å etablere seg som kursarrangør og drive med læring overfor arbeidslivet, og det er klart at deres oppgave blir lettere dersom det allerede finnes noenlunde ferdige løsninger på problemene. Dersom ”løsningen” er opplæring, kan det i prinsippet være måten å legitimere sin virksomhet i forhold til ”kunnskapssamfunnets” aktører på, som hver på sine måter legemliggjør aktuelle forventninger og trender. Det er med andre ord kurssets bytteverdiside som teller ved at det gir bedriften og dens deltakere på kurset status og legitimitet. Da er det ikke nødvendig å evaluere konsekvensene av opplæring. I tillegg er det betydelige problemer forbundet med det 1) fordi det er vanskelig å postulere en monokausal sammenheng mellom opplæring og dens effekter. 2) Det er vanskelig å kvantifisere slike effekter, og de intenderte effektene opptrer som regel i etterkant av opplæringen og kan opptre på flere handlingsnivåer. Målingene av effektene er dessuten basert på subjektive utsagn (Weiss 1994).

Et annet aspekt som jeg ønsker å gripe fatt i, er spørsmålet om hvordan det institusjonelle perspektivet kan koples til læring. Ellström og Nilson (1997) hevder at det finnes sterk potensiell kopling til det kontekstuelle synet på læring med teoriansatser som aktivitetsteori (Engeström, 1987), og det som går under betegnelsen ”situated learning” (Lave og Wenger, 1991)⁵. Dette synet ser kunnskap og læring som forankret i et sosialt og kulturelt nettverk av meninger, relasjoner, og virksomheter og at læringen innebærer at individer gjennom aktiv deltaking i et arbeidsfelleskap – ’community og practice’ – praksisfelleskapet eller kunnskapsfelleskap tilegner seg de tenkesett, den kultur og handlingsmønstre som kjennetegner et bestemt arbeidsfelleskap. Læring er med andre ord en sosial prosess der personer utvikler sin faglige kompetanse som en integrert del av utviklingen av en yrkesrolle og en yrkesmessig identitet. Et annet relevant aspekt av betydning i dette perspektivet er at poengteringen av at strukturer og praksiser så å si begynner å leve sitt ”eget liv” uavhengig av hva som var hensikten med det. Dette kan bety at det vil finnes organisatoriske strukturer med dertil hørende rutiner og standardisering av arbeidsprosessen som tas for gitt og dermed kan føre til vanetenkning. I denne forbindelsen har særlig Ellström med henvisning til Dewey pekt på betydningen av kritisk å stille spørsmål ved rutiner og etablerte praksiser og deres

⁵ Jeg holder meg til de som vektlegger ”praksisfelleskap” som ”Wissensgemeinschaften” – ”kunnskapsfelleskap”. North, Romhard og Probst (2000) definerer kunnskapsfelleskap på følgende måte: ”Vi definerer kunnskapsfelleskap som grupper av personer som har bestått over et lengre tidsrom, som har interesse i et felles tema og som de sammen ønsker å bygge opp og utveksle kunnskap om”. Det er denne definisjonen som jeg i fortsettelsen vil bygge på når jeg bruker begrepet.

begrensninger på en måte som kan bidra til å fremme en utviklingsorientert læring (Ellström, 2004). Jeg kommenterer dette nærmere i avsnittet nedenfor.

Læringssituasjonen på det eksterne kurset kan utgjøre en kontekst, og arbeidsplassen en annen. Læringen på det eksterne kurset er tilegnet i en annen kontekst enn den konteksten kunnskapene og ferdighetene på det eksterne kurset skal brukes i, dvs. praksisfellesskapet i bedriften. Det betyr at de kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet på det eksterne kurset må nyttiggjøres på arbeidsplassen, dvs. tilpasses og tas i bruk. Mitt spørsmål vil derfor være: Hvordan skjer inkorporeringen av den eksterne læringen i de tre bedriftene i utvalget?

2.7 Kunnskap, erfaring og læring: Et konnektivt perspektiv

I det foregående har jeg argumentert for det syn at organisasjonens struktur kan antas å ha innflytelse på i hvilken grad det finner sted læring i arbeidet og at dette også har konsekvenser for i hvilken grad organisasjoner gjør bruk av eksterne kurs for å kunne møte de utfordringer som drives fram av endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen, konkurranse-situasjonen og i forhold til endringer i etterspørselen. Hensikten med dette avsnittet er således å skissere et teoretisk perspektiv som kan belyse noen aspekter ved spørsmålet om hvordan eksterne kurs kan bidra til å gripe inn i de læringsprosesser som stort sett hele tiden finner sted i organisasjoner. I valget av teorier har jeg lagt vekt på å ta utgangspunkt i teorier og perspektiver som jeg synes er relevante og som kan gi bidra til å belyse relevante aspekter ved forholdet mellom organisasjonens strukturelle læringspotensial og medarbeidernes subjektive læringsressurser.

Elkjær (2003) presenterer og drøfter tre ulike perspektiver på læring i organisasjoner omtalt med metaforene ”knowledge acquisition”, ”participation” og ”inquiry”. I første omgang vil jeg ta utgangspunkt primært i ”participation”- og ”inquiry”- metaforen som grunnlag for å drøfte måtene læring kan forstås i tilknytning til den problemstilling som jeg studerer. Jeg presenterer kortfattet det sosiokulturelle perspektivet og det pragmatiske perspektivet. Der etter drøfter jeg ulike aspekter ved disse og utvikler et perspektiv for å forstå den eksterne læringen i små og mellomstore bedrifter. Den kunnskapsbaserte læringen har fokus på undervisning, der utfordringen i den praktiske undervisningssituasjonen er å stille spørsmål om hvordan de forskjellige læringsprosessene kan påvirkes. Hvordan kan man eksempelvis

oppnå god integrasjon mellom ny kunnskap og eksisterende kunnskaper. Med utgangspunkt i kunnskapstilegnelsesmodellen og abstrakt kunnskap i det Elkjær hevder at læring i organisasjoner i et slikt perspektiv dreier seg om hvordan en organisasjons medlemmer tilegner seg kunnskap om fenomener utenfor dem selv. Det er riktig at det kodifisert kunnskap kan dreie seg om fenomener utenfor en selv og er lagret i bøker, databaser, biblioteker og hos enkeltpersoner og som i følge dette synet kan overføres og tilegnes når det er behov for det.

Dette dreier seg om kunnskap som er objektiv, dvs. uten et vitende subjekt, men like fullt er også denne kunnskapen *produkt* av menneskelig læring og kunnskapsutvikling. Denne form for kunnskap kan forstås som en kollektiv ressurs og kollektivt produsert. Den kan bare endres gjennom menneskers handling. Det at den eksisterende kunnskapen har en relativ autonomi innebærer i seg selv ikke noen tingliggjøring. Tingliggjøring av kunnskapen ville det derimot være, dersom vi samtidig hevdet at de emergente egenskapene ved kodifisert kunnskap er virksomme uten at det skjer gjennom handlende mennesker (Willmott, 2002). Grunnen til dette er at kunnskapen har den disposisjonelle kapasitet at den kan forstås, og det er utgangspunktet for at den kan tas i bruk. Denne vinklingen har også koneskvenser for måten jeg definerer læring på: *Læring vil jeg forstå som en prosess der individer (handlende, agenter) involveres i meningsfulle "konstruksjonsprosesser" som potensielt også kan inkorporere og integrere ekstern kunnskap (i forhold til individet) med det som de allerede vet og kan gjøre, forankret i en prestrukturert praksis- og læringskontekst, og på den måten endrer kunnskapen, seg selv og potensielt også den samme prestrukturerte praksis- og læringskonteksten* (jfr. Wheelahan, 2005). Det er dette perspektivet jeg vektlegger i denne drøftingen. Dette dreier seg ikke om en enkelt læringsteori. I fortsettelsen presenterer og drøfter jeg noen aspekter ved Vygotskys syn på læring, sosiokulturell læringsteori og pragmatisk læringsteori. Med utgangspunkt i Young (2003) drøfter jeg kunnskapssynet til Vygotsky og Durkheim, dvs. et dialektisk og et realistisk kunnskapssyn som han søker å kombinere. Denne diskusjonen gir også en innfallsvinkel for min drøfting av de to ovennevnte typene læringsteori. Disse koples med et Guile og Youngs (2003) begrep om kontekstens duale funksjon og begrepet emergens (Archer, 1995; 2000). Begge danner grunnlag for å utvikle et perspektiv på læring som betoner betydningen av den kontekstuelle situerte kunnskapen på den ene siden, og den teoretiske eller kodifiserte kunnskapen på den andre, spørsmålet om hvordan disse kan gjensidig befrukte hverandre og virke sammen i den praksiskonteksten som en organisasjon utgjør.

2.7.1 Det kulturhistoriske perspektivet

Det kulturhistoriske perspektivet bygger på en tolkning av den russiske psykologen Leo Vygotsky. Jeg vil derfor kortfattet komme inn på enkelte elementer av hans aktivitetsteori der læring inngår og forstås som en 'kompleks mediert handling'. Med det mente han at læringsprosessen omfatter relasjonen mellom et individ, en oppgave eller aktivitet og medierende artefakter (som f. eks. teoretisk kunnskap, kommunikasjons- og informasjonsteknologi). Læringen oppmuntres gjennom støtte fra en 'erfaren andre', dvs. en lærer eller mer erfaren person som bistår den lærende i å gjøre bruk av artefaktene for å utvikle kunnskap og ferdigheter. Læringen måtte forstås i den konteksten hvor den finner sted og i relasjon til de midlene som muliggjør læringen, menneskelige eller teknologiske som finnes i konteksten. Kulturell mediering av handling framstilles i en triade der subjektet, objektet og de medierende artefakter inngår. Når det gjelder læring gjennom arbeidserfaring er begrepet mediering særlig viktig. Det innebærer at individer må *forstå hensikten med en handling* der en medierende artefakt (folk, teknologier, språket) bidrar til realiseringen av handlingen.

Leont'ev (1981) utvidet forståelsen av medieringsbegrepet ved at han skilte mellom ideen om en individuell handling som kunne gjennomføres individuelt (*operacija – операция*) og kollektiv aktivitet (virksomhet) (*dejatel'nost' – деятельность*). Han brukte virksomheten i et jaktlag og dets arbeidsdeling til å illustrere det. Leont'ev banet med dette vei for å forstå at læringen kan både finne sted i og mellom kontekster. Han var opptatt av å fremheve at måtene reglene for arbeidsdelingen ble godkjent på i de ulike fellesskapene påvirket arbeids- og læringsprosessen (Griffiths og Guile (2004)). Fokuset på kollektiv aktivitet retter dessuten også oppmerksomheten mot organiseringen av arbeidet og *det kollaborative grunnlaget for arbeid og læring*. Det kunne skape muligheter for å utvikle flere og differensierte aktivitetssystemer innenfor rammen av eksempelvis den samme arbeidsorganisasjon. Dette bidrar til at det kan oppstå behov for å flytte seg mellom aktivitetskontekster og omfattet individer, og grupper som kunne mediere ulike typer kunnskap i relasjon til hverandre i arbeidssituasjonen.

I motsetning til kognitiv læringsteori argumenterte Vygotsky for at tenkningens innhold og form var gjensidig avhengig av hverandre. Han gjorde bruk av begreper i teoretisk kunnskap og hverdagskunnskap for å differensiere mellom ulike former for læring og tenkning i hverdagen. Dette inkluderte formell utdanning. Vygotsky oppfattet disse som uoppløselig

relatert til hverandre og det var den gjensidige avhengigheten mellom form og innhold som utgjorde grunnlaget for å forstå den historiske utviklingen av begrepene og tenkningen hos individet. På denne måten ser vi også koplingen til marxismens dialektiske historiesyn. Denne oppfatningen av begrepsdannelsen utgjør et startpunkt for forstå forholdet mellom ulike typer kunnskap som f. eks. den som utvikles gjennom den formelle utdanning og den som utvikles gjennom læringen på eksempelvis en arbeidsplass. På den ene siden utvider tilegnelsen av teoretisk kunnskap meningen og betydningen av hverdagskunnskapen eller erfaringskunnskapen. På den andre siden antok Vygotsky at den stadige utviklingen av erfaringskunnskapen eller hverdagskunnskapen ofte førte til at den ble transformert til teoretisk kunnskap. *Sett fra dette perspektivet består utfordringen i å skape betingelser for å knytte sammen og relatere disse to typer kunnskap.*

Begrepet 'den nærmeste utviklingszone' omhandler betingelsene som støtter opp om læring og utvikling og kan sees i en slik sammenheng. Utfordringene i den nærmeste utviklingssonen er å bistå de lærende slik at de kan komme seg videre i forhold til det nivået som de på et gitt tidspunkt befinner seg på ved å delta i sosiale praksiser sammen med mer erfarne andre personer som kan bistå og støtte opp under en slik utvikling. Det å kunne fungere mentalt og evnen til å konseptualisere, handle i samsvar med slike konseptualiseringer og sågar revidere handlingene sine i lys av konseptualiseringenes begrensninger er ikke bare et spørsmål om emosjonell og intellektuell modning. Fra Vygotskys perspektiv har utviklingen av slik proaktiv tenkning (McMurtry, 1978) sitt opphav i deltaking i sosial aktivitet. Denne deltakingen er mediert gjennom ulike typer kulturelle instrumenter, og den viktigste ressursen for å støtte medieringen er talen. Det er gjennom å tale at folk lærer å symbolisere konkrete begivenheter, gi dem en generell mening og relatere dem til mer abstrakt eller kodifiserte former for kunnskap. Begrepet 'den nærmeste utviklingszone' kan derfor sees som relevant i forhold til spørsmålet om å håndtere utfordringen som er knyttet til den institusjonelle atskillelsen mellom utdanningen og arbeidslivet, og ikke minst når det gjelder medieringen mellom ulike typer kunnskap.

Til tross for denne viktige ansatsen har det vist seg relativt problematisk for enkelte teoretiske perspektiver på læring som bygger på Vygotsky og Leont'evs aktivitetsteori (Leont'ev, 1981) å utvikle denne ansatsen. Men samtidig ser det ut til å finne sted en interessant teoretisk utvikling på dette området. Det gjelder særlig Engeströms ansats "boundary-crossing" (Engeström, 1996; Toumi-Gröhn og Engeström, 2003; se også Guile og Young, 2003). Dette

gir et perspektiv på overføring av kunnskaper og ferdigheter mellom ulike aktivitetssystemer som utdanning og arbeidsliv. Likeså er van Oers begrep om rekontekstualisering (van Oer, 1998), dvs. rekontekstualisering av kunnskap slik at den kan anvendes i nye situasjoner. Noe av dette skal jeg komme tilbake til (se også Beach, 1999; 2003). Lave og Wenger (1991) har i forståelse av læring som situert læring i mindre grad maktet å utvikle den ovennevnte ansatsen av Vygotsky.

2.7.2 Det sosiokulturelle perspektivet: Situert læring

Lave og Wenger utviklet begrepet om sosial praksis som en form for deltaking i hverdagsaktiviteter som en nøkkel til å forstå kompleksiteten i menneskelig læring og utvikling. Læringen skjer gjennom en spesiell form for praksis som de omtalte som ”legitim perifer deltaking” i ulike praksisfellesskap som er del av samfunnet, og der folk lever og arbeider (Lave og Wenger, 1991). Læring er en del av den menneskelige virksomhet og kan som sådan ikke unngås - den utgjør en integrert del av hverdagslivet i en arbeidsorganisasjon. Læring dreier seg om å bygge opp praksisfellesskap og medlemskap, i et slikt fellesskap dreier seg om å bli en kompetent praktiker. Læring forstås som praksis i stedet for en kognitiv prosess og kan ikke sees atskilt fra en persons yrkesmessige identitetsdannelse. Slik sett utvides forestillingen om hva læring er ved at den direkte knyttes til identitetsdannelse og menneskelig utvikling som også var et viktig aspekt hos Vygotsky. Kunnskap forstås som forankret og situert i praksisfellesskapet og ikke noe som kan lagres i bøker eller informasjonssystemer. Kunnskap er et resultat av en aktiv produksjonsprosess som er determinert ved deltakingsmønstrene i praksisfellesskapene. *Den lærende produserer sin kunnskap selv og skaper mening av den på grunnlag av deltakingen i praksisfellesskapet.* Læringens innhold er bestemt av konteksten og dreier seg om å oppdage hva som burde gjøres når og hvordan i praksisfellesskapet, og den representerer en bevegelse mot kompetent medlemskap som forutsetter deltaking i et komplekst nettverk av relasjoner mellom mennesker og aktivitet og læringen utgjør således tilegnelsen av en ”situert læreplan”. Det er også blitt påpekt at når læringen flyttes fra innsiden i hodet til sosiale relasjoner så er læringen også en del av maktrelasjonen og konflikter (Gherardi et al., 1999, ref. i Elkjær, 2003:488). Elkjær stiller spørsmål ved om vektleggingen av læring som en sosial aktivitet skjer på bekostning av beskrivelse av den faktiske læringsprosessen, dvs. hennes spørsmål er hvordan finner læringen sted gjennom deltakingen i praksisfellesskapet. Videre peker hun på at oppfatningen

av kunnskap er begrenset til praksis – til det å kunne handle og slik bli en kompetent praktiker. Er dette tilstrekkelig i et arbeidsliv der kunnskap, og det inkluderer også teoretisk kunnskap, tillegges en økende vekt? Relasjonen mellom handling og tenkning for å gjennomføre teoretisk informerte handlinger fanges ikke opp begrepslig. Dette er et grunnleggende spørsmål.

Lave og Wenger har sterkt framhevet at det er viktig at læringen finner sted der den skal brukes, og dette ser ut til å ha ført til at informell ekstern eller intern læring, men også formell læring, er blitt betraktet som overflødig (Aakrog, 2005) og ikke så hensiktsmessig når det gjelder utvikling av kompetanse. Kan dette bety noe annet enn en implisitt påstand om at den kontekstuelle begrensede prosedyrekunnskapen er tilstrekkelig for kompetente praktikere i en kunnskapsøkonomi? Teoretisk sett er det en åpning for at teoretisk kunnskap i prinsippet også kan inkorporeres i dette perspektivet i den forstand at den da kan oppfattes som ”tools” (Griffiths og Guile, 2004). Til tross for at det ser ut til å være en relativt bred aksept av antagelsen om at læring finner sted gjennom deltaking i praksisfellesskap, er det likevel en rekke vesentlige mangler ved Lave’s tese. Flere forfattere har argumentert for at hun har vært altfor konservativ mht. å generalisere om læring på grunnlag av kasus-material fra studier i meget stabile praksisfellesskap (Billett, 2003; Hedegaard, 1998; ref. hos Griffiths og Guile, 2004:80). En konsekvens av dette er at perspektivet er blitt bundet opp til ureflektert sosial praksis i hverdagslivet hvor det ikke er noen kvalitativ differensiering mellom typer av kunnskaper og praksiser knyttet til ulike typer praksisfellesskap. Dette er et spørsmål av vesentlig betydning for spørsmålet om og synet på kunnskapens status i praksisfellesskapene.

2.7.3 Pragmatisk læringsteori

I følge Elkjær er begrepet ”erfaring” viktig for forståelsen av læring hos Dewey. Jeg vil derfor se litt nærmere på det i fortsettelsen. Erfaringsbegrepet må imidlertid ikke forveksles med hverdagslige erfaringer. Dewey forstår begrepet ”erfaring” som en kontinuerlig prosess, en transaksjon mellom individer og miljø der både individene og miljøet utvikles hele tiden. På dette punktet er det også visse likhetspunkter med den sosiokulturelle læringsteoriens syn på praksisfellesskapet. Erfaring er et produkt av en prosess; den er et resultat av transaksjoner og erfaringer som individet skaffer seg gjennom en *erfaringsprosess*. Det er imidlertid ikke forutgitte kognitive strukturer eller mentale modeller som skaper den menneskelige erfaring. I

følge Dewey referer kunnskap direkte til individuell og kollektiv menneskelig erfaring både som prosess og resultat, dvs. læringen kan forstås i sykluser der både prosess og (lærings-) resultat inngår. I pragmatismen betraktes tenkning og refleksjon som et redskap i læringsprosessen der utforskning av en problematisk situasjon er forutsetningen for kunnskapstilegnelsen. Betingelsen for læring er innkoplingen i utforskning og anvendelse av tenkning og refleksjon som redskaper. Det innebærer at det ikke bare er handling eller praksis, men både handling og tenkning som inngår i den pragmatiske utforskningen, selv om det primære er selve utforskningen.

I pragmatismen er ideer, teorier og begreper, dvs. ulike former for tenkning og abstraksjon redskaper for å kunne handle. Handlinger er imidlertid alltid begrensede fordi man kan ikke handle generelt eller i et vakuum. Handlinger er konkrete. Det betyr at handlinger alltid har opphav i en situasjon. Det betyr at tenkning og ideer er dermed alltid situerte eller kontekstuellet betinget. Refleksiv handling er alltid skapt i relasjon til en bestemt situasjon eller et spesielt problem. I hvilken grad det er mulig å overføre erfaringer fra en situasjon til en annen avhenger av om det er identiske betingelser i de ulike situasjonene. Det er alltid situasjonen som består av konkrete deltakere, objekter og medierende faktorer som går ut over den enkelte deltakeren. Dewey framstilte begrepet utforskning som den måten man skaffer seg erfaring og blir kyndig (knowledgable) på. *Dette skjer på grunnlag av en kritikk der det først inngår abstrakte begreper og så konkrete fenomener.* Ideen om utforskning er knyttet til selve prosessen med å bli kyndig, dvs. skaffe seg erfaringer.

Utforskningen er en prosess som starter med en følelse av at noe ikke stemmer. Intuitivt vil personen oppfatte at det er et problem. Dette er ikke nødvendigvis en følge av en intellektuell overlegning. Men det er ikke før personen begynner å definere og formulere problemet at utforskning beveger seg over på et intellektuelt område ved å gjøre bruk av den menneskelige evne til å resonnerer og tenke. Personen bruker med andre ord sine tidligere erfaringer fra liknende situasjoner og prøver å løse problemet ved å gjøre bruk av arbeidshypoteser og konkludere ved å prøve ut en løsningsmodell, men det er ikke før refleksjonen har etablert en relasjon mellom handling og konsekvens at kunnskapstilegnelsen kan finne sted. Utgangspunktet er resultatet av en utforskning av problematiske situasjoner som gir nye erfaringer. Det å utvikle ny kunnskap er delvis avhengig av evne til å reflektere over forholdet mellom handlingene og konsekvensene, delvis på grunnlag av de relasjoner man kan knytte til tidligere erfaringer. Viktig i denne sammenhengen er å forstå at kunnskap - det å bli kyndig er

bare en måte å gjøre erfaringer på. Slik sett er kunnskap bare en underkategori av erfaring, men alle erfaringer har muligheten til å bli kunnskap ved å gjøre bruk av tenkning og refleksjon.

Innholdet i pragmatisk læringsteori er å utvikle erfaring og kunnskap. Metoden er utforskning som omfatter tenkning for å definere problemer og refleksjon for å flytte læringsresultatet over på de verbale og bevisste nivået slik at det kan deles med andre, og den enkelte selv kan reflektere over det. På den måten er utforskningen måten for å opparbeide erfaring og kunnskap, men det er en måte som ikke nødvendigvis skjer med språk og bevisst refleksjon. Elkjær skriver følgende om Deweys begrep om erfaring:

”...inquiry begins in the senses, in the body. But one has to be conscious about the experiences one makes in order for them to become learning. This prerequisite for communicating your experiences with self and others. Experience and inquiry are processes that cannot be limited to head or body, thinking or action, but rather encompass all parts “ (Elkjær, 2003.490).

På dette området er Dewey ganske klar når det gjelder spørsmålet om hvordan læringen finner sted, og langt mer klar enn Lave og Wenger er når det gjelder spørsmålet om hvordan læringen finner sted gjennom deltaking praksisfellesskapet. Etter mine begreper er det på en del områder er interessante likhetspunkter mellom Vygotsky og Dewey (se Glassman, 2001). Her vil jeg bare berøre det som jeg mener er av betydning for problemstillingen min. Så vidt jeg kan se er Dewey og sosiokulturell læringsteori i prinsippet enige om at teoretisk kunnskap kan oppfattes som ”tools” i en pågående læringsprosess (Elkjær, 2003; Griffiths og Guile, 2004) selv om Lave og Wenger ikke tar høyde for det i sin teori om situert læring (Aakrog, 2003).

2.7.4 Foreløpig oppsummering for den videre drøftingen

Hos Vygotsky finner jeg flere elementer som er relevante for mine problemstillinger. Dette gjelder hans oppfatning av læring som ”kompleks mediert handling” ved at det gir uttrykk for en sosial og relasjonell læringsforståelse der relasjonene knyttet til begrepet ”tools” som defineres bredt og omfatter andre personer, teknikk, og språket. Viktig i denne sammenheng er også det kolloberative grunnlaget mellom arbeid og læring. Lenont’evs skille mellom operasjoner og aktivitet åpner opp for at det kan finnes ulike former for arbeidsdeling innen et

aktivitetssystem og dermed læring i og mellom ulike kontekster, innen eller mellom aktivitetssystemer, og kan således knyttes direkte til mine problemstillinger. På denne måten blir også begrepet ”den nærmeste utviklingszone” relevant i den forstand at det kan knyttes til problematikken omkring ”import” (Young, 2003) eller ”rekontekstualisering” av kunnskap (van Oer, 1998) i og mellom aktivitetssystemer. Det sosiokulturelle synet på læring som ”deltaking” anser jeg som et særdeles viktig perspektiv, særlig fordi det har bidratt til å allmenngjøre forståelsen av læring som en del av menneskelig aktivitet på en rekke nye arenaer (Baetghe og Baetghe-Kinsky, 2004) og dessuten poengtert det relasjonelle aspektet ved læring. Dette er viktig å holde fast ved. På den andre siden allmenngjør Lave og Wenger (1991) den kontekstuellt begrensede kunnskapen og har i liten grad noen åpning for ”import” av teoretisk eller kodifisert kunnskap, og dermed framstår praksisfellesskap og deltakernes kunnskapsproduksjon som selvtilstrekkelig og begrenset til dialogen mellom deltakerne. Dette sammenholdt med den kritikken om at hennes datamateriale er i stor grad hentet fra svært stabile praksisfellesskap (Griffiths og Guile, 2004) gjør at det hefter betydelige mangler ved dette synet på læring i en kunnskapsøkonomi som preges av en relativt høy endringstakt i kunnskaps- og teknologiutviklingen. Dette er også et viktig poeng hos Bosch (2000) i det han peker på at arbeidstakere med slik kontekstuellt begrenset bedriftsspesifikk kunnskap ble arbeidsløse over natten og hadde problemer med å komme seg inn på arbeidsmarkedet igjen. Tilsvarende viser en representativ tysk undersøkelse foretatt av Baetghe og Baetghe-Kinsky der de påviser at arbeidstakere som oppgir at de i hovedsak har ”lært mest” i uformelle læringskontekster, ofte også er sysselsatte på lite læringsfremmende arbeidsplasser (Baetghe og Baetghe-Kinsky, 2004) uten at jeg dermed ønsker å trekke for vidtgående konklusjoner av dette. Til slutt vil jeg nevne at til tross for at det sosiokulturelle læringsperspektivet har framhevet tilbøyeligheten til å lære utgjør en naturlig del av menneskets aktivitet når de deltar i sosiale kontekster uten at det har noen tilfredsstillende forklaring på hvordan læringsprosesser finner sted (Elkjær, 2003), men heller ikke på organisatoriske og andres betingelser for at denne tilbøyeligheten skal realiseres.

Deweys oppfatning av erfaring som kontinuerlig prosess, og det at han ser utviklingen av menneskelig erfaring som sykluser eller sekvenser av læring som prosess og produkt er i min sammenheng interessant. Utforskningsbegrepet har en andre aspekter også som jeg synes er interessante ved at det forutsetter tenkning og refleksjon der ideer, teorier, begreper og ulike former for tenkning og abstraksjon inngår, der det å stille kritiske spørsmål til en etablert praksis er særdeles interessant. Dette innebærer en åpning for ”import” av teoretisk eller

kodifisert kunnskap. Som hos Lave og Wenger finnes det som ”eksisterer” kun i konteksten og kunnskapen kan dermed sies å være situert, samtidig som teoretisk kunnskap og begreper vel må sies å forutsettes eksplisitt. Kunnskapsoppfatningen er dialektisk (Young, 2003), og manifesteres i form av konsekvenser av refleksiv handling. Erfaringer kan overføres til situasjoner med identiske betingelser selv om det ikke er helt klart hva det innebærer. Jeg synes Young (2003) i sin sammenlikning av Vygotskys og for så vidt det dialektiske kunnskapssynet med Durkheims realistiske kunnskapssyn har flere karakteristikk av Dewey og pragmatismen som jeg synes er relevante, samtidig som jeg i stor grad er enig i dem. Jeg vil ta med to sitater som også gir uttrykk for synspunkter som jeg deler. Durkheim satte pris på pragmatismen for dens forståelse for ’den menneskelige virkelighet’, men var bekymret over en del aspekter ved dens kunnskapssyn. Med Youngs ord:

“.....he [Durkheim] was concerned that for pragmatism, truth and knowledge had no external compelling character, it had only practical utilitarian value. Truth and knowledge in any objective sense were, if pragmatism was right at best useful instruments for organising every day life” (Young, 2003:112).

Om vi ser bort fra hans dialektiske sannhetsbegrep i denne omgang så vil jeg forstå Youngs utsagn som et uttrykk for erfaringskunnskapens begrensning og kontekstavhengighet eller problemet knyttet til det Archer (2000:45) omtaler som ”the fallibility og experience”. Young utdyper det i det neste sitatet:

”For Durkheim, both Pragmatism and Marxism neglect the fundamentally obligatory character of truth and knowledge that gives them their objectivity – the former replacing it with individual benefit, the latter with political power. Durkheim’s conclusions are, first that the arguments for the objectivity of knowledge are social, not philosophical and second that knowledge relates to the causes of things, not their consequences” (Young, 2003).

Dette synet på vitenskapelig kunnskap er jeg enig i. Poenget for Durkheim er at det er et virkelig skille mellom hverdagskunnskapen den og den vitenskapelige kunnskapen mens i det dialektiske synet på kunnskap er det knapt noe slikt skille (Young, 2003). Når det gjelder kunnskapssyn rammes ikke bare Dewey av denne kritikken, men også Vygotsky og Lave og Wenger, men det er likevel noen vesentlige forskjeller mellom dem, og det er at Vygotsky og Dewey er åpne for ”import” av kunnskap i gjennom begrepet ”tools” som også omfatter intellektuelle ”tools”, mens det i Lave og Wengers teori neppe finnes en slik åpning. Før jeg konkluderer vil jeg ta for meg noen aspekter ved Youngs diskusjon av forholdet mellom hverdagskunnskap og vitenskapelig kunnskap hos Vygotsky og Durkheim.

2.7.5 Forskjellen mellom et dialektisk og et realistisk kunnskapssyn

Young (2003) drøfter forholdet mellom hverdagskunnskap og teoretisk kunnskap med utgangspunkt i to så forskjellige teoretikere som Vygotsky og Durkheim. I denne artikkelen klargjør Young forholdet mellom teoretisk kunnskap og hverdagskunnskap/erfaring, sett i relasjon til dialektiske teories kunnskapssyn. I artikkelen framkommer det som jeg allerede har fastslått for sosiokulturell og pragmatisk læringsteori at kunnskapen ansees som implisitt i handlingen. Begge de to tilnærmingene benekter at teoretisk kunnskap kan eksistere som en distinkt kategori. Med et slikt kunnskapssyn er det knapt noen grunn for små og mellomstore bedrifter å sende medarbeiderne sine på eksterne kurs for å skaffe seg antatt nødvendig kunnskap og kompetanse. Young peker på at dette problemet finnes både hos Vygotsky og hos pragmatikerne og skriver følgende:

“....., although the content of Marxism and pragmatism are very different,..... Both argue that the validity of knowledge and the objectivity of truth are practical questions to be judged in terms of human purposes and outcomes. Knowledge is valid for both Marxism and pragmatism if it serves the betterment of mankind (even though they differed profoundly about what that betterment would involve”. (Young, 2003:111).

Både marxismen og pragmatismen er hver på sin måte instrumentell i sin orientering mot kunnskap. Det skilles ikke mellom erfaring og teoretisk kunnskap. Når det gjelder kunnskapen som produseres i praksisfellesskapet så er den basert på kontekstualiserte og kontingente erfaringer. Denne kunnskapen sees ofte som tilstrekkelig til tross for at den er begrenset til situert og kontekstuell kunnskap, dvs. kunnskap begrenset til den konteksten den er produsert i. Spørsmålet er som det hevdes av postmodernister (som tenderer mot å være ontologiske relativister) at det ikke finnes grunnlag for kunnskap som ikke er grunnet på erfaringer og identifisert med et sosialt situert og vitende subjekt (Young, 2000). Teoretisk kunnskap som distinkt kunnskapskategori finnes ikke i enkelte dialektiske læringsteorier, og siden kunnskap i det dialektiske perspektivet bare kan forstås med henblikk på dens *konsekvenser*, innebærer det at kunnskapen så å si ”løst opp” i praksis, og i de tilfeller denne viser seg ikke å være tilstrekkelig, så må teoretisk kunnskap enten ”importeres” eller på annen måte forutsettes (Young, 2003). Heretter vil jeg bruke begrepet ”import”⁶ av kunnskap om teoretisk og kodifisert kunnskap. Jeg vil i denne sammenheng understreke at Youngs kritikk er rettet mot bestemte teoretisk dialektiske posisjoner og dermed ikke noen generell kritikk av

⁶ Uten anførselstegn.

et dialektisk syn på kunnskap siden hans egen posisjon også er basert på en moderat dialektisk posisjon (konnektivitet) (Young, 2003).

Til tross for vesentlige forskjeller betrakter Young Vygotskys dialektiske syn og Durkheims realistiske syn på kunnskapens samfunnsmessige grunnlag⁷ som komplementære i det han sier: Durkheims kunnskapssosiologi overser den tekniske tilegnelsen av naturen som ble vektlagt hos Vygotsky og kan derfor ikke gi en adekvat forklaring på hvordan uobserverbare begreper som ble utviklet i tidlig religiøs tro blir til begreper i moderne vitenskap med potensial til å transformere verden. Vygotsky som finner kunnskapens opprinnelse i de tidlige menneskenes praktiske, materielle aktiviteter, kan ikke på sin side gi en adekvat forklaring på hvordan disse praktiske aktivitetene ble transformert av teori. I stedet for å betrakte disse to kunnskapssyn som en kritikk av den andre, framhever Young komplementariteten i dem (Young, 2003). Sett i forhold til mine problemstillinger er dette et særdeles interessant grep. På grunnlag av den relativt inngående drøftingen av Vygotskys syn, men også andre dialektiske kunnskapssyn som eksempelvis hos Marx, Dewey og Engeström konkluderer Young med følgende:

“...Knowledge, like truth and morality is inevitably external to learners and to those trying to create new knowledge. Hence the significance of the boundaries and classifications between knowledge and common sense, which Durkheim emphasised. It follows that there is, I would argue, no alternative to what I will call a social realist (22) approach to knowledge and the curriculum. Such an approach is social because it recognizes, with Marx, Durkheim and Vygotsky the role of human agency in production of knowledge. Knowledge can never be taken as given in any more than temporary sense; it is always a part of history” (Young, 2003:113).

Han fortsetter med å begrunne sitt en sosialrealistisk posisjon i synet på kunnskap:

”Equally the approach to knowledge..... that I am arguing for is realist because it recognises the context-independent characteristics of knowledge and that the powerful discontinuities between knowledge and common sense are not some transient separation to be progressively overcome, but the real conditions that enable us to gain knowledge about the world. Knowledge is socially and historically constructed, but it cannot be subsumed into the process of historical and social construction; in other words, we make knowledge out of knowledge. At the same time, this ‘reality’ of knowledge is itself social in origin. Whereas recognising the sociality of knowledge and neglecting its objective reality can lapse into relativism or dogmatism, a focus on its objective reality without recognising its sociality can become little more than a justification for the status quo.” (Young, 2003:113-114)

Youngs kunnskaps sosiologiske drøfting med fokus på kunnskapsbegrepet er av interesse også for problemstillingene som jeg undersøker i denne avhandlingen. Young tar til orde for et sosialrealistisk kunnskaps- og læringssyn der den teoretiske kunnskapens kontekstua- hengighet koples med praksis (Wheelahan, 2005).

I tråd med mine problemstillinger om mellomstore bedrifter, finner jeg det rimelig å betrakte deres bruk av eksterne kurs som en måte å skaffe seg ny kunnskap på, dvs. at ”import- perspektivet” på den eksterne læringen er høyst relevant. Det innebærer en sterkere vektlegging av ”import” mht. å ta i bruk teoretisk kunnskap i læringen i organisasjonen. Samtidig kan dette kombineres med Dewey’s syn på læring som en kontinuerlig og pågående prosess i organisasjoner og som beveger i sykluser eller sekvenser av læring som prosess og produkt. Dette er et dynamisk syn som både betoner betydningen av den teoretiske og den erfaringsbaserte kunnskapen og samspillet mellom disse kunnskapstypene. Det bidrar til å utvide refleksjonsgrunnlaget i utforskningsprosessen. De nye erfaringene kan tas med i den neste læringssyklusen og dermed også i sterkere grad skape grunnlag for mer komplekse læringsprosesser som også kan resultere ulike former utviklingsorientert læring (Jfr. Ellström, 2004) i organisasjonen. Læringen som finner sted i organisasjoner er av ulik karakter, men en betydelig andel synes å være knyttet til praktisk problemløsning i tilknytning til utføringen av arbeidsoppgavene. I den forbindelsen kan man tenke seg at noen læringssykluser er knyttet til læring på eksterne kurs, mens de påfølgende syklusene i sterkere grad ha preg av *rekontekstualisering* av den nye kunnskapen som er blitt tilegnet på eksterne kurs, men også er tilegnet på andre måter. På den måten kan læringen i tilknytning til rekontekstuali- seringsprosessen sees som ”soner for utvikling”. Vygotskys syn på læring som ”kompleks mediert handling” understreker de sosiale og relasjonelle aspektene som knyttes til begrepet ”tools” som defineres bredt og omfatter andre personer, teknikk, språket og andre forhold. I den grad det kan være snakk om å importere kunnskap som antydnet ovenfor, dreier dette seg i mange tilfeller om en forflytning mellom ulike læringskontekster. Jeg skal komme tilbake til dette punktet er det nødvendig med en nærmere begrepsavklaring. I denne sammenhengen er det snakk om en bevegelse fra læringen på eksterne kurs til resitueringen av den samme læringen til ulike oppgaver og situasjoner i bedriften. Slik sett forutsetter det en evne hos medarbeiderne til å kunne veksle mellom ulike læringskontekster og gjøre bruk av

⁷ For Vygotsky var distinksjonen mellom vitenskapelige begreper og ”common sense” begrep tilfeldig, og kunne overvinnnes i praksis og gjennom læring. For Durkheim var skillet mellom teoretisk kunnskap og common sense ikke tilfeldig; den var *virkelig* (Young, 2003).

kunnskapene i ulike situasjoner eller arbeidsoppgaver i organisasjonen. Bruken av eksterne kurs kan også forstås som ”tools” i en utforskningsprosess for å støtte opp under pågående læringsprosesser i en organisasjon, og ikke minst til utforske mulighetene i egen organisasjon. Med utgangspunkt i disse definisjonsmessige avklaringene vil jeg trekke veksler på den *konnektive modellen* (Young, 1998; Guile og Griffiths, 2001; Guile, 2002; Griffiths og Guile, 2004). Det er en modell åpner for muligheten til å kople sammen kontekstuell/situerte kunnskap med teoretisk og kodifisert kunnskap. Læring i arbeidet i en postfordistisk kunnskapsøkonomi kan neppe bare begrense seg til deltaking i praksisfellesskapet slik Lave og Wenger definerer dette begrepet. Derimot er det mer relevant å forestille seg at læringen også vil måtte innbefatte muligheter til å gjøre kople sammen teoretisk og situert kunnskap til stadig nye situasjoner, og dermed gjøre ansatte i bedre i stand til å reflektere over begrensninger og muligheter ved sin praksis. Mange arbeidstakere har betydelig erfaring til stadig å rekontekstualisere teoretiske kunnskap mer eller mindre som en permanent prosess. Det forutsetter at det stilles spørsmål ved etablert praksis. Det kan også skape grunnlag for å utvikle ny og innovativ kunnskap og praksis (Ellström, 2004; Griffith og Guile, 2004). I en slik sammenheng kan læringssykluser i formelle og ikkeformelle kontekster i noen grad betraktes som ”pedagogisk intervensjoner” for å optimalisere læringen i en organisasjon.

2.7.6 Kunnskap og kunnskapstyper

Det relasjonelle perspektivet på læring ”by participating in communities of practice” (Lave og Wenger, 1991) er viktige perspektiver på læring i arbeidslivet. Men selv om betydelige deler av læringen på arbeidsplassene i moderne arbeidsorganisasjoner finner sted gjennom deltakingen i praksisfellesskapet, er det en kjensgjerning at det har funnet sted en betydelig intellektualisering av arbeidet og arbeidsprosessene i den framvoksende kunnskapsøkonomien. Arbeidstakerne står overfor utfordringen med å tilegne seg ulike former for kunnskap, dvs. både den som finnes i og den som ikke kan produseres i praksisfellesskapet (Guile og Young, 2003). Før jeg kommer nærmere inn på dette spørsmålet kan det være aktuelt å definere hvilke typer kunnskap dette nærmere kan dreie seg om. Guile og Young (2003) skiller i denne forbindelse mellom tre typer kunnskap. Det antas at kunnskap som utvikles i praksisfellesskapet i stor grad er det som betegnes som *situert kunnskap* og *taus kunnskap*. Med den førstnevnte typen siktes det til kunnskap som er forankret i spesifikke kontekster, men som i prinsippet kan gjøres/formuleres eksplisitt eller kodifiseres. *Taus*

kunnskap refererer på sin side til kunnskap som er forbundet med aktiviteter som ikke uten videre kan gjøres diskursiv eller kodifiseres. Når det gjelder forholdet mellom kodifisert og situert kunnskap så består forskjellen i at den situerte er forankret i spesifikke kontekster og kan dermed bare tilegnes ved å delta i slike kontekster som i praksisfellesskap. Den kodifiserte kunnskapen er kunnskap som er lagret på ulike måter som i bøker, tekster, databaser m.m. og som kan brukes i et videre spekter av kontekster. Det er med andre ord en mer generell og teoretisk kunnskap. I denne sammenheng antas det derfor at i alle disse former for kunnskaper er deltakerne i større eller mindre grad avhengige av, i praksisfellesskapet.

2.7.7 Kontekstens duale betydning

I denne sammenheng peker Guile og Youngs (2003) på at en teoretisk innfallsvinkel til å knytte sammenheng mellom teoretisk og situert kunnskap er delvis et spørsmål av hvordan begrepet kontekst oppfattes. På grunnlag av van Oers (1998) definisjon av to ulike måter å forstå kontekst utvikler de to ovennevnte forfatterne et perspektiv som de kaller *kontekstens duale betydning*. Dette er teoretisk sett et viktig grep for nettopp å få til en teoretisk begrunnet sammenheng mellom den situerte og den tause kunnskapen på den ene siden og den kodifiserte og teoretiske kunnskapen på den andre. Kontekstens duale funksjon består for det første i at den fungerer som en ”partikularisering av mening” i den forstand at den begrenser kognitive prosesser og eliminerer noen former for mening som ikke ansees som relevant for læringen i den aktuelle konteksten. Dette perspektivet peker på begrensingene og det situerte i konteksten, og dermed noe om den form for kunnskapsutvikling som finner sted gjennom deltakingen i praksisfellesskapet som nettopp kan forstås i en slik kontekstuel perspektiv. Guile og Young kaller denne funksjonen for *kontekstenes spesifiseringsfunksjon*. For det andre skaper konteksten koherens - sammenheng ved at den inngår i en større helhet som dermed bidrar til å gi mening i den forstand at arbeidet, læringen og kunnskapsutviklingen i praksiskonteksten, også kan settes inn i en videre organisasjonsintern sammenheng som omfatter organisasjonens bredere virksomhet som en bedre forståelse av arbeids- og produksjonsprosessen, men også de mer foretningmessige sidene ved virksomheten. I tillegg vil jeg også ta med den videre organisasjonseksterne kunnskapssammenheng som omfatter fagområder av stor betydning for dens organisasjonens produktive virksomhet. Denne funksjonen kaller de *kontekstenes konnektive funksjon*. Som det framgår skiller jeg her både

mellom *organisasjonsieksterne konnektivitet* og den *-interne konnektivitet* ved konteksten. Førstnevnte refererer til en videre kunnskapskontekst som arbeidet i bedriften inngår i. Med sistnevnte siktes det til å gjøre bruk av kunnskap og ferdigheter i ulike arbeidsoppgaver og – situasjoner i organisasjonen. Sistnevnte omfatter forbindelsene mellom ulike former kodifisert og teoretisk fagkunnskap og hvordan den kan bidra til å skape forståelse som overskrider eller supplerer det situerte og spesifiserte og dermed det kontekstuelle begrensede i praksiskonteksten som læringskontekst.

I drøftingen av hvilke faktorer som influerer på utformingen av en organisasjons struktur og dermed organiseringen av arbeidet har jeg skilt mellom mekanistisk og organisk struktur. Et slikt skille samsvarer i betydelig grad med Griffiths og Guile's skille mellom "kunnskapsfattige" og "kunnskapsrike" organisasjoner og spørsmålet om behov for import av kunnskap. Jeg vil derfor i denne sammenheng peke på at organisasjonskonteksten, slik jeg har drøftet dette begrepet er av vesentlig betydning når det gjelder spørsmålet om kontekstens konnektive dimensjon (Griffiths og Guile, 2001). Jeg vil forstå begrepet organisasjonskonteksten i lys av kontekstens duale funksjon. Gjennom min drøfting av den organiske og mekanistiske organisasjonsstrukturen har jeg også argumentert for at den konnektive dimensjonen kan ha ulik betydning i ulike organisasjonskontekster. Slik sett er begrepet om kontekstens duale funksjon en viktig teoretisk grunnlag for å utvikle en forståelse import av kunnskap i organisasjoner som omfatter både den organisasjonsinterne konnektiviteten og den organisasjonseksterne.

2.7.8 Sammenheng mellom kontekstens to funksjoner

Læring i organisasjoner i en kunnskapsøkonomi forutsetter at det trekkes veksler på teoretisk kunnskap på "underpinning knowledge" og at den kan integreres i pågående læringsprosessene i (arbeids-)organisasjoner. Så langt har jeg argumentert for at kunnskap ikke bare reduseres til betingelsene for dens produksjon (Young, 2003). Young argumenterer han for at kunnskapen framstår ekstern for den som forsøker å utvikle ny kunnskap gjennom læring, og han inntar en sosialrealistisk posisjon fordi "*..it recognizes the role of human agency in the production of knowledge*" og realistisk fordi den anerkjenner "*.....the context independent characteristics of knowlegde*" (Young, 2003: 113). Young argumenterer for at begge formene for kunnskap er nødvendige, og begge oppstår av praksis og endres gjennom praksis. Med

dette markerer han en kritisk holdning til bestemte dialektiske posisjoner i synet på kunnskap som 1) avviser eksistensen av et distinkt kunnskapsbegrep, men også synet til retninger innen postmodernismen/sosialkonstruktivismen som 2) benekter den teoretiske og kodifiserte kunnskapens relevans og 3) utelukkende fokuserer på det situerte og kontekstuelle aspektet ved kunnskapen (Wheelahen, 2005).

Selv om kunnskap er sosialt produsert, er den underlagt et krav om intersubjektiv enighet når det gjelder vurderingen av dens gyldighet. Det betyr det at slik kunnskap ikke utelukkende kan reduseres til betingelsene som den er produsert under (Young, 2003). Kunnskap refererer til noe og kan følgelig ikke være *tilfeldig*. Kunnskap dreier seg dermed ikke bare om det fellesskapet av ”produsenter” som den er utviklet i. I følge postmodernismens sosialkonstruktivistiske ontologi defineres sannhet som det personer intersubjektivt kan bli enige om. Det betyr at sannheten lett kan anta et litt tilfeldig preg. Men konvensjoner av dette slag er ikke nødvendigvis tilfeldige fordi hvilken som helst konvensjon neppe fungerer som grunnlag for handling og med henblikk på fremtiden (Sayer, 2000). Kunnskap og prosessen for å utvikle den er sosialt mediert med alt det som det innebærer. Kunnskap som er produsert under slike betingelser vil nødvendigvis måtte preges av det, men all kunnskap utvikles i sosialt medierte prosesser. Til tross for sin ufullkommenhet gir den likevel informasjon og større forståelse av ”det som eksisterer” (Young, 2003).

Begrepet ”emergens” (Archer, 1995) gir et visst grunnlag for å forstå hvordan den situerte kunnskapen som knyttes til kontekstens spesifiseringsfunksjon og den teoretiske kunnskapen som kan knyttes til kontekstens konnektive funksjon. Kritiske realister er opptatt av å undersøke samspillet mellom ulike objekter på ulike nivåer og innen samme ontologiske nivå (som f. eks. samspillet struktur og aktør i den sosiale virkeligheten), men også samspillet mellom objekter mellom på ulike nivåer av virkeligheten (andre enn den sosiale)⁸. Emergens refererer til utviklingen av nye objekt eller fenomener med opphav i en kombinasjon av andre

⁸ En grunnleggende antagelse i den kritiske realismen er at mekanismer og strukturer er nivådelte, dvs. virkeligheten er delt inne i en rekke nivåer – høyere og lavere nivåer. I denne forbindelsen hevdes det i den pågående diskusjonen om temaet at det er vanskelig å finne fram til et nivå, men utover det at det langt fra er avklart presist hvilke nivåer virkeligheten består av, er det også en løpende diskusjon omkring visse nivåers gjensidige plassering i hierarkiet. Det dreier seg om fire nivåer der den sosiale virkeligheten befinner seg høyest oppe i hierarkiet. Dette nivået forutsetter det biologiske nivået, som forutsetter det kjemiske nivået som igjen forutsetter eksistensen av det fysiske nivået som er det mest grunnleggende nivået og nederst i hierarkiet. Det er en viss logikk i dette. Mennesker er eksempelvis underkastet tyngdekraften og kan ikke fly ved egen hjelp. Likeså forutsetter vår evne til å produsere diskurser komplekse sammenhenger på lavere nivåer som kan få en brå avslutning dersom vi over lenger tid ikke spiser eller drikker. Poenget her er at fenomener som har sitt opphav i mekanismer på høyere nivåer, påvirkes også av mekanismer på virkelighetens lavere nivåer

objekt eller fenomen. Det nye objektet eller fenomen som har oppstått av en slik kombinasjon, har den visse distinkte egenskaper som ikke kan reduseres til noen av sine bestanddeler. Det nye fenomenet kan også ha en viss autonomi i forhold til hver av dets bestanddeler og en viss evne til å samhandle med hver av dem (se bl. a. Carter og Sealey, 2000). Hvilken relevans har så dette?

I tråd med dette kan læring forstås som uttrykk for at individer (handlende, agenter) involveres i meningsfulle ”konstruksjonsprosesser” som potensielt også kan inkorporere og integrerer ekstern kunnskap (i forhold til individet) med det som de allerede vet og kan, og er forankret i en prestrukturert praksis- og læringskontekst. Gjennom sin samhandling med andre og praksis skaper de kunnskap, og denne har en relasjonell karakter. Den relasjonelle karakter får kunnskapen ved at den skapes gjennom praksis. Det innebærer også at den overskrider diskursen og det fellesskapet den produseres i. Slik sett har den en materiell dimensjon ved at den er utviklet av praksis i en prestrukturert praksiskontekst (jfr. Wheelanhan, 2005).

Det at den teoretiske kunnskapen har en sui generis uavhengighet, betyr i denne forbindelsen at den overskrider konteksten som den er produsert i. Et relasjonelt syn på den sosiale virkeligheten og praksis (Archer, 1995:2000), innebærer at emergensprosesser også medieres gjennom menneskelig praksis og kan bidra til at kunnskapen transformeres ved at teoretisk og kodifisert kunnskap integreres med det individene allerede vet og kan gjøre. Slik sett kan individene hver for seg og i fellesskap endre kunnskapen. Og når de gjør det, endrer de seg selv og potensielt også praksis og praksiskonteksten. Forskning som sammenlikner måten eksperter og nykommere bruker taus kunnskap illustrerer dette. Taus kunnskap blir ofte av postmodernister og sosialkonstruktivister redusert til ferdigheter (skills). En del forskere hevder imidlertid at bildet er mer komplekst, og at det neppe er holdbart å forstå taus kunnskap som bare en måte å karakterisere prosedyrekunnskapen (skills) på. Stevenson argumenterer eksempelvis for at taus kunnskap (tacit knowing) er bredere sammensatt ved at den situasjonsbetingede kunnskapen, den begrepslige kunnskapen, prosedyrekunnskapen og den strategiske kunnskapen også inngår i ekspertkunnskap (Stevenson 2001). I tråd med dette bruker Bransford og Schwartz (199:69-70) betegnelsen ”knowing with” og peker på at personer handler med utgangspunkt i deres tidligere tilegnede begreper og erfaringer: “...By *‘knowing with’ our cumulative set of knowledge and experiences, we perceive, interpret and judge situations based on our past experiences*”. Stevenson (2003) hevder dessuten i et senere arbeid at eksperter skiller seg fra nykommerne på grunn av sin evne til å knytte sammen

forskjellige typer mening som deres erfaringer har gitt dem, men også meninger som andre konstruerer av disse erfaringene. Selv om de refererte forskerne har andre oppfatninger enn dem som jeg argumenterer for her, er poenget at de likevel beskriver emergensprosesser på illustrativ måte, og som har sitt opphav i samspillet mellom individet som handlende og prestrukturerte praksiskontekster, deres ”tools” som også innbefatter intellektuelle ”tools” som de selvfølgelig også gjør bruk av i sitt arbeid.

Forestillingen om at teoretisk kunnskap er mindre viktig kan knyttes til irrelevant distinksjon mellom teoretisk kunnskap og prosedyrekunnskap, og det samme gjelder mht. å utelukke teorier og begreper fra taus kunnskap. Derimot synes det på grunnlag av ovenstående mer relevant å betrakte tause kunnskap slik det er definert her (jfr. def. ovenfor) som et resultat av emergensprosesser som innbefatter både teorier og begreper. Slik sett kan man si at teoretisk kunnskap kroppsliggjøres m.a.o gjennom ovennevnte prosesser. Dette er et grunnleggende kjennetegn ved ekspertpraksis. Endringen eller transformasjonen kan finne sted nettopp fordi deltakerne i konteksten ikke begrenser seg til å finne all kunnskap innenfor praksiskontekstens rammer. I stedet for å argumentere for at den kunnskapen vi trenger å bruke, eller potensielt kunne ha bruk for, alltid produseres i selve praksiskonteksten (Young, 2001), må ekstern kunnskap i stedet inkorporeres i praksiskonteksten, og den vil da potensielt kunne endres av aktørene samhandling og praksis via emergensprosesser. Wheelahan skriver følgende:

”I think the notion of emergence is very useful for understanding processes and learning, because the individual is always in a process of becoming through emergence that arises from practice (Beach, 1999).....(Wheelahan, 2005).

Referansen til Beach er spesifikt myntet på hans begrep ”consequential transistions” som viser at emergensprosessen kan ”trigge” ulike typer av læringsprosesser. Og for noen av de typer ”transitions” han begrepsliggjør er det eksplisitt referanse til en organisasjonskontekst eller i hvert fall arbeidsoppgavens karakter (mekanistisk-strukturell oppgavetype (McDonalds) og en organisk-strukturell oppgavetype (profesjonspreget arbeid) og strukturelle læringspotensial (Ellström, 2004; se også Beach, 1999). Van Oers (1998) beskriver ulike rekontekstualiserings/resitueringstyper (van Oers bruker begge) og bringer i denne sammenheng inn en vertikal læringsdimensjon som jeg her forstår som et ekspansivt utviklingsorientert læringselement. Det er imidlertid vanskelig å tenke seg at en rekontekstualiseringstype som potensielt kan utgjøre kimen til et utviklingsorientert læringsspor, også vil kunne ”slå ut i full blomst” innenfor rammen av en organisasjonskontekst med et

dominerende innslag av mekanistisk-strukturelle arbeidsoppgaver, men det utelukker ikke nødvendigvis at det umulig f. eks. innenfor avgrensede områder. Ellström (2004) peker bl.a. på at det finner sted et uformelt utviklingsarbeid på grunnplanet i mange organisasjoner. Den utviklingsorienterte rekontekstualiseringstypen likevel mer tenkbar i en organisasjonskontekst med et relativt sterkt innslag av organisk-strukturelle arbeidsoppgaver.

Det kan muligens virke kunstig å antyde at disse typene rekontekstualisering /resituering må innbefatte en bestemt organisasjonsstruktur. Men det er et sentralt poeng for meg i denne avhandlingen å understreke at læringen finner sted i prestrukturert praksis og læringskontekst som ofte er en organisasjon. På den andre siden hevder Lave (1993) at læring bare finner sted kontekstuellet gjennom arbeidet i en *språklig konstituert praksiskontekst*. Jeg er uenig at det er kun det som konstituerer en praksiskontekst. Mitt utgangspunkt er at læringen i arbeidslivet finner sted i relativt varige *prestrukturerte entiteter, dvs. organisasjoner, der menneskene inngår i forskjellige, men internt relaterte posisjonspraksiser som gjennom samhandling over tid reproduseres eller transformeres som følge av endringer i praksis*.

Dette organisasjonsbegrepet innebærer at organisasjonskonteksten er formet av eksterne situasjonelle mekanismer som jeg har redegjort for tidligere. De påvirker og kan endre samhandlingen mellom internt relaterte aktører i og utenfor organisasjonen og bidra til at organisasjonsstrukturer utformes slik at de i større eller mindre grad har de kjennetegn som gjenfinnes i begrepene mekanistisk eller organisk struktur. Derfor er dette meningsfulle begreper å bruke i denne sammenheng og anvendes også uavhengig av om de knyttes til det situasjonsteoretiske perspektivet eller ikke (Watson, 2003). Strukturen har gjennom sine emergente karakter en kausal virkning ved at den kan hemme eller fremme arbeidskraftens mulighet til å bruke sine evner, kunnskaper og ferdigheter, og tilsvarende gjelder i stor grad for læringen i organisasjonen at den hemmer og fremmer de ansattes læringsmuligheter og deres anvendelse og utvikling av sine subjektive læringsressurser (Baethge og Baethge-Kinsky, 2004).

I den teoretiske orienteringsrammen som jeg har argumentert for her, tilskrives ikke språket noen hegemonisk posisjon med hensyn til å konstruere eller konstituere konteksten fordi språket selv oppfattes fortrinnsvis som en praktisk aktivitet bl. a. fordi praksis kommer først i tid og logisk sett (se Fleetwood, 2005; Archer, 2000; Carter og Sealey, 2004). Det innebærer en klar distansiering fra den type gjensidige konstitueringen av språk/diskurs og virkelighet,

men også av språk/diskurs og handling som man ofte finner i sosialkonstruktivismens ontologi, og særlig i enkelte av dens postmodernistiske varianter (se bl.a. Jackson og Carter, 2000; Coupeland og Jaworski, 2001; Potter, 1997; 1996). Jeg er enig at dette med en viss rimlighet kan karakteriseres som ”ontologiske overdrivelser” (Fleetwood, 2005)⁹.

Med utgangspunkt i begrepet om kontekstens duale funksjon har jeg forsøkt å begrunne at det i en postfordistisk kunnskapsøkonomi både er mulig og nødvendig ”føye sammen” teoretisk og erfaringsbasert kunnskap for å skape endring og utvikling. I fortsettelsen knytter jeg dette perspektivet til modellen om læringens variable grad av tilknytning til arbeidet/arbeidsprosessen.

2.7.9 Læringszyklusen som prosess og produkt

I prinsippet antar jeg at utforskningsprosessen i Deweys betydning kan forstås som en læringsprosess. Denne kan forstås som en av en rekke sykluser av læring som prosess og resultat, i et innbyrdes samspill der ”*The process facilitates the product which at the same time enhances further processes and so on*” (Hager, 2004:11). Sett i et slikt perspektiv kan en enkelt læringsprosess enten bestå av en enkelt læringszyklus eller flere innbyrdes forbundne sykluser av læring utgjør en læringsprosess som i neste læring omgang munner ut i et læringsprodukt. Flere slike innbyrdes forbundne sekvenser med læring som prosess/ læring som produkt kan inngå i en og samme læringsprosess. Det at læringen kan finne sted som kortere sykluser eller utgjøre sykluser i en mer omfattende pågående læringsprosess er det fordi slike sykluser kan forstås som delmål/delerkjennelser på veien fram mot løsningen av et aktuelt problem i en organisasjon. Det er rimelig å anta at det er slike læringszykluser pågår hele tiden i en organisasjon sideløpende og gå på tvers av faggrupper og organisatoriske nivåer og ha et ulikt omfang og innhold osv. Jeg vil kategorisere dem med utgangspunkt i

⁹ I sin artikkel siterer Fleetwood en rekke postmodernistiske organisasjonsforskere angående deres oppfatninger av organisasjonsstrukturer og organisasjoner og forestillingen om virkeligheten slik vi kjenner den er sosialt konstruert. I sin kommentar antyder han hva han sikter til med begrepet ”ontologiske overdrivelser”. Direkte i tilknytning til sitatene skriver han følgende: ”Comments such as these at worst encourage, and at best fail to discourage, the ontological claim that discourse, language or some other conceptual cognitive activity, quite literally, constructs, creates, makes, produces, generates or constitutes entities. And like it or not, the verb ‘construct’ has all these connotations. To suggest that discourse, language or some other conceptual cognitive creates (or whatever verb is implied) socially real entities such as organizational structures is to engage in what I call *ontological exaggeration*. Simply put, social constructivism exaggerates the consequences of activities such as speaking and thinking to the point where it is hard not to define this as an example of subjective idealism” (Fleetwood, 2005: 206). Han bruker resten av artikkelen til å påvise inkonsistenser i og argumentere mot dette synet ut fra en kritisk realistisk posisjon.

grad av tilknytning til arbeidet. (se Pfeiffer, m.fl., 2005). Disse læringscyklusene kan finne sted med ulik tilknytning til arbeidet. Enkelte av disse kan finne sted utenfor selv arbeidsprosessen. De forstås som sykluser som inngår og bidrar i en *pågående læringsprosess* i organisasjonen. Det er derfor rimelig å anta at slike læringscykluser i utgangspunktet må ha mening og relevans i organisasjonskonteksten.

Arbeidsimmanent læring

Denne type læringsprosess antas å være integrert i selve arbeidshandlingen, dvs. at innholdet i læringen er i stor grad identisk med selve arbeidsprosessen. Gjennom utføringen av arbeids handlinger er det muligheter å forbedre en del aspekter utføringen av arbeidsgavene og kan betraktes som et enkeltaspekt ved læringens utføringsdimensjon. I denne kategorien kommer f. eks. situert læring (Lave og Wenger, 1990). Den læringen har fokus på kontekstens spesifiseringsfunksjon og den kunnskapen som produseres i denne konteksten vil være situert kontekstuell kunnskap og sannsynlig også ulike former for taus kunnskap. I denne type læring er læringsresultatet som regel immanent i læringsprosessen og i den grad man kan snakke om kontekstualisering er det rimelig å betrakte den som en *immanent rekontekstualisering*.

Arbeidsbetinget læring

Denne typen innebærer at læringens innhold er bestemt som følge av en gitt arbeidsprosess, men læringsprosessen og arbeidsprosessen er likevel ikke identisk. Det kan dreie seg om ulike former for selvlæring ved hjelp av ulike medier med umiddelbar relevans til den aktuelle arbeidsprosessen. Det kan eksempelvis dreie seg om å øve på bestemte steg eller operasjoner i en arbeidsprosess før den skal gjennomføres eller undersøke noe mer i dybde. Den kan oppstås som følge av problemer som følge av at de ansatte trenger ideer eller kunnskap utenfra for å løse et bestemt problem. Dette er en mellomkategori med glidende overganger både til den arbeidsimmanente læringen og former for arbeidsrelatert intern og ekstern læring.

Arbeidsrelatert læring

Denne typen innebærer at læringens innhold ikke direkte gjennom arbeidsprosessen, men at den er likevel temamessig, og i en videre forstand nært koblet til arbeidet og den pågående læringsprosessen i organisasjonen. Dette kan dreie seg om former for teoretisk/praktisk læring og kan også dreie seg om teoretisk og kodifisert kunnskap. Arbeidsrelaterte læringscykluser kan deles i to hovedkategorier. De interne, arbeidsrelaterte læringscykluser finner sted internt i organisasjonen med bedriftens eget personal som lærere/ instruktører. Eksterne kurs

kan forstås som læringssykluser som finner sted utenfor organisasjonen eller med eksterne lærere/instruktører og der læringen dreier seg om tema/fag som er relevant for og relatert til deltakernes arbeid og læring i organisasjonen.

2.7.10 Rekontekstualisering som import av kunnskap på organisasjonsnivået

Organisasjoner befinner seg i ulike organisasjonskontekster med forskjellige, men som regel varierende typer situasjonslogikk. Organisasjonskonteksten vil i følge vår teoretiske antagelse influere på i hvilken grad organisasjonen har behov for å importere teoretisk eller kodifisert kunnskap utenfra i form av eksterne kurs. Dette er et spørsmål om hvilken betydning organisasjonskontekstens eksternt konnektive dimensjon har i de ulike bedriftene. Dette dreier seg om hvordan importen av kunnskap og måtene bedriftene i utvalget mitt går fram for å importere ekstern kunnskap og hvordan bedriftene går fram for å ta den i bruk. Det er en flytende overgang mellom dette perspektivet og det som dreier seg om organisasjonskontekstens internt konnektive dimensjon som kombinerer kontekstens duale dimensjon ved sitt fokus på at læringen er innrettet på å utføre arbeidsoppgavene på helt eller delvis nye måter og i forskjellige situasjoner som følge av den nye kunnskapen eller teknologien eller en kombinasjon av begge disse.

Youngs kunnskaps sosiologiske vurdering av bestemte dialektiske kunnskapsoppfatninger og den realistiske kunnskapsoppfatningen innebar i praksis en sondering mellom oppfatninger som fortrinnsvis fokuserer på kunnskapens ”knowing how” dimensjon og ”knowing why” med en sterk poengtering av begge dimensjonenes gjensidige betydning for hverandre i kunnskapsutviklingen. Og jeg har også lagt vekt på å argumentere for et slikt syn i det foregående og ikke minst forstå læring med utgangspunkt i emergensbegrepet. Selv om dette er viktig finnes det ikke noen patentoppskrifter på hvordan teoretisk og kodifisert kunnskap kan bidra til å styrke sammenhengen mellom den praktiske kunnskapens ”knowing how” og ”knowing why”-dimensjon. Denne antas å være viktig i en postfordistisk kunnskapsøkonomi der endringstakten er relativt høy i det minste innenfor enkelte sektorer, og deler av den kontekstbundne ”knowing how”-kunnskapen har en tendens til raskt gå ut på dato (Bosch, 2000). Det er også en av grunnene til at ulike varianter av ”rekontekstualiseringstematikken” i økende grad er blitt viet større oppmerksomhet (Guile og Griffiths, 2004; se også Toumi-Gröhn og Engeström, 2003). Nettopp forbindelsen mellom kunnskapens ”knowing how” og

”knowing why”- dimensjon gjør det mulig for aktørene i den enkelte organisasjonen å stille kritiske spørsmål til egen praksis. Det kan potensielt bidra til ny læring som kan bidra til å skape en ”buffer” mot det nye og uventede som alltid eksisterer både som trussel og mulighet i de fleste organisasjoner.

Mye av diskusjonen er knyttet til Engeströms begrep ”boundary-crossing” mellom aktivitetssystemer (Engeström og Toumi-Gröhn, 2003, ”consequential transitions”, (Beach, 1999; 2003) og rekontekstualisering (van Oers, 1998) innenfor ulike tilnærminger til aktivitetsteori. Felles for disse tilnærmingene er premisset at begreper ikke kan skilles fra den konteksten de finner sted i. I følge van Oers er eksempelvis rekontekstualisering en iterativ og fortolkende aktivitet. Utgangspunktet er at i følge han kan en hver aktivitet som mennesker går i gang med framkalle eller utløse ulike tanke- og handlingsmønstre som kan rive det andre med seg og gi utvidet erkjennelse og kunnskap, men er tilbakeholden med å poengtere at læringen finner sted i en prestrukturert praksiskontekst. Videre peker van Oers (1998) på at i en hver situasjon kan handlingens gjenstand motivere en hver person til å engasjere seg i mer komplekse aktiviteter enn det de opprinnelig hadde forestilt seg og på den måten stimulere innovasjon og kreativitet. Slik sett dreier rekontekstualisering seg om å se en opprinnelig aktivitet fra et nytt perspektiv. Han skiller således mellom ”horisontale” og ”vertikale” former for rekontekstualisering. I sistnevnte finnes et transformativt eller utviklingsorientert perspektiv på læringen (Ellström, 2004) ved rekontekstualiseringen som viktig i denne forbindelse.

2.7.11 To aspekter ved konnektiv læringspraksis

Med begrepet ”konnektiv spesialisering” åpner Young (1998) for en tenkning om læring som åpner opp for ulike former for ”import” av kunnskap, og dermed relaterer læringen både den situerte kontekstuelle kunnskapen og til teoretisk og kodifisert kunnskap, dvs. til praksiskontekstens spesifiserings- og konnektive funksjon (Guile og Young, 2003). Dette gjøre det relevant for meg å knytte an til Griffiths og Guile (2001), Guile (2002) og Guile og Griffiths (2004) og deres prinsipp om konnektivitet som ser utviklingen av kunnskap og ferdigheter i relasjon til, og som en følge av, en kontinuerlig og pågående ”resitueringsprosess” (Guile, 2002; Guile og Griffiths, 2004). På denne måten har jeg definert en distinksjon mellom organisasjonskontekstens eksternt konnektive dimensjon og dens internt

konnektive dimensjonen. Det innebærer at forståelsen av import av kunnskap på organisasjonsnivået ved bruk av eksterne kurs synes begrepet *ekstern konnektivitet* mest relevant. På det sistnevnte nivået synes derimot begrepet *resituering* mest relevant. Siden jeg på denne måten begrepslig skiller mellom ekstern og intern konnektivitet vil jeg her heretter bruke begrepet konnektivitet om ekstern konnektivitet og resituering om intern konnektivitet. Guile (2002) skiller mellom ulike typer resituering:

Den første typen dreier seg om å utføre en kjent aktivitet i en ny kontekst. Dette kan dreie seg om en oppgave som de allerede kan. Den andre typen resituering finner sted når arbeidstakeren eller arbeidsgruppen gjør bruk av problemene som oppstår mens de gjennomfører en oppgave som grunnlag for å utvikle en ny praksis med seg i en ny kontekst. På denne måten er det mulig å tenke seg dette som læringssykluser i form av prosess og produkt og som sådan bidrar til å utvikle den eksisterende praktiske kunnskapen. En tredje type resituering oppstår når det ikke er mulig å løse et nytt problem uten at man skaffer seg kunnskap eller ideer utenfor den umiddelbare konteksten. Dette kan dreie seg om det som jeg ovenfor har omtalt som arbeidsbetinget og arbeidsrelatert læring, dvs. læringssykluser som finner sted utenfor arbeidsprosessen der også eksterne kurs kan inngå. Med utgangspunkt i denne kategorisering er det mulig å tenke seg flere ulike kombinasjoner (Guile, 2002). Det som også er verdt å merke seg, er at i dette perspektivet åpnes det for at det på grunnlag av den interne problemløsningen også i prinsippet kan oppstå behov for eksterne kurs. Slik sett kompletterer dette bildet i og med at jeg har i stor grad vektlagt den eksternt konnektive dimensjon som poengterer at det er organisasjonskontekstens eksterne situasjonelle mekanismer som driver fram behovet for eksterne kurs.

2.7.12 Definisjon av organisasjonslæring

Ellström (2004) skiller mellom ulike læringsdimensjoner. Med det sikter han til hva som er læringens innhold og innretting. I den forbindelse er det nyttig å skille mellom den oppgaven, den situasjonen eller den sammenheng læringen finner sted i. *Den subjektive dimensjonen* omfatter f. eks. faktorer som kunnskaper, ferdigheter vaner, men også atferdsmåter, vurderinger eller personlighetsrelaterte aspekter. Læringens utføringsdimensjon handler om hvordan personen anvender sin kompetanse i utføringen av en arbeidsoppgave, måten en bestemt type situasjon eller måten å relatere seg til sine omgivelser på arbeidsplassen.

Eksempel på denne kategori læring kan være at man forbedrer sine arbeidsmåter eller utvikler nye løsninger for å håndtere bestemte arbeidsoppgaver. Den neste læringsdimensjonen omfatter læring mht. ulike aspekter ved den enkeltes omgivelse, inkludert den oppgaven eller det objekt eller den situasjonen som står i fokus for læringen. Denne dimensjonen omtales som læringens strukturelle dimensjon. Denne dimensjonen dreier seg om hvordan den lærende medarbeideren forandrer sin materielle, sosiale eller kulturell omgivelse på en eller flere måter. Det kan eksempelvis dreie seg om reproduksjon eller forandring av de arbeidsmåter, rutiner eller kollektive forestillinger som dominerer i en organisasjon. Inkludert er resultat av læring i form av ny kunnskap, nye begrep, modeller eller teorier. Læring i den strukturelle dimensjonen innebærer reproduksjon eller endring av kunnskaper, kulturelle eller sosiale forhold som eksisterer uavhengig av den lærende, men som samtidig er produkter av individuelle og kollektive aktiviteter (Ellström, 2004). De to sistnevnte læringsdimensjonene kan innbefatte hele organisasjonens læring eller andre former for kollektiv læring. Denne læringen vil jeg mer spesifikt definere på følgende måte (Ellström, 1999):

”Endringer i organisasjonens praksiser, inkludert rutiner og prosedyrer, teknologier, systemer osv. som medieres gjennom den menneskelige tanke, handling og samhandling som vi vanligvis kaller læring, kunnskapsutvikling, gransking, problemløsning eller liknende”

I definisjonen ovenfor er forholdet mellom individuell læring og organisasjonslæring koplet sammen ved å understreke at organisasjonslæring, slik den manifesterer seg som endringer i en organisasjons praksis. Slik sett kan vi si at organisasjonslæring forutsetter den individuelle arbeidertakerens individuelle læring og pågående videre læringsprosesser i organisasjonen som flere deltar i. Læring defineres ofte som en eller annen form for relativt varig endring som følge av læring. Dette gjør det litt problematisk å skille mellom endringer som spesifikt reproducerer/ modifiserer og læring som endrer eller transformerer. Dette vil i hvert tilfelle måte være gjenstand for analyse. Archer (1995) bruker begrepet *strukturell elaborasjon* som innebærer både begrepene reproduksjon og transformasjon.

2.7.13 Noen teoretiske aspekter ved en organisasjons kompetanse

Den enkelte organisasjonens struktur og kultur er konstituert av måtene samhandlingen mellom medarbeiderne i ulike relasjoner i og mellom posisjoner og fordelingen av beslutningsmyndighet, status, makt og disponeringen av ressurser skjer på. Det dreier seg om ledelsen med ansvar for organisasjonens yteevne og effektivitet og akkumulasjon av økonomisk overskudd, men også medarbeiderne som kollektiv og enkeltpersoner og deres kunnskaper, ferdigheter og evner som anvendes i samhandlingen og produksjonen av aktuelle varer og tjenester. Begrepet ”kompetanse” stammer fra det latinske ordet ”competere” som betyr å være skikket eller egnet (Nordhaug, 1992) og det er i hovedsak dette som er innholdet av begrepet i dagens debatt, men det er flere måter å være skikket på. Her er fokuset på utføringen av arbeidsoppgavene. I bedriftssammenheng er det vanlig å se kompetanse som en faktor som påvirker bedriftens ytelser og verdiskaping. Nordhaug peker på at kompetanse bør forstås som *uavhengig variabel* i forhold til det å utføre en jobb og han definerer begrepet på følgende måte: ”*The composite of human knowledge, skills and aptitudes that may serve productive purposes in organisations*” (Nordhaug, 1992:50). Begrepet består av tre elementer; *kunnskaper, ferdigheter og evner*. Med kunnskap siktes det til spesifikk kunnskap om et emne eller fagområde. Ferdigheter forstås som en spesiell evne til å utføre arbeidsrelaterte oppgaver, og evner eller dyktighet utgjør en naturlig begavelse som kan anvendes i utføringen av arbeidsoppgavene og danne grunnlag for utviklingen av kunnskaper og ferdigheter. På *organisasjonsnivå* klassifiseres kompetanse etter følgende dimensjoner: Med utgangspunkt i dimensjonene grad av bedriftsspesifisitet, bransjespesifisitet og oppgavespesifisitet kommer Nordhaug fram til 6 ulike kompetansekategorier (For en nærmere presentasjon og drøfting, se Nordhaug, 1992). Typologien gir et grunnlag for å forstå de ulike fasetter ved kompetansebegrepet og kategorisere opplæringstilbud som gjennomføres av eksterne av kursarrangører.

En annen måte å definere kompetanse på i et organisasjonsperspektiv vektlegger det strategiske perspektivet på kompetanse, og begrepet defineres som et knippe av sammenkoblede teknologier, kompetanser og spesielle kunnskaper (Hamel, 1994). Det er særlig fokus på en type ressurser som er vanskelige eller bare delvis kan imiteres på grunn av deres komplekse og delvis implisitte karakter og som gir varige konkurransefordeler skal gi langsiktige konkurransefordeler (Schreyögg og Kliesch, 2003). Fokuset er på den samlede kompetansen i enheter på høyere nivå enn individet med vekt på integrasjonen og

kombinasjonen av ulike enkeltkompetanser og teknologier. Det var Prahalad og Hamel (1990) som først lanserte ideen om kjernekompetanse. Med det siktet de til kompetanser som er sentrale for foretakets evne til verdiskaping, dvs: ”...skills which enable a firm to deliver a fundamental customer benefits”. Herunder tar Hamel også med kompetanser som bidrar til *betydelige kostnadsbesparelser*, og på den måten bedrer nytten for kunden. Det poengteres at kompetansen må være *unik* i den forstand at den ikke uten videre kan kopieres, og at den gir konkurransefortrinn. Slik kjernekompetanse endres over tid, og det er *ledelsens ansvar* å legge til rette for at framtidige behov for kjernekompetanse blir utviklet og kan tas i bruk når behovet er der. Kjernekompetansen har i følge Hamel tre hovedsiktemål: 1) bidra til å gi foretaket adgang til markeder og komme i innbegerp med kundene. 2) Gjennomføre produksjonen av varer og tjenester raskere og mer fleksibelt enn konkurrentene. 3) Innarbeide en spesifikk funksjonalitet i produktene på en slik måte at de gir kundene en distinktiv nytte framfor at produktene gradvis forbedres. I dette perspektivet viser en organisasjons kompetanse seg i etterspørselen etter de varer og tjenester som tilbys (Becker, 1998).

Med begrepet ”dynamic capabilities” er et dynamisk aspekt ved kompetansebegrepet introdusert, og det også tar konsekvensene av en del problematiske sider ved kjernekompetansebegrepet (Leonard-Barton, 1992). Det kan skilles mellom ulike kategorier av organisasjonens kompetanse (Collis, 1994). Den første kategorien omfatter tilnæringer der organisasjonens kompetanse danner basisen for alle grunnleggende funksjoner på ulike nivåer som f. eks. kompetansen til medarbeiderne på operatørnivået, mellomledernivået m.m. I denne tilnærmingen defineres organisasjonens kompetanse i tilknytning til ulike funksjonsområder og organisasjonskompetanse der strategisk innrettede kompetanser inngår (jfr. Stalk et. al., 1992). Læring i tilknytning til denne kategori av kompetanser ligger nært opp til det Ellström (2004) omtaler som læringens utføringsdimensjon (litt mer om dette nedenfor).

Den andre kategorien dreier seg om det dynamiske aspektet knyttet til grad av endringsdynamikk i omgivelsene. I de tilfeller endringstakten er høy kan det føre til at de eksisterende kompetansene blir foreldet og at det dermed oppstår behov for å drive en permanent utvikling av kompetansene. I de tilfeller der omgivelsene er relativt stabile, vil dette i mindre grad ha betydning. Slik sett er vi i denne sammenheng tilbake ved situasjonslogikken og organisasjonskonteksten. Dette innebærer at utviklingen av organisasjonens kompetanse således kan forstås som mer eller mindre kontinuerlig utviklingsprosess. Siden organisasjonens kompetanse representerer muligheter og begrensninger

innbærer det også en kontinuerlig endring i muligheter og begrensninger med henblikk på organisasjonens handlingspotensial. Med en slik gradering av kompetansebegrepet blir det analytisk sett mulig å plassere mine egne problemstillinger. De er fortrinnsvis knyttet til den første kategori av kompetanser koplet til læringens utføringsdimensjon og delvis også dens strukturelle dimensjon. Disse forholdene er nært knyttet til organisasjonens kontekst som jeg antar legger viktige føringer på den praksis som hver av bedriftene har utviklet. Dette betyr imidlertid ikke at den enkelte bedrifts læringspraksis er determinert av organisasjonskonteksten.

2.8 Oppsummering og en orienterende analysemodell

Som påpekt innledningsvis er hensikten med gjennomgangen av ulike teoretiske perspektiver og begreper å klargjøre en referanseramme for analysen. Med det mener jeg at de danner grunnlaget for de spørsmål som jeg stiller og utgjør derfor en tolkningsramme for den empiriske analysen. De tre perspektivene er valgt fordi jeg mener de er relevante og interessante mht. å belyse organisasjonsmessige aspekter ved læringspraksisen i tre bedrifter, dvs. hvordan de gjør bruk av eksterne kurs som en del av arbeidet med læring og kompetanseutvikling.

Som jeg skal vise, er betingelsene for oppdragstakende bedrifter meget forskjellige og har konsekvenser for hvordan arbeidet i bedriftene organiseres. Alle tre bedriftene befinner seg i privat sektor. I denne forbindelsen kan det tenkes at særlig det situasjonsteoretiske perspektivet og det institusjonelle perspektivet i størst grad avviker fra hverandre med hensyn til å forklare hvilke mekanismer og faktorer som påvirker bedriftenes læringspraksis. Kulturperspektivet sees i relasjon til det situasjonsteoretiske perspektivet der kultur oppfattes som en variabel og dermed vil variere med organisasjonens kontekst og struktur. På grunnlag av det situasjonsteoretiske perspektivet finner jeg de følgende spørsmålene relevante:

- Hvordan samhandler bedriften med sine kunder og i hvilken grad deltar de i utviklingen av produktet?
- Hvilke eksterne forhold påvirker bedriftens bruk av eksterne kurs?
- Hvilke interne forhold påvirker bedriftenes bruk av eksterne kurs?
- Hvilken utdanning har medarbeiderne i de ulike bedriftene?
- Hvordan er arbeidet organisert i de tre bedriftene?
- I hvilken grad deltar medarbeiderne i beslutninger generelt og spesielt i tilknytning til å definere læringsbehovet?

Og videre:

- I hvilken grad deltar medarbeiderne i definering av behovet – beslutningen om hvilke kurs som trengs?
- Hvilken adgang har medarbeiderne til eksterne kurs?
- I hvilken grad opplever medarbeiderne at de lærer i tilknytning til utføringen av arbeidsoppgavene?
- I hvilken grad får medarbeiderne bruke og utvikle sin eksisterende kompetanse
- Hvordan er forholdet mellom den eksterne og interne læringen?
- Hvordan gå bedriftene fram for å ta i bruk den eksterne læringen?

Når det gjelder kulturperspektivet vil jeg stille følgende spørsmål:

- I hvilken grad deltar medarbeiderne i ulike typer beslutninger?
- I hvilken grad er arbeidet med læringen i bedriftene profesjonalisert?
- I hvilken grad finnes det i bedriftene personer som ”pusher” eksterne læringsaktiviteter?

Ut fra det institusjonelle perspektivet vil jeg stille følgende spørsmål:

- Hvilke elementer i de institusjonaliserte omgivelsene påvirker bedriftenes satsing på ekstern læring?
- Medarbeidernes alder og arbeidserfaring?
- På hvilke måter kan ibruktakingen av den eksterne læringen sies å være institusjonalisert?
- I hvilken grad er den eksterne læringen (dvs. læringen på eksterne kurs) institusjonalisert på bedriftsnivået?

Ut fra et læringsperspektiv er det særlig relevant å spørre:

- I hvilken grad de eksterne kursene kan sies å være koplet på en pågående læringsprosess i bedriften.
- Hvilke former for konnektiv læringspraksis finnes i bedriftene?
- Hvilke betingelser er det for henholdsvis utviklingens og utføringens logikk i bedriftene?

Disse spørsmålene illustrerer hvilke temaområder som med en viss rimelighet kan belyses på grunnlag av gjennomgangen og drøftingen av de tre perspektivenes relevans for problemstillingen. Slikt sett utgjør de i denne sammenheng ”sensitiverende spørsmål”. Problemstillingene som jeg skal belyse er formulert i kapittel 1. De ”sensitiverende spørsmålene” endrer i prinsippet ikke noe på dem. Begrunnelse for disse finnes i presentasjonen og drøftingen av de tre teoretiske tilnærmingene som er valgt.

De fleste av de ovenstående spørsmålene er interessante og relevante, og enkelte av dem vil også bli berørt i den empiriske analysen. Det er derimot ikke hensikten å undersøke hvert

enkelt spesielt. I tillegg til deres sensitiviserende funksjon har de også en veiledende funksjon i analysen av det empiriske materialet. Det vil de gjøre ved at i analysen er jeg oppmerksom på dem, men også åpen for at det i analysen kan dukke opp andre spørsmål som jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på. De kan likevel være relevante for problemstillingene mine. Utgangspunktet for denne undersøkelsen er å undersøke hvordan organisasjonskonteksten kan influere på bedriftenes læringspraksis. Det betyr at det fortrinnsvis er organisasjonsnivået som danner utgangspunkt for analysen. Jeg har likevel trukket de ansatte i bedriftene inn i analysen. Grunnen er jeg analyserer bedriftenes læringspraksis i relasjon til organisasjonskonteksten Dette gir meg en mulighet til å studere hvordan organisasjonsstrukturen påvirker de ansattes læring og arbeid, dvs. temakomplekset læring og organisasjonsstruktur. På grunnlag av den teoretiske drøftingen foran vil jeg trekke veksler Archer's morfogenetiske modell som en teoretisk orienteringsramme.

2.9 Organisasjonskontekst og læringspraksis

Archer er en sosiologisk teoretiker som insisterer på nødvendigheten av å beholde begge sidene i samspillet mellom handling (agency) og struktur. Jeg vil kort presentere Archer's hennes morfogenetiske modell og bruke den som grunnlag for en oppsummerende tolkningsramme. Det innebærer at jeg vil gjøre bruk av på organisasjonsnivået, og jeg er i så måte enig med Archer om at det er mulig å gjøre bruk av den morfogenetiske modellen på organisasjonsnivået og på andre sosiale fenomener på ulike nivåer av den sosiale virkeligheten (Archer, 1995).

Utformingen av den morfogenetiske modellen skjedde 1995 (Archer, 1995). Senere har hun videreutviklet sin argumentasjon i relasjon til den (se Archer, 2000). Det er grunnleggende likhetspunkter i synsmåtene mellom Archers' modell og Layder's teori om sosiale domener (Layder, 1997; 2006) som også erklærer seg som dualist., men har likevel valgt en litt annen løsning enn Archer. Han mener at den viktigste forskjellen mellom dem er at Archer er mer opptatt av å klarlegge de ontologiske, epistemologiske og metodologiske problemstillingene knyttet til arbeidet med å etablere teoretisk kopling mellom handling og struktur (Layder, 2006). Det er to perspektiver som er utviklet seg parallelt over noenlunde samme tidsperiode. Jeg mener begge disse to tilnærmingene er viktige teoretiske bidrag til generell sosiologisk teori. Den litt kryptiske betegnelsen "morfogenetisk" i denne sammenheng sikter mot en forståelse av at de sosiale former (morfo- i begrepet) som samfunnet antar, har sin genese

(utvikling – genetisk i begrepet), men også at menneskelig handling har sitt opphav i sosiale former:

”.....Society is only like itself and the basic task is to conceptualize how ordered social forms have their genesis in human agency, just as social beings have their genesis in social forms” (Archer, 1995:167).

Med denne formuleringen vil Archer fange opp det grunnleggende aspektet ved samspillet mellom handling og struktur forstått som distinktive områder av den sosiale virkeligheten. Det er også dette som danner utgangspunkt for kritikken av eksisterende tilnærminger til handling - struktur problematikken i klassiske og nyere teoretiske sosiologiske tilnærminger. Hun har utviklet sitt morfogenetiske perspektiv gjennom en kritikk av ulike former for reduksjonisme som hun i ulike sosiologiske teorier, perspektiver og systemer. Disse har imidlertid en tendens til å la handling og struktur på ulike måter ”senke den ene i den andre”, dvs. at fenomener som i stedet bør betraktes som distinkte og ulike nivåer av den sosiale virkeligheten ”smeltes” sammen. (”conflation”). Poenget er at når handling (agency) og struktur på ulike måter flyter over i hverandre, blir deres distinktive egenskaper også (i disse teoriene) oppløst og bidrar dermed til å skjule samspillet mellom dem (Archer, 1995). De typer reduksjonisme Archer kritiserer har å gjøre med teorier som eksplisitt eller implisitt berører aktør-struktur-problematikken. Archer skiller således mellom ”nedadgående sammensmelting” (downward conflation), ”oppadgående sammensmelting” (upward conflation) og ”sentral sammensmelting” (central conflation). De typer reduksjonisme som er nevnt her finner man i ulike varianter også igjen innenfor organisasjonsforskningen, se bl.a. Fleetwood, 2005 som særlig tar for seg postmodernistiske varianter som inngår i kategorien ”central conflation”.

2.9.1 Analytisk dualisme

Den fordelen Archer framhever ved sin egen modell, nemlig det hun omtaler som ”analytisk dualisme” og det morfogenetiske perspektivet som underslås og benektes i teoriene som inngår den type reduksjonisme som kaller ”sentral sammensmelting”. I stedet for å ”senke den ene ned i den andre” insisterer heller Archer på at struktur og handling kan bare ”linkes” skikkelig ved at man studerer samspillet mellom dem over tid, og bare ved å inkorporere tid kan problemet med koplingen mellom handling og struktur løses på en tilfredsstillende måte (Archer, 1995). Ved siden av tidsdimensjonen er også forestillingen om *emergens* et viktig

aspekt ved ”analytisk dualisme”. Poenget er her at handling og struktur besitter hver for seg sine egne emergente egenskaper. Det er derfor ikke mulig å behandle dem som ekvivalente størrelser i forhold til hverandre som dermed kan forklare den andre. Det viktige i Archer’s modell er at hun understreker at handling og struktur har distinktive emergente egenskaper og utgjør ulike deler av den sosiale virkeligheten.. Ved å peke på virkelige, substansielle forskjeller i egenskapene ved handling og struktur, bevares deres emergente egenskaper, mens samtidig anerkjennes også samspillet mellom dem.

2.9.2 Den morfogenetiske syklus

I denne forbindelsen vil jeg gjøre bruk av det morfogenetiske perspektivet på organisasjonsnivået der det anvendes for å klargjøre begrepet organisasjonskontekst for å belyse læringspraksisen til de bedriftene som inngår i undersøkelsen. Dette forutsetter for det første at det på forhånd eksisterer en organisasjonsstruktur setter vilkår i form av muligheter og begrensninger for medarbeidernes læring (Strukturell betinging (T1). I neste fase finner aktørens handling, læring og samhandling innenfor rammen av disse vilkår (T2-T3) og til sist får handling, læring og samhandling som resultat av den organisasjonens struktur og andre former for praksis reproduseres eller transformeres (strukturell elaborasjon (T4).

Et vesentlig aspekt ved Archer’s modell er at den bringer inn et tids- og endrings- perspektiv som også er markert med tidsangivelsene (T1 – T2 osv.), og er det som gjør modellen hennes morfogenetisk og ikke morfostatisk. Sosiale entiteter som organisasjoner er aktivitets-avhengige der det er relativt klart hvem som gjør hva når og hvor. Dette gjør det mulig å se hvilke personer som deltar og hvilke aktiviteter som er inngår i reproduksjonen eller transformasjonen av organisasjonen (dens praksis og struktur). Selv om det vil finnes er rekke sosiale fenomener som har karakter av å være sosialt konstruert, ikke minst dreier det seg om fasen T1- T2, er dette etter min oppfatning likevel en misvisende uttrykksmåte. Den gir få og ofte unyanserte og upresise indikasjoner om hvem som er involvert, og hva som er de sosiale konstruksjonenes objekt eller resultat. Er det diskursive eller praktiske aktiviteter? Samtidig er sosial konstruksjon av et eller annet objekt som en organisasjon eller aspekt ved en organisasjon ofte en ukorrekt betegnelse på det som skjer fordi svært ofte er det snakk om objekter som enten reproduseres eller transformeres av agenter som ofte har feilaktig,

ufullstendig og i noen tilfeller i liten grad noen forestilling om de sosiale objektene de samhandler med (Fleetwood, 2005).

2.9.3 Organisasjon i lys av den morfogenetiske modellen

Utskillelsen av de fasene er av analytisk karakter (analytisk dualisme) og ikke noe man vil gjenfinne i denne form i praksis. Men utskillelsen av disse fasene gjør det mulig å se samspillet mellom aktørens handling/samhandling og struktur i de ulike fasene. Handling og struktur forstås som to nivåer av virkeligheten. Strukturer oppstår fra aktørens interaksjon og har egenskaper som aktørene ikke har. Omvendt oppnår aktører i kraft av strukturer bestemte egenskaper og kapasiteter som ikke strukturen selv kan sies å besitte. Kort sagt dreier dette seg om å forstå læringskontekster i organisasjoner som prestrukturerte praksiskontekster. Strukturer i organisasjoner er konstituert av menneskelige relasjoner i og mellom posisjoner i en ulik fordeling av beslutningsmyndighet, makt, status og disponeringen av ressurser i både samfunnet generelt og i den enkelte organisasjonens struktur spesielt. Som nevnt er dette et fleksibelt perspektiv og kan anvendes i en rekke ulike teoretiske kontekster, men det er da rimelig at de spesifiseres nærmere. Utgangspunktet er problemstillingene som jeg skisserte i kapittel 1. Når det gjelder makrokonteksten, situasjonsteori, organisasjonskultur, institusjoner og læring i organisasjoner så har jeg drøftet disse ovenfor og relatert de ulike perspektivene til problemstillingene mine. Det finnes ikke, så vidt jeg vet, utviklede substansielle organisasjonsteorier som er spesifikt formulert innenfor denne tolkningsrammen og som jeg samtidig finner relevant for mine problemstillinger. Jeg tar utgangspunkt i de teorienelementene som jeg har skissert foran, og integrerer dem i den morfogenetiske syklusen. Den består av de tre ovennevnte elementer: Strukturell betingning, samhandling og læring og strukturell elaborasjon.

For Archer er tidsfaktoren en helt grunnleggende betingelse for å kunne forklare reproduksjon eller endring. Dette er helt åpenbart en forutsetning som forskningsdesign ikke oppfyller fordi det forutsetter at forskeren kan følge organisasjonene over tid. Hvorfor har jeg da valgt den morfogenetiske modellen? Læring i organisasjoner dreier seg i stor grad om endring selv om disse endringene kan anta både en reprodutiv form eller en transformativ form. Dersom man skal studere læring i organisasjoner bør man ha begge disse perspektivene. Slik sett er min bruk av den morfogenetiske modellen relevant som et perspektiv. Alternativet ville være en

morfostatisk modell, og den ville være mer problematisk å begrunne i denne sammenheng. Når jeg har valgt den morfogenetiske er jeg klar over at det kan oppfattes som en litt ”amputert” versjon av Archers modell siden jeg ikke følger bedriftene over tid, men det er sjelden at alle betingelser er ideelle når man driver med forskning. På den andre siden vil jeg understreke at det også slik at samme hva det er som skjer, så pågår det hele tiden ulike former for samhandling mellom aktør i og struktur i organisasjoner. Nettopp derfor er det svært viktig å være *helt klar på ett punkt* i denne sammenheng:

”...action is a continuous, cyclical, flow over time; there are now empty spaces where nothing happens, and things do not just begin and end. The starting point for an analysis of any cyclical phenomenon is always arbitrary: we have to break into the cycle at some point and impose an analytical starting point. The starting point here is some prior cycle” (Fleetwood, 2005:203).

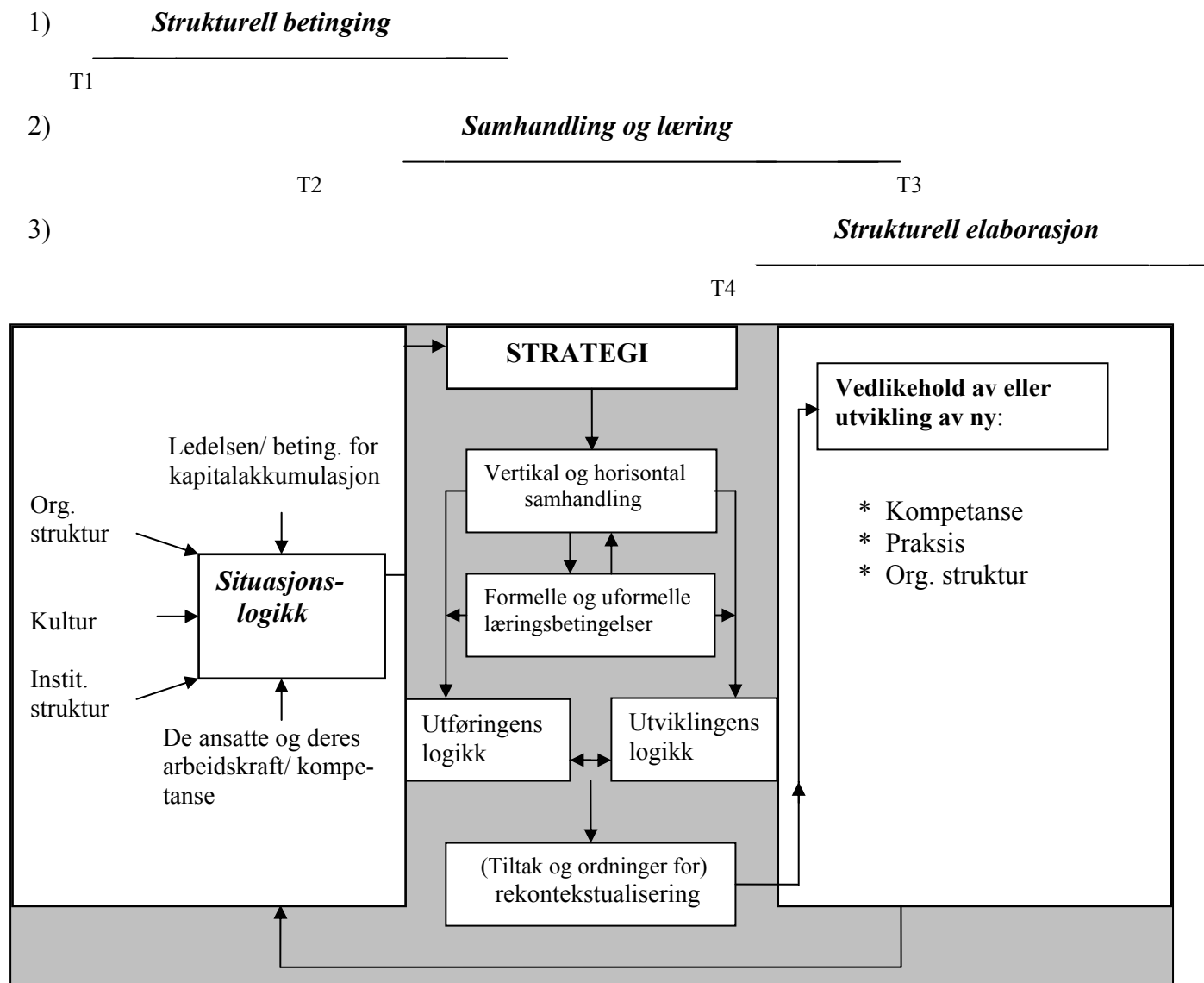
Med det utgangspunkt jeg har valgt, dreier det seg nettopp om å *“impose an analytical starting point”* og innebærer at praksis og læring i organisasjoner, som jeg har insistert på tidligere i dette kapitlet *vil alltid finne sted i en form for prestrukturert kontekst*. Men ovenstående har også andre viktige teoretiske og metodiske implikasjoner som jeg drøfter nærmere i kapittel 3. Hensikten er således ikke å evaluere et bestemt tiltak med en klart definert begynnelse og slutt. Det designet jeg har valgt gir derfor også en viss mulighet til å se seg litt tilbake, men også se litt framover. Dette er mulighetene ved det designet jeg har valgt, men også en del av svakheten ved det. Nedenfor har jeg presentert et oversiktsbilde av de elementer som inngår i en slik tolkningsramme når det gjelder å belyse ulike aspekter ved læringspraksisen i bedriftene. Logikken i den oversiktsfiguren og relasjonen mellom begrepene skal jeg beskrive i resten av dette kapitlet.

2.9.4 Strukturell betinging: Organisasjonskontekst

Den første hovedboksen i figuren er ”strukturell betinging” som i denne forbindelse refererer til de forhold som påvirker bedriftenes organisasjonskontekst og som er med på å betinge bedriftens handlingsrom og muligheter. Dette er markert med boksen ”Situasjonslogikk”. Denne påvirkes for det første av organisasjonsstrukturen, organisasjons (lærings-) kultur (organisasjons-) eksterne og interne institusjonaliserte ordninger og oppfatninger, kvaliteten på medarbeidernes arbeidskraft – deres kompetanse. Som omtalt i et avsnitt ovenfor er ledelsen opptatt av at medarbeiderne har optimale kvalifikasjoner for å utføre arbeidet,

samtidig, som siktemålet er å realisere overordnede mål for organisasjonen. Det stiller krav til økonomisk effektiv bruk av ressurser og effektiv utføring av organisasjonens oppgaver, men også for å være i stand til å møte det uventede og forutsette. Ledelsen må vise at den ”utgjør en forskjell” i forhold til de ressurser som den forvalter slik at den integrerte anvendelsen av ressursene slik at det akkumuleres et overskudd (Tsoukas, 2001) som dermed finner sted under postfordistiske akkumulasjonsbetingelser Av særlig interesse er organiseringen og integreringen av medarbeidernes ulike former for læring. Produksjonen og akkumulasjonen av økonomisk overskudd vil arte seg ulikt på organisasjonsnivået fordi bl.a. produktene, kompetansen, teknologien læringsmulighetene, relasjonene til kundene i de tre bedriftene kan antas å være forskjellige.

Fig. 2.2 En morfogenetisk perspektiv på læringspraksis i organisasjoner



I avsnittet om kunnskapssamfunnets utvikling pekte jeg på at det er en tendens til en overgang fra hierarkiske, funksjonsdelte organisasjoner til mer dynamiske og prosessorienterte organisasjonsstrukturer. Det betyr at det fremdeles vil finnes organisasjoner preget av fordristisk preg. I et avsnitt ovenfor har jeg beskrevet den mekanistiske organisasjonsstrukturen, og denne kan karakteriseres som en fordristisk eller mekanistisk organisasjonsstruktur med sin egen form for situasjonslogikk. Den organiske organisasjonsstruktur på sin side kan sies å være preget av den postfordristiske prosessorienterte kunnskapsintensive og læringsintensive organisasjonsstrukturen som er beskrevet i ulike varianter (Baethge og Baethge-Kinsky, 2004; Drucker, 1992; Nonaka, 1991; Ellström, 1999), og situasjonslogikken

i denne organisasjonen vil derfor bære preg av det. Denne postindustrielle rammen som omgir den økonomiske virksomheten er ofte omtalt som ”kunnskapssamfunnet”. Et tiltakende fokus på læring og kompetanseutvikling kan trolig tilbakeføres til mer langsiktige og tunge trender, men også motesvingninger i de institusjonaliserte omgivelser som bedriftenes satsinger på læring og kompetanseutvikling kan legitimeres i forhold til (jfr. Brunson og Olsen, 1990) (jfr. avsn. 2.3.1.). Dette danner makrobetingelsene for organisasjonenes virksomhet samtidig som organisasjonenes praksis virker tilbake på de samme makrobetingelsene og bidrar til reproduksjon eller endring av disse.

2.9.5 Organisasjonskontekst, situasjonslogikk og læringskultur

Organisasjonskonteksten og situasjonslogikken kan sees som resultat av en instituert kunderelasjon, kompetanse- organisasjonsstruktur og kultur. Det forutsettes at det er visst samsvar mellom disse, og disse tre strukturene som er tett vevd sammen og representerer således også muligheter og hindringer for den enkelte bedriften og utgjør bedriftens *realiserte strategi*. Den kan påvirkes og i prinsippet reproduseres og/eller endres som følge av læring og opplæring som ofte drives fram av påvirkninger i omgivelsene, men også av interne forhold i organisasjonen (Gooderham, 1985; Eidskrem og Ve, 1988). Organisasjonens struktur er kausal i den forstand at den påvirker og innsnevrer medarbeidernes handlingsrom, den vertikale og horisontale samhandlingen og læringen. Den vertikale og horisontale arbeidsdelingen utgjør to dimensjoner som har konsekvenser for hvordan jobbene er utformet.

Ledelsens oppgave er å sørge for eller legge til rette for at medarbeiderne har optimale kvalifikasjoner for å utføre arbeidet samtidig som den i prinsippet er også interessert i medarbeidernes potensial for selvutvikling og hvordan dette kan kanaliseres videre for å realisere organisasjonens mål (Tsoudas, 2001). Organisasjonens struktur og dermed organiseringen av arbeidet muliggjør og begrenser medarbeidernes handlingspotensial nettopp gjennom utformingen av jobbene (jfr. fig 2.1.). Det samme gjelder samhandlingen internt i organisasjonen og eksternt i forhold til oppdragsgiverne og de prosedyrene som brukes til å framstille produktene. Disse nevnte forholdene vil influere på den vekten ledelsen tillegger læring og kunnskapsutvikling i organisasjonen. Jeg vil også anta at de samme forholdene også representerer muligheter og begrensninger for læring i organisasjonen.

Den organiske og mekanistiske organisasjonsstrukturen utgjør ytterpunkter på en dimensjon. Det innebærer at faktiske organisasjoner vil i større eller mindre grad ha trekk av begge de to ovennevnte organisasjonsstrukturene, avhengig av den enkelte organisasjonens faktiske kontekst. Jobbene i organiske organisasjonsstrukturer antas å være vidt definert og ha et sterkt innslag av indirekte kontrollformer. Jobbene er mer allsidige, men samtidig mer krevende, og ikke minst læringskrevende. Det praktiseres i stor grad delegering av oppgaver fra ledelsen og medarbeiderne har ofte høyere utdanning, og relasjonen mellom ledelsen og de ansatte i de ulike posisjonene antas å være preget av tillit. Organisasjoner med organisk struktur befinner seg ofte i bransjer med høy endringstakt i kunnskaps- og teknologiutviklingen, og svingninger i etterspørsel etter de produkter som tilbys. Kunderelasjonene er forholdsvis åpne, og det innebærer at de i betydelig grad må konkurrere med andre aktører om oppdrag og kunder. Det innebærer at de vekselvis, men også samtidig konkurrerer på pris og kvalitet. Siden det dreier seg om oppdragstakende organisasjoner, blir organisasjonens kompetanse også en viktig konkurransefaktor. Det er derfor rimelig å anta at organisasjoner i denne kategori i betydelig grad har institusjonalisert en praksis for å etterspørre eksterne læringstiltak, både for å være på høyde med situasjonen og holde en ofte høyt utdannet og ambisiøs arbeidsstokk faglig oppgradert.

Jobbene i organisasjoner med mekanistisk organisasjonsstruktur er snevert definerte og ofte rutinepreget med et sterkt innslag av direkte kontrollformer. Dette er lite læringskrevende jobber og organisasjonen befinner seg i stabile omgivelser med en sterkt hierarkisk og sentralisert beslutningsstruktur. Kunderelasjonene kan være helt eller delvis lukkede som følge av avtaler om mer eller mindre langsiktige leveranser, men de kan også være lukkede på de produktområder som økonomisk sett er viktigst og mer åpne på andre områder slik at de i praksis er skjermet for konkurranse fra andre og dermed konkurransens antatte dynamikk. Dette sammen med en situasjonslogikk som domineres av utføringens logikk, er det derfor rimelig å anta at organisasjoner i denne kategori i mindre grad etterspør ekstern læring for sine ansatte og at den vesentligste læringen som finner sted er av en arbeidsimmanent eller arbeidsbetinget karakter.

Det innebærer at ulike former for intern læring vil dominere i organisasjonen og organisasjoner med tilhørende situasjonslogikk i forskjellig grad preges både av utføringens og utviklingen logikk. Spørsmålet er i hvilken grad det kulturelle og strukturelle læringspotensialet i organisasjonen kombinert medarbeidernes subjektive læringsressurser bidrar til å

fremme en reproduktiv eller utviklingsorientert læring. Resultatet vil være avhengig av hvilken grad organisasjonens situasjonslogikk domineres av utføringens eller utviklingens logikk. Læringskulturen i organisasjonen antas å være farget av organisasjonens kontekst og situasjonslogikk gjennom de formelle og uformelle normer og aspekter som omgir den institusjonaliserte læringspraksisen. Læringskultur dreier seg om de måtene organisasjonen ”dyrker” eller ”pleier” læringen og kompetanseutviklingen, og den praksis som er institusjonalisert og påvirker den enkelte arbeidstakerens læringstilbøyelighet. Læringskulturens former og normer kan ha blitt dannet som følge av felles handlings- og erfaringskontekster og nedfelt i den aktuelle praksis og dreie seg om regler, tiltak og ordninger samt eksplisitt formulerte eller implisitte krav som posisjonelle interessenter i organisasjonen forholder seg til og er med på å forme gjennom sin samhandling (Kirchhöfer, 1998).

2.9.6 Samhandling og læring: Konnektivitet

På grunnlag drøftingen i avsnittet om situasjonsteori er det ulike faktorer i og utenfor organisasjonen som påvirker i hvilken grad organisasjonen gjør bruk av eksterne læringstiltak. Dette er forhold særlig knyttet til konkurransens dynamikk og relasjonen til kundene som er av mer spesifikk karakter (Eidskrem og Ve, 1988). Eksterne læringstiltak kan klassifiseres i kategoriene informelle eller formelle læringstiltak (jfr. kap.1). I hvilken grad interne og eksterne situasjonelle mekanismer virker slik at organisasjonen bestemmer seg for å gjøre bruk av eksterne læringstiltak er avhengig av om, og eventuelt hvordan virkningene av disse virker inn på organisasjonens produksjon og handlingsbetingelser registreres og tolkes av berørte aktører. Det kan også skje gjennom den pågående problemløsningen i organisasjonen. Hva utfallet blir, vil som regel være avhengig av i hvilken grad det er mulig å få gjennomslag hos relevante beslutningstakere i organisasjonen for at en form for eksternt læringstiltak kan ansees som viktig at det bør gjennomføres.

Det er vanligvis sentrale beslutningstakere som gir sin tilslutning til at eksterne læringstiltak i form av kurs skal gjennomføres (autorativ kapasitet) og dermed sørger for at det tilføres økonomiske ressurser for dette (allokativ kapasitet). I fortsettelsen vil jeg kalle dette *autorisering* (jfr. Giddens, 1984) av læringstiltaket/læringsbehovet siden det er rimelig å forutsette at et ønske om få delta på et bestemt kurs er uttrykk for et artikulert læringsbehov hos en ansatt eller flere ansatte. Det kan være etablert formelle eller uformelle retningslinjer

og kriterier og normer for hvilke av arbeidstakerne som skal kunne delta på eksterne kurs, når hvilke anledninger det skal skje i sammenheng med. Det er aspekter ved *organisasjonens læringspraksis*.

Med *formelle læringsbetingelser* sikter jeg her særlig til intenderte tiltak og ordninger som er knyttet til adgangen til eksterne kurs og initiert og autorisert av ledelsen 1) der hensikten er å sørge for at de ansattes behov for læring ivaretas og at de ansatte i tråd med det også har et tilbud på ulike former for formalisert læring og 2) å ta i bruk eller rekontekstualisere de kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet på kurset i organisasjonen.

Med de *uformelle læringsbetingelsene* sikter jeg her til den læringen som genereres og motiveres av refleksjon og problemløsning og erfaringer med gjennomføringen av arbeidsoppgavene, dialogen og kommunikasjon med andre kollegaer i arbeidsfellesskapet. Dette kan skje i forbindelse med resituering av tilegnede kunnskaper og ferdigheter fra arbeidsbetinget og arbeidsrelatert ekstern læring og erfaringer med utprøvingen i arbeid, samarbeid og dialogen med kolleger og eventuelle kunder.

Forholdet mellom den uformelle læringen og eksterne kursene er viktig på to måter. Den arbeidsrelaterte eksterne læringen er ofte en teoretisk innrettet læring som gjennom resitueringen kan gi grunnlag for å stille kritiske spørsmål ved den eksisterende praksisen i organisasjonen. Samtidig kan slik læring også støtte opp om pågående læringsprosesser. Resultatet vil være avhengig av i hvilken grad det er skapt betingelser for enten reproduktiv eller utviklingsorientert læring i organisasjonen. *Organisasjonens eller bedriftens læringsbetingelser* omfatter både de formelle og de uformelle læringsbetingelsene i tråd med ovenstående diskusjoner med eventuelle supplement som følge av den empiriske undersøkelsen. Som pekt på tidligere befinner organisasjoner seg i ulike organisasjonskontekster med forskjellig innslag av begge de omtalte typer av situasjonslogikk. Jobbenes strukturelle læringspotensial og utfordringer og de uformelle læringsbetingelsene er avhengige av de ansattes subjektive læringsressurser.

2.9.7 Konnektivitet og resituering

Kontekstualiseringen kan anta ulike former avhengig av kompleksiteten i den ny kunnskapen som skal kontekstualiseres og dermed karakteren av de aktiviteter som skal importeres. Det innebærer at organisasjonskonteksten og dens situasjonslogikk legger føringer på den betydningen som den eksternt konnektive dimensjonen har i organisasjonen. Når det gjelder den internt konnektive funksjonen sees utviklingen av kunnskaper og ferdigheter i relasjon til og som ledd i en pågående "resitueringssprosess" (Guile, 2002; Guile og Griffiths, 2004) knyttet til utføringene av nye eller delvis ny arbeidsoppgaver og opparbeiding av erfaring. På denne måten distinksjon mellom organisasjonskontekstens eksternt konnektive dimensjon og dens internt konnektive dimensjonen definerer. Ved import av kunnskap på organisasjonsnivået og bruk av eksterne kurs synes begrepet konnektivitet mest relevant. På det sistnevnte nivået synes derimot begrepet *resituering* mest relevant. Guile (2002) skiller mellom ulike typer resituering:

1. *Utføre en kjent aktivitet i en ny kontekst.*
2. *Resitueringen finner som følge av at den ansatte eller arbeidsgruppen gjør bruk av problemene som oppstår mens de gjennomfører en oppgave som grunnlag for å utvikle en ny praksis med seg i en ny kontekst.*
3. *En type resituering der arbeidstakeren og/eller sammen med kollegene ikke ser at det er mulig å løse et nytt problem uten at man skaffer seg kunnskap eller ideer utenfor praksiskonteksten.*

Dette innebærer at i tillegg til de situasjonelle mekanismene utenfor organisasjonen kan også den interne problemløsningen i organisasjonen drive fram behov for eksternt kunnskap som ikke nødvendigvis behøver eksterne kurs. Resituering innebærer å se en arbeidsaktivitet på en måte som følge av ny kunnskap og endre aktiviteten helt eller delvis i samsvar med det og bruke erfaringene i andre aktiviteter. På den måten skapes det forbindelse mellom kunnskapens "knowing how" og dens "knowing why"- dimensjon og mellom kontekstens spesifiseringsfunksjon og dens interne konnektive funksjon. Den gjør det mulig for aktørene i den enkelte organisasjonen å stille kritiske spørsmål til egen praksis og på den måten potensielt bidra til ny læring. Læringsprosessen består av flere slike sykluser som mer eller mindre løper over i hverandre som pågående resitueringssprosesser i form av prosess/ produkt-sykluser.

2.9.8 Strukturell elaborasjon

Virker det rimelig at eksterne kurs i seg selv kan sette i gang prosesser som gir opphav til strukturell transformasjon? På grunnlag av det situasjonsteoretiske perspektivet kan det hevdes at organisasjonens kontekst og situasjonslogikk ikke uten videre endres som følge av pågående resitueringsprosesser. Det forutsetter at det også skjer endringer i organisasjonens omgivelse. Slik endring har ofte et preg av tilpasning, dvs. et reaktivt perspektiv og følgelig en form for reproduksjon. I dette tilfellet vil eksterne kurs, resituering og ny praksis primært bidra til støtte opp under mindre endringer som skjer mer eller mindre kontinuerlig. På den andre siden vil jeg samtidig hevde at ekstern læring, resituering, ny kunnskap og praksis i så måte kan utgjøre et proaktivt aspekt som kan gi nye muligheter for organisasjonen dersom ledelsen er i en posisjon til å foreta adekvate strategiske valg for å utnytte den nye kunnskapen, gitt det aktuelle presset på organisasjonen fra omgivelsene (jfr. Gooderham og Lund, 1990). Spørsmålet er om ledelsen makter å gjennomføre endringer som innebærer moderate endringer i produkter, teknologier og utvikle relasjoner til nye kunder. Det andre alternativet er at ledelsen bevisst forsøker å endre strategi ved å endre organisasjonens produkter, teknologier mer proaktivt og utvikle helt nye kunderelasjoner. Mellom de skisserte alternativene kan det tenkes flere mellomposisjoner. Som eksempel på de proaktive variantene vil jeg skissere et eksempel på hvordan resitueringsprosesser kan skape grunnlag for utviklingsorientert læring, samtidig som jeg poengterer at utnyttelsen av slik læringen i en organisasjon er avhengig av organisasjonskonteksten. Jeg trekker i så måte veksler på et organisasjonsteoretisk perspektiv som har fokus på organisasjonens *evne til* og *interesse av* å gjøre bruk av ny praksis som følge av ekstern læring og resituering (Gooderham og Lunde, 1989).

En mulig utgangssituasjon kan være en organisasjon der hensikten med eksterne kurs mer eller mindre eksplisitt er å skape muligheter utvikle ny praksis, kanskje som følge av en gitt konkurransesituasjon. Bruken av eksterne kurs er fortrinnsvis innrettet mot læringens utføringsdimensjon. Kunnskapen som er formidlet på eksterne kurs kan ha en utviklingskime i seg, ved at den eksempelvis gjør det mulig å utvikle et nye aktiviteter, teknikker og produktmuligheter. Deltakingen på eksterne kurs har gitt ny kunnskap og ideer, som innebærer nye måter å tenke på. Ved å bruke det de kan og vet fra før gir den nye kunnskapen muligheter til eksempelvis å fange opp, og knytte sammen flere aktiviteter og teknikker og lignende. Dette kan potensielt gi mer avanserte og komplekse produkter eller løsninger for

oppdragsgiverne og dermed muligheter for organisasjonen til å utvikle nye strategier. En slik oppdagelse kan sette i gang prosesser der deltakerne begynner å reflektere over etablerte forestillinger, rutiner, strukturer og praksiser (Ellström, 2004; 1999). Meningsutveksling, uenighet mellom ulike (fag- og posisjons-) interesser kan føre til at det stilles grunnleggende og kritiske spørsmål til eksisterende praksis (Guile og Griffiths, 2004) som potensielt kan gi opphav for nye ”konstruksjonsprosesser”. Resitueringen startet med utgangspunkt i læringens utføringsdimensjon og spørsmål om nye arbeidsmåter, bedre produkter og tjenester til kundene. Resitueringen har imidlertid bidratt til ny mening og nye muligheter. Den har kommet til omfatte endringer av praksis og organisering, nye mål og strategier. Den er blitt drevet til et nivå som i varierende grad favner læringens strukturelle dimensjon (Ellström, 2004). Dette forutsetter en organisasjonskultur og læringskultur som er åpen for nytenking. Hva organisasjonene kan gjøre den nye praksisen er avhengig av i hvilken grad ledelsen evner å treffe strategiske beslutninger, gitt det aktuelle presset fra krefter i omgivelsene.

Gooderham og Lund (1989; Hrebieniak og Joyce, 1985) skiller mellom fire ”typer” organisasjoner: 1) Forsvareren er under hardt press fra omgivelsene, og ledelsen har begrensede muligheter til å foreta strategiske valg. Organisasjonen er delvis truet av utslettelse og handler forsvarspreget. Sjansen for at den eksterne læringen kan føre til utvikling av ovennevnte slag er meget begrenset. 2) ”Analytikeren” støter på et betydelig press fra omgivelsene, men har likevel identifisert muligheter til å foreta strategiske valg. Som analytiker, er den på utkikk etter muligheter, samtidig som den må sikre sin eksistens. Denne type organisasjon kan gjøre bruk av visse former for læring som forbedrer og utvikler produktene, men den kan også ha et videre potensial. 3) ”Utvikleren” møter et relativt svakt ytre press omgivelsen og har følgelig store muligheter til å foreta strategiske valg. Den har mulighet til å se framover og planlegge. For denne organisasjonen vil utviklingsprosesser av ovennevnte slag, være en nødvendighet og betingelse for virksomheten. 4) ”Re-agereren” evner i liten grad å foreta strategiske valg, til tross for at det ytre presset er lavt. Valgene som gjøres har et marginalt, retningsløst preg. Endring og utvikling kan fortrinnsvis skje gjennom ytre press, eller gjennom press fra en ny ledelse. I en slik organisasjon kan mye være prøvd, og det skal ikke utelukkes at utviklende læringsaktiviteter finner sted, men at de likevel har liten betydning for organisasjonens virksomhet.

I det institusjonelle perspektivet har jeg beskrevet tre endringstyper som forskjellige likeformingsprosesser, dvs. endringsprosesser generert utenfra som koersiv, mimetisk og

normativ endring. Når det gjelder koersiv endring, så kan det lett føre til former for ”organisatorisk hykleri”. Organisasjoner kan vise fram den strukturen som de antar betydningsfulle aktører i de institusjonaliserte omgivelsene forventer å finne for en eventuell gjenytelse. Læringsaktiviteten kan anta form for ”oppvisninger” av samme grunn, eller alternativt ”leve sitt eget liv” i organisasjonen. I det mimetiske perspektivet på endring kan ”motesvingninger” spille en viss rolle, men det kan også være andre beveggrunner, som eksempelvis forsøk på å kopiere andres suksess, eventuelt som reaksjon på konkurranse-situasjonen. I det tredje (normativ likedanning) tilfellet kan eksterne læringstiltak og resituering spille en betydelig rolle. Poenget i denne sammenheng er at de ulike teoretiske tilnærmingene viser til ulike forklaringer eller kausale mekanismer som resulterer organisasjonsendring, og deres forklaringer er forskjellige og betinget av eller motvirket/modifisert av andre kausale mekanismer som også kan påvirke resultatet. Slik sett kan de muligens gi et bedre bilde samlet sett enn hver for seg.

2.10 Oppsummering

For å belyse problemstillingene mine som jeg formulerte i kapittel 1 har jeg i dette kapitlet presentert og drøftet teorier på makrososiologisk nivå og teorier på organisasjonsnivået for å klarlegge hvilke prosesser, faktorer og mekanismer som på ulike måter bidrar til å forklare hvilke forhold som er med på å forme organisasjonene og deres egenart. Hensikten har vært å prøve å finne holdepunkter for hvordan organisasjoner må være beskaffne eller hvilke trekk eller egenskaper de må preges av for at læring på den ene eller andre måten kan finne sted i dem og i hvilken grad læringen bidrar til å vedlikeholde eller utvikle organisasjonens kompetanse, praksis og struktur. Jeg har trukket veksler på reguleringsteoretiske makro-perspektivet, nyere trender i organisasjonsforskningen som fokuserer kunnskap og læring, det situasjonsteoretiske, det organisasjonskulturelle, det institusjonelle perspektivet og perspektiver på læring i organisasjoner der jeg har argumentert for et konnektivt perspektiv på læring. Disse perspektivene forsøker jeg til en viss grad å integrere ved å anvende Archer’s morfogenetiske modell og trekker i den forbindelse også veksler på Ellströms arbeidslivs- og organisasjonsorienterte læringsperspektiv som grunnlag for en teoretisk referanseramme for den empiriske undersøkelsen og Youngs, Guiles og Griffiths perspektiv på å skape forbindelse mellom kontekstuell og kodifisert kunnskap gjennom læring, kontekstualisering

og resituering. I neste kapittel redegjør jeg for og begrunner de metodiske tilnærmingene som jeg benytter.

3 METODE OG ANALYSE

3.1 Innledning

Problemstillingen min består i å studere hvilke interne og eksterne forhold som påvirker bedriftenes bruk av eksterne kurs, og hvordan de går fram for å gjøre bruk av det som er blitt lært på disse kursene. For å belyse denne problemstillingen har jeg samlet inn både kvalitative og kvantitative data. Undersøkelsens perspektiv er eksplorativt og siktemålet er å utvikle hypoteser og teori om hvordan tre mellomstore bedrifter gjør bruk av eksterne kurs. I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne de metodiske framgangsmåter og valg som jeg har gjort mht. vurdering av datas reliabilitet og validitet, og hvordan jeg har gjennomført den empiriske analysen. Jeg drøfter også noen aspekter ved det å kombinere kvantitative data og metoder.

3.2 Oversikt: Data og analysetilnærminger

Problemstillingene mine tar utgangspunkt i organisasjonskonteksten som ramme og betingelser for bedriftenes læringspraksis mht. bruken av eksterne kurs (Jfr. kapittel 1 og kapittel 2). Dataene som er samlet inn for å belyse problemstillingen består av intervjudata, av spørreskjemadata og dokumenter (internetsider) i tre ulike mellomstore bedrifter valgt ut etter visse kriterier som jeg vil komme tilbake til. Som det har framgått av kap. 2 er bedriften den undersøkelsesenheter som jeg tar utgangspunkt i. Jeg vil her presisere at hensikten med spørreundersøkelsen blant medarbeiderne i de tre bedriftene er primært å belyse aspekter ved bedriftens organisasjonsstruktur og hvordan medarbeiderne opplever de formelle og uformelle læringsbetingelsene i bedriften. Begge disse forhold er til sammen med på å belyse bedriftenes læringspraksis.

Jeg har intervjuet ledelsesrepresentanter i tre bedrifter og ansattes representanter i to av dem. Dette var relativt grundige intervjuer og spørsmålene og temaene jeg tok opp med ledelsesrepresentantene omhandlet: 1) Bedriftens bransje, milepæler i bedriftens historie og antall ansatte og deres stillinger. Deretter stilte jeg spørsmål om 2) Bedriftens produkter og teknologi, produktutvikling, utfordringer de neste 2 – 3 år, og handlinger for å møte utfordringene, bedriftens organisering av arbeidet, hvordan begrepet kompetanse forstås, bedriftens opplæringspraksis, kartlegging av opplæringsbehov, valg av eksterne kurs, planlegging av eksterne

kurs, bruk av eksterne kurs og en del kulturelle temaer. Se vedlegg. På denne måten har jeg fått kvalitative data som gir en rimelig god oversikt over bedriftens kontekst og læringspraksis sett fra ledelsens perspektiv, og dermed det som jeg her betrakter som organisasjonsnivået. Intervjuene har gitt innsikt i hvordan bedriftens struktur er bygd opp og dermed viktige rammer for den læringspraksis som er utviklet i bedriften.

Jeg intervjuet to arbeidstakerrepresentanter om ulike ting, men i B1¹⁰ dreide det seg mer om hvilken rolle bruken av eksterne kurs hadde, hvordan arbeidet i k-sentraene foregikk og forholdet mellom læringen i jobben og på eksterne kurs. I B3 handlet det mer om den konkrete situasjonen og arbeidstakerrepresentantens opplevelse av læringen i B3. Jeg har også samlet inn spørreskjemadata fra medarbeiderne i hver av de tre bedriftene for å belyse mine problemstillinger også ut fra medarbeidernivået; deres opplevelse av arbeidsplassen sin som jobbegenskaper og deltaking i beslutninger, samt uformelle og formelle læringsbetingelser som deltaking på eksterne kurs, læringsintensitet i arbeidet, det kollegiale læringsmiljøet og holdninger til eksternt og intern læring og utviklingsmuligheter. Dette innebærer data både på ledelsesnivået og medarbeidernivået og dermed god mulighet til å koble disse to nivåene ved at jeg bruker kvalitative intervjuer på ledelsesnivået og kvantitative spørreskjemadata på medarbeidernivået.

Hovedvekten er lagt på de kvalitative dataene og dermed på organisasjons- og ledernivået. Det betyr at de kvantitative dataene i denne undersøkelsen delvis tillegges vekt som ”backup” (Kvande og Rasmussen, 1990), men også som et supplement til de kvalitative ved at de belyser egenskaper ved jobbene, organisasjonsstruktur og de formelle og uformelle læringsbetingelsene. Jeg setter ikke de to datatypene opp mot hverandre. Derimot er jeg opptatt av at de to datatypene til en viss grad gir muligheter til å kombinere både induktive og deduktive tilnærminger trinnvist i analysen. De begreper og antagelser som i analysen av de kvalitative dataene utvikles induktivt, undersøkes nærmere deduktivt med hjelp av de kvantitative dataene i en trinnvis framgangsmåte der jeg baserer meg på induktiv, deduktiv og abduktiv logikk (Jfr. Peirce, 1990; Alvesson og Sköldbberg, 1994). Dette skal jeg komme tilbake til. Denne framgangsmåten gir en god mulighet til å kontrastere og sammenlikne bedriftenes læringspraksis på organisasjonsnivå. Hensikten er at de kvantitative dataene skal

¹⁰ Jeg bruker betegnelsene B1, B2 og B3 på bedriftene i utvalget.

fortelle noe i tillegg de kvalitative dataene, og på den måten bidra til økt innsikt i bedriftenes kontekst og læringspraksis.

Utgangspunktet for min refleksjon om metodespørsmålet tar utgangspunkt i grounded theory-metodologien (heretter GT) er vitenskapsteoretisk perspektiv knyttet kritisk realisme (Archer, 1995; 2000; Bhaskar, 1997/1975; 1998/1979¹¹; Sayer, 1992; 2000) der jeg avviser dens induktivistiske og empiristiske orientering. Som jeg har argumentert for i kapittel 2 vil læring i organisasjoner nødvendigvis måtte finne sted i en prestrukturert kontekst. Dette innebærer at det etter min oppfatning ikke er mulig å la være å ta utgangspunkt i eksisterende teorier på dette området. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i det jeg vil kalle en abduktiv tilnærming. Den gjør det mulig å trekke veksler på eksisterende teori som jeg betrakter orienterende perspektiver og begreper i analysen av det empiriske materialet med vekt på dialogen mellom orienterende begreper og det empiriske materialet (Layder, 1998). Jeg drøfter noen aspekter ved måter å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. I den forbindelse berører jeg noen problemstillinger på det meta-teoretiske nivået der jeg selv argumenterer for kompatibilitetstesen, dvs. at kvalitativ og kvantitativ metode kan kombineres. Deretter presenterer og drøfter jeg noen ontologiske aspekter ved den tilnærmingen som jeg har valgt. På designnivå presenterer jeg validerings- og komplementaritetsmodellen som anvendbare alternativer, men i denne studien er vekten lagt på komplementaritetsmodellen, dvs. at de kvantitative dataene skal brukes for å utfylle de kvalitative (Kelle, 2001). Jeg beskriver også grunnlaget for, og hvordan jeg har gått fram i analysen av de kvalitative og kvantitative dataene, og hvordan de er koblet med de kvalitative et forsøk på å utvikle en teori om læringspraksisen i oppdragstakende bedrifter. I dataene som er samlet inn, har jeg fokusert på deres bruk av eksterne kurs, og de måter jeg har utviklet problemstillingene gjennom den teoretiske drøftingen i kapittel 2.

3.3 Dataanalyse: Metodiske tilnærminger

Som utgangspunkt for min refleksjon over hvilken metodisk tilnærming jeg skulle velge har jeg valgt å ta utgangspunkt i Grounded theory. Grunnen til det er at denne metodologien er en metodologi for å utvikle teori gjennom begrepsutvikling nært knyttet til det empiriske materialet. Dette er også siktemålet mitt i denne forbindelsen. Dette er ofte substansielle

teorier som spenner over begreper som empirisk sett fanger opp både det spesifikke og dels generelle aspekter ved det fenomen som studeres. Det poengteres at utgangspunktet for Grounded Theory-metodologien er enkle, men konkrete – substansielle teorier som er orientert mot et bestemt praksisfelt. I tillegg opererer Glaser og Strauss (1967) med det de benevner som formell teori som angivelig har et høyere abstraksjonsnivå og således favner flere samfunnsområder og –fenomener. Det virker likevel noe uklart hva dette er for slags kategori av teori og hvor den finnes. Grunnlaget for GT er lagt av Glaser og Strauss i boken ”The Discovery of Grounded Theory” (1967). Senere er metodologien blitt videreutviklet av Strauss (1987) og senere fulgt opp av Strauss og Corbin (1990; 1998). Grounded theory defineres av sistnevnte forfattere på følgende måte:” *a general methodology for developing theory that is grounded in the data systematically gathered and analysed*” (Strauss og Corbin, 1994). Analyseteknikkene betegnes som ulike typer koding; åpen koding, aksial og selektiv koding som knyttes til kodingsmodellen. Hensikten med kodingsprosedyrene er at de skal gi forskeren verktøy til å stille spørsmål til materialet, bryte det ned i kategorier for å utvikle kjerne kategorier eller analytiske begreper. Disse skal gradvis gi grunnlag for å koble sammen de utviklede begrepene til en teori eller hypotese som forklarer det fenomenet som er blitt utforsket.

Analysearbeidet er knyttet til ulike former for koding; åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Egenskapene ved et fenomen som de utviklede kategoriene gjelder for, dimensjonaliseres slik at egenskapene og dimensjonene gradvis knyttes sammen gjennom det de kaller ”kodingsparadigmet” (Strauss, 1987; Strauss og Corbin, 1990; 1998). Dette gjør GT noe teknikkfiksert, og jeg legger mindre vekt på den siden i min analyse og begrepsutvikling. Teorier og hypoteser klassifisert som grounded theory defineres ofte som tilhørende kategorien ”theories of the middle range” (Jfr. Merton, 1967) og kan som antydnet være av ulikt slag, men de skal være brukbare og praktiske og forståelige for personer som ikke er forskere (Glaser og Strauss, 1967). Det dreier seg om substansielle teorier som er mer enn arbeidshypoteser. Etter min oppfatning er dette høyst betenkelige og motsigelsesfulle kriterier for samfunnsvitenskapelig teoriutvikling som har sin bakgrunn i dens induktivistiske orientering. Jeg kommer tilbake til dette nedenfor.

¹¹ Det første årstallet viser til den aktuelle utgaven av boken og det andre årstallet referer til det året boken først ble gitt ut. I den grad jeg heretter benytter liknende årsangivelser er det benytter jeg samme prinsipp.

I denne sammenheng ønsker jeg presisere at begrepet "theories of the middle range" bruker jeg her primært til å antyde en teoris omfang og som en avgrensning i forhold til såkalte "grand theories" som f. eks. Marx' eller Parsons teorier. Det vesentligste i denne forbindelse er likevel at denne kategori teorier ofte representerer den hypotetisk deduktive tilnærmingen (se Merton, 1967). Når det gjelder teori utviklet på grunnlag av GT så vurderer jeg det slik at det er spørsmålet om hvilke data man har som avgjør hvilken teoretisk status resultatet av analysen skal ha. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn og vurdere ulike aspekter ved GT og hvordan den kan brukes i analysen av de data som er samlet inn.

3.4 Vurdering av GTs frukbarhet

GT framstår i dag i to offisielle varianter representert på den ene siden av Glaser og på den andre av Strauss og Corbin. Dette kan forstås på bakgrunn av den kontrovers som oppstod mellom Glaser og Strauss. Glaser (1992) har i flere bøker angrepet Strauss (1987) og senere Strauss og Corbin (1990; 1998). Nevnte forfattere har ikke svart på denne kritikken som til dels har hatt karakter av å være krasse personangrep. Strübing (2004, ref. hos Legewie, 2005) mener at denne kontroversen kan tilbakeføres til ulike vitenskapelige/ metateoretiske tradisjoner der Strauss på den ene siden representerer en pragmatisk orientert interaksjonisme, dvs. Chicago-skolens feltforskningstradisjon mens Glaser på sin side tilhører "the Columbia School" preget av Lazarsfeld med vekt på kritisk rasjonalisme og kvantitativ opinionsforskning. I deres felles bok "The Discovery of Grounded Theory" ser det ut som om disse forskjellene ikke er fremtredende, eller retttere sagt de holdes på en måte i sjakk. Det er først senere disse forskjellene for alvor viser seg. I boken med tittelen "Emergence versus Forcing" (Glaser, 1992) kommer Glaser med en forholdsvis sterk kritikk av Strauss og Corbin (1990) der han ubeskjeden framhever seg selv som den riktige arvtaker for den opprinnelige Grounded Theory. Dette gjør han ved å hevde at dens grunnlag og analytiske tilnærming ble utviklet ved Columbia University i 50- og 60-årene. I følge Glaser skjer teoriutviklingen ved at teorien så å si vokser fram av dataene, dvs. den er induert fra dataene (emergence), samtidig hevder han at Strauss og Corbin gjør vold på dataene ved å presse dem inn i begreper som er konstruert på forhånd (forcing).

Bakgrunnen for utgivelsen av "Discovery of Grounded Theory" kan i stor grad forstås som en reaksjon mot den positivistisk-funksjonalistiske samfunnsforskningen i 60-årene som, litt

fortegnet i hovedsak drev med testing alternative hypoteser av eksisterende teorier (Jfr. Poppers falsifikasjonisme). Det nye ved GT var at forskerne i så stor grad som mulig skulle frigjøre seg fra hypoteser som var oppstilt på forhånd (basert på eksisterende teorier) og heller i sterkere grad skulle "la dataene tale". Ved hjelp av en metode som gikk ut på *en stadig sammenlikning* skulle datagrunnede teorier vokse fram ved hjelp av en induktiv tilnærming. Strauss har betegnet denne "tabula-rasa-posisjonen" i senere publikasjoner som en polemisk spissformulering og har i ettertid til en viss grad framhevet betydningen av bruken av "sensitiverende begreper" (Blumer, 1954) eller metaforer (teoretisk sensitivitet) i teoriutviklingsprosessen¹².

I samarbeidet med Corbin er det også utviklet et kodingsparadigme som introduseres som et heuristisk hjelpemiddel (the paradigm model) (jfr. Strauss og Corbin, 1990) som skal fungere som et slags generelt rammeverk for særlig den aksiale og selektive kodingen. Glaser har på sin side holdt fast på en rent induktivistisk oppfatning basert på forestillingen om en eksisterende absolutt virkelighet. Denne posisjonen har vesentlige likhetstrekk med den tidlige engelske empirismen (Jfr. David Hume), og Bacon som hevdet at først når forskerne hadde kvittet seg med enhver teoretisk opptatthet og gale "idoler", og på den måten omformet sitt sinn til en "tabula rasa" ville de være i stand til å gripe empiriske fakta "as they really are." Denne form for induktivism er blitt kalt "naiv induktivism" (Kelle, 2005 May). I en sammenlikning mellom de offisielle variantene av GT hevder Legewie at Strauss' og senere Strauss og Corbins tilnærming representerer en metodologisk (forskningsmessig) mer forsvarlig tilnærming, spesielt når det gjelder bruk av eksisterende kunnskap, og når det gjelder det de kaller "verifikasjonen" i teoriutviklingen (Legewie, 2005). Etter min oppfatning er det vanskelig å se at Strauss og Corbins versjon utgjør noen forskjell når det gjelder den induktivistiske orienteringen. Tenk bare på den prosedyren i GT som kalles "åpen koding" som er innledningen til dataanalysen – der man ut fra fantasien skal finne så mange stikkord som mulig på ulike segmenter eller aspekter ved transkriberte intervjuer. Dette dreier seg om å skape en illusjon om at forskeren på noen måte kan være forutsetningsløs.

¹² Når Blumer introduserte dette begrepet så var det et viktig metodisk grep i den forstand at det stod i sterk kontrast til den rigorøse objektive definisjonen av begreper som den positivistiske forskningstradisjonen var eksponent for, og som bestod i å formulere og teste empiriske lovmessigheter ved menneskelig atferd. Ideen om sensitiverende begreper utgjorde et alternativ ved at de var mer fleksible og i større grad i stand til å fange opp variabiliteten og den uforutsigbare karakteren som har sitt opphav i det meningsøkende aspektet ved menneskelig atferd og slik sett ikke kunne innordnes i positivismen universelle empiristiske lovmessigheter. Slik sett er ideen om sensitiverende begreper grunnleggende knyttet til den sosiale interaksjonismens humanistiske og fortolkende perspektiv (Giddens, 1984). Dermed ekskluderer det en rekke andre sosiale fenomener som i mindre grad har å gjøre med fortolkninger av aktørenes mening (Layder, 1998).

Det er likevel gjort visse forsøk i GT mht. å distansere seg i forhold til den naive induktivisme og empirisme som preget den særlig fra begynnelsen av. Men den induktivistiske orienteringen er etter min mening fremdeles framtreddende i begge de offisielle varianter av GT. Dette preget er likevel sterkest artikulert i Glasers variant (Kelle, 2005 May). Begrepene ”teoretisk sensitivitet”, selektiv/aksial koding og kodingsparadigmer kan sies å representere et visst skritt i retning av å forstå hvordan kvalitative data kan brukes til å konstruere teoretiske kategorier. Til tross for sin induktivistiske posisjon hevder Glaser at teoriutvikling dreier seg om å overskride det umiddelbart empiriske og utvikle teorier på et gradvis høyere abstraksjonsnivå (Legewie, 2005). Spørsmålet er imidlertid i hvilken grad det er mulig. Danermark m.fl. (2003) stiller eksempelvis spørsmål ved om dette er forenelig med at kravet om at teorier skal passe data og samtidig være tilgjengelige og anvendbare for de personer som er aktive på området som studeres. I følge sistnevnte forfattere tar ikke GT i tilstrekkelig grad hensyn til innholdet i, og konsekvensene av samfunnsvitenskapenes doble hermeneutikk (Giddens, 1976) og den problematiske relasjonen mellom hverdagsforståelse og vitenskapelige abstraksjoner. Begreper og teori som beskriver grunnleggende sosiale og organisatoriske strukturer vil ofte, eller i hvert fall i betydelig grad overskride, relativisere og problematisere menneskers opplevelser i hverdagen.

Jeg synes dette er et høyst relevant spørsmål og jeg vil tolke det som en åpning for at GT kan brukes på en litt annen måte enn de to offisielle variantene som jeg har presentert ovenfor. En slik tilnærming innebærer at de strategier som er utviklet (fortrinnsvis i den strausske varianten) i sterkere bør brukes til å integrere data i utviklingen av abstrakte begreper og teorier, og at eksisterende begreper og teorier derfor bør få en mer sentral plass enn bare å fungere som inspirasjon i kodingen av dataene (Danermark, m.fl., 2003). Teorier inneholder kunnskaper om underliggende strukturer og mekanismer som det vil være vanskelig å fange opp ved en rent induktiv framgangsmåte. I tillegg framholder sistnevnte forfattere at det i GT er en sterk tendens til å gjøre teoriutviklingen bundet av våre umiddelbare inntrykk av det empiriske nivået av virkeligheten og derfor lett blir for ”sneversynt” (antroposentrisk). Den induktivistiske posisjonen i de to offisielle variantene av GT makter ikke på noen måte selv å komme med en løsning på det åpenbart problematiske ved å løsrive empiriske observasjoner fra all teoretisk påvirkning: *”(....) seeing is a 'theory-laden undertaking. Observation of x is shaped by prior knowledge of x”* (Hanson, 1965:38). Data vil alltid være teoriladede, *men det betyr likevel ikke at de dermed er teorideterminerte* slik det impliseres i postmodernistiske og poststrukturalistiske perspektiver (Danermark, m.fl., 2003). Det innebærer at konstruksjonen

av enhver teori, enten den er "grounded" eller ikke, må trekke veksler på den allerede eksisterende kunnskap, dvs. på eksisterende teori som et utgangspunkt i empiriske undersøkelser. På tilsvarende måte synes det klart at forskeren alltid vil bringe med seg sine egne "lenser" og sitt eget begrepsapparat. Dette er synsmåter som stod helt sentralt i kritikken av positivismen fra 60-årene av, og derfor må representerer etablerte synsmåter som det er viktig å holde fast ved. I og med denne avklaringen blir det neste spørsmålet hvordan det følgende sitatet så skal forstås?

"It is difficult to say which is the more problematic – maintaining objectivity or developing sensitivity. During the analytic process, we are asking researchers to set aside their knowledge and experience to form new interpretations about phenomena" (Strauss og Corbin, 1998:43).

Den induktivistiske orienteringen i GT er allerede kommentert og avvist. Da gjenstår alternativet å betrakte dette primært som et metodisk grep eller ideal som skal stimulere til teoretisk sensitivitet, kreativitet og intuisjon i dataanalysen. Dette mener jeg er viktig, og har lagt stor vekt på å forholde meg til det så langt jeg maktet. Dette utelukker ikke bruk av eksisterende teori. Tvert imot anser eksisterende teori og sosiologiske begreper som en vesentlig ressurs og viktig orienteringspunkter, men samtidig også en forutsetning for å utvikle teori om læring i organisasjoner. Dette framgår av min presentasjon og drøfting av orienterende perspektiver og begreper som er rundet av med en del sensitiviserende spørsmål og en teoretisk orienteringsramme for undersøkelsen i kapittel 2. I hvilken grad denne tilnærmingen fremdeles kan kalles GT lar jeg være et åpent spørsmål. Jeg har i alle fall i noen grad fulgt en del av anvisningene i kodingsparadigmet, men den åpne kodingen har av åpenbare grunner ikke vært så åpen som det etter min mening forutsettes i GT. Dette utelukker ikke at jeg etter evne også har gjort bruk av fantasi, kreativitet og intuisjon. For øvrig gir jeg min tilslutning til Alvesson og Sköldbbergs syn om at det å følge alle kodeanvisningene slavisk innebærer mye arbeid og lite nytt teoretisk sett (Jfr. Alvesson og Sköldbbergs, 1994).

Hvordan kan jeg så anvende mine data for å belyse bedriftenes læringspraksis? Konkret betyr det: Hvilket alternativ finnes det ved siden av induktivistiske teoriutvikling og den hypotetisk-deduktive testingen? Jeg synes Kelle (2005 May) peker på et viktig poeng når han uttrykker undring over at den tredje slutningsformen abduksjon ikke har fått noen oppmerksomhet i GT, tatt i betraktning at det var pragmatikeren Peirce som først introduserte denne slutningstypen. Begrepet kan være litt vanskelig å få grep om, og årsakene er at det framstilles som en logisk

slutningsform på linje med induksjon og deduksjon, men også som et grunnleggende aspekt ved all persepsjon og observasjoner av virkeligheten (Peirce, 1990). Samfunnsvitere som har anvendt begrepet abduksjon har dessuten pekt på at det dreier seg om det som kalles redescription (nybeskrivelse) eller rekonstekstualisering. Disse tre betydningene av begrepet motsier ikke hverandre, men legger vekt på ulike aspekter ved vitenskapelige slutningsformer og tankeoperasjoner (Danermark m.fl., 2003). Hva er så abduksjon? Peirce (1990) illustrerer det bl. a. med det kjente eksemplet om hvite bønner og sekken. Dette er ikke typisk samfunnsvitenskapelige begreper, men her er hensikten at eksemplene primært skal illustrere tre ulike former for logikk:

Deduksjon

Regel: Alle bønner fra denne sekken er hvite
Tilfelle: Disse bønner er fra denne sekk
Resultat: Disse bønner er hvite

Induksjon

Tilfelle: Disse bønner er fra denne sekk
Resultat: Disse bønner er hvite
Regel: Alle bønner i denne sekk er hvite

Abduksjon:

Regel: Alle bønner fra denne sekken er hvite
Resultat: Disse bønner er hvite
Tilfelle: Disse bønner er fra denne sekken

For å sammenlikne de ulike former for logikk har jeg tatt med deduksjon og induksjon. Alle tre kan sies å utgjøre forskjellige former for empirisk generalisering. I første tilfellet er det intet nytt, og konklusjonen må være sann, gitt at premissene også er det. I det andre tilfellet er spørsmålet om man fra et mindre antall kan gjøre slutninger for en hel populasjon. Konklusjonen følger dermed ikke med nødvendighet ut fra premissene. I stedet for å vektlegge enten induksjon eller deduksjon synes det mer relevant å betrakte disse to prinsippene for å utvikle hypoteser som komplementære, men dette kan også avhenge av hvilket fenomen som skal undersøkes. I det tredje tilfellet har vi i utgangspunktet 1) en regel som 2) relaterer til en empirisk hendelse/resultat som vi relaterer til og som 3) fører fram til en ny antagelse om hendelsen. I samfunnsvitenskapelig forskning dreier ”regelen” seg ofte om en tolkningsramme, eller teori og konklusjonen er en ny tolkning av en konkret foreteelse. Forutsetningen er at tokningsrammen er rimelig. Danermark m.fl. (2003) framhever tre ulike aspekter ved abduksjon som kan være relevant å ta med i denne forbindelsen. 1) Når man i samfunnsvitenskapelig forskning gjør bruk av den abduktive slutningsformen og tolker en

empirisk foreteelse i lyset av en tolkningsramme, utgjør tolkningsrammen vanligvis en av flere tenkelig tolkningsrammer og tolkningen en av flere tolkninger. Felles for all bruk av abduktive slutninger er at slutningen gir ny innsikt som følge av at vi tolker, eller forklarer noe med hjelp av det Peirce ovenfor kaller regelen. *På denne måten blir også abduktive slutninger direkte koplet til forskerens tidligere kunnskap på en konstruktiv måte.* En avgjørende forskjell mellom deduksjon og abduksjon er at deduksjonen beviser at noe må være på en viss måte mens abduksjonen viser hvordan noe muligens skulle kunne være.

2) Abduksjon er å gå fra en forestilling til en annen forestilling om det undersøkte fenomenet. Det skjer ved at vi plasserer og tolker de opprinnelige ideene om foreteelsen innenfor rammen av et nytt sett av ideer som dermed anvendes for å kunne forstå og tolke det aktuelle fenomenet på en annen måte. Det kan være spesifikk og formalisert teori, men også en mer allmenn tolkningsramme. Det viktige i denne sammenheng er at den nye forestillingen av hendelsen eller fenomenet trekker aktivt veksler på forskerens tidligere kunnskaper om det empiriske fenomenet. Abduksjon kombinerer dermed både ny og eksisterende kunnskap. 3) En annen måte å tale om abduksjon på er som nybeskrivelse eller rekontekstualisering. Å rekontekstualisere, dvs. å betrakte, beskrive, tolke og forklare noe innenfor rammen av en ny sammenheng er viktig i det vitenskapelige arbeidet, og fra samfunnsvitenskapens og vitenskapens historie generelt sett er det flere eksempler på dette (se Danermark m. fl., 2003; Kelle, May 2005).

Jeg har tatt konsekvensen av denne kritikken av GT, og som vist i kapittel 2 har jeg presentert og drøftet en del perspektiver og begreper som skal ha en retningsgivende og teoretisk informerende og orienterende funksjon i dataanalysen. Dette kommer jeg tilbake til.

3.5 Kvalitativ og kvantitativ metode i kombinasjon

I dette prosjektet ønsker jeg å belyse hvordan bedriftene i utvalget legger til rette for å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter tilegnet på eksterne kurs, og anvender det design og de forskningsmetoder som kan belyse problemstillingen på den måten jeg ønsker å gjøre det. Kvalitative og kvantitative metoder i kombinasjon gjør det mulig med en bredere empirisk belysning enn om jeg bare skulle ha brukt en enkelt metode. De kvantitative dataene er samlet inn på arbeidstakernivå i de tre bedriftene og gir et innblikk i hvordan bedriftens organisasjon og struktur oppleves av ansatte og den kontekst bedriftens læringspraksis inngår i. I debatten

om metodevalg er det flere forhold som kan trekkes inn og en sentral problemstilling er hvilken betydning paradigmer skal tillegges når forskningsmetoder skal velges. Jeg synes Mayring (2001) på en klar måte gir en oversikt over de ulike nivåer kvalitative og kvantitative data kan kombineres på. Her brukes denne oversikten primært i illustrativt øyemed.

- Det tekniske nivået. Det dreier det seg om mulighetene for å analysere kvalitativt materiale f.eks. ved hjelp av ulike dataprogrammer (f.eks. NUDIST) som også kan kvantifiseres (jfr. begrepene kvantisering og kvalitisering hos Tashakkori og Teddlie, 1998).
- Datanivået. Det kan dreie seg om kategoriutvikling som følge av kvalitativ innholdsanalyse eller deduktiv anvendelse av kategorier utviklet etter bestemte kodings-/analyseprosedyrer.
- Analyseenivået. Det kan dreie seg om typebeskrivelser eller generalisering på case-nivå eller at case'ene inngår i en systematisk teoriutvikling som f.eks. i grounded theory metodologien.
- Designnivået. Her dreier det seg om ulike designmodeller for å kombinere og vektlegge ulike metoder, for en nærmere presentasjon og drøfting av ulike design, se Mayring (2001)..
- Paradigmenivået. Her dreier det seg om metateoretiske forutsetninger for forskningen og spørsmålet om hvorvidt ontologiske og epistemologiske forutsetninger skal eller ikke skal bestemme hvilken metode som skal anvendes.

Når det gjelder paradigmenivået dominerer ontologiske og epistemologiske grunnantakelser, og et sentralt spørsmål er om det er ontologiske grunnantagelser eller problemstillingen som skal bestemme metodevalg. Jeg heller til det syn at det er problemstillingens karakter som bestemmer metodevalget. I denne debatten kan det være problematisk å holde klart for seg hvilket nivå problemstillingene knyttet til forskningsmetode hører heime på. Det er bl.a. blitt hevdet at de som er i mot å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode argumenterer på paradigmenivå (dvs. metateoretisk nivå) mens de som er for, argumenterer for sine synspunkter på design- og datanivå (Skrtic, 1990). I den grad dette stemmer, betyr det at eksponenter for de ulike synene, ganske enkelt snakker forbi hverandre. Men det er neppe hele forklaringen.

Forskning tyder dessuten på at i de praktiske metodevalgene kombineres og blandes metoder fra forskjellige paradigmer. Det betyr at mange forskere i praksis ikke oppfatter paradigmer som så inkompatible slik det gjerne er blitt påstått i paradigmedebatten. Denne tendensen er også meget tydelig innenfor evalueringsforskningen (Datta, 1997). På den andre siden er det flere paradigmer eller forskningstradisjoner som på ulike måter åpner for kombinasjon av

kvalitativ og kvantitativ metode. Kritisk realisme tar eksempelvis også til orde for kritisk metodepluralisme (Danermark m.fl., 2003). Min egen interesse for kombinere kvalitativ og kvantitativ metode er prinsippet om at det gjør det mulig for forskeren å angripe problemstillingen med flere metoder som har kompletterer hverandre. Kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode behøver ikke å være uttrykk for divergerende ontologiske og epistemologiske antakelser, men avspeiler kanskje heller den enkelte forskerens valg i forhold til en konkret problemstilling. Det er også min oppfatning at begge metoder kan brukes innenfor ett og samme paradigme og ett og samme prosjekt (Eidskrem, mai, 2003). For meg har det vært viktig å finne en begrunnelse for den måten jeg har tenkt å analysere dataene i undersøkelsen min på. Sentralt i de posisjoner som går inn for å kombinere kvalitative og kvantitative data er at det er *forskningsspørsmålet* som danner utgangspunkt for valg av metode. På den andre siden utelukker dette likevel ikke at forskerens metateoretiske orientering vil influere på hvordan forskeren bruker de ulike metodene (Danermark, m.fl. (2003)

3.6 Ontologiske antagelser

Med ontologi siktes det her til grunnleggende antagelser om virkelighetens natur (Guba, 1990) slik disse nedfelles i paradigmer, dvs. i metateoretiske posisjoner og forskningstradisjoner. Dette påvirker måten vi tenker om virkeligheten på, og hva vi kan ha mulighet til å vite om den (epistemologi), hvordan den kan utforskes og undersøkes (metodologi og undersøkelsesteknikker), hvilke teorier som kan konstrueres om den. Men selv om vi har en ”riktig” ontologi, er ikke det noen garanti for at den aktuelle meta-teorien eller substansielle teorien også er ”riktig”. Dette er innfløkts spørsmål, og jeg har ikke vært veldig opptatt av denne type spørsmål, men i et stadig mer brokete og uoversiktlig intellektuelt landskap innen forskningsverdenen kan det oppleves vanskelig å vite hva man skal mene om teorier, metoder osv. En sentral diskusjon om ontologi har gått mellom *realister* og *idealister*. Denne diskusjonen dreier seg om hvorvidt den virkeligheten som vi lever i, eksisterer uavhengig av oss, eller om den på en eller annen måte er skapt av oss. Spørsmålet er altså ikke om det eksisterer noe som kan kalles virkeligheten, *men om virkeligheten eksisterer uavhengig av menneskelig persepsjon, tenkning, diskurs og lignende*. Denne problematikken spenner vidt og har betydelige konsekvenser for samfunnsvitenskapelig metode og teoriutvikling. Derfor har jeg etter hvert måttet orientere meg litt i dette landskapet, og etter litt fram og tilbake, finner jeg at kritisk realisme er et gangbart metateoretisk alternativ. Det er ikke noe poeng i

seg selv å være, men spørsmålet er hvilken type realist man er. Bhaskar distanserte seg kraftig fra den empiriske realismens ulike varianter av positivismen, og det var også denne han i midten av 70-årene konfronterte sin egen transcendentale realisme med (Bhaskar, 1997/1975;1998/1979).

3.6.1 Hvorfor realisme?

Som påpekt ovenfor er ett definerende kjennetegnet på realismen en oppfatning av at det eksisterer en verden – en virkelighet uavhengig av vår kunnskap om den. Sayer (2000) spør hvilken grunn vi har til å godta denne grunnleggende realistiske posisjonen om virkelighetens uavhengighet av vår bevissthet om den? Hans poeng er vår kunnskaps åpenbare feilbarlighet, vår erfaring av å ta feil, av å få våre forventninger gjort til skamme og eller krasje inn i noe –. Slike tildragelser gir oss rimelig grunn til å anta at virkeligheten eksisterer uansett hva vi måtte mene om den. Dersom virkeligheten i motsatt fall i seg selv var et produkt eller konstruksjon av vår kunnskap, så ville også kunnskapen vår være ufeilbarlig: For hvordan skulle vi da i det hele tatt kunne ta feil av noe? Hvordan skulle vi da eventuelt forklare at tingene ikke var som vi antok at de var? Kritisk realisme profilerer seg som en filosofi som tar utgangspunkt i at kunnskapen vår er feilbarlig og derfor på vakt mot enkle begreper om sannhet som korresponderer med det umiddelbart observerbare. Dette innebærer at oppfatningen som man, i følge Sayer av og til støter på - at en ”realist” er en person som hevder å ha en uformidlet adgang til virkeligheten – ja selve sannheten, både er uberettiget og feilaktig for kritiske realisters vedkommende. Jeg synes denne enkle begrunnelsen både har dybde og relevans. Videre studier av kritisk realisme har også virket overbevisende.

Jeg vil i denne sammenheng vise til Bhaskar (1975/1997) der han redegjør for sitt vitensteoretiske syn og den kritiske realismens grunnlag. I sin bok ”The Possibility of Naturalism” drøfter Bhaskar (1979/1998) muligheten for å anvende sin generelle vitenskapsforståelse i samfunnsvitenskapene. Han avviser positivismens naturalisme og dens ide om en ”enhetsvitenskap”. Samtidig stilles det også et stort spørsmålstegn ved den anti-naturalistiske posisjonen i hermenutikken. Dens konsekvente avvisning av en hver mulig likhet mellom natur og samfunnsvitenskapene bunner i at den positivistiske forståelsen av naturvitenskapen stilletiende aksepteres. Bhaskars alternativ til positivistisk naturalisme og hermeneutisk antinaturalisme er *en forbeholden anti-positivistisk kritisk naturalisme som ligger i forleng-*

elsen av den kritiske realismens generelle vitenskapsforståelse. Dette er de absolutte hovedverkene og omfatter et samlet vitenskapsteoretisk prosjekt som omfatter vitenskapene som helhet. Etter hvert ble betegnelsene ”transcendental realisme” og ”kritisk naturalisme” stadig oftere trukket sammen til ”kritisk realisme”. Denne betegnelsen er siden blitt anerkjent og videreført også av Bhaskar selv. Etter hvert dukket andre aktører opp og i 1984 gav Andrew Sayers ut boken ”*Method in Social Science – A Realist Approach*”. Den har kommet i flere opplag. For sosiologenes vedkommende tiltrakk særlig og har en metodologisk og praktisk siktemål. Margareth Archers kom i 1995 med sin bok ”*Realist Social Theory – The morphogenetic approach*”, og den fikk da en betydelig oppmerksomhet. I ettertid er det kommet en rekke utviklinger innenfor for kritisk realisme. Den morfogenetiske modellen har jeg trukket veksler på i denne avhandlingen. I denne avhandlingen har vitenskapsforståelsen i kritisk realisme hatt en viss veiledende funksjon. På den andre siden kan denne undersøkelsen neppe sies å være fullt ut gjennomført i et kritisk realistisk perspektiv.

Jeg vil i det følgende kort beskrive noen av de elementer som inngår i den kritiske realismens vitenskapsforståelse. Ofte gjøres dette ved å ta utgangspunkt i andre metateoretiske tilnærminger som positivismen, sosialkonstruktivismen/ postmodernismen og på den måten få fram hvordan kritisk realismen skiller seg fra disse. Noe av dette har jeg alt berørt i kapittel 2 og i dette kapitlet. Derfor vil jeg begrense meg til å presentere noen kjerneelementer. Dette innebærer at måtene kritisk realismen skiller seg fra de andre metateoretiske tilnærmingene blir mer implisitt.

3.6.2 Det transitive og det intransitive

Et viktig element i kritikken av den empiriske realismen og andre former for empirisme er at de konsekvent setter menneskelige sanseerfaringer eller konstruksjoner i sentrum for sin oppmerksomhet. Kritiske realister skjelner mellom to dimensjoner av vitenskapen. Den *transitive dimensjonen* omfatter vår viten om verden (naturen og den sosiale virkeligheten) og epistemologien tilhører denne dimensjonen. I tillegg består denne dimensjonen av teorier, paradigmer, modeller, begreper, beskrivelser, data, analyseteknikker. Bhaskar kaller det *vitenskapenes råmaterial* og dreier seg om den allerede frambrakte kunnskap som er helt uunnværlig for å produsere ny kunnskap. Produksjonen av ny kunnskap bygger dynamisk videre på eksisterende kunnskap og vitenskap kan som sådan forstås som en vedvarende

sosial aktivitet. Kunnskap sees som et sosialt produkt som individer må gjenskape endre, og som det er viktig å trekke veksler på i forskningen. Kunnskapsproduksjonen skjer i sosiale kontekster og vitenskapelige prosesser inngår i ulike relasjoner til andre kontekster i den sosiale verden.

På den andre siden er den kunnskapen som vitenskapen produserer kunnskap om *noe*. Dette ”*noe*” er *den intransitive dimensjonen* som består av de objekter eller fenomener som vitenskapene har til hensikt å utvikle kunnskap om. Det handler om det ontologiske feltet som omfatter disse objektene generelle karakter - og det er ved å insistere på at slike intransitive objekter eksisterer uavhengig av menneskers viten om dem at Bhaskar framstår med en vitenskapsforståelse som er realistisk. Det vesentlige poenget er i denne sammenheng at fenomener og objekter i den intransitive dimensjonen endrer seg som sådan ikke i takt med at vitenskapens forståelse av dem endrer seg. Et vanlig eksempel som trekkes fram i denne forbindelsen er at endringen i oppfatningen av at jordkloden er flat til oppfatningen av at den er rund ble ikke ledsaget av en endring i selve jordklodens form. Det er likevel av betydning at det skilles mellom naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige objekter. Poenget er at objektene i den transitive og intransitive dimensjonen *ikke* er identiske, og heller ikke på noen måte uløselig knyttet til hverandre (Sayer, 2000).

Den kritisk realismens brudd med den empiriske realismen understrekes ved at den intransitive dimensjonen ansees som mer grunnleggende enn den transitive. Snderingen mellom det intransitive og transitive innebærer dermed at det skilles skarpt mellom *væren*, dvs. det som eksisterer og vår eksisterende kunnskap om det. Dette innebærer at kritisk realisme er mer opptatt av ontologi enn av epistemologi. Kritiske realister er derfor grunnleggende skeptisk til å redusere ontologi til epistemologi, dvs. den oppfatning at utsagn og spørsmål om det som eksisterer kan la seg reduseres til et spørsmål om vår eksisterende kunnskap eller diskurser om det som eksisterer. En slik utradering av den intransitive dimensjonen kaller Bhaskar *den epistemologisk feilslutning* (epistemic fallacy). Denne type feilslutning begår empiriske realistene og andre empirister når de setter menneskelig sanseerfaringer og menneskets kunnskap i sentrum for alt. På den andre siden avvises også et hvert tilløp til å redusere spørsmål om kunnskap til spørsmål om det som eksisterer, dvs. en hver forestilling om at kunnskap følger direkte fra det som eksisterer ved at man eksempelvis uproblematisk kan avlese virkeligheten nærmest som en åpen bok der den transitive

dimensjonen fullstendig oppheves. Bhaskar kaller dette *den ontologiske feilslutningen* (ontic fallacy) (Bhaskar, 1989:157-158).

3.6.3 Det empiriske, faktiskes og det virkelige domene

Kritisk realisme har ikke noe monopol på å være en realistisk vitenskapsteori. Men på ett av punktene atskiller kritisk realisme seg helt vesentlig fra andre former for realisme, og det er en tese om at virkeligheten inneholder *tre domener*.

Det empiriskes domenet som består av våre erfaringer og observasjoner. Det faktiskes domene består av alle de fenomener som eksisterer, samt alle begivenheter eller hendelser som finner sted uavhengig av om de blir erfart eller ikke.

Det er disse to domener som til sammen utgjør empiriske realisters og andre empiristers ”flate” bilde av verden, dvs. en virkelighet som ikke går ut over observerbare, men ikke nødvendigvis observerte begivenheter og fenomener og består av erfaringer og observasjoner. I tillegg føyer Bhaskar til et tredje domene som han kaller det virkelige domene for å framheve det intransitives sentrale betydning. Det består strukturer og mekanismer som ofte ikke er observerbare, men som kan støtte og forårsake begivenheter og hendelser innenfor det faktiskes domene.

De tre ontologiske domene kan som nevnt ikke reduseres til hverandres nivå, de har en viss autonomi i forhold til hverandre. I et slikt bilde av verden utgjør fenomener, begivenheter og observasjoner kun toppen av isfjellet for å bruke en kjent metafor. Fokus flyttes derfor fra observerbare fenomener til de underliggende strukturer og mekanismer som støtter og forårsaker manifeste fenomener. Dette innebærer at våre erfaringer og spontane forestillinger på det empiriskes nivå derfor ikke nødvendigvis behøver å gjenspeile hvordan tingene faktisk henger sammen. En slik forestilling om disharmoni mellom virkeligheten og vår overflatiske adgang til den er også et kjerneelement hos Marx når han sier at ”*All vitenskap ville være overflødig, hvis tingenes framtredelesform og deres vesen umiddelbart falt sammen*” (Marx, 1972::1082, ref. hos Buch-Hansen og Nielsen, 2006:25)

3.6.4 Åpne systemer og kausalitet

I følge Sayer (1992) inneholder virkeligheten komplekse objekter med strukturer som gir dem kausale potensialer og tilbøyeligheter, dvs. kapasiteter til å virke på bestemte måter med mottakelighet overfor bestemte påvirkninger. Det er en nødvendig sammenheng mellom et objekts natur eller karakter og dets kausale potensialer. Vann har f. eks. evnen til å slukke ild, mennesker har kausale potensialer som gjør oss i stand til å arbeide, lære, elske osv. Sayer skriver litt forenklet at å spørre om hva det er som forårsaker noe er å spørre om hva som *får noe til å hende, hva som produserer, genererer, skaper* eller *bestemmer* dette, eller også noe svakere – *hva som muliggjør* eller *leder til* dette. I et kritisk realistisk perspektiv er det ikke et spørsmål om relasjoner mellom hendelser som er atskilt og avgrenset fra hverandre. Årsaker handler om et objekt eller relasjoner mellom objekter og deres karakter. Det er et spørsmål om hvilke kausale krefter, potensialer og tilbøyeligheter som et objekt eller en relasjon besitter.

Virkeligheten inneholder altså objekter med vidt forskjellige kausale potensialer. På den andre siden er det ikke gitt at et objekts kausale potensialer aktiveres og dermed produserer en begivenhet på det faktiske domenes nivå. Det er avhengig av de betingelser som gjør seg gjeldene i en bestemt kontekst. Det er her mekanismebegrepet kommer inn, fordi måten strukturerte objekter virker på kalles for *generative mekanismer* og de betingelser som avgjør om objektets kausale potensialer utløses kan også avhenge av andre objekters mekanismer. På det virkelige domenes nivå vil det altså alltid være et stort antall aktive mekanismer som kan utløse, blokkere eller modifisere hverandres konsekvenser. Relasjonen mellom kausale potensialer eller mekanismer og deres konsekvenser er derfor alltid *kontingent*, dvs. en mulighet, med aldri determinert på forhånd. Sett i dette perspektivet er faktiske hendelser eller begivenheter alltid et komplekst resultat av forskjellige mekanismers sammensatte virkning. Sayer (1992) og andre har behandlet dette aspektet spesifikt i et samfunnsvitenskapelig perspektiv.

Dette er en kausalitetsforståelse som er radikalt forskjellig fra forestillingen om at kausalitet dreier seg om empiriske regelmessigheter slik som i den empiriske realismen, som altså bygger på en implisitt ontologisk antakelse om at empiriske regelmessigheter forekommer i stort omfang og i kritisk realisme kalles slike systemer *lukkede systemer*. Dette er ikke noe prinsipielt argument mot eksempelvis multivariate statistiske analyseteknikker, kun en understreking av at en slik *horisontal* årsaksforklaringsmodell ikke fanger opp kausalitet (se

Nash, 1999). Dessuten kan slike analyseteknikker brukes mer fleksibelt og eksperimenterende enn innenfor en tradisjonell hypotetisk-deduktiv tilnærming (Ron, 2002). Den horisontale modellen er i kritisk realisme erstattet med en *vertikal* kausalitetsforståelse som søker forklaringer på faktiske hendelser i underliggende mekanismer, dvs. et multikausalt perspektiv der det vanligvis ikke forekommer empiriske regelmessigheter. Kritiske realister antar at både den naturlige og sosiale virkeligheten kan forstås som *åpne systemer*, dvs. systemer der empiriske regelmessigheter i hovedsak ikke forekommer spontant og der kausale lovmessigheter kun forstås som tendenser på det virkeliges domenes nivå, uavhengig av om de aktualiseres i faktiske hendelser (det faktiskes nivå) eller blir erfart (det empiriskes nivå) (Bhaskar, 1997:50). I fotnote 8 i kapittel 2 har jeg kort omtalt nivådeling og emergens og går derfor ikke nærmere inn på det her.

Som jeg kommenterte innledningsvis aksepterer kritiske realister aksepter både sin egen og vitenskapenes grunnleggende feilbarlighet og er ontologiske realister og epistemologiske relativister og tror i forlengelsen av dette på det som kalles rasjonell dømmekraft. De er ontologiske realister i den forstand at de står fast på at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår eventuelle kunnskap om den. De er epistemologiske relativister i den forstand at de anerkjenner at kunnskap er sosialt produsert og dermed et forgjengelig produkt, og Bhaskar at verken sannhetsverdier eller kriterier for rasjonalitet eksisterer utenfor historisk tid (Bhaskar, 1989:23). Sist, men ikke minst tror kritiske realister på rasjonell dømmekraft.(Bhaskar, 1997:249). Derimot poengteres det klart at det finnes en objektiv målestokk med henblikk på i hvilken grad ulike utsagn kan vurderes som fornuftige, nemlig den intransitive virkelighet som utsagnene relateres.

Det er mange temaer om jeg ikke har berørt i de ovenstående linjene, men tror likevel at sammen med de temaene som er berørt i kapittel 2 (inkludert Archer's morfogenetiske modell) og i dette kapitlet, skulle aktuelle og relevante temaer være dekt. Som det framgår av det som er skrevet ovenfor er et vesentlig siktemål å avdekke hvilke kausale mekanismer som påvirker bedriftenes læringspraksis og de ansattes læringsbetingelser. Dette skjer via anvendelse av eksisterende teorier. Metodisk sett redegjør jeg for de valgte framgangsmåter i dette kapitlet. Når dette er sagt vil jeg gjerne også si at jeg startet på dette avhandlingsarbeidet med relativt vage forestillinger om ontologiske antagelser, og dette har konsekvenser for de dataene som jeg har samlet inn. Det er noe som har utviklet seg etter hvert uten at jeg helt har

vært helt klar over hvordan jeg skulle håndtere dem i det praktiske forskningsarbeidet. Men dette har blitt noe klarere etter hvert.

I ”mursteinsverket” Archer et. al (eds.): (1998) *Critical Realism: Essential Readings*, Routledge, finnes utdrag av en rekke sentrale artikler og bøker av viktige bidragsytere til kritisk realisme med oversikt over utviklingen og med nye introduksjoner som oppsummerer utviklingen innen denne vitenskapsteoretiske retningen. Kritisk realisme framstår nå som en internasjonal multidisiplinær bevegelse innen filosofi, humaniora og samfunnsvitenskapelige fag.

3.7 To måter å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode på

Bruk av blandede metodiske tilnærminger er blitt knyttet til betegnelsen metodetriangulering. Dette begrepet har en forholdsvis lang historie og er utviklet gjennom en rekke innsiktsfulle arbeider fra slutten av 1950-tallet (Kelle, 2001). Begrepet defineres som ”*the combination and comparison of multiple data sources, data collection, and analysis procedures, research methods, and inferences that occur at the end of the study*” (Tashakkori og Teddlie, 2003). De fleste forskere, uavhengig om de tilhører den kvalitative eller kvantitative leiren, assosierer metaforen metodetriangulering umiddelbart med det å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. Problemet med dette begrepet er at hvilken som helst form for forskning kan betegnes som triangulering, og da er det ingen forskning som ikke er det:

”Having too much meaning, the word triangulation has no meaning at all..... Triangulation appears as a”near-talismanic method” (Miles og Hubermann, 1994:266).

I denne undersøkelsen bruker jeg ikke denne betegnelsen¹³, men tar utgangspunkt i at kvalitative data og de kvantitative dataene er samlet inn *samtidig* (concurrent design) og begge typer data samlet inn i de samme enhetene. Kelle drøfter 3 modeller for å integrere kvalitative og kvantitative data med henblikk på hvordan de kan støtte opp om hverandre og vise utover hverandre (Kelle, 2001). Her tar jeg med to av dem.

¹³ Begrepet ”mixed methods research” brukes relativt ofte når det anvendes kvalitativ og kvantitativ metode i forskningen. Det er ikke lett å finne en god norsk betegnelse for dette, men i mangel av noe bedre vil jeg bruke begrepet ”metodekombinert forskning” med en tilsvarende betydning.

1. Kombinering av kvalitativ og kvantitativ metode i betydningen en *gjensidig validering* av resultater forskeren har fått som følge av å bruke ulike metoder (valideringsmodellen, Brannen, 1992). Dersom det i dette tilfellet er sammenfall (convergence) mellom de to datatypene er det et godt argument for dataenes validitet, men på den andre siden kan det aldri bevise validiteten fordi det alltid vil være muligheter for at alle de sammenfallende resultatene kan være skjevfordelte av samme grunn og i samme retning. Til tross for at ideen om at resultatene fra en metode også støttes av resultatene fra en annen metode representerer en oppfatning av verifisering som vel tradisjonelt og epistemologisk sett er rimelig å kople til empirismen. Til tross for kritikken som blant annet tar utgangspunkt i metoder ikke bare beskriver, men til dels også konstruerer sitt domene, skulle ikke denne modellen fullstendig forkastes; under visse betingelser gitt det substansielle området og dataenes karakter kan en slik modell være fruktbar.
2. Kombinering av de to typer metode som et middel til å oppnå *et mer fullstendig bilde av det fenomen* som studeres (komplementaritetsmodellen). Denne modellen tar utgangspunkt i at det fenomen som studeres blir delvis konstruert av de metoder som anvendes og at ulike metoder fokuserer på ulike aspekter ved det. De ulike perspektivene som åpnes gjennom kombinasjon av ulike metoder kan supplere hverandre og bidra til å gi et mer fullstendig bilde av det empiriske området som studeres og som ellers ikke ville ha framkommet dersom bare en enkelt metode var blitt brukt. Det betyr at komplementaritetsmodellen kan brukes i alle tilfeller der en enkelt metode ikke er tilstrekkelig for å samle inn nok empiriske data. Innenfor denne modellen er flere ulike design med ulik vekt på kvantitative eller kvalitative data mulig (se f.eks. Mayring, 2001).

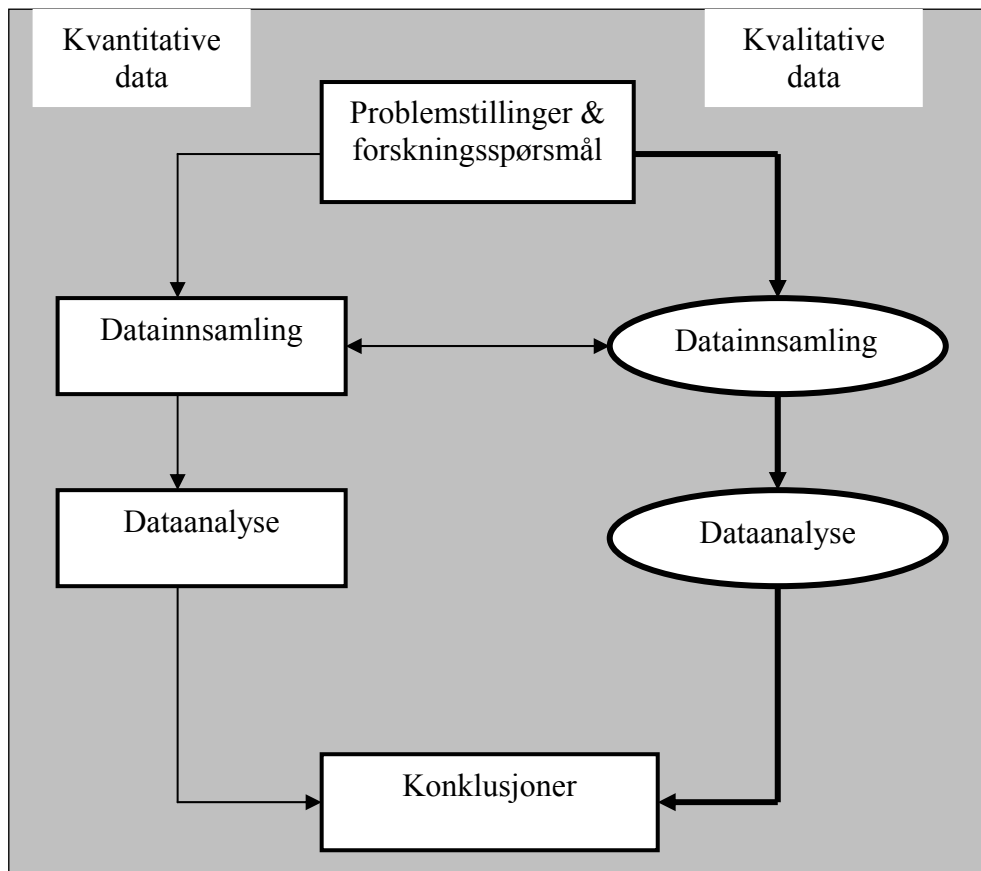
I denne undersøkelsen legger jeg til grunn *komplementaritetsmodellen* fordi de kvantitative dataene i min undersøkelse primært er et supplement til de kvalitative dataene. Intensjonen er å utvikle teori på området, og det forutsetter til en viss grad en veksling mellom induktiv og deduktiv logikk, men det er i denne sammenheng at jeg ønsker å kombinere de to datatyper på en komplementær måte. Bryman (1992) drøfter flere aspekter ved integrasjon av kvalitative og kvantitative data. Et gjennomgangstema er at å kombinere ulike typer data er problematisk dersom de skal sammenliknes. For det første peker han på at det særegne ved kvalitative data er å belyse aktørenes eget perspektiv og kontekst i mer detalj. Kvantitative data er som regel

samlet ved hjelp av et prestrukturert spørreskjema og representerer i større grad et utenfra-perspektiv, eller det jeg vil kalle objektivperspektivet. Hvorvidt kvalitative og kvantitative data direkte kan sammenliknes tror jeg må avgjøres i hvert enkelt tilfelle og jeg stiller meg kritisk til en allmenn regel på dette punktet. I mange designmodeller som kombinerer kvalitativ og kvantitativ metode skilles det litt mellom hvilken rolle de kvalitative og de kvantitative data har i undersøkelsen, dvs. hvilke av dataene som gis dominans.

3.8 Designmodell

I denne studien vil de kvalitative dataene danne grunnlaget for analysen av de kvantitative dataene på de måter som jeg har antydnet ovenfor. Dette betyr at de kvalitative dataene delvis danner utgangspunktet for vurderingen av de kvantitative dataene, samtidig som jeg også antar at de kvantitative dataene kan belyse andre sider enn det som er mulig gjennom den kvalitative analysen. I figur 3.1. har jeg laget en skisse av det design som anvendes der de tykke heltrukne linjene markerer at hovedvekten i denne undersøkelsen er lagt på kvalitativ metode. Valget av kvalitativ og kvantitativ metode er forankret i forståelse av at hver av metodene er tilpasset sine spesifikke empiriske områder, og at den enkelte metoden alene ikke vil kunne gi det samme meningsfulle resultat på andre områder av interesse. Som det framgår av fig. 3.1. nedenfor dreier dette seg om parallell innsamling av kvalitative og kvantitative data med et klart formål om å utnytte dataene slik at de kan supplere hverandre gjensidig (Se Grønmo, 2004).

Figur 3.1. Design med kombinerte metoder med vekt på de kvalitative dataene.



Tilpasset etter Tashakkori og Teddlie, 2003.

3.9 Utvalg av bedrifter, data og analyse

I utvalget av bedrifter var jeg opptatt av å finne fram til et mindre antall bedrifter som hver på sin måte og til sammen kunne belyse den problemstillingen som jeg ønsket å undersøke, Det dreier seg følgelig ikke om et sannsynlighetsutvalg, men utvalget er derimot strategisk i den forstand at jeg har lagt teoretiske kriterier til grunn for utvalget av bedrifter, at det innenfor denne rammen også måtte være en viss variasjon. På grunnlag av problemstillingene mine var jeg opptatt av dimensjonen mekanistisk – organisk, produktspekter, teknologi og kunde-relasjoner. På grunnlag av erfaring fra tidligere undersøkelser og den teoretiske tilnærmingen som er valgt antar jeg at disse forholdene ville kunne bidra med vesentlig innsikt i forståelsen av bedriftenes kontekst og læringspraksis og bruken av eksterne kurs. Hensikten med et strategisk utvalg av undersøkelsesenheter er at de skal bidra til utvikling av teori og hypoteser – i dette tilfellet er det spørsmålet om hvordan organisasjonskonteksten påvirker bedriftenes læringspraksis. I forbindelse med teoretisk generalisering avgjøres utvalgsstørrelsen i slike

studier på grunnlag av strategiske vurderinger mht. variasjon. Sammenliknet med sannsynlighetsutvalg er strategiske utvalg små. I GT er problemstillinger ved utvalget av undersøkelsesenheter knyttet til begrepet "theoretical sampling" som betyr at det i dataanalysen inkluderes nye cases eller enheter i utvalget inntil det ikke tilfører mer vesentlig informasjon som både er relevant i forhold til problemstillingene og ny i forhold til den informasjonen de tidligere enhetene har bidratt til. Dette omtales som det *teoretiske metningspunktet* (Glasser og Strauss, 1967; Strauss og Corbin, 1990; 1998). Jeg mener at data-materialet som er samlet inn i de tre oppdragstakende bedriftene i betydelig grad bidrar til å gi et relativt nyansert bilde av læringsbetingelsene og deres påvirkning av organisasjonskonteksten og gir i prinsippet grunnlag for en teoretisk generalisering (Grønmo, 2004).

Jeg søkte etter relevante bedrifter i ulike bedriftsregistre på de gule sidene i telefonkatalogen. Bedrifter som jeg antok var aktuelle ringte jeg til og snakket med en representant for ledelsen. I denne samtalen presenterte jeg mine problemstillinger og spurte om de kunne tenke seg å være med i undersøkelsen. På forhånd hadde jeg laget en presentasjon av undersøkelsen og hensikten med den og tilbød meg å sende den til dem slik at de kunne studere mer i detalj hvilke typer data jeg var ute etter. Jeg ringte opp til flere bedrifter og det var relativt vanskelig å få tilgang. Jeg klarte etter hvert å få tilgang til tre bedrifter:

1. B1- en bedrift innen databransjen med avdeling i Trondheim og Oslo med til sammen 38 ansatte med høy utdanning og omfattende bruk av eksterne kurs, i en bransje der kunnskaps- og teknologiutviklingen skjer raskt (jfr. tab. 6.2.).
2. B2 - en prosessbedrift innenfor presisjonsstøping i plast med omkring 55 ansatte. Bedriften er ren underleverandør og mye av opplæringen har sin årsak i at det ikke finnes noen fagutdanning for en del av medarbeiderne på operatørnivå.
3. B3 - en mekanisk bedrift med et forholdsvis bredt produktspekter med i underkant av 48 ansatte. Denne bedriften inngår i et større morselskap. Bedriften begrenser bruken av eksterne kurs for medarbeiderne på operatørnivå til lovpålagte kurs der også sveisesertifikater inngår.

Det disse tre bedriftene har felles er at de er typisk *oppdragssøkende* bedrifter, dvs. de har ikke egne produkter som de selger, men baserer seg på å hente inn oppdrag fra kunder, og relasjonene til kundene blir derfor svært viktige, samtidig som de også er forskjellige. Dette har konsekvenser for de måtene de utvikler og ferdigstiller de produktene som kundene etterspør på. Alle tre bedriftene er typisk mannsdominerte der det kun finnes noen få kvinner til sammen i de tre bedriftene. Dette har mer å gjøre med tilfeldigheter enn bevisste valg. Et

annet viktig trekk som for øvrig framgår av det ovenstående, er at oppdragstakende bedrifter i hovedsak lever av å selge sin kompetanse i markedet.

3.9.1 Datainnsamlingen og data

Mine data består av intervjuer og bruk av spørreskjema i tre bedrifter. Jeg har intervjuet ledelse og ansattes representanter i to bedrifter og daglig leder i den tredje. Hva angår sistnevnte så hadde jeg i utgangspunktet bedt om å få snakke med en ansattes representant, men på undersøkelsestidspunktet fikk jeg opplyst at ansattes representant ikke var til stede. Jeg godtok den forklaringen da. Men når jeg ved flere senere anledninger tok kontakt for å få et intervju med ansattes representant og fikk vite at han enten var opptatt eller bort, var det klart at lederen ikke ønsket at jeg skulle snakke med vedkommende og måtte bare godta det. Spørsmålet er derfor om og eventuelt hvilke konsekvenser dette har for dataene når det gjelder denne bedriften. En del av fagforeningsrepresentantens (tilhørende et forbund i LO) rolle er å ivareta medlemmenes interesser og dermed forholde seg kritisk overfor ledelsens ulike utspill. Fra andre prosjekter jeg har jobbet med, har spørsmålet om opplæring og kurs hatt en helt perifer eller ingen plass på fagforeningenes dagsorden. Det er lite som tyder på at den lederen som jeg intervjuet i denne bedriften har sagt uriktige ting overfor meg i intervjuet. På den andre siden har jeg ikke fått med den ”kritisk røsten” fra fagforeningen. Overensstemmelsen mellom de kvalitative og kvantitative dataene på alle vesentlige punkter er stor i denne bedriften. Derfor virker det bildet som lederen gir av bedriftens læringspraksis etterrettelig, og da tar jeg i betraktning at det er sett fra et ledelsesperspektiv.

Datainnsamling skjedde på følgende måte: Samtidig som undertegnede intervjuet leder og ansattes representant hadde jeg en assistent som informerte de ansatte i grupper om hensikten med og innholdet i undersøkelsen, i spisepausen eller andre pauser i løpet av arbeidsdagen. Orienteringen var en muntlig versjon av følgeskrivet som fulgte med spørreskjemaet (se vedlegg). I tilknytning til dette ble spørreskjemaene delt ut til hver enkelt av arbeidstakerne. I hver av bedriftene fikk en av de ansatte ansvaret for å ta imot de besvarte spørreskjemaene slik at de kunne sendes til oss eller at vi selv hentet dem etter et par dager. I to bedrifter var det skiftordning. Vi var til stede på dagskiftet og fikk på den måten anledning til å møte og informere de som gikk på dette skiftet. En avdelingsansvarlig eller en annen person hadde til oppgave å dele ut skjemaene til dem som arbeidet på det andre skiftet. De samme skulle også samle inn skjemaene. I ettertid viser det seg at det største frafallet i svarprosenten på spørre-

undersøkelsen skjedde på det andre skiftet og nattskiftet. Grunnen er muligens fordi vi ikke selv var til stede og informerte om undersøkelsen. Jeg kommer tilbake med en nærmere vurdering av konsekvensene av dette i en drøfting av reliabilitet og validiteten i det kvantitative datamaterialet som er samlet inn.

I den tredje bedriften kom vi inn like etter at et kvartalsmøte for alle i bedriften var avsluttet. Bort imot alle medarbeiderne var samlet i bedriftens avdeling i Trondheim og avdelingen i Oslo. Det var rigget opp en bordtelefon slik at vi kommuniserte direkte og informerte om undersøkelsen samtidig i både i Trondheim og Oslo – sistnevnte over telefon. Dette gjorde at vi også kunne svare på spørsmål i begge avdelingene. Daglig leder hadde dessuten kopiert spørreskjemaet og distribuert det til de ansatte. Denne måten å gjennomføre datainnsamlingen på bidro til at vi etter ganske få dager fikk tilbake de besvarte spørreskjemaene og kunne gå i gang med å transkribere intervjuene og legge spørreskjemadataene inn i SPSS.

I intervjuene med lederne i de tre bedriftene benyttet jeg en temabasert intervjuguide som i hovedsak ble fulgt i alle tre intervjuene. Intervjuene tok fra 1 – 2 timer. Intervjuene foregikk på ledernes kontor. Jeg hadde fått tillatelse til å bruke båndspiller til å ta opp intervjuene. Det bidro til at jeg i større grad kunne konsentrere meg om hva som ble sagt og slapp dermed å skrive det som ble sagt. I B1 og B2 satt vi i stor grad skjermet for avbrytelser. I disse to intervjuene var det rimelig god flyt og jeg fikk svar på spørsmålene mine, og i flere tilfeller også på andre relevante spørsmål som dukket opp under intervjuet. I B3 ble vi i noen tilfeller avbrutt av telefoner. Det var tydelig at lederen i denne bedriften hadde det travelt. Men han svarte åpent på alle spørsmålene mine og andre spørsmål som dukket opp underveis i intervjuet og som var relevante for problemstillingene mine. Jeg spurte alle lederne om jeg kunne komme tilbake dersom jeg hadde behov for tilleggsinformasjon og alle tre sa at det bare var å ta kontakt igjen. Jeg har ikke gjort bruk av denne muligheten fordi jeg i all hovedsak har fått dekket det informasjonsbehovet som jeg hadde i denne sammenheng.

Jeg hadde opprinnelig utformet en intervjuguide til ansattes representanter også, men denne fungerte ikke helt fordi spørsmålene bygde på en forutsetning om at fagforeningen som aktør var mer involvert og opptatt av opplæringsspørsmål enn hva som faktisk viste seg å være tilfelle. I stedet antok intervjuet i større grad form av å være en uformell samtale om hvordan opplærings situasjonen i de respektive bedriftene ble opplevd av de ansatte. I B1 var det ikke noen fagforening, de ansatte hadde to representanter i bedriftens styre. Det var en av disse

som ble intervjuet. Til tross for at disse intervjuene i større grad ble en mer uformell samtale, fikk jeg viktig informasjon om viktige aspekter ved bedriftens læringspraksis.

Jeg har en del erfaring med å intervjuere ledere og ansattes representanter i små og mellomstore bedrifter. I en regional bedriftsundersøkelse intervjuet jeg 48 ledere i nevnte kategori bedrifter i en region om temaer som er beslektet med de problemstillinger som undersøkes i denne avhandlingen (Eidskrem; 1989; se også Eidskrem og Ve, 1988). I tillegg har jeg samarbeidet med bl.a. en lokal faglig samorganisasjon i et forsknings- og utviklingsprosjekt om spørsmål vedrørende måter å styrke læringen og opplæringen i regionens små og mellomstore bedrifter og styrke samarbeidet med tilbyderne av opplæring. Målet var å undersøke betingelsene for og prøve ut hvilken rolle en intermediær aktør som aetat kunne ha i arbeidet med å styrke kompetanseutviklingen i ovennevnte kategori av bedrifter (Eidskrem, 1993). I tillegg har jeg i mindre utredningsoppdrag intervjuet ledere i ovennevnte kategori om deres relasjoner til lokale læringstilbydere. Dette betyr at jeg har et visst kjennskap til hvordan denne kategori bedrifter arbeider med lærings- og opplæringsprosjekt både empirisk og teoretisk.

3.9.2 Kvaliteten på data

Kvaliteten på et datamateriale må alltid sees i relasjon til hva det skal brukes til. Hensikten er å belyse bestemte problemstillinger, og dataenes kvalitet er høyere jo mer velegnet det er til å belyse de aktuelle problemstillingene. For en nærmere presentasjon og drøfting av kriterier for datakvalitet, se Grønmo, 2004. Tema som berører ulike aspekter ved kvaliteten på data har jeg behandlet indirekte og direkte i gjennomgangen ovenfor og særlig i følgende ovenstående avsnitt: "Oversikt: Data og analysetilnærminger", "Vurdering av GTs fruktbarhet", "Designmodell", "Utvalg av bedrifter", og "Datainnsamlingen og data". Sentrale aspekter ved datamaterialets kvalitet er at det for det første er pålitelig og for det andre at det er gyldig for de problemstillingene som søkes belyst. Disse forholdene er i stor grad fanget opp av begrepene om reliabilitet og validitet. Jeg vil vurdere reliabilitet og validitet på de kvalitative dataene først og i et senere avsnitt også på de kvantitative dataene. Til slutt vil jeg vurdere disse to datatypene i sammenheng med henblikk på hvor godt de belyser mine problemstillinger.

3.9.3 Reliabilitetsvurdering av de kvalitative dataene

Reliabilitet er en indikator på hvor pålitelig datamaterialet er og avhenger i stor grad av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet og hvordan datainnsamlingen blir gjennomført. Kvalitative studier preges av at forskerens betydning er større enn kvantitative. Dette har sammenheng med at forskerens tolkninger er knyttet til den konteksten datainnsamlingen skjer. Det betyr at undersøkelsesopplegget vil være avhengig av hvem som gjennomfører studien, men også når studien gjennomføres (Grønmo, 2004). Sistnevnte forfatter skiller mellom tre aspekter ved reliabilitet, nemlig stabilitet, ekvivalens og konsistens. Her vil jeg konsentrere meg om stabilitet og konsistens. I utgangspunktet dreier stabilitet seg om det å foreta gjentatte datainnsamlinger av forhold som antas å være relativt stabile, eller at forskeren gjennomfører en kritisk gjennomgang av det samme datamaterialet på ulike tidspunkter for å undersøke stabiliteten i egne tolkninger. I dette tilfellet er sistnevnte det som er mest relevant i denne sammenhengen siden jeg bare har foretatt en intervjurunde i hver av bedriftene. Jeg har på flere ulike trinn i analysen gått kritisk gjennom det kvalitative datamaterialet og de memos (jfr. Strauss og Corbin, 1990; 1998) som er skrevet i analyseprosessen. Jeg har foretatt ulike justeringer i tolkningene i løpet av analyseprosessen, men etter hvert som den endelige framstillingen har tatt form har også tolkningene av datamaterialet som er samlet inn i de tre bedriftene fått et mer stabilt preg. Alle intervjuene er tatt opp på båndspiller slik at jeg også har kunnet høre flere ganger og sjekket at transkripsjonen er korrekt.

Reliabilitet i kvalitative studier forutsetter at dataene er basert på faktiske forhold og er samlet inn på en systematisk måte. Jeg har selv foretatt alle intervjuene og redegjort for måten de er gjennomført på ovenfor. I de to bedriftene hvor jeg har intervjuet både lederen og en arbeidstakerrepresentant er det et godt samsvar i intervjuene om de faktiske forhold. I B1 bekrefter og utdyper arbeidstakerrepresentanten det som har framkommet i intervjuet med lederen. Selv om arbeidstakerrepresentanten i B3 tolker de faktiske forholdene på en annen måte enn lederen er det stor grad av enighet om de faktiske forholdene. I B2 har jeg bare intervjuet lederen, men om jeg tar i betraktning at det her er lederens perspektiv som framkommer, har jeg liten grunn til å betvile etterretteligheten når det gjelder framstillingen av faktiske forhold. Denne antagelsen støttes også i de kvantitative dataene. Dette gjelder også for de to andre bedriftene. Jeg kommer imidlertid tilbake til en vurdering av de kvantitative dataene. Alt i alt virker framstillingen av de faktiske forhold i intervjuene plausible også der

lederen og arbeidstakerrepresentanten har ulike tolkninger av dem, og de kvalitative dataene kan derfor i stor grad sies å være pålitelige og dermed godt utgangspunkt for å studere bedriftenes læringspraksis. En totalvurdering av både de kvalitative og kvantitative dataene sett i sammenheng og som helhet kommer jeg tilbake til senere.

3.9.4 Validitetsvurderinger av kvalitative data

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til å belyse problemstillingene som undersøkes, dvs. bedriftenes læringspraksis der validiteten ansees som høy i den grad design og datainnsamling resulterer i data som er relevante for problemstillingene og bidrar til å gi svar på de forskningsspørsmål som forskeren ønsker å belyse (Grønmo, 2004). Som nevnt ovenfor har jeg gjennomført flere studier på feltet og har et visst kjenneskap til det empiriske feltet, mulige relevante teoretiske tilnærminger og erfaring med å intervjuere ledere i små og mellomstore bedrifter. Når det gjelder den innholdsmessige siden ved dataenes validitet la jeg stor vekt på å forstå bedriftens konkrete arbeidssituasjon i fortid, nåtid og i framtiden, dvs. hvordan bedriften arbeider, hvilke produkter, teknologier, kompetanse osv. den gjør bruk av og analysert de formelle og uformelle læringsbetingelsene i hver av bedriftene i relasjon til den enkelte bedriftens spesifikke kontekst. Dette må også sees i relasjon til den tolkningsrammen som er presentert i kapittel 2. I intervjuingen gjorde jeg bruk av en havstrukturert temabasert intervjuguide der jeg rettet søkelyset mot bedriftens kontekst og den læringspraksis som var utviklet. Jeg fulgte i stor grad oppsettet i intervjuguiden. En fordel med det var at jeg hadde muligheter til å presisere mine spørsmål i løpet av dialogen, samtidig som jeg også var åpen for interessante og relevante innspill utenfor de temaene som dannet utgangspunkt intervjuguiden. På den måten var det mulig å rette temaene spesifikt inn mot den enkelte bedriften kontekst og arbeidssituasjon, samtidig som det var en viss innebygd fleksibilitet i opplegget. Temaene er listet opp nedenfor (se vedlegg). Disse temaene er aktuelle og treffer de problemstillingene som jeg hadde satt meg fore å belyse gjennom de kvalitative dataene.

- *Bedriften* Bransje, kort bedriftshistorikk, ansatte
- *Bedriftens produkter* (teknologi, produksjon)
- *Produktutvikling*
- *Tidshorisont* (Planlegging og utfordringer)
- *Bedriftsorganisasjonen* (Bedriftens oppbygging og struktur)
- *Kompetanse*
- *Opplæringspolitikk* (vedlikehold og utvikling av kompetanse)

- *Tidligere opplærings- og læringsaktivitet*
- *Kartlegging av opplæringsbehov*
- *Valg av eksterne kurs*
- *Planlegging av eksterne kurs*
- *Bruk av eksterne kurs: Kursforberedelser i bedriften*
- *Kulturelle temaer*

Hensikten er å tolke bedriftenes kontekst som den aktuelle læringspraksisen er utviklet i og på den måten også sammenlikne de ulike kontekstene. Gjennom de kvalitative dataene får jeg relevante og for formålet tilstrekkelig gode og teoretisk relevante indikatorer på hvordan de tre bedriftene gjør bruk av sin kompetanse i relasjon til kundene, tilstrekkelig gode og teoretisk relevante indikatorer på bedriftenes oppgraderingsbehov og organisasjonsstruktur, gode og teoretisk relevante indikatorer på den læringspraksis som er utviklet i de tre bedriftene. Ved hjelp av de kvantitative dataene, samlet inn på arbeidstakernivået får jeg i tillegg viktig teoretisk relevant informasjon om arbeidsorganisering, organisasjonsstruktur samt de formelle og uformelle læringsbetingelsene i bedriftene. I denne sammenheng er konsistensen mellom disse av de to datasettene også av interesse og betydning for vurderingen av validiteten. Dette kommer jeg tilbake til.

De kvalitative intervjuene er brukt til å kode dataene i forhold til de spørsmål som jeg har stilt for denne undersøkelsen. Dette innebærer at jeg både har skrevet resymeer på grunnlag av intervjumaterialet til dette formål og brukt dem i kodingen av noen av kategoriene som er utviklet gjennom analysen. I den forbindelse har jeg brukt programmet N6¹⁴ for å utvikle kategoriene empirisk og skrevet memos for å utvikle dem videre ved å relatere dem til den teoretiske tolkningsrammen. Jeg bruker sitater fortrinnsvis for å få fram det jeg anser som viktige poenger eller aspekter ved analysen. Jeg har også i noen grad trukket inn annen relevant forskning. Jeg har til sammen intervjuet 5 personer i tre bedriftene. Siden jeg i to av bedriftene har foretatt to intervjuer med en arbeidstakerrepresentant har jeg brukt følgende symboler for å markere det:

¹⁴ QSR N6 er et program som brukes i analysen av kvalitative data. For en nærmere redegjørelse for dette programmet se: www.qsrinternational.com .

Fig. 3.2. Oversikt over hvem som er intervjuet og hvilke symboler de er markert med

| | | |
|-----|---|---|
| B11 | = | Daglig leder i bedriften B1. |
| B12 | = | Arbeidstakerrepresentant i bedrift B1s styre. |
| B21 | = | Nestleder i bedrift B2 |
| B31 | = | Daglig leder i bedrift B3 |
| B32 | = | Tillitsvalgt i bedrift B3 |

Jeg har delvis også brukt ovenstående symboler som referanser, og da er det en referanse til intervjuet med vedkommende for å få fram hvem av de intervjuede i bedriftene som har ytret seg.

3.9.5 Vurdering av det kvantitative datasettet: Svarprosent og frafall

Jeg viser til avsnittet om datainnsamlingen overfor mht. hvordan datainnsamlingen skjedde. Her vil jeg i mer detalj drøfte hvilke konsekvenser det har for vurderingen av dette datasettets kvalitet. Jeg begynner med svarprosenten. Vi har beregnet svarprosent på grunnlag av utdelte spørreskjema. Grunnen til det er at alle medarbeiderne i B2 og i B3 enten ikke var til stede i bedriftene eller på en eller annen måte ikke kom med da vi leverte ut spørreskjemaene. For B2 dreier det seg om 3 spørreskjemaer i forhold til antall medarbeidere og i B3 om 9 spørreskjemaer i forhold til antall medarbeidere. Vi var hele tiden innstilt på at alle medarbeiderne skulle få hvert sitt spørreskjema. Vi baserte oss på den informasjonen vi fikk fra ledelsen og denne som særlig rammer B3 kan vi bare tilskrive praktiske omstendigheter som vi ikke kunne overskue der og da.

Fig. 3.3. Oversikt over antall ansatte, hvor mange spørreskjemaer som er delt ut, hvor mange som er delt ut og svarprosent etter bedrift og totalt.

| | | | | | | |
|--------------------|---|----------------|---|--------------------|---|------------|
| B1: 38 ansatte | → | delt ut 38 sp | → | fått inn n = 30 sp | → | Svar: 79 % |
| B2: 55 ansatte | → | delt ut 52 sp | → | fått inn n = 33 sp | → | Svar: 63 % |
| B3: 48 ansatte | → | delt ut 39 sp | → | fått inn n = 23 sp | → | Svar: 59 % |
| Total: 141 ansatte | | Delt ut 129 sp | → | fått inn N = 86 sp | → | Svar: 67 % |

Sp = spørreskjema

Vi hadde avklart gjennomføringen av spørreundersøkelsen med ledelsen i hver av bedriftene og drøftet hvordan vi kunne gjøre det på en praktisk måte som samtidig bidro til at vi kunne få en høyest mulig svarprosent. Det at vi var til stede og informerte og delte ut skjemaene har i så måte i stor grad bidratt til at jeg har fått en relativt høy svarprosent dersom vi sammenlikner med andre aktuelle framgangsmåter som f. eks. det å sende spørreskjemaet i posten til hver enkelt medarbeider, eller til ledelsen i bedriften. Til tross for at svarprosenten neppe kan sies å være lav. Likevel dreier det seg om tre små utvalg. Derfor er frafallet av betydning - særlig for B2 og B3. Jeg vil redegjøre for dette nærmere nedenfor og vurdere hvilke konsekvenser det kan ha for analysen av dette materialet.

Når det gjelder frafallet peker jeg i avsnittet om datainnsamlingen på at det største frafallet i svarprosenten på spørreundersøkelsen skjedde på det andre skiftet og nattskiftet. Det kan ha sammenheng med at vi selv ikke var til stede og informerte om undersøkelsen slik vi hadde gjort på det første skiftet, men gjorde regning med at den personen som påtok seg ansvaret for å overlevere spørreskjemaene til dem som kom på det neste skiftet, kveldsskiftet (B3), gjorde det. Det betyr at frafallet i hovedsak kan tilbakeføres til dette ene skiftet. På skiftene er det de samme arbeidsoppgavene som utføres og skiftene på operatørnivå går på rundgang. Dette skulle i prinsippet ikke medføre vesentlige skjevheter i utvalget. På dagtid er flere på jobb siden flere funksjoner i bedriftens ivaretas og derfor mer representativt. På den andre siden er det 9 personer som ikke har fått skjemaet. Dette skyldes at B3 på det tidspunktet hadde en avdeling på Namsos der medarbeiderne nettopp var blitt sagt opp fordi avdelingen skulle nedlegges. Dersom vi tar med denne avdelingen blir det til sammen $9 + (39 - 23) = 25$ ubesvarte skjemaer. Med 48 ansatte som utgangspunkt utgjør det en svarprosent på 48 % og følgelig et reelt frafall på 52 %. Sett i en slikt perspektiv har frafallet et omfang som sannsynliggjør skjevheter i utvalget. Om vi derimot holder oss til Trondheimsavdelingen er svarprosenten 59 samtidig som muligheten for at det er skjevheter i utvalget er mindre. Det viktigste frafallet er på andre skiftet og nattskiftet. Siden oppgavene er de samme er det rimelig å anta at de som arbeidet på de ulike skiftene, dvs. operatørnivået er noenlunde like mht. relevante egenskaper. En del av frafallet kan selvsagt også tilskrives det faktum at deltakelsen i undersøkelsen er frivillig.

Når det gjelder B2 antar jeg at det er de samme forhold som har gjort seg gjeldende når det gjelder frafallet, dvs. særlig nattskiftet og derfor en mulighet for at det kan finnes visse skjevheter i utvalget. For B1's vedkommende antar vi at frafallet har sammenheng med at det

var frivillig å delta i undersøkelsen uten at det i dette tilfellet vil ha noen vesentlige konsekvenser mht. til skjevheter.

3.9.6 Måler de kvantitative dataene det de skal?

De variablene som er benyttet til å beskrive jobbene og deltaking i beslutninger skal sees som et supplement til den kvalitative analysen. De kvantitative dataene er kodet av en enkelt person med klare, men enkle kodingsinstruksjoner. Dette reduserer sjansen for at det er avvik i registreringen av dataene (Jfr. Grønmo, 2004). Utgangspunktet er begrepet organisasjonsontekst som konstitueres av menneskelige relasjoner både horisontalt og vertikalt i organisasjonen med ulik grad av beslutningsmyndighet. Det er dette jeg ønsker å fange opp ved å ta utgangspunkt i variable som 1) beskriver en del aspekter ved jobbene og 2) i hvilken grad de ansatte deltar i beslutninger. Til sammen gir dette et visst bilde av hvordan de ansatte i de tre bedriftene oppfatter sin jobb og den organisatoriske strukturen i de tre bedriftene. Det betyr at disse dataene i forhold til den kritiske realismens domenedelte ontologi befinner seg delvis på det faktiske, men fortrinnsvis på det empiriske domenes nivå (jfr. Danermark m.fl., 1997). Den første analysen av kvantitative data kommer i kapittel 6 etter at jeg har analysert bedriftenes relasjoner til sine kunder og oppgraderingsbehovet. Jeg har brukt en omkodet versjon av utdanningsnivå, spm. 8.1., 8.2., 8.3. 8.6. og spm. 9.1., 9.2., 9.3., 9.4. og 9.5. (se vedlagt spørreskjema) som alle indikerer hierarkiske relasjoner eller relasjoner. På denne måten kan de kvantitative dataene "backe" de kvalitative samtidig som de er egnet til å gi tilleggsinformasjon.

Det kan selvsagt diskuteres om ikke flere "items" burde tas med i denne sammenheng, men i denne sammenheng er dette etter min oppfatning tilstrekkelig. Cronbach's Alfa er en vanlig reliabilitetstest for og mål på den innbyrdes korrelasjonen mellom ulike "items". Dersom Alfa er større eller lik .60 (noen anvender .70) antas det at indikatorene er uttrykk for en underliggende dimensjon som kan brukes til å konstruere en indeks eller skala. Det er ikke hensikten min her. Selv om Alfa kan være litt følsom overfor antall indikatorer ansees den som relativt etterrettelig. På de 9 ovennevnte indikatorene er Cronbachs Alfa .808. Dette gir grunn til å anta at jeg med de valgte indikatorene treffer rimelig bra den hierarkiske dimensjonen. Den horisontale dimensjonen berører jeg indirekte gjennom spørsmålene 8.4. og 8.5., og 11.1., 11.2 for å belyse enkelte aspekter ved det kollegiale læringsmiljøet i kapittel 8.

Dette kapitlet kommer etter at jeg har analysert de kvalitative dataene om de tre bedriftenes læringspraksis og undersøker nærmere.

3.9.7 Vurdering av statistiske mål for sammenheng mellom to variable

Jeg har vurdert ulike statistiske mål som grunnlag for analysen av de kvantitative dataene. Khikvadrattesten brukes eksempelvis for å finne ut om det er sammenheng mellom to variable, gitt at H_0 er sann, dvs. at det ikke er noen statistisk sammenheng mellom variablene. Dette ville være et hensiktsmessig mål å bruke for mine data for å undersøke egenskaper ved jobbene og deltaking i beslutningstaking i jobbene og medarbeidernes læring. Khi-kvadrattesten er ømfintlig for antall rekker og kolonner i tabellene (jfr. d.f.). Dette koplet sammen med et forholdsvis lite utvalg som medførte at det ville bli flere celler med mindre enn 5 antall. Det andre problemet er at khi-kvadratet er følsom overfor størrelsen på utvalget i den forstand at i små utvalg blir prosentandelene lett store og påvirker utfallet angående signifikans. Når det er sagt, så er likevel den viktigste grunnen til at jeg bruker khikvadrattesten den at utvalget mitt ikke kan betraktes som et statistisk sett tilfeldig utvalg. Siden utvalget i utgangspunktet var såpass lite i utgangspunktet, gjorde jeg ikke bruk av noen spesielle utvalgsprosedyrer eller -kriterier slik at de personene som skulle besvare spørreskjemaet utgjorde et tilfeldig utvalg. Derimot var jeg primært opptatt av at så mange som mulig i de tre bedriftene besvarte spørreskjemaet. Dette innebærer at det statistisk sett ikke er grunnlag for signifikanstesting. Selv om det i prinsippet finnes visse prosedyrer i SPSS som gjør det å korrigere enkelte parametre i utvalget slik at det kan betraktes som et tilfeldig utvalg, anser jeg ikke dette som noe relevant alternativ. Årsaken er at utvalget av bedrifter er strategisk og at siktemålet med studien ikke er statistisk, men teoretisk generalisering. Selv om utvalget ikke er tilfeldig og at de statistiske forutsetningene for signifikanstesting derfor ikke kan benyttes, anbefales det i den metodiske litteraturen som jeg har lest, at det likevel benyttes et mål for sammenheng mellom variablene i analysen.

I den forbindelse har jeg vurdert flere ulike khi-kvadratbaserte mål, dvs. mål der formelen for khikvadratet på en eller annen måte inngår i formelen, men andre parametre i formelen bidrar til å gjøre målene mindre følsom overfor utvalgs- og tabellstørrelse. Målene som jeg har vurdert er Phi, Pearsons C (og C^*) og Cramer's V. Alle disse kan beregnes ved hjelp av SPSS.

Phi's formel er kvadratrotten av khi-kvadratet dividert på utvalgsstørrelse. Dette målet for sammenheng passer best for 2 x 2 tabeller og varierer da mellom 0 – 1.0. For større tabeller kan phi bli større enn 1.0, og det gjør det til et mindre passende mål for sammenheng i mitt tilfelle.

Pearson's C er en tilpassning av phi for å gjøre det passende for tabeller større enn 2 x 2. Formelen er kvadratrotten av khi-kvadratet dividert på khi-kvadratet pluss utvalgsstørrelse. Men C kan bare nå opp til 1.0 for store tabeller og noen anbefaler at dette målet brukes for 5 x 5 tabeller eller større. For mindre tabeller vil derfor styrken i sammenhengen underestimeres. Dette gjør Pearson's til et uegnet mål for mitt formål.

Sakoda's adjusted Pearson's C, C* varierer mellom 0 – 1.0 uavhengig av tabellstørrelse og kan være et nyttig mål også for mitt formål. C* finnes imidlertid ikke i SPSS, men siden Pearson C gjør det, er det enkelt å beregne dette målet for hånd. Formelen er C dividert på kvadratrotten av kolonner/rekker (avhengig av hvilke som er minst i antall) minus 1 dividert på kolonner/rekker (avhengig av hvilke som er minst i antall). Tolkning: C* kan forstås som et mål for sammenheng mellom to variable i form av en prosentandel av deres maksimalt mulige variasjon. Type sammenheng: C* definerer en perfekt relasjon, dvs. når $C^* = 1.0$ som svakt monotonisk¹⁵ og $C^* = 0$ som statistisk uavhengighet mellom de to variablene. Men jo mer ulik rekke- og kolonnemarginalene er, desto mindre enn 1.0 blir C*. C* er et symmetrisk mål som innebærer at det ikke spiller noen rolle hvilken variabel som er den avhengige eller uavhengige. Datas målenivå: C* kan brukes med data på nominal- eller høyere nivåer.

Cramer's V er et av de mest brukte khi-kvadratbaserte målene for sammenheng mellom to variable og varierer mellom 0 – 1.0 uavhengig av tabellstørrelse og tolkes som sammenhengen mellom to variable i form av prosentandel av deres maksimalt mulige variasjon. Formelen består av kvadratrotten av khi-kvadratet dividert på utvalgsstørrelse multiplisert med rekker/kolonner (avhengig av hvilke som er minst i antall) minus 1. Når det gjelder $V = 1.0$ defineres forholdet som prediktivt eller ordnet monotonisk (se fotnote nr. 6), og der $V = 0$ defineres forholdet som statistisk uavhengighet. Men jo mer ulik rekke- og kolonnemarginalene er, desto mindre enn 1.0 blir V. V er et symmetrisk mål og kan brukes med data på nominal- eller høyere nivåer. Dette målet er tilgjengelig i SPSS.

¹⁵ På denne adressen står disse ulike former for sammenheng relativt detaljert beskrevet, og jeg går ikke noe nærmere inn på dette her: <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/association.htm>

De to sistnevnte målene er de mest relevante for mitt formål og samtidig ganske like hverandre statistisk sett. Dette taler for at jeg velger det målet som er mest tilgjengelig, dvs. det som finnes på SPSS.

3.9.8 Samlet vurdering av de kvalitative og kvantitative dataene

Ovenfor har jeg vurdert aspekter ved de kvalitative og kvantitative dataenes reliabilitet og validitet hver for seg. Når spørsmålet dreier seg om en samlet vurdering av de to datasettene så dreier dette spørsmålet seg om i hvilken grad de to datatypene supplerer hverandre gjensidig i analysen av bedriftenes læringspraksis. Dette er på sin side igjen et spørsmål hvordan det er mulig å sammenlikne og integrere resultatene fra de to datasettene gjennom en sammenstilling og at resultatene fra de to datatypene dermed kan integreres og tolkes i sammenheng (jfr. Grønmo, 2004). Dette er utfordringen. Gitt de vurderinger som er foretatt ovenfor av hvert av de to datasettene, og den abduktive analysetilnærmingen jeg har valgt, mener jeg at de kvalitative og kvantitative dataene hver på sin måte kommer til sin rett og til sammen bidrar til en tilstrekkelig belysning av problemstillingene jeg har satt meg fore å belyse. Nedenfor går jeg i mer detalj gjennom framgangsmåten i analysen.

3.10 Analyseprosedyrer

Jeg viser til problemstillingene mine og den analysemodellen som jeg har utviklet i kapittel 2 og den metodiske tilnærming som jeg har argumentert for i dette kapitlet. På grunnlag av den teoretiske tolkningsrammen består den første delen av analysen i å sannsynliggjøre at 1) de tre bedriftenes organisasjonskontekst kan forstås innenfor denne rammen. Dette gjør jeg i de tre første analysekapitlene. 2) Undersøker jeg i hvilken grad bedriftenes læringspraksis kan forstås i lys av den analyserte organisasjonskonteksten i de tre bedriftene. 3) I den tredje delen trekker jeg trådene sammen, drøfter mine resultater, kommer med forslag til videre forskning og drøfter praktiske konsekvenser av resultatene.

3.10.1 Orienterende begreper som utgangspunkt for den empiriske analysen

Når det gjelder analyse av kvalitative data er prosedyrene ulike, og det har til en viss grad sammenheng med ulike forskningstradisjoner. Men ett kjennetegn som går ofte igjen i kvalitative dataanalyser. Det er at de ofte i alle deler av forskningsprosessen fokuserer på teoretisering. Innenfor marxistiske tilnærminger og en del feministiske retninger innenfor kvinneforskningen ser teoretiseringen ut til å være en vedvarende prosess gjennom hele forskningsprosessen ved at resultatene fra den kvalitative analysens teoretiske rammeverk som er formulert på forhånd føres tilbake til dette rammeverket, og bidrar til å endre og videreutvikle teorien som dannet utgangspunktet:

”Bearbeiding av data og videreutvikling av vårt opprinnelige teoretiske utgangspunkt har foregått som en prosess der kategorisering og ordning av empirien gav opphav til revurdering av teorien og videreutvikling av denne” (Kvande og Rasmussen, 1990:47).

Dette er også et utpreget trekk ved mye forskning som er inspirert av GT der data hele tiden søkes relatert til teoriutviklingen (se bl.a Bryman og Burgess, 1994). Min kritiske vurdering av GT innebærer at jeg anvender en tilnærming til den empiriske analysen som er informert av teoretiske begreper og perspektiver. Det er flere måter dette kan gjøres på. Jeg har valgt en tilnærming som vekt på bruk av teoretiske begreper, men da fortrinnsvis som *orienterende* perspektiv og begreper. Jeg bruker derfor i stor begreper i eksisterende relevante teoriansatser, presentert og drøftet i kapittel 2.

I analysen har jeg prøvd å få til en viss gjensidighet i utvekslingen mellom utviklingen i dataanalysen og de anvendte teoriansatsene. Derfor har analysen i betydelig grad bestått i reformulere de empiriske funnene i relasjon til den teoretiske logikken i de anvendte orienterende perspektivene. Det innebærer også at jeg har vært opptatt av å søke etter mønstre og koplinger mellom ”hvordan” og ”hvorfor”-spørsmål. Det har sammenheng med den faktisisme-karakteren som de innsamlede dataene i seg selv representerer (data på det faktiske og det empiriske domenets nivå).

De teoretiske perspektivene og begrepene bidrar til å angi visse empiriske mønstre, samtidig som jeg også har lagt vekt på at jeg også forholde meg hele tiden forholder til resultatene i den empiriske (både den kvalitative og den kvantitative) analysen som også produserer mønstre som de orienterende begrepene kan konfronteres med. Slik sett har det i betydelig grad dreid seg om en prosess der det 1) av dataene er blitt utviklet teoretiske ansatser,

samtidig som teorien også til en viss grad også har vært med på å ”konstruere” dataene. Dette kombinert med bruken av orienterende begreper innebærer at jeg i sterkere grad har vektlagt et dialogisk samspill mellom de teoretisk orienterende begrepene og resultatene i den empiriske analysen enn det, jeg f. eks. forestiller meg, er vanlig i den marxistisk-orienterte, feministiske retninger i kvinneforskningen som jeg har referert til ovenfor.

De orienterende begrepene har spilt en betydelig rolle i den empiriske analysen. Jeg synes Layders orienterende begrep er mer fleksibelt enn Blumers sensitiviserende begrep (Blumer, 1954). Det er nært knyttet til den sosiale interaksjonismens fortolkning av aktørenes mening (Giddens, 1984). Orienterende begreper favner derimot et større spekter av fenomener innen samfunnsvitenskapene fordi det også inkluderer sosiale fenomener eller entiteter som ikke nødvendigvis kan sies å være handlende aktører, men i stedet har en systemisk karakter og kan være knyttet til ulike organisasjonsbegreper, begreper som f. eks. struktur og kunnskap osv. Men i tillegg inngår også aktive, intensjonelle, refleksive og menneskelige aktører (agents). Slik sett har orienterende begreper en tosidig karakter ved at de kan refererer både til objektive og subjektive aspekter ved den sosiale virkeligheten (Layder, 1998). Slik sett ligger dette begrepet innenfor en teoretisk orientering som jeg synes er viktig i samfunnsvitenskapelig forskning.

Slik jeg har forstått det, brukes sensitiviserende begreper i større grad for å indikere eller antyde mønstre i dataene, og da først og fremst som et hjelpemiddel for å takle problemer og utfordringen i datainnsamlingen og tolkningen. Slike begreper har dermed en relativt løs tilknytning til dataene, for enten passer de eller så passer de ikke på problemstillingene i datasettet. Når det gjelder orienterende begreper så er hensikten at de i utgangpunktet har en heuristisk og antydende karakter mht. til å angi videre linjer i analyseprosessen. I den grad de holder stand mot ulike ”tester”, og ved at det stadig tilføres mer data, kan de danne grunnlag for begrepsutvidelse og en mer utførlig teoretisk utforming og bearbeiding av resultatene i den empiriske analysen (jfr. abduktiv logikk). Slik sett er det nok riktig å si at orienterende begreper og perspektiver har en klarere og mer retningsgivende enn antydende funksjon i den teoretiske bearbeidingen. Den retningsgivende funksjonen dreier seg nettopp om å antyde mønstre, men også for å ordne forskningsdataene på en meningsfull måte.

I kapittel 2 argumenterte jeg for at kunderelasjonen komplementær gjensidighetsrelasjon som innebærer at den ene parten forutsetter den andre for å være den, den er, dvs. den oppdrags-

takende organisasjonen forutsetter den oppdragsgivende. Dette sammen med andre situasjonelle mekanismer som konkurransesituasjonen og endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen i stor grad konstituerer organisasjonskonteksten og dens dominerende situasjonslogikk gitt oppdragenes karakter. Det betyr at relasjonen til oppdragsgiveren kan i betydelig grad antas å innvirke på læringen i bedriften og ikke minst de ansattes muligheter til å gjøre bruk av sin evne og kapasitet til å lære.

Spørsmålene jeg stiller dreier seg om hvordan bedriften agerer i relasjon til kunden, hvilken type relasjon dette er, i hvilken grad bedriftene er med på å spesifisere produktene og hvilken type fleksibilitet preger relasjonene mellom bedriftene og kundene m.m. Dette danner i neste omgang grunnlag for å forstå hvilket oppgraderingsbehov bedriftene har, og hvordan bedriftene er organisert. Her bygger jeg det innsamlede kvalitative intervjumaterialet, en del informasjonsmaterieell, og på informasjon fra bedriftenes nettsteder. I intervjumaterialet får jeg relevant informasjon om dette *Bedriftens produkter* (teknologi, produksjon) og *produktutvikling*. Jeg spurte om hvordan kunnskaps- og teknologiutviklingen influerer på organisasjonens behov for å oppgradere sin kunnskap og kompetanse. Når det gjelder læringen antok jeg at grad av endring eller stabilitet ville spille en viss rolle. Det dreier ikke bare hvordan dette slår ut i forhold til bedriftene selv, men også for deres kunder/oppdragsgivere. Det samme gjelder for utviklingen i etterspørselen. Det aktualiserer spørsmålet om hvordan organisasjonen og dermed arbeidet er strukturert. Når det gjelder hvilke tanker ledelsen har om framtiden, hvilke strategier de har, er dette også relevant informasjon om hvilken retning eller spor det er ønskelig at bedriften skal inn på. Dette framkommer i punktene *tidshorizont* (Planlegging og utfordringer) *bedriftsorganisasjonen* (Bedriftens oppbygging og struktur) i intervjuguiden. Informasjonen om relasjonen til kundene gav innsikt i hvilken måte denne påvirker organisasjonens handlingsmuligheter, type situasjonslogikk, også hvilken type kompetanse bedriften er ute etter.

Jeg antar at endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen og konkurransesituasjonen er elementer som bidrar til å påvirke bedriftenes behov for å vedlikeholde og oppgradere sin kompetanse. Den etablerte læringspraksisen i bedriften antar jeg også vil ha en viss rolle i denne sammenheng mht. hvordan oppgraderingsbehovet identifiseres og fortolkes. Med bedriftens *oppgraderingsbehov* siktes det både til *omfanget* av tiltak og *innholdet* i de tiltak som skal til å for å dekke dette behovet for å vedlikeholde det kompetansenivået som

bedriften selv og eventuelt eksterne faginstanser definerer som et ønsket eller nødvendig nivå (jfr. sertifikater).

Denne relativt strukturerte sammenlikningen av bedriftene på grunnlag av de kvalitative dataene danner et gradvis mer utdypet bilde av bedriftene og deres virksomhet. Dette danner grunnlag for å avlede spørsmål for å utvikle forståelsen av de tre bedriftenes organisasjonskontekst videre. På dette nivået gjør jeg bruk av de kvantitative dataene som grunnlag for å stille spørsmål om hvordan arbeidet er organisert og beslutningstakingen finner sted i de tre bedriftene. I det neste trinnet i analysen stiller jeg følgende spørsmål: Gitt resultatene fra analysen av eksterne forhold og oppgraderingsbehov, hvordan er arbeidet i bedriftene organisert og i hvilken grad deltar medarbeiderne i beslutninger? Dette dreier seg om å undersøke i hvilken grad bedriftene har en organisk eller mekanistisk organisasjonsstruktur. Med utgangspunkt i de kvalitative dataene gjør jeg også bruk av kvantitative indikatorer på de organisasjonsstrukturene som er utviklet i de tre bedriftene. Dette antas å komplettere bilde av de interne forholdene i bedriftene. Med de kvantitative dataene sammenlikner og kontrasterer jeg bedriftene med utgangspunkt i flere kvantitative indikatorer som innbefatter en del egenskaper ved jobbene og grad av deltaking i ulike typer beslutninger.

Her tar jeg også inn spørsmålet om overordnede oppfordrer medarbeiderne til å delta på eksterne kurs som gir det første hintet om sammenhengen mellom organisasjonskontekst og eksterne kurs. For å avgjøre i hvilken grad det er en statistisk sammenheng mellom bedrift og de aktuelle variablene, gjør jeg bruk av den deduktive logikk som en form for test på de teoretiske antagelser som er gjort så langt, samtidig som disse dataene også kan bidra med supplerende informasjon som vil være viktig i den videre analysen. Resultatene presenteres i krysstabeller. På grunnlag av sammenhengen mellom jobbegenskaper og deltaking i beslutninger og bedrift vil det avtegne seg trekk som sammen med de kvalitative dataene gir grunnlag for å fastslå karakteren av bedriftenes organisasjonskontekst.

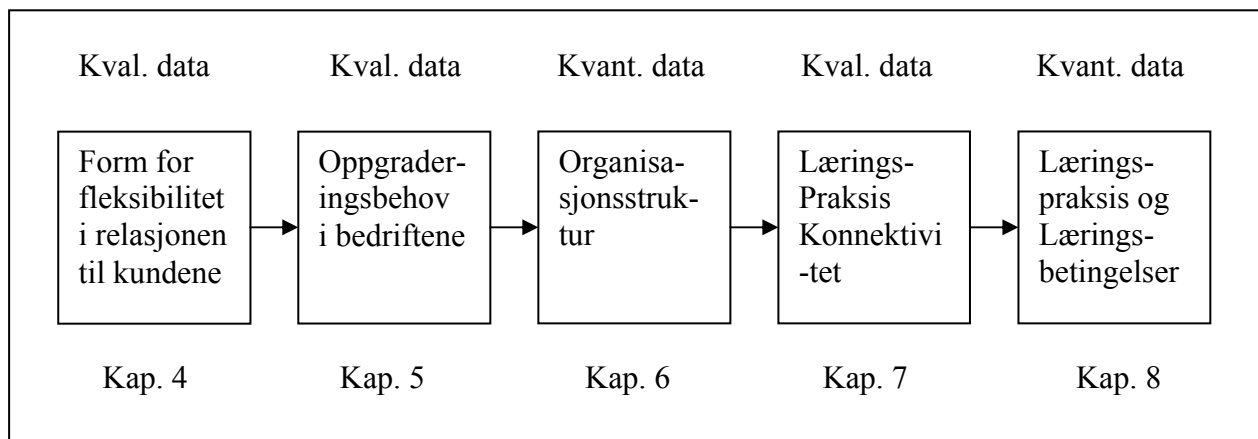
Med dette mener jeg å ha sannsynliggjort ”regelen” eller den teoretiske modellen som jeg nevnte i redegjøringen av den abduktive logikken. Det neste trinnet består i å analysere bedriftenes læringspraksis for så å se om den ”er fra denne sekken”. Dette utgjør hovedspørsmålet i undersøkelsen: Gitt de tre beskrevne bedriftenes organisasjonskontekst, hvordan skulle deres læringspraksis og dermed også dere bruk av eksterne kurs og andre former for læring og kompetanseutvikling, være? På hvilke måter påvirker de tre bedriftenes av eksterne

kurs uformelle læringsformer og måtene de importerer og resituerer den kunnskapen som er blitt tilegnet på eksterne?

På grunnlag av resultatene av analysen av bedriftenes læringspraksis stiller jeg de neste spørsmålene: I hvilken grad deltar medarbeiderne på eksterne kurs? Hvordan opplever de læringsbetingelsene i sine respektive bedrifter? Hvordan er forholdet mellom den eksterne og den interne læringen? Også her anvender jeg de kvantitative dataene. Jeg benytter de kvantitative dataene til å stille spørsmål og presenterer resultatene i krysstabeller med Cramer's V som mål for sammenheng. Jeg har i flere tilfeller satt denne testen i parentes. Den har da ingen annen funksjon enn at den kan gi innblikk i hvilken type forskjell det er mellom bedriftene. Også her finner jeg at forskjellene i hovedsak går mellom bedriftene. Disse dataene kan danne et visst grunnlag for videre hypoteseutvikling når det gjelder den interne resitueringen av kunnskap og erfaring i bedriftene.

Når disse spørsmålene er besvart, har jeg også besvart de spørsmålene som jeg hadde satt meg fore å undersøke i denne avhandlingen. I denne analyseprosessen utvikler og kobler jeg begreper for å beskrive bedriftenes læringspraksis. I oppsummeringskapitlet trekkes trådene sammen og drøfter dem i forhold til teorien som er utviklet, til spørsmål om videre forskning. På denne måten forsøker jeg systematisk å veksle mellom induktiv og deduktiv logikk for gradvis å bygge opp en teori som ender opp med forsøk på å rekonstekstualisere resultatene av analysen abduktivt.. I figur 3.2. nedenfor har jeg illustrert gangen i den empiriske analysen fra kapitlene 4 til 8. Kapittel 9 er et oppsummeringskapittel trekker jeg sammen trådene og oppsummerer. For hvert av analysekapitlene har jeg i oversikten nedenfor notert hvilke kapitler jeg har brukt kvalitative og i hvilke jeg har brukt kvantitative data.

Figur 3.4. Oversikt over trinnene i analyseprosessen



I dialogen mellom de orienterende begrepene og den empiriske analysen i hvert av de ulike stegene i analyseprosessen har jeg hele tiden forskningsspørsmålene i bakhodet. Gjennom den videre teoretiske utviklingen av dem har jeg gradvis og i dialog med de teoretiske orienteringspunktene gradvis utviklet en videre forståelse av betingelsene for bedriftenes læringspraksis utviklet teoretiske begreper med utgangspunkt i begrepet om bedriftenes organisasjonskontekst som en prestrukturert praksis- og læringskontekst med ulikt behov for å importere kunnskap utenfra. Disse danner grunnlaget for en teori som viser hvordan og hvorfor bedriftene har et ulikt behov for import av ekstern kunnskap og hvordan rekontekstualiseringen skjer. Når det gjelder forholdet mellom de kvalitative og kvantitative så danne den kvalitative analysen utgangspunktet der hensikten med de kvantitative dataene er å komplettere de kvalitative. Når man arbeider med mellomstore bedrifter slik jeg gjør, med vekt på bedriftenes organisasjonskontekst, kan det muligens sies å være en ulempe at antallet respondenter blir lavt når man skal bruke kvantitative metoder, men dette har sammenheng med at dette antallet alltid vil være lite i denne kategori bedrifter.

3.11 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg skissert det metodiske grunnlaget for min studie av 3 mellomstore bedrifters bruk av eksterne kurs. Bedriftene er valgt ut etter teoretiske kriterier. Jeg bruker både kvalitative og kvantitative data for å belyse problemstillingen min. De kvantitative anvendes både som svak form for validering og til å supplere de kvalitative dataene. Vekten er følgelig lagt på de kvalitative dataene. I analysen av de kvalitative og kvantitative dataene veks baserer seg på en dialog mellom orienterende begreper og den empiriske analysen. I

analysen av de kvantitative dataen bruker jeg krysstabeller med Cramer's V som mål for sammenheng. Hensikten med studien er teoretisk generalisering.

3.12 Gangen i avhandlingen

I kapittel 4 analyseres bedriftene kunderelasjoner, dvs. egenskaper ved denne relasjonen, i hvilken grad bedriftene deltar i utviklingen av produktene og hvilken form for kompetanse og fleksibilitet som anvendes i arbeidet i forhold til kundene.

I kapittel 5 analyserer jeg nærmere hvilke eksterne forhold som bidrar til å drive fram behov for oppgradering av kompetansen og hvordan arbeidet er organisert internt i bedriftene. I kapittel 6 analyserer og sammenlikner jeg bedriftene mht. egenskaper ved jobbene og deltaking i beslutninger og gir sammen med de to foregående kapitlene et visst innblikk i bedriftenes organisasjonsstruktur. Disse tre kapitlene danner utgangspunkt for kapittel 7 der jeg analyserer hvilken læringspraksis som er etablert i hver av de tre bedriftene.

I kapittel 8 tar jeg introduserer jeg begrepet konnektiv læringspraksis for å analysere noen aspekter ved hvordan de ansatte opplever de læringsbetingelsene i sine respektive bedrifter. Til dette formålet bruker jeg kvantitative data. I kapittel 9 trekker jeg sammen trådene og oppsummerer funnene og foreslår noen temaer for videre forskning.

4 EKSTERNE FORHOLD: RELASJONER TIL KUNDER

4.1 Innledning

I tråd med problemstillingene mine utgjør bedriftenes relasjoner til sine kunder en vesentlig del av de eksterne forhold som inngår i bedriftenes omgivelser. Bedriftenes relasjoner vil sannsynligvis variere på flere måter alt etter hvordan produktet designes og produseres. Det sentrale spørsmålet er hvem som gjør hva i denne prosessen. I den teoretiske innledningen stiller jeg spørsmål om hvordan samhandlingen arter seg mellom kunde og produsent. Disse relasjonene er interessante fordi alle bedriftene i utvalget, er *oppdragstakende bedrifter* uten egne produkter. Det betyr at de primært lever av å selge sin kompetanse. Relasjonen til kunden gir dermed interessante innsikter i hvordan bedriftene anvender sin kompetanse i forhold til de oppdrag de påtar seg, men også i hvilken grad samhandlingen med kunder bidrar til å drive fram behov for eksterne kurs. I neoklassistisk økonomisk teori forstås markedet fortrinnsvis som et allokeringssystem og er en teoretisk modell som er abstrahert fra samfunnet og den sosiale virkeligheten: *"The elementary question "what is a market?" is rarely answered by economists, who take markets to be a sort of primordial ether in which firms swim about"* (Sayer og Walker, 1992:125). I sosiologisk teori er det bl.a. vanlig å se på hvilke typer relasjoner som konstituerer forholdet mellom kunde og produsent (Fliegstein, 2002). Jeg undersøker dette med utgangspunkt i hver av bedriftene og deres kunderelasjoner og produkter for å finne nærmere ut hvilken type relasjon det er, og dermed hvordan bedriftene gjør bruk av sin kompetanse.

4.2 Bakgrunn: Aspekter ved relasjon mellom kunde og leverandør

Et vesentlig trekk ved bedriftene i utvalget mitt er at det er oppdragstakende bedrifter. Oppdragstakende bedrifter har i prinsippet *ingen egne produkter* som de selv direkte selger. De er avhengige av at det er noen som etterspør den kompetansen som de kan tilby. En kunderelasjon består i dette tilfellet av relasjonen mellom den oppdragstakende og den oppdragsgivende organisasjonen. Hver enkelt av partene er således helt nødvendige aktører i den forstand at dersom den ene parten fjernes, er det ikke lenger snakk om en relasjon mellom en produsent og en kunde. Dette kjennetegner relasjonen mellom en oppdragstakende og

oppdragsgivende organisasjon bidra til å konstituere organisasjonskonteksten og dens situasjonslogikk. I litteraturen er begrepet ”*relasjonell kontrahering*” (Sayer og Walker, 1992) brukt om markedsrelasjoner og refererer til pågående bytterelasjoner, samhandling mellom to eller flere bedrifter.

I denne sammenheng kan Webers begrepspar om ”åpne” og ”lukkede” sosiale relasjoner brukes til å fange opp en del aspekter ved ulike typer bytterelasjoner mellom organisasjoner som ellers ikke fanges opp gjennom den tradisjonelle markedmodellen, men som i langt større grad gjør det av netteverksmodellen (Jfr. Granovetter, 1985). Det er ikke noe poeng for meg i denne sammenheng å klassifisere hver av de beskrevne formene for samhandlingsrelasjoner mellom organisasjoner med disse begrepene. Som det vil framgå er de fleste av disse i større eller mindre grad lukkede, og det er ofte en fordel for dem som er innenfor, mens det for de som befinner seg utenfor kan være vanskelig å skaffe seg tilgang til slike mer eller mindre lukkede nettverksrelasjoner. Derimot kan dette være relevant å anvende det ovennevnte begrepspar i den empiriske analysen av de tre bedriftene i utvalget fordi de kan gi et visst innblikk i hvilke mekanismer som bidrar til å drive fram behov for læring i disse organisasjonene.

Den ovennevnte kategori relasjoner kjennetegnes ofte ved at de bryter definerte grenser mellom organisasjonene ved at den ene parten får adgang til den andre partens ”hemmeligheter” og aktiviteter, og de griper derfor inn i den tradisjonelle formen for bytte i markedet ved å bygge broer mellom organisasjonene. Slik sett reiser de også visse spørsmål ved situasjonsteoriens situasjonsfaktorforklaring på endring i organisasjonen til fordel for en essensielt relasjonell forklaring. Den innebærer at grensene og grenseflatene mellom organisasjonene blir langt mer uklare. Relasjonell kontrahering og subkontrahering skiller seg på flere måter fra markedets og konkurransens umiddelbart ”åpne budgivning”. På den andre siden har derimot bilindustrien i USA og Europa hatt en tendens til å innplassere underleverandører i en produksjonskjede for å sikre seg de nødvendige delene i produksjonen av biler til rett tid og sted. Dette betyr ikke at alle leverandørsystemer eller systemer for subkontrahering klassifiseres under kategorien relasjonell (sub-) kontrahering.

Den mest direkte formelle og begrensede typen av relasjonelle kontrakter er tobedrifts-alliansen der hovedelementene for samarbeidet er produksjon, markedsføring og forskning. Disse styrer unna markedets tradisjonelle institusjoner ved å etablere begrensede

distribusjonskanaler, samtidig som de gjør bedriftenes grenser gjennomtrengelige for å kunne dele kunnskap. I denne sammenheng skilles det mellom markedsavtaler og avtaler om bruk av teknologi (Sayer og Walker, 1992).

En annen form for samhandlingsrelasjon er leverandør-kunde kontrahering eller subkontrahering. Slik samhandling har en relasjonell karakter i den grad den innbefatter relativt langvarige, gjensidige relasjoner som forutsetter et visst engasjement som bl.a. omfatter designspesifikasjoner, levering av materialer, teknisk og finansiell assistanse, kvalitetskontroll m.m. Dette er vanlig i samarbeidsrelasjoner mellom bedrifter i et nettverk. Disse relasjonene krever ofte ikke en formell kontrakt, men er avhengige av partenes forpliktelse når det gjelder konkrete ressurser, hyppige møter for å samordne virksomheten og kunnskapsdeling. I den grad det dreier seg om innovative produkter og prosesser, vil slike samarbeidsrelasjoner innebære gjensidig inntrenging i gjennom hverandres organisasjoners grenser, og brobygging mellom partene for å forstå og løse nye problemer og for å få til en gjensidig tilpasning av teknikk og rutiner. Relasjonelle kontrakter knytter grupper av bedrifter slik at de utgjør et sammenhengende nettverk der bedriftene er avhengige av andre bedrifter for å utføre spesifikke oppgaver, og det bidrar således til at de for omgivelsene framstår som et sett løst koblede enheter. Graden og omfanget av samarbeidet i nettverket kan delvis være uintendert og krever derfor i ulik grad samordnede anstrengelser fra nøkkelaktørenes side blant de deltakende bedriftene, og de er som regel bygd opp over mange år med eksperimentering og læring (Sayer og Walker, 1992:131). Leverandør – kunde nettverkene kan deles inn i to brede kategorier. Nettverk som er relativt egalitære og horisontale som f. eks. i de distriktene som inngår i det som omtales som ”Det Tredje Italia”, men også en rekke andre identifiserte områder eksempelvis i Europa og USA (Sayer og Walker, 1992).

Den andre typen av relasjonelle nettverk er *den hierarkiske formen for subkontrahering*. Det er en form for relasjon som innebærer at større foretak setter ut produksjonen sin til underleverandører som på sin side leverer en vare eller en tjeneste (i en delproduksjon). Underleverandørene er ofte mindre bedrifter enn hovedprodusenten. Forholdet mellom hovedprodusent og underleverandører preges av å være en utpreget vertikal eller hierarkisk relasjon. Relasjonen innebærer at hovedprodusenten må basere seg på at underleverandører som med sin spesialkompetanse også har fokus på hovedprodusentens teknologi, forretningspraksis og innovative kapasitet. Subkontrahering ansees vanligvis å være fordelaktig både for hovedprodusenten og underleverandøren og for leverandør-organisa-

sjonene fordi det gir markedsmuligheter, finansielt grunnlag, teknisk ekspertise o.l (Sayer og Walker, 1992). Dersom alternativet er at hovedprodusenten skal kjøpe produktene i det åpne markedet, antas det at ulempene vil være at hovedprodusenten opplever for liten kontroll over delproduksjonen, svingninger i inntjeningen og manglende produksjonsutstyr til selv å produsere de nødvendige delproduktene. For underleverandøren er typiske ulemper at bedriften ofte gjennom snever og spesialisert kompetanse i begrenset grad har alternative markedsmuligheter, de kan miste kontroll over egen virksomhet som fører til økonomisk avhengighet, og ikke minst det å måtte avstå profitt til hovedprodusenten.

Hensikten med denne korte gjennomgangen er å presentere leverandør-kunde-relasjoner i et videre perspektiv og dermed orienterende begreper (Layder, 1998) som kan brukes i den videre analysen. De kan bidra til å rette oppmerksomheten mot faktorer som kan øke forståelsen av hvordan bedriftene som oppdragstakende aktører arbeider i relasjon til sine kunder, og på den måten anvender sin kompetanse både i utviklingen og produksjonen av et produkt. Dette kapitlet er således den første presentasjonen av bedriftene, og måtene de arbeider på i forhold til sine kunder og de første holdepunkter for hvilken situasjonslogikk som råder i hver av de tre bedriftene. Hvilke typer relasjoner er det mellom bedriftene og deres oppdragsgivere er spørsmålet som danner utgangspunkt for dette kapitlet.

4.3 B1 – en databedrift: Kompetansefleksibilitet

B1 har ingen egen produktutvikling i tradisjonell forstand, og det er en del av forretningskonseptet - bedriften skal ikke investere i noen form for egen produktutvikling. Det innebærer at B1 er en oppdragstakende bedrift som lever av å selge sin kompetanse gjennom de tjenester og produkter bedriften tilbyr. I det følgende vil jeg vise hvordan B1 arbeider i forhold til sine kunder, og hva som kjennetegner disse relasjonene. Selv om bedriften ikke har egne produkter, har den likevel lagt ned et stort arbeid i å utvikle en egen ”verktøykasse” (B11) som representerer bedriftens spesifikke og operative kompetanse. Den inneholder de verktøy konsulentene har med seg når de arbeider ute på oppdrag hos kundene som er ulike organisasjoner. Tanken bak er at bedriften ønsker at konsulentene skal ha en *felles metodikk* å arbeide etter, og et sett med verktøy som er tilgjengelig for konsulentene når de jobber i prosjektene (B11). Dette bidrar til å sikre kvaliteten på det arbeidet som utføres. Konsulentene kan på et hvert tidspunkt ta opp forskjellige verktøy fra ”verktøykassen”, alt etter hvilke oppgaver og problemer som skal løses. Denne måten å arbeide på innebærer at de har en operativ

fleksibilitet i den forstand at de er beredt til å møte utfordringene som oppstår i arbeidet i prosjektene. På den andre siden er ikke dette en verktøykasse slik vi forestiller oss tradisjonelle håndverkere i dag bruker. Det dreier seg mer om en metafor som skal skape forestillinger om konsulentene som håndverkere som er avhengig av å være faglig fleksible. Verktøykasse-metaforen slik jeg tolker og forstår den henspiller derfor på en analogi til måten håndverkere i tradisjonell forstand arbeider på, - at de bærer med seg verktøykassen på oppdragene sine. Håndverksproduksjon assosieres med faglig fleksibilitet, og at det er mulig å tilfredsstillende forskjellige og skiftende behov på relativt kort tid. For å kunne skifte fra jobb til jobb forutsetter det at håndverkeren har den kompetanse som trengs og redskaper som er tilstrekkelig fleksible i sin bruk. Jeg vil anta at det er noe av dette daglig leder i B1 ønsker å få fram når han bruker ovennevnte metafor, dvs. at konsulenten kan jobbe effektivt og levere den nødvendige kvalitet på de produktene som leveres.

Verktøykassen representerer bedriftens *operative kompetanse* både på konsulent- og organisasjonsnivå. Med ”operativ kompetanse” forstår jeg *kunnskaper og ferdigheter med eller uten bruk av redskaper som er i bruk eller umiddelbart kan tas i bruk* (jfr. Nordhaug, 1990). B1 har dessuten brukt betydelige midler på å etablere et rammeverk for prosjektgjennomføring (B11). Slike investeringer kan også betraktes som en form for produktutvikling, men i dette tilfellet synes det mest rimelig å betrakte det som utvikling av den operative kompetansen i forhold til de markedssegmenter bedriften har i sin virksomhet. Dette metodiske rammeverket er utarbeidet på grunnlag av erfaringer bedriftens konsulenter har gjort seg og er basert på systemet Rational Unified Process (RUP)¹⁶. Hensikten er å bidra til å sikre effektiviteten og kvaliteten på arbeidet i prosjektene. Rammeverket omfatter således arbeidsmetodikk der dokumentmaler med eksempler, prosedyrer og sjekklistor inngår. All informasjon og alle dokumenter er samlet i et Exchange-basert intranett og kan benyttes overalt der det finnes en nettilkobling. Slik sett kan man si at dette er desentraliserte former for kvalitetskontroll av arbeidet som er av en annen karakter enn den hierarkiske styringen og direkte overvåking (Colbjørnsen, 1989).

Selv om B1 ikke driver noen egen produktutvikling, bruker bedriften konsulentenes kompetanse til å levere konkrete produkter i form av IT-løsninger, og denne produktutviklingen finner sted gjennom et nært samarbeid med kunden. Det innebærer at B1s konsulenter

¹⁶ Jeg beskriver det litt nærmere i kapittel 5.

får adgang til organisasjonens indre prosesser og virksomhet. Dette skjer ved at konsulenten tar utgangspunkt i at kunden har en bestemt oppfatning av sine behov nå og i framtiden, mens konsulenten på sin side kan bidra med den teknologiske spesifiseringen og utviklingen av produktet. Denne *behovsavklaringen* er en del av design- og produksjonsprosessen og skjer i stor grad i en vekselvirkning mellom kunden og B1s konsulenter. Det dreier seg følgelig om en prosess med arbeids- og kunnskapsdeling. I prinsippet representerer hvert enkelt prosjekt en form for produktutvikling der både kunden og B1s konsulenter bidrar med sine kunnskaper og ferdigheter i utviklingen av det ønskede produktet.

I intervjuet pekte daglig leder i denne sammenheng på at konsulentenes rolle er ofte å fungere som *katalysatorer* (B11). Denne betegnelsen stammer fra kjemien og brukes på kjemiske stoffer som har en påskyndende virkning i kjemiske prosesser (Fremmedordboken, 1981). Å være katalysator kan altså i denne sammenhengen bety det å ha en *påskyndende virkning*. Men det å påskynde en prosess innebærer at prosessen også blir satt i gang, og dermed at konsulenten som katalysator, også kan sees som en *igangsetter og påskynder*. Når det gjelder B1s bruk av betegnelsen om sin egen virksomhet, er det ikke urimelig å anta at det er ovennevnte betydningen som legges til grunn. Katalysatorrollen innebærer at konsulentene oppfatter sin rolle som en igangsetter- og en påskynder i prosessen med å utvikle relevante IT-løsninger for kundene. På B1s web-side framhever bedriften rollen som *kompetansepartner* i forhold til kundene sine. Rollen som kompetansepartner har konsulentene ved at de kjenner teknologien – både rekkevidden og begrensningene (B11), og dermed hvordan den kan brukes effektivt og formålstjenlig. Kunden på sin side trekker veksler på sin bedriftskunnskap, spørsmålet om hvordan organisasjonen jobber i dag og hvordan de vil at den skal jobbe i framtiden:

”....og så sparrer vi litt sammen på det, kartlegger forretningsprosessene i bedriften og så finner vi ut som så – aha, her kan det være mulig å f.eks. forenkle prosessen med ordrebehandling på en vesentlig måte ved f.eks. å legge den ut på web.” (B11)

Med denne framgangsmåten analyseres nåsituasjonen samtidig *som løsningen utvikles sammen og kunden kan således være en mer eller mindre aktiv medprodusent* (Troye, 1993). Løsningen – eller produktet framkommer som resultat av samarbeidet som i mange tilfeller innebærer prøving og feiling og felles refleksjon, og som derigjennom har et spesifikt kundetilpasset preg.

B1 leverer komplette løsninger for elektronisk handel, og løsninger for nettbank. Bedriften har også jobbet med løsninger for digital TV og har et forholdsvis assosiert spekter av tjenester og markeder. B1 har dyrket fram spesifikke kompetanseområder innenfor: 1) Rådgivning, 2) prosjektstyring, 3) systemintegrasjon og 4) infrastruktur. Bedriften kan derfor sies å ha en stor kompetansebredde og et forholdsvis *bredt spekter av kunderelasjoner der flere ulike kunder og kundegrupper inngår*. Det dreier seg i stor grad om åpne kunderelasjoner der flere ulike aktører konkurrerer om kundene og det innebærer også en betydelig usikkerhet. Det er ansatt 46 personer i bedriften; 28 i Trondheim og 18 i Oslo, dvs. to avdelinger som er geografisk atkilt fra hverandre.

Det brede og sammensatte markedsengasjementet innen flere ulike segmenter i markedet indikerer at bedriften har en bred og spesialisert kompetanse på sine fagområder. Ved at den enkelte kan ta med seg verktøyene ut i prosjektene har konsulentene en slags stand-by kompetanse og representerer en kompetansemessig handlingsberedskap. Denne form for kompetansemessig handlingsberedskap kaller jeg *kompetansefleksibilitet*. Det innebærer kunnskaper, ferdigheter, holdninger, erfaringer og evner som kan aktiveres for å løse aktuelle arbeidsoppgaver. På organisasjonsnivå dreier det seg om bedriftens beredskap til å påta seg og gjennomføre oppdrag. Selv om B1 ikke har egne produkter, så er det klart at alle produktene de leverer, skjer i form av produktutvikling der bedriftens konsulenter deltar aktivt, og er involvert i produktutviklingsprosesser gjennom arbeidet i prosjektene med kunden. I mange tilfeller dreier det seg om komplekse IT-løsninger i en kundeorganisasjon. Det forutsetter ulike former for kunnskap, analytiske egenskaper, kreativitet og et betydelig kjennskap til kundeorganisasjonens interne og eksterne virksomhet. Oppdragene varierer mht. varighet, men i flere tilfeller er de relativt langvarige. Det innebærer et betydelig engasjement og involvering. I dette arbeidet trekker både kunden og konsulenten veksler på hverandres kunnskaper og ferdigheter; begge parter er således aktivt med på å definere sin del av produktet - i dette tilfellet en ”skreddersydd” IT-løsning. Sikringen av arbeidet er desentralisert og finner sted som en del av den enkelte konsulentens arbeid.

Noe annerledes vil det derimot være dersom produktet er ledd i en delproduksjon og utgjør en del av et produkt – som f.eks. mobiltelefoner. Det forutsetter detaljerte designspesifikasjoner som det er liten mulighet til å avvike noe fra. Også dette har konsekvenser for hvordan arbeidet og beslutningssystemet utformes. I første omgang vil jeg presentere aspekter ved B2s relasjoner til kundene.

4.4 Bedrift 2 – prosessbedrift: Kundefleksibilitet

I 1985 fikk B2 kontakt med en større kunde, og kundeforholdet til denne storkunden utviklet seg positivt. Denne kunden er siden blitt bedriftens hovedkunde. Som det vil framgå av fortsettelsen likner relasjonen mellom kunde og bedrift på det som jeg innledningsvis har betegnet *hierarkisk subkontrahering*. Fram til 1998 var bedriften i stor grad leverandør av tilbehør på telefoner, batteri og batterideler og bilholdere. Delleveransene på telefon hadde imidlertid andre leverandører. Dette endret seg, og B2 ble en ren *underleverandør* av tilbehør til mobiltelefoner og har således ingen egne produkter, dvs. at også B2 er en *oppdragstakende* bedrift innenfor et forholdsvis smalt nisjeområde (B21). Dette gjør bedriften i stor grad avhengig av storkunden og etterspørselen etter vedkommendes produkter. Ved at bedriften er ISO 9000 sertifisert og dessuten også har en miljøsertifisering, viser den evne og vilje til å innordne seg institusjonelle ordninger på internasjonalt nivå og slik skaffe seg legitimitet for dermed i større grad å framstå som en attraktiv og seriøs leverandør. Designet og kravspesifikasjonene på de produkter som bedriften produserer kommer *alltid fra kunden*, og alle produktene er følgelig *helt kundespesifisert*. For B2 er relasjonen til kunden preget av at den er en ren underleverandør, en ren oppdragstakende og utførende instans (B21).

I 1998 gikk bedriften i gang med et prosjekt for å utvikle en ny teknologi for tynnveggstøping i plast (TVS). Dette gjorde det mulig å støpe plast helt ned til 0,44 mm. Gjennombrudd for denne nye teknologien fikk bedriften i mars 2000, og det var en viktig milepæl for bedriften og viser at kunden verdsatte bedriftens kompetansesatsing. I 2003 er 80 % av produksjonen basert på denne type teknologi (B21) og representerer en prosessinnovasjon og en kompetansemessig omstilling. Siden det dreier seg om en relativt langvarig relasjon til hovedkunden, er det rimelig at dette innovasjonsarbeidet har sin bakgrunn i signaler eller krav fra hovedkunden. Det handler dessuten om å kunne være konkurransedyktig innenfor den nisjen bedriften arbeider. Prosjektene i tynnveggstøping kan forstås som en form for teknologiutvikling som har konsekvenser for kvaliteten på de produktene som skal leveres. B2 har opparbeidet avansert spesialkompetanse på sprøytstøping og tynnveggprodukter, og dette er blitt lagt merke til av kundene (B21). Den intervjuede nestlederen i B2 peker på at med det norske kostnadsnivået og ellers like priser på maskiner vil strategien til B2 være å finne nisjer som den kan satse på, å bli dyktige på enkelte fagområder. Produksjonsutstyret er i stor grad eid av hovedkunden. Innenfor rammen av den nisjen bedriften opererer, er det optimisme, og dette representerer en økonomisk sikkerhet for fremtiden. Bedriften er i gang

med et nytt utviklingsprosjekt TVS2 – for å videreutvikle den sprøytstøpingsteknologien som anvendes i dag. De nye målene skal realiseres innenfor et toårsperspektiv, og i denne forbindelsen håper bedriften på å utvikle nye tanker omkring hva bedriften kan gjøre med den nye teknologien. Prosjektet har en kostnadsramme på 4 – 5 millioner kroner. Med TVS2-prosjektet ønsker bedriften å ligge i forkant av sine konkurrenter (B21).

B2 ønsker fortrinnsvis å konkurrere på kvalitet, og anser det for å være av stor betydning for å kunne operere i denne nisjen. B2s satsing på utviklingen av spisskompetanse innenfor tynnveggstøping er uttrykk for en strategisk satsing. Når det gjelder spørsmålet om fleksibilitet, peker nestlederen i B2 på at bedriften i forhold til konkurrentene må anees som en liten organisasjon. Dette utnytter ledelsen optimalt i sin streben etter å framstå som en effektiv og beslutningsdyktig organisasjon i kundenes øyne. Konkurrentene ute i Europa er store konsern med en forholdsvis treg (byråkratisk) beslutningsstruktur. Det blir viktig å kunne opptre fleksibelt i forhold til kunden: *”Der har man jo.....- veldig høy fleksibiliseringsgrad har vi mot kunden....”* (B21). B2 kan raskt koble om produksjonen. Disse fortrinnene spiller B2 aktivt inn til kundene. Dette er noe som også etterspørres sammen med den antatt høye kompetansen B2 har på sitt nisjeområde:

”Og vi har bevisst spilt inn på vi har en liten organisasjon, vi er fleksibel, vi kan snu om veldig fort, og det ser vi at dem setter pris på for dem er vant med store tunge organisasjoner som har byråkrati som i mange tilfeller dem synes er veldig hemmende i den raske utviklingen som skjer på produksiden”. (B21)

Det å være en forholdsvis liten og fleksibel organisasjon i denne sammenheng som en konkurransefordel. Sett fra oppdragsgiverens perspektiv dreier denne form for fleksibilitet fortrinnsvis om *forutsigbarhet* (Watson, 2003) når det gjelder å kunne imøtekomme nye behov. Fra underleverandørens perspektiv dreier det seg om evne og vilje til å tilpasse seg til kundens krav og forventninger. For B2 er det knyttet en betydelig økonomisk interesse og inntjeningsmuligheter til relasjonen med hovedkunden. Til tross for sin relativt smale nisjespesialisering konkurrerer B2 til en viss grad om oppdragene også til hovedkunden, men også til andre kunder. Det innebærer at relasjonen til hovedkunden til en viss grad likevel er lukket, mens relasjonene til mindre betydningsfulle kunder er mer åpne.

Det er rimelig å anta at relasjonen mellom B2 og hovedkunden har et betydelig hierarkisk preg i form av underordning og betydelig økonomisk og finansiell avhengighet. Dette kan ha

konsekvenser for hvordan arbeidet organiseres. Det er rimelig å anta at relasjonen til kunden kan medføre en sentralisert, hierarkisk og formalisert organisasjonsstruktur med betydelig grad av standardisering både med hensyn til produksjonsprosess og produkt (Mintzberg, 1983), men også for å utnytte den ovennevnte konkurransefordelen er det viktig at ledelsen tar beslutningene. B2 konkurrerer med flere andre og større foretak i samme nisje. Dette medfører at presset på bedriften om å investere i opplæring og kompetanseutvikling derfor kan komme mer eller mindre direkte fra kunden, men også indirekte gjennom de andre konkurrentene i nisjen. I sistnevnte tilfelle dreier det seg om å skaffe seg konkurransefortrinn i forhold til konkurrentene. På spørsmål om hvilke forhold som fører til at bedriften gjennomfører eksterne opplæringstiltak svarer nestleder i B2:

”Vi har jo aldri sagt nei til et prosjekt fram til i dag på grunn av at vi ikke har funnet kompetansen, men vi har sett at vi kanskje har trengt mer tid enn normalt”. (B21)

Sitatet indikerer at det finnes en viss ”stå-på”-kultur - *bedriften aldri har sagt nei til et eneste prosjekt*. Dette kan også tolkes som et vesentlig aspekt ved B2s fleksibilitet overfor kunden – at bedriften er villig til å strekke seg langt for å i møtekomme kundens behov og krav. Ikke minst signaliserer det et stor engasjement i forhold til kunden. Samtidig virker det også rimelig at B2 gradvis framstår som en relevant kandidat mht. å få oppdrag, og bedriften har gradvis vært i stand til å opparbeide seg tillit hos kundene. Som underleverandør i et nisjeområde med større bedrifter som konkurrenter gjør at B2 både er avhengig av å få oppdrag og at etterspørselen etter kundens produkter holder seg på et tilstrekkelig nivå. Dette bidrar til at B1 er økonomisk avhengighet av den ene kunden. Predefinerte design forutsetter at produktene er standardiserte, og det er i stor grad maskinene som gjør jobben, men ved å ta alle oppdragene fra kunden, har B2 også skapt en økonomisk basis til å videreutvikle sin spisskompetanse og er slik sett en innovativ bedrift.

Slik jeg ser det innebærer den hierarkiske relasjon mellom kunden og B2 at førstnevnte er i en slik posisjon at den kan påvirke vitale handlingsparametre for B2 som f.eks. akseptabelt prisnivå, kvalitetsnivå, produksjonsmåte m.m. Det andre aspektet er at det i samme nisje befinner seg flere *alternative* produsenter som kan levere tilsvarende produkter til noenlunde samme betingelser, dvs. pris og kvalitet. Kunden vil i prinsippet engasjere den leverandøren som tilbyr de beste produktene mht. pris og kvalitet. Jo flere mulige alternative leverandører, jo større konkurranse vil det være mellom leverandørene. Dette bidrar til å bringe

oppdragsgiveren i maktposisjon som medfører betydelig mulighet til å diktere leverandørbetingelsene. I det tilfellet der det er få eller bare en leverandør, vil underleverandørene i større grad kunne påvirke leverandørbetingelsene (se Swedberg, 1987).

I følge leder i B2 er konkurransen mellom underleverandørene stor. Lederen peker i den forbindelse på at det er viktig for B2 å være bedre eller minst like god som konkurrentene og stadig arbeide for å bli bedre på sitt område, men stadig også vurdere alternative nisjeprodukter som den kan bli god på. Dette representerer også muligheter til å komme i bedre inngrep med andre oppdragsgivere. Bedriften er også opptatt av muligheten for å utvikle andre nisjeprodukter som de kan bli gode på, dvs. ser etter andre muligheter i markedet.

Oppsummert er B2 en oppdragstakende bedrift med spesialkompetanse i et *smalt nisjeområde*. Som underleverandør med en stor hovedkunde og noen andre mindre kunder, blir det viktig for B2 å framstå som attraktiv, dvs. dyktig og tilpasningsdyktig for å kunne skaffe seg oppdrag i konkurranse med andre underleverandører i den samme nisjen. Det virker som om B2 til en viss grad har lyktes i å framstå både som dyktig og tilpasningsdyktig overfor sin hovedkunde. Med ISO 9000-sertifisering og miljøsertifisering framstår bedriften i tillegg som attraktiv og seriøs. Antall kunder i nisjen er begrenset, men *relasjonen* til dem gjennom konkurransen blir desto viktigere.

B2s oppgave er å *produsere* de aktuelle produktene i det antall som kunden har bestemt. B2 er den *utførende part*. Relasjonen preges av en hierarkisk underordning ved at kunden bestemmer over betingelsene B2 skal jobbe under. I så måte er denne relasjonen et eksempel på at kunden kan opptre i rollen som leder (Nesheim, 1993). Som i de fleste liknende kunderelasjoner er også B2 økonomisk sett i en utsatt posisjon på grunn av sin økonomiske avhengighet av den ene store kunden. Lederen gir uttrykk for at dersom etterspørselen etter kundens produkter skulle slå feil, ville det klart ramme B2. Fra 2000 til 2003 er produksjonen blitt omstilt til teknologien for tynnveggstøping, og prognosene gir grunn til optimisme for de neste årene. Bedriften ser ut til å ha opparbeidet en posisjon som underleverandør, og etterspørselen etter kundens produkter ser ut til å holde seg stabil. Det innebærer en viss *økonomisk sikkerhet for B2*. Kunden henvender seg til ledelsesnivået i B2, og det er rimelig å anta at de nødvendige og viktigste beslutningene også tas på det nivået i bedriften. I B1 er det derimot i stor grad konsulentene som i direkte kontakt med kundene i stor grad tar viktige

beslutninger. B2s fleksibilitet overfor kunden utgjør et særlig konkurransefortrinn i forhold til konkurrentene og i forhold til kundene. Konkurrentene er store foretak med tregere tilpasnings- og beslutningskapasitet. En konsekvens av å operere i et smalt nisjeområde er å sørge for at bedriften kan framstå som en attraktiv og innovativ leverandør.

4.5 Bedrift 3: Teknologisk fleksibilitet

B3 er en mekanisk bedrift som ble etablert allerede i 1950. I 1963 startet bedriften med varmforzinking og hadde en betydelig ekspansjon i 1960- og 1970-årene. I 1990 flyttet bedriften til den bydelen av Trondheim hvor den nå er lokalisert. Det ble i den forbindelsen foretatt investeringer i nytt maskineri og lokaler. B3 inngår nå i et større mekanisk foretak som eier 70 % av aksjene. Bedriften har 45 ansatte som arbeider i tre produksjonsavdelinger; plate, varmforzinking og sveis inkludert en annen avdeling i nordfylket. B3 er en oppdrags-takende/-søkende bedrift uten egne produkter. Bedriftene har hatt omfattende og langvarige oppdrag til Forsvaret og Statens vegvesen som i betydelig grad har vært standardprodukter, men også en del andre produkter med en sterkere kundetilpasning. Bedriften disponerer flere typer spesialkompetanse, og særlig gjelder det maskiner som kan anvendes fleksibelt for å imøtekomme kravene i de ulike oppdragene. Dette innebærer at B3 har en betraktelig teknologisk og kompetansemessig beredskap. Produktene er i hovedsak basert på kundens spesifikasjoner, men tegningsunderlag lager bedriftens designere. I B3 er lederen særlig opptatt av å framheve bedriftens ingeniørkompetanse og at den ønsker å framstå som en *samtalepartner* for sine kunder (B31). Dette indikerer at bedriftens ledelse legger vekt på dialogen med kundene sine mht. spørsmålene hva og hvordan når det gjelder produksjonen av produktene.

B3 har spesialisert seg på bearbeiding av plater med grove dimensjoner i ulike stålkvaliteter. Prosessene består av plasmaskjæring, kantbearbeiding og liknende samt knekking og sammensveising (www.B3). Produktene leveres til skipsverft i hele Europa (internasjonale kunder) og til mekaniske bedrifter og oljeindustrien. Dette dreier seg om mer kundetilpassede produkter. Dette indikerer stor geografisk, faglig bredde og stor stabilitet i markedsengasjementet. Bedriften bearbeider og markedsfører et omfattende spekter av gitterrister, gittertrinn og liknende. Ristene dekker behov innenfor industri, off-shore, skipsbygging,

bygg- og anlegg og bruer. B3 vektlegger høy kvalitet og korte leveringstider på disse produktene.

Dette indikerer en betydelig fleksibilitet i forhold til kundene både når det gjelder kompetanse og forutsigbarhet i forhold til kundene. B3 har en automatisk skjæremaskin som håndterer alle typer gitterrister og er tilknyttet et avansert tegneprogram som er kompatibelt med AutoCad (www.B3). Det betyr at AutoCad-tegninger automatisk blir konvertert til skjæremaskinen. Denne maskinen skal visstnok *være enestående i Norge, og gir B3 et betydelig konkurransefortrinn*. Det tredje produktområdet er varmforzinking. Forzinking ansees for å være en rimelig og god korrosjonsbeskyttelse av stål. B3 har drevet med varmforzinking siden 1963 og har et moderne og stort anlegg. Det fjerde produktområdet dreier seg om leveranser til oppdrettsnæringen der bedriften produserer ulike typer merdebeslag, klammer og øvrige stålprodukter som varmforzinkes og sikrer således en korrosjonsbestandig overflate. B3 produserer også anker og festemateriell til fortøyning av oppdrettsanlegg.

Størstedelen av produktene hos B3 er kundespesifisert, men det virker som om bedriften til en viss grad er med på utviklingen av dem ved at den lager tegningsunderlag før de settes i produksjon og da fulgt opp av de som har leder og formannsansvar i avdelingene, dvs. de inngår i en forholdsvis hierarkisk produksjonsprosess. B3 har kunder som den har hatt flere engasjement med over flere år. Det dreier seg om langvarige leveranser til etablerte store offentlige og private kunder, entreprenørsiden og andre skipsverft. Flere av disse produktene har vært forholdsvis standardprodukter og utgjort faste leveranser, men også produkter av mer kundetilpasset karakter. En stor andel av medarbeiderne i produksjonen har fagbrev og mange av dem har arbeidet relativt lenge i bedriften og har derfor lang erfaring. For en betydelig del av organisasjonens kjerneprodukter eksisterer det relativt faste og langvarige leveranseavtaler, og har derfor preg av å være lukkede relasjoner, sannsynligvis på grunn av bedriftens spesialkompetanse på de aktuelle produktområdene. Samtidig er en del av oppdragene knyttet til mer åpne relasjoner og konkurranse. Dette tyder på at bedriften har vært preget av en forholdsvis *høy grad av stabilitet*, og dette kan være en grunn til organisasjonens vurdering av behovet for læringstiltak.

Oppsummert: B3 er en oppdragstakende bedrift som inngår i et større foretak lokalisert på Nord-Vestlandet, men har sin egen produksjonsvirksomhet i hovedsak i Midt-Norge. Bedriften har et relativt *bredt og i stor grad stabilt markedsengasjement* både geografisk og faglig.

Det innebærer en betydelig *operativ bredde og spisskompetanse* og dermed en forholdsvis vid *oppdragsberedskap* innenfor sitt fagområde, og bedriften har hatt en meget *stabil etterspørselssituasjon* for sine produkter som for storkundene har vært kundespesifiserte produkter produsert ved hjelp av standard produksjonsprosedyrer, men også en del spesifikt kundetilpassede produkter. Dette innebærer at B2s bidrag i produktutviklingen varierer en del fra produkt til produkt. Bedriften har en hierarkisk preget beslutningsstruktur og materiellstruktur. Lederen framhever bedriftens ingeniørkompetanse, teknologiske kompetanse, og bedriften ønsker å framstå som en *faglig samtalepartner* overfor sine kunder. Begrepet indikerer at bedriften er beredt til å føre en dialog eller diskusjon med sine kunder. I hvilken grad dette også innebærer en spesifisering av produktene kan vi ikke si. Gjennom sin teknologi og kompetanse ser bedriften ut til å ha *betydelig teknologisk fleksibilitet*.

4.6 Oppsummering: Fleksibilitet i relasjonen til oppdragsgiverne

På grunnlag av dataanalysen har jeg valgt å ta utgangspunkt i begrepet fleksibilitet i forhold til de måter bedriftene inngår i relasjonen til oppdragsgiverne. Jeg sikter med det til de mekanismer og strukturer som konstituerer de relasjonene bedriftene har utviklet i arbeidet for å levere de oppdrag som oppdragsgiverne bestiller. Det innebærer at den type fleksibilitet som preger relasjonen gir innsikt i egenskaper ved den og hvilken type gjensidig avhengighet som preger den. Alle bedriftene er fleksible i sin oppdragsberedskap, men de er det på ulike måter, og de ulike måtene de er fleksible på i deres relasjon til oppdragsgiverne ser ut til å ha sammenheng med organisasjonskontekst og situasjonslogikk.

Forskjellen har sammenheng med den type produkter som leveres, og for det andre de måtene disse produseres på og de måtene kundene deltar i produksjonen av dem. I tillegg synes bedriftenes bredde i markedsengasjementet å ha betydning for i hvilken grad kunderelasjonene er åpne eller lukkede. Som vi har sett varierer det fra betydelig bredde, kombinert med åpne kunderelasjoner som i B1. B3 har en viss bredde, men der er en vesentlig del av produksjonen av kjerneproduktene knyttet til relativt langvarige avtaler med oppdragsgiver, mens en del av oppdragene er det mer eller mindre åpen konkurranse om. I B2 preges relasjonen av konsentrasjon om en smal produktnisje der hovedleveransene er knyttet til en relativt lukket kunderelasjon, mens relasjonene til andre kunder ser ut til å være relativt åpne. Breddedimensjonen omfatter bredde og variasjon med henblikk på kunder (kunde grupper) og variasjon i spekteret av produkter som leveres. I denne sammenheng er det

to andre parametre som er av betydning og det gjelder i hvilken grad produksjonsprosedyrene er standardiserte, men også i hvilken grad produktene er standardiserte mht. i hvilken brukskontekst de skal inngå. Disse forholdene oppsummerer jeg for hver av de tre bedriftene nedenfor.

I B1 er det forholdsvis lav standardisering av produktet, det dreier seg om ettstykkeproduksjon av IT-løsninger der produktene er komplekse og er spesifikt og i større eller mindre grad fleksibelt tilpasset den oppdragsgivende organisasjonens brukskontekst. Når det gjelder produksjonsprosedyrene så varierer de nok fra oppdrag til oppdrag. Men viktige elementer ser ut til å være at B1s konsulent får adgang til kundeorganisasjonens indre liv og virksomhet. Samtidig deltar kunden også i produktutvikling gjennom å spesifisere sitt ønske om dataløsningens funksjonalitet og med informasjon og kunnskap om arbeids- og forretningsprosesser i egen organisasjon, mens oppdragstakeren, dvs. B1s konsulent har bred kompetanse på teknologiens muligheter og begrensninger. Det virker som om relasjonen i betydelig grad preges av en form likeverdig samhandling. Konsulentens oppgaver preges i større eller mindre grad av standardisering i enkelte deler av produksjonsprosessen. Den er også knyttet til kvalitetssikringen av produksjonsprosess og produkt. Den *enkelte konsulent* har en høy oppdragsberedskap både i forhold til de spesifikke utfordringer som de støter på i prosjektene som de arbeider i, og har muligheter til å gjøre bruk av kunnskap utenfor den umiddelbare konteksten. Denne type fleksibilitet omfatter både bedrifts- og konsulentnivået og henspiller på to forhold: Det dreier seg om medvirkningen i produktutviklingsprosessen sammen med oppdragsgiver for å utvikle det bestilte produktet. Konsulentene i B1 har en betydelig bredde- og spisskompetanse på sine fag- og produktområder. Dette gjør det mulig for bedriften å påta seg et bredt spekter av prosjekter for flere oppdragsgivere. Et relativt bredt markedsengasjement indikerer en betydelig kompetansefleksibilitet med høy grad av skreddersøm når det gjelder brukertilpasningen og relativt fleksible produksjonsprosedyrer, men med enkeltdeler som kan være standardisert. Denne type fleksibilitet minner om det som i OECD er blitt betegnet som ”funksjonell fleksibilitet” (OECD, 1986; 1989)¹⁷ med henblikk på hvilke oppdrag bedriftens ansatte faktisk tar og potensielt kan påta seg.

¹⁷ Dette begrepet stammer fra OECD som i to rapporter: ”Flexibility in the Labour Market: The Current Debate” (1986) og ”Labour Market Flexibility: Trends in Enterprises” (1989). Det skilles mellom tre ulike fleksibilitetsbegreper: 1) Intern fleksibilitet som omfatter endringer i intern organisasjonsstruktur som f.eks. nedbygging av hierarkier og innføring av nye former for arbeidsorganisering. 2) Ekstern fleksibilitet omfatter kontakter til andre markeder og bedrifter. 3) Numerisk fleksibilitet dreier seg om variasjoner i antall ansatte, fleksible arbeidstidsmodeller, deltidsarbeid og outsourcing. *Funksjonell fleksibilitet* innebærer at arbeidstakerne har en slik bred kompetanse at de kan utføre flere typer arbeidsoppgaver ofte på tvers av tradisjonelle

I B2 preges både produksjonsprosedyrene og produktene av en høy grad av standardisering innenfor en smal produktnisje. Oppdragstaker inngår i en underleverandørrelasjon til oppdragsgiver, dvs. som utførende part, og produktdesignet er på forhånd predefinert og eid av oppdragsgiver og det samme gjelder en del av produksjonsutstyret. Den gjensidige avhengigheten i relasjonen har et klart hierarkisk preg. Posisjonen som underleverandør innebærer derfor en betydelig styring utenfra, dvs. fra den oppdragsgivende parten særlig fordi produktene er forhåndsdesignet og at relasjonen også har en formell karakter. Det innebærer at ledelsen i B2 blir den ansvarlige instans i forhold til kunden, og kan medføre at beslutninger sentraliseres til ledelsesnivået og at produksjonsprosessen i stor grad er standardisert. På denne måten framstår B2 *forutsigbar* mht. evne til å levere de produktene som oppdragsgiveren har bestilt, og det har stor betydning for en organisasjon i en posisjon som underleverandør. Det innebærer at ledelsen kan treffe beslutninger raskt og raskt kan følge dem mht. å omstille produksjonen til andre produkter. Fra ledelsens side ble det også hevdet at B2s fleksibilitet utgjorde et viktig konkurransefortrinn som aktivt framheves siden konkurrentene utgjør store foretak med tregere beslutnings- og tilpasningskapasitet. Dette kombinert med at bedriften aldri har sagt nei til oppdrag fra oppdragsgiveren understreker et betydelige om enn kanskje et livsviktig engasjement, gjør B2 på en slik måte at kundene fortsetter å velge B2 som sin underleverandør, og det tyder på at kunden er fornøyd med bedriften. Samtidig synes det rimelig å hevde at i dette tilfellet er relasjonen til oppdragsgiver også et vesentlig moment mht. å forklare organisasjonens hierarkiske struktur. Innovasjonsarbeidet i B2 kan sees i relasjon til organisasjonens behov for å tilpasse seg hovedkundens teknologi og for å kunne konkurrere med andre aktører i nisjen. Samtidig virker det som om B2 i den andre fasen av innovasjonsarbeidet (TVS2) også har en intensjon om å utvikle sin teknologi slik at det kan gi innpass til produksjon av andre nisjer. Sett på en slik bakgrunn kan B1 muligens klassifiseres som en ”analytiker” i Hrebniak og Joyce’s termer (jfr. Gooderham og Lund, 1989; Hrebniak og Joyce, 1985).

B3 har gjennom flere år levert standardprodukter til store offentlige og delvis private kunder, men også mindre standardiserte produkter. De ansatte på det operative nivået er i stor grad fagarbeidere. Ledelsen framhever bedriftens teknologiske produksjonsutstyr og kompetanse. Produksjonsprosedyrene er i stor grad standardiserte, men som i B2 innebærer det at

yrkesgrenser. Dette er en kompetanseintensiv form for fleksibilitet og forutsetter at foretaket har en aktiv satsing på opplæring og kompetanseutvikling.

produksjonsutstyret kan omstilles til å produsere flere ulike typer produkter. Selv om produktene er standardiserte er teknologien fleksibelt omstillbar og kan brukes på flere typer produkter. Bedriften har en betydelig *bredde og spisskompetanse* innenfor sine fagområder. Relasjonen til de kundene som er mottakere av B3 kjerneprodukter virker vel etablert og har vart over lang tid. Den høye graden av gjenkjøpshyppighet kan tolkes som indikator på at de er fornøyd med leveransene fra B3, men også som indikator på at det er B3 som har spesialkompetansen på området. Selv om produktenes design er definert på forhånd virker ikke B3 like hierarkisk og toppstyrt som B2, men likevel har organisasjonen et klart hierarkisk preg. I B3 legger ledelsen vekt på å være en samtalepartner med kundene, og det indikerer at bedriften er beredt til å føre en dialog eller diskusjon med sine kunder. Gjennom sin vekt på teknologisk fleksibilitet kan bedriften i betydelig grad levere de oppdrag som bestilles. Relativt langvarige leveranseavtaler, dvs. en lukket relasjon med flere av sine sentrale oppdragsgivere gjør at organisasjonskonteksten preges av en betydelig stabilitet.

I dette kapitlet har funnene gitt holdepunkter for hvordan relasjonen mellom den oppdragsgivende og oppdragstakende organisasjonen sammen med produkt og teknologi preger organisasjonens produksjon. Det neste spørsmålet vil være: Gitt de ulike former for fleksibilitet i relasjon til oppdragsgiverne, hvilke andre eksterne og interne faktorer bidrar til å drive fram behov for å vedlikeholde og videreutvikle kompetansen? Dette spørsmålet vil jeg belyse i kapittel 5.

5 SAMSPILL MELLOM INTERNE OG EKSTERNE FORHOLD: BEHOVET FOR OPPGRADERING

5.1 Innledning

I kapittel 4 undersøkte jeg aspekter gjensidigheten ved relasjonen mellom den oppdragsgivende og oppdragstakende organisasjonen. Hensikten med det er å identifisere empiriske indikatorer som kan gi holdepunkter for hvilken organisasjonskontekst bedriftene befinner seg i, og dermed også holdepunkter for hvilken type situasjonslogikk som preger bedriftenes produksjon. Har så bedriftenes ulike typer relasjon til oppdragsgiverne noen betydning for hvordan oppgraderingsbehovet er? Analysen er en videreføring av begrepsutviklingen fra forrige kapittel med henblikk på å forstå hvordan, og hvorfor mellomstore bedrifter gjør bruk av eksterne kurs. I kapittel 2 har jeg gjennomgått en del av forskningen på dette området, og det danner en del av utgangspunktet også for dette kapitlet. Mitt spørsmål i dette kapitlet er hvordan endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen, etterspørsels- og konkurranse-situasjonen, samt interne faktorer påvirker bedriftenes behov for å oppgradere sin kunnskap.

5.2 B1: Raske skiftinger og permanent oppgradering

Daglig leder i B1 skiller mellom to aspekter ved bedriftens omgivelser; det ene er de faglig relevante omgivelsene som angår *kunnskaps- og teknologiutviklingen i bransjen*. Det andre aspektet er *markedet*, og de endringer som der finner sted mht. etterspørsel etter bedriftens varer og tjenester hos eksisterende og potensielle kunder. Begge har på hver sin måte betydning for bedriftens satsing på eksterne kurs. Denne todelingen er av praktisk karakter. Lederen i B1 understreker således at i IT-bransjen skjer kunnskaps- og teknologiutviklingen raskt; det er stadig nyheter, samtidig som ting raskt går ut på dato. *Den høye endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen, er derfor er en viktig årsak til at det drives fram behov for eksterne læringsaktiviteter*. Dette kan imidlertid ikke sees uavhengig av bedriftens tolkning av dette mht. vurderingen av bedriftens muligheter og evne til å eksistere og utvikle seg. For å være oppdatert, må bedriften sørge for å følge med på det som skjer både i egne markedssegmenter og på egne fagområder. Måtene endringene i omgivelsene tolkes og takles vil variere. B1 har som *ambisjon* å ligge i teten innenfor den teknologiske utviklingen, ha

kvalitetssikring i alle ledd og til enhver tid la kunnskaper og hjelpemidler være tilgjengelig for konsulentene (www.B1.no). Kunden skal til en hver tid få de beste løsningene (Op.cit.). I dette tilfellet tolker jeg det slik at det er en mer eller mindre direkte sammenheng mellom endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen, og bedriftens satsing på eksterne kurs for å oppgradere oppdragsberedskapen. Dette innebærer at bedriften tolker situasjonen og formulerer egne mål for virksomheten. Til tross for at B1 har høyt utdannede medarbeidere, er det likevel en liten bedrift som i en videre sammenheng har begrensede ressurser. Både i teknologi- og kunnskapsutviklingen, og bedriftens eget ambisjonsnivå taler ressurskonteksten for at B1 i betydelig grad er avhengig av å hente inn faglig informasjon og kompetanse utenfra. Dette gjør bedriften på flere måter som bl.a. via internett, gjennom faggruppene (kompetansesentrene), styret, gjennom arbeidet i prosjektene hos kundene og gjennom eksterne kurs. *Dette innebærer at B1 må drive en permanent faglig oppgradering og utvikling av medarbeidernes kompetansefleksibilitet.* Bruken av eksterne kurs kan i prinsippet også være direkte oppdragsdrevet dersom et kurs er nødvendig for å sikre seg et oppdrag. Omfanget av B1s satsing på eksterne kurs indikerer i hvilken grad bedriften er *avhengig av* å skaffe kompetanse utenfra ved bruk av eksterne kurs.

I tillegg til to geografisk atskilte avdelinger har B1 også fire fagavdelinger eller markedsgrupperinger (B11). Det er for det *første* til handels- og industrimarkeder der B1 leverer også løsninger for elektronisk handel og gir råd om hvordan en bedrift skal forholde seg på internett. På dette området har B1 flere store bedriftskunder. For det *andre* er det bank og finans, og innenfor dette området gjør B1 flere ulike oppdrag som både omfatter nettbank-løsninger, men også saksbehandlerløsninger internt for banker. På dette området har B1 også en stor kunde, men de har også jobbet sammen med andre store IT-leverandører. B1 markedsengasjement er størst innenfor bank og finans. For det *tredje* har B1 arbeidet innenfor energisektoren der B1 har en rådgivende funksjon overfor noen foretak. Sammen med firmaets ledelse tar B1 fram strategier om hvordan energiselskaper kan utnytte IT-kommunikasjon for å tilby nye produkter i tillegg til det de tradisjonelt gjør – selge kraft. For helseregion Midt-Norge lager B1 web-fontener mot baksystemer som kan kobles til laboratoriesystemer og pasientadministrative system (pasientjournaler). For det *fjerde*: Det midtnorske markedet. Her leverer B1 et bredt spekter av tjenester, og regionen utgjør i seg selv et eget markedssegment der bedriften leverer alt fra programutvikling, prosjektledelse og strategisk rådgivning. Det relativt vide markedsengasjementet indikerer at B1 har stor bredde og spisskompetanse på flere fagområder og med flere ulike kunder. Dette tyder på at

etterspørselen etter B1s produkter og tjenester har vært noenlunde stabil, men det utelukker ikke at endringene i etterspørselen likevel kan skje raskt og uforutsigbart som følge av politiske beslutninger og ha store konsekvenser:

”..... i dag så kan man jo lese seg til hvilken strategi man på mange vis trenger å ha, gjennom Adresseavisen, lese om at han Victor Normann har sagt opp avtalen med Microsoft, så er det et sterkt signal som gjør at man er nødt til å ta grep, faktisk, til det hvis man skal være i markedet og tilpasse seg endringene” (B11)

På intervjutidspunktet var IT-bransjen inne i en periode med redusert etterspørsel etter bedriftens tjenester og produkter. Han opplevde det som en situasjon som ikke var en ”normalsituasjon” for bransjen. Lederen uttrykte at det var uklart hva som var de mest aktuelle utfordringene for B1, og bedriften opplevde at situasjonen i markedet var preget av at kjøpekraften og kjøpeviljen var blitt mindre. I en slik situasjon er det derfor vanskelig å si hvilken kompetanse det skal satses på. Av den grunn antar lederen at kompetansen i bedriften er mer enn god nok, men kampen om kundene står *i markedet* og innebærer en sterkere konkurranse på pris (B11). Lederen pekte i denne forbindelsen på behovet for en intensivert markedsføring og kundepleie og nevnte følgende tiltak for å møte denne situasjon: (1) Det var nødvendig å være ute i markedet og selge og (2) samtidig bli flinkere til å klare å synliggjøre hvordan kunnskap skal gi god kost/nytte for kunden (B11). (3) Ved siden av en mer generell markedsføring pekte lederen på at bedriften (4) måtte ta flere fastprisoppdrag, (5) bli flinkere til å synliggjøre fordeler ved å ta i bruk bedriftens tjenester og (6) en intensivering av kundepleien samt ta vare på eksisterende kunder (B11).

Bygningsmessig er B1 lokalisert på ett nivå. Både den bygningsmessige strukturen, og *den formelle beslutningsstruktur er forholdsvis ”flat”*. Lederen er opptatt av at den uformelle beslutningsstrukturen er viktig i en kunnskapsbedrift, og den må være slik at det ikke oppstår konflikt mellom den formelle og den uformelle strukturen. En måte å tolke dette på er at disse to strukturene er nærmest identiske. I så fall kan man snakke om bedriftens reelle organisasjonsstruktur. Den enkelte konsulent har betydelig beslutningsmyndighet i utføringen av arbeidet i prosjektene, men de mer prinsipielle beslutningene blir likevel tatt i ledergruppen. *Jobbene er bredt definert med stor grad av selvstendighet, og i prosjektene kan konsulentene ta sine egne faglige beslutninger på grunnlag av det de finner ut sammen med kunden* (B11). Lederen framhever at den *viktigste praksis for og opplæringen av konsulentene skjer gjennom arbeidet i prosjektene*. Daglig leder innhenter faglig beslutningsinformasjon fra

flere ulike hold, men dersom det er faglig tunge spørsmål, bruker han fortrinnsvis sine egne ansatte (B11). Omkring 50 % av medarbeiderne har IT-hovedfag fra universitet og de øvrige er utdannet fra høyskole, dvs. i hovedsak sivilingeniører. Det er med andre ord høyt utdanningsnivå i bedriften. Det er en leder og 5 mellomledere.

Lederne har et tredelt ansvar for: 1) Selge bedriftens produkter, 2) lede personalet med ansvar for dets kompetanseutvikling. 3) De er ute og gjør strategiprojekter for kunder. Strategien i B1 er todelt – en markedsstrategi og en faglig strategi. Markedsstrategien utvikles gjennom diskusjoner i styret. Den faglige strategien er knyttet til bedriftens ekspertgrupper – *kompetansesentrene* der bedriftens bredde- og spisskompetanse vedlikeholdes og utvikles. De ulike kompetansesentrene utfordres til å komme med forslag til hvordan bedriften skal markedsføre seg og selge kunnskapen til potensielle kunder. I sin personal- og kompetansepolitikk er bedriften seg bevisst at den er en kunnskapsbedrift med høyt utdannet personale, og i følge daglig leder er det er særlig tre ting som er viktig for medarbeiderne: 1) Jobbinnholdet og den faglige kunnskapen, 2) det sosiale miljøet og så er det 3) de betingelsene bedriften stiller til rådighet. Viktigst av disse anser ledelsen for å være jobbinnholdet, dvs. det faglige aspektet ved jobben:

”Og det er klart at jobbinnholdet kommer øverst, altså den faglige biten, og det betyr at vi er nødt til å ha veldig sterkt fokus på å drive faglig utvikling” (B11).

Dette er en prioritering som ”matcher” godt i forhold til den raske kunnskaps- og teknologiutviklingen i bransjen og med bedriftens mål om å være i teten av den teknologiske utviklingen og at endringer i etterspørselen kan skje raskt. Dersom bedriften skal være i markedet på det selvpålagte ambisjonsnivået, er den nødt til å tilpasse seg de endringer som skjer når det gjelder endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen. Dette gjør det nødvendig å drive faglig utvikling hele tiden (B11). Dette gjelder særlig den faglige strategien. *”...hvis du ikke tar den faglige strategibiten alvorlig, så er du out of business rimelig fort” (B11).* I det ovenstående framgår det at kompetanseutvikling blant medarbeiderne er et prioritert område. Den høye endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen går raskt, og dette koplet med ambisiøse interne mål, viser at B1s strategi for å vedlikeholde og utvikle sin kompetanse i form av spesifikke tiltak ser ut til å være noe som foregår permanent. Det siste sitatet indikerer dessuten at dette er et være eller ikke være for bedriften.

B1 er en medarbeidereid bedrift. Det betyr at alle medarbeiderne får anledning til bli medeier ved å skyte inn en del kapital. På grunn av dette har medarbeiderne også behov for å lære seg til å forstå hvordan bedriften er bygd opp:

”... de lærer seg å forstå hvordan en bedrift er bygd opp, de lærer seg å forstå hva en aksjonæravtale er, hvordan et aksjeselskap drives, emisjoner, kursfastsettelse, forståelse av en balanse, hvordan den er oppbygd, forskjellen på drift og likviditet, så vi bruker også en del tid på den siden”.
(B11)

Det kan på en måte å bygge opp lojalitet og forståelse både for populære og upopulære beslutninger i bedriften. Dette understrekes da også av daglig leder – at det *”er en kolossal lojalitet til bedriften, og det å utvikle bedriften”* (B11). Det ansees som en uvurderlig verdi av ledelsen. Denne type lojalitet eller tillit synes å ligge nært opp til det Watson (1987) kaller institusjonalisert tillit. For å imøtekomme kravet om å ligge i teten av den teknologiske utviklingen gjennomfører bl. a. lederne strategiprojekter for kundene:

”...Det betyr at også lederne må ut å gjøre oppdrag slik at de hele tiden er på høyden. IT-faget, der skjer endringene så raskt, at det er umulig å være leder i en IT- bedrift hvis du ikke samtidig er ute og føler på kroppen hva det er som foregår.....” (B11)

Slik jeg forstår det innebærer strategiprojekter for kunder en måte for bedriften å skaffe seg tilstrekkelig markedskunnskap på og hvordan denne kunnskapen skal kunne koples med den faglige IT-kunnskapen som stadig er i endring. God markedskunnskap er en forutsetning for å utvikle bedriftens produkter slik at det i større grad blir mulig utnytte det nye som skjer i IT-faget og den øvrige faglige kunnskapen i bedriften.

Oppsummert: B1 finner seg i en bransje med forholds høy endringstakt i kunnskaps- og teknologiutviklingen. Dette kombinert med et ambisiøst, selvpålagt mål og et sterkt fokus på å drive faglig utvikling blant medarbeiderne, tilsier at B1 har et *permanent oppgraderingsbehov*. Det er stor konsistens mellom organisasjonens kontekst og kompetansestrategi, mht. hvordan de påvirker bedriftens oppgraderingsbehov. På grunnlag av sin tolkning av konsekvensene av samspillet mellom endringstakten i markedet og kunnskaps- og teknologiutviklingen for bedriften, har bedriften definert mål for den faglige utviklingen. Bedriften har også en stor satsing på utvikling av spiss- og breddekompetanse gjennom interne ekspertgrupper. Denne kompetansen dyrkes fram gjennom læring i prosjektene og på eksterne kurs. Med en relativt flat organisasjonsstruktur og stor vekt på den uformelle beslutningsstrukturen,

og vide jobbdefinisjoner, er det rimelig å anta at medarbeiderne i stor grad selv definerer de eksterne læringsbehovene. Dette forutsetter tillit og lojalitet til bedriften, og dette er i betydelig grad institusjonelt sikret ved at bedriften delvis er medarbeidereid.

5.3 B2: Situasjonsbetinget oppgraderingsbehov

Som påvist i forrige kapittel vektlegger ledelsen i B2 fleksibilitet i forhold til kundene. På hvilke måter er dette med på å påvirke bedriftens oppgraderingsbehov? B2 befinner seg i en forholdsvis smal nisje sammen med flere større konkurrenter. For å styrke sin posisjon som underleverandør må bedriften styrke sin konkurransedyktighet i forhold til andre konkurrenter i den nisjen som de opererer. Posisjonen som underleverandør innebærer at hovedkunden kan ha en betydelig innflytelse på B2's oppgraderingsbehov.

”Det eri noen tilfeller kan det selvsagt være at kundene kommer med nye prosjekter som er veldig utfordrende for oss. Som ikke vi er 100 % sikker på at vi greier å gjennomføre med den kompetansen vi har. Og da må man jo øke den kompetansen. Alternativet er jo å si nei til et prosjekt”. (B21)

Ved siden av at B2 aldri har sagt nei til et prosjekt på grunn av kompetansen, viser dette sitatet at oppgraderingsbehovet i stor grad *situasjonsbetinget* - det er avhengig av i hvilken grad ledelsen vurderer bedriftens kompetanse mht. å gjennomføre et aktuelt prosjekt. De gangene ledelsen har vurdert kompetansen som utilstrekkelig for å gjennomføre oppdraget, har bedriften måttet oppgradere sin kompetanse. Det har ført til at de har tatt prosjektene, men bedriften har måttet bruke noe lenger tid enn normalt på prosjektene:

”...men vi har sett at vi kanskje har trengt mer tid enn normalt. Men det har vi fått, for jeg tror nok at våre kunder òg har vært veldig tilfreds med at vi har greid å nå de målene, som de også kanskje trodde var umulig å nå til å begynne med”. (B21)

En fordel ved ikke å si nei til prosjekter er at bedriften har muligheten til å ”vokse med oppgavene”, og ledelsen opplever at kundene har vært tilfredse. Det er på denne måten blitt opparbeidet ny kompetanse og tillit i forhold til kundene. Som antydnet foran, viser TVS2-prosjektet at bedriften er beredt til videre utvikling av sin teknologi og søke etter andre nisjer (jfr. forrige kapittel). Det betyr at ledelsen i B2 tenker alternativt og utvikler sin teknologi der hensikten er å finne alternative nisjer i markedet. De nærmeste årene framover ser det forholdsvis lyst ut for kundenes produkter, og det representerer således en viss sikkerhet for

B2s videre eksistens:

”Nei det der er jo selvfølgelig veldig vanskelig å se i den krystallkula, men vi på ”B2” er optimistisk med hensyn til de to siste årene.... må si det at vi har jo, var jo oppi 100 ansatte for tre år siden og fikk oss en kraftig nedgang her for to år siden. Der vi måtte redusere fra 100 ansatte ned til 60.....så vi føler at vi er på rett nivå igjen og vi holder på og bygge opp, og er optimistisk på de neste to tre åran selv om det skrives veldig mye om det i media så er det jo vi klart blitt betegna de. Men for vår del og ut i fra de prognosene og kundene vi har så er vi optimistisk for de to neste to tre årene...fant oss en nisje. Mener vi at vi skal være konkurransedyktig også i mange år framover både i utlandet og ikke minst i fra Norge. Men det krever at vi er, vi er optimistisk i og med at vi trur og vi mener at vi er gode på et nisjeprodukt”. (B21)

De gode utsiktene for framtiden antas å gi grunnlag for en stabil etterspørsel etter bedriftens produkter. B2 har betydelige ambisjoner når det gjelder den videre utviklingen av bedriften og TVS2-prosjektet må sees i en slik sammenheng (B21).

Bygningsmessig er alle avdelinger i bedriften på samme plan med forholdsvis kort avstand mellom avdelingene, administrasjon, produksjon og verksted. Dette bidrar til å lette det horisontale samarbeidet mellom avdelingene. Men selv om organisasjonen bygningsmessig er ”flat”, er det god grunn til å anta at beslutningsstrukturen i B2 er sterkt sentralisert til leder eller ledergruppen. Grunnen til dette vil jeg se i sammenheng med bedriftens streben etter å imøtekomme kundens krav og behov, dvs. fleksibilitet i relasjon til kunden som preges av det jeg foran har omtalt som hierarkisk subkontrahering. Dette skal jeg komme tilbake til. I den grad det organisasjonskulturelle perspektivet signaliserer at ”slik gjør vi det her” virker dette litt paradoksalt fordi det da ville være rimelig å forvente at beslutningsstrukturene også var ”flat”. I det institusjonelle perspektivet kan det sees som et forsøk på å i møtekomme nyere institusjonaliserte forestillinger og normer om hvordan organisasjonens struktur bør se ut mens det ut fra et effektivitetshensyn er mer hensiktsmessig med en hierarkisk beslutningsstruktur. Den ”flate” organisasjonsstrukturen kan i tråd med dette perspektivet sies å ha både et mer seremonielt preg samtidig som det rent praktisk også ivaretar ledelsens behov for å ha en oversiktlig organisasjon. Det ene utelukker ikke nødvendigvis det andre i denne sammenheng.

B2 framstår som en liten og effektiv organisasjon som raskt omstiller produksjonen til de produkter som etterspørres. Kundene setter pris på ovennevnte egenskaper ved B2 fordi de

dermed raskt får tilbakemeldinger og avgjørelser (B21). Å være underleverandør slik B2 er det, innebærer en hierarkisk underordning og avhengighet i forhold til kunden. Kunden ønsker konkrete produkter som er prespesifisert og pålegger dermed B2 krav om bestemte prosedyrer knyttet til produksjonen av de predefinerte designene. Dette har konsekvenser for hvordan beslutninger tas og arbeidet utføres. Slik kontroll utenfra er behandlet i designlitteraturen:

“.....of both public and private organizations have provided evidence that outside control of them whether directly by specific owners or indirectly, say by major supplier on whom they are dependent – tends to concentrate their decision making powers at the top of their hierarchies and to encourage greater than usual reliance on rules and regulations for internal control (min understrekning). All this in fact seems logical enough. The two most effective means to control an organization from outside are 1) to hold its most powerful decision maker – its chief executive officer – responsible for its actions and 2) to impose clearly defined standards on it, transformed into rules and regulations. The first centralizes the structure; the second formalizes it” (Mintzberg, 1983:146).

I den grad innholdet i dette sitatet stemmer for B2 gir det grunnlag for å anta at strukturen i B2 preges av en forholdsvis høy grad av sentralisering av beslutninger og formalisering, dvs. standardisering av arbeidsoppgaver. På den andre siden kan det også i dette tilfellet dreie seg om grader av sentralisering. Predefinerte design betyr standardiserte produkter som skal produseres i en viss mengde, og det er i stor grad maskinene som gjør jobben. Et relevant spørsmål i den forbindelse blir i hvilken grad medarbeidernes oppgaver også er standardiserte, og i hvilken grad de ansatte har mulighet til å ta faglige beslutninger på selvstendig grunnlag og/eller deltar i ulike beslutninger? Verktøymakerne er en gruppe fagarbeidere i bedriften som har den kompetanse som skal til for å endre innstillingene på maskinene, men ledelsen har på sin side lagt sine premisser for hvordan slike ting skal gjøres ut fra det de mener er *erfaringer som er gjort over lang tid* slik at det legges opp til en *standard* som skal følges (B21). Dette tyder på at arbeidsoppgavene til verktøymakerne i stor grad er faglig begrensede og standardiserte. Forklaringen på dette må sees på bakgrunn av at designene er predefinerte og spesifiserte av kunden og skal inngå som delprodukter i ett eller flere av kundens hovedprodukter, og at ledelsen vil sikre seg at dette skjer på den måten de mener er best. Produktene må være produsert nøyaktig etter spesifikasjonen fra kunden, og marginene er svært små (B21). Angående selve produksjonen så legger ikke lederen skjul på at fleksibiliteten for hver enkelt ansatt er svært liten (B21).

Når det gjelder den videre organiseringen av arbeidet, så peker lederen på at det er mer fleksibelt, men arbeidsoppgavene er fremdeles standardiserte, og det er maskinene som gjør jobben. Det går tre skift i bedriften, og på skiftene kan enkelte ting være organisert litt forskjellig uten at det berører selve produktspesifikasjonene (B21) og den standardiserte delen av arbeidsoppgavene (liten fleksibilitet). Det er egne stillingsbeskrivelser for hver enkelt ansatt i bedriften der det er angitt arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Sistnevnte er definert i forhold til den enkelte avdeling, men omfatter også visse fellesfunksjoner, dvs. at det kan være arbeidsoppgaver som strekker seg inn i mer enn en avdeling og arbeidsinstruksene er forholdsvis detaljerte (B21).

I intervjuet kom det fram at administrerende og viseadministrerende direktør (den intervjuede) er veldig opptatt av detaljer og av den grunn mye ute i fabrikk for å holde seg orientert om det som skjer: *”Det er jo for at man ønsker å være så mye i nærhet til produksjonen og det som er livsnerven i bedriften”* (B21). Sett i forhold til det som er sagt ovenfor, støtter utsagnet om ledernes opptatthet av detaljer at det kan dreie seg om former for detaljstyring og – kontroll. Dette underbygger inntrykket av en hierarkisk kontroll- og beslutningsstruktur. I spørreundersøkelsen stiller jeg spørsmål om i hvilken grad de ansatte deltar i ulike typer beslutninger. Resultatene kommer jeg tilbake til i neste kapittel. Men dataene er ikke entydige når det gjelder spørsmålet om i hvilken grad de ansatte deltar i beslutninger. I forbindelse med nye prosjekter innkaller ledelsen i bedriften til det de kaller *”utvidede kvotegjennomganger”*. Det innebærer at de konsulterer faggruppene og enkeltpersoner i bedriften. I slike samlinger forklarer lederne hva prosjektet går ut på, og hva som er utfordringen i det. Hensikten er å få inn synspunkter fra faggruppene eller den enkelte, samtidig som lederne kan framlegge sine ideer. Ideene spilles opp mot den fagansvarlige som tar de endelige beslutninger som gjennomføres uten videre diskusjon (B21) I dette ligger det en åpning for en viss deltaking i faglige beslutninger. Fleksibilitet i forhold til kundene er av vital betydning for bedriften som underleverandør og det er viktig at bedriften gjør det beste ut av det. Relasjonen til hovedkunden ser imidlertid ut til å innebære også en sentralisert og hierarkisk (delvis og formalisert) organisasjonsstruktur med et betydelig innslag av standardisering både i forhold til produkt og i forhold til den arbeidsmessige organiseringen på de ulike skiftene. På den andre siden har muligens den ”flate” fysiske bygningsstrukturen en modifierende virkning på en ellers hierarkisk og sentralisert beslutningsstruktur ved at ledelsen gjør bruk av mer uformelle samhandlingsformer:

”....Det er veldig sånn tett kommunikasjon, men det kommer av at vi er så liten organisasjon, så vi har ikke sånne store organiserte møter. Det er veldig....det går på det daglige, at man hele tiden holder kontroll på hva som er..... Det er det som er vår force kan du si,....” (B21).

Bedriften har hatt en relativt jevn etterspørsel etter sine produkter, men var gjennom en bemanningsreduksjon rundt 2000-2001 der arbeidsstokken ble redusert med omkring 40 %. I følge lederen har de kommet seg rimelig bra gjennom dette, men at det fremdeles kan være ting som dukker opp igjen, særlig gjelder det en av arbeidstakerorganisasjonene. Til tross for dette antar lederen at 90 % av de som jobber i bedriften er fornøyde med jobben sin (B21).

Oppsummert: B2s avhengighet av å hente inn ekstern kompetanse i form av eksterne kurs har sammenheng med at bedriften har et behov for å framstå som en konkurransedyktig underleverandør av spesialiserte nisjeprodukt. Bedriften sier ikke nei til oppdrag. Det betyr at spørsmålet om oppgradering er avhengig av i hvilken grad bedriften har den kompetansen som trengs eller ikke for å gjennomføre et bestemt oppdrag. Dette avgjøres i ledergruppen. Dersom den ikke har det, gjennomføres tiltak for oppgradering av kompetansen. Konkurransen i forhold til andre underleverandører i nisjen og spørsmålet om i hvilken grad B2 har fått mer avanserte produkter, ser ut til å være årsakene til det første teknologiutviklingsprosjektet (TVS). I den sammenheng kan også det nye prosjektet (TVS2) sees, men det danner i tillegg grunnlag for å vurdere alternative nisjer.

Etterspørselen etter hovedkundens produkter er stabil og oppadgående, og B2 er optimistisk for de to neste årene. Med unntak av en nedgangsperiode har også etterspørselen etter B2s produkter holdt seg forholdsvis stabil, og samtidig har bedriften fått stadig mer avanserte oppdrag i konkurranse med andre og større aktører. Stabiliteten i etterspørselen og karakteren av relasjonen til hovedkunden har bidratt til å forme organisasjonens struktur og arbeidsmåter og utgjør i dette tilfellet et viktig designparameter for organisasjonsstrukturen. Som ren underleverandør og produsent av predefinerte design legger bedriften stor vekt på fleksibilitet i forhold til kunden for på den måten framstå som forutsigbar for kunden. Dette innebærer at kunden pålegger B2 bestemte prosedyrer og standarder som skal følges, samtidig som arbeidsoppgaven på det operative nivå i stor grad er blitt standardisert. I forbindelse med ”utvidede kvotegjennomganger” er det en viss åpning for innspill fra faggrupper og individer. Dette er åpningen som finnes for medarbeiderne til å delta i beslutninger.

5.4 B3: Segmentert oppgraderingsbehov

B3 har kunder som den har hatt engasjement med over flere år. Det dreier seg om store prosjekter og store offentlige og private kunder, entreprenørsiden og andre skipsverft. Dette tyder på at kunderelasjonene i forhold til bedriftens kjerneproduksjon har vært preget av lukking og det har bidratt til en betydelig grad av stabilitet, og bruk av standard produksjonsprosedyrer, og dette har sannsynligvis preget organisasjonen og dens struktur. Bedriften har en administrasjon på 9 personer hvorav 6 med ingeniørbakgrunn. Det er tre produksjonsavdelinger: sveise-, varmforzinkings- og plateavdelingen. Disse avdelingene er lokalisert i en egen bygning atskilt fra administrasjonen. Bedriften har en hierarkisk struktur med daglig leder, markedssjef, produksjonssjef som er delt i to roller; den ene er ansvarlig for alt den daglige ledelsen, mens den andre arbeider med teknologiutvikling og forbedringsprosjekter i produksjonen. Den førstnevnte av disse to har to operative formenn eller *baser* under seg. Det er noen ansatte som arbeider mellom 50 – 70 % i produksjonen og resten i administrativt arbeid. Ledelsen og administrasjonen definerer et moderat oppgraderingsbehov (B31). På operatørnivå mener daglig leder at det ved siden av en del lovpålagte kurs ikke er noe spesielt behov for eksterne læringstiltak.

I de to mekaniske avdelingene har flestparten fagbrev, mens det i forzinkingsavdelingen er færre med fagbrev. I produksjonen arbeider omkring 40 personer til sammen i de tre produksjonsavdelingene. Daglig leder oppfatter forholdet mellom ansatte med ordene ”en relativt åpen dialog”. Fra ledelsens side er de *opptatt av å involvere ansatte* i en del nye organisasjons- og produksjonsprosjekter, men det synes å være betydelig uenighet både om hva som er problemet og hva som er løsningen. Den største utålmodigheten hos de ansatte er knyttet til organisasjonens evne til å gjennomføre vedtak og endringer (B31). Daglig leder oppfatter situasjonen slik at det er en stor grad av lojalitet i bedriften på de fleste nivåer, men samtidig er det også et forholdsvis stort sykefravær og som daglig leder selv peker på kan dette undergrave konklusjonen om lojalitet. Jeg har ikke data til å si noe mer om dette. Når det gjelder konflikter så tas de opp og de blir forsøkt løst. Daglig leder opplever at når det gjelder bedriftens kultur er den preget av for liten grad av endringsevne. ”..*Man er veldig opptatt av å forsvare og forklare hvorfor tingene er gale i stedet for å forbedre det*” (B31). Da jeg besøkte bedriften i forbindelse med datainnsamlingen slo det meg at det var et spiserom for hver av de 4 avdelingene og vi fikk et inntrykk av at avdelingene i produksjonen på en måte så ut til å leve sitt eget liv. Med henvisning til alle spiserommene spurte vi om hvordan samarbeidet var

mellom avdelingene. Daglig leder gav uttrykk for at det på dette punkt var rom for forbedring, og at bedriften både bevisst og ubevisst har bygd opp under sterke avdelingsstrukturer. De har forsøkt å slå sammen plate og ristavdelingen, men det har vært sterk motstand mot å flytte sammen på et felles spiserom. Dette kan sees som indikatorer på at det er vokst fram forholdsvis sterke delkulturer i de ulike avdelingene. Dette har bydd på samarbeidsproblemer også mellom avdelingene. Det har ikke vært omfattende oppsigelser i bedriften siden 1991. Da ble 10 personer oppsagt, og utover det så har det vært en naturlig gradvis nedtrapping. Det har heller ikke vært noen betydelige arbeidskonflikter.

Når det gjelder framtiden peker daglig leder på tendensen til en nedgang i industrien og de tradisjonelle produksjonsbedriftene. I B3 er målet at den i framtiden skal beholde den automatiserte delen av produksjonen og ellers andre deler der bedriften forventer kort leveringstid. Bedriften ønsker en prosjektstyringskompetanse slik at bedriften kan sy sammen pakker til markedet som da baserer seg på produksjon både i Norge og i lavkostland. Dette betyr at bedriften står overfor en automatiseringsprosess. Dette er nybrott for bedriften og krever at bedriften både på operatørnivå og på ledernivå må skaffe seg nødvendig kompetanse på området. En ser for seg bruk av sveiseroboter, og dette representerer således både et kompetansemessig og teknologisk løft.

Oppsummert: Bedriften har et forholdsvis bredt spekter av produktområder, og relasjonen til oppdragsgiverne har vært preget av stor stabilitet og standardiserte produkter og standard produksjonsprosedyrer. Bedriften har et forholdsvis sterkt hierarkisk preg. Den stabile markedssituasjonen ser ut til å ha skjermet bedriften i den forstand at den i stor grad har hatt en stabil og vedvarende tilgang på oppdrag innenfor sine arbeidsområder. *Dette har i sin tur bidratt til at bedriften har definert oppgraderingsbehovet på operatørnivå som tilfredsstillende, mens det for ledelses- og administrasjonsnivået er nødvendig med en viss løpende oppgradering.* Ut fra dette virker det forståelig å anta at bedriften begrenser sin aktivitet på dette nivået. Det virker som om bedriften sliter med en del interne konflikter. Fra ledelsens side oppfattes kulturen i bedriften som lite endringsdyktig, og bedriften har intendert eller ikke intendert bygd opp under en sterk avdelingsstruktur på det operative nivået, og dette ser ut til å ha skapt avdelingsvise delkulturer som delvis har hindret samarbeidet mellom avdelingene. Forsøkene på å gjøre noe med det hadde så langt ikke vært vellykket.

5.5 Oppsummering: Oppgraderingsbehov og endringstakt

Spørsmålet jeg stilte innledningsvis var hvilke eksterne forhold som skaper behov for ekstern læring på bedriftsnivå. Det kan i den sammenheng skilles mellom to kategorier av forhold. Den ene hovedkategorien er endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen som bl. a. dreier seg om endringstakten både bedriftens egne faglig relaterte omgivelser og i kundenes faglige omgivelser på bransjenivå, nasjonalt og internasjonalt nivå. Den andre hovedkategorien er endringstakt i markedsforholdene som dreier seg om konkurransesituasjonen i produktmarkedene og dermed om faktiske og potensielle kunder, om faktisk etterspørsel, kunderelasjoner og endringer knyttet til disse forhold. I kapittel 4 brukte jeg begrepet fleksibilitet for å antyde hvilken type gjensidighet som eksisterer i bytterelasjonen mellom oppdragstaker og oppdragsgiver og relaterer dette til funnene i dette kapitlet. De viser at endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen er den viktigste årsaken til behovet for oppgradering og vedlikehold av *kompetansefleksibiliteten* i B1 og for B3. I B2 har årsaken å gjøre med konkurransesituasjonen og andre underleverandører i nisjen. Men samtidig har B1s *fleksibilitet overfor storkunden* ført til at bedriften er blitt tilbudt stadig mer avanserte oppdrag. Det innebærer at den i noen tilfeller må oppgradere kompetansen sin for å gjennomføre prosjektene. I tillegg har ledelsen i B2 en del strategiske betraktninger om å få innpass på nye nisjeområder slik at ledelsen kombinerer både et kortsiktig og noe mer langsiktig perspektiv på virksomheten. Den *teknologiske fleksibiliteten* i B3 innebærer at ledelsen har definert oppgraderingsbehovet på operatørnivå som lite og begrenset, mens det på administrasjons- og ledelsesnivået er et visst løpende oppgraderingsbehov – oppgraderingsbehovet er segmentert.

Den klassiske måten å avklare behovet på er at oppgraderingsbehovet vanligvis framkommer som resultat av at bedriften identifiserer og tolker nåværende oppdragsberedskap opp mot den aktuelle oppdragssituasjonen. Også endringstakten *i markedsforholdene* kan variere. Det er samspillet mellom endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen og markedsforholdene som til sammen utgjør grad av stabilitet/ustabilitet i omgivelsene for den enkelte bedriften. Når det gjelder bedriftens identifikasjon og tolkning av oppgraderingsbehovet, kan dette skje bevisst og systematisk, men i mange små og mellomstore bedrifter skjer det på en mer uformell og kanskje intuitiv måte. (Lund, 1988a; 1988a; Eidskrem, 1989). På den andre siden hjelper planleggingen av læringsaktiviteter lite dersom endringen i omgivelsene skjer for raskt og uforutsigbart slik at forutsetningene for den planlagte læringen er forsvunnet før

den settes i gang. Dette er ikke noe uvanlig fenomen og kan ofte medføre at bedriftenes satsing på ulike former for kompetanseutvikling framstår som kortsiktige, ad hoc-betonte og reaktive, snarere enn styrte av bevisste overveielser basert på en eksplisitt formulert policy koplet til mer langsiktige mål og strategier (Hendry, Pettigrew og Sparrow, 1988; Lund, 1988a; 1988b; Eidskrem, 1989).

I den grad raskt endrede forutsetninger i større eller mindre grad utgjør et permanent innslag i omgivelsenes dynamikk, er det rimelig å anta at løsningen under ellers like forhold vil være at bedriften vil drive en form for permanent oppgradering og utvikling av medarbeidernes kompetanse slik som i B1. Med ”under ellers like forhold” sikter jeg i særlig grad til at medarbeiderne har et høyt utdanningsnivå innenfor det fagfeltet som de arbeider på og fordi det er en viktig forutsetning for stadig å lære seg nye ting. B1 som befinner seg i IT-bransjen, er et eksempel på en bedrift som det er rimelig å anta driver permanent oppgradering og utvikling av kompetansen med et betydelig innslag av eksterne kurs. På den andre siden er det rimelig å anta at i B3 som befinner seg i relativt stabile omgivelser er oppgraderingsbehovet lite, men dette kan delvis også være avhengig av innstillingene og holdningene til den som definerer behovet i bedriftene.

Graden av avhengighet av eksterne kurs kan derfor forstås som en *dimensjon* avhengig av bedriftens kontekst. Det impliserer at i tilfelle høy grad av avhengighet vil bedriften måtte skaffe seg kompetanse f.eks. ved utstrakt bruk av eksterne kurs mens i de tilfeller denne avhengigheten er liten, vil også bruken av slike kurs holdes på et minimalt nivå. Jeg antar videre at bedriftene kan empirisk sett kan befinne seg på ethvert punkt langs denne dimensjonen. Det betyr at grad av avhengighet av å bruke eksterne kurs dreier seg dermed om i hvilken grad bedriftene er utadvendte eller innadvendte mht. i hvilken grad den læring bedriften benytter. Mitt spørsmål blir derfor om grad bruken av eksterne kurs relateres til bedriftens organisasjonskontekst og dens rådende situasjonslogikk. Dette har jeg imidlertid i de to siste kapitlene fått relativt klare indikasjoner på.

Kunnskaper og ferdigheter som formidles på eksterne kurs kan betraktes som ressurser som små og mellomstore bedrifter er avhengig av for å overleve og vokse, men bare dersom bedriftene har adekvate planer, rutiner eller strukturer for å ivareta kontekstualiseringen av kunnskaper og ferdigheter tilegnet på kursene. Spørsmålet i denne sammenheng blir dermed i hvilken grad og på hvilke måter *bedriftenes organisasjonskontekst* mht. bruken av eksterne

kurs og kontekstualiseringen av læringen vil nedfelles *bedriftenes læringspraksis*. Denne teoretiske koblingen ønsker jeg å undersøke nærmere i de neste kapitlene. Dette dreier seg også om i hvilken grad bedriftene prioriterer intern, uformell læring, eller i hvilken grad bedriften er avhengig av å satse på eksterne kurs. Dette aktualiserer og spørsmålet om hvordan importen og kontekstualiseringen finner sted. I denne sammenheng vil det også være av interesse å finne ut hva som er betingelsene for den ene eller andre formen. I neste kapittel vil jeg undersøke bedriftenes organisasjonskontekst nærmere med utgangspunkt i egenskaper ved jobbene og medarbeidernes deltaking i beslutninger.

6 SAMSPILL MELLOM INTERNE OG EKSTERNE FORHOLD: JOBBEGENSKAPER OG BESLUTNINGER

6.1 Innledning

I tråd med temaet mitt om hvordan interne og eksterne forhold påvirker bedriftenes bruk av eksterne kurs, vil jeg nå rette søkelyset mot forhold som indikerer hvordan arbeidet i bedriften er organisert. Dette er viktig fordi jeg antar at de ansatte læringsmuligheter i arbeidet er betinget av organisasjonens struktur og dermed utformingen av jobbene (jfr. kapittel 2). Jeg har alt antydning at bedrifter jeg antar at med organisk struktur tenderer mot å være mer ekstroverte i sin læringsatsing enn bedrifter med hierarkisk struktur. I den grad dette stemmer, gir det grunn til å reise spørsmål om det ikke finnes noen ”beste måte” når det gjelder bruk av henholdsvis eksterne læringstiltak eller den uformelle arbeidsnære læringen som strategi for kompetanseutviklingen. I dette kapitlet vil jeg presentere kvantitative data for å vurdere nærmere noen aspekter ved jobbene og i hvilken grad medarbeiderne deltar i beslutninger ut fra slik de ansatte i de tre bedriftene subjektivt oppfatter disse forhold. Slik sett dreier det seg om data på det empiriske domenes nivå. Hensikten er derfor å belyse i hvilken grad deres oppfatninger av disse forhold er av en slik karakter at de bidrar til å sannsynliggjøre de holdepunkter som jeg har om de tre bedriftenes organisasjonsstruktur. Dette utgjør siste del av undersøkelsen av bedriftenes organisasjonskontekst. Det er derimot ikke ment som en test på om underliggende resonnement faktisk stemmer, men dreier seg heller om en mulig indikator på om underliggende resonnement og den kvalitative analysen så langt er rimelige uten at disse dataene i så måte kan utgjøre noe garanti for det. Hensikten er å finne ut i hvilken grad organisasjonens kontekst kan bidra til å forklare bedriftenes bruk av eksterne kurs med utgangspunkt i analysen både av de kvalitative og kvantitative dataene.

6.2 Erfaring, utdanning og orientering til eksterne kurs

Tabell 6.1. nedenfor gir en oversikt over medarbeidernes *gjennomsnittlige alder*, *gjennomsnittlig antall år i jobben* og *gjennomsnittlig antall år bedriften*. Forskjellene i gjennomsnittlig aldersnivå i de tre bedriftene er betydelig, men den største forskjellen er mellom B1 på den ene siden og B2 og B3 på den andre. Dette er interessante data i et institusjonelt

perspektiv, og jeg vil komme tilbake til det. Standardavviket viser at *aldersspredningen* er størst i B2 og B3. En hypotese formulert av Nordhaug (1992) går ut på at, jo høyere andelen er av ansatte med alder over 50 år, desto mindre vil satsingen på opplæring være. Dette virker som et relativt vel etablert funn, men også et funn som det kan stilles spørsmålstegn ved. Jeg har f. eks. ikke kommet over studier som systematisk har kontrollert for arbeidsoppgavenes karakter med henblikk på hvor læringsstimulerende/ -krevende de er eller organisasjonskontekst og læringspraksis i bedriftene der de arbeider. Det er ikke urimelig å tenke seg at man ville finne at deltakingen i læringsaktiviteter ville bli mindre med økende alder. Men det er likevel grunn til å forvente at denne nedgangen ville være mest markert i bedrifter med betydelige innslag av en mekanistisk organisasjonsstruktur. Jeg har ikke anledning til å gå mer detaljert inn i denne problemstillingen, men poenget mitt er at den individorienterte forskningen på dette området som setter metodologisk og for så vidt også teoretisk parantes om den strukturen i den organisasjonskonteksten individene inngår i (Archer, 1995). Det kan lett gi misvisende resultater. Nyere tyske forskningsresultater viser at gode læringsfremmende arbeidsplasser har en sterk og gjennomgående betydning mht. til å utvikle vesentlige dimensjoner ved den individuelle kompetansen for livslang læring i den tyske yrkesaktive befolkningen og kan sågar bidra til å korrigere tidligere negative erfaringer med læring i sosialiseringen og i yrkesbiografien (Baethge og Baethge-Kinsky, 2004). Dette er høyst aktuelle spørsmål tatt i betraktning den økende gjennomsnittsalderen i den yrkesaktive befolkningen.

Ut fra den ovennevnte spredningen i tab. 6.1. nedenfor er det rimelig å anta at de eldste medarbeiderne vil vi finne i B3. Medarbeiderne er yngst i B1, og dette taler i følge Nordhaugs hypotese om alder for at satsingen på opplæring vil være stor. Ellers viser tabellen at bedriftene B2 og B3 har medarbeidere med lang gjennomsnittlig tid i jobben og bedriften. Standardavviket for alder i B2 og B3 viser at det er betydelig variasjon i alderspennet og det er størst i B2. Likeså ser vi at i B3 er det en stor variasjon mht. hvor lenge medarbeiderne har vært i bedriften. Medarbeiderne i B1 er yngst, har kortest tid i jobben og i bedriften, og dette har sammenheng med at bedriften ble etablert på nyåret i 2000. Samtidig er dette arbeidstakere i en bedrift med relativt læringsstimulerende/ -krevende arbeidsoppgaver og i en bedrift med et permanent oppgraderingsbehov slik at alder ikke under noen omstendighet blir den eneste forklaringen. Tilsvarende resonnerment kan gjøres for B2 og B3.

I sin artikkel ”*The Rise of Training Programs in Firms and Agencies – An Institutional Perspective*” viser Scott og Meyer (1994) til Stinchcombe’s tese (Stinchcombe, 1965) som først argumenterte for at organisasjoner er preget av distinktive strukturelle egenskaper på den tiden de etableres og derfor gjenspeiler videre samfunnsmessige mønstre. I denne forbindelse formuleres en rekke hypoteser der det 1) antas at organisasjoner i nylig etablerte bransjer vil tilby mer opplæring enn i bedrifter innen eldre bransjer. Fokus er med andre ord på *bransjens alder*. Videre antas det at i bedrifter i nylig etablerte bransjer og yngre organisasjoner i alle bransjer tilbyr mer opplæring enn i eldre organisasjoner (Scott og Meyer, 1994:251). Det kan diskuteres hva det betyr at en bransje er nylig etablert. I utvalget har jeg to bedrifter som er etablert tidlig på 50-tallet og en bedrift som er forholdsvis nylig etablert. I denne sammenheng tar jeg ikke standpunkt til noen bestemt alder på bransjene, bedriftene eller medarbeidere, men jeg vil heller se hvordan disse forholdene faktisk slår ut i analysen. Disse tre variablene som er tatt med her er forholdsvis sterkt korrelert med hverandre. Jeg stiller spørsmål ved om disse data i seg selv predikerer bedriftenes satsinger på opplæring. I den grad de gjør det er det langt fra gitt at dette er den eneste forklaringen. Variasjonen i gjennomsnittlig alder, antall år i jobben og bedriften er størst mellom bedriftene B1 og B3 der gjennomsnittsalderen i B2 er litt over 2 år lavere enn i B3.

Tabell 6.1. Gjennomsnittlig alder, antall år i jobben og antall år i bedriften etter bedrift

| Bedrift | Alder | Ant. år i jobben | Ant. år i bedriften |
|---------------|-------|------------------|---------------------|
| B1 | 30,83 | 3,383 | 3,383 |
| Standardavvik | 3,76 | 1,769 | 1,424 |
| N | 30 | 30 | 30 |
| B2 | 38,13 | 8,677 | 10,129 |
| Standardavvik | 11,83 | 6,771 | 5,866 |
| N | 32 | 31 | 31 |
| B3 | 40,83 | 7,33 | 8,77 |
| Standardavvik | 9,745 | 6,36 | 7,26 |
| N | 23 | 22 | 23 |
| Total | 36,28 | 7,33 | 8,77 |
| Standardavvik | 9,95 | 6,36 | 7,26 |
| N | 85 | 83 | 84 |

Når det gjelder utdanning så framgår det av de kvalitative dataene at i B1 har alle medarbeiderne høyere utdanning. I de andre bedriftene ligger nivået på middels utdanning¹⁸ eller lavere, men med et mindretall som har høyere utdanning. Middels utdanning betyr her utdanning på videregående nivå. På grunnlag av den kvalitative analysen vil jeg forvente at det er en klar sammenheng mellom bedrift og utdanningsnivå. Som antatt er forskjellene størst mellom B1 på den ene siden og B2 og B3 på den andre.

Tabell 6.2 nedenfor viser at dette stemmer. Jeg har allerede nevnt at utdanningsnivået er høyt i B1 og betydelig høyere enn i de to øvrige bedriftene der de fleste har utdanning på videregående nivå. I følge Nordhaug (1992) er det en klar sammenheng mellom utdanningsnivået blant medarbeiderne og satsingen på opplæring; jo høyere utdanningsnivå, jo større satsing på opplæring. Av tabell 6.2 framgår det for øvrig at B2 har det laveste formelle utdanningsnivået. En annen indikator på de ansattes kompetanse er spørsmålet om hvor lenge de har vært i den nåværende jobben og i bedriften, siden det avspeiler betydelig arbeidserfaring og uformell læring i jobben.

Tabell 6.2. Utdanningsnivået i de tre bedriftene.

| Utdanningsnivå | | | | |
|----------------|------------|--------------|------------------|-----------|
| Bedrift | Grunnskole | Videregående | Høyere utdanning | % N |
| B1 | 0 % (0) | 0 % (0) | 100 % (30) | 100% N=30 |
| B2 | 21 % (7) | 70 % (23) | 9 % (3) | 100% N=33 |
| B3 | 9 % (2) | 83 % (19) | 9 % (2) | 100% N=23 |
| Total | 10 % (9) | 49 % (42) | 41 % (35) | 100% N=86 |

Spørsmålet om hvorvidt de overordnede oppfordrer medarbeiderne sine til å delta på eksterne kurs vil jeg for det første tolke som uttrykk for den praksis som er etablert når det dreier seg om bruken av eksterne kurs, og dermed som et viktig aspekt ved hvilken grad satser på eksterne kurs for sine medarbeidere. Det gir en indikator på hvilken grad ledelsen i de tre bedriftene er opptatt av å imøtekomme oppgraderingsbehovet med eksterne kurs.

¹⁸ Utdanningsnivåene er definert på følgende måte: Lav utdanning innebærer kun grunnskole og ungdomsskole. Middels utdanning innebærer videregående og oppnådd fagbrev. Høyere utdanning er utdanning utover videregående utdanning, dvs. utdanning på universitet og høyskoler.

Tabell 6.3. nedenfor viser at det er en slik sammenheng, og at det er markert flest i B1 som sier seg enig i at overordnede oppfordrer dem til å delta på eksterne kurs. Dette stemmer godt med intervjuet med ansattes representant og leder i B1 (B11 og B12). Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kap. 7. Av tabell 6.3. ovenfor framgår det at den delen av oppgraderingsbehovet som bedriftene vil dekke med eksterne kurs er vesentlig mindre i de to øvrige bedriftene. I disse to bedriftene virker det som om oppgraderingsbehovet er av en slik karakter at de bare i mindre grad er innstilte på å gjøre bruk av ekstern læring. Dette bør sees atskilt fra i hvilken grad medarbeiderne faktisk deltar på eksterne kurs. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 8.

Tabell 6.3. Grad av enighet i at overordnede oppfordrer til å delta på eksterne kurs etter bedrift¹⁹.

| Overordnede oppfordrer oss til å delta på eksterne kurs | | | | |
|---|------------|-----------|-----------|-----------|
| Bedrift | Uenig | Både og | Enig | % N |
| B1 | 3 % (3) | 20 % (6) | 77 % (23) | 100% N=30 |
| B2 | 70 % (23) | 15 % (5) | 15 % (5) | 100% N=33 |
| B3 | 78 % (18) | 9 % (2) | 13 % (3) | 100% N=23 |
| Total | 49 % (42) | 15 % (13) | 36 % (31) | 100% N=86 |

Cramer's V= .494 (p<.01)

Medarbeidernes gjennomsnittlige tid i nåværende jobb og i bedriften er høyst i B3 og B2 og lavest i B1. Til gjengjeld har alle medarbeiderne i B1 høyere utdanning mens flesteparten av medarbeiderne i de to andre bedriftene har videregående utdanning eller lavere. I tråd med humankapitalteoriens begrepsapparat (Becker, 1980), er det rimelig å si at det er den *spesifikke* humankapitalen som dominerer i B2 og B3. I B1 er det et større innslag av den *generelle* humankapitalen kombinert med det at bedriften er innstilt på å bruke eksterne kurs i et mer betydelig omfang enn i de to andre. For B2 og B3 er ikke dette resultatet uventet. For B3s vedkommende kan det dels sees på bakgrunn av den relativt stabile etterspørselssituasjon og øvrige omgivelser fører til en sterkere introvert læringspraksis. Det kan imidlertid også forstås på grunnlag av hypotesene i institusjonell teori om *bransjens* og *bedriftens* alder. I B1

¹⁹ I alle tabeller der det spørres om grad av enighet anvendes svar alternativene "uenig", "både og" og "enig". Det betyr at de opprinnelige kategoriene "helt uenig" og "delvis uenig" er slått sammen til kategorien "uenig" og tilsvarende for kategoriene "helt enig og "delvis enig" som er slått sammen til "enig". Se spørreskjemaet i vedlegget.

er endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen i sterkere grad preget av en relativt omfattende bruk av ekstern læring, samtidig som bedriften både er relativt nyetablert og aldersnivået betraktelig lavere enn i de to andre bedriftene. Sistnevnte data støtter dermed opp om hypotesene i institusjonell teori av Scott og Meyer (1994) som er beskrevet ovenfor. At orienteringen er introvert betyr at i slike bedrifter legges det størst vekt på den interne og arbeidsnære læringen i bedriften. I hvilken grad B1s bruk av eksterne kurs betyr at bedriftene også aktivt gjør bruk av intern læring også, kommer jeg tilbake til. I den grad ledelsens oppfordringer til ansatte om å delta på eksterne kurs kan si noe om oppgraderingsbehovet i bedriftene, viser tabell 6.3. at det er størst i B1 og minst i B3. De ulike holdningene i bedriftskulturen ser umiddelbart ut til å reflektere bedriftens organisasjonskontekst, og dermed hvilken praksis som er etablert når det gjelder bruken av eksterne kurs. Med dette har vi de første foreløpige indikasjonene på hvor landet ligger. De grunnleggende dataene om medarbeidernes alder, tid i jobben og bedriften og utdanning har avdekket betydelige forskjeller mellom bedriftene også når det gjelder holdningen til bruk av /eksterne kurs. I fortsettelsen ønsker jeg å undersøke dette mer i detalj.

6.3 Jobbegenskaper og beslutningsstrukturer

I det ovenstående har jeg påvist noen tendenser i det kvantitative datamaterialet som i stor grad stemmer overens med analysen i det foregående kapitlet. I fortsettelsen vil jeg på grunnlag av analysen av de kvalitative dataene ta utgangspunkt i en systematisk sammenlikning av de tre bedriftene mht. jobbegenskaper og grad av deltaking i beslutninger. Den kvantitative tilnærmingen gjør det mulig å kontrastere og sammenlikne bedriftene variabel for variabel. I det ovenstående har jeg på grunnlag av intervjuene med lederen og ansattes representant antydnet at jobbene i B1 er bredt definerte, og at de ansatte har betydelig selvstendighet til å ta beslutninger angående sin arbeidssituasjon. På grunnlag av intervjuet med leder i B2 har jeg antydnet at jobbene i B2 er i betydelig grad standardiserte, dvs. at arbeidsoppgavene er på forhånd spesifisert. Som antydnet ser jeg ytterpunktene organisk – mekanistisk som en dimensjon der bedriftene i prinsippet empirisk sett kan befinne seg på alle punkter langs denne dimensjonen. Jeg vil derfor undersøke om i hvilken grad jobbene og beslutningspraksisen i B1 har et preg av å være en organisasjon med et betydelig innslag av organisk organisasjonsstruktur. Ingen av disse to bedriftene har en typisk mekanistisk

struktur. Det dreier seg om ulike grader. Jeg stiller derfor spørsmål om i hvilken grad egen- skapene ved jobbene og beslutningspraksisen preges av en mekanistisk organisasjonsstruktur:

I hvilken grad er forskjell mellom jobbegenskaper i bedriftene mht. i hvilken grad de avspeiler en organisk eller mekanistisk organisasjons- og beslutningsstruktur?

Dataene presenteres i tabeller nedenfor:

Tabell 6.4. Medarbeidernes grad av enighet om muligheter til selv å bestemme sitt arbeidstempo etter bedrift.

| Jeg kan selv bestemme arbeidstempoet mitt | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Bedrift | Uenig | Både og | Enig | % N |
| B1 | 30 % (9) | 13 % (4) | 57 % (17) | 100% N=30 |
| B2 | 18 % (6) | 58 % (19) | 24 % (8) | 100% N=33 |
| B3 | 30 % (7) | 21 % (5) | 47 % (11) | 100% N=23 |
| Total | 26 % (22) | 32 % (28) | 42 % (36) | 100% N=86 |

Cramer's V=.304 (p < .01)

Tabell 6.4. viser at det er en slik sammenheng og at medarbeiderne i B1 og B3 har i større grad jobber hvor de i noen grad kan bestemme arbeidstempoet sitt selv mens de i mindre grad kan det i B2. Som det framgår av tabellen, er det en påfallende stor andel som i B2 "svarer både og". På dette området er det for denne andelen ikke noe enten eller, og det kan i praksis bety at medarbeiderne i mindre grad enn i de to andre bedriftene bestemmer arbeidstempoet sitt. Den største forskjellen går mellom B2 på den ene siden og B1 og B3 på den andre. Det neste spørsmål er hvilken sammenheng det er mellom bedrift og muligheten til å planlegge sine arbeidsoppgaver.

Tabell 6.5. Grad av enighet om at medarbeidernes kan planlegge arbeidsoppgavene sine etter bedrift

| Jeg kan selv planlegge oppgavene mine | | | | |
|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Bedrift | Uenig | Både og | Enig | % N |
| B1 | 13 % (4) | 17 % (5) | 70 % (21) | 100% N=30 |
| B2 | 36 % (12) | 37 % (12) | 27 % (9) | 100% N=33 |
| B3 | 30 % (7) | 39 % (9) | 31 % (7) | 100% N=23 |
| Total | 27 % (23) | 30 % (26) | 43 % (37) | 100% N=86 |

Cramer's $V=.285$ ($p<.01$)

Tabell 6.5. viser at det er en slik sammenheng. Hovedskillet går mellom mellom B1 på den ene siden og B2 og B3 på den andre siden. Svarene i B2 og B3 er ganske like. Skillet mellom planlegging og utføring er en typisk hierarki-indikator slik at ut fra dette kan jeg slutte at både B2 og B3 er organisasjoner med et sterkere innslag av hierarki enn i B1. Forskjellene mellom B2 og B3 er så små at de neppe gjenspeiler annet enn tilfeldigheter. Jeg antydet i kapittel 5 at arbeidsoppgavene i B2 sannsynligvis i betydelig grad er standardiserte, og slike arbeidsoppgaver er det neppe nødvendig å planlegge. Om dette var tilfelle ville jeg ha forventet at data klarere viste dette ved en enda lavere skåre for B2 på denne variabelen. Neste spørsmål er om det er en sammenheng mellom bedrift og opplevd variasjon i arbeidsoppgavene.

Tabell 6.6. Grad av enighet om opplevd variasjon i arbeidsoppgavene etter bedrift

| Arbeidsoppgavene mine er varierte | | | | |
|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Bedrift | Uenig | Både og | Enig | % N |
| B1 | 0 % (0) | 13 % (4) | 87 % (26) | 100% N=30 |
| B2 | 13 % (4) | 22 % (7) | 66 % (21) | 100% N=33 |
| B3 | 13 % (3) | 42 % (11) | 39 % (9) | 100% N=23 |
| Total | 8 % (7) | 26 % (22) | 66 % (56) | 100% N=86 |

Cramer's $V=.293$ ($p<.01$)

Som det framgår av tabell 6.6. er det en sammenheng mellom disse variablene. Det er betydelige forskjeller mellom bedriftene på dette punkt. Medarbeiderne i B1 oppgir i størst grad de er enige i at arbeidsoppgavene er varierte. Av særlig stor interesse er det imidlertid å fastslå at 2/3 av medarbeiderne i B2 oppfatter sine arbeidsoppgaver som varierte, mens

medarbeiderne B3 er betydelig mer splittet i synet på om arbeidsoppgavene er varierte. Svarene antyder at variasjonen i oppgavene heller er noe vekslende eller graden av variasjon i oppgavene er forskjellig etter hvilken jobb eller avdeling man jobber i. Det samme gjelder sannsynligvis for B2 også. På den andre siden er svarene blant medarbeiderne i B3 både interessante og rimelige, sett på bakgrunn av at de har lengst gjennomsnittlig tid i jobben og bedriften, samtidig som bedriften har hatt stor stabilitet i etterspørselen gjennom langvarige kundeforhold. I tabell 6.1. så vi også at standardavviket for antall år i jobben for medarbeiderne i B3 er forholdsvis høyt og antyder en viss spredning og samsvarer med ovennevnte antagelse.

Dette resultatet støtter således mine antagelser om B1 og B3, men resultatet for B2 er tilsynelatende noe uventet. I avsnittet om B2 framkom det i intervjuet med nestlederen at det var egne stillingsbeskrivelser for hver enkelt ansatt i bedriften der det er angitt arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Sistnevnte er definert i forhold til den enkelte avdeling, men omfatter også visse fellesfunksjoner, dvs. at det kan være arbeidsoppgaver som strekker seg inn i mer enn en avdeling selv om arbeidsinstruksene er forholdsvis detaljerte. Dette virker som en rimelig forklaring på dette funnet og rokker ikke ved det generelle bildet som er framkommet av B2, men krever likevel en viss justering. Til tross for at arbeidsoppgavene i betydelig grad er standardiserte er det likevel en viss horisontal variasjonsbredde ved at arbeidsoppgavene strekker seg inn i flere avdelinger. Dette atskiller B2 fra B3 hvor det nærmest var vanntette skott mellom avdelingene og ledelsen opplevde dette som et betydelig problem og som dermed også kan en betydelig innsnevring av variasjonsbredden i oppgavene. Dette kan derfor forklare noe av forskjellen mellom B2 og B3. Dette eksemplet illustrerer også fruktbarheten av å gjøre bruk av metodekombinering. Uten opplysningene i de kvalitative dataene ville de tilsynelatende teoretisk inkonsistente funnene særlig for B2s vedkommende reist spørsmål om kvantitative datas reliabilitet og validitet, men i dette tilfellet bidrar nettopp de ovennevnte opplysningene i det kvalitative materialet til å styrke inntrykket av at de kvantitative data både er reliable og valide.

Det neste spørsmålet er om det er en sammenheng mellom bedriften og medarbeidernes direkte kontakt med kundene. Fra de kvalitative dataene vet jeg at alle medarbeiderne i B1 har direkte kontakt med kundene. Når det gjelder medarbeiderne i B2 og B3 har jeg ikke kvalitative data som sier noe om hvorvidt medarbeiderne deres har direkte kontakt og samhandling med kundene i produktutviklingen. På grunnlag av den kvalitative analysen er

det for B2 og B3 rimelig å anta at det er ledelsen som vanligvis har kontakt med kundene i og med de kausale mekanismene som har instituert relasjonen til oppdragsgiverne (jfr. bl.a. sitatet av Mintzberg, 1983:146 i avsnittet om B2 i kap. 5) det dreier seg om relativt hierarkiske bedrifter. Derfor vil jeg også betrakte kontakt med kundene som en hierarki-indikator i de bedrifter som inngår i utvalget mitt.

Tabell 6.7. Grad av enighet om den enkelte medarbeider har direkte kontakt med bedriftens kunder etter bedrift

| Jeg har direkte kontakt med kunder | | | | |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Bedrift | Uenig | Både og | Enig | % N |
| B1 | 3 % (1) | 7 % (2) | 90 % (27) | 100% N=30 |
| B2 | 76 % (25) | 12 % (4) | 12 % (4) | 100% N=33 |
| B3 | 48 % (11) | 17 % (4) | 35 % (8) | 100% N=23 |
| Total | 43 % (37) | 12 % (10) | 45 % (39) | 100% N=86 |

Cramer's V= .497 (p<.01)

Av tabell. 6.7. framgår det at det er betydelige forskjeller mellom alle de tre bedriftene. Når det gjelder B2 og B3 antyder resultatene at det dreier seg om hierarkiske produksjonsbedrifter med komplekse produkter der det i hovedsak er ledelsen som har den direkte kontakten med kundene, likevel er dette mer markant for B3 enn for B2. I B1 har de fleste medarbeiderne direkte kontakt med kundene, mens det bare er et fåtall i B2 som har det.

Disse dataene kan sies å illustrere en forskjell i type gjensidighet de to bedriftene har i forhold til oppdragsgiverne. I B1 defineres produktene i samarbeid med kundene underveis i produksjonsprosessen. I B1 dreier det seg om den enkelte konsulentens *kompetansefleksibilitet* direkte i relasjon til kunden de arbeider for. I B2 dreier det seg om relasjonen ledelsen har til kunden, og hvor effektivt bedriften kan imøtekomme kundens behov, dvs. det som jeg har kalt *fleksibilitet i forhold til oppdragsgiver*. Min antakelse var at rollen som underleverandør førte til en sentralisering av beslutningstakingen i bedriften. Resultatet i tabell 6.7. støtter denne antagelsen. Slik sett gir dette resultatet det bildet av hierarkifaktoren som jeg hadde forventet. Tatt i betraktning at det er langt flere i B3 som har direkte kontakt med kunden, kan dette muligens tolkes dit hen at hierarkifaktoren er noe mindre i B3 enn i B2, dvs. at relasjonen B3 har til flere av sine oppdragsgivere er etablerte og av mer langvarig karakter.

Så langt i analysen framkommer det relativt klare mønstre som indikerer hvordan bedriftenes organisasjonskontekst påvirker utformingene av jobbene og dermed aspekter som berører frihetsgradene (grad av autonomi) i jobbene. I denne forbindelsen dreier det seg om den subjektive oppfatningen av frihetsgrader i jobbene. Så langt viser de kvalitative data og de kvantitative indikatorene en tendens til at læringspotensialet i jobbene i betydelig grad varierer mellom bedriftene. I B1 komplekse arbeidsoppgaver med et betydelig innslag av autonomi, i B2 i betydelig grad standardiserte arbeidsoppgaver med begrensede frihetsgrader og predefinerte produktdesign og i B3 stort innslag av standardiserte produksjonsprosedyrer og i noen tilfeller også standardiserte produkter. Disse forholdene har vesentlig betydning for de uformelle læringsbetingelsene i de tre bedriftene. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 8.

De indikatorene som er anvendt til nå, antyder forskjeller i jobbene som indirekte og direkte kan knyttes til Taylors skille mellom "conception" og "execution". Jeg vil undersøke dette mer direkte med utgangspunkt i data om de ansattes oppfatning av i hvilken grad de deltar i beslutninger, dvs. i hvilken grad det er sammenheng mellom bedrift og deltaking i ulike typer av beslutninger. Dette inngår også i undersøkelsen av de spørsmål som jeg stilte innledningsvis i dette avsnittet.

Tabell 6.8. Ansattes grad av deltaking i beslutninger om investeringer og nyinnkjøp på arbeidsplassen etter bedrift²⁰.

| Deltar du i beslutninger om investeringer eller nyinnkjøp på arbeidsplassen din? | | | | |
|--|----------------------------------|------------------------|--|-----------|
| Bedrift | Deltar ikke eller bare indirekte | Gir råd og informasjon | Deltar i beslutn. Eller bestemmer selv | % N |
| B1 | 23 % (7) | 53 % (16) | 23 % (7) | 100% N=30 |
| B2 | 64 % (21) | 30 % (10) | 6 % (2) | 100% N=33 |
| B3 | 65 % (15) | 30 % (7) | 4 % (1) | 100% N=23 |
| Total | 50 % (43) | 38 % (33) | 12 % (10) | 100% N=86 |

Cramer's V=.292 (p = .01)

Tabell 6.8. ovenfor viser at det er en sammenheng mellom bedrift og medarbeidernes grad av deltaking i beslutninger om investeringer eller nyinnkjøp på arbeidsplassen: Medarbeiderne i

B1 deltar i størst grad deltar i slike beslutninger. Svarene i B2 og B3 er omtrent identiske og indikerer at de ansatte langt mindre deltar direkte i ovennevnte type beslutninger. Det dreier seg om beslutninger som i stor grad kan karakteriseres som strategiske beslutninger. Vanligvis skal de ansatte gjennom lov og avtaleverket, dvs. institusjonelle forhold utenfor bedriften, kunne øve innflytelse på beslutninger av ovennevnte type. Det utelukker ikke at deres egen subjektive opplevelse av slik deltaking likevel kan være annerledes.

Når det gjelder sammenhengen mellom bedrift og medarbeidernes deltaking i planlegging av hva som skal produseres er forskjellen mellom B1 og begge de andre bedriftene; medarbeiderne i B2 og B3 deltar i liten grad i slike beslutninger mens graden av deltaking er betydelig større blant medarbeiderne i B1. Beslutninger av den type som det spørres om i denne forbindelsen kan også klassifiseres som strategiske beslutninger. Jeg fastslår at medarbeiderne i B2 og i B3 i liten grad deltar i slike beslutninger, mens de ansatte B1 i betydelig grad er involvert i de strategiske beslutningene som finner sted i B1. En del av dette utfallet kan trolig tilbakeføres til at flere av medarbeiderne i B1 er medeiere. I alle fal støtter dette resultatet min antagelse. Forskjellen mellom B2 og B3 er meget liten og muligens tilfeldig slik at det ikke er noe grunnlag for å snakke om forskjeller mellom B2 og B3 på dette området. Formelt sett har medarbeiderne i B2 og i B3 gjennom lov og avtaleverk adgang til å øve innflytelse på slike forhold.

Tabell 6.9. Ansattes grad av deltaking i planlegging av hva som skal produseres/selges på arbeidsplassen etter bedrift.

| Deltar du i planlegging av hva som skal produseres/selges på din arbeidsplass? | | | | |
|--|----------------------------------|------------------------|--|-----------|
| Bedrift | Deltar ikke eller bare indirekte | Gir råd og informasjon | Deltar i beslutn. eller bestemmer selv | % N |
| B1 | 33 % (10) | 50 % (15) | 17 % (5) | 100% N=30 |
| B2 | 91 % (30) | 3 % (1) | 6 % (2) | 100% N=33 |
| B3 | 82 % (19) | 9 % (2) | 9 % (2) | 100% N=23 |
| Total | 69 % (59) | 21 % (18) | 11 % (9) | 100% N=86 |

Cramer's $V=.411$ ($p < .01$)

²⁰ I forhold til de opprinnelige svarkategoriene i spm. 9 i spørreskjemaet er kategoriene "Deltar indirekte gjennom fagfor. o. a." og kategorien "Deltar ikke i det hele tatt" slått sammen til kategorien "Deltar ikke eller bare indirekte". Se tab. 6.8.

Tabellene 6.8. og 6.9. understreker B2s og B3s klart hierarkiske og sentraliserte beslutningsstruktur. På den andre siden dreier det seg hele tiden om grader av sentralisert beslutningstaking, og resultatene viser således at medarbeiderne i B1 i større grad deltar i slike beslutninger og ikke minst er seg det bevisst. Det er derfor også rimelig å anta at bedriftens strategier er mer kjent for medarbeiderne i B1 enn i de to andre bedriftene. Det neste spørsmålet er i hvilken grad medarbeiderne deltar i beslutninger om hvilke eksterne kurs de skal delta på.

Tabell 6.10. *Ansattes grad av deltaking i beslutning er om hvilke eksterne kurs bedriften skal sende ansatte på etter bedrift.*

| Deltar du i beslutninger om hvilke eksterne kurs bedriften skal sende ansatte på? | | | | |
|---|----------------------------------|------------------------|--|------------|
| Bedrift | Deltar ikke eller bare indirekte | Gir råd og informasjon | Deltar i beslutn. eller bestemmer selv | % N |
| B1 | 13 % (4) | 20 % (6) | 67 % (20) | 100 % N=30 |
| B2 | 91 % (30) | 9 % (3) | 0 % (0) | 100 % N=33 |
| B3 | 74 % (17) | 17 % (4) | 9 % (2) | 100 % N=23 |
| Total | 59 % (51) | 15 % (13) | 26 % (22) | 100 % N=86 |

Cramer's $V=.535$ ($p < .01$)

Tabell 6.10. viser at det er en sammenheng mellom bedrift og grad av deltaking i beslutninger om hvilke eksterne kurs bedriftene skal sende medarbeiderne på. I praksis dreier dette seg om hvilke premisser og problemoppfatninger definisjonen av behovet for eksterne kurs bygger på. Resultatene bekrefter at defineringen av behovet for ekstern læring inngår som en del av det beslutningsmønsteret i bedriftene som så langt er kartlagt. I B1 som er en bedrift med betydelige organiske trekk i sin struktur, deltar medarbeiderne i stor grad i kartleggingen, mens de i meget begrenset grad gjør det i de to hierarkiske bedriftene. Resultatet er ikke uventet, men det er svært interessant å kunne påvise det empirisk for å kunne forstå hvilke mekanismer som gjør seg gjeldende på bedriftsnivå mht. hvordan eksterne kurs defineres. I kapittel 7 kommer jeg nærmere inn på dette temaet med utgangspunkt i de kvalitative dataene. Tabellen viser at defineringen av behovet for ekstern læring inngår i bedriftenes over- og underordningsstrukturer i B2 og B3. Dette innebærer at i de hierarkiske bedriftene kan de eksterne læringstilbudene i stor grad antas å gjenspeile problemoppfatningene til ledelsen. Det er rimelig å anta at dette kan legge føringer på medarbeidernes læringsmotivasjon ved at deltakingen på eksterne kurs lett kan få et kommandopreg. Dette aspektet er særlig tydelig i

B2. I B1 som i betydelig grad ser ut til å gjøre bruk av ekstern læring er medarbeiderne i betydelig grad med på og bestemme hvilke kurs de skal delta på, mens i bedriftene med som i mer begrenset grad gjør bruk av ekstern læring, dvs. B2 og B3 er det i stor grad ledelsen som tar disse beslutningene. Det neste spørsmålet er i hvilken grad medarbeiderne deltar i beslutninger om hvilke oppgaver de selv skal delta i.

Tabell 6.11. *Ansattes grad av deltaking i beslutninger om hvilke oppgaver de selv skal utføre etter bedrift.*

| Deltar du i beslutninger om hvilke oppgaver du selv skal utføre? | | | | |
|--|----------------------------------|------------------------|--|-----------|
| Bedrift | Deltar ikke eller bare indirekte | Gir råd og informasjon | Deltar i beslutn. eller bestemmer selv | % N |
| B1 | 4 % (1) | 43 % (13) | 53 % (16) | 100% N=30 |
| B2 | 64 % (21) | 24 % (8) | 12 % (4) | 100% N=33 |
| B3 | 52 % (12) | 22 % (8) | 26 % (6) | 100% N=23 |
| Total | 40 % (34) | 30 % (26) | 30 % (26) | 100% N=86 |

Cramer's $V=.399$ ($p = .01$)

Tabell 6.11. viser at det er en sammenheng mellom bedrift og i hvilken grad medarbeiderne deltar i beslutninger om hvilke oppgaver de selv skal utføre. På dette området er forskjellene litt større blant bedriftene. I størst grad deltar medarbeiderne i B1 i slike beslutninger og på andre plass kommer B3 og altså i minst grad i B2. For sistnevnte bedrifts vedkommende kan det tolkes på to måter 1) at det er ledelsen som bestemmer dette, eller at 2) oppgavene på forhånd er definert i betydningen standardisert. Motpolen til B2 på dette området er B1, der medarbeiderne i forholdsvis stor grad beslutter og deltar i beslutninger om hvilke oppgaver de skal utføre. Det ser også ut som om medarbeiderne i B3 har litt større mulighet til å påvirke i denne type beslutninger enn i B2. Når det gjelder beslutninger som angår medarbeidernes kontroll over arbeidsbetingelsene er det en viss forskjell mellom B2 og B3. I følge mine data ser medarbeiderne i B3 ut til å ha litt større frihetsgrader i arbeidet sitt enn medarbeiderne i B2. På den andre siden kan man ikke se bort fra at dette også kan skyldes tilfeldigheter.

Tabell 6.12. *Ansattes grad av deltaking i beslutninger om hvem de skal arbeide sammen med etter bedrift.*

| Deltar du i beslutninger om hvem du skal arbeide sammen med? | | | | |
|--|----------------------------------|------------------------|--|------------|
| Bedrift | Deltar ikke eller bare indirekte | Gir råd og informasjon | Deltar i beslutn. eller bestemmer selv | % N |
| B1 | 40 % (12) | 43 % (13) | 17 % (4) | 100 % N=30 |
| B2 | 76 % (25) | 12 % (4) | 12 % (4) | 100 % N=33 |
| B3 | 48 % (11) | 17 % (4) | 35 % (8) | 100 % N=23 |
| Total | 56 % (48) | 24 % (21) | 20 % (17) | N=86 |

Cramer's $V=.291$ ($p = .01$)

Tabell 6.12. viser at det er en sammenheng mellom bedrift og grad av deltaking i beslutninger om hvem skal arbeide sammen med hvem. Det framgår at det er medarbeiderne i B2 som i minst grad deltar i slike beslutninger og det betyr i praksis at det er ledelsen som tar disse beslutningene. Medarbeiderne i B3 deltar i betydelig større grad i beslutninger om hvem de skal arbeide sammen med. Dette kan bety at denne type organisering i stor grad er overlatt til medarbeiderne selv og understreker en forskjell i forhold til B2. Det er interessant at medarbeiderne i B3 i såpass stor grad skiller seg både fra B2 og B1 på dette området. I B3 er det en forholdsvis stor andel med fagutdanning, og på dette organisasjonsnivået ser det ut til å ha betydelige frihetsgrader. Umiddelbart er det vanskelig å si hva det kan bety, men jeg vil ikke se bort fra at det kan ha å gjøre med den segregerte avdelingsstrukturen i B3 (jfr. kapittel 5). Ledelsen opplevde at det kunne være visse samarbeidsproblemer med og mellom avdelingene. Grunnen til det kan da muligens være at medarbeiderne selv vil bestemme på dette området, og at det kan føles som en innblanding når ledelsen prøver å intervensere. Min antagelse om at den ovennevnte frisonen har best vilkår i B3 ser ut til å ha en viss støtte, men det er betydelig usikkerhet om det dreier seg om systematiske forskjeller mellom B2 og B3 eller om det er tilfeldigheter. Jeg har ikke data som i tilstrekkelig grad kan belyse dette i mer detalj.

Jeg startet ut med følgende spørsmål:

I hvilken grad er forskjell mellom jobbegenskaper i bedriftene mht. i hvilken grad de avspeiler en organisk eller mekanistisk organisasjons- og beslutningsstruktur?

Hensikten med de indikatorene som er benyttet har vært å belyse i hvilken grad bedriftene har organiske eller mekanistiske trekk, dvs. bedriftenes organisasjonskontekst. De kvantitative dataene om de om de ansattes subjektive oppfatninger samsvarer i betydelig grad med de kvalitative og nyanserer antagelsen min om de tre bedriftenes struktur slik disse er framkommet i det kvalitative datamaterialet. Dette er imidlertid data på det empiriske domenets nivå som kan gi grunnlag for mulige feilkilder. Det kan stilles spørsmål ved om ikke flere kvantitative indikatorer burde ha vært tatt med i denne analysen. Slike spørsmål kan nesten alltid stilles. For meg har det dreid seg om å se de kvalitative og kvantitative dataene i sammenheng og dermed har dette spørsmålet primært dreid seg om å ta med et tilstrekkelig antall kvantitative indikatorer gitt formålet med denne delen av undersøkelsen.

Litt uventet var det at hele 2/3 av dem som har svart på spørreskjemaet i B2 oppfatter sine arbeidsoppgaver som varierte, samtidig som de har forholdsvis begrensede arbeidsoppgaver og i svært liten grad deltar i beslutninger eller har kontakt med kundene, dvs. samtidig som hierarki-indikatorene skårer såpass høyt. Dette er et tilsynelatende inkonsistent resultat i forhold til mine teoretiske antagelser og som sådant interessant. Til sammenlikning skårer også medarbeiderne B1 høyt på denne variabelen, samtidig som de har langt videre arbeidsoppgaver, deltar i beslutninger og har utstrakt kontakt med kundene. I denne sammenheng synes det rimelig å se denne ”inkonsistensen” i oppfatningen til de ansatte i B2 som uttrykk for at ulike organisasjonsstrukturer faktisk kan bidra til å relativisere innholdet i de ansattes subjektive oppfatninger og begreper, og det er tydeligvis dette som har skjedd i denne sammenheng.

På teoretisk grunnlag er det rimelig å anta at det er betydelige forskjeller mellom bedriftene mht. de ansattes oppfatninger av hva som er varierte arbeidsoppgaver og slik sett framstår ikke dette nødvendigvis som noe reliabilitets- eller validitetsproblem i denne sammenheng. På den andre siden retter dette oppmerksomheten mot et fenomen som jeg i mangel av noe annet begrep vil omtale som ”strukturelt betinget underbemanning” i mindre bedrifter. Sammenliknet med større bedrifter har ikke mindre bedrifter i like stor grad muligheter til å opprette egne stillinger for alle funksjonene som er nødvendig å ivareta. Dette innebærer at i stedet for å opprette egne stillinger for bestemte nødvendige funksjoner eller oppgaver tillegges disse oppgaver en eller flere personer som har andre arbeidsoppgaver som sin hovedfunksjon. Et typisk eksempel er funksjonen for å ivareta opplæring og kompetanseutvikling i nevnte kategori bedrifter. Ellers kan dette være andre overgripende funksjoner

knyttet til koordinering eller som i det aktuelle tilfellet at arbeidet og samarbeidet mellom ulike avdelinger til en viss grad griper over i hverandre. Dette innebærer at mindre bedrifter ofte har en viss ”organisk” komponent knyttet til måtene organiseringen av arbeidet skjer på. På dette området er det ulik praksis og ledelsen i bedriftene utnytter dette i ulik grad avhengig av økonomi og kompetanse. Det er rimelig grunn til å anta at de kvalitative og kvantitative dataene samlet sett gir et rimelig reliabelt og valid bilde av ulikhetene i de påviste strukturegenskaper i de tre bedriftene. Ved å prøve antagelsene utviklet på grunnlag av de kvalitative dataene er bildet av organisasjonskonteksten de tre bedriftene befinner seg i, blitt komplettert på en fruktbar måte.

6.4 Oppsummering og drøfting

Analysen i de tre foregående kapitlene har sannsynliggjort antagelsen om at det er relasjonen mellom den oppdragstakende og den oppdragsgivende organisasjonen, som i kraft av ulike typer gjensidig avhengighet og grad av åpenhet/lukkethet i relasjonene, ser ut til å ha en betydelig innvirkning på førstnevnte aktørens organisasjonskontekst og dens dominerende situasjonslogikk. Dette skjer ved at relasjonen og dermed situasjonslogikken betinges av i hvilke grad den ene eller begge aktørene i den relasjonelle strukturen er i en posisjon til å bestemme og kan definere antall og hvilke egenskaper og potensialer produktet skal ha og dermed foreta vurderinger av i hvilken grad oppdragstakeren er i stand til å levere det ønskede eller bestilte produktet. Maktkonstellasjonen i bytterelasjonen mellom oppdragstaker og oppdragsgiver kan være betinget av flere faktorer, men jeg har identifisert noen mulige utgangsposisjoner som kan kombineres på ulike måter ved at grad av åpenhet /lukkethet i bytterelasjonen også trekkes inn. Det dreier seg for det første om de situasjoner der oppdragsgiverens har mulighet til å vurdere egenskaper, muligheter og begrensninger ved den oppdragstakende organisasjonens operative kompetanse i de tilfeller det også finnes alternative og konkurrerende leverandører, som bare i begrenset grad har tilgang til alternative oppdragsgivere. I dette tilfellet er det rimelig å anta at oppdragsgiver står i en fordelaktig maktposisjon mht. å få gjennom sine interesser. For det andre dersom den oppdragstakende organisasjonen stå i posisjon med adgang til flere potensielle oppdragsgivere og det ikke finnes andre eller bare et fåtall andre alternative leverandører, vil oppdragstakeren så i fordelaktig maktposisjon i. For B1s vedkommende er situasjonen slik jeg oppfatter den i stor grad preget av åpenhet i bytterelasjonene begge veier. I B2’s tilfelle er det en viss grad av lukkethet i relasjonen til den viktigste oppdragsgiveren, men samtidig kombinert med en viss

konkurransen mellom et mindre antall alternative leverandører i nisjen. Dette pluss andre forhold som jeg har berørt innebærer at bytterelasjonen mellom B2 og oppdragsgiver har et klart hierarkisk preg. For B3's vedkommende er relasjonen til oppdragsgiver lukket for en betydelig del av bedriftens kjerneprodukter mens den er åpen på andre områder. Dette kan bidra til å forklare den relativt høye stabiliteten i denne organisasjonens omgivelser.

Konkurransen mellom aktører i et marked kan gi opphav til ulike delstrategier som kan sees i lys av to hovedstrategier: 1) Konkurransen på pris for kvalitativt likeverdige produkter og 2) det å skaffe seg konkurransefortrinn på den ene eller andre måten. Disse to alternativene er dynamiske og er på litt lenger sikt ofte hverandres produkt (Buss, 1985). B1 har en høyt utdannet arbeidskraft, i en bransje der endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen er høy, ambisiøse mål om å ligge i forkant av den teknologiske utviklingen og slik sikre høy og innovativ produktkvalitet og gjennom det skaffe seg konkurransefortrinn.

Selv om B1 var en ny aktør i bransjen hadde bedriften opparbeidet en betydelig kundeportefølje. På det tidspunktet jeg gjorde min datainnsamling opplevde B1 og for så vidt også bransjen en betydelig etterspørselssvikt og som følge av strukturendringer som kom til uttrykk i nedleggelser, sammenslåinger og oppkjøp og økende ledighet blant IT-personell. B1s kompetanse og produksjonspotensial kunne derfor ikke utnyttes optimalt siden konkurransen på pris og bedriften iverksatte strategier som fortrinnsvis tok sikte på å beholde tidligere og eksisterende kunder. I forhold til større konkurrenter i nisjen var B2s strategi å framstå som en liten fleksibel og forutsigbar underleverandør med vilje og evne til å påta seg og gjennomføre oppdrag i forhold til særlig en større oppdragsgiver. Det ble kombinert med en egenutviklet innovativ produktteknologi, god inntjening og initiativ igangsatt for å videreutvikle denne i den hensikt å skaffe seg innpass i nye nisjer, instituere nye kunde-relasjoner og slik sikre seg "flere ben å stå på". En vesentlig del av opplæringen i B2 har vært knyttet til å nyttiggjøre seg den nye teknologien. B3 med sin fleksible standard produksjonsteknologi og langsiktige kontrakter med store offentlige og private oppdragsgivere har bedriften i betydelig grad maktet å skjerme seg for konkurransen fra alternative produsenter.

I første delen av dette kapitlet viser de grunnleggende dataene om medarbeidernes alder, tid i jobben og bedriften, og utdanning at det er betydelige forskjeller mellom B1 på den ene siden og B2 og B3 på den andre. Dette er også indikatorer som teoretisk sett kan ha betydning for i hvilken grad bedriftene gjør bruk av eksterne kurs. I undersøkelsen av jobbegenskaper viser

de indikatorene som er brukt at det er medarbeiderne i B1 som har medarbeiderne høy grad av autonomi i jobben og er i betydelig grad involvert i beslutningstakingen i bedriften. Organisasjonsstrukturene har et dominerende organisk preg. Selv om det er mer problematisk å rangere de to andre bedriftene, vil jeg likevel si at de indikatorene som er benyttet peker i retning av B3 som nummer to og B2 som nummer tre når det gjelder autonomi i tilknytning til utføringen av jobben. Disse og funnene i den kvalitative analysen gir grunnlag for å hevde at jobbegenskaper og beslutningsstruktur i B2 og B3 preges av trekk som det er rimelig å tilskrive en mekanistisk organisasjonsstruktur i det situasjonsteoretiske perspektivet i B2 og B3. Det er derfor rimelig å hevde at disse to bedriftenes organisasjonsstruktur har et mekanistisk preg (Donaldson, 2001). Det dreier seg om bedrifter med klart hierarkisk beslutningsstruktur og relativt snevre stillingskategorier sammenliknet med dem i B1. Det er ikke snakk om at bedriftenes struktur enten er det ene eller det andre, men heller snakk om en dimensjon med ytterpunktene mekanistisk – organisk struktur der de empiriske indikatorene som er benyttet, antyder at disse to bedriftene har et betydelig innslag av kjennetegn som samsvarer med en mekanistisk organisasjonsstruktur. Det virker likevel som om de ansatte i B3 opplever å ha mer kontroll over arbeidsoppgavene og noen flere frihetsgrader knyttet til jobbutføringen enn medarbeiderne i B2.

Av det foregående framgår det at B1 med sin kompetansefleksibilitet har et permanent oppgraderingsbehov, og en forholdsvis flat organisk organisasjonsstruktur der medarbeiderne i betydelig grad deltar i beslutninger, samtidig som de har forholdsvis bredt definerte jobber med et betydelig læringspotensial. B2 med sin kundefleksibilitet har et situasjonsbetinget oppgraderingsbehov og en hierarkisk beslutningsstruktur med relativt standardiserte jobber med et begrenset læringspotensial. Med sin teknologiske fleksibilitet har B3 også en hierarkisk struktur med forholdsvis snevre jobber og et segmentert oppgraderingsbehov med et begrenset læringspotensial.

Ved at det i så stor grad er påvist betydelige forskjeller i organisasjonskonteksten til de tre bedriftene synes det neppe rimelig å anta det skal finnes noen ”beste måte” å kombinere ekstern og intern læring på er blitt sannsynliggjort utover det at den ”beste måten” er avhengig av bedriftens faktiske organisasjonskontekst. Spørsmålet blir derfor: I hvilken grad påvirker organisasjonskonteksten bedriftenes bruk av henholdsvis uformelle interne læringsformer som jeg har betegnet arbeidsimmanente læringsformer og arbeidsrelatert ekstern læring i de tre bedriftene? For å besvare dette spørsmålet gjenstår det å undersøke i hvilken grad

læringspraksisen i de tre bedriftene kan sies å være formet av eller tilpasset organisasjonskonteksten og dens situasjonslogikk, og hvilke konsekvenser det har for måtene tar i bruk læringen på eksterne kurs og slik bidrar til å bekrefte eller komplettere eksisterende kunnskapen på dette område?

7 LÆRINGSPRAKSIS I TRE BEDRIFTER

7.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg analysere læringspraksisen som er utviklet i de tre bedriftene. I de tre foregående kapitlene undersøkte jeg ulike aspekter som antas å påvirke utformingen av de tre bedriftenes organisasjonsstruktur og noen spesifikke egenskaper ved hver av disse. Denne sammenhengen er sannsynliggjort, og kan dermed betraktes som en støtte til antagelsen om at det ikke finnes noen ”beste måte” å drive kompetanseutvikling på mht. bruken av henholdsvis intern og ekstern læring – ”den beste måten”, er betinget av bedriftens organisasjonskontekst. I dette kapitlet undersøker jeg hvorvidt den ovennevnte antagelsen passer inn i forhold til bedriftenes læringspraksis og med henblikk på i hvilken grad ekstroverte og introverte elementer inngår i deres læringspraksis. Dette innebærer at jeg stiller spørsmål om hvilken beredskap bedriftene har mht. bruken av eksterne kurs, hvilken adgang de ansatte har til eksterne kurs, hvordan læringspraksisen er organisert, og til slutt hvordan bedriftene går fram for å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet på eksterne kurs. Svarene på disse spørsmålene vil således være avgjørende for den videre utviklingen av antagelsen om at bruken av ekstern læring har sammenheng med den spesifikke situasjonslogikk som preger bedriftens organisasjonskontekst. I denne analysen bruker jeg kun de kvalitative dataene, men jeg bygger også videre på analysen i de foregående kapitlene og vil i enkelte tilfeller referere til resultatene fra den kvantitative analysen. Som følge av analysen introduserer jeg til slutt begrepet konnektiv læringspraksis.

7.2 B1: Institusjonalisert tilbud på eksterne kurs som strategisk satsing

Som antydnet både i kap. 4 og særlig i kap. 5 har min antagelse vært at B1 har et betydelig oppgraderingsbehov. Denne antagelse stemmer bra med læringspraksisen som er utviklet i B1 fordi eksterne kurs utgjør en betydelig del av de måtene B1 utvikler sin kompetanse på. De andre måtene kommer jeg tilbake til. I B1 kan hver enkelt medarbeider disponere et beløp opp til kr 40.000 i året til deltaking på eksterne kurs og kompetansetiltak. Dette betyr at i B1 er det etablert et generelt tilbud på eksterne kurs til medarbeiderne, dvs. at det er fast etablert eller

institusjonalisert på bedriftsnivået. Den enkelte medarbeider må bruke dette beløpet innenfor rammen av et år, og beløpet kan ikke overføres til neste år. Medarbeiderne får derimot tildelt det samme beløpet hvert år. Jeg vil anta at denne summen rekker til flere kurs i året. Slik jeg kjenner dette feltet, virker B1s satsing på eksterne kurs forholdsvis høy sammenliknet med hva mange andre bedrifter i samme størrelsesorden tilbyr sine medarbeidere. Forskning viser likevel at databransjen er en av de bransjene som satser mest på eksterne kurs (Nordhaug og Gooderham, 1996), men innen bransjen er det også betydelige forskjeller i satsingen. Budsjettet for eksterne kurs behandles i styret der det rapporteres hvor mange som har vært på kurs, antall medarbeidere som skal på kurs og dette følges opp av administrasjonen. Denne satsingen samsvarer rimelig bra med målet om å ligge i teten av den teknologiske utviklingen og drive permanent faglig utvikling for personalet. Den viser også at B1 har en beredskap til å møte oppgraderingsbehovet. At spørsmålet om kursbudsjett behandles i styret indikerer at satsingen på eksterne kurs tillegges *strategisk betydning* for B1. En måte å tolke dette på er at ledelsen i B1 gjør bruk av sin autoritative kapasitet (jfr. Giddens, 1984) til å avsette midler til de ansattes deltaking i utviklingstiltak

Spørsmålet blir da hvordan det avgjøres hvem som skal på hvilke kurs? Budsjettet pr. medarbeider fungerer som en ramme, og det er i stor grad den enkelte medarbeider som avgjør hvilket kurs han skal gå på. Den vanlige framgangsmåten er at *den enkelte medarbeideren og lederen i personalsamtaler blir enige om hvilke kurs medarbeideren skal delta på.* Fra ledelsens side understrekes det at det er en stor individuell frihet for den enkelte til å velge det kurset han ønsker å delta på (B11). Konkret skjer det ved at den enkelte finner fram til et kurs og foreslår dette for ledelsen. Kursene som velges, må vurderes som relevante for bedriften (B12). Med det siktes det til kunnskaper og ferdigheter som er vesentlig for bedriftens evne til å utvikle sine forretningsområder og som kan være utslagsgivende for hvilke prosjekter bedriften får og satser på. Den forholdsvis vide rammen som medarbeiderne har mht. å velge kurs, forutsetter at den enkelte medarbeideren har en forståelse av bedriftens faglige og markedsmessige strategi og er lojal overfor den ved valg av kurs "... folk er jo såpass ansvarsbevisst at de velger kurs som er relevant for "B1" (B12) og da blir det sjelden nei. Men det betyr likevel at det i prinsippet også kan bli "nei". Derfor finner det sted en form for *autorisering*, dvs. at ledelsen gir klarsignal til medarbeideren om at han kan delta på det valgte kurset. Dette stemmer i stor grad med det bildet som tegnes av bedriftens praksis på dette feltet i tabell 6.10. Med utgangspunkt i Giddens begrep om allokativ makt, ser det ut som om den type makt i stor grad er overlatt til medarbeiderne i og med at de har relativt stor

frihet til å velge kurs selv, dvs. den enkelte medarbeideren har en relativt stor *allokativ myndighet*. Denne er imidlertid ikke fullstendig. Gjennom personalsamtalen bekrefter lederens gir lederen sin autorisering av kursvalget. Dette kan tolkes som et uttrykk for at *både det faglige perspektivet og det strategiske perspektivet er blitt ivaretatt i medarbeidernes kursvalg*. Definere et læringsbehov vil i stor grad farges av problemoppfatningene til de aktørene i bedriften som er involvert i defineringen av behovet (Faust og Holm, 2001) og dermed deres posisjon i organisasjonen. I denne formen for autorisering inngår både ledelsens og medarbeidernes problemoppfatninger.

7.2.1 Den permanente oppgraderingsstrategien

Som vist foran har jeg skilt mellom tre typer oppgraderingsstrategier for å gjøre bruk av læringsaktiviteter; den oppdragsbetingede formen som jeg fant i B2, og den *permanente* formen for kompetanseutvikling som jeg fant i B1, samt den segmenterte som jeg fant i B3. De to førstnevnte strategiene fungerer hver på sin måte som buffere for å redusere usikkerhet (Thompson, 1967) mht. hvilken læring bedrifter i ulike omgivelseskontekster skal satse på. Denne usikkerheten vil være vanskelig å eliminere helt, særlig for bedrifter i komplekse og raskt skiftende omgivelser. Det vil derfor være vanskelig å planlegge og forutse hvilke kurs som skal velges og hvilken bruk man kan få av dem i forkant:

”Tidspunktet man deltar på kurs, er egentlig styrt av prosjektsituasjonen. Slik at hvis en person har behov for å gå på kurs A så går han på kurs A når han er ledig, men det er ikke dermed sagt at det står et prosjekt klart som kan utnytte kurs A når han kommer tilbake. For der er vi avhengig av markedssituasjonen igjen. Det er klart at når han kommer tilbake så kan det faktisk hende at han har mer bruk for kunnskap B. Og hvis det da var mulig å tjene 1.000.000,- ved å gå inn på et prosjekt av kategori B, så gjør du det. Så det er ikke bestandig det er like enkelt å utnytte det over natta, det kurset.” (B11)

Dette er neppe et mindre strategisk perspektiv når det gjelder bruken av eksterne kurs. Det er heller slik at det dreier seg om en mer kompleks og uforutsigbar situasjon mht. å velge riktig kurs og mht. å ta i bruk de kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet. I de tilfeller endrings-takten i kunnskaps- og teknologiutviklingen er såpass høy blir det også problematisk å vurdere hvert enkelt kurs i forhold til muligheten for direkte bruk i et prosjekt som dukker opp. I denne situasjonen velger eksempelvis B1 i stedet å bygge opp en beredskap slik at bedriften kan ta relevante prosjekter etter hvert som de dukker opp. Det er dette som er

innholdet i det jeg har betegnet som den permanente strategien. Innenfor visse rammer kjennetegnes den av en viss bredde i valget av kursene og derfor har denne strategien også karakter av å være eksplorativ.

I den permanente strategien, eksemplifisert ved B1 er ikke ledelsen bare opptatt av å vurdere de eksterne læringstiltakene opp mot hvilke muligheter det finnes for å skaffe prosjekter på kort sikt, men de vurderes også opp mot det å være i teten av den teknologiske utviklingen. Derfor er det også nødvendig med stadig faglig påfyll fra eksterne kurs. Dette viser at det dynamiske aspektet ved bedriftenes omgivelser har vesentlig innflytelse på hvordan bedriftene foretar beslutninger mht. bruken av eksterne kurs. Det er flere mulige perspektiver på dette, men selv ville jeg særlig synes tilpassede varianter av "Garbage can"-modellen (March og Olsen, 1976; Enderud, 1976) kunne være interessante tilnærminger i denne sammenheng. Når det gjelder spørsmålet om medarbeidernes kjennskap til faglige og markedsmessige strategier virker det som om de har det, ikke minst fordi flere av medarbeiderne også er medeiere. I tillegg kommer dette til uttrykk ved at medarbeiderne (jfr. kap. 6) i betydelig grad deltar i andre strategisk viktige beslutninger. Det er omkring 1/3 av de ansatte som benytter seg av muligheten til å delta på eksterne kurs. Tidspunktene for å delta på kurs er som regel styrt av prosjektsituasjonen. Ut over det kan grunner for ikke å delta være hvorvidt medarbeiderne har lyst eller tid. Interessen for eksterne kurs er ikke den største blant medarbeiderne, men det understrekes at *medarbeiderne likevel synes det er viktig å ha muligheten til å delta på slike kurs* (B32). Kursene finner ofte sted i utlandet og det er derfor nødvendig å være borte opp til en uke eller mer. For noen kan dette by på problemer, mens det for andre går greit.

7.2.2 Lærings- og kunnskapsfellesskap

B1 er en kunnskapsbedrift, og det er dermed et betydelig fokus på hvordan medarbeiderne kan skaffe seg kunnskap, og hvordan denne kunnskapen kan komme arbeidet i bedriften til nytte:

".... det er et veldig sterkt fokus i bedriften på at du skal gå på kurs for å holde deg oppdatert". (B12)²¹

"....vi har veldig stort fokus på kunnskap i bedriften, så det er jo kanskje naturlig for oss at kurs er en del av det". (B12)

²¹ Dette gjentas tre ganger i løpet av intervjuet med ansattes representant i B1.

Det er dermed også et stort fokus på eksterne kurs, og at den enkelte må sørge for å holde seg oppdatert. Det betyr å delta både på interne og eksterne kurs. Ansvaret for å holde seg oppdatert ivaretas både av den enkelte og bedriften som økonomisk og organisatorisk legger til rette for at den enkelte kan avse tid til det. *På grunnlag av ovenstående ser det ut til å være bedriftskultur i B1 som er innstilt på å gjøre bruk av eksterne kurs.*

”Men vi har også veldig stor fokus på intern læring òg, ikke minst gjennom da kanskje interne foredrag. Folk som kanskje er eksperter på et område som har mer generell informasjon til de andre. Slik at de vet hva som foregår” (B12).

Faglig oppdatering betyr at medarbeiderne lærer seg det som skal til for å gjøre bruk av nye ting som dukker opp innenfor bedriftens fag- og forretningsområder. Det kan være et nytt produkt, et nytt metoderammeverk for programutvikling eller nye kunnskapsområder (B11) som kan brukes og integreres som et verktøy i det øvrige prosjektrammeverket, dvs. at eksterne kurs brukes som kunnskapsgrunnlag for bedriftens metodikk- og verktøyutvikling (jfr.verktøykassemetaforen i kap. 4). Det kan i neste omgang tas i bruk for å utføre oppgavene i prosjektene hos kundene (operativ bruk). Oppdatering kan også bety å holde seg oppdatert på *informasjon* om hva som finner sted på de aktuelle fagområdene. I tillegg til de eksterne kursene eksisterer det en relativt omfattende intern læring som er knyttet til faggruppene – kompetansesentrene. Det finnes også en mentorordning i bedriften der medarbeidere som er ferdig utlært innenfor et fagområde tar initiativ til å arrangere bedriftsinterne kurs eller foredrag for de ansatte. En del av tiden stiller mentorene til rådighet slik at unge prosjektledere kan få med seg en ballast for læringen ute i prosjektene hos kunder (B11). Det innebærer at B1 har en systematisk veiledning av ferske prosjektledere og –medarbeidere. Mentorene kan for øvrig også stilles til disposisjon for kunder i noen tilfeller.

7.2.3 Kompetansesentrene: Definerings, mottak og integrering av ny kunnskap

B1 har som mål å ligge i teten innenfor den teknologiske utviklingen og sørge for kvalitet i alle ledd, og at konsulentene hele tiden har tilgjengelige hjelpemidler. Kompetansesentrene fungerer som temabaserte fagfora med regelmessige møter, samlinger og faglige diskusjoner. Hensikten er å utvikle spisskompetanse på faglige spesialområder og i tilknytning til konkret programvare, samt å spre dette i bedriften (www.B1.com).

”Kompetansesentrene mener jeg i hvert fall er veldig viktige for vår kompetanseheving i bedriften her altså” (B12).

Medarbeiderne skal delta i slike k-sentra, men hvor mye er i stor grad opp til en selv. Det betyr at det er et visst element av *frivillighet*. Som jeg skal vise nedenfor arbeider disse fag- og ekspertgruppene på litt forskjellige måter, men diskusjon og *erfaringsutveksling*, dvs. det som Pfeiffer m. fl. (2005) omtaler som former for kooperativ læring ser ut til å utgjøre vesentlige elementer av denne aktiviteten. Den enkelte medarbeideren kan delta i de k-sentraene som han anser som interessante og faglig relevante. B1 har utviklet sitt eget rammeverk på grunnlag av egne erfaringer og RUP/UML. Dette er et prosjektrammeverk som omfatter arbeidsmetodikk, dokumentmaler med eksempler på prosedyrer og sjekklister.

De fem spesialområdene som dekkes i dag er:

RUP/UML er en metodikk for utvikling av fleksible og driftssikre IT-komponentløsninger. Konsulentene skal ha spisskompetanse innenfor dette området, og det kan bidra til å sikre kvaliteten på arbeidet som utføres, og dette omfatter arbeidsmetodikk, dokumentmaler med eksempler og prosedyrer og sjekklister.

Prosjektledelse som innebærer at IT kompetanse kombineres med forretningsforståelse danner grunnlaget for gjennomføringen av prosjektene. Dette k-sentret er et faglig forum for prosjektledere og et støtteapparat for prosjektlederne i B1. Denne faggruppen sørger for at prosjektgjennomføringen både får et ensartet preg og god kvalitet.

Microsoft/.NET er hovedleverandør til de nettbaserte løsningene B1 leverer. Her er det fokus på utvikling innenfor Microsoft-plattformen med særlig fokus på nettbaserte løsninger innenfor Microsoft/.NET arkitekturen.

Java Open Source – spesialisering. Her legges det vekt på at spesialisering og spisskompetanse ikke trenger å bety ensidighet. Denne faggruppen har som mål å være en motvekt til Microsoft og RUP og presenterer en alternativ måte å utvikle systemer på.

Sikkerhet. IT utgjør en viktig del i mange virksomheter, og derfor er spørsmålet om IT-sikkerhet blitt aktualisert og kan representere en stor utfordring for mange virksomheter. Dette er et bredt fagområde i B1 og omfatter rådgivning, systemsikring og systemutvikling. I denne faggruppen koordineres og videreutvikles bedriftens tjenester og kompetanse innen dette området.

En stor del av den viktigste interne læringen finner sted i tilknytning til kompetansesentrene. Bedriften skal alltid ha noen personer som er eksperter på bestemte områder, og det er som regel bare noen få, men de må sørge for å være oppdatert hele tiden på sine områder. De er

ofte ledere for kompetansesentrene. Lederne av kompetansesentrene får dobbel kurspott, dvs. kr 80.000 for å delta på eksterne kurs og holde seg faglig oppdatert.

”Du kan si at tanken bak det er at vi alltid skal ha noen som er eksperter på akkurat det området. Og det kan være bare noen få. Og de skal være helt oppdatert hele tiden, innenfor det området. Og de har også en dobbel kurspott da, de som er ledere for de områdene. Og så vil det være opp til dem å sørge for at det skjer aktivitet rundt akkurat det der, ved for eksempel å oppfordre folk til å gå på forskjellige kurs som de kanskje har fått informasjon om, og som de mener er bra. Det kan være at vi arrangerer kvelder der vi har noen foredrag” (B12).

Lederne i Kompetansesentrene er ansvarlige for å sørge for at det skjer aktivitet i tilknytning til sentrene, og medarbeiderne oppfordres til å gå på forskjellige kurs som lederne anbefaler. Det betyr at temaer som er relevant i de ulike Kompetansesentrene bidrar til at behov for eksterne kurs defineres. Dette innebærer at deler av behovsdefineringen i B1 også har et diskursivt aspekt. Det er ikke bare den enkelte medarbeideren som definerer behovet. Personer med høy kompetanse innenfor et bestemt fagområde kan holde foredrag for de andre med påfølgende diskusjoner. Et annet eksempel som viser en annen arbeidsmåte i Kompetansesentrene:

”Ett eksempel kan da være sikkerhet, som vi har som et kompetansesenter, hvor vi da dyrker spisskompetanse på informasjonssikkerhet. Da er det sånn at vi kjører kollokvieserier sammen på ettermiddagene og så er det da en ansvarlig pr. kompetansesenter, som da er drivkraften, og så er de andre medlemmer. Det er faktisk, slik som det er i dag, når det hardner til i IT-bransjen, så er de 5 kompetansesentrene våre... de representerer faglige spydspisser ut i markedet. Slik at vi inviterer faktisk våre kunder til å delta i disse kompetansesentrene, slik at når vi har store kunder så inviterer vi disse til å delta i disse kollokviene” (B12).

I perioder med manglende etterspørsel kan kompetansesentrene i noen tilfeller påta seg rollen og gå i dialog for å formidle sin kompetanse til enkelte kunder slik at de i større grad får innblikk i hva B1 kan tilby. På denne måten åpnes det opp slik at og kunden også har visse muligheter til bli ”insider” i B1 (Nesheim, 1993) gjennom deltaking i kollokviene i de ulike kompetansesentrene. Aktiviteten i kompetansesentrene skjer på flere måter, og i noen tilfeller arrangeres det kvelder med foredrag i tilknytning til de ulike sentrenes spesialområder. Det innebærer at noen timer av fritiden går med. I slike tilfeller kan bedriften *spandere* mat, og jeg velger å se dette som en *symbolsk honorering* for medarbeidernes egenaktivitet, og at de bruker en del av fritiden sin til læring (B12). I kapittel 6 antydte jeg at i B1 dominerer den

generelle kompetansen. Det er imidlertid bare en del av hele bildet. Verktøykassa en viktig del av bedriftens spesifikke kompetanse og medarbeiderne må oppgraderes på den med jevne mellomrom:

”Vi har jo firmasamlinger to ganger i året hvor vi også har en del kursing av våre egne verktøykasser” (B11).

For bedrifter der endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen er høy, kan det i noen tilfeller være vanskelig å bygge opp og bevare den spesifikke kompetansen som bidrar til å ”gjøre en forskjell” (Schreyögg og Kliesch, 2003), men det virker som om B1 i stor grad er opptatt av å vedlikeholde og fornye bedriftens spesifikke kompetanse.

Det virker som om Kompetansesentrene på sin side kan sies å utgjøre etablerte praksisfellesskap (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998). Det dreier seg om flere slike praksisfellesskap siden de er knyttet til bestemte temaer og grupper. Jeg foretrekker betegnelsen lærings- og kunnskapsfellesskap som i bedriften arbeider med å utvikle spisskompetanse og breddekompetanse og spre denne internt i bedriften og til kundene (North m.fl., 2000). I utgangspunktet finner jeg det rimelig å knytte slike fellesskap til de ulike kompetansesentrene, men siden medarbeiderne kan delta i mer enn ett slikt senter ser jeg ikke bort fra at grensene mellom dem ikke strikt følger disse, men de kan i prinsippet også gå etter markedsgrupperinger. Wenger (1998) beskriver relativt detaljert om hvilke trekk som kjennetegner kunnskapsfellesskap, og hvilke funksjoner slike kunnskapsfellesskap har: De skaper, akkumulerer og fordeler kunnskap i organisasjoner og utover organisasjonenes grenser. Dette er noe som skjer hele tiden gjennom aktivitetene i kompetansesentrene og i arbeidet i prosjektene hos kundene. Det er pekt på at lærings- og kunnskapsfellesskap har visse felles funksjoner: 1. De utgjør knutepunkter for utveksling og tolkning av informasjon. 2. De bidrar til å holde kunnskapen levende og vedlike. 3. De utvikler kunnskapen videre. 4. De utgjør et ”hjem” for personer med felles faglig identitet. Forskning viser at disse kjennetegnene i varierende, dvs. i høy, middels eller liten grad kan være tilstede i empiriske praksis- eller kunnskapsfellesskap (North m.fl., 2004).

Når det gjelder B1 ser disse trekkene også ut til å være til stede i B1s ulike kompetansesentra uten at jeg har data som kan vise dette i større detalj enn det som er gjort her. Jeg har her vært inne på punkt 1, delvis også 2 og 3. Det utelukker ikke det fjerde punktet. Aspektet ved punkt 2 som jeg synes er av interesse, er særlig knyttet til vedlikehold og betingelser for bruk av

kunnskapen i og utenfor organisasjonen. Punkt 3 dreier seg om at kunnskapsfellesskap videreutvikler kompetansen, og de er raske til å bringe inn det nyeste som er skjedd på et bestemt fagområde, i dette tilfellet knyttet til produkter, nye kunnskapsområder, metodeverk for programutvikling og lignende. Som jeg alt har påvist er de eksterne kursene et viktig tiltak for medarbeiderne i B1 og i tilknytning til den pågående læring og kompetanseutvikling i denne sammenhengen som både omfatter den uformelle og arbeidsimmanente læring pluss den arbeidsbetingede og arbeidsrelaterte eksterne læringen. B1 er en ”kunnskapsrik” organisasjon (jfr. Griffiths og Guile, 2004) i en dynamisk organisasjonskontekst med et stadig behov for oppgradering av sin kunnskap, en kunnskap som i utgangspunktet ikke kan forutsettes, og i dette tilfellet innebærer det ulike former for import av kunnskap.

Lave og Wengers (1990) sosiokulturelle læringsteori har ingen åpning for import av teoretisk eller kodifisert kunnskap og på den måten framstår praksisfellesskapets kunnskapsproduksjon som selvtilstrekkelig. Dette har delvis sammenheng med at datamaterialet som er benyttet, er hentet fra stabile praksisfellesskap (Griffiths og Guile, 2004) og dermed forutsettes det at all kunnskap finnes i konteksten, dvs. praksisfellesskapet. Det er fullt mulig å tenke seg at stabile praksisfellesskap har en selvtilstrekkelig kunnskapsproduksjon. For dynamiske organisasjoner i bransjer med høy endringstakt i kunnskaps- og teknologiutviklingen er et slikt utgangspunkt neppe holdbart. Slike organisasjoner er som regel avhengige av å importere kunnskap. Sosiokulturell læringsteori har teoretisk bare begrep om kontekstens spesifiseringsfunksjon. I B1 ser eksterne kurs derimot ut til å ha bred plass i læringsprosessene i organisasjonen., og i lærings- og kunnskapsfellesskapene. I B1 er interessante fordi de samtidig utgjør et institusjonalisert ”mottaksapparat” for den læringen som er tilegnet på eksterne kurs, samtidig som også læringsbehov defineres i disse arenaene. Det er, som vi skal se, i tilknytning til i prosjektene for kundene (læringens utføringsdimensjon) og særlig i kompetansesentrene delvis også at resitueringen av læringen på de eksterne kursene finner sted. I sistnevnte tilfelle kan det komme til uttrykk i nye produkter, nye metoderammeverk for programutvikling eller nye kunnskapsområder. *På samme måte som adgangen til eksterne kurs, er kontekstualiseringen og resitueringen av kunnskaper tilegnet på de eksterne kursene også formelt og uformelt institusjonalisert gjennom kompetansesentrene.*

7.2.4 Læring i prosjektene

B1 lever av prosjektene med kundene, og de er derfor av vital økonomisk betydning for bedriften. Bedriftens kompetanse er primært innrettet mot å betjene kundene. Men prosjektene er samtidig også en viktig læringsarena for de ansatte: ”*opplæringen til konsulentene, skjer gjennom prosjektene*” (B11) som da dreier seg om alle aspekter ved læringens utføringsdimensjon. For konsulentene er det viktig å finne den riktige løsningen basert på den kunnskap han har om kundens forretningsområder, behov og ambisjonsnivå. Løsningene bygges med utgangspunkt i ferdige komponenter og ny teknologi. B1 tilbyr sine tjenester innenfor kjerneområder som rådgivning, prosjektstyring, systemintegrasjon og infrastruktur (www.B1.com). I denne sammenhengen betyr det at B1 kan bidra med støtte til bl.a. anskaffelser, systemarkitektur, systemintegrasjon og –utvikling samt prosjektledelse og –gjennomføring (www.-B1.com). Dette er komplekse produkter og tjenester og forutsetter høy kompetanse. På spørsmål til ansattes representant om hva han anså som er den viktigste læringen, fikk jeg følgende til svar:

”Læring i prosjekt. Det er viktigst. Absolutt. Erfaring. Læring gjennom erfaring..... Det er praktisk erfaring...” (B12).

Dette sitatet indikerer at prosjektene hos kundene utgjør den viktigste læringsarenaen bedriften Dette forutsetter også et samspill mellom den teoretiske og den erfaringsbaserte kunnskapen og synliggjøres gjennom bruken av de ulike verktøyene i verktøykassen.

”Kompetanse det er jo...er jo en kunnskap du har om.....en teoretisk kunnskap i bunnen og jeg vil si.....jeg vil snakke om kompetanse, så vil jeg snakke om erfaring, som blir viktig for oss...” (B12)

Dette utgjør den *kompetansen* som brukes ute i prosjektene. Selv om det analytisk sett er mulig å skille mellom *metodisk* (dvs. utvikle nye verktøy) og *operativ* bruk av kunnskapene er dette skillet meget flytende i praksis. I tillegg kommer kunnskapen om kundene og deres virksomheter og behov som inngår i den markedsmessige strategien. I forbindelse med arbeidet i prosjektene kan det oppstå nye behov for læring – dvs. det kan være interne eller eksterne tiltak som defineres på grunnlag av problemer eller utfordringer konsulentene støter på i arbeidet i prosjektene (B11). Dette kan i neste omgang føre til at medarbeidere deltar på eksterne kurs.

7.2.5 Eksterne kurs som springbrett til videre læring

Som vist, finnes det tre sentrale læringsarenaer i B1: Prosjektene, kompetansesentrene og de eksterne kursene, men i praksis finner jeg det rimelig å se både læringen i prosjektene og læringen på de eksterne kursene som en del av læringen som finner sted i lærings- og kunnskapsfelleskapene som er knyttet til de ulike kompetansesentrene. I fortsettelsen vil jeg undersøke samspillet mellom disse læringsarenaene noe nærmere. Men før det vil jeg se litt nærmere på hvilken oppfatning bedriften har av eksterne kurs i forhold til andre læringsformer, og spesielt erfarings- og praksislæringen. Dette vil jeg gjøre ved å gå tilbake til ett av de sitatene som er referert ovenfor og sitere det i sin helhet. Det er svar på et spørsmål om hva ansattes representant anser som den viktigste form for læring:

”Læring i prosjekt. Det er viktigst.... Læring gjennom erfaring. Så vi bruker egentlig kurs som et springbrett for å komme over en terskel. Men vi innser at et kurs er langt fra tilstrekkelig for å få den kompetanse vi trenger. Det er praktisk erfaring”(B32).

Dersom jeg ser dette sitatet under ett vil jeg forstå det som sies som uttrykk for at erfarings-/praksislæringen og den eksterne læringen *utfyller hverandre*, dvs. *de er komplementære*. Den eksterne læringen er ikke *tilstrekkelig*, men likevel nødvendig for videre læringen i bedriften, og med begge typer læring får de ansatte den kompetansen som de kan antas å trenge. Kombinasjonen av teoretiske kunnskaper og erfaringsbasert kunnskap utgjør grunnlaget for konsulentenes arbeid ute i prosjektene hos kundene. Det at erfarings- og praksislæringen ansees som viktigst, forhindrer likevel ikke at de to læringsformene kan betraktes som komplementære, men det betyr derimot at de tillegges *ulik* vekt. Et annet syn på forholdet mellom disse to læringsformene ville vært høyst merkverdig, tatt i betraktning at B1 er en bedrift der de ansatte 1) har et høyt formelt utdanningsnivå (hovedfag eller siv.ing.), og 2) i en bedrift med en relativt sterk satsing på eksterne kurs. I tabell 6.1. så vi at det er forholdsvis unge medarbeidere (gjennomsnittsalderen er i underkant av 31 år) som har en gjennomsnittlig tid i jobben på i underkant av 3,5 år. På grunnlag av tabell 6.1., og tabell 6.2. konkluderte jeg med at det er den *generelle kompetansen* som dominerte i B1. I den grad dette stemmer, finner jeg en relativt sterk vektlegging av praksis- og erfaringslæringen naturlig som ledd i utviklingen av den spesifikke kompetansen. Som vist ovenfor er B1 også opptatt av å bygge opp sin spesifikke kompetanse gjennom en regelmessig skolering av medarbeiderne i bruken av verktøyene i verktøykassen.

Jeg synes at metaforen ”springbrett” i sitatet ovenfor, anvendt på eksterne kurs både er interessant og relevant. Det gir et umiddelbart og intuitivt bilde av hvordan slike kurs brukes i bedriften. Jeg har forsøkt å vurdere ulike aspekter ved dette begrepet med henblikk på hvordan det kan brukes i denne sammenheng og trekker veksler på tips av Strauss og Corbin (1993; 1998). Språklig sett er ordet ”springbrett” både norsk og tysk. I den norske synonymordlisten får jeg bl.a. opp ordene ”hoppe” og ”bykse” for ordet ”springe”. En forutsetning for å komme over en terskel, er at vi tar sats og gjør et hopp eller byks. Dette er etter min mening et interessant aspekt ved innholdet i springbrettmetaforen brukt på eksterne kurs. Det innebærer at terskelen vi må over er en *kunnskapsterskel*, og denne danner utgangspunkt for videre læring på arbeidsplassen. En terskel kan forstås som en hindring, og derfor er ordsammensetningen *kunnskapsterskel* rimelig. Den understreker at det er snakk om å nå opp til et visst kunnskapsnivå for å fortsette læringen; Manglende kunnskap hindrer videre læring i forhold til utføringen av visse definerte oppgaver. Det som jeg heretter omtaler som springbrettsperspektivet (på eksterne kurs) i B1 er interessant fordi det indikerer en beredskap både til å gjøre bruk av eksterne kurs, men også en beredskap også til rekontekstualisere kodifisert og teoretisk kunnskap i organisasjonen. En slik *konnektive beredskap* ser ut til å utgjøre et vesentlig trekk ved læringskulturen i B1. Dette aspektet kommer jeg tilbake til.

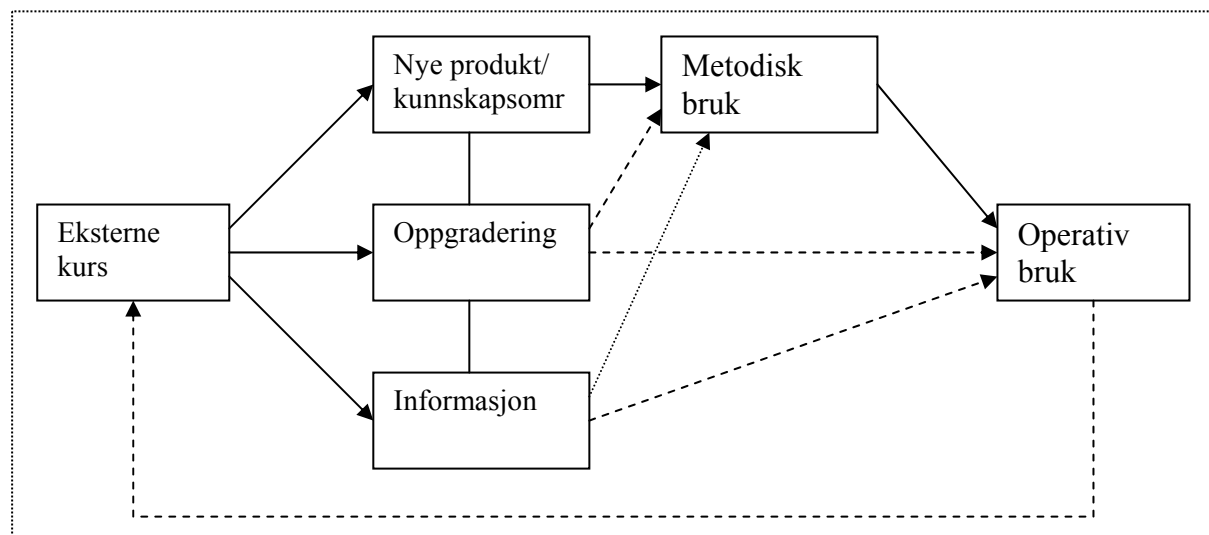
Læringen i prosjektene er således knyttet til konkret problemløsning, enten det gjelder verktøyutvikling eller ulike former for problemløsning ute i prosjektene hos kundene. Slik sett passer springbrettsperspektivet godt sammen med antagelsen om at kompetansesentrene utgjør lærings- og kunnskapsfellesskap fordi det legger vekt på at læringen fortsetter i etterkursfasen. Nye tendenser i kunnskaps- og teknologiutviklingen i kundens bransje kan også på et senere tidspunkt gi opphav til behov for ny eller mer ekstern læring. Ut fra det ovenstående kan bruken av de eksterne kursene klassifiseres i følgende hovedkategorier

- *Utviklingsarbeid* knyttet til nye produkter eller et nytt metodeverk for programutvikling og dreier seg om å utvikle og endre eksisterende arbeidsmetoder og verktøy. Disse kan innarbeides i konsulentenes øvrige metodikk og verktøykasse og brukes på det operative nivået i prosjektene. I dette tilfellet tilpasses produktet eller metodeverket, eller det integreres som hjelpemiddel i projektrammeverket. Som følge av en rask teknologisk utvikling er arbeidet med å redesigne og videreutvikle den eksisterende praksis eller teknologi noe som foregår mer eller mindre hele tiden slik at arbeidsmåtene endres gradvis over tid. Resultatene av det utviklingsorienterte arbeidet på metode og verktøy formidles til medarbeiderne en gang i halvåret i form av interne kurs i bruken av verktøyene i verktøykassen.

- *Faglig oppdatering.* Det dreier seg om faglig oppdatering av de ansatte på nytt innen gamle eller nye kunnskapsområder, siden det stadig kommer nye ting som den enkelte må lære seg i tilknytning til bedriftens fagområder. Dette kan være av direkte relevans både for arbeidet i prosjektene, men også for metodikken og verktøyutviklingen og angår læringens utføringsdimensjon
- *Oppdatering i form av informasjon* om hva som skjer innenfor de relevante forretningsområdene. Dette kan man anta også er av mer indirekte relevans for arbeidet i prosjektene og bruken av hjelpemidlene i verktøykassen. Det dreier seg om å vite hva som skjer på et bestemt fagområde.

I figur 7.1. har jeg kategorisert de måtene eksterne kurs brukes på i B1. Vi har sett at bruken av de eksterne kursene utgjør en del av en faglig strategi og fungerer som en første innføring i nye produkter og kunnskapsområder for bedriften. De eksterne kursene brukes også for å spre informasjon internt og til faglig oppgradering. De stiplede pilene i figuren nedenfor til boksene for metodisk bruk og operativ bruk indikerer at kunnskapen og informasjonen på ulike måter også kan brukes både konseptuelt og operativt. Tilbakeføringspilen fra boksen for operativ bruk tilbake til eksterne kurs, er ment å indikere at arbeidet i prosjektene kan bidra til at det oppstår læringsbehov som bedriften kan velge å avhjelpe med eksterne kurs.

Figur 7.1. Illustrasjon av hvordan eksterne kurs brukes i B1



7.2.6 Forholdet mellom læringsarenaene

Hva er så forholdet eller samspillet mellom kompetansesentrene, prosjektene og de eksterne kursene som alle tre hver på sin måte utgjør viktige læringsarenaer i B1? Det er to typer strategier som er viktige for B1; markedsstrategiene og den faglige strategien. Førstnevnte går

ut på å selge tjenestene sine og således komme i inngrep med kundene. Disse to strategiene er forholdsvis nært forbundet med hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Det er kundene bedriften lever av og de er derfor av vital strategisk betydning. Den andre er den faglige strategien som tar utgangspunkt i å levere produkter med kvalitetssikring i alle ledd. Dette kan sees i sammenheng med de 5 kompetansesentrene der bredde og spisskompetanse dyrkes og således spiller en viktig rolle mht. å sørge for den faglige kunnskapsutviklingen og kvaliteten på arbeidet i prosjektene, samtidig som de også skal være spydspisser ut i markedet for B1. De fungerer også som lærings- og kunnskapsfellesskap og støtte for konsulentene som jobber i prosjektene, samtidig som de også er ansvarlig for vedlikehold og utvikling av arbeidsmåter som kommer arbeidet i prosjektene til gode. Det er med andre ord to dimensjoner ved den faglige virksomheten:

”..... vi har to dimensjoner, kan du si på mange vis, det er markedsbiten og så er det den faglige strategibiten. Så det er klart, hvis du ikke tar den faglige strategibiten alvorlig, så er du out of business rimelig fort” (B11).

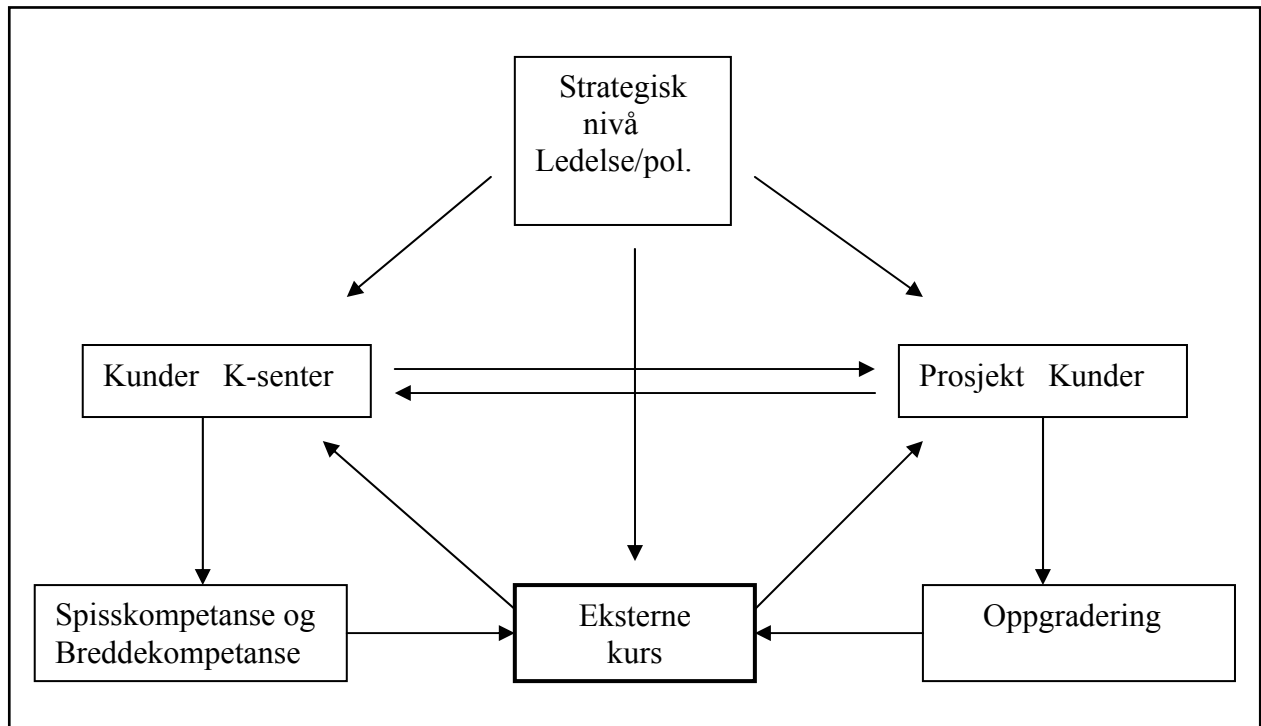
Ovenstående understreker den gjensidige forbindelsen mellom det markedsmessige og det faglige aspektet i bedriftens virksomhet. I et slikt perspektiv vil kunnskapsutviklingen i bedriften være av vital strategisk karakter. Det er en gjensidig faglig påvirkning og sammenheng mellom kompetansesentrene med sin satsing på spiss- og breddekompetanse og arbeidet i pågående prosjekter. I noen tilfeller kan som nevnt ovenfor enkelte store kunder delta i kunnskapsutviklingen og læringen i kompetansesentrene. I prosjektene opparbeider konsulentene praksis- og erfaringskunnskap gjennom konkret problemløsning, og medarbeiderne kan også få signaler om hva som rører seg blant kundene, og som kan være av forretningsmessig og faglig interesse å satse på. Dette kan i neste omgang være innspill til deltaking på et eksternt kurs. Likeså bidrar arbeidet i kompetansesentrene til at det dukker opp problemstillinger og kunnskapsbehov som aktualiserer deltaking på eksterne kurs i forbindelse med nye teknologier og arbeidsmåter. Etter et slikt kurs tilbakeføres nye kunnskaper og ferdigheter fra det eksterne kurset til det institusjonaliserte lærings- og kunnskapsfellesskapet organisert omkring kompetansesentrene, der de integreres og tas i bruk metodisk eller operativt, og slik danner utgangspunkt for videre læring i prosjektene med kundene.

Prosessene for hvordan samspillet er mellom de ulike læringsarenaene og hvordan behov utvikles er vist i figur 7.2. Dette er for det første markert med pilene fra kompetansesentrene til boks for spiss- og breddekompetanse, og videre til boks for eksterne kurs hvorfra det går en

direkte pil til boksen for kompetansesentrene. Tilsvarende går det en pil fra prosjekt til boks for oppgradering og videre til boks for eksterne kurs, hvorfra det går en direkte tilbakeføringspil til boks for prosjekt. I boks for strategisk nivå går det direkte piler til det som utgjør hovedstrategiene, dvs. markedsstrategien og prosjektene på den ene siden og den faglige strategien knyttet til kompetansesentrene. Videre går en pil fra boks for det strategiske nivå til eksterne kurs som indikerer det institusjonaliserte tilbudet på, og det strategiske aspektet ved satsingen på eksterne kurs i B1 som er beskrevet ovenfor.

I hvilken grad kan man så si at springbrettsperspektivet på eksterne kurs representerer noe spesielt for B1? Er det ikke slik at kunnskaper og ferdigheter tilegnet på eksterne kurs ofte har karakter av å være et middel til å komme seg videre på et fagområde? Dette er et empirisk spørsmål, men utover det vil jeg anta at eksterne kurs generelt sett i noen grad fungerer som springbrett til videre læring. Dersom dette er et særskilt aspekt som gjør det legitimt å benevne det som et springbrettsperspektiv må det kunne dokumenteres videre med utgangspunkt i data. I første omgang vil jeg peke på et trekk som så vidt er berørt tidligere, men som jeg mener gjør det legitimt å bruke springbrettmetaforen om eksterne kurs. I den forbindelse er det to forhold som jeg vil nevne: Mange små og mellomstore bedrifter ser ofte den uformelle, arbeidsnære læringen som billigst og mest effektiv, og den eksterne læringen oppfattes ofte som dyr og lite effektiv. I B1 har de et annet syn. Daglig leder hevdet i intervjuet at i flere tilfeller har bedriften selv den kompetanse som skal til for å utvikle noen av de kurs tilsvarende dem noen av de ansatte reiser på. Når den likevel ikke gjør det, er begrunnelsen at det ville bli dyrere enn å sende en ansatt på et tilsvarende eksternt arrangert kurs:

Figur 7.2. Forholdet mellom læringsarenaene i B1



”..... igjen så vil det være sann, at i de aller fleste tilfellene så vil det være mer lønnsomt å ta et eksternt kurs, enn å først ... enn å utvikle kurset selv. Og igjen så er det fordi at ting skjer så fort, at ting går ut på dato hvis du skal gjøre det selv, så i veldig liten grad har vi interne kurs” (B11)

Grunnen til bruken er at kunnskaps- og teknologiutviklingen skjer så raskt i IT-bransjen, og dette bidrar til at ting raskt foreldes. Det å være på høyde med den teknologiske utviklingen innebærer at bedriften må skaffe seg det som er nytt på billigste og raskeste måte. B1 vurderer det som mer lønnsomt å sende medarbeiderne på eksterne kurs framfor at bedriften utvikler interne kurs. Dette bidrar altså til at B1 satser mindre på interne kurs utover det som er nevnt ovenfor. Konklusjon: I B1 ansees eksterne kurs som tids- og ressursbesparende når det gjelder faglig oppdatering og tilegnelse av nye kunnskaper og ferdigheter. Her ligger det også en form for økonomisk kalkyle til grunn, og i dette tilfellet er det *læringstiden* som teller mest.

Medarbeiderne B1 har jobber som er bredt definerte, komplekse og læringskrevende og ferdigstiller komplekse IT-løsninger for kundene. Slike produkter kan i seg selv karakteriseres som produktutviklingsom er spesifikt utviklet for å i møtekomme kundens behov. I tillegg finner det sted utviklingsarbeid på metodikk- og verktøysiden kompetansesentrene. Dette er tidkrevende arbeidsformer. I denne forbindelse brukes altså eksterne kurs for å redusere

læringstiden og representerer følgelig en ”effektiviseringsgevinst”. Kursen kan derfor forstås om målrettede pedagogiske intervensjoner der siktemålet fortrinnsvis er tilegnelse av kunnskap som ansees å være nødvendig for arbeidet i organisasjonen.

Dette kan forstås i lys av den permanente oppgraderingsstrategien. En høy oppdragsberedskap utgjør en ”buffer” og bidrar til å redusere usikkerhet i et periodevist usikkert og uoversiktlig oppdragsmarked (jfr Thompson, 1967). Medarbeiderne har erfaring med, evne til og trening i å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter nettopp på de måtene som det skjer på i utdanningsinstitusjoner og på eksterne kurs. De eksterne kursene representerer i så måte bare en form for læring skal gi en ”en plattform”, ”en nødvendig basis” som det deretter bygges videre på og som danner grunnlag for videre faglig differensiering og læring (B11), dvs. en åpen og eksperimenterende læring i den forstand at den ikke er begrenset til predefinerte eller rutiniserte arbeidsoppgaver. Det er dette som gjør springbrettmetaforen viktig i forståelse av hvorfor B1 i så stor grad satser på eksterne kurs. De er ”springbrett” til videre læring som forutsetter de nye kunnskapene og ferdighetene tilegnes på kurs resitueres i problemløsningen som gjelder metodikk- eller verktøyutvikling (metodisk bruk) eller i utviklingsarbeidet i prosjektene (B11, B12). Kunnskap er en primær produksjons- og akkumulasjonsfaktor for B1 og, organisasjonen er i høy grad avhengig av den, men i like stor grad også avhengig av den konnektive beredskapen som springbrettsperspektivet impliserer.

7.2.7 B1: Oppsummering: Institusjonalisert tilbud og mottak

Bedriftens satsing på eksterne kurs kan sees på grunnlag av 1) den høye endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen innenfor bransjen. 2) Bedriftens målsetting om å ligge i teten av den teknologiske utviklingen og 3) satse på faglig utvikling av de ansatte. Det innebærer at tilbudet på eksterne kurs er institusjonalisert på et nivå som gjør det mulig å si at adgangen er åpen i den forstand at alle medarbeiderne har en viss sum til rådighet for dette formålet i løpet av ett år. Det er den enkelte medarbeider og virksomheten i kompetansesentrene eller arbeidet i prosjektene som danner grunnlaget for å definere hvilket kurs han skal delta på, dvs. læringsbehovet. Siden de økonomiske ressursene til kursene allerede er avsatt til formålet, er den *allokative myndigheten* i stor grad overlatt til den enkelte medarbeideren. Kursvalget autoriseres så gjennom en personalsamtale med lederen. Den måten både selve behovsavklaringen og autoriseringen skjer på har et diskursivt preg. Slik sett

er *diskursiv autorisering* en relevant betegnelse for måten denne prosessen skjer på.. B1 gjør relativt hyppig og systematisk bruk av eksterne kurs for å oppgradere kunnskapen og utvikle og videreutvikle verktøy for konsulentenes arbeid i prosjektene. Derfor er det rimelig at medarbeiderne har lett adgang til eksterne kurs.

Kompetansesentrene ser ut til å fungere som lærings- og kunnskapsfelleskap (North m.fl., 2004) der bedriftens bredde og spisskompetanse utvikles og tas i bruk i bedriften og gjennom arbeidet i prosjektene hos kundene. B1 er avhengig av å importere av kunnskap, og en del av denne importen skjer i form av deltaking på eksterne kurs. Virksomheten i lærings- og kunnskapsfelleskapene ivaretar fagutviklingen i organisasjonen og bistår resitueringen av den importerte kunnskapen, tilegnet på eksterne kurs. Resitueringen er rettet mot: 1) Utviklingsorientert arbeid med metodikk- og verktøyutvikling, 2) oppgradering av medarbeiderne når det gjelder faglig relevant informasjon og 3) oppgradering av kunnskaper og ferdigheter som brukes direkte i problemløsningen i prosjektene hos kundene. På denne måten favner resitueringen både på læringens utføringsdimensjon og dens strukturelle dimensjon (Ellström, 2004). Læringen i prosjektene tillegges av forståelige grunner størst vekt. Praksis- og erfaringslæringen er viktig, og det er i problemløsningen i prosjektene at den teoretiske og praktiske kunnskapen føyes sammen.

Arbeidet i ulike prosjekter innebærer variasjon i oppgavenes kompleksitet bidrar til bredde og variasjonresitueringen. Oppfatningen eksterne kurs som *springbrett* til videre læring indikerer at bedriften er med på å poengtere at den eksterne læringen skal anvendes i arbeidet i organisasjonen. Samtidig understreker det organisasjons *konnektive beredskap* og at import av kunnskap utgjør et vesentlig aspekt ved de pågående læringsprosessen i organisasjonen for å møte organisasjonens eksterne og utfordringene i omgivelsene og internt i prosjektene hos kundene. Hvert enkelt prosjekt representerer ofte i seg selv en form for produktutvikling. Dette i sammenheng med utviklingsarbeidet på metodikk- og verktøysiden gjør det rimelig å konkludere med at arbeidet og virksomheten i bedriften i betydelig grad preges av utviklingens logikk. Dette utelukker ikke enkelte former for kvalitetskontroll med prosedyrer og sjekklister innebærer visst innslag av rutiniserte arbeidsoppgaver. ”Effektiviseringen” av læringstiden begrenses i stor grad til selve kunnskapstilegnelsen for å skape grunnlag for videre læring i prosjektene i kompetansesentrene. Slik sett er ”effektiviseringen” læringstiden først og fremst en effektivisering av den første fasen av resitueringprosessen. Oppfatningen av eksterne kurs som springbrett ser derfor ut til å være knyttet en form effektivitetstenkning i

kunnskapstilegnelsen og således et uttrykk for importen av kunnskap utgjør et viktig aspekt i organisasjonen. Det stiller krav til medarbeidernes subjektive læringsressurser. Deltakingen på spisskompetansekursene forutsetter også at medarbeiderne har erfaring med, evne til og trening i å tilegne seg kunnskaper på de måtene som det skjer på i utdanningsinstitusjoner og på eksterne kurs. Samtidig er bred erfaring fra ulike prosjektkontekster og erfaringsutveksling i lærings- og kunnskapsfelleskapet (kompetansesentraene) også en forutsetning for læringen i prosjektene og utviklingsarbeidet på metodikk og verktøysiden. Kompetansesentrene representerer en måte å forvalte organisasjonens kollektive spiss- og breddekompetanse på. Den permanente oppgraderingsstrategien er avhengig av en stadig import av kodifisert og teoretisk kunnskap, og dette har nøye sammenheng med den dynamiske og endringspregede organisasjonskonteksten med åpne kunderelasjoner. I tråd med det situasjonsteoretiske perspektivet er det rimelig at bedrifter med permanent oppgraderingsbehov, der eksterne kurs i stor grad brukes, også utvikler permanente praksisformer med et visst institusjonalisert preg. I B1 ser vi dette gjennom åpne adgangen til eksterne kurs, men også når det gjelder rutiner for forvaltning av organisasjonens kunnskap gjennom kompetansesentrene og *resitueringen* gjennom vedlikeholdet og utviklingen av verktøyene i verktøykassen. Organisasjonen har en konnektiv beredskap. Dette viser læringspraksisen i B1 med all tydelighet. I fortsettelsen vil jeg undersøke læringspraksisen i en bedrift som har et annet utgangspunkt.

7.3 B2: Den strategisk orienterte læringen

For B2 er eksterne kurs en viktig måte å skaffe seg kompetanse på. I B2s tilfelle kan opplæringsbehov oppstå ved at en kunde kommer med et nytt prosjekt som er såpass utfordrende for bedriften at den må vurdere hvilken kompetanse den har til å gjennomføre prosjektet. Den konkrete diskusjonen om hvilken kompetanse som trengs finner primært sted i *ledergruppen*. I forbindelse med konkrete prosjektgjennomganger vurderer ledergruppen alle aspekter ved gjennomføringen av et prosjekt:

”...Vi føler oss veldig kompetent vi i toppledelsen med hva som foregår og vi har behov for.” (B21).

I B2 definerer og autoriserer ledelsen selv sin beslutning om hvilken læring som er nødvendig (jfr. tabell 6.10). På grunnlag av ovenstående ser det *ut til at læringsbehovet defineres og begrunnes direkte i tilknytning til et forestående oppdrag*. I den grad dette skjer, betyr det at

læringsbehovene er *oppdragsdrevne*, og at prosjektet til en viss grad faglig sett ligger utenfor det spesialområdet bedriften har i sin operative kompetanse. Det innebærer at B2 må utvide sin oppdragsberedskap for å kunne påta seg oppdraget. I den grad det dreier seg om ekstern opplæring forutsetter det dessuten at det eksisterer en etterspørselssituasjon som gjør det mulig å ta medarbeiderne ut av det regulære arbeidet. Når medarbeiderne likevel fristilles for å delta på eksterne kurs, kan det tolkes som et uttrykk for at bedriftene er særdeles opptatt av at medarbeiderne både skal tilegne seg og ta i bruk de nødvendige kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å gjennomføre et bestemt prosjekt. I denne bedriften er det ledelsen problemoppfatninger som ligger til grunn for læringsbehovet. Samtidig definerer ledelsen selv dette behovet og autoriserer det, både autorativt og allokativt. Denne formen for autorisering vil jeg bruke betegnelsen *hierarkisk autorisering*.

7.3.1 Oppdragsbetinget behov

I B2 igangsettes det ingen opplæring i form av eksterne kurs dersom ledelsen ikke definerer eller bestemmer at det er et slikt behov. I den grad det oppstår en situasjon med et behov for mer eller videre læring, er det vanlig å legge dette inn i en tidsplan med spesiell tilrettelegging slik at den som skal delta i opplæringen blir tatt ut av jobben når opplæringen finner sted på dagtid (B21). *Slik sett ser det ut til at det i B2 er utviklet en praksis med å legge til rette for læringen*. Bedriften er av den oppfatning at læringsresultatet er avhengig av god planlegging. Med unntak av lovpålagte kurs eksisterer det kun læringsbehov i den grad at ledelsen definerer et slikt behov. Medarbeiderne kan likevel oppleve eller hevde at de har et læringsbehov, men så lenge det ikke autoriseres av ledelsen vil det vedvare å være latente læringsbehov. I denne sammenheng begrenser jeg meg til ”autoriserte læringsbehov” som betyr behov som bedriften er villig til å bære kostnadene av for at de skal realiseres. Medarbeiderne kan oppleve at de har behov for mer læring på en rekke områder uten at disse autoriseres (Lund, 1988a; 1988b; Eidskrem, 1989; Rismark m.fl., 2003). Dette innebærer at man ofte i større eller mindre grad vil finne et betydelig udekket behov for læring i mange bedrifter. Det dreier seg om det som kan kalles et *ikke-autorisert læringsbehov*. Adgangen til eksterne kurs er begrenset til i hvilken grad bedriften får et prosjekt der slik læring defineres som nødvendig for å gjennomføre prosjektet. Adgangen for den enkelte medarbeideren til å delta på eksterne kurs er dermed begrenset på to måter: 1) Når det gjelder muligheten til å definere behovet og 2) til å delta på konkrete kurs. Læringspraksisen preges av en sterk

(hierarkisk) ledelsesstyring. Dette er i samsvar med min antagelse for denne type organisasjonsstruktur (jfr. tab. 6.10.).

Læringstiltakene som B2 tar initiativ til, har en klart strategisk innretning uten at bedriften har etablert noen form for permanente ordninger når det f.eks. dreier seg om hvem som skal delta. Det er den enkelte oppdragssituasjonen som avgjør om bedriften skal gjennomføre læring, og dermed hvem som skal delta. Dette innebærer at det er en forholdsvis kort tidshorisont fra læringen tar til, og til at læringen kan tas i bruk i arbeidssituasjonen. Det at læringen er med på å avgjøre om bedriften får et oppdrag, og hvordan dette skal gjennomføres, skaper en sterkere *ytre motivasjon* for å gjennomføre læringstiltakene på en vellykket måte – om ikke annet så hos ledelsen selv. Det andre aspektet er at i den hierarkiske organisasjonsstrukturen er det ledelsen som har definert læringsbehovet og læringen blir derfor i utgangspunktet en form for ”læring på kommando”, og det skaper således en sterkt hierarkisk preget ramme omkring medarbeidernes læring.

7.3.2 B2: Manglende offentlige opplæringstilbud

Som nevnt i kapittel 5 er B2 avhengig av å skaffe seg kompetanse ved hjelp av eksterne kurs fordi det ikke finnes noen fagutdanning for sprøytetøpere i Norge, men samtidig ønsker bedriften også å styrke sin konkurransedyktighet i forhold til andre konkurrenter i nisjen. Plastbransjen er en liten bransje i Norge og har ikke utviklet tilstrekkelige utdanningstilbud innenfor alle spesialområdene i plastfaget. På denne måten står B2 i en litt spesiell situasjon ved at bedriften er helt avhengig av å skaffe seg fagkompetanse fra eksterne aktører/miljøer for å gi de ansatte faglig kompetanseheving. Behovet er definert, men det finnes ikke noe relevant tilbud. Dette medfører at bedriften må foreta en *søkeprosess* i kompetansemarkedet²² for å finne en kursarrangør som kan tilby det bedriften har definert som et autorisert behov. I kontakten med NTNU og SINTEF i Trondheim²³ viste det seg at disse ikke kunne tilby den kompetansen i sprøytetøping som bedriften etterspurte. B2 har derfor henvendt seg til Danmarks tekniske universitet. Der viste det seg at LEGO fra tidlig på 60-tallet hadde bidratt økonomisk til å bygge opp bred kompetanse innenfor plastfagene, og ved det nevnte

²² Med begrepet ”kompetansemarkedet” sikter jeg til markedene for kjøp og salg av etterutdanning, spesialist- og spisskompetansekurs og konsulenttjenester. Med denne definisjonen utelukkes arbeidsmarkedet.

²³ SINTEF-gruppen er en uavhengig forskningsorganisasjon som arbeider for å få til videreutvikling for norske og utenlandske bedrifter gjennom forskning og rådgivning. SINTEF er en forkortelse for Stiftelsen for industriell og teknisk forskning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU.

universitet utdannes plastingeniører og plastmakere. Dette er fagkategorier vi i følge leder i B2 ikke har i Norge. Dette illustrerer for øvrig også tendensen til internasjonalisering av etterspørselen i kompetansemarkedet. I følge institusjonell teori ville det være rimelig å forvente at bedriften lot være å gjennomføre opplæringen som følge av at det ikke fantes egnede kursarrangører i det nasjonale kompetansemarkedet (jfr. Scott og Meyer, 1994), men det skjer altså ikke.

Over en periode på 4-5 år har bedriften i følge ledelsen bygd opp innovativ kompetanse innen sprøytstøpingsteknologi. Dette har skjedd i tilknytning til TVS-prosjektet som jeg nevnte i kapittel 5. Dette innovasjonsprosjektet har i hovedsak funnet sted i ledelsen i samarbeid med bedriftens fagspesialister (ingeniører). For å implementere denne nye sprøytstøpingsteknologien, har særlig sprøytstøperne vært berørt. Bedriften har derfor iverksatt opplæring for sprøytstøperne, men annen faggruppe - verktøymakerne har også deltatt i denne kompetansehevingen slik at de også forstår hvordan et verktøy skal fungere i produksjonen. Konkret har kompetansehevingen skjedd ved at bedriften har benyttet eksterne lærekrefter fra det nevnte universitetet i Danmark i opplæringen over en femårsperiode. Den vanligste måte å drive opplæring på i B2 skjer ved at eksterne folk kommer til bedriften og holder kurs. Denne formen for opplæring samsvarer med min definisjon av begrepet ekstern læring. *Ibruktakingen av den nye sprøytstøpingsteknologien har skjedd som en top-down implementering ved bruk av ikkeformell opplæring.* Opplæringen i sprøytstøping har av ovennevnte grunner vært en *høyt prioritert satsing*, og det er ikke blitt satset på andre former for opplæring:

"Det er ikke det vi lever av – vi lever av å være dyktige i produksjonen"
(B21).

Dette utsagnet viser hvilken stor vekt og betydning opplæringen i sprøytstøpingsteknologien tillegges av bedriftens ledelse. Sitatet er også interessant fordi det gir inntrykk av at det er en forholdsvis sterk produksjonsorientert kultur i bedriften (jfr. Troye, 1990) og det er rimelig at man finner slike orienteringer i hierarkiske og spesialiserte arbeidsorganisasjoner som inngår i en slik underleverandørrelasjon som B2. Det er med andre ord utføringens logikk som dominerer i denne bedriften. Når betydningen av opplæringen så sterkt signaliseres fra ledelsen, er det også en melding fra ledelsen om hvilke forventninger de har til medarbeiderne når det gjelder opplæringen. Opplæringen har et sterkt fokus på mestringen av de nye metodene og rutinene for å løse arbeidsoppgavene. I følge denne logikken premieres den reproduktive læringen med fokus på å oppnå en godt innlært og rutinisert arbeidsutførelse

(Ellström, 2004). Samtidig som B2 er avhengig av å skaffe seg kompetanse utenfra i form av ekstern opplæring dreier det seg om opplæring som på forhånd er *behovstilpasset* i forhold til bedriften. Opplæringen gjennomføres ved hjelp av fagpersonell som kommer til bedriften. I dette tilfellet i en bedrift med et forholdsvis *lavt formelt utdanningsnivå*, men med *en gjennomsnittlig lang tid i bedriften* sikres altså bruksaspektet ved at læringstilbudet i *forkant tilpasses* den organisasjonen den nye kunnskapen og ferdighetene skal brukes i.

Hensikten med opplæringen er å bygge opp en grunnleggende faglig plattform for de ansatte innen produksjon av sprøytetøppte produkter. Det faktum at bedriften må skaffe lærekrefter fra Danmark tyder på at denne kompetansen er sjelden og spesialisert. At bedriften i dette tilfellet forholder seg til et universitet for å få kompetansen den trenger, virker litt underlig fordi det er relativt få med høyere utdanning i B2, og de fleste medarbeiderne har videregående eller lavere (Jfr. kapittel 6). Det kan indikere at opplæringen gir kompetanse på et spesialisert og høyt faglig nivå. En alternativ forklaring er at det var kun et universitet som hadde den kompetansen som B2 var interessert i. Siden årsaken til B2s satsing på opplæring i sprøytetøpning er at det ikke finnes noe egnet tilbud innenfor det ordinære utdannings-systemet, synes sistnevnte forklaring mest relevant.

De medarbeiderne som har fått opplæring i sprøytetøpning har ikke noe fagbrev i tradisjonell forstand. Det betyr at kompetansen som de har opparbeidet er *meget bedriftsspesifikk* og kan derfor sannsynligvis i svært begrenset grad brukes utenfor B2. Verktøymakerne som har fagbrev stiller derimot i en litt annen kategori mht. alternativer i det eksterne arbeidsmarkedet. Den intervjuede mellomlederen definerer kompetanse som den nødvendige kunnskapen som skal til for å utføre jobben. Han understreker imidlertid også at kompetansebegrepet omfatter den unike kompetanse - spisskompetansen bedriften har innenfor sin nisje når det gjelder sprøytetøpning og verktøybygging i plast. Videre viser han til at bedriftens kompetanse er avgjørende for dens konkurransedyktighet fordi B2 må klare å framstå som bedre enn de fleste av konkurrentene, klare å produsere raskere eller på bedre måter enn konkurrentene og stadig klare å forbedre seg (B21). Kunnskap og kompetanse er følgelig en viktig konkurransefaktor for B2.

7.3.3 Hvorfor oppdragsdrevet læring?

Mens det i særlig grad er kunnskaps- og teknologiutviklingen i B1s omgivelser som bidrar til behovet for ekstern læring, er det rimelig å forstå B2s oppdragsdrevne strategi som primært betinget av relasjonen til hovedkunden og sekundært ut fra konkurransesituasjonen i nisjen. Produktene B2 framstiller er kundespesifisert og –designet, og bedriften er således en ren oppdragstakende og primært utførende instans som vektlegger betydningen å være fleksibel i forhold til sine kunden. Siden det i dette tilfellet i særlig grad dreier seg om forholdet til en stor kunde, kan det være en mulighet for at kravene til å utvikle sin kompetanse kommer fra kunden. Jeg finner det rimelig å anta at det kan være relasjonen til kunden som er årsaken til den oppdragsdrevne strategien for kompetanseutvikling. Med det vil jeg antyde at det kan være en forholdsvis direkte relasjon mellom kunde og oppdragstaker. På den andre siden må B2 konkurrere med andre og større foretak i samme nisje, men de har i tillegg et mer direkte forhold til sin hovedkunde. Spørsmålet er altså om hvor direkte hovedkunden signaliserer sine kompetansekrav. På spørsmål om hvilke forhold som fører til at bedriften gjennomfører kompetanseutviklende tiltak er svaret:

”Ja. Det er ...i noen tilfeller kan det selvsagt være at kundene kommer med nye prosjekter som er veldig utfordrende for oss. Som ikke vi er 100 % sikker på at vi greier å gjennomføre med den kompetansen vi har. Og da må man jo øke den kompetansen. Alternativet er jo å si nei til et prosjekt. Vi har jo aldri sagt nei til et prosjekt fram til i dag på grunn av at vi ikke har funnet kompetansen, men vi har sett at vi kanskje har trengt mer tid enn normalt. Men det har vi fått, for jeg tror nok at våre kunder òg har vært veldig tilfreds med at vi har greid å nå de målene, som de også kanskje trodde var umulig å nå til å begynne med. Det har vi fått uttrykt i fra de også, at de har veldig stor tillit til oss når det gjelder sprøytstøping. Både når det gjelder hva vi kan greie, og det ser vi også på de produktene vi får, og det si dem, at de vanskeligste produktene må lages av ”B2” (den aktuelle bedriften – IE), så kan man ha noen andre som kan gjøre det enklere...’. Vel, du får også noen prosjekter der du skal lage mange.....” (B21).

Dette sitatet viser at antagelsen om at kunden indirekte øver et visst press på B2 kan være sannsynliggjort. Men det skjer ved at kunden kommer med stadig mer utfordrende oppdrag til B2, og at dette også er koblet til det som kan karakteriseres som en ”stå-på”-kultur i bedriften. Den viser seg ved at *bedriften aldri har sagt nei til et eneste prosjekt*. Dette forholdet tydeliggjør også hva ledelsen i B2 legger i begrepet fleksibilitet overfor kunden. Sett fra kundens side har det artet seg som forutsigbarhet; dvs. kunden kan regne med at B2 tar oppdraget. B2 har på denne måten også opparbeidet tillit hos kunden som kommer til syne ved at B2 tilstås mer tid på noen av oppdragene. Det at B2 har vært i stand til å imøtekomme

kundens krav på en tilfredsstillende måte, har ført til at B2 har blitt en faglig mer attraktiv leverandør ved å øke sin oppdragsberedskap i forhold til konkurrenter (jfr. TVS og TVS2). B2 har i betydelig grad måttet lage de vanskeligste produktene, men de har også hatt prosjekter der de har måttet "lage mange". Det er særlig i forbindelse med de vanskelige produktene at B2 har måttet drive både teknologiutvikling og kompetanseutvikling i forkant for prosjektene. Men i B2 hviler man ikke på sine laurbær og bedriften står hele tiden på for å komme seg videre (B21) og indikatoren på det er satsingen på TVS2-prosjektet. B2 har vært i stand til å utvikle relasjonen til sine kunder på en måte som har bidratt til at bedriften har fått flere og mer avanserte oppdrag.

Forklaringen på B2s oppdragsdrevne strategier er knyttet til relasjonen som ren underleverandør og til B2s "stå-på"-kultur, men også kundens vilje til å yte B2 noe i gjengjeld i form av mer tid på noen av oppdragene. Ved å skape en økonomisk basis, kan B2 videreutvikle sin spisskompetanse innen tynnveggstøping i plast. Det er imidlertid rimelig å anta at det er i kundens eller hovedprodusentens interesse at underleverandørene har god kompetanse på sitt fagområde fordi det vil øke kvalitetene på hovedkundens egne produkter. Ved siden av aktørenes egeninteresse inngår også elementer av tillit, normer og makt og innebærer at økonomisk aktivitet generelt sett er forankret i de videre sosiale og økonomiske strukturer. Dette kommer bl.a. til syne i den gjensidighet som ser ut til å ha blitt opparbeidet i relasjonen mellom B2 og kunden. Bedriftens kultur ser også ut til å være en vesentlig faktor. Relasjonen til hovedkunden, konkurransesituasjon og bedriftens kultur ser ut til å være drivkreftene bak bedriften strategisk motiverte satsing på ekstern læring.

7.3.4 B2: Betingede utviklingsmuligheter

Forberedelsene til ekstern opplæring starter med at ledelsen beslutter at bedriften innfor en gitt tidsramme skal ha en bestemt kompetanse og ser i den forbindelse på hvilken kompetanse som finnes i bedriften, eventuelt hvilken som trengs. Eksemplet kan være som tidligere nevnt at en kunde forespør bedriften om den kan gjennomføre et prosjekt. Det vil så være spørsmål om hvor mange som skal delta i opplæringen. Bedriftens linje er at det skal være flere som læres opp innenfor et visst fagområde, og grunnen til dette har jeg nevnt i ovenstående avsnitt. Bedriften ønsker å gi de ansatte en faglig plattform innenfor sprøytstøping og dette nivået skal også gradvis heves (B21). Medarbeidere som viser seg dyktige får anledning til å søke seg til videre opplæring for å bygge opp spisskompetanse. Dette tyder på at B2 ser ut til å ha

en noenlunde konsistent politikk med en målrettet satsing og med muligheter for enkelte til å spisse sin kompetanse mer.

På spørsmål om det har vært problemer med å motivere medarbeiderne til å delta på kursene var svaret at det selvfølgelig kunne være noen som ikke var motivert (manglende motivasjon), og bedriften spør hver enkelt om de er interessert i å delta på de videregående kursene. Dersom de sier nei, er heller ikke bedriften interessert i å påkoste videre opplæring for dem. Informanten legger til at bedriften har et meget stort problem dersom dens medarbeidere ikke er motiverte for å tilegne seg ny kunnskap (B21). Slik den intervjuede mellomlederen ser det, er imidlertid ikke motivasjonskurs noen løsning. Ledelsen vil heller sørge for å finne fram til personer som selv er opptatt av å bli flinkere i jobben og som er "selvdrivende" (indre-motiverte) fordi det er viktig for B2 å være bedre enn konkurrentene, fordi bedriften med utgangspunkt i det norske kostnadsnivået ikke kan konkurrere på pris alene. Tatt i betraktning den hierarkiske og sentraliserte måten å definere læringsbehov på, lyder dette litt underlig fordi det virker som om lederen i begrenset grad har reflektert over hvordan den hierarkiske defineringen av læringsbehovet virker inn på medarbeidernes læringsmotivasjon. På den andre siden er det rimelig å anta at den ytre prosjektsituasjonen som motivasjonsfaktor spiller inn i denne sammenheng.

7.3.5 B2: Framgangsmåter for å gjøre bruk av ny kunnskap

I hvilken grad legger bedriften til rette for at læringen skal tas i bruk i bedriftens produksjon? For det første anvender B2 eksterne lærekrefter som kommer til bedriften, og der opplæringsprogrammet på forhånd er opplagt i samarbeid med bedriftens ledelse. Opplæringen er derfor i betydelig grad på forhånd tilpasset problemstillinger knyttet til bedriftens produksjon. Når bedriftens ledelse tar initiativ til opplæring så legges det inn i en tidsplan, og det legges også til rette for at medarbeiderne tas ut av jobben sin:

"...vi er jo veldig bevist på at den kompetansen han tillegger seg, må man få begynne å jobbe med å trene på eller praktisere innen kort tid - er det for lang tid der så er det dårlig planlegging av oss og da har dem fått opplæring for tidlig i forhold til det han skal begynne og jobbe med. Så der ønsker man og legg et at man legg stein på stein og bygger kompetansen" (B21).

Sitatet underbygger antagelsen om at i B2 er bruken av kursene ledd i å bygge opp en *faglig plattform* blant de ansatte i bedriften, og opplæringen har derfor meget høy prioritet. For det andre er bedriften i stor grad opptatt av å legge til rette for at deltakerne i opplæringen så tidlig som mulig skal få begynne å jobbe eller trene på det de har lært på kurset straks kurset er ferdig. At medarbeiderne skal jobbe med å trene eller praktisere det de har lært, tyder på at det kan dreie seg om mer eller mindre forhåndsdefinerte arbeidsoppgaver. Det underbygger antagelsen om at læringen er underlagt en dominerende utføringens logikk. Dette understreker igjen at denne kunnskapen er av vital betydning for bedriften og må beherskes av de ansatte:

”.... og det er klart at innen vår (bransje..) med sprøyteteknologi eller innen verktøybygging så er det viktig at man kan fortsette etter kursene og jobbe med det som man har fått opplæring i og nye innspill på” (B21).

For det tredje ser ledelsen i bedriften ut til å være *opptatt av at de ansatte jobber videre med det de har fått opplæring i*. I ovenstående sitat virker det som ledelsen ønsker at medarbeiderne skal videreutvikle det de har lært, eller uttrykt på en annen måte; de ønsker at medarbeiderne fortsetter å lære og videreutvikle det de har lært på kurs i tilknytning til jobben i etterkursfasen. Dette illustrerer poenget med at det eksterne kurset betraktes som *en forberedelse til læringen i etterkursfasen* og viser dermed at springbrettsperspektivet også i denne sammenheng er et relevant perspektiv. På den andre siden er arbeidsoppgavene forholdsvis snevert definert, og det synes det rimelig å tolke dette som *ledelsens ønske om at medarbeiderne primært gradvis skal forbedre sin arbeidsutførelse*. B2s satsing må sees på grunnlag av at det ikke finnes noen fagopplæring på området, og det blir derfor i større grad bedriftens eget ansvar å sørge for at medarbeiderne får den nødvendige faglige basiskompetansen. Når det gjelder deltaking på kurs så viser lederen til at det er flere grunner til å sende mer enn en person. Dette er også direkte relatert til det bedriften foretar seg når det gjelder å sikre bruken av det medarbeiderne lærer på kurset:

”..... det skal det ikke gjøre for vi er bevisst på at det skal være en bred kompetanse blant flere, og vi skal bruke den, og jeg tror at personer utvikler seg bedre hvis dem har noen at de er flere som kan sparre mot hverandre når man møter motstand i en utvikling, så er det klart at man har da har man behov for å diskutere med partnerne som er kollega som er på samme nivå. Og dette tror jeg at vi er bevisst på at vi kommer oss videre...” (B21).

Prinsippet om at flere enn en av de ansatte skal delta på samme kurs har i denne sammenheng også konsekvenser for hvordan bedriften legger til rette for at de ansatte skal kunne anvende det de har lært i etterkursfasen og ha sparringspartnere når man støter på problemer. Det dreier seg om betingelser for videre læring ved at man videreutvikler det man kan. Når det gjelder måten bedriften legger opp til at kunnskaper og ferdigheter tilegnet på eksterne kurs skal tas i bruk, ser vi at B2 legger betydelig vekt på å legge til rette for den operative læringen i etterkursfasen – hos B1 legges det vekt på at de etter kurset forsetter å lære for på den måte å komme seg videre. *Sparringspartnermodellen* som grunnlag for ibruktaking av kunnskapene og ferdighetene fra kurset er interessant. I B1 har deltakerne kompetansesentrene hvor de kan finne sparringspartnere mht. å ta nye kunnskaper og ferdigheter i bruk. I hvilken grad kan man si at dette spesifikt kjennetegner måten B2 går fram på for å integrere nye kunnskaper og ferdigheter fra et eksternt kurs til arbeidsplassen? De kvantitative dataene viser for øvrig at 47 % av medarbeiderne i B2 som har vært på kurs hadde reist sammen med andre kolleger i bedriften. 64 % blant medarbeiderne i B3 og hele 82 % i B1. Dermed viser det seg at B1 er den bedriften som i størst grad praktiserer at to eller flere reiser sammen på kurs og altså B2 som framhever dette som del av læringspolitikken praktiserer dette minst! På den andre siden kjenner jeg ikke til grunnen B1 eller B3 har for å sende flere enn en person på eksterne kurs.

7.3.6 B2: Oppsummering: Den strategisk orienterte læringen

Beslutninger om hvilken kompetanse som trengs i forbindelse med forberedelsene til et prosjekt finner primært sted i *ledergruppen*, dvs. i forbindelse med konkrete prosjektgjennomganger der alle aspekter ved gjennomføringen av et prosjekt drøftes. *Læringsbehovet defineres og autoriseres av ledelsen direkte i tilknytning til et forestående prosjekt.* Dette innebærer at læringsbehovene i B2 er oppdragsdrevne og dermed direkte strategisk motivert. B2 har aldri sagt nei til et prosjekt på grunn av manglende kompetanse til å gjennomføre det, men har heller valgt å oppgradere sin kompetanse gjennom teknologiutvikling der ibruktakingen av den nye teknologien har funnet sted som en top-down implementering ved opplæring av personalet for å gjennomføre prosjektene. Som underleverandør er produktene bedriften produserer predefinerte, og utføringens logikk dominerer i bedriften. At bedriften har utviklet spisskompetansen sin gjennom gradvis å påta seg mer utfordrende prosjekt fra kundene endrer ikke dette. I de tilfeller prosjektet faglig sett krever en kompetanseoppgradering, har slike prosjekter på to måter bidratt til kompetanseutviklingen for de ansatte og bedriften. Kompetanseutviklingen skjer således gjennom opplæringen og den videre læringen

knyttet til utføringen av et prosjekt som ansees som utfordrende for bedriften. Det er to grunner til at B2 er avhengig av å skaffe seg opplæring eksternt. Den første er behovet for å ha tilstrekkelig kompetanse i forhold til særlig hovedkunde at bedriften kan påta å gjennomføre de prosjektene de får tilbud om, men til en viss grad også konkurransesituasjonen. For det andre har det sammenheng med at det i Norge ikke finnes et utdanningstilbud for sprøytetøpere, og bedriften har derfor måttet hente lærekrefter fra et dansk universitet.

Når B2 bruker eksterne tilbydere er det vanlig at tilbyderens fagpersoner kommer til bedriften og gjennomfører opplæringen i sprøytetøping, og det innebærer at opplæringen var tilpasset bedriftens behov i *forkant*. Sprøytetøperne har ikke noe fagbrev i tradisjonell forstand blitt lært opp internt og gjennom eksterne kurs. Kompetansen de har bygd opp er derfor meget bedriftsspesifikk og kan sannsynligvis bare i begrenset grad brukes i arbeidsmarkedet utenfor B2. B2 har imidlertid et mål om gradvis å heve det faglige nivået i sprøytetøping til hele arbeidsstokken, og medarbeidere som viser seg dyktige får tilbud om videre opplæringen innenfor sprøytetøping. Den ytre prosjektsituasjonen utgjør også en viktig motivasjonsfaktor for læringen, og opplæringen er høyt prioritert fra bedriftens side: Det dreier seg om å få og gjennomføre et prosjekt.

B2 har i stor grad bygd opp sin kompetanse gjennom å påta seg stadig mer avanserte oppdrag. Parallelt med dette utviklet bedriften sprøytetøpingsteknologien med gjennombrudd i 2000, og tre år etterpå skjer 80 % av produksjonen med den nye teknologien. Når læringsbehovene i så sterk grad blir oppdragsbaserte, så vil det være spesielt viktig for bedriften at medarbeiderne faktisk tilegner seg det de går på kurset for å lære, og den legger stor vekt på at læringen skal fortsette i tilknytning til utføring av jobben i etterkursfasen. Av den grunn er B2 i stor grad opptatt av at læringen på det eksterne kurset blir tatt i bruk i arbeidet, og de benytter seg av flere ”grep” for å få dette til. Ledelsen planlegger opplæringen fra begynnelse til slutt. Kartleggingen av behov og gjennomføringen av opplæringen legges inn i en tidsplan og ledelsen er opptatt av at de ansatte skal få begynne å øve seg og jobbe videre med det de har lært så snart som mulig etter kursavslutning. Det dreier seg om predefinerte arbeidsoppgaver. Denne framgangsmåten harmoniserer i stor grad med hvordan det er rimelig å anta at rekontekstualiseringen av den eksterne læringen finner sted i en bedrift der utføringens logikk dominerer.

Med et ”oppdragsdrevet læringsbehov” sikter jeg i dette tilfellet til et læringsbehov som er nært koplet til bedriftens evne til å gjennomføre et oppdrag og derfor har et klart strategisk siktemål. Det er av den grunn også rimelig at det fører til et visst normativt press på medarbeiderne om å bestrebe seg på ta i bruk det de har lært på kurset. Styrken i de normative forventningene er sannsynligvis avhengige av situasjonen og hvilken kultur - lojalitet og vilje bedriften kan mobilisere for å få medarbeiderne ”til å stå på” for å sikre seg oppdrag. B2 har kort sagt oversikt over hvilket læringsbehov bedriften har, læringen inngår i en strategi, bedriften har et klart siktemål for opplæringen og dessuten en plan for hvordan den skal brukes. Den oppdragsdrevne læringsstrategien illustrerer også et viktig aspekt ved springbrett-perspektivet. Den konnektive dimensjonen er hierarkisk styrt og planlagt og rekontekstualiseringen er enkel og får i stor grad sitt særpreg ved at den er formet av en dominerende utføringslogikk.

7.4 B3: Den segmenterte læringsstrategien

60 – 70 % av medarbeiderne i produksjonen har fagbrev, og de som ikke har det, har forholdsvis lang arbeidserfaring (jfr. tabell 6.1. og tabell 6.2. i kapittel 6). Ledelsesrepresentanten (heretter; ledelsen) gir uttrykk for at den er opptatt av å sørge for tilstrekkelig opplæring innenfor HMS²⁴, og kranførerkurs, og for dette formålet anvendes eksterne kurs. Dette er primært lovpålagte kurs. Dette betyr at det primært er institusjonelle forhold utenfor bedriften som definerer behovet som bedriften må legitimere seg i forhold til. Bedriftens læringspraksis overfor operatørnivået kommer til uttrykk i følgende sitat:

”....Når det gjelder videreutvikling av operatørene så er vel det mere ’learning by doing’, altså dyktiggjøre seg i den jobben internt, hvor vi har brukt mindre krefter på å gjøre påfyll der, annet enn å bruke leverandører til en viss grad på å få innspill på sveisemetoder, som et eksempel da”(B31).

Bedriftens ledelse gir i sitatet uttrykk for at de satser på den uformelle læringen i tilknytning til arbeidet som strategi, og at bedriften utover det har minimale behov for ekstern læring på operatørnivået. Dette kan tolkes på bakgrunn av at bedriften over flere år har hatt en forholdsvis stabil etterspørselssituasjon med standard produksjon for store offentlige og private

²⁴ HMS står for Helse Miljø og Sikkerhet og utgjør et system for virksomhetenes internkontroll. HMS-arbeid handler om å forebygge, avdekke og hindre gjentakelse. Det er viktig at alle deltar aktivt i arbeidet. Ledelsen har et spesielt ansvar for at virksomheten utfører internkontroll.

kunder der standard produksjonsprosedyrer dominerer. I denne forbindelse er medarbeidernes kompetanse blitt ansett som tilstrekkelig for å møte behovene. I følge fagforeningsrepresentanten hadde det vært tilfeller der medarbeidere på ”privat initiativ” tok kurs og brukte fritiden til å lese der bedriften etter søknad og påtrykk fra fagforeningen har finansiert lærebøkene. Det ser med andre ord ut til å være et latent behov for videre læring som bare kan realiseres ved at *den enkelte arbeidstaker selv* tar initiativet til det. Det er tydelig at fagforeningsrepresentanten er misfornøyd, og virker delvis oppgitt over ledelsen når det gjelder det de oppfatter som en lav investering i opplæring og kompetanseutvikling. *Det finnes i følge fagforeningsrepresentanten ikke noe system for regelmessig oppgradering av fagkompetansen i bedriften:*

”..... vil jeg tro at det er mange bedrifter som er lik oss når det gjelder forholdet til opplæring og det vi har snakket om her da. Og de investerer kanskje litt etter oppdragene, og det er vel til en viss grad riktig det òg...”
(B32).

Denne uttalelsen er å forstå som en antagelse mer enn en rent empirisk påstand om hvordan opplæringssituasjonen faktisk er i andre og liknende bedrifter. På den andre siden er en fagforeningsrepresentant neppe helt uvitende om hvordan opplæringssituasjonen er i andre liknende bedrifter, og jeg vil slik sett regne med at det kan være flere fellestrekk mellom B3 og andre bedrifter. Sett i forhold til de to andre bedriftene i utvalget mitt er de hver på sin måte forskjellige, både når det gjelder grunnlaget og formålet med den eksterne læringen. Sitatet ovenfor kan også tolkes som en kritikk av hvordan læringssituasjonen for medarbeiderne på operatørnivå er i bedriften. Fagforeningsrepresentanten viser med et eksempel at tingene i B3 kunne ha vært gjort annerledes etter hans oppfatning:

”...men de som har skolert seg, kjøpt inn utstyr i forkant av alle andre, det er vel de som er vinnerne. Jeg liker ikke å sitte og gjenta meg selv egentlig, men jeg tror at vi har hatt en tendens til å ligge litt på etterskudd” (B32).

I følge daglig leder driver bedriften ingen systematisk kompetansekartlegging og har heller ingen strategisk opplæringsplan. I noen tilfeller kan dette tolkes som at bedriften ikke har noen bevisst målrettet opplæringspolitikk. Det behøver ikke sann uten videre å stemme, men i dette tilfellet virker det som om dette er en rimelig antagelse. Det virker som om det i svært begrenset grad drives noen form for opplæring på operatørnivået. Dette oppfattes som en faglig utarmingsstrategi av fagforeningsrepresentanten:

”Og vi bruker utstyret mens vi har det og sliter det i stykker, uten å tenke på at det burde vært erstattet av nytt og... og det er vel til en viss grad virkeligheta når det gjelder folk også, at vi utnytter dem fullt ut mens de er her, og det de kan. Uten å tilføre så veldig mye nytt, ny kompetanse til dem.....”(B32).

Den opplæring som gis i B3 er en del kortere kurs der leverandører gir opplæring i nye sveisemetoder og lovpålagte kurs innen HMS. I tillegg kommer det at det innenfor enkelte områder finnes sveisesertifikater som må fornyes med jevne mellomrom, og disse er viktige for bedriften og avgjørende for hvilke oppdrag den kan ta. Dette dreier seg om institusjoner og aktører utenfor bedriften som pålegger bedrifter bestemte sertifikater for at de skal ta oppdrag innenfor visse gitte fagområder. Det utgjør derfor et viktig element i bedriftens oppdragsberedskap siden det innenfor noen av B3s fagområder kreves at sveiserne er sertifiserte innenfor spesialområder (B32). Medarbeiderne som må fornye sine sveisesertifikater, får mulighet til å øve seg en stund før prøven. Prøvene tas vanligvis hvert annet år og utgjør vedlikehold av den eksisterende kompetansen i bedriften. Prøvene på slike sertifikater er praktisk innrettet der den enkelte medarbeider skal løse et visst antall oppgaver som viser i hvilken grad han kan utføre bestemte typer av sveiseoppgaver på en tilfredsstillende måte. Det betyr at oppgavene de prøves i, ofte er identiske med mange av de arbeidsoppgavene som de står overfor i det daglige arbeidet sitt. Det eksisterer ingen problemer med ”overføringen” av kunnskapene og ferdighetene. Dette er også lovpålagte sertifikater og denne ordningen ser i noen grad ut til å leve sitt eget liv innenfor bedriften. På operatørnivå er læringen begrenset til lovpålagte kurs, og det er derfor institusjonelle forhold utenfor bedriften som i denne bedriften definerer læringsbehovene til medarbeiderne.

7.4.1 Eksterne læringstilbud for ledelsesnivået

Medarbeiderne i ledelsen og administrasjonen har større anledning til å delta på ulike typer eksterne kurs innen bl.a. AutoCad, tegneprogrammer og kurs i lederutvikling.

”I administrasjonen så gjennomføres det litt mer sånn kurspreget opplæringsaktiviteter, alt i fra opplæring på AutoCad og tegneprogram til kurs innenfor lederutvikling” (B31).

I denne avdelingen ser det i stor grad ut til å være den enkelte medarbeideren som kommer med forslag til kurs og så autoriseres dette dersom det er et kurs som lederen anser som

relevant for bedriften. Denne framgangsmåten likner på den som praktiseres i B1, men der omfatter det *alle* medarbeiderne, mens det i B3 kun er avgrenset til en bestemt avdeling i bedriften hvor ledelsen og det administrative personalet sitter:

”Ja, det er i veldig stor grad opp til den enkelte å komme med forslag til hva man ønsker der. Og så tar man konkret stilling til det, og så gjør man eller ikke gjør man... Det er det ene, det andre det er jo at man må forsøke å oppmuntre, i den grad det kommer kursinvitasjoner på min pult. Og så videreformidle til de som kan være aktuelle for det, men initiativet ut over det, til det å si at det her er noe for meg, det ligger hos den enkelte” (B31).

Dette betyr at den enkelte i denne avdelingen har mulighet til å definere sitt opplæringsbehov selv i motsetning til dem som arbeider i produksjonen. For dem har ledelsen bestemt at det ikke er noe behov for ekstern læring. *Det er også en måte å definere behov på og er i samsvar med praksisen i B2 der også ledelsen mer eller mindre enerådig definerer opplæringsbehovet.* Forskjellen er bare den at i B2 definerer ledelsen et behov for medarbeiderne mens i B3 definerer ledelsen behovet ved å hevde at medarbeiderne på operatørnivået ikke har behov for ekstern læring utover de lovpålagte kursene. For ledelsen er adgangen til eksterne kurs forholdsvis åpen, men stengt for medarbeiderne på operatørnivået – og det i en og samme bedrift. Det er dette jeg mener med at *adgangen til eksterne kurs er segmentert*. Det dreier seg om et vertikalt arbeidsmarkedssegment slik dette begrepet anvendes i institusjonell arbeidsmarkedsteori om interne og eksterne arbeidsmarkeder (se Doeringer og Piore, 1971; Colbjørnsen, 1982). I denne forbindelse betyr det at bedriften er inndelt i vertikale grupperinger som f.eks. har andre muligheter til å delta på eksterne kurs enn de som arbeider i produksjonen. I så måte samsvarer dette med annen forskning (Baethge m.fl., 1990).

I følge ledelsen har bedriften også jobbet med forbedringsprosjekter i samarbeid med SINTEF, men det har ikke ført til konkrete forbedringstiltak. Som nevnt ovenfor har det vært en del problemer i samarbeidet mellom avdelingene. I intervjuet med daglig leder ser det også ut til å herske uenighet mellom ledelse og ansatte om hvilke kurs som eventuelt burde kjøres. Fra ledelsens side oppleves situasjonen slik at i stedet for fagorienterte eksterne kurs er det viktigere å sette i gang prosesser som bidrar til å bedre samarbeidet både på avdelingsnivå og i forholdet til ledelsen. Samarbeidsproblemene er også erkjent av ledelsen. Fagforeningsrepresentanten har på sin side pekt på behovet for å *få faglig påfyll*. Det virker som om det er forskjellige syn på hvilken innretning opplæringen skal ha. Fra fagforeningen hevdes det at *hensikten med all deltaking på eksterne kurs må være at deltakerne skal kunne nyttiggjøre seg*

det de har lært i arbeidet, men fagforeningen har ikke engasjert seg spesielt i dette på noen måte, men opplever heller ikke at bedriften framstår som noen pådriver på dette området.

7.4.2 Individuell resituering

På hvilke måter forbereder bedriften seg på å ta i bruk den kunnskapen medarbeidere har tilegnet seg på eksterne kurs? I følge daglig leder varierer det litt med hvilken type kurs det gjelder. I denne sammenheng dreier det seg altså om eksterne kurs som personer i ledelsen og og administrasjonen deltar på. Når det gjelder lederkurs blir det *i stor grad opp til den enkelte å gjøre bruk av det de har lært på kursene*. Kurs i lederutvikling som bedriftens ledere deltar på, oppfattes som påfyll for å forbedre den enkeltes måter å utøve en lederrolle på. I dette tilfellet legges det opp til en ren *individorientert strategi* der det er opp til den enkelte å gjøre bruk av det som er lært på kurset. Det betyr i praksis at den nye kompetansen bare delvis anvendes i tilknytning til utføringen av arbeidsoppgavene. Det er dermed overlatt til den enkelte å tolke mulighetene og tenke ut måter og situasjoner der den nye kunnskapen kan brukes. Empirisk sett kan det bety at den neppe blir tilstrekkelig integrert i lederens aktive kunnskaps- og ferdighetsforråd slik at den aktivt påvirker utføringen av lederrollen. Men viktigst i denne sammenheng er det at *den enkelte overlates til seg selv med å gjøre bruk av det som er lært på det eksterne kurset*. Når det gjelder eksterne kurs som gir formell kompetanse som f.eks. *å tegne i AutoCad så er det i B3 et større fokus på at denne kompetansen skal bli tatt i bruk fordi den er av betydning for bedriften*. Dette signaliseres gjennom forventninger. De eksterne kursene oppfattes som et middel til å bygge opp kunnskaper og ferdigheter for videre læring, men det legges i begrenset grad til rette for at læringen fra det eksterne kurset skal tas i bruk i arbeidet. Det ansees likevel som legitimt at medarbeiderne kan øve seg etter kurset:

”Det er nok veldig mye øving på konkrete utfordringer, altså at man har en jobb. Og sjelden øving for øvingens skyld, det forekommer vel nesten ikke, tror jeg. Så det er jo der også at man øver på konkrete utfordringer som man har, og dyktiggjør seg gjennom det” (B31).

Medarbeiderne øver seg på konkrete utfordringer i arbeidet, dvs. utføringen av reelle arbeidsoppgaver i bedriften. Slik sett kan vi si at den videre læringen i etterkursfasen kan finne sted som *en intensiv, men delvis uformell innlæringsfase*, der arbeidstakerne tilegner seg og øver seg for å bli fortrolige med kunnskapene og ferdighetene fra kurset i tilknytning til utføringen

av relevante arbeidsoppgaver. I noen tilfeller har kursdeltakerne hatt anledning til å øve seg på bruken allerede mens de gikk på selve kurset. Dette kan også legge et viktig grunnlag for å ta i bruk læringen fra kurset. Det betyr at læringen i etterkursfasen ofte vil ha karakter av å være en form for tilegnelse og dyktiggjøring i anvendelsen av det som den enkelte har lært på kurset. At det er et større fokus på at læringen fra kurs som gir formalkompetanse skal tas i bruk, kan ha å gjøre med at det er kompetanse direkte relatert til produksjonene, men kan også ha å gjøre med forventninger betydningsfulle aktører som f. eks. kunder. Samtidig innebærer det at de som arbeider i ledelsen og i administrasjonen har anledning til å skaffe seg kompetanse som også kan anvendes i det eksterne arbeidsmarkedet (formalkompetanse).

7.4.3 B3: Oppsummering: Segmentert deltaking og stabilitet

Bedriftens læringspraksis for de ansatte på operatørnivå er begrenset til lovpålagte kurs innen HMS og fornying av eksisterende sveisesertifikater. Utover dette legges det vekt på at medarbeiderne skal dyktiggjøre seg gjennom utføringen av arbeidsoppgavene. Prøvene til fornying av sveisesertifikatene innebærer vedlikehold av den eksisterende kompetansen som er nødvendig for eksisterende og nye oppdrag. Prøvene er praktiske og nært knyttet til de praktiske arbeidsoppgavene. På dette feltet er det således ingen ”overføringsproblemer”. Det underbærer at det i denne bedriften i stor grad også dreier seg om mer eller mindre forhåndsdefinerte arbeidsoppgaver og en dominerende utføringens logikk. Den lave satsingen på opplæring og kompetanseutvikling oppfattes av arbeidstakerrepresentanten som under minimum og kan forstås på bakgrunn av at bedriften over flere år har hatt en meget stabil etterspørselssituasjon med standard produksjon.

Ledelsen har vurdert behovet for eksterne kurs som svært lite. Dette gjenspeiles i bedriftens praksis på området. Fagforeningen er lite tilfreds med situasjonen og opplever den manglende muligheten for faglig oppdatering som en faglig utarmingsstrategi. Et aspekt ved dette er uenigheten mellom ledelsen og de ansatte om hva opplæringsbehovet er. Ledelsen er mer opptatt av å få satt i gang læringsprosesser som kan bidra til bedre samarbeid både horisontalt og vertikalt. Fagforeningen er derimot mer opptatt av behovet for å få ”faglig påfyll”. Mens kun enkelte av de ansatte i produksjonen har adgang til enkelte lovpålagte kurs, har de ansatte i administrasjonsavdelingen i stor grad anledning til å definere opplæringsbehovet sitt selv omtrent på samme måte som vi har sett i B1. Det er dette jeg har betegnet som *segmentert adgang* til eksterne kurs, dvs. at det i en og samme bedrift er en vidt forskjellig praksis når det

gjelder adgangen til kurs. Dette mønstret vil vi trolig i betydelig grad finne igjen i det øvrige arbeidslivet. All ekstern opplæring som finner sted på operatørnivået i bedriften er *institusjonelt bestemt*. Jeg sikter til kursene innenfor HMS, truckførerbevis og sveisesertifikatene. Det er m.a.o. institusjonelle forhold utenfor bedriften som definerer behovet og pålegger den enkelte bedriften å gjennomføre den eksterne læringen, dvs. institusjoner utenfor bedriften er den direkte årsaken til den eksterne læringen som finner sted. Denne *institusjonelt drevne læringen* dreier seg ofte om sertifiseringskurs innenfor ulike fag- og aktivitetsområder, men også innen helse, miljø og sikkerhet (HMS) m.m. Slik læring ser ut til å bidra til å sikre en minstestandard innen HMS, samtidig som myndighetene eller andre faginstanser ønsker å sikre kvaliteten på arbeidet innenfor gitte fagområder.

Når det gjelder måter å gå fram på for å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter tilegnet på eksterne kurs, skiller lederen i B3 mellom kurs som gir og ikke gir formalkompetanse. Bedriften har ingen spesielle planlagte tiltak for å sikre at læring på eksterne kurs blir tatt i bruk. Det er opp til den enkelte, men i denne sammenheng legges det størst vekt på at kurs som gir formalkompetanse skal tas i bruk, og på dette området er det relativt klare forventninger til de som har deltatt på et slikt kurs, mens kurs som ikke gir formalkompetanse er i større grad opp til den enkelte. Den som har vært på et eksternt kurs får anledning til å øve/trene seg, men kun på reelle utfordringer. Denne muligheten har også medarbeiderne på operatørnivået når de skal fornye sveisesertifikatene. Det er rimelig å anta at læringen i etterkursfasen på administrativt og ledelsesnivå kan arte seg som en intensiv, men relativt kort læringsfase der arbeidstakeren øver seg på å bruke kunnskaper og ferdigheter fra kurset i utføringen av arbeidet. Det avgjørende i denne sammenheng er hvor viktig kompetansen tilegnet på eksterne kurs er for bedriften. At den enkelte kursdeltaker tilstås en mulighet til å øve/trene på reelle utfordringer kombinert med et visst forventningspress er elementer som inngår i denne typisk individorienterte strategien.

7.5 Organisasjonskontekst og læringspraksis

Målet i dette kapitlet var å svare på om hvorvidt bedriftenes læringspraksis kunne relateres til bedriftenes organisasjonskontekst, dvs. i hvilken grad egenskaper og trekk ved organisasjonens struktur legger føringer på bedriftenes bruk av eksterne kurs. Den empiriske analysen har sannsynliggjort at det synes å være en viss sammenheng mellom organisasjonskontekstens

situasjonslogikk og måtene bedriftene gjør bruk av eksterne kurs på. Alle tre bedriftene er oppdragstakende, og det innebærer at oppdragsgiveren spiller en viktig rolle mht. å definere hvilke produkter oppdragstakerne skal framstille. Relasjonen mellom oppdragstaker og oppdragsgiver, sammen med oppdragens karakter (type produkter), produksjonsprosedyrer, konkurransesituasjonen, endringstakten i kunnskaps- og teknologiviklingen utgjør vesentlige faktorer mht. å konstituere organisasjonskonteksten og dens situasjonslogikk. Det er slikt perspektiv jeg har valgt å se Ellströms distinksjon mellom utføringens og utviklingens logikk. Analysen har vist at de ovennevnte faktorene bidrar til å forklare hvordan organisasjonens struktur og arbeidsorganiseringen er utformet osv. og dermed bedriftenes oppgraderingsbehov og bruk av eksterne kurs. Dette gir også et visst grunnlag for å avgjøre hvilken type situasjonslogikk som dominerer i hver av bedriftene. Antagelse om at det ikke finnes noen ”beste måte” mht. enten bruk av eksterne kurs eller uformell arbeidsnær læring er blitt bekreftet i de tre bedriftenes læringspraksis så langt. Dette betyr imidlertid ikke at dette i alle tilfeller behøver å være den optimale praksis. Slik sett vil det sikkert være et forbedringspotensial i alle tre bedriftene innenfor deres gitte kontekst på undersøkelsestidspunktet. På den andre siden er det neppe mulig sånn uten videre å endre (velge) den enkelte bedriftens rådende situasjonslogikk. Det kan forutsette relativt omfattende endringer i organisasjonens kontekst.

7.6 Konnektivitet og læringspraksis

I dette kapitlet har jeg vist at begrepet organisasjonskontekst kan bidra til å forklare bedriftenes bruk av eksterne kurs. I denne sammenheng er forståelsen av kontekstbegrepet av betydning, og jeg sikter særlig til begrepet om kontekstens duale funksjon: Dens spesifiseringsfunksjon og dens konnektive funksjon (Guile og Young, 2003). Selv om de refererte forfatterne bruker dette begrepet i en litt snevrere betydning enn jeg gjør her, mener jeg det er legitimt også å anvende det på organisasjonsnivået. Det situasjonsteoretiske perspektivet postulerer en sammenheng mellom den interne organiseringen av arbeidet og eksterne situasjonsfaktorer i omgivelsene (jfr. kap. 2) der begrepene mekanistisk og organisk organisasjonsstruktur inngår. Resultatene av den empiriske analysen har vist at det er en sammenheng mellom organisasjonsstruktur og bruken av eksterne kurs: B1 har et betydelig innslag av organiske trekk i sin struktur gjør i betydelig grad bruk av eksterne kurs, mens B2 og B3 har

en del mekanistiske trekk ved organisasjonsstrukturen. Disse bedriftene gjør i mindre grad bruk av slike kurs. Selv om denne sammenhengen ikke er entydig, er den interessant.

Jeg vil likevel understreke at dette neppe kan sies å være noen entydig tendens. Det kan det heller ikke være. Grunnen til det er at kunnskaps- og teknologiutviklingen, konkurranse-situasjonen og etterspørselssituasjonen kan påvirke organisasjonen med ulik styrke, modifiseres eller motvirkes av ulike andre mekanismer også mekanismer internt i organisasjonen. Slik sett kan dette sies å være en form for veiledende antagelse som forutsetter at hvert enkelt tilfelle må undersøkes. Dett gjelder fortrinnsvis for oppdragstakende organisasjoner. Undersøkelsen viser at den konnektive dimensjonen ved organisasjonskonteksten har ulik betydning i de tre analyserte bedriftene, og i hver av disse er det spesielle mekanismer som i særlig grad er virksomme. I B1 er det den høye endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen, for B2s vedkommende er det hierarkiske bytterelasjonen i forhold til oppdragsgiveren, i B3 langvarige leveringsavtaler av standardprodukter til store kunder.

Import av kunnskap gjennom bruk av eksterne kurs kan sees som en av flere måter å knytte sammen organisasjonskontekstens konnektive dimensjon og den spesifiseringsdimensjon. Det dreier seg om hvordan den teoretiske og kodifiserte kunnskapen gjennom medarbeidernes handling og samhandling i arbeidssituasjonen knytter sammen og trekker veksler på både den kontekstuelle/situerte kunnskapen og den teoretiske og kodifiserte kunnskapen samt de subjektive læringsressurser hver enkelt av de ansatte har hver for og sammen.

Ny kunnskap innebærer mulighet til å se en kjent situasjon på en ny måte, utføre en kjent arbeidsoppgave på en ny måte eller ”oppdage” en kontekst på nytt osv. Dette gir et grunnlag for ny læring, men også en anledning til å stille kritiske spørsmål i forhold til eksisterende praksis i organisasjonen og slik potensielt bidra til å endre både kunnskapen og praksisen gjennom samhandlingen horisontalt og vertikalt med andre i organisasjonen. Dette utgjør kjernen i det teoretiske perspektivet som jeg har argumentert og det danner utgangspunktet for mitt syn på import av kunnskap gjennom bruk av eksterne kurs i organisasjonen. Begrepet *konnektive læringspraksis* fanger etter min oppfatning opp den teoretiske argumentasjonen som ligger til grunn for oppfatningen av organisasjonskontekstens duale dimensjon. I dette tilfellet dreier det seg om konnektiv læringspraksis på organisasjonsnivået og er knyttet til organisasjonskonteksten og dens situasjonslogikk. Før jeg oppsummerer den empiriske analysen vil jeg utvikle noen begreper som skal bidra til å fange opp bedriftenes

læringspraksis, dvs. de prosessene som aktiviserer den konnektive dimensjonen i de tre bedriftene. Oppsummeringen vil indikere hvordan den konnektive læringspraksisen på organisasjonsnivået arter seg i de tre typer organisasjonskontekst slik den er framkommet i den empiriske analysen.

7.6.1 Konnektivitet og import av kunnskap

Import av kunnskap i form av eksterne kurs kan betraktes som en prosess som finner sted i flere faser. I det følgende vil jeg skissere noen tre faser som jeg har belyst i denne undersøkelsen.

1) Utgangspunktet som jeg starter med, er at det i organisasjonen er blitt identifisert en problemsituasjon eller et behov for faglig oppdatering av ett eller slag. Det betyr at en bestemt type kunnskap som inkluderer eksterne kurs er adekvat måte å løse eller nærme seg problemet eller problemsituasjonen på. Årsaken til problemet kan være av ekstern eller intern karakter (kunnskaps- og teknologiutviklingen, konkurransesituasjonen eller endringer i etterspørselen, men i problemløsningen i arbeidet), men også institusjonelle forhold som f. eks. lov- og regelverk som pålegger organisasjoner å gjennomføre bestemte typer kurs for at de skal få offisiell tillatelse til å utføre bestemte arbeidsoppgaver eller –operasjoner (sertifisering) på avgrensede samfunnsområder. De personene i organisasjonen som deltar i den ovennevnte type problemavklaring varierer fra organisasjon til organisasjon, og det samme gjelder spørsmålet om hvilke prosedyrer som følges eller hvilke framgangsmåter som benyttes. Men poenget er at dette dreier seg om å sette problemsituasjonen inn i en faglig relevant og praktisk sammenheng, dvs. *analysere* problemsituasjonen slik at det blir mulig å avklare hvilken type kunnskap og hvilken type læring som antas å bidra til løsningen av problemet.

2) Når problemsituasjonen er *analysert*, må adgangen til et eksternt kurs som regel avklares nærmere med den eller dem i organisasjonen som har ansvaret for det. Med adgang sikter jeg til en eller annen form for godkjenning og. Det dreier seg om å skape en aksept for at den aktuelle kunnskapen trengs i organisasjonen. Slik sett er dette et spørsmål om å få/gi tillatelse (autorisere) til at en eller flere ansatte kan delta på et nærmere spesifisert kurs mht. innhold m.m., samtidig som det også innebærer at det i organisasjonen også gis tilslutning til at det brukes økonomiske og andre ressurser på kurset (allokering) (jfr. Giddens, 1984). Denne

analyse- og legitimeringsfasen baner billedlig talt vei ut av organisasjonen og utgjør forutsetningen for å finne en aktør som kan levere den kunnskapen og læringen som ønskes.

3) Dette kan være enkelt ved at man gjør bruk av kurstilbydere som man har benyttet tidligere eller trekker veksler på profesjonelle nettverk som kan gi informasjon om aktuelle aktører. Det kan imidlertid også innebære en omfattende søkeprosess som eksempelvis hos B2. Forskning tyder på at det er ingen grunn til å bagatellisere søket etter en relevant kurstilbyder. Dette utgjør et problematisk punkt både for bedriftene og de aktørene som tilbyr eksterne kurs (Døving m.fl., 2003). Kurset er den læringsarenaen det den nye kunnskapen tilegnes på. Busch (1993) har samlet og drøftet en rekke relevante teoretiske aspekter ved kursorganisasjonen som læringsmiljø, om deltakerforutsetninger og roller i kursorganisasjoner. Dette kommer jeg ikke nærmere inn på her. Når kurset er over skal de ansatte tilbake til arbeidet sitt, og ta fatt på den videre problemløsningen, der det antas at den nye kunnskapen kan bidra. Det dreier seg med andre ord om å *resituere* den tilegnede kunnskapen fra kurset til organisasjonens arbeid.

Slik sett består den åpningen av organisasjonens konnektive læringspraksis består av tre faser: *Analysefasen*, *legitimeringsfasen* og *resitueringfasen*. Måtene disse fasene gjennomføres på vil stor grad være avhengig av organisasjonskonteksten og dens situasjonslogikk. Selve ibruktakingen og anvendelsen av den kunnskapen som er tilegnet på det eksterne kurset omfatter de læringsprosesser som skjer internt i organisasjonen etter kurset for å gjøre bruk av den nye kunnskapen i arbeidet. De sistnevnte prosessene bruke begrepet *resituering* på (jfr. Guile, 2002). Disse berører jeg ikke nærmere før i kapittel 8. I analysen av de prosessene som aktiverer den konnektive dimensjonen i de tre bedriftene har jeg i det foregående implisitt gjort bruk av Giddens begrep om den autoritative og allokativ (transformativ) kapasitet til de personene i tre bedriftene. Nedenfor vil jeg kort redegjøre litt nærmere for disse begrepene.

7.6.2 Autorisering og allokering for å aktivere av den konnektive dimensjonen

Begrepene inngår i det videre begrepet "domination" – dominans eller herredømme som i betydelig grad fanger opp vesentlige trekk ved de prosesser som konstituerer den konnektive dimensjonen slik den framtrer i den empiriske analysen. For det første dreier det seg om aktørens autoritative kapasitet og ressurser til å bestemme, gi ordre påby, kommandere, tillate i

relasjon til personer eller aktører. For det andre dreier det seg om allokativ kapasitet og ressurser i relasjon til objekter eller materielle ressurser for å få ting gjort, gjennomført osv. Det dreier seg følgelig seg om *autorative og allokativ ved aktørers kapasitet* (Giddens, 1984). I utgangspunktet forutsettes det at ledelsens og de ansatte begge har slike kapasiteter. Maktforskjeller i dette perspektivet kommer til uttrykk ved at aktørene i ulik grad kan trekke veksler på regler, ressurser, sine posisjoner for å autorisere sine krav synspunkter og interesser. Jeg vil knytte disse to begrepene til posisjonsinteresser og -praksiser i en organisasjon. Slik sett kan organisasjonen oppfattes som et nett av internt relaterte aktører i vertikale og horisontale posisjoner og praksiser med allokativ og autorative kapasiteter. Likevel er adgangen og muligheten til gjøre bruk av regler og ressurser for å realisere og utøve sine allokativ og autorative kapasiteter ulik. Det er videre også et poeng at posisjonene og relasjonene, inkludert praksisene har en viss varighet i tid. Dette innebærer en viss vridningen i forhold til Giddens struktureringsteori i og med at dette dreier seg om en prestekturert kontekst. Det innebærer organisasjonsstrukturen forstått som regler og ressurser ikke lenger bare eksisterer virtuelt som hukommelsesspor i anvendelsesøyeblikket (in its instantiation), men som posisjonelle praksiser og kapasiteter knyttet til personer i ulike roller i en organisasjon, og har en mer vedvarende karakter. Dette betyr at jeg bruker de to begrepene på en litt mer "dualistisk" måte enn Giddens selv gjør i sin struktureringsteori (Giddens, 1984). Videre innebærer det at handling og struktur ikke gjensidig konstituerer hverandre, men disse forstås heller som to distinkt forskjellige fenomener med ulike egenskaper (jfr. Archer, 1995).

Begrepene autorative og allokativ kapasitet bidrar til belyse noen viktige aspekter ved de prosessene som konstituerer den konnektive dimensjonen i de tre bedriftene ved at det er mulig å skille mellom de tilfellene ledelsen gjør bruk av den autorative kapasiteten og den allokativ eller begge typer kapasiteter samtidig. Når disse maktdimensjonene kombineres dreier det seg både om makt til å allokere ressurser eller la være å allokere og om å bestemme (over) (eller la være), å påby eller å gi tillatelse til aktører, dvs. autorisere beslutninger. Jeg vil oppsummere de resultatene av den empiriske analysen som kan relateres til organisasjonskonteksten konnektive betydning i de tre bedriftene, dvs. i relasjon til det som jeg ovenfor har definert som rekontekstualisering. På grunnlag av analysen i dette kapitlet har det framkommet en rekke holdepunkter for at organisasjonskonteksten og dens situasjonslogikk kan bidra til å forklare bedriftenes bruk av eksterne kurs. Dette er oppsummer med begrepene organisk konnektivitet, planlagt konnektivitet og segmentert konnektivitet.

7.6.3 B1: Organisk konnektivitet

Læringspraksis i B1 kjennetegnes av en relativt høy konnektiv beredskap. Dette kommer til uttrykk gjennom den åpne adgangen de ansatte har til å delta på eksterne kurs. Denne beror på at ledelsen gjennom styret stilt økonomiske ressursene til rådighet for deltaking på kurs o.l. for kr 40.000 pr ansatt og lederne av kompetansesentrene har dobbel kurspott. Min tolkning av dette er at ledelsen i kraft av sin posisjon og de ressurser den forvalter bruker sin autoritative kapasitet til å allokere ressurser til de ansattes eksterne kurs. Dette betyr at den konnektive beredskapen i organisasjonen er institusjonalisert. I B1 skjer identifiseringen og analysen av kunnskaps- og læringsbehovene på måter som ivaretar både de ansattes og ledelsens problemoppfatninger og -definisjoner. Kursvalgene skjer på grunnlag diskusjoner og anbefalinger fra andre kolleger i kompetansesentrene, men også som følge av problemløsningen i prosjektene og av den enkeltes faglige interesser og ønsker. De økonomiske ressursene er disponible, og ledelsen har delegert allokeringen til den enkelte ansatte, som dermed selv har en betydelig allokativ myndighet. De ansattes kursvalg autoriseres endelig gjennom en personalsamtale med ledelsen. På denne måten ivaretas også ledelsens videre perspektiver organisasjonens virksomhet. Når det gjelder kursvalget så finner det sted i en diskursiv faglig kontekst, og vil jeg bruke begrepet *diskursiv autorisering* om denne prosessen i B1. Springbrettsperspektivet på eksterne kurs virker innarbeid. Dette innebærer at eksterne kurs sees som en første fase i, eller som en fortsettelse av en pågående læringsprosess. Dette kan forstås som et trekk ved B1s læringskultur. Slik sett kan eksterne kurs støtte opp om og drive videre pågående læringsprosesser i organisasjonen. Analyse- og legitimeringsfasen er i hovedsak forankret i det lærings- og kunnskapsfellesskapet som kompetansesentrene utgjør, og dette gjelder delvis også resitueringsfasen. Sistnevnte fase har fokus på følgende aktiviteter i organisasjonen: 1) Utviklingsorientert arbeid med metodikk- og verktøyutvikling, 2) oppgradering av medarbeiderne når det gjelder faglig relevant informasjon, og 3) oppgradering av kunnskaper og ferdigheter som kan brukes direkte i problemløsningen i prosjektene hos kundene. På denne måten er fokuset både på læringens utføringsdimensjon og dens strukturelle dimensjon. Deler av resitueringen finner sted i en formelt *institusjonalisert* lærings- og kunnskapsfellesskap og utgjør en del av bedriftens læringspraksis. Jeg bruker begrepet *organisk konnektivitet* for å fange opp dynamikken i B1 læringspraksis når det gjelder bruken av eksterne kurs.

7.6.4 B2: Planlagt konnektivitet

B2 har en betinget konnektiv beredskap. Analysen og legitimeringen av kunnskaps- og læringsbehov er knyttet til implementering av ny produksjonsteknologi, men også direkte til bedriftens oppdragssituasjon. Bedriften har aldri sagt nei til oppdrag og dermed i noen tilfeller måttet sikre gjennomføringen av oppdrag med bruk av eksterne kurs. Det innebærer at den konnektive beredskapen er sterkt styrt og planlagt. Siktemålet er dermed sterkt nytteorientert og *strategisk*. Ledelsen analyserer og legitimerer i stor grad på egen hånd kunnskaps- og læringsbehov på grunnlag av en gjennomgang av oppdrag bedriften har fått og foretar dermed også selv autoriseringen. Det betyr at det i hovedsak er ledelsens problemoppfatning som ligger til grunn for autoriseringen, samtidig som ledelsen også bruker sin autorative kapasitet til å pålegge de ansatte deltakingen på kurset. Denne prosessen vil jeg fange opp med begrepet *hierarkisk autorisering*. Analyse-, kurs- og resitueringsfasen er planlagt med fokus på ”skreddersøm”, dvs. eksterne læringen er på forhånd nøye tilpasset til formålet. Rekontekstualiseringen legges inn i en relativt detaljert tidsplan med gjennomføring som er nøye avpasset i forhold til at den nye kunnskapen fra det eksterne kursen skal tas i bruk i produksjonen umiddelbart etter kursets avslutning, og i tilknytning til gjennomføringen av det aktuelle oppdraget. Kurset finner sted i bedriften med eksterne lærekrefter. Bedriften preges av en sterkt produksjonsorientert kultur, og det er derfor viktig at den eksterne læringen er treffsikker i forhold til en på forhånd mer eller mindre klart definert oppgavestruktur med vekt på utføringens logikk. Denne praksisen vil jeg fange opp i begrepet *planlagt konnektivitet*

7.6.5 B3: Segmentert konnektivitet

I B3 har den konnektive beredskapen i ledelses- og administrasjonsavdelingen et løst og tilfeldig preg, på operatørnivået har den et heller reaktivt og begrenset preg. I ledelsesadministrasjonsavdelingen er det institusjonalisert en praksis som gir denne kategorien medarbeidere relativt åpen adgang til eksterne kurs. Identifiseringen av kunnskapslæringsbehovet skjer via brosjyrer og annet materiell som lederen legger inn og den enkelt kan velge om de vil delta eller ikke. Kurs som gir formell kompetanse ansees som viktigere i denne forbindelsen enn ikkeformelle kurs. Det virker som om bedriften er mer opptatt av å kunne dokumentere sin formelle kompetanse overfor kunder enn å utvikle reell kompetanse. Denne praksisen vil jeg fange om i *tilfeldig individuell autorisering*. For medarbeiderne på operatørnivået definerer ledelsen behovet for læring med utgangspunkt i en læringsform:

”learning by doing”. Selv om arbeidsoppgavene har en viss bredde og variasjon så bidrar de relativt langvarige og omfattende leveringene av standardprodukter til kunder til at arbeidsoppgavene antar et repetitivt preg over tid. Den ovennevnte læringsstrategien overfor de ansatte på operatørnivå virker forståelig. Frustrasjonsytringene fra hovedtillitsvalgte over opplæringssituasjonen i bedriften indikerer at det kan finnes et betydelig forbedringspotensial. På operatørnivået er den konnektive beredskapen i organisasjonen institusjonelt regulert ved at adgangen til eksterne kurs er begrenset til kurs som er lovpålagt som eksempelvis HMS og praksisen med som institusjonaliserer kravet jevnlig fornying av sveisesertifikatene. Medarbeiderne har muligheter til å øve en tid for prøvene for fornying av sertifikatene avlegges. Slik sett læringen har et reproduktivt preg. Resitueringen er institusjonell fordi det dreier seg om et sett av arbeidsmomenter som skal mestres for å oppnå fornyelse av sertifikatene, der en autorisert ekstern faginstans er ansvarlig for og forvalter denne ordningen. På operatørnivået i bedriften er den eksterne læringen derfor primært drevet fram av institusjonaliserte ordninger, dvs. den er *institusjonelt drevet*. Når det gjelder sveisesertifikatene er *resitueringen også langt på vei er institusjonalisert* av eksterne instanser. Autoriseringen har delvis et institusjonelt preg i form av påbud og delvis et hierarkisk preg der identifikasjon og kontekstualisering av kunnskapsbehovet er blitt overlatt til institusjonelle instanser utenfor bedriften. I tillegg har ledelsen avgjort at kunnskapsbehovet kan dekkes gjennom ”learning by doing”. De eksterne kursene gjennomføres kun fordi lovverket påbyr det. Autoriseringens reaktive karakter kan fanges om i begrepet *reaktiv autorisering*. For å fange opp den segmenterte og forskjellige konnektive læringspraksisen i B3 vil jeg bruke begrepet *segmentert konnektivitet*.

Det ser ut til å være en sammenheng mellom organisasjonskonteksten og den konnektive beredskapen i de tre bedriften. Dette illustreres også gjennom de ulike måtene den konnektive læringpraksisen finner sted på. I neste kapittel skal jeg undersøke noen aspekter ved *resitueringen* i de tre bedriftene.

8 LÆRING, RESITUERING OG ORGANISASJONSSTRUKTUR

8.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg bruke de kvantitative dataene til å belyse noen aspekter ved den læring som finner sted i de tre bedriftene og vurderer i lys av den foregående empiriske analysen. Hensikten er å antyde hvilke typer resitueringsprosesser som det er rimelig å anta finner sted i de tre bedriftene, gitt deres organisasjonskontekst. Deretter drøfter jeg noen aspekter ved organisasjonsstrukturen og arbeidsorganiseringen i oppdragstakende organisasjoner. Til slutt antyder jeg noen aspekter om forholdet mellom organisasjonsstruktur og læring

8.2 Læring i tilknytning til arbeidet

Fokuset er på den organisasjonsinterne oppgave- og problemløsning i tilknytning utføringen av arbeidsoppgavene. Spørsmålet om hvor læringsstimulerende eller –krevende arbeidsoppgavene er, kan på grunnlag av drøftingen i kapittel sees i relasjon til organisasjonens struktur og følgelig også deres ”objektive læringspotensial”. Dette omfatter i særlig grad spørsmålet om deres kompleksitet, variasjon og hvilke kompetansekrav som stilles. Anvendelsen av importert kunnskap gjennom eksterne kurs innebærer at det stilles krav til de ansatte om å lære seg nye ting i og gjennom utføringen av ulike typer arbeidsoppgaver. Jeg starter med en oversikt over deltaking på eksterne kurs i de tre bedriftene. Tabell 8.3. nedenfor viser hvor stor andel av de ansatte som har deltatt på eksterne kurs i den aktuelle perioden som det spørres om (se spørreskjemaet).

Tabell 8.1. Deltakelse på kurs i forbindelse med jobben etter bedrift.

| Har du i deltatt på et kurs som har vært arrangert av en tilbyder utenfor bedriften, i forbindelse med jobben, i løpet av de to siste årene? | | | |
|--|-----------|-----------|------------|
| Bedrift | Ja | Nei | % N |
| B1 | 87 % (26) | 13 % (4) | 100 % N=30 |
| B2 | 30 % (10) | 70 % (23) | 100 % N=33 |
| B3 | 26 % (6) | 74 % (17) | 100 % N=23 |
| Total | 49 % (42) | 51 % (44) | N=86 |

Ikke uventet framgår det at det er flest ansatte i B1 som deltar på eksterne kurs. Omfanget er nesten to ganger høyere enn i B2 og i B3. I tillegg kommer det at flere av medarbeiderne i B1 har deltatt på flere enn ett kurs i den angitte perioden. Det er dermed et godt grunnlag for å hevde at resituering av kunnskap som er tilegnet på eksterne kurs er hyppigst forekommende i B1. Omfang og hyppighet i deltaking på eksterne kurs indikerer at den eksternt konnektive dimensjonen har betydelig større betydning for B1 enn for de to øvrige bedriftene.

Jeg har antydnet at det kan fruktbart å betrakte læringsprosesser i organisasjoner som mer eller mindre sammenhengende læringssykluser med ulik grad av tilknytning arbeidsprosessen. Derav begrepene arbeidsimmanent, arbeidsbetinget og arbeidsrelatert læring. Det forutsetter disse syklusen impliserer både prosess og produkt som i neste omgang danner utgangspunkt for neste læringssyklus. Det innebærer også at noen sykluser i læringsprosessen finner sted i ulik grad av tilknytning til arbeidet.

8.3 Det kollegiale lærings- kunnskapsfellesskapet

Det uformelle kollegiale læringsmiljøet i bedriftene er belyst med utgangspunkt i 4 spørsmål fra spørreskjemaet. Når det gjelder det første spørsmålet, så stemmer det med min antagelse. Dette kommer for det første til uttrykk i at 1) det i stor grad er kontakt mellom medarbeiderne i forbindelse med utføringen av arbeidet²⁵. For det andre opplever medarbeiderne i alle tre

²⁵ Respondentene svarte på i hvilken grad de var enige i utsagnet: ”Jeg har alltid kontakt med kolleger i forbindelse med utføringen av arbeidet”. I B1 oppgav 73 % at de var enige, i B2 79 % og i B3 65 %. Det er ingen statistisk sammenheng mellom bedrift og grad av enighet i dette utsagnet ($p=.176$).

bedriften at de alltid har anledning til å drøfte faglige problemer i jobben med sine kolleger²⁶ og for det tredje spør hverandre også i stor grad dersom de trenger å vite noe i forbindelse med jobben.²⁷

Den fjerde tabellen tar jeg med. Den dreier seg om i hvilken grad de ansatte i bedriftene er enige om at faglige problemer løses gjennom diskusjon. I denne tabellen er det en del forskjeller i de kollegiale læringsmiljøene i bedriftene. Dette var litt uventet. Å løse faglige problemer gjennom diskusjon må vel kunne sies å være et sentralt og typisk aspekt ved den uformelle læringen på arbeidsplassen. Det er imidlertid en betydelig forskjell mellom B1 på den ene siden og B3 på den andre, og med B2 i en mellomposisjon. Det er delvis et spørsmål om hvordan svarkategorien ”både og” tolkes. Jeg vil tolke den som en betinget enig/ uenighet, som indikerer at det varierer i hvilken grad de faglige problemene løses gjennom diskusjon, slik sett ikket et enten eller.

Tabell 8.2. Grad av enighet i om at faglige problemer løses gjennom diskusjon etter bedrift.

| Faglige problemer løser vi gjennom diskusjon | | | | |
|--|----------|-----------|-----------|------------|
| Bedrift | Uenig | Både og | Enig | % N |
| B1 | 3 % (1) | 7 % (2) | 90 % (27) | 100 % N=30 |
| B2 | 6 % (2) | 18 % (6) | 76 % (25) | 100 % N=33 |
| B3 | 0 % | 48 % (11) | 52 % (12) | 100 % N=23 |
| Total | 4 % (3) | 22 % (19) | 74 % (64) | N=86 |

Cramer's V = .291 (p < .05)

I B1 preges organisasjonskonteksten av en høy endringstakt i kunnskaps- og teknologiutviklingen, åpne kunderelasjoner, og et større innslag av konkurranse, endringer i kundeporteføljen m.m. Det innebærer at det stadig er noe nytt å sette seg inn i. Prosjektene hos kundene forutsetter både kunnskapsdeling og dialog om hvordan bestilte IT-løsninger skal innpasses i kundeorganisasjonens indre og ytre virksomhet. Det krever en rekke avklaringer mellom flere parter og derfor må finne sted verbalt. I tillegg kommer aktiviteten organisasjonens kompetansesentre – i lærings- og kunnskapsfellesskapet. En rimelig

²⁶ Respondentene svarte på i hvilken grad de var enige i utsagnet: ”Jeg har alltid anledning til å drøfte faglige problemer i jobben med kollegene mine”. I B1 oppgav 93 % at de var enige, B2 82 % og i B3 oppgav 83 % at de var enige (p=.374).

²⁷ Respondentene svarte på i hvilken grad de var enige i utsagnet: ”Vi spør hverandre dersom vi trenger å vite noe i forbindelse med jobben”. I B1 oppgav 93 % at de var enige, i B2 94 % og i B3 oppgav 87 % at de var enige i utsagnet (p=.438).

konklusjon er at det er i stor grad vanlig å løse faglige problemer gjennom diskusjon, men det er også litt situasjonsbetinget som særlig i B3. De fire elementene som jeg har tatt med her er sentrale kjennetegn ved et uformelt læringsmiljø er de noenlunde jevnt fordelt i bedriftene. I det neste avsnittet berører jeg det som i større grad dreier seg om den strukturelle dimensjonen og som dermed kan antas å gjenspeile arbeidsoppgavenes utforming og læringskrav. I denne sammenheng er de strukturelle egenskapene ved de tre bedriftene analysert i foregående kapitler og danner således bakgrunner for det nest avsnittet.

8.4 Læring i tilknytning til arbeidets utføringsdimensjon

Et annet spørsmål er hvordan medarbeiderne opplever den uformelle lærings situasjonen i tilknytning til arbeidet i bedriftene. På grunnlag av den kvalitative analysen vil jeg forvente at det er forskjeller mellom bedriften når det gjelder de ansattes opplevelse av å lære i tilknytning til utføringen av de daglige arbeidsoppgavene. Ellström har argumentert for at læring gjennom erfaring forutsetter begreplig verktøy og eksplisitt kunnskap om arbeidsoppgavene og arbeidsprosessen til å identifisere og tolke erfaringer, dvs. at den lærende har et operativt system av forestillingen som impliserer kunnskap om viktige aspekter ved arbeidsoppgavene (Ellström, 1999). I tråd med antagelsen om at kunnskap er en læringsressurs argumenterer Ellström (1999) med henvisning til annen forskning, at det kan være vanskelig å utvikle eksplisitt kunnskap gjennom erfaring med gjennomføring av selv moderat komplekse oppgaver. Derimot har den kunnskapen som tilegnes gjennom erfaring en implisitt karakter. Dette skaper en paradoksal Catch 22 –situasjon. Læring gjennom erfaring ser ut til å forutsette eksplisitt kunnskap som ikke kan tilegnes gjennom erfaring. Han konkluderer at det trengs en form for planlagte formelle læringsseksjoner som integreres med formelle læring i arbeidet på arbeidsplassen. Han peker på muligheten for å skape kunnskap om arbeidsprosessen er kritisk avhengig av at de ansatte har adgang til informasjon som har med arbeidsprosessene og konsekvensene av spesifikke handlinger å gjøre, men også informasjon om i forhold til de forretningsmessige prosessene og arbeidsorganiseringen.

I følge Livingstone (1999) som relativt lenge har beskjeftiget seg med kvantitative målinger av uformell læring skiller mellom uformell læring seg fra sosialisering ved at den lærende selv kategoriserer sin aktivitet bevisst som kunnskapstilegnelse. Et vesenskjenetegn ved uformell læring er den selvstendige tilegnelsen av nye betydningsfulle erkjennelser eller

ferdigheter som har en tilstrekkelig varighet til at de i etterkant kan erkjennes. På den andre siden definerer Livingstone sosialisering som læring der *læring og handling sømløst går over i hverandre*, og slik sett blir det for de fleste blir umulig å avgrense uformelle læringsprosesser. Livingstone definerer dermed læringen i Lave og Wengers praksisfellesskap langt på vei som sosialisering. Livingstone begrenser på den måten uformell læring til de læringsprosesser som respondentene selv karakteriserer som regelrette læringsinitiativer, eller bevisste læringsaktiviteter utenfor utdanningssystemet. Denne definisjonen er mer lik det jeg har definert som ikke-formell læring, dvs. som læringsform mellom den rent uformelle og formelle læringen og utgjør en svært vid kategori. Ikke-formell læring antas dessuten å omfatte mye av den eksterne læringen som bedrifter gjør bruk av.

Jeg tar derfor utgangspunkt i at uformell læring finner sted under ikke-planlagte, ikke-regulerte betingelser med varierende målrettethet. Det er flere kategorier av læring som inngår i dette begrepet som f.eks. ”incidental learning” der læringen er et biprodukt av andre aktiviteter (jfr. kap.1). Jeg har streket under de elementene som jeg antar jeg synes er viktige, men moderere de understrekede elementene litt. Ikke planlagte betingelser vil jeg heller forstå som i at den er i varierende grad er planlagt, men likevel ikke formalisert i form av et kurs. Noen ganger er slik læring ikke planlagt og noen ganger er den det til en viss grad.

Livingstone skiller uformell læring fra sosialisering ved å vektlegge at den er en selvstendig tilegnelse av nye betydningsfulle erkjennelser eller ferdigheter som har en tilstrekkelig varighet til at de i etterkant kan erkjennes. Dette er meget distinkte kriterier, særlig gjelder det graden av selvstendig tilegnelse. I lys av ovenstående data om det kollegiale lærings- og kunnskapsfellesskapet er det grunn til å moderere dette kravet siden det *både kan dreie seg om en mer felleskapelig tilegnelse som heller ikke utlukker en betydelig grad av selvstendighet i tilegnelsen, dvs. i varierende grad selvstendig erkjennelse*. Når det gjelder betydningsfullheten så finner jeg det mer relevant å bruke følgende: *i varierende grad nye og betydningsfulle erkjennelser eller ferdigheter*. Det siste kriteriet vil jeg moderere til at de *kan erkjennes*. Innenfor det spekter av variasjon som finnes innefor denne rammen, vil jeg her legge vekt på at kjernekriteriet likevel i denne forbindelsen er *at læringens hyppighet erkjennes*. På den andre siden kan man med et spørreskjema neppe fange opp noe mer enn toppen av et isfjell.

Hensikten min er å finne ut i hvilken grad det er mulig å påvise noe mønster mellom de tre bedriftene i de ansattes opplevelse å lære seg nye ting i tilknytning gjennomføringen av de daglige arbeidsoppgavene. Analysen i kapittel 6 viser at de ansattes oppfatninger i betydelig grad bekrefter de antagelser jeg gjør i de kvalitative dataene om bedriftenes organisasjonsstruktur og aspekter ved arbeidsoppgavens karakter. I tillegg har vi sett at i B1 har alle høyere utdanning, i B3 har de fleste videregående utdanning mens det formelle utdanningsnivået er lavest i B2. Spørsmålet om hvor hyppig de ansatte i de tre bedriftene lærer seg nye ting gjennom den daglige utføringen av sine daglige arbeidsoppgaver kan være en indikator på arbeidsoppgavens grad av kompleksitet.

Tabell 8.3. De ansattes opplevelse av hvor hyppig de opplever at de gjennom den daglige utføringen av de daglige arbeidsoppgavene lærer seg nye ting etter bedrift²⁸.

| Opplever du at du gjennom utføringen av de daglige arbeidsoppgavene lærer deg nye ting? | | | | |
|---|---------------------|-----------|-----------|------------|
| Bedrift | Sjelden eller aldri | Av og til | Hyppig | % N |
| B1 | 3 % (1) | 7 % (7) | 90 % (27) | 100 % N=30 |
| B2 | 15 % (5) | 58 % (19) | 27 % (9) | 100 % N=33 |
| B3 | 22 % (5) | 65 % (15) | 13 % (3) | 100 % N=23 |
| Total | 12 % (11) | 42 % (36) | 45 % (39) | N=86 |

Cramer's V = .472 (p < .01)

For B1 ser dette ut til å stemme, samtidig som resultatet også ser ut til å være konsistent med antagelsen om at resituering forekommer hyppigst B1 (jfr. tabell 8.1.). Forskjellene mellom B2 og B3 er imidlertid små og kan like gjerne avspile tilfeldigheter, men resultatet viser en tendens til at til at læringshyppigheten i B3 er noe mindre enn i B2. Slik sett virker vektleggingen til ledelsen i B3 av "on-the-job-learning" ikke helt overbevisende. Tatt i betraktning at bedriftens kjerneprodukter til en del store kunder over langt tid kan føre til at arbeidsoppgavene knyttet til produksjonen av disse gradvis kan anta et repetitivt preg. Lukkede kunderelasjoner indikerer en høy grad av stabilitet. Forskjellene i læringshyppighet er på bakgrunn av det vi allerede vet om de tre bedriftene rimelige indikatorer på arbeidsoppgavens kompleksitet og dermed organisasjonens struktur.

²⁸ "Hyppig" = "Daglig eller ukentlig" og "Sjelden" og "Aldri" = "Sjelden eller aldri".

Den neste tabellen gir oss muligens noen flere holdepunkter for tolkningen. Jeg spør om det er en sammenheng mellom i hvilken grad de ansatte er enige i påstanden: ”Jeg kan utnytte mine kunnskaper og ferdigheter i arbeidet”. Dette spørsmålet antyder i hvilken grad de ansatte vurderer at de får benytte de eksplisitte kunnskaper og ferdigheter og kan si noe om i hvilken grad de er tilpasset arbeidsoppgavene i bedriften.

Tabell 8.4. Ansattes grad av enighet i om di kan utnytte sine kunnskaper og ferdigheter i arbeidet etter bedrift

| Jeg kan utnytte mine kunnskaper og ferdigheter i arbeidet | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|------------|
| Bedrift | Uenig | Både og | Enig | % N |
| B1 | 0 % | 7 % (2) | 93 % (28) | 100 % N=30 |
| B2 | 9 % (3) | 15 % (5) | 76 % (25) | 100 % N=33 |
| B3 | 13 % (3) | 35 % (8) | 52 % (52) | 100 % N=23 |
| Total | 7 % (6) | 17 % (15) | 76 % (65) | N=86 |

Cramer's V =.270 (p < .05)

I B1 er det størst grad av enighet i påstanden. Tatt i betraktning at de i B1 har høyere utdanning bak seg har de også et bredt kunnskapsgrunnlag. Det kan forstås som et uttrykk for at arbeidsoppgavene vide og omfattende og ivaretar mange aspekter ved deres kunnskaper og ferdigheter. I B2 er de ansatte litt mer forbeholdne. Dette kan skyldes at de finnes en del faglærte som sannsynligvis kan ha visse problemer med å få utnytte bredden i sine kunnskaper og ferdigheter, tatt i betraktning at oppgavene er relativt smale og i stor grad av en utførende karakter. Manglende muligheter til å utnytte sine potensialer, dvs. kunnskaper, ferdigheter og evner, kan føre til intellektuell stagnasjon og redusert ytelsesevne (Von Rosenstiel og Wastian, 2001).

Tabell 8.5. er interessant i denne sammenheng. Spørsmålet dreier seg om de ansattes grad av enighet i påstanden: ”Vi får mer utviklende arbeidsoppgaver etter hvert som vi lærer mer”. Det å få mer utviklende oppgaver, dreier seg for det første om at de ansatte har mestret en oppgave eller sette av oppgaver og tar med seg erfaringene til mer avanserte oppgaver som innebærer at de også må lære seg nye ting som følge av arbeidsoppgavenes mer utviklende og sannsynligvis og mer krevende karakter.

Tabell 8.5. Grad av enighet blant medarbeiderne om at de får mer utviklende oppgaver etter hver som de lærer seg mer etter bedrift.

| Vi får mer utviklende arbeidsoppgaver etter hvert som vi lærer mer | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|------------|
| Bedrift | Uenig | Både og | Enig | % N |
| B1 | 10 % (3) | 23 % (7) | 67 % (20) | 100 % N=30 |
| B2 | 18 % (6) | 42 % (14) | 39 % (13) | 100 % N=33 |
| B3 | 48 % (11) | 35 % (8) | 17 % (4) | 100 % N=23 |
| Total | 23 % (20) | 34 % (29) | 43 % (37) | N=86 |

Cramer's V = .322 (p < .01)

Denne tabellen viser en klar tendens til at de ansatte B1 i vesentlig større grad enn i de to andre bedriftene sier seg enig i den nevnte påstanden. Deretter kommer B2 og så B3. Dette gir en klar indikator på min antagelse om at arbeidsoppgavene i B1 er varierte og komplekse gir de ansatte betydelige læringsutfordringer. Jeg har undret meg over at de ansatte opplever så høy grad læringshyppighet og i såpass høy grad får mer utviklende arbeidsoppgaver i forhold til den teoretiske antagelsen om at denne bedriftens struktur har et betydelig innslag av mekanistiske trekk når det gjelder arbeidsorganiseringen. I den forbindelse har jeg vurdert om det kunne være noen form for overrapportering. En mer rimelig forklaring kan være B2s implementering av den nye sprøytetøpingsteknologien i arbeidsprosessene (jfr. kap. 5 og 7). Dette har bidratt til å endre arbeidsoppgavene for de ansatte på vesentlige måter, samtidig som B2 også har en viss personalpolitisk satsing på at dyktige arbeidstakere får anledning til videre utvikling.

Når det gjelder B3 ser det bildet som tegnes av bedriftens i de ansattes oppfatninger i stor grad ut til å sannsynliggjøre min teoretiske antagelse om den stabilitet i B3s organisasjonskontekst. For fagarbeidere som de fleste ansatte i B3 indikerer resultatene de i begrenset grad får gjøre bruk av bredden i sine kunnskaper og ferdigheter. Denne problematikken retter søkelyset på et dilemma for oppdragstakende organisasjoner, nemlig spørsmålet om økonomisk sikkerhet og stabilitet versus mer dynamikk for å sikre de ansatte mer læringsfremmende arbeidsplasser. For B2 har organisasjonskonteksten gitt opphav til en tilsynelatende mer gunstig håndtering av denne problemkonstellasjonen. Dette til tross for at de mekanistiske innslagene i organisasjonens struktur og situasjonslogikk teoretisk skulle tale for en mer passiv holdning til de ansattes behov for å utvikle sin kompetanse.

8.5 Prestrukturert resitueringskontekst og læring

Jeg vil nå drøfte resultatene litt mer spesifikt i relasjon til de orienterende teoretiske perspektiver og begreper har benyttet i den empiriske analysen. Spørsmålet hvilke faktorer som bidrar til at de ansatte i de tre bedriftene i ulik grad lærer seg nye ting i gjennomføringen av de daglige arbeidsoppgavene. Dette spørsmålet omfatter både hyppigheten og hvilke forhold ved arbeids- og læringssituasjonen som bidrar til at de lærer seg nye ting.. Her tar jeg utgangspunkt i Guile's resitueringsbegrep (Guile, 2002). Utviklingen av kunnskaper og ferdigheter kan forstås som et resultat av en pågående *resituering* i tilknytning til bestemte arbeidsoppgaver og at disse varierer som følge av at oppdragene eller prosjektene i større eller mindre grad innenfor rammene av organisasjonens kompetanse. Resitueringen kan forstås som læringssykluser der både prosess og produkt inngår. I denne sammenheng gjør jeg bruk av resultatene i tab. 8.5. som indikatorer sammenholder det med det jeg allerede vet om hver av bedriftene gjennom den empiriske analysen. Dette innebærer at mine antagelser på dette området har en viss hypotetisk karakter.

8.5.1 Resitueringstype 1

1) Utføre en kjent aktivitet i en ny kontekst.

En kjent aktivitet kan være av ulik karakter mht. omfang og kompleksitet. Dette er en relevant distinksjon fordi jeg gjennom den empiriske analysen har avdekket flere indikatorer som tyder på at arbeidsoppgavene i B1 er mer komplekse enn i B2 og B3. Den kjente aktiviteten kan være en enkelt oppgave eller sett av arbeidsoppgaver som i ulik grad er definert eller prestrukturert på forhånd. Eksempel på en oppgave som relativt liten grad er prestrukturert i forveien kan være utviklingen av en IT-løsning for en kunde. Det omfatter bruk av et bestemt programmeringsspråk. Men oppgavene kan også være enkle. Denne resitueringstypen kan sees som en situasjon ansatte som har deltatt på eksterne kurs støter på etter kurset. Men i tillegg kan den også omfatte andre kontekster som påvirkes av at de produktene som skal produseres kan ha ulik grad av kompleksitet som følge av variasjon i oppdragene.

1.1.) B1: For de ansatte er det rimelig å anta denne type resituering i betydelig grad er utbredt både 1) som følge av variasjoner oppdragene og dermed nye situasjoner den kjente aktiviteten anvendes. Dette kan dreie seg om å resituere kunnskap som er importert inn i organisasjonen

som følge av deltaking på eksterne kurs. Det kan også omfatte utviklingen av nye eller fornyingen av eksisterende verktøy i verktøykassen, men også læringen og erfaringsutvekslingen i kompetansesentrene. Arbeidet i prosjekter hos kunder utgjør ofte relativt komplekse former for utvikling og problemløsning der analyse og planlegging, utvikling, testing av løsninger ofte inngår. B1 gjør også bruk av mentorer for ansatte som er nyansatte eller som ikke har opparbeidet tilstrekkelig praktisk erfaring i arbeidet. Det er rimelig å se dette i forbindelse med den høye endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen i den bransjen bedriften befinner seg, og at bedriften har som uttalt mål av seg å være i forkant av denne utviklingen.

1.2.) B2: Dette er særlig de av arbeidstakerne som er mest direkte involvert innføringen av den nye sprøyttestøpingsteknologien. Det er rimelig å anta at situasjonene den nye kunnskapen skal resitueres ivarierer en del som følge av oppdragene har varierende grad kompleksitet mht. til de produkter som inngår i oppdraget. Spørsmålet er likevel om dette fortrinnsvis berører de ansatte på operatørnivået eller ingeniørene i organisasjonens utviklingsavdeling.

1.3.) B3: Blant de ansatte ledelses- og administrasjonsavdelingen er det rimelig å tenke seg resituering av denne typen som følge av eksterne kurs. Individorienterte praksisen i denne avdelingen innebærer at det er i stor grad den enkelte ansatte som er ansvarlig for i hvilken grad læringen på eksterne kurs tas i bruk i arbeidet. På operatørnivået er det neppe noe grunnlag for resituering i tilknytning til eksterne kurs av det ovennevnte slaget utover det som har sammenheng med fornyingen av sveisesertifikatene. Men dette er som regel allerede kjente oppgaver og dreier seg mer om perfektjonering i bestemte sveiseteknikker som de allerede i stor grad mestrer. Dette utelukker ikke at det kan forekomme tilfeller av resituering. Stabile og langvarige kundeavtaler tyder på at arbeidsoppgavene i stor grad er kjente og til en viss grad har et viss repetitivt preg, i det minste for dem som har vært i bedriften en stund.

Oppsummering resitueringstype 1: Det virker som om de ansatte i B1 har det bredeste spekter av situasjoner eller kontekster der det er rimelig å anta denne resitueringstypen forekommer. I B2 kan særlig gruppen av ansatte som berører av den nye spøyttestøpingsteknologien antas å oppleve denne typen, men det er litt avhengig av hvilken variasjon det er i oppdragene. I B3 kan ansatte i ledelses- og administrasjonsavdelingen kan denne resitueringstypen forekomme. Det er også en mulighet for at sveiserne som jevnlig fornyer sertifikatene også til en viss grad opplever denne type resituering.

8.5.2 Resitueringstype 2

2) *Resitueringen finner sted som følge av at den ansatte eller arbeidsgruppen gjør bruk av problemene som oppstår mens de gjennomfører en oppgave som grunnlag for å utvikle en ny praksis med seg i en ny kontekst.*

For dette punktet gjelder delvis de samme kommentarene som for 1), nemlig spørsmålet omfang og kompleksitet. Jeg er opptatt av resituering av kunnskaper og ferdigheter tilegnet på eksterne kurs. Måtene de ansatte har tilegnet seg erfaringer tidligere når det gjelder å utvikle ny praksis kan variere. Det er mest sannsynlig å anta at den nevnte type erfaring har skjedd ved de ansatte tidligere har gjennomført liknende oppgaver. Denne resitueringstypen kan potensielt favne både læringens utføringsdimensjone og den strukturelle læringsdimensjonen.

2.1.) B1: Det er rimelig å anta at det blant ansatte i B1 er flere varianter av denne type resituering 1) Det kan skje i tilknytning til utviklingsarbeidet for å oppdatere ”verktøykassen” De ansatte skolerer i bruk av verktøyene hvert halvår, og slik sett også opparbeider en viss erfaring bruke av dem. 2) Gjennom variasjonen i prosjekter hos kundene som følge av variasjonen i oppdrag som de involveres i. Disse forholdene kan også være en av grunnene til at de ansatte i stor grad har muligheter til å prøve seg på nye og mer utviklende oppgaver som vist i tab. 8.5. Det kan dreie seg om nye eller oppdaterte programmeringsspråk/programmer som resitueres i nye kontekster som følge av variasjonen i oppdragene. 3) Erfaringsutveksling i kompetansesentrene kan bidra til type 2 resituering.

2.2.) B2: Denne type resituering er sannsynligvis mest relevant for dem som direkte er involvert i produksjonen i tilknytning til sprøyttestøpingsteknologien som følge av variasjon i oppdragene. Ut over dette finnes det også ansatte på høyere stillingsnivåer som opplever denne type 2 resituering til en viss grad også vil være aktuell for. I B2 inngår også tre lærlinger i utvalget

2.3.) B3: I ledelses- og administrasjonsavdelingen er det rimelig at denne typer resituering kan finne sted, men ellers utelukkes denne muligheten på operatørnivået fordi de ansatte i liten grad deltar på slike kurs. Det utelukker ikke at denne type resituering også finnes i B3, mens sjansen for at det skal ha noe eksterne kurs er mindre sannsynlig utover det som jeg har nevnt ovenfor om sveisesertifikatene.

Oppsummering resitueringstype 2: Også denne type er det rimelig å anta at de ansatte i B1 i betydelig grad er involvert i, særlig på grunn av den betydelige variasjonen i prosjekter. For B2s vedkommende er denne typen fortrinnsvis betinget av hvilken variasjon det er i oppdragene. Men i B2 finnes det også noen lærlinger. B3: Dersom oppdragene er likeså like over tid, vil denne type resituering lett anta et repetitivt preg.

8.5.3 Resitueringstype 3

3) En type resituering der arbeidstakeren og/eller sammen med kollegene ikke ser at det mulig å løse et nytt problem uten at man skaffer seg kunnskap eller ideer utenfor praksiskonteksten

Det kan stilles spørsmål om hvor vidt eller snevert praksiskonteksten defineres. Her vil jeg operere med en relativt snever definisjon slik at praksiskonteksten definere den som den konteksten visse gitte arbeidsoppgaver utføres i. Slik sett kan det dreie seg om mindre grupper av ansatte eller små avdelinger i organisasjonene eller arbeidet i prosjekter. I dette tilfeller har jeg brukte begrepene arbeidsbetinget og arbeidsrelatert intern/ ekstern læring, dvs. lærings-sykluser som i varierende grad finner sted utenfor selve arbeidsprosessen (Pfeiffer, m. fl. 2005). Men det er selvsagt måter å innhente kunnskap på som oppslagsbøker, databaser/internett, overordnede, kolleger i andre bedrifter og lignende. Denne resitueringstypen kan ha sitt opphav i pågående læringsprosesser i organisasjonen, og disse kan forstås i relasjon til endringer i organisasjonens omgivelser, og at dette følgelig også kan forstås som uttrykk for nettopp å tilpasse organisasjonen til slike endringer. I slike situasjoner er det rimelig å anta at denne resitueringstypen kan være aktuell.

3.1.) B1: Det er rimelig å anta at denne type situasjoner oppstår relativt hyppig blant de ansatte i B1. Samtidig har de ansatte en bred teoretisk og faglig kunnskapsbakgrunn og adgang til en spesialkomponert ”verktøykasse” som oppdateres jevnlig og, som de jevnlig også blir faglig oppdatert på. ”Verktøykassen” kan de ta i bruk overalt der hvor det finnes internettoppkopling og vel i seg selv en antydning om at dette er situasjoner som kan oppstå relativt hyppig.. Det finnes egne faglige fora, kompetansesentrene hvor det er mulig å drøfte problemer med andre kolleger. De har dermed bred adgang til den kunnskapen som de trenger i arbeidet, men også adgang til internett og databaser. Slik sett kan man si at dette dreier seg om ulike former for det jeg har definert som arbeidsbetinget læring. Likevel har vi sett at det

kan oppstå situasjoner der problemløsningen i prosjektene hos kundene fører til at eksterne kurs i noen tilfeller framstår som et alternativ (jfr. kapittel 7). Men et viktig punkt i denne sammenheng er også den pågående metodikk- og verktøyutviklingen i kompetansesentrene. På dette området er rimelig at det vil oppstå situasjoner der det er behov for å hente ulike former for kunnskap og ideer, og at det i denne sammenheng gjør B1 også bruk av eksterne kurs. Som vist tidligere innebærer B1s permanente oppgraderingsstrategien at B1 i betydelig grad gjør bruk av eksterne kurs også for å redusere usikkerhet og opprettholde en permanent oppdragsberedskap.

3.2) B2: På operatørnivået er det rimelig at problemløsningen kan føre behov for å søke kunnskap utenfor selve praksis konteksten, men det er rimelig å anta at dette i stor grad skjer ved at de spør kolleger eller overordnede eller gjør bruk av håndbøker og lignende (jfr. avsnittet om det kollegiale lærings- og kunnskapsfellesskapet). Jeg anser det som lite sannsynlig at dette fører til at de deltar på et eksternt kurs. På høyere nivåer i organisasjonen er det neppe heller noen stor sannsynlighet for at det skjer. Det er dessuten å peke på at typisk for det situasjonsbetingede oppgraderingsbehov i B2 er at ledelsen vurderer i forkant om bedriften har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre oppdraget, i slike sammenhenger kan det være aktuelt å gjøre bruk av eksterne kurs.

3.3) B3: Den relativt stabile etterspørselen etter bedriftens kjerneprodukter taler for at de ansatte på operatørnivå i betydelig grad kjenner produktene og produksjonsprosedyrene og at i den grad det oppstår problemer i arbeidet så vil de sannsynligvis være av en karakter som ikke forutsetter at det er nødvendig å skaffe seg kunnskap og ideer utenfor praksiskonteksten. I ledelses- og administrasjonsavdelingen kan det være en viss sjanse for at denne situeringstypen kan oppstå.

Oppsummering resitueringstype 3: I B1 har de ansatte en meget fleksibel adgang til kunnskap og ideer gjennom verktøykassen som de kan gjøre bruk av overalt der det er internett-oppkopling. Likevel oppstår situasjoner der arbeidet i prosjektene fører til at eksterne kurs kan inngå som en del av problemløsningen. Ellers vil den pågående metodikk- og verktøyutviklingen i kompetansesentrene være oppgaver som ”trigger” for å skaffe ideer og kunnskap utenfor praksiskonteksten, og i denne sammenheng kan også eksterne kurs inngå. I de to andre bedriftene skjer utviklingen av ny praksis fortrinnsvis i organisasjonenes

utviklingsavdelinger, og det er rimelig at denne resitueringstypen kan oppstå, og dermed at det er behov for ideer, kunnskap og eksterne kurs.

Samlet oppsummering: Alt i alt sett tegner de tre typene resituering bilde av et komplekst konglomerat av ulike læringssykluser i typer prosesser som på ulike måter griper over i hverandre og i stor grad skaper hverandres betingelser i neste omgang. I den grad mine antagelser stemmer, er det relativt klare forskjeller mellom de tre bedriftene. Det er rimelig å anta at læringen i B1 i stor grad finnses sted og preges av de tre typer resituering og at dette også gjelder omfang og intensitet. Det bekrefter bildet av denne organisasjonen som en særlig ”læringsrik” virksomhet. Deretter kommer B2 hvor bildet er noe enklere bilde og B3 der bildet av resitueringen virker mest oversiktlig. Jeg tar forbehold om at dette fortrinnsvis må betraktes som antagelser siden mine data om disse spørsmålene er ufullstendige.

Selv om Guile har yrkesfagelever som utgangspunkt for sin teori, er det liten grunn til å anta at de tre typer resituering som han beskriver i prinsippet vil være noe annerledes for voksne arbeidstakere. Dette har sammenheng med at voksne vanligvis har en bredere erfaringsbakgrunn en form for fagutdanning. Den tredje type resituering defineres ved at problemet er av en slik karakter at det forutsetter en annen form for ide- eller kunnskapsimport utenfra som kan bidra til løsningen. Med eller uten ny kunnskap eller ideer utenfra kan en slik problemsituasjon også føre til at gruppen begynner å reflektere over og stille spørsmål ved etablerte forestillinger, rutiner, strukturer og praksiser. Slik sett kan den tredje resitueringstypen også bære i seg kimen til en utviklingsorientert læring (Ellström, 2004). B1 er i så måte den organisasjonen der betingelsene for en utviklingsorientert vending resitueringprosessen er gunstigst. I hierarkisk styrte organisasjonen er det mest sannsynlig at utviklingsarbeid initieres av ledelsen og implementeres nedover i organisasjonen. Dette utelukker ikke at det kan finnes former for uformelt utviklingsarbeid (Ellström, 2004) innenfor avgrensede områder i organisasjonene. På den andre siden er det klart at hvis oppdragene over lang tid består av samme eller liknende type produkter som skal produseres på noenlunde samme måte hver gang, vil omfanget og betydningen av de tre resitueringstypene avta ved at arbeidsoppgavene få en mer repetitiv karakter i. Dette har å gjøre med stabilitet i organisasjonskonteksten og for oppdragstakende organisasjonen er særlig variasjonen i oppdragsgiverens bestillinger av særlig stor betydning for resitueringkonteksten. *For oppdragstakende organisasjoner uten egne produkter er det variasjonen, kompleksiteten og omfanget og dermed også egenskaper ved oppdragene og relasjonen mellom oppdragstaker og oppdragsgiver som sannsynligvis mer enn andre forhold som*

skaper betingelsene for læring i arbeidet for de ansatte. Nedenfor vil jeg kort oppsummere og lage et teoretisk resyme av den måten jeg oppfatter begrepet konnektiv læringspraksis i organisasjoner.

8.6 Arbeidsoppgavenes strukturelle læringspotensial

Forskning om betingelser for læring i arbeidet har lenge understreket den betydningen arbeidsoppgavenes utforming har mht. å hemme og fremme læringen (Ellström, 2004). De kjennetegn som det i denne forbindelsen er satt i fokus, er arbeidsoppgavens kompleksitet, den handlingsfrihet den gir og de kompetansekrav den stiller. Med en fellesbetegnelse kaller Ellström dette arbeidets læringspotensial. Nært knyttet til det, er den enkelte eller gruppens subjektive læringsressurser (jfr. kap.2). Et liknende perspektiv har også vært utgangspunktet i denne undersøkelsen, men jeg har i større grad lagt vekt på at utformingen av arbeidsoppgavene er nært knyttet til emergente egenskaper ved organisasjonsstrukturen. Det betyr at jeg har lagt vekt på at samspillet mellom de endringer som skjer i organisasjonens omgivelser, de måter organisasjonen forholder seg til det på, og at dette har konsekvenser for hvordan organisasjonen organiserer arbeidet og sin produksjon. Den empiriske analysen har i så måte vist at organisasjonens kontekst i de tre bedriftene varierer, og det samme gjelder også organisasjonens læringspraksis inkludert betingelsene for læring i arbeidet. Oppdragstakende organisasjoner uten egne produkter er avhengige av selge sin kompetanse og kan ikke alltid i like stor grad bestemme betingelsene for hvordan dette skal skje. Den empiriske analysen indikerer at behovet for skaffe seg økonomisk sikkerhet gjennom stabile og langvarige kunderelasjoner, lett kan gå på bekostning av dynamikken og utviklingen av læringsfremmende arbeidsoppgaver.

I oppdragstakende organisasjoner blir kunderelasjonene og ”kontraktene” viktige fordi det er gjennom dem arbeidsbetingelsene og i betydelig også for læringsbetingelsene til de ansatte defineres i og gjennom kontrakten med kundene. Jeg har skilt mellom relasjonell kontrahering, relasjonell subkontrahering og hierarkisk subkontrahering der de to siste ofte innebærer en lukking av kunderelasjonene og har en betydelig varighet. I kontraktene avgjøres hvilken arbeidsdeling det skal være mellom partene i relasjonen. Der avgjøres også spørsmålet om hva oppdragsgiveren skal gjøre og hva den oppdragstakende organisasjonen skal gjøre. Viktig i denne sammenheng er i hvilken grad den oppdragstakende organisasjonen

skal ha en rent utførende funksjon, eller på ulike måter delta i selve utviklingen av produktet, dets design og standarder.

På dette området er det et markert skille mellom B1 på den ene siden og B2 og B3 på den andre. I B1 er relasjonen til kundene åpne. B1s ansatte deltar i utviklingen av relativt komplekse IT-løsninger hos kundene ofte i hele prosessen med planlegging, utvikling, utføring, tilpasning/”testing” og så videre. Slik sett kan man si at de ansatte prosjektene som ansatte B1 er ansvarlige for utgjør i seg selv en form for produktutvikling, riktig nok etter visse designparametre som i større eller mindre grad er defineres av kunden, men også sammen med B1s ansatte. Det innebærer at oppgavene er komplekse og forutsetter betydelig handlingsfrihet i arbeidet og mht. å treffe beslutninger sammen med kundene. I B2 er relasjonen med hovedkunden preget av at det er en form for hierarkisk subkontrahering der alle designspesifikasjoner er predefinert av oppdragsgiveren med omtrent ingen marginer. B2 har en ren utførende funksjon og relasjonen til oppdragsgiver er mer eller mindre lukket. Variasjonen i arbeidsoppgavene vi i hovedsak være knyttet til variasjonen i tilgangen på oppdrag. På den andre siden har B2 utviklet sin teknologi og fått oppdrag av varierende kompleksitet, samtidig som B2 også har utviklet kunderelasjoner til andre kunder som virker som om de er åpne. Arbeidet med å videreutvikle sin teknologi (TVS2) sikter både mot bedre produkter og mot å finne andre nisjer. Slike relativt langvarige kunderelasjoner som B2 har til hovedkunden bidrar til økonomisk sikkerhet. I B3 preges oppdragen av en form for subkontrahering i forhold til særlig to store kunder og har i den forbindelse over ganske lang tid levert standardprodukter der B3 i hovedsak har hatt en utførende funksjon. Også B3 har en del kunder hvor relasjonene er åpne. Den lagvarige karakter av relasjonen til storkundene ser ut til å ha begrenset de ansattes læringsmuligheter i arbeidet.

8.7 Avslutning: Læring og organisasjonsstruktur

For oppdragstakende organisasjoner uten egne produkter er det knapt nok mulig å forestille seg organisasjonens struktur og arbeidsorganisering uten å ta hensyn til hvilken type relasjoner de har til sine oppdragsgivere; hvordan kundekontrakten er utformet, hvilke typer produkter som skal leveres, og i hvilken grad den oppdragstakende organisasjonen deltar i selve produktutviklingen eller har en rent utførende funksjon. Dette er i stor grad i samsvar med på å påvirke hvilken kompetanse som kreves for å utføre arbeidsoppgavene og dermed

de ansattes læringsmuligheter i arbeidet. Organisasjonsstruktur og læringspotensialet i arbeidsoppgavene er derfor nært relatert med i hvilken grad de ansatte får muligheter til å utnytte sine subjektive læringsressurser i arbeidet. Som vist i de foregående kapitlene kan organisasjonsstrukturen bidra til å fremme eller begrense de ansattes læringsmuligheter gjennom arbeidsoppgavens grad av kompleksitet og kompetansekrav. Dette innebærer at en organisasjon med sin struktur og kultur utgjør "a causal ensemble" (Downward, Dow, Fleetwood, 2006) som til sammen, om enn i varierende grad "trigger" læringen og den menneskelige læringskapasitet og -tilbøyelighet.

"One happening may well trigger another but only if it is in the right condition in the right circumstances. Unless explanation penetrates to these real underlying levels, it is deemed to be incomplete" (Moren og Blom, 2003:45).

I denne forstand blir sammenhengen mellom organisasjonens strukturelle læringspotensial arbeidstakernes subjektive læringsressurser viktig, og som antydnet ovenfor er arbeidsoppgavens læringspotensial sammen den enkeltes eller gruppens subjektive læringsressurser en faktor av avgjørende betydning. I denne undersøkelsen har jeg vist hvordan de tre bedriftene gjør bruk av eksterne kurs. Et vesentlig resultat det det ikke er slik at de enten gjør bruk eksterne kurs eller satser på den arbeidsimmanente læringen, men de tre bedriftene trekker veksler både de eksterne kursene og den arbeidsimmanente læringen, og disse formene for læring spiller en vesentlig rolle for kompetanseutviklingen. Importen av kunnskap i form av eksterne kurs har i varierende grad betydning. I denne undersøkelsen tyder resultatene på at organisasjonskonteksten og dens situasjonslogikk er av betydning for den konnektive dimensjonen. Sosiokulturell læringsteori overser denne dimensjonen og opererer utelukkende med et implisitt kunnskapsbegrep. Dette er en relativt innflytelsesrik læringsteori, men ikke desto mindre er den inadekvat mht. å forklare læringspraksisen i de tre bedriftene som jeg har undersøkt. Grunnen til det er ikke bare at Lave og Wenger (1991) baserte utviklingen av denne teorien på data fra praksisfelleskap preget av stor stabilitet, men teorien har også et for snevert kontekstbegrep ved at den ensidig rendyrker kontekstens spesifiseringsfunksjon. Denne teorien har et uklart begrep om hvordan læringen skjer. Flere ting kan nevnes, og listen kan gjøres lengere. Poenget er imidlertid at problemt med denne teorien har andre årsaker.

Den er inspirert av den sene Wittgensteins begrep om livsform der "regelfølgning", "språkspill", "forståelser" og spørsmålet om "how to og on.." er sentrale ingredienser: Dette per-

spektivet kan oppsummeres i følgende tese: ”...to know a form of life is to know a language” (ref. hos Giddens, 1979:251, se også Bhaskar, 1979/1998, kap. 4; Archer, 2000). Dette dreier seg om en form for sosialisering, og deltakingen i praksisfellesskapet er nettopp en slik form for ”regelfølgning” og ”how to og on” i den Wittgensteinske betydningen. I et slikt perspektiv er kunnskapen implisitt og kan neppe tenkes på noen annen måte. Derfor er sosiokulturell læringsteori inadekvat. Læring som deltaking i et praksisfellesskapet kan verken forholde seg til konnektiv læringdpraksis eller til kodifisert kunnskap som en slik læringspraksis forutsetter. Deltaking i den sosiokulturelle teoriens betydning er at den bidrar med viktige innsikter på den læringen som finner sted i organisasjoner. Det ville være derfor et stort mistak å se bort fra dens bidrag i en slik sammenheng, samtidig som det nettopp er i en organisasjonssammenheng denne teorien også har sine begrensninger. Det har vært et visst poeng å peke på disse begrensninger i forhold til de problemstillinger som er blitt behandlet i denne avhandlingen.

Når det gjelder Dewey vil jeg framheve at hans teori om utforskning på en måte utgjør et vesentlig motstykke til Lave og Wengers sosiokulturelle læringsteori ved at han i langt større grad poengterer den *menneskelig refleksivitet* og det å utvikle egne kunnskaper og egne refleksive handlinger og der læringsprosessen finner sted både som prosess og produkt. Samtidig er denne teorien også åpen for å ta i bruk teoretisk og kodifisert kunnskap for å utvikle ny kunnskap som i neste omgang resitueres i. Det menneskelige potensial og tilbøyelighet til å lære kan i lys av resultatene i denne avhandlingen sies å ha en tendens til å stimuleres, modifiseres og motvirkes av ulike organisasjonskontekster der de emergente egenskapene ved organisasjonsstrukturen, dens situasjonslogikk og ikke minst arbeidsoppgavene i kombinasjon med medarbeiderne subjektive læringsressurser utgjør vesentlige kausale mekanismer som ”trigger” læring, refleksjon og resituering. På den andre siden varierer arbeidsoppgavens læringspotensial i stor grad fra organisasjon til organisasjon.

9 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

9.1 Innledning

I dette kapitlet oppsummerer jeg resultatene av analysen, peker på noen temaer for videre forskning og noen praktiske konsekvenser av analysen. I presentasjonen av det reguleringssteoretiske perspektivet pekte jeg på noen samfunnsmessige endringer som finner sted i og med overgangen fra et fordistribusjonstil et postfordistribusjonstil samfunn framhever betydningen av kunnskap og delvis også hvordan den kan tilegnes særlig gjennom i uformelle læringskontekster. Den stadig raskere endringstakten i kunnskaps- teknologi- og markedsutviklingen som i større eller mindre grad utgjør et permanent trekk ved samfunnsutviklingen og kunnskap er en viktig akkumulasjonsfaktor (Drucker, 1992) og konkurransefaktor (Nonaka, 1991). Det blir derfor viktig for bedrifter å oppgradere sin kunnskap og kompetanse. Jeg nevnte i denne sammenhengen også tendensen som går retning av en overgang fra hierarkiserte og funksjonsdelte bedriftsorganisasjoner til mer desentraliserte, prosessorienterte arbeidsorganisasjoner.

9.2 Organisasjonskontekst, konnektivitet og resituering

Påvisningen av ovennevnte utviklingstrekk angående bedriftenes organisasjonsstruktur er viktig, men slike undersøkelser tar ofte utgangspunkt i bransjer eller sektorer av økonomien og kan lett underkommunisere betydningen av den enkelte bedriftens organisasjonskontekst. I denne undersøkelsen har jeg påvist at nettopp organisasjonskonteksten er av stor betydning når det gjelder import av kunnskap gjennom eksterne kurs og læringen generelt i de undersøkte organisasjonene. Med utgangspunkt i kun disse tre bedriftene er det berettiget å hevde at den ovennevnte tendensen ikke på noen måte automatisk bringer med seg med ferdige "beste måte"-løsninger hva angår forholdet mellom bruken av eksterne kurs og den arbeidsimmanente læringen. Bedriftene i utvalget gjør bruk både av eksterne kurs, og hyppighet og omfang i den arbeidsimmanente læringen ser i stor grad ut til å være betinget av arbeidsoppgavene strukturelle læringspotensial og ansattes subjektive læringsressurser. På den andre siden er det rimelig å anta at relasjonen mellom arbeid, arbeidsimmanent læring og eksterne kurs ikke kan være gitt en gang for alltid, men må stadig utvikles. Teorier som

framhever den ene læringsformen på bekostning av den andre som f. eks. sosiokulturell læringsteori eller teorier som kun vektlegger den eksterne læringen (jfr. Bosch, 2000) er ikke veiledende, men villedende. Begge læringsformene er viktige i arbeidslivet, og det samme gjelder den situerte og kontekstuelle og den teoretiske og kodifiserte kunnskapen selv om betydningen av sistnevnte kan variere fra organisasjonskontekst til organisasjonskontekst. Derfor er det viktig å fokusere på teorier som både anerkjenner den teoretiske og kodifiserte kunnskapens relevans, men også den situerte og kontekstuelle kunnskapens relevans. En slik forståelse forutsetter en eksplisitt eller implisitt oppfatning av at konteksten har både en konnektiv funksjon og en spesifiseringsfunksjon, dvs. kontekstens duale funksjon. I denne undersøkelsen har jeg i stor grad trukket betydelige veksler på slike læringsteoretiske perspektiver (Young, 1998; 2003; Guile og Griffiths, 2001; Guile, 2002; Guile og Young, 2003; Griffiths og Guile, 2004). For moderne arbeidsorganisasjoner er valg av enten kontekstuell arbeidsimmanent læring eller en form for import av kunnskap gjennom arbeidsrelatert ekstern læring knapt noe alternativ. Dette betyr at vi i praksis er vi tilbake ved de problemstillingene som jeg presenterte i avhandlingens innledningskapittel i avsnittet om samfunnsendring og vekslende vektlegging av intern og ekstern læring. Det betyr at denne debatten neppe er over, og at noen generell ”beste løsning” knapt nok finnes. I denne sammenhengen blir Youngs begrep om konnektive spesialister viktig (Young, 1998). Det dreier seg om at de ansatte tar i bruk kunnskapen fra eksterne kurs sammen med utgangspunkt i det de allerede vet og kan og den kontekstuelle og situerte kunnskapen som er tilegnet i arbeidet for å kunne forstå hvorfor arbeidsoperasjoner skal utføres på bestemte måter i ulike kontekster. På den måten kan de gjennom samhandling med kolleger utvikle ny kunnskap og praksis. Ny kunnskap gir grunnlag for å se kjente kontekster på nye måter og slik et utgangspunkt for å stille spørsmål ved den etablerte praksisen og utvikling ny praksis og ulike typer resituering av denne i og mellom kontekster (Guile og Griffiths, 2001). På den måten blir læringen og utviklingen av ny kunnskap en prosess og et produkt av samhandlingen i og veksling mellom ulike arbeids- og læringskontekster og i samspill med de endringer som også finner sted i organisasjonens kontekst. På den måten kan det potensielt også finnes en kopling mellom læringens utføringsdimensjon og strukturelle dimensjon i dette perspektivet (jfr. Ellström, 2004). De tre ulike typer resituering kan lang på vei forstås i tråd med Beach’s begrep om ”consequential transitions” (Guile, 2002), men samtidig er det og vanskelig å forestille seg de tre typer resituering uten at man forstår læringen og utviklingen av ny kunnskap og praksis både som prosess og produkt. Slik sett kan læringsprosesser i form av resituering også forstås som i tråd med Archer’s morfogenetiske modell på mikronivå. Slik

sett er også Archer's videreutvikling av sin teori godt egnet som teoretisk utgangspunkt for å studere slike læringsprosesser og ikke minst i et livslangt perspektiv (se bl. a. Archer, 2000).

9.3 Finnes det en "beste måte"?

I kapittel 1 formulerte jeg tre forskningspørsmål som jeg ønsket å belyse. Disse mener jeg nå er blitt besvart. Når det gjelder det første spørsmålet om hvordan eksterne og bedriftsinterne forhold påvirker bruken av eksterne kurs. På et mer generelt nivå dreier dette spørsmålet seg om hvordan organisasjonskonteksten påvirker bedriftenes bruk av eksterne kurs. Med utgangspunkt i analysene i de foregående kapitlene har jeg påvist at det er en sammenheng mellom organisasjonskontekst og bedriftenes bruk av eksterne kurs. Dette arter seg på litt forskjellig måte i hver av bedriftene. Relativt klare indikatorer på dette at særlig egenskaper ved kunderelasjonen (åpne/lukkede), produkter og produksjonsprosedyrer, variasjon i oppdragene, endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen, men også konkurransen til en viss var bidrar til å drive fram behov for eksterne kurs, dvs. organisasjonskonteksten spiller en betydelig rolle. Dette spørsmålet er således besvart i og gjennom analysene i kapitlene 4, 5, 6, og 7 og oppsummert i begrepene *organisk konnektivitet*, *planlagt konnektivitet* og *segmentert konnektivitet*. I denne oppsummeringen vil jeg få fram vesentlige aspekter ved de tre bedriftenes konnektive læringspraxis, gitt deres organisasjonskontekst. Videre gir den delvis også svar på spørsmålet om hvilken praksis som er utviklet i bedriftene for å gjøre bruk av de kunnskaper og ferdigheter som er blitt tilegnet på eksterne kurs, dvs. den tredje problemstillingen som jeg formulerte i kapittel 1. Den andre problemstillingen om hvordan forholdet er mellom læringen på eksterne kurs og den interne uformelle læringen i tilknytning til arbeidet. Det er særlig denne problemstillingen som aktualiserer spørsmålet om den "beste måten" hva gjelder spørsmålet om bruk av eksterne kurs eller den uformelle arbeidsimante læringen. Konklusjonen på dette spørsmålet er at alle tre bedriftene både gjør bruk av eksterne kurs, og den læringen som naturlig finner sted i tilknytning til utføringen av arbeidsoppgaven. Slik sett er ikke dette ikke et spørsmål om et enten eller, men et spørsmål om både og. Den empiriske analysen viser at det er likevel betydelige forskjeller mellom de tre bedriftene. Slik sett kan man si at den "beste måten" er betinget av organisasjonskonteksten og dens situasjonslogikk, dvs. at bedriftene selv ut fra en forståelse og eventuelt analyse av organisasjonskonteksten og dens situasjonslogikk avgjør i hvilken grad de finner det verdt å gjøre bruk av eksterne kurs. Det betyr ikke dermed at de løsningene

bedriftene har valgt er optimale for arbeidstakerene og deres læringskapasitet og læringstilbøyelighet. Oppgittheten og frustrasjonen i uttalelsene til hovedtillitsvalgt i B3 er og for øvrig hele analysen av B3s læringspraksis er relativt gode indikatorer på at så ikke var tilfelle.

9.4 Organisasjonskontekst, situasjonslogikk og produktmarkeder

Når dette er sagt, vil jeg gjerne også understreke at det neppe er noe poeng i seg for ledelsen i en bedrift å drive opplæring av de ansatte. Dette poenget synes jeg Keep og Mayhew (1996) illustrerer på en utmerket måte ved å bringe inn produktmarkedsstrategien inn i debatten. Med henvisning til Streeck (1989) som i sin tid argumenterte for at den eneste utvei for utviklede høykostnadsøkonomier på lengre sikt er å satse på kompetanseintensive kvalitetsprodukter som krever arbeidstakere med høy kompetanse. En slik strategi vil forutsette en betydelig satsing på opplæring og kompetanseutvikling blant de ansatte. Satsingen på læringsaktiviteter er ikke noe mål i seg selv for en bedrift. Det vesentlige for en bedrift er om den valgte *produktmarkedsstrategien* bidrar til å akkumulere et tilstrekkelig økonomisk overskudd og dermed muligheten for å overleve og vokse til tross for at dette måtte medføre en satsing på masseproduserte varer og tjenester med lavere kvalitet og i store volum. Det nevnte produktjonskonsept forutsetter ofte svært begrensede og rutiniserte arbeidsoppgaver og utføringen av dem krever minimal kompetanse av de ansatte. Sett ut fra en slik akkumulasjonslogikk er der derfor liten grunn for bedriften å endre produktmarkedsstrategien eller satse på læring og kompetanseutvikling (Keep og Mayhew, 1996). Spørsmålet om å utvikle lønnsomme produktmarkedstrategier er sentrale problemstillinger i debatten om omstilling og innovasjon i næringslivet. Dette utelukker ikke at det av andre gode grunner likevel kan være en god investering å satse på læring og opplæring for de ansatte, ikke minst den at markedsendringer kan finne sted meget raskt. Det er rimelig å anta at den skisserte argumentasjonen vil være av sentral betydning hos ledere i markedsbaserte bedrifter og ikke minst på systemnivået²⁹. Dette er et relevant også for de problemstillingene som jeg har undersøkt, og det gjelder særlig spørsmålet om reproduksjon/endring av organisasjonens struktur. Dette berører også Ellstöms

²⁹ I denne forbindelsen sikter jeg til at ledes kapasiteter og oppgave er å knytte sammen og utvikle samarbeids- og kontrollformer som ivaretar organisasjonens yteevne og effektivitet, noe som er en vesentlig forutsetning for markedsbaserte organisasjoner. I produktmarkeder med konkurranse og knapphet på ressurser er ledere organisatorisk sett tvunget til å vise at de "utgjør en forskjell" i forhold til de ressurser som de forvalter i den forstand at den integrerte anvendelsen av disse ressursene genererer og akkumulerer økonomisk overskudd (jfr. Tsoudas, 2001).

begreper om utføringens og utviklingens logikk Dette er nyttige og viktige analytiske begreper når det gjelder læring og utvikling i organisasjoner. På den andre siden har jeg en del betenkeligheter ved disse to begrepene. Grunnen til det er at det er uklart om de skal forstås eksplisitt eller implisitt. I sistnevnte tilfelle er det i så fall snakk om emergente egenskaper ved organisasjonens struktur og dermed organiseringen av arbeidet og utformingen av arbeidsoppgavene. Dersom de forstås eksplisitt to typer logikk som man mer eller mindre vilkårlig kan avbalansere i forhold til hverandre har det preg av volutarisme. Jeg mener ikke at Ellström (2004) inntar en slik posisjon, men derimot vil jeg hevde at han ikke i tilstrekkelig grad klargjør dette punktet i sin teori.

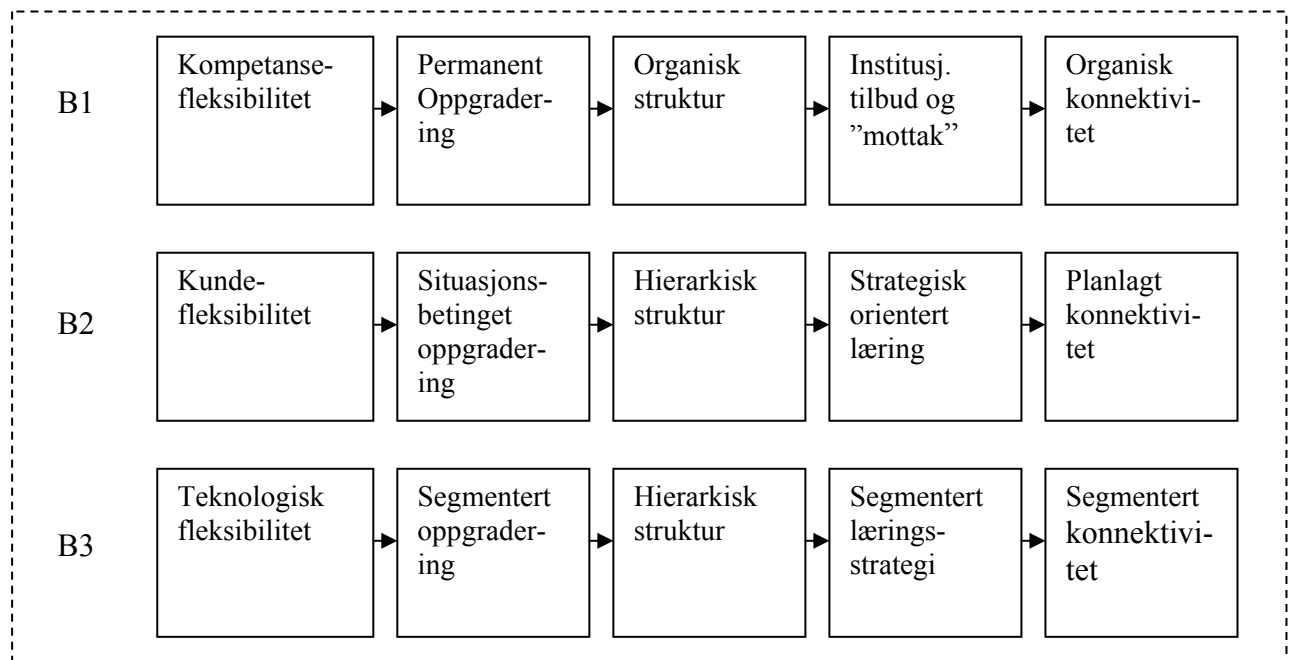
Etter min oppfatning har disse to typer logikk sitt grunnlag både i en materiell komponent og et systemisk, strukturelt aspekt. Den materielle komponenten dreier seg om emergente egenskaper ved de produktene som produseres, produksjonsprosedyrer (teknologier, kunnskaper og organisering), de ansattes kompetanse og subjektive læringsressurser og omfatter dermed også organisasjonens produktmarkedsstrategier. Dette påvirker betingelsene for å endre organisasjonens praksis gjennom læring og import av kunnskap i form av eksterne kurs. Endringen av praksis på nevnte måte har en partiell karakter i den forstand at den i seg selv ikke uten videre endrer karakteren av oppdragene eller selve bytterelasjonen mellom oppdragstaker og oppdragsgiver eller organisasjonens struktur. Dette dreier seg også om endringer i organisasjonens omgivelser som endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen, konkurransesituasjonen eller etterspørselsendringer. Dette er et spørsmål om hva som kommer først og hva som følger: I B1 er det det i stor grad oppgraderingen av teknologien som driver fram behovet for eksterne kurs. Utover det er det endringer i omgivelsene som dermed følges opp av en endring i praksis som medfører at de ansatte må hente kunnskaper utenfra (jfr. resitueringstype 3) enten i form av eksterne kurs eller på andre måter. I B2 tar ledelsen selv initiativ gjennom innføringen den nye sprøyttestøpings-teknologien som den implementerer ved hjelp av eksterne kurs og slik endrer arbeidsmåtene i organisasjonen (jfr. resitueringstype 1 og 2). Det systemiske aspektet omfatter organisasjonens praksis og struktur, makt, reproduksjon og endring. Slik sett utgjør endring av praksis gjennom læring en av flere endringsfaktorer ved siden av flere andre situasjonelle mekanismer som jeg har omtalt i de foregående kapitlene. Læring og import av kunnskap representerer i varierende grad et endringspotensial, og virker som regel sammen med en rekke andre endringsdrivende mekanismer som både kan forsterke, moderere eller også til en viss grad motvirke hverandre. Utføringens og utviklingens logikk og dermed de formelle og

uformelle læringsbetingelsene er etter min oppfatning i stor grad betinget av organisasjonens struktur, produkter, produksjonsprosedyrer og produkmarkedsstrategier. Av den grunn har jeg også benyttet begrepet *organisasjonskontekstens situasjonlogikk* for å betegne dette forholdet og med referanse til begrepene utføringens og utviklingens logikk. Dette drøfter jeg i fortsettelsen i relasjon til de undersøkte bedriftenes konnektive læringspraksis.

9.5 Organisasjonskontekst og konnektiv læringserfaring

Nedenfor har jeg laget en oversikt over gangen og hovedkonklusjoner i analysene av de tre undersøkte bedriftenes konnektive læringspraksis. Denne praksisen har jeg sett i lys av bedriftenes organisasjonskontekst og dens situasjonslogikk. Som vist i kapittel 7 har dette vesentlig konsekvenser for hvordan autoriseringen som konstituerer den konnektive dimensjonen i de tre bedriftene. I B1 har autoriseringen en diskursiv karakter og innebærer at den enkelte ansatte har en reell innflytelse på kursvalget, det er legitimt for den enkelte å ivareta sine ønsker og faglige interesser i kursvalget i samråd med ledelsen. Analyse- og legitimeringsfasen er i hovedsak forankret i det lærings- og kunnskapsfellesskapet som kompetansesentrene utgjør, og dette gjelder delvis også resitueringsfasen med fokus på følgende resitueringsaktiviteter i organisasjonen: 1) Utviklingsorientert arbeid med metodikk- og verktøyutvikling, 2) oppgradering av medarbeiderne når det gjelder faglig relevant informasjon, og 3) oppgradering av kunnskaper og ferdigheter som kan brukes direkte i problemløsningen i prosjektene hos kundene. På denne måten er fokuset både på læringens utføringsdimensjon og dens strukturelle dimensjon. Deler av resitueringen finner sted i et *institusjonalisert* lærings- og kunnskapsfellesskap og inngår som en del av bedriftens læringspraksis. Når det gjelder resitueringen i arbeidet indikerer de kvantitative dataene at arbeidsoppgavene er læringsintensive, at de ansatte i stor grad får utnyttet sine kunnskaper og ferdigheter i arbeidet og får mer utviklende oppgaver etter hvert som de lærer mer. Med utgangspunkt analysene læringspraksisen i B1 er det rimelig å anta at den forholdsvis høye læringsintensiviteten i arbeidet har sitt grunnlag i en omfattende resitueringsaktivitet. Den er en følge av en hyppig bruk av eksterne kurs, betydelig variasjon i arbeidsoppgavene som følge av at oppdragene hos kundene har en betydelig variasjonsbredde, deltakingen i utviklingsorientert metodikk og verktøyutvikling i kompetansesentrene.

Fig. 9.1. Oversikt over hovedkonklusjoner i dataanalysen



De er rimelige å anta at den omfattende resitueringsaktiviteten favner alle de tre resitueringstyper som er beskrevet av Guile (2002). Dette innebærer at de ansatte har stor erfaring og evne til "border-crossing" og veksling mellom ulike læringskontekster i arbeidet. De kan i tråd med Young (1998) kategoriseres som *konnektive spesialister*.

I B2 er det i hovedsak er ledelsens problemoppfatning som ligger til grunn for autoriseringen, samtidig som ledelsen også bruker sin autorative kapasitet til å pålegge de ansatte deltakingen på eksterne kurs. Autoriseringen har et sterkt hierarkisk og muligens også et visst autoritært preg. Analyse-, kurs- og resitueringsfasen er planlagt med fokus på "skreddersøm", dvs. eksterne læringen er på forhånd nøye tilpasset til formålet. De eksterne kursene legges inn i en relativt detaljert tidsplan med gjennomføring som er nøye avpasset i forhold til at den nye kunnskapen fra det eksterne kursen skal tas i bruk i produksjonen umiddelbart etter kursets avslutning, og i tilknytning til gjennomføringen av det aktuelle oppdraget. Kurset finner sted i bedriften med eksterne lærekrefter. Bedriften preges av en sterkt produksjonsorientert kultur, og det er derfor viktig at den eksterne læringen er treffsikker i forhold til en på forhånd mer eller mindre klart definert oppgavestruktur med vekt på utføringens logikk. I de kvantitative dataene rapporterer de ansatte en betydelig læringshyppighet i tilknytning til gjennomføringen de daglige arbeidsoppgavene. På den andre siden er arbeidsoppgavene betydelig snevrere definert enn i f. eks. B1. De ansatte rapporterer også at de i stor grad får utnyttet sine

kunnskaper og ferdigheter i arbeidet, men i noe mindre grad at de får mer utvklende oppgaver etter hvert som de lærer mer. Utfra analysene er resitueringsaktiviteten i B2 i betydelig grad begrenset, men enkelte grupper av de ansatte kan likevel til en viss grad antas å omfattes av resitueringsstype 1 og 2. Dette innebærer at de *har begrenset konnektiv erfaring*, men kan ikke ikke kategoriseres som konnektive spesialister på samme måte som de ansatte i B1 fordi de relativt sjelden og i begrenset omfang deltar på eksterne kurs. Den hierarkiske autoriseringspraksisen innebærer at de ansatte ikke har anledning til selv å kunne ta ansvar for å reflektere over sine læringsbehov i forhold til eventuelle framtidige endringer i kompetansebehov som følge av endringer i de produktmarkeder organisasjonen opererer. Tatt i betakning at B2 befinner seg i en meget smal nisje der de fleste er uten en formell fagutdanning og begrenset adgang til læringsmuligheter utenfor bedriften, kan endringer i sysselsettingssituasjonen lett få alvorlige konsekvenser.

I ledelses- og administrasjonsavdelingen i B3 skjer identifiseringen av kunnskaps- og læringsbehovet via brosjyrer og annet materiell som lederen legger inn og den enkelt kan velge om de vil delta eller ikke. Kurs som gir formell kompetanse ansees som viktigere i denne forbindelsen enn ikkeformelle kurs. I ledelses- og administrasjonsavdelingen har jeg karakterisert autoriseringen som *tilfeldig og individet orientert*. På operatørnivået er policy'en at kompetanseutviklingen skal skje gjennom dyktiggjøring gjennom arbeidet. Selv om arbeidsoppgavene har en viss bredde og variasjon så bidrar de relativt langvarige og omfattende leveringene av standardprodukter til kunder til at arbeidsoppgavene antar et repetitivt preg over tid. Den ovennevnte læringsstrategien overfor de ansatte på operatørnivå virker forståelig. På operatørnivået er den konnektive beredskapen i organisasjonen institusjonelt regulert ved at adgangen til eksterne kurs er begrenset til kurs som er lovpålagt som eksempelvis HMS og praksisen med som institusjonaliserer kravet jevnlig fornying av sveisesertifikatene. Slik sett læringen har et reproduktivt preg. På operatørnivået i bedriften er den eksterne læringen derfor primært drevet fram av institusjonaliserte ordninger, dvs. den er *institusjonelt drevet*. Når det gjelder sveisesertifikatene er opplæringen *også langt på vei er institusjonelt drevet* av eksterne instanser. Autoriseringen har delvis et institusjonelt preg i form av påbud og delvis et hierarkisk preg der indentifikasjon og kontekstualisering av kunnskapsbehovet er blitt overlatt til institusjonelle instanser utenfor bedriften. I tillegg har ledelsen avgjort at kunnskapsbehovet kan dekkes gjennom "learning by doing". De eksterne kursene gjennomføres kun fordi lovverket påbyr det. Autoriseringen har en hierarkisk og reaktiv karakter. I følge de kvantitative dataene rapporterer de ansatte en forholdsvis lav

læringshyppighet i arbeidet, at de i relativt begrenset grad får utnytte sine kunnskaper og ferdigheter og i begrenset grad får mer utviklende oppgaver etter hvert som de lærer mer. Dette er indikatorer på at læringsutfordringene i forbindelse med utføringen av arbeidsoppgavene er for små og i begrenset grad ”trigger” de ansattes læringskapasitet og læringstilbøyelighet. Når det gjelder eksterne kurs har de ansatte på det operative nivå er de konnektive erfaringene av forståelige grunner begrensede, men det utelukker ikke at en del av de ansatte har *begrensede konnektive erfaringer*. De kan derfor ikke betraktes som konnektive spesialister på samme måte som de ansatte i B1. Også i B3 har de ansatte heller ikke anledning til selv å kunne ta ansvar for å reflektere over sine læringsbehov i forhold til eventuelle framtidige endringer i kompetansebehov som følge av endringer i de produktmarkeder organisasjonen opererer i.

På grunnlag av denne oppsummeringen framgår det at det i stor grad er organisasjonskonteksten og dens situasjonslogikk som skaper grunnlaget for konnektive erfaringer og kompetanser blant de ansatte. Analysen gir grunnlag for å skille mellom to relativt grove sosiologiske læringserfaringstyper: 1) Konnektive spesialister og 2) de med med begrensede konnektive erfaringer.

9.6 Organisasjonskontekst og læring i et livslangt læringsperspektiv

Som antydnet ovenfor er det rimelig å anta at også i kunnskapssamfunnet vil betydelige deler av arbeidsmarkedet bestå av ufaglært og mindre læringsfremmende jobber som kan hemme utviklingen av læringen på arbeidsplassene. Dette har sammenheng med at læringen i organisasjoner alltid finner sted i prestrukturerte kontekster, dvs. i organisasjonskontekster med ulike organisasjonsstrukturer hvor utformingen av jobbene er forskjellig og betingelsene for de ansattes læring i også betydelig grad vil variere. Det innebærer at man ikke uten forbehold kan proklamere at arbeidsplassen er den viktigste læringskonteksten.

En nyere tysk undersøkelse understreker dette i det den betoner arbeidsorganiseringen som en forutsetning for læringen og kompetanseutviklingen i arbeidslivet (Baethge og Baethge-Kinsky, 2004). Forskerne har lægt vekt på å fokusere på individuelle kompetanser og forutsetninger for livslang læring i et yrkesbiografisk perspektiv. I den forbindelsen gjør det bruk av et begrep om metakognisjon for å forklare og beskrive individuelle forutsetninger for

livslang læring. Det er et samlebegrep for en rekke erfaringer og kompetanser som har å gjøre med kunnskapen og kontrollen over egne kognitive funksjoner som læring, minne, forståelse, tekning, evnen til å reflektere over egne tanker og atferdsmåter (Hasselhorn, 2000). Det ble benyttet tre dimensjoner i definisjonen av læringskompetanse: 1) Evne til biografisk strategisk takling av fordringer i arbeidet og i yrket. Endringer i produkt- og arbeidsmarkedene som følge av endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen forutsetter i sterkere grad at den enkelte har en kapasitet og mulighet til å observere denne utviklingen, og for sin egen del setter dette i sammenheng med egne behov for å definere og oppdatere sin kompetanse. 2) Beredskap og evne til selvstyrt læring. 3) læringsinitiativ og faktisk læringsaktivitet. Dette dreier seg både om faktisk deltaking, men også om en aktivt og selvstendig å gripe muligheter som finnes til å skaffe seg adgang til læringsprosesser og –muligheter (for en utdypende drøfting, se Baethge og Baethge-Kinsky, 2004:45-52). I tillegg til at de nevnte forskerne selv identifiserer er rekke hindringer for å at arbeidstakerne skal kunne utvikle slike kapasiteter, viser resultatene i denne undersøkelsen at B1 er i nærheten av å kunne realisere de ovennevnte kriteriene på individuelle kompetanser for livslang læring. Hva viser så resultatene fra den tyske undersøkelsen? Forskerne delte utvalget sitt inn to hovedgrupper: For det første de som oppgav at deres viktigste faglige læringserfaringer var knyttet til uformelle læringskontekster. Blant disse var skårene på de anvendte dimensjonene for læringskompetanser lave. Denne gruppen utgjorde sysselsatte i bransjer med mindre formelt faglig kvalifiserte ansatte og hadde i hovedsak lite læringsfremmende arbeidsplasser. For det andre den gruppen som utover gjennomsnittet oppgav at de hadde sine viktigste læringerfaringer fra formaliserte læringskontekster (vidt definert). Blant disse var skårene på læringskompetansene gjennomsnittlig høyere. De hadde fagutdanning og høyere allmennutdanning, og arbeidet på utfordrende og læringsfremmende arbeidsplasser. Videre viser resultatene at en læringsfremmende arbeidsorganisering i stor grad bidro til å utvikle de særlige kompetansene for livslang læring, enten ved at den forsterket tidligere sosialiseringserfaringer, ved at de korrigerer negative læringserfaringer eller også motvirket dem (Baethge og Baethge-Kinsky, 2004). På dette grunnlaget identifiserer forskerne grovt sett to ”sosiologiske læringstyper”. Det skillet jeg finner mellom konnektive spesialister og de med konnektiv erfaring er også relevant å forstå som *sosiologiske læringserfaringstyper*. Både den første og andre gruppen i den tyske undersøkelsen har flere likhetstrekk med henholdsvis 1) dem med begrenset konnektiv erfaring og kategorien konnektive spesialister. Eksempelvis oppfyller kategorien konnektive spesialister slik de er definert i denne undersøkelsen i stor grad forutsetningene for dimensjon 1, 2 og 3 Baethge og Baethge-Kinskys undersøkelse: 1) De har i stor grad mulighet

til å definere sine læringsbehov på et selvstendig faglig grunnlag. 2) Beredskap og evne til selvstyrt læring og 3) muligheter til å skaffe seg adgang til læringsprosesser. Ansatte i kategorien begrenset konnektiv læringserfaring oppfyller bare i begrenset grad forutsetningene for de tre dimensjonene. Det er ledelsen eller institusjonelle aktører utenfor organisasjonen som definerer behovet, 2) Det er begrensede muligheter for selvstyrte læringsprosesser og 3) adgangen til læringsprosesser er begrenset. Selv om den tyske undersøkelsen ikke spesifikt tar utgangspunkt i organisasjonskonteksten er det likevel grunn til å anta at arbeidsorganiseringen i stor grad reflekterer de emergente egenskapene ved organisasjonens struktur. Begge undersøkelsene kan dermed sies å understreke betydningen av organisasjonsstrukturen, og hvordan den kan begrense og fremme de ansattes lærings- og resitueringspotensial.

9.7 Teoretisk oppsummering

I dette avsnittet oppsummerer jeg teoretisk der hensikten er å prøve å identifisere de kausale mekanismene som kan antas å utgjøre nødvendige forutsetninger for en konnektiv læringspraksis i organisasjoner med utgangspunkt i de teoretiske tilnærminger som jeg har analysert problemstillingene som jeg formulerte i kapittel 1.

Når det gjelder de teoretiske bidragene så er det særlig det situasjonsteoretiske perspektivet slik jeg har tolket det med utgangspunkt i Archer's morfogenetiske modell anvendt på organisasjonsnivået bidrar til å forklare vesentlige aspekter ved organisasjonens struktur gjennom sine begreper om organisk (organisk-dynamisk) og mekanistisk (hierarkisk-statisk) organisasjonsstruktur. En slik tolkning understreker det relasjonelle aspektet ved strukturbegrepet og impliserer aktørenes handling og samhandling som forutsetning for reproduksjon og endring av strukturen. Slik sett gir organisasjonens struktur bidrag til å forstå organiseringen av arbeidet og utformingen av arbeidsoppgavene, hvilken kompetanse som trengs for å utføre dem og ikke minst hvor læringskrevende og "læringstriggende" arbeidsoppgavene er.

Når det gjelder eksterne kurs tar jeg utgangspunkt i begrepet om kontekstens duale funksjon, dvs. dens spesifiseringsfunksjon og dens konnektive funksjon (Guile og Young, 2003). Undersøkelsen viser at den konnektive dimensjonen ved organisasjonskonteksten har ulik

betydning i de tre analyserte bedriftene. Derfor er det av betydning å identifisere de kausale mekanismene som kan forklare hvorfor den har det, dvs. som forklarer behovet for import av kunnskap gjennom eksterne kurs.

Ved siden av eksterne situasjonelle mekanismer som konkurransesituasjonen, endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen er egenskaper ved relasjonen mellom oppdragstaker og oppdragsgiver er av betydning som endringsdrivende mekanismer ved at de påvirker den interne organisering og struktur. I denne sammenheng har jeg identifisert betydelige forskjeller mellom B1 på den ene siden og B2 og B3 på den andre siden mht. til bruken av eksterne kurs og måtene resitueringen finner sted på. Disse forholdene synes i første omgang rimelig å knytte til forskjeller i organisasjonsstruktur. Dette indikerer at organisasjonens struktur i ulik grad hemmer og fremmer læringen i tilknytning til gjennomføringen av arbeidsoppgavene. Men det er nødvendig å finne holdepunkter for hvilke spesifikke mekanismer generer denne forskjellen. De ovennevnte eksterne mekanismene virker imidlertid ikke i like sterk grad inn på de tre analyserte bedriftenes organisasjonskontekst fordi andre mekanismer modererer virkningen av dem. Årsaken er at kunderelasjonen preges av ulik grad av lukking som følge av mer langsiktige avtaler mellom oppdragstaker og oppdragsgiver enten fordi oppdragstakeren er en underleverandør som i B2 eller avtaler om levering av spesielle produkter over lengre tid som B3.

9.7.1 Relasjonell kontrahering

I B1s tilfelle har jeg vist og argumentert for at innslaget av konkurranse om oppdragene, større og dermed også at det er større usikkerhet mht. til å kunne forutse hvilke oppdrag organisasjonen kan skaffe seg. Derfor er det rimelig å anta at variasjonen i oppdragene er større enn i B2 og B3. Dette taler for at den permanente oppgraderingsstrategien kan forstås som en buffer for å takle usikkerheten i oppdragsmarkedet. B1 gjør derfor bl. a. bruk av eksterne kurs for å takle usikkerheten i oppdragsmarkedet ved å bygge opp sin kompetanseberedskap. Dette forklarer den store betydningen av den eksternt og internt konnektive dimensjonen. Den type usikkerheten som preger organisasjonskonteksten er derfor av betydning for å forklare B1s permanente oppgraderingsstrategi. Jeg vil ta utgangspunkt i B1s bredde og dybdekompetanse og argumentere for at den er en av flere nødvendige forutsetninger for å redusere usikkerhet gitt organisasjonskonteksten slik den er beskrevet gjennom

analysen. Den nevnte bredde og dybdekompetansen er en forutsetning for å kunne utvikle et relativt bredt spekter av produkter med bestemte emergente egenskaper. Men for at disse kompetansene skal ha noen betydning, forutsetter det at produktenes egenskaper er av en slik karakter at kunder er interesserte i dem og ved at de har en bruks- eller nytteverdi for dem og derfor kan være villige til å kjøpe dem. Det dreier seg følgelig om organisasjonens kapasitet til å utvikle og vedlikeholde kunderelasjoner. I oppdragsbaserte produktmarkedssegmenter sikres dette i betydelig grad ved at oppdragsgiveren selv bestiller og selv i bidrar til å definere produktenes kvaliteter, dvs. oppdragsgiveren deltar på ulike måter delta i selve produksjonsprosessen – kunden er mao. medprodusent (Troye, 1993). Som analysen viser innebærer det at produktene er sterkt kundetilpassede, og at de ansatte i B1 deltar både i planleggingen, utviklingen og utprøvingen av de IT- produktene som de ofte utvikler i nær interaksjon med kundene, deres virksomhet og kompetanse. Jeg gjennomførte intervjuingen i B1 på et tidspunkt da organisasjonen hadde opplevd en nedgang i etterspørselen etter sin kompetanse og tjenester, og i denne perioden var det et sterkt fokus på hvordan B1 arbeidet for å utvikle kunderelasjonene (s. 160). I tillegg til dette vil jeg peke på noen stikkord som at ledelsen gjennomfører strategiprojekter for kunder for å øke sin kunnskap om kundene og for å kunne finne anvendelser for den raske endringstakten i kunnskaps- og teknologiutviklingen i IT-bransjen, B1 som kompetansepartner og katalysator, at de ansatte gjennom prosjektene er ”insidere” hos kundene og at B1 tar mål av seg å ligge i teten av den teknologiske utviklingen m.m. Bredden i B1s markedsengasjement indikerer en betydelig kapasitet til å utvikle kunderelasjoner på en relativt proaktiv måte og ser i rimelig grad ut til å ha lyktes med det, dvs. i betydelig grad også maktet å redusere den usikkerhet som er knyttet til å sikre avsetningen av sine produkter, og det er en betydelig variasjon i disse. Dette antyder at organisasjonen har utviklet en produktmarkedsstrategi som indikerer hvilke produkter og kunder den skal rette sin virksomhet mot. Innen for denne rammen er den permanente oppgraderingsstrategi er således en strategi for å vedlikeholde og endre organisasjonens kompetanse og praksis som følge av de eksterne situasjonelle mekanismenes innvirkning på organisasjonens virksomhet der kompetansesentrene og utviklingen og tilpasningen av kunnskapen og teknologien i ”verktøykassen” inngår. Arbeidsoppgavenes kompleksitet og det betydelige immanente innslaget av utviklingens logikk er både kompetansekrevende og ”læringstriggende”. Det forutsetter det at de ansatte har betydelige frihetsgrader i arbeidet, faglig ansvarlighet, institusjonalisert lojalitet gjennom medeierskap og den enkeltes og gruppens subjektive læringsressurser (jfr. Ellstöm, 2004). En nødvendig forutsetning for den permanente oppgraderingsstrategien er derfor den diskursive autorisering og allokering når

det gjelder den konnektive dimensjonen og dermed adgangen til eksterne kurs. Variasjonen i oppdragene er samtidig en forutsetning for variasjonen i arbeidsoppgavene og læringen som i B1 spenner over alle de tre typer resituering som jeg har anvendt i analysen og bidrar til utviklingen av konnektive ferdigheter og konnektive spesialister. De samarbeidsformer og det betydelige innslaget av indirekte former for kontroll (Watson, 2003), utgjør de emergente egenskapene ved organisasjonens struktur virker ”triggende” på de ansattes læringskapasitet og -tilbøyelighet.

9.7.2 Hierarkisk subkontrahering

For B2 organisasjonskonteksten en annen. B2 er underleverandør i relativt smal nisje med en hierarkisk preget kunderelasjon. Det innebærer at kunderelasjonene i stor grad er lukket, organisasjonen har bare i begrenset grad adgang til alternative oppdragsgivere. Produktene er predesignet av oppdragsgiver slik at B2 som oppdragstakende organisasjon i hovedsak har en utførende funksjon. Denne kunderelasjonen har følger for organisasjonens struktur. Som nevnt tidligere (s. 165) peker Mintzberg på at det er to effektive måter å kontrollere en organisasjon på utenfra: 1) *“..hold its most powerful decision maker – its chief executive officer responsible for its actions and 2) to impose clearly defined standards on it, transformed into rules and regulations. The first centralizes the structure; the second formalizes it”* (Mintzberg, 1983:146). Den empiriske analysen i de foregående kapitlene viser at dette i stor grad stemmer for B2. Slik sett kan man si at denne kontrollmekanismen er kausalt virksom. Dette dreier seg om en relativt langvarig relasjon som i stor grad har bidratt til stor stabilitet i etterspørselen etter B2 produkter, men samtidig har det gjort organisasjonen økonomisk avhengig av hovedkunden. Til tross for langsiktigheten i kunderelasjonen og den reduksjon i usikkerhet den innebærer, tar ikke ledelsen i B2 den for gitt. Et karakteristisk trekk ved B2 i denne forbindelse er at organisasjonen ikke har sagt nei til et eneste oppdrag. Selv om organisasjonen har brukt lenger tid har den gjennomført alle oppdragene og klart å utvikle sin kompetanse ved å påta seg mer avanserte oppdrag. I løpet av en 5-årsperiode har organisasjonen og ledelsen utviklet og implementert en innovativ teknologi og på den måten utviklet sin kompetanse også gjennom opplæring av flere grupper ansatte enn dem som primært var berørt (sprøytstøperne) og er i gang med ut nytt slikt utviklingsprosjekt der den utalte hensikten er å utvikle kompetanse som gjør det mulig å tilby andre nisjeprodukter, dvs. skaffe seg alternative oppdragsgivere og redusere sin avhengighet av hovedkunden.

Fleksibiliteten i forhold til kunden er i hovedsak teknologisk basert. Denne fleksibiliteten har utgjort et konkurransefortrinn i forhold til en del større aktører i nisjen. Opplæringen for å implementere den nye teknologien var ekstern i den forstand at den ble gjennomført med eksterne lærere og instruktører. Grunnen var at det på det tidspunktet ikke fantes noen formelle opplæringstilbud i Norge. Instruktører og lærere måtte hentes fra Danmark. Selv om arbeidsoppgavene har et klart begrenset og utførende preg tyder mine data på at det er en betydelig variasjon i dem ved at oppgaver i en avdeling til en viss grad griper over i andre avdelinger. Dette tyder på at den enkelte i betydelig grad opplever at de lærer seg nye ting gjennom utføringen av de daglige arbeidsoppgavene. Den begrensede bruken av eksterne kurs er knyttet til spesifikke oppdrag der ledelsen i den rutinemessige gjennomgangen av prosjektene også vurderer om det er behov for opplæringstiltak for å sikre gjennomføringen av oppdragene. I den grad det identifiseres et behov for opplæring, er det fullt og helt definert av ledelsen som også autoriserer læringen. Den hierarkiske autoriseringen og allokeringen innebærer at de ansatte bare i svært begrenset grad har muligheter til å komme med innspill. Slik opplæring er nøye planlagt og lagt inn i en tidsplan. Resitueringen og utviklingen av konnektive ferdigheter er begrenset, men for en av faggruppene (sprøytetøperne), kan variasjonen i oppdragene gi visse muligheter til å utvikle konnektive ferdigheter. Det sterke innslaget av direkte kontroll (Watson, 2003) sentralisering, formalisering og begrensede, utførende karakteren av arbeidsoppgavene virker begrensende på læringen og utviklingen av konnektive ferdigheter og de ansattes læringskapasitet og –tilbøyelighet.

9.7.3 Relasjonell subkontrahering

B3s organisasjonskontekst påvirkes også av den samme *kontrollmekanisme* som i B2 (Mintzberg, 1983:146; Watson, 2003), og tyder analysen på at B3 også har kunderelasjoner som i betydelig grad er lukket og produktene på forhånd predesignet, men organisasjonen gjennomfører også oppdrag der kunderelasjonen er mer åpen. Fleksibiliteten i forhold til kunden har i hovedsak er teknologisk karakter som i B2. De lukkede kunderelasjonene er av langvarig karakter og omfatter relativt standardiserte produkter. Selv om arbeidsoppgavene har en viss bredde og variasjon så bidrar de relativt langvarige og omfattende leveringene av standardprodukter til kunder til at arbeidsoppgavene antar et repetitivt preg over tid. Dette indikeres i analysen av relativt lav læringshyppighet, at medarbeiderne i begrenset grad opplever at de får bruk av sine kunnskaper og ferdigheter og i liten grad opplever at de får

mer utviklende oppgaver etter hvert som de lærer mer. I ledelses- administrasjonsavdelingen er det etablert en praksis som gir denne kategorien medarbeidere til en viss grad åpen adgang til eksterne kurs. Ledelsen har derimot begrenset læringen for de ansatte på operatørnivået til en *læringsform*: ”learning by doing”. Utover det gjennomfører B1 eksterne læringstiltak som er pålagt gjennom lov- og regelverket, dvs. *koersive institusjonelle ordninger*. Autoriseringen har derfor både et *institusjonelt* og *hierarkisk preg*, men har samtidig også en defensiv og reaktiv karakter. Som vist i kapittel 8 har de ansatte i B2 en begrenset konnektiv læringserfaring og begrensede muligheter til å utvikle sin læringskapasitet og tilbøyelighet.

I analysen har læringskulturene i de tre organisasjonene ikke blitt spesifikt berørt, men på den andre siden har spørsmålet om hvordan læringen i organisasjonen dyrkes og pleies og hvilken status læring har i organisasjonen anser jeg i stor grad å ha besvart gjennom analysen slik den er oppsummert i dette kapitlet, og påvist at det er store forskjeller i måtene dette skjer på. Holdninger til og de læringserfaringer som den enkelte har gjort gjennom den primære, sekundære og sosialiseringen i voksen alder i arbeids og yrkesliv vil prege oss. På den andre siden virker også Baethge og Baethge-Kinskys syn at holdningene og læringskompetansene kan utvikles og endres og modifiseres gjennom deltakingen i yrkeslivet (Baethge og Baethge-Kinsky, 2004), enten ved at de forsterker motvirker positive/negative læringserfaringer i ulike faser over livsløpet. Tatt i betraktning de forskjeller i bedriftenes læringspraksis virker den ovennevnte antagelsen rimelig. Slik sett er det også rimelig å anta at de ansattes læringskapasitet og tilbøyelighet også formes og utvikles i de tre analyserte organisasjonskontekstene. Utover det sosiologiske begrepet om læringserfaringstyper, dvs. *konnektive spesialister* og de med *begrensede konnektive erfaringer* har jeg vurdert det slik at jeg ikke har et tilstrekkelig empirisk grunnlag får å utvikle teoretiske begreper som fanger opp de ansattes læringskapasitet og -tilbøyelighet. Men et utgangspunkt for det kunne eksempelvis gjøres med utgangspunkt i Hasselhorns begrep om metakognisjon (Hasselhorn, 2000) og grad av konnektiv læringserfaring som baserer seg på det perspektivet som er utviklet i teorikapitlet avsnitt 2.7.

9.8 Videre forskning

Når det gjelder videre forskning som kan bidra til å følge opp de problemstillinger som er belyst i denne undersøkelsen kan det være aktuelt å fokusere mer detaljert på hvordan små og mellomstore bedrifter går fram for å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter tilegnet på eksterne

kurs i ulike organisasjonskontekster. Dette dreier seg om ett av aspektene ved som jeg har betegnet som resituering. Det kan også omfatte vekslingen mellom ulike læringskontekster og bør ikke begrenses til ett enkelt arbeidsforhold, men også fokuseres på overganger mellom ulike jobber både i samme organisasjon og mellom ulike organisasjoner og hvordan et utvalg av arbeidstakere i ulike yrker takler resitueringen av sin kompetanse i nye situasjoner og nye arbeidsforhold i ulike organisasjonskontekster. I en slik studie vil det være aktuelt å fokusere på læringsbetingelsene i jobben og organisasjonen. Slik sett kunne en slik studie også kombineres med et fokus på individuelle forutsetninger og kompetanser for livslang læring (Hasselhorn, 2000; Baethge og Baethge-Kinsky, 2004) der begreper som yrkesbiografi og ”læringskarrierer” kunne fungere som orienterende begreper. Dette kan studeres i et structure – agency-perspektiv og gir således muligheter til trekke vekslers på Archer (1995; 2000) og den seneste utviklingen av hennes teori der hun fokuserer på begrepet refleksivitet. På grunnlag av resultatene kunne det også være aktuelt følge med en kvantitativ studie av den typen som de ovennevnte tyske forskerne gjennomførte. Slik sett kunne man belyse problemstillingen med utgangspunkt både i en kvalitativ dybdestudie og etterpå i en kvantitativ breddestudie.

9.9 Noen praktiske implikasjoner av resultatene

Resultatene i denne undersøkelsen sannsynliggjør antagelsen om at læringen i arbeidslivet alltid finner sted i prestrukturerte læringskontekster som på ulike måter vil begrense og fremme læringen vår. Resultatene i denne undersøkelsen indikerer en tendens til at de gode læringsfremmende arbeidsplassene er ulikt fordelt både mellom bedrifter og dels også innen bedrifter. Omfanget av dette for arbeidsstyrken som helhet har man knapt noen oversikt over, men Baethge og Baethge-Kinsky (2004) antyder for Tysklands vedkommende en todeling av arbeidsstyrken: De som har læringsfremmende og kompetanseutviklende jobber, og de som har lite læringsfremmende og kompetanseutviklende jobber. I den grad det eksisterer en tilsvarende kompetansesegmentering i det norske arbeidsmarkedet, står man sannsynligvis overfor en betydelig framtidig kompetansepoltisk og arbeidsmarkedspoltisk utfordring.

På organisasjonsnivået har imidlertid den enkelte organisasjonen større muligheter til å ta sin del av utfordringen gjennom tilpassede opplæringstiltak. I så måte kan muligens B2 være et eksempel, mens de samme neppe kan sies om B3. Når det gjelder B2 sikter jeg spesielt til de

læringstiltakene som ledelsen tok initiativ til i forbindelse med utviklingen av den nye sprøytetøpingsteknologien. Selv om dette var en relativt snevert definert læring med et instrumentelt preg, antyder det likevel en mulighet. Begrepene kontekstens spesifiseringsfunksjon og dens konnektive funksjon åpner for tilpassede læringstiltak. Forskning som jeg har referert til i denne undersøkelsen viser at arbeidstaker som i hovedsak har den uformelle arbeidsnære læringen som grunnlag er spesielt utsatt ved omstillinger og kan ha betydelig problemer med å komme inn på arbeidsmarkedet igjen. Det betyr at forbyggingen av arbeidsledighet for arbeidstakere med snevre, bedriftsspesifikke kvalifikasjoner må finne sted allerede i bedriftene.

LITTERATUR

- Abramovitch, M. og David, P.A. (1996): *Technological change and the rise of intangible investments – The US economy's growth in the twentieth century*. OECD Documents, Paris: OECD.
- Aftenposten, I dag, 24.10.2003: Ansatte & utvikling. Bedriftskurs sluker milliarder.
- Aglietta, M. (1979): *A Theory of Capitalist Regulation: The U.S. Experience*. London. New Left Books.
- Aglietta, M. (2000): Ein neues Akkumulationsregime. Die Regulationstheorie auf dem Prüfstand. Hamburg.
- Agyris, C. og Schön, A. (1978): *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Reading.
- Aakrog, V. (2005): "Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme", i P. Jarvis og S. Parker (eds): *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 24, No. 2, March-April 2005: 137-147).
- Alvesson, M. (2002): *Understanding Organizational Culture*. Sage Publications. London, Thousand Oaks, New York.
- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994): *Tolkning og reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund Studentlitteratur.
- Archer, M. S. (1995): *Realist Social Theory: the Morphogenetic Approach*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., og Norrie, A. (1998) *Critical Realism: Essential Readings*, London Routledge.
- Archer, M. S. (2000): *Being Human. The Problem of Agency*. Cambridge University Press.
- Ashley, W. G. og Van de Ven A.H. (1983): "Central Perspectives and Debates in Organization Theory, i *Administrative Science Quarterly* 28: 245-273.
- Baethge, M. m.fl. (1990): Teil II Forschungsstand und Forschungsperspektiven Im Bereich betrieblicher Weiterbildung – Aus Sicht von Arbeitnehmern, i *Studien. Bildung Wissenschaft. Betriebliche Weiterbildung, Forschungsstand und Forschungsperspektiven* 88. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Baethge, M. (2001): Abschied vom Industrialismus, i Baethge, M. og Wilkens, I.. (Hrsg.): *Die grosse Hoofnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung*: 85-106. Opladen.

- Baethge, M og Baethge-Kinsky, V. mit Beitrag von Woderich, R. Koch, T. og Ferchland, R. (2004): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Waxmann. Münster/ New York, München /Berlin.
- Beach, K. (1999): Consequential Transitions: a sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24: 101-139.
- Beach, K. (2003): "Consequential Transitions: A Developmental View of Knowledge Propagation Through Social Organizations", i Tuomi-Gröhn, T. og Engeström, Y (eds): *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing Advances in learning and instruction series*: 63-81. Pergamon.
- Becker, M. (1998): Kompetenzentwicklung für eine dynamische Arbeitswelt, i Schulz, M., Stange, B., Tielker, W., Weiss, R., Zimmer, G.H. (Hrsg): *Wege zur Ganzheit. Profilbildung einer Pädagogik für das 21. Jahrhundert*. Weinheim.
- Becker, G.S. (1980): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with special reference to Education*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Bell, D. (1974): *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. London.
- Berntsen, H. (1984): *Kurs i forbindelse med jobben – Hvem deltar og med hvilket utbytte*. NAVF's senter for samfunnsvitenskapelig forskerutdanning ved Universitetet i Bergen.
- Bhaskar, R.(1997): *A Realist Theory of Science*, 2. utg. London/ New York: Verso
- Bhaskar, R.(1979; 1998): *The possibility of Naturalism. A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. Third Ed. Routledge. London and New York.
- Bhaskar, R.(1989): *Reclaiming Reality. A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*. London Verso.
- Billett, S. (2003): Vocational curriculum and pedagogy: An activity theory perspective", i EERJ European Educational Research Space: vocational and lifelong education research. Special Issue, guest edited by Griffiths, T. of *European Educational Research Journal*, 2003, Vol. 2, No 1: 6-21.
- Bjørnåvold, J. (2000): *Making Learning Visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Cedefop, Thessaloniki.
- Blumer, H. (1954): "What is wrong with social theory?", *American Sociological Review*, 19: 3-10.
- Bosch, G. (2000): Neue Lernkulturen und Arbeitnehmerinteressen, i *Kompetenzentwicklung 2000 Lernen in Wandel – Wandel durch Lernen*. Berlin.
- Bourgeois, L. J. (1984): "Strategic Management and Determinism", i *Academy of Management Review* 9: 586-596.

- Brannen, J. (1992): Introduction, i (red.): Brannen, J. 1992: *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Avebury.
- Brannen, J. (1992): Combining qualitative and quantitative approaches: overview, i (red.): Brannen, J. 1992: *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Avebury.
- Bransford, J og Schwartz, D.(1999): "Rethinking Transfer: A Simple Proposal With Multiple Implications", i Iran-Nejad, A og Pearson, P. D. (1999): *Review of Research in Education*: 61-100.
- Brunsson, G. og Olsen, J. P. (1990): *Makten att reformera*. Stockholm. Carlsons Bokförlag.
- Bryman, A. og Burgess, R. (1994): *Analysing Qualitative data*. London Routledge.
- Bryman, A. (1992): Quantative and qualitative research: further reflections on their integration, i (red.): Brannen, J. 1992: *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Avebury.
- Bryman, A. (2002): *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Buch-Hansen, H. og Nielsen, P (2006): *Kritisk realisme*. Samfundslittratur – Roskilde Universitetsforlag.
- Burrell, G. og Morgan, G. (1992): *Sociological paradigms and organisational analysis*. Ashgate.
- Burns, M. og Stalker, G. M. (1961): *The Management of Innovation*. London Tavistock.
- Busch, T. (1992): Overføring av læring: Avhandling for graden dr.oecon. *TØH-serien 1993: 4*. Trondheim.
- Buss, E. (1985): *Lehrbuch der Wirtschaftssoziologie*. Walter de Gruyter, Berlin/ New York.
- Carter, B. og Sealy, A. (2004): "Researching 'real' language", i B. Carter og C. New (Eds): *Making realism work. Realist Social Theory and Empirical Research*:111-130.London/New York Roulledge.
- Castells, M. (1989): *The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring and the Urban-Regional Process*. Oxford.
- Child. J. (1972): Organizational Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice, *Sociology 6*: 1-22.
- Cohen, W.M. og Levinthal, D. A. (1990): Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation, i *Adminsitratve Science Quarterly*, 1990:128-152.
- Colbjørnsen, T. (1982): *Sysselsettingsproblemer*. Universitetsforlaget.
- Colbjørnsen, T. (1989): Markedsretting av norske bedrifter : hva kan samfunnsvitenskapen bidra med? LOS-senter notat ; 89/44.

- Collis, D. J. 1994: Research Note: How valuable are Organizational Capabilities, i *Strategic Management Journal*, 1994: 143-152.
- Danermark, B., Ekström, M., Jacobsen, L. og Karlsson J. C. (2003): *Att förklara samhället. 2:a upplagan*. Studentlitteratur.
- Dahl, D. (1985): *Bedriften som læringsmiljø*. NVI. Trondheim.
- Datta, L. (1997): A pragmatic basis for mixed-methods designs, i Greene, J. C., Caracelli, V. J. (Eds.) *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*, s. 33-46. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E og Kennedy, A. A. (1984): *Bedriftskultur*. Bedriftsøkonomens Forlag.
- DiMaggio, P. og Powell W. W. (1983): The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, i *American Sociological Review*, 1983:147-160.
- Donaldson, L. (2001): *The Contingency Theory of Organizations*. Sage Publications.
- Doeringer, P.B. & Piore, M.J. (1971): *Internal labour markets and manpower analysis*. Lexington, Mass.: Heath Lexington Books.
- Drucker, P. F. (1992): The New Society of Organizations, i *Harvard Business Review*, Sept-Oct : 95-104.
- Døving, E., Ure, O.B., Teige, B. og Skule, S. (2003): Evaluering av kompetanseutviklingsprogrammet. Underveistrapport 2003. *SNF-prosjekt nr.: 6450. SNF notat nr 58/2003/ Fafo-notat 2003:26*. Samfunn- og Næringslivsforskning as, Bergen des. 2003/Forskningsstiftelsen Fafo.
- Eidskrem, I. (1986): *Etter kurset..... En studie av sysselsettingssituasjonen til deltakere på arbeidsmarkedskurs i Møre og Romsdal*. Hovedfagsoppgave. Sosiologisk institutt/ Universitetet i Bergen.
- Eidskrem, I. og Ve, H. (1988): Det uoffisielle utdanningsmarked i Bergen/ Hordaland, *Occational Papers nr.030089*. Sosiologisk institutt. Universitetet i Bergen.
- Eidskrem, I. (1989): *Små og mellomstore bedrifters opplæringsbehov, opplæringsatferd og kommunikasjon med opplæringsarrangører*. Sosiologisk institutt/ Universitetet i Bergen.
- Eidskrem, I. (2003): *Metoder i samspill: En hypotese blir til*. Notat. Vox Forskningsavdelingen. Trondheim.
- Eidskrem, I. (Sept.1993): *Samordningsmodell for regional kompetanseutvikling. Sluttrapport*. Sosiologisk inst. Universitet i Bergen.
- Elkjær. B. (2003): Organizational learning with a pragmatic slant, i *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, No. 5 (September-October 2003): 481-494. Taylor & Francis Ltd.

- Ellström, P-E. (1999): *Integrating Learning and Work: Problems and Prospects*. Center for Studies of Humans, Technology and Organization. Linköping Universitet.
- Ellström, P-E. og Nilson, B. (1997): *Kompetensutveckling i små- och medelstora företag. En studie av förutsättningar, strategier och effekter*. Institutionen för pedagogikk og psykologi (IPP), Centrum för studier av människa, teknik og organisation (CMTO).
- Ellström, P-E. (2004b) Reproduktivt og utvecklingsriktat lärande i arbetslivet, i Ellström, P-E og Hultman, G. (red): *Lärande og förändring i organisationer. Om pedagogikk i arbetslivet*. Studentlitteratur. Lund.
- Enderud, H. (1976): *Beslutninger i organisasjoner i adferdsteoretisk perspektiv*. Fremad.
- Engestöm, Y. (1987): *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Development Research*. Helsinki, Finland: Orienta Konsultit Oy.
- Engestöm, Y. (2001): "Expansive Learning at Work: Toward an activity-theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 2001, Vol. 14, No 1: 133-156.
- Erpenbeck, J. og Sauer, J. (2000): Das Forschungs- og Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung", i *Kompetenzentwicklung 2000 Lernen in Wandel – Wandel durch Lernen*. Berlin.
- Europakommisjonen, 30.10.(2000): *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*.
- Europakommisjonen, (nov. 2001): *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*.
- European Commission (Ed.) (2003): *Continuing training in enterprises in Europe - Results of the second European Continuing Vocational Training Survey in enterprises*, Brussels 2003.
- Eurich, N. (1985): *Corporate Classrooms: The Learning Business*. Princeton, N.J. Carnegie Foundation for the Advancement og Teaching.
- Faulstich, P. (1997): Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren, i *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen*. Waxmann.
- Faust, M. og Holm, R. (2001): Formaliserte Weiterbildung og informelles Lernen, i QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung *Heft 69 "Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen og informellen Strukturen*, s. 67-108. Berlin.
- Fleetwood, S. (2005): Ontology in Organization and Management Studies: A Critical Realist Perspective, *Organization Vol. 12(2):197-222*. Sage. London, Thousand Oaks, CA and New Dehli.
- Downward, P., Dow, S. og Fleetwood, S. (2006): Transforming economics through critical realism. *Journal of Critical Realism*, Vol. 5. IACR.

- Fliegstein, N. (2002): Agreements, Disagreements, and Opportunities in the "New Sociology of Markets, i Guillen, M.F., Collins, R., England, P., Meyer, M. (Eds): *The New Economic Sociology. Developments in an emerging field*. Russel Sage Foundation. New York.
- Frost, P. J. et. al. (eds) (1985): *Organizational Culture*. Newbury Park. Sage.
- Galbraith, J. R. (1973): *Designing Complex Organizations*. Reading, MA Addison-Wesley.
- Gherardi, S. (1999): Learning as problem-driven or learning as mystery, *Organization Studies*, 20: 101-124.
- Giddens, A. (1984): *The Consitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press.
- Giddens, A (1979): *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. M.
- Glaser, B. og Strauss, A. (1967): *Discovery of grounded theory*. Chicago:Adline.
- Glaser, B. G. (1992): *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs.forcing*. Mill Valley, CA Sociology Press.
- Glassmann, M. (May 2005): Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice, *Educational Researcher*, Vol. 30, No. 4: 3-14.
- Gooderham, P. N. (1985): *Bedriftsintern opplæring*. NVI, Trondheim.
- Gooderham, P. N. og Lund, J. (1989): *Organisasjon og læring*. NVI, Trondheim.
- Gooderham, P. N., Nordhaug, O. og Ringdal, K. (1999): Institutional and Rational Detrminants of Organizational Practices: Human Resource Management in European Firms, i *Adminstrative Science Quarterly*, 44 (1999): 507 – 531.
- Granovetter, M. (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *Am. J. Sociol.* 91: 481-510.
- Griffiths, T. og Guile, D. (2004): Learning through work experience for the knowledge economy. Issues for educational research and policy, i *Cedefop Reference series; 48*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Guba, E. G. (1990): "The Alternative Paradigm Dialog", i Guba, E. G. (ed.):*The Paradigm Dialog*. Sage Publications.
- Guile, D. (2002): "Skill and Work in the European Knowledge Economy". *Journal of Education and Work*, Vol. 15, No 3: 251-276.

- Guile, D. og Griffiths, T. (2001): Learning Through Work Experience, i *Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1, 2001:113-131*.
- Guile, D. og Young, M. (2003): "Transfer and Transition i Vocational Education: Some Theoretical Considerations", i Tuomi-Gröhn, T. og Engeström, Y.: *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing Advances in learning and instruction series: 63-81*. Pergamon.
- Hagen, A og Skule, S. (2001): Yrke, opplæringsbehov og interesse for etter- og videreutdanning. *Fafo-rapport 372*. Oslo.
- Hage, J. og Powers, C. H. (1992): *Post-Industrial Lives: Roles and Relationships in the 21st Century*. London.
- Hager, P (2004): Conceptions of learning and understanding learning at work, i *Studies in Continuing Education, Vol. 26, No. 1, March 2004: 3-17*. Carfax Publishing.
- Hamel, G. (1994): The Concept of Core Competence. I Hamel, G. og Heene, A (eds): *Competence-based Competition*. New York.
- Hanson, N. R. (1965): *Patterns of Discovery. An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harvey, D. (1989): *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford 1989.
- Hasselhorn, M. (2000): Lebenslanges Lernen aus Sicht der Metakognitionsforschung, i Achenhagen, F. og Lempert, W. (2000c): *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter (III) Psychologische Theorie, Empirie und Theorie*. S. 41-53. Opladen.
- Hedberg, B. (1981): How Organizations Learn and Unlearn. I P.C. Nyström og W.H. Starbuck (Eds.) *Handbook of Organization Design, Vol. 1. 3 -27*.
- Hedegaard, M. (1998): Situated Learning and Cognition: Theoretical Learning and and Cognition. *Mind, Culture, and Activity*, 1998, Vil. 5, No 2: 114-127.
- Hennestad, B. W. (1987): *Kulturelle perspektiver på organisering: Et grunnlag for kulturbevisst ledelse*. Bedriftsøkonomens Forlag, Oslo.
- Hendry, C., Jones, A., Arthur, M. og Pettigrew, A.M. (1991): *Human Resource Development in the Small to Medium Size Enterprise. Final Report to the Employment Department*. Sheffield, Employment Department.
- Hofstede, G. (1980): Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad?, i *Organizational Dynamics, Summer 1980, 42-63*.
- Hrebaniak, L.G. og Joyce, W. F. (1985): Organizational Adaption: Strategic Choice and Environmental Determinism, i *Administrative Science Quarterly, 30: 336 – 349*.

<http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/association.htm>

- Huber, G. P. (1991): Organizational learning: the contribution processes and the literatures, i *Organization Science*, 1991:1, s. 88-115.
- Jackson, N. og Carter, P. (2000): *Rethinking Organizational Behaviour*, London : Financial Times –Prentice Hall.
- Jameson, F. (1991): *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. London.
- Karabel, J. og Halsey A. N. (1977): Educational Research: A Review and an Interpretation, i Karabel, J. og Halsey, A. N. (eds): *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press.
- Keep, E. og Mayhew, K. (1996): “Evaluating the assumptions that underlie training policy”, i A. L. Booth og D. J. Snower (eds): *Acquiring skills. Market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge University Press.
- Kelle, U. (2001, Febr.): Sociological Explanations between Micro and Macro and the integration of Qualitative and Quantitative Methods, i *Forum Qualitativer Sozialforschung (On-line Journal)*, 2(1). Tilgjengelig på: [Http://qualitative-research.net/fqs](http://qualitative-research.net/fqs).
- Kelle, U. (2005, May): “Emergence” vs “Forcing” of Empirical Data? A Crucial Problem of “Grounded Theory”. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research (On-line Journal)*, 6(2), Art. 27. Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-27-e.htm>.
- Kirchhöfer, D. (1998): Kompetenz und Zuständigkeit. I *Bulletin Berufliche Kompetenzentwicklung* 2/3 1998.
- Kumar, K. (1995): *From Post-Industrial to Post-Modern Society*. London.
- Kvande, E. og Rasmussen, B. (1990): *Nye kvinneliv. Kvinner i menns organisasjoner*. Ad Notam Arbeidslivsbiblioteket.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993): The Practice of Learning, i Chaiklin, S. og Lave, J. (eds): *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- Lash, S. og Urry, J. (1987): *The End of Organized Capitalism*. Polity Press.
- Layder, D. (1998): *Sociological practice. Linking theory and social research*. Sage Publications. London, Thousand Oak, New Dehli.
- Layder, D. (2006): *Understanding social theory*. Sage Publications. London, Thousand Oak, New Dehli.

- Legewie, Heiner (2005, November): Rezension zu: Strübing, J (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung, *Qualitative Sozialforschung* Bd 15. VS Verlag für Sozialwissenschaften. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Social Research (On-line Journal)*, 7(2), Art. 1. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-06/06-2-1-d.htm>
- Leont'ev, A. N. (1977): Virksomhed, bevidsthed, perspnlighed. Købehavn.
- Leont'ev, A. N. (1981): Problems in the development of Mind. Moskva.
- Levitt, B. og March, J. (1988): Organizational Learning, i *American Review of Sociology*, 319-340.
- Leonard-Barton, D. (1992): Core capabilities and core rigidities: A paradox in managing new product development. i *Strategic Management Journal, Summer Special Issue, 1992:111-115*.
- Livingstone, D. W. (1999): Informelles Leren in der Wissengesellschaft, i QUEM-report, Heft 60. Berlin.
- Lund, J. (1988a): *Opplæring for arbeidslivet*. Fylkesarbeidskontoret i S-T/Norsk voksenpedagogisk institutt. Trondheim.
- Lund, J. (1988b): *Kompetansebehov i private og offentlige bedrifter*. Fylkesarbeidskontoret i S-T/Arbeidsmarkedssenteret i Orkdalen. Trondheim/Orkdal.
- March, J. G. og Olsen, J. (1975): Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity, i *European Journal of Political Research* 3 147 – 171.
- March, J. G. og Olsen, J. (1976): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Universitetsforlaget.
- Martin, J. (1992): *Cultures in Organizations*. New York: Oxford University Press.
- Martin, J. (2002): *Organizational Culture. Mapping the Terrain. Foundations for Organizational Science*. Sage Publications.
- Marsick, V. J. og Watkin, K. E. (1990): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: New York.
- Marx, K. (1972/1852): *Kapitalen- Kritik av den politiske økonomi, 3. bog*. København Rhodos.
- Mayring, Ph. (2001 Febr): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse, i *Forum Qualitativer Sozialforschung (On-line Journal)*, 2(1). Tilgjengelig på: <Http:qualitative-research.net/fqs>.
- Merton, R. K. (1967): On Sociological Theories of the Middle Range, i *On Theoretical Sociology. Five Essays, Old and New*. The Free Press, Macmillan Publishing Co. Inc. New York.

- Meyer, J. W. og Rowan, B. (1977): Institutional organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, i Powell, W.W. og DiMaggio, P. J. (eds) 1991 *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. The University of Chicago Press. Chicago og London.
- Miles, M. og Huberman, A. (1994): *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks. Sage.
- Mintzberg, H. (1983): *Structures in fives. Designing effective organizations*. Prentice-Hall International Editions.
- McMurtry, J. (1978): *The Structure of Marx's World-View*. Princeton University Press.
- Nash, R. (1999): Realism in the Sociology of Education: 'explaining' social differences in attainment, i *British Journal of Education, Vol. 20, No 1 1999: 107-125*.
- Moren, S. og Blom, B. (2003): "Explaining Human Change. On Generative Mechanisms in Social Work Practice", *Journal of Critical Realism* 2 (Nov. 2003): 37-60.
- Nesheim, T. (1988): Organisasjonskultur som styringsform? Eit instrumentelt perspektiv på kultur. *Arbeidsnotat*, LOS. Bergen.
- Nesheim, T. (1993): "Expanding Organizational Theory: Five approaches to the Study of Customer-Organization Relations", i *Hallinonen Tuk. Kimus, nr. 1 1993*.
- Nonaka, I. (1991): The Knowledge-Creating Company, i *Harvard Business Review, Nov.-Dec.*
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating Company*. Oxford.
- Nordhaug, O. (1985): *Effekter av personalopplæring. Individ og organisasjon*. NVI. Trondheim.
- Nordhaug, O. (1987): Intern og ekstern personalopplæring, i Nordhaug, O. (red.): *Kompetanse, organisasjon og ledelse. Strategiske utfordringer*. Tano.
- Nordhaug, O. (1992): *Human Capital in Organizations. Competence, Training and Learning*. Scandinavian University Press.
- Nordhaug, O. og Gooderham, P. (1996a): Kompetanseutviklingens jernlov, i Nordhaug, O. og Gooderham, P. m.fl. (1996): *Kompetanseutvikling i næringslivet*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Nordhaug, O. og Gooderham, P. (1996b): Kompetansebehov i bedriftene, i Nordhaug, O. og Gooderham, P. m.fl. (1996): *Kompetanseutvikling i næringslivet*. Cappelen Akademisk Forlag.
- North, K., Romhardt, K. og Probst, G. I. B. (2000): Wissensgemeinschaften – Keimzellen lebendigen Wissenmanagement, i *i-o Management* 7/8: 52 – 62.

- North, K. Franz, M. og Lembke, G. (2004): Wissenerzeugung und – Austausch in Wissensgemeinschaften – Communities of Practice. *QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 85*. Berlin.
- NOU 1997:25: *Ny kompetanse. Grunnlaget for en enhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*.
- OECD (Ed.) (1986): *Flexibility in the labour market: The current debate*. Paris. OECD.
- OECD (Ed.) (1989): *Labour market flexibility: trends in enterprises*. Paris. OECD.
- OECD, (Ed.) (1996): *Lifelong learning for all*. Paris.
- OECD (2001): *Investing in Competencies for All*. Paris.
- Peirce, C. S. (1990): *Pragmatism og kosmologi*. Daidalos.
- Pettigrew, A.M., Hendry, C. og Sparrow, P.R. (1988): *Training in Britain. A Study of Funding, Activity, and Attitudes. Employers' Perspectives on Human Resources*. London: training Agency.
- Pettigrew, A., Arthur, M. B. og Hendry, C. (1990): *Training and Human Resource Management*. London. Training Agency.
- Pfeiffer, I., Kerlen, C., Jäkel, L. og Wessels, J. (Aug. 2005): "Betriebliches Lernen und Lernkulturen in kleinen und mittleren Unternehmen", i *Berufliche Kompetenzentwicklung Bulletin QUEM 4*. 2005:5-10. Berlin.
- Piore, M. J. og Sabel, C.F. (1984): *The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity*. Basic Book. New York.
- Powell, W.W. og diMaggio, P.J. (eds) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. The University of Chicago Press. Chicago og London.
- Potter, J. (1996): *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London Sage.
- Poster, M. (1990): *The Mode of Information: Poststructuralism and Social Context*. Cambridge. UK.
- Powell, W. W. og DiMaggio, P. J. (eds) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. The University of Chicago Press. Chicago og London.
- Prahalad, C. K. og Hamel, G. (1990): The Core Competence of the Corporation, i: *Harvard Business Review*, 1990:79-91.
- Rismark, M., Engesbak, H., Steen-Olsen, T. og Sitter, S. (2003): *Jobb sammen, lær sammen. Om læringsmuligheter og kompetanseutvikling på arbeidsplassen*. Vox. Trondheim.
- Ron, A. (2002): Regression analysis and the philosophy of social science. A Critical Realist View, i *Journal of Critical Realism 1:1 Nov. 2002*. IACR.

- Rosenstiel, L. von og Wastian, M. (2001): Wenn Weiterbildung zum Innovationshemmnis wird: Lernkultur und Innovation, i *Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation*. Waxmann Münster/New York, München/Berlin.
- Sackmann, S. a. (1992): Cultures and Subcultures: An analysis of organizational knowledge. *Administrative Science Quarterly* 37 (1): 140-161.
- Sayer, A. og Walker, R. (1992): *The New Social Economy. Reworking the Division of Labor*. Blackwell. Cambridge Ma & Oxford.
- Sayer, A. (1992): *Method in Social Science. A Realist Approach*. Routledge London og New York.
- Sayer, A. (2000b): *Realism and Social Science*. Sage Publications. London, Thousand Oaks, New Dehli.
- Schein, E. (1985): *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schiersmann, C. og Remmele, H. (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung- Einsatzfelder – Verbreitung. *QUEM-report. Schriften zur breuflischen Weiterbildung. Heft 75*. Berlin.
- Schreyögg, G. (1980): Contingency and Choice in Organization Theory. *Organization Studies* 1:305-326.
- Schreyögg, G. og Kliesch, M. (2003): Rahmenbedingungen für die Entwicklung organisationaler Kompetenz, i *QUEM Materialien* 48. Berlin.
- Scott, R.W. (2001): *Institution and Organizations. Second Edition. Foundations for Organizational Science. A Sage Publications Series*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Scott R.W. og Meyer, J.W. (1994b): The Rise of Training Programs in Firms and Agencies, i (Scott, W.R. og Meyer, J. W. and Associates, 1994): *An Institutional Perspective, Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism* 228-254. Sage Publications.
- Scott, W.R. og Meyer, J. W. and Associates, (1994): *An Institutional Perspective, Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. Sage Publications.
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth. Disicipline: The Art and Practice of Learning Organization*. New York.
- Skrtic, T. M. (1990): Social accomodation. Towards a Dialogical Discourse in Educational Inquiry, i Guba. E. (ed.): *The paradigm dialog*. Sage Publications.
- Skule, S. og Reichborn, A. N. (2002): Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv. *Fafo-rapport* 333. Oslo.

- Smircich, L. (1983): Concepts of Culture and Organizational Analysis, i *Administrative Science Quarterly*, 28:339-358.
- Sonntag, K. (1996): *Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur*. München.
- Spilling, O. R. (2000): Småforetak ved et tidsskifte, i Spilling, O. R. (red): *SMB 2000 – fakta om små og mellomstore bedrifter i Norge*. Fagbokforlaget.
- Stalk, G. Jr., Evans, P. og Shulman, L. E.: (1992): The New Rules of Corporate Strategy, i *Harvard Business Review*, March-Apr.
- Staudt, E. og Meier, A. J. (1996): Reorganisierung betrieblicher Weiterbildung, i *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Waxmann Münster/New York, München/ Berlin.
- Staudt, E. og Kriegesmann, B. (1999): Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung, i *Kompetenzentwicklung '99: 17-59*. Waxmann Münster/New York München /Berlin.
- Starbuck, W. H. (1992): Learning by knowlegde-intensive firms, i *Journal of Management Studies*, Nov/1992:713-740.
- Stevenson, J. (2003): "Expertise for the workplace", i Stevenson, J.(2003): *Developing Vocational Expertise*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Stevenson, J. (2001): "Vocational Knowledge and its Specification", *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 53, No. 4 :647-667.
- Straka, G. A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen), Begriffsbestimmung. Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate in Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, i *Kompetenzentwicklung 2000. Lernen in Wandel – Wandel durch Lernen*. Waxmann Münster/New York, München/Berlin.
- Strauss, A. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. Cambrigde UK. University of Cambrigde Press.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1990): *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publication.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1994): Grounded theory methodology: An overview, i Denzin, N.K. og Lincoln, Y. (Eds.): *Handbook of qualitative research*, s 273-285. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Streeck, W. (1989): "Skills and the limits of Neo-liberalism: The Enterprise of the Future as a Place of Learning", *Work, Employment and Society* 3 (1): 89-104.

- Strübing, J (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*, Qualitative Sozialforschung Bd 15. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Swedberg, R. (1987): *Ekonomisk makt*, i (Red.) Peterson, O. 1987. *Maktbegreppet*. Carlssons.
- Tashakkori, A. og Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Applied Social Research Methods Series, Vol. 46. A Sage Publications Series*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Teddlie, C. og Tashakkori, A. (2003): *Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences*, i Tashakkori, A. og Teddlie, C. (Eds.): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Sage Publications.
- Thompson, J. D. (1971): *Hur organisationer fungerer*. Prisma.
- Troye, S. V. (1993): *Markedsføring: Styring av kvalitet*. Universitetsforlaget.
- Tsoukas, H. (2001): "What is Management? An Outline of a metatheory", i Ackroyd, S. (ed). *Realist Perspectives on Management & Organizations*: s. 26. Florence, KY, Routledge.
- Tuomi-Gröhn, T. og Engeström, Y.(2003): *Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives*, i Tuomi-Gröhn, T. og Engeström, Y (eds): *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing Advances in learning and instruction series*: 63-81. Pergamon.
- Van Oers, B. (1998): *From context to contextualizing. Learning and instruction*, 8 (6): 473-488.
- Von Krogh, G. og Roos, J. (1995): *Organizational Epistemology*. New York.
- Vygotsky, L (1974): *Tænkning og sprog (Мышление и речь)*. Hans Reitzels Forlag/En studiebog.
- Wagner, D., Seisreiner, A. og Surrey, H. (2001): *Typologie von Lernkulturen in Unternehmen*, i *QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung Heft 73*. Berlin.
- Watson, T. (2003): *The Sociology of Work and Industry. Fourth Edition*. Routledge Taylor & Francis Group. London.
- Weber, M. (1978): *Basic Sociological Terms*, i (ed) Roth, G. og Wittich, C (1978) *Economy and Society, i An Outline og Interpretiv Sociology*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles , London.
- Weinberg, J. (1999): *Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven*, i *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*. Waxmann. Münster/New York, München/ Berlin.

- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Weick, K. E. (1979): *The social psychology of organizing (2.ed.)* New York: Random House.
- Weiss, R. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. *Kölner Texte & Thesen Nr 21*. Köln.
- Westwood, R. og Linstead, S. (2001): "Language/Organization: Introduction", i R. Westwood og S. Linstead: *The Language of Organizations*. London: Sage.
- Wheelahan, L. (2005): *Theorising the relationship between the individual, knowledge and skill*. Paper. Griffith University.
- Willmott, R. (2002): *Education Policy and Realist Social Theory*. London Routledge.
- Whittington, R. (1989): *Corporate Strategies in Recession and Recovery: Social Structure and Strategic Choice*. London: Allen and Unwin.
- Woodward, J. (1965): *Industrial Organization: Theory and Practice*. Oxford University Press.
- Young, M. (2003): "Durkheim and the Curriculum of the Future", i *London Review of Education*, Vol 1, No. 2, July: 100-117.
- Young, M. (2000): "Rescuing the Sociology of Educational Knowledge from the Extremes of Voice Discourse: Towards a new theoretical basis for the sociology of curriculum". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, No 4: 523-536.
- Young, M. (1998): *Curriculum of the Future*. London Falmer Press.
- Zuboff, S. (1988) *In the Age of the Smart Machine*, London: Heinemann.

VEDLEGG

**NN bedrift**

Deres referanse:

Vår referanse:

Dato:

03/28-1/IE/TAS/10036

11.02.03

Undersøkelse vedrørende bedrifters erfaring med ekstern kurs- og opplæringsvirksomhet

Vi vil først få lov til å takke for positiv respons på vår henvendelse, og vi ser fram til å samarbeide med dere. Som en liten forberedelse til vårt forestående intervju, sender vi derfor en kort temaliste. Dette for at dere skal få en forståelse av hvor vi vil med selve intervjuet, og for å gi dere noen tips om hvilke områder vi ønsker å vite noe om.

I tillegg til dette/disse intervju ønsker vi å dele ut et spørreskjema blant bedriftens ansatte. Det vil selvfølgelig være opp til den enkelte ansatte om han/hun ønsker å fylle ut dette skjemaet. Alle forholdsregler vil bli tatt når det gjelder anonymitet og personvern.

Vi vil påpeke at denne undersøkelsen ikke er noen form for evaluering av bedriftens opplæringsvirksomhet, men en generell undersøkelse laget for å se hvilke erfaringer bedriftene har med bruk av eksterne kurs, med vekt på hvilken nytte bedriftene har av disse. I denne tilnærmingen studerer vi ulike faktorer i og utenfor bedriften, faktorer som naturlig nok vil være forskjellig fra bedrift til bedrift.

På vegne av forskningsavdelingen i VOX vil vi få takke for at nettopp deres bedrift tar seg tid til å delta.

Med vennlig hilsen

Ingunn Eidskrem
Prosjektleder

Tor Arne Stubbe
Prosjektmedarbeider

VEDLEGG: Tema til intervju med bedriftsledelse
Spørreskjema til de ansatte

Postadresse
Vox Forskningsavdelingen
Nedre Bakklundet 60
7014 Trondheim

Tlf 73 99 08 40
Telefax 73 99 08 50
Org.nr. 974 788 985

Til deltakerne i spørreundersøkelsen

Denne spørreundersøkelsen som forskningsavdelingen i Vox ber deg delta i, er en del av et forskningsprosjekt som omhandler bedrifters erfaringer med kurs- og opplæringsvirksomhet. Prosjektet er finansiert av Norges Forskningsråd og Vox, som er et nasjonalt senter for voksnes læring. Hovedhensikten med undersøkelsen er å studere de ulike bedrifters erfaringer med kjøp av eksterne kurs, hvordan behovet for opplæring registreres og hvordan kurs velges, og sist men ikke minst hvilken bruk de ansatte og bedriften har av slike eksterne kurs. Vi ønsker med denne undersøkelsen å se på forskjeller og likheter i ulike bedrifters tilnærming til opplæring og kompetanseutvikling. Med eksternt kurs mener vi et kurs der en ekstern arrangør er ansvarlig for kurset.

Undersøkelsen omfatter små og mellomstore bedrifter i Midt-Norge.

Det vil ta deg ca 15 minutter å fylle ut dette spørreskjemaet. Skjemaet er likt for alle ansatte i bedriftene. **Det er viktig at du deltar i denne undersøkelsen og at du svarer på alle spørsmålene**, og på den måten øke den forskningsbaserte kunnskapen om opplæring og kompetanseutvikling i små og mellomstore bedrifter.

Vi gjør oppmerksom på følgende:

- Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig.
- Skjemaene er **anonyme** (det skal ikke føres på navn eller personnummer).
- Resultatene/opplysningene fra undersøkelsen vil bare bli brukt i statistiske presentasjoner, og i en slik form at det ikke vil være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner (som tabeller og diagrammer)
- Bedriften/ledelsen vil ikke få se de ferdig utfylte skjemaene.
- Forskerne får ikke tilgang til andre opplysninger enn hva du gir dem.
- Som forskere er vi forpliktet til å rette oss etter gyldige forskningsetiske lover og retningslinjer.
- Undersøkelsen er meldt til Datatilsynet (jfr. Personopplysningsloven – Lov av 14.april 2000, nr 31).

Vi håper at du fyller ut skjemaet og at du forsøker å svare så nøyaktig som mulig. For at resultatene fra undersøkelsen skal bli brukbare, er vi avhengig av at flest mulig besvarer alle spørsmålene på skjemaet. Det er ikke sikkert at alle spørsmål og svaralternativ føles riktige for deg, men vi ber deg allikevel velge det svaralternativ som ligger nærmest opptil din mening. Svarene er bare riktige i den grad de gjenspeiler ditt syn og dine erfaringer.

På forhånd takk for hjelpen!

Ingmunn Eidskrem
Prosjektleder

Tor Arne Stubbe
Prosjektmedarbeider

Spørreundersøkelse om bruken av eksterne kurs

Spm1

Alder
Antall år: _____

Spm2

Kjønn
1. Mann
2. Kvinne

Spm3

Sivilstand
1. Gift
2. Samboende
3. Enslig

Spm4

Hva er den siste (og høyeste) utdanningen du har avlagt?
1. Grunnskole
2. Videregående skole
3. Høyskole/Universitet (1-2 år)
4. Høyskole/Universitet (3-4 år)
5. Høyskole/Universitet (5år eller mer)

Spm5

Din nåværende jobb i denne bedriften?
Tittel: _____

Spm6

Hvor lenge har du hatt denne jobben?
Antall år: _____

Spm7

Hvor lenge har du vært i denne bedriften alt i alt?
Antall år: _____

Egenskaper ved jobben:

Spm8

Er du helt enig, delvis enig, både og (enig og uenig), delvis uenig, helt uenig i følgende påstander om din nåværende jobb? Sett ett kryss for hver påstand.

| | Helt enig | Delvis enig | Både og | Delvis uenig | Helt uenig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg kan selv bestemme arbeidstempoet mitt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg kan selv planlegge arbeidsoppgavene mine. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Arbeidsoppgavene mine er varierte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg har alltid kontakt med kolleger i forbindelse utføringen av arbeidet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Jeg har alltid anledning til å drøfte faglige problemer i jobben med mine kolleger. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Jeg har direkte kontakt med kunder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Spm9

Nedenfor finner du påstander om deltaking i beslutninger. Svaralternativene viser at det er flere måter å delta i beslutninger på. På hvilke måter deltar du i beslutninger på din arbeidsplass? Sett ett kryss ved det svaralternativet som passer best for hvert spørsmål.

| | Bestemmer selv | Deltar direkte i beslutn. | Gir informasjon eller råd direkte til dem som treffer beslutninger | Deltar indirekte gjennom fagfor. o.a. | Deltar ikke det hele tatt |
|--|--------------------------|----------------------------------|---|--|----------------------------------|
| Deltar du i beslutninger | | | | | |
| 1. om investeringer eller nyinnkjøp på arbeidsplassen din? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. i planlegging av hva som skal produseres og/eller selges på din arbeidsplass? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. om hvilke eksterne kurs bedriften skal sende ansatte på? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. om hvilke arbeidsoppgaver du selv skal utføre? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. om hvem du skal arbeide sammen med? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Spm10

Opplever du at du gjennom utføringen av de daglige arbeidoppgavene dine lærer deg nye ting? Sett ett kryss for det svaralternativet som passer best.

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. Daglig eller ukentlig | <input type="checkbox"/> |
| 2. Av og til | <input type="checkbox"/> |
| 3. Sjelden | <input type="checkbox"/> |
| 4. Aldri | <input type="checkbox"/> |

Spm11

Nedenfor står en del påstander om hvordan det er på arbeidsplassen i din bedrift. Er du enig, delvis enig, både og (enig og uenig), delvis uenig eller helt uenig i disse påstandene? Sett ett kryss for hver påstand!

| | Helt enig | Delvis enig | Både og | Delvis uenig | Helt uenig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Vi spør hverandre dersom vi trenger å vite noe i forbindelse med jobben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Faglige problemer løser vi gjennom diskusjon. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Jeg kan utnytte mine kunnskaper og ferdigheter i arbeidet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Vi får mer utviklende arbeidsoppgaver etter hvert som vi lærer mer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Overordnede oppfordrer oss til å delta på eksterne kurs. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Hvis jeg skal delta på eksterne kurs, må det være slik at det kan brukes i jobben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Det viktigste ved eksterne kurs er at vi møter andre folk og får nye impulser som vi kan bruke i jobben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Læringen på jobben er viktigere enn utdanning og eksterne kurs. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Deltaking på eksterne kurs**Spm12a**

Har du i deltatt på et kurs som har vært arrangert av en tilbyder utenfor bedriften, i forbindelse med jobben, i løpet av de to siste årene?

1. Ja
2. Nei

Spm12b

Hvilket emne dreide kurset seg om?

Spm12c

Deltok andre fra din bedrift?

1. Ja
2. Nei

Spm12d

Hvor mange kurs har du vært på i løpet av de to siste årene?

Antall kurs _____

Spm12e

Hvor lenge varte kursene i gjennomsnitt?

Antall dager _____

Ta utgangspunkt i det siste kurset du har vært på, når du besvarer de påfølgende spørsmål.**Spm13**

Hva var grunnen til at du deltok på det eksterne kurset? Sett ett kryss for det svaralternativet som passer best.

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Overordnet bad meg om å delta | <input type="checkbox"/> |
| 2. For å skifte arbeid eller avansere i bedriften | <input type="checkbox"/> |
| 3. For å utføre arbeidet på en bedre måte | <input type="checkbox"/> |
| 4. For å være forberedt på omlegginger og organisasjons endringer i bedriften | <input type="checkbox"/> |
| 5. Stor interesse for emnet | <input type="checkbox"/> |
| 6. Annet. Hva? _____ | |

Spm14

Alt i alt, i hvor stor grad vil du si kurset var knyttet til utføringen av arbeidsoppgavene dine? Sett ett kryss (grad er oppgitt i prosent).

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| 1. Svært stor grad (100 %) | <input type="checkbox"/> |
| 2. I stor grad (75 %) | <input type="checkbox"/> |
| 3. I passe grad (50 %) | <input type="checkbox"/> |
| 4. I liten grad (25 %) | <input type="checkbox"/> |
| 4. Vet ikke (0 %) | <input type="checkbox"/> |

Spm15

Hvis du deltok i noen forberedelser til kurs, vil du si at du er du helt enig, delvis enig, både og (enig og uenig), delvis uenig, helt uenig i disse påstandene nedenfor? Sett ett kryss for hver påstand.

- | | Helt enig | Delvis enig | Både og | Delvis uenig | Helt uenig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg var med i diskusjoner med kursleverandøren om <u>hvilke</u> emner og stoff som skulle vektlegges på kurset. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg var med i diskusjoner med kursleverandøren om <u>hvilke måter</u> ulike emner og stoff skulle gjennomgås på kurset. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Jeg diskuterte med kollegene hvordan kurset skulle brukes på arbeidsplassen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg deltok i diskusjon med avdelingsleder/overordnet om tiltak for å ta det vi lærte i bruk i bedriften. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Spm16

Er du helt enig, delvis enig, både og (enig og uenig), delvis uenig, eller helt uenig i påstandene nedenfor når det gjelder tiden før, under og etter kurset. Sett ett kryss ved hver påstand! (*Les gjerne gjennom alle påstandene før du svarer*)

| | Helt enig | Delvis enig | Både og | Delvis uenig | Helt uenig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg gjorde alt for å lære mest mulig på kurset. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg synes det var vanskelig å omsette det vi lærte på kurset, til arbeidsoppgavene på jobben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Problemer fra jobben ble godt belyst på kurset. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg gledet meg til å omsette det vi hadde lært på kurset til jobbsituasjonen min. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Jeg informerte andre om hva vi hadde lært på kurset. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Jeg fortalte arbeidskollegene mine om kurset og vi ble enige om hvordan vi skulle bruke det vi hadde lært. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Sammen med overordnet og arbeidskolleger fant vi ut hvordan kurset skulle tas i bruk. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Det vi lærte på kurset kunne ikke brukes i jobben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Det var så mye å gjøre på jobben at vi ikke hadde tid til å tenke på hva vi hadde lært på kurset. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Arbeidskollegene mine var opptatte i arbeidet, og jeg kunne ikke ta i bruk det jeg hadde lært på kurset uten dem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Ledelsen hadde ikke forberedt oss i avdelingen på at det som vi lærte på kurset skulle tas i bruk. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bruk for kurset**Spm17**

Er du helt enig, delvis enig, både og (enig og uenig), delvis uenig, helt uenig i påstandene nedenfor angående hvilke måter du har tatt i bruk det du lærte på det eksterne kurset? Sett ett kryss for hver påstand!

| | Helt enig | Delvis enig | Både og | Delvis uenig | Helt uenig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Kurset har bidratt til at jeg endret praksis og arbeidsmåter i utføringen av mine arbeidsoppgaver. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Kurset jeg deltok på var et ledd i en organisasjonsendring i bedriften. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Jeg bruker daglig det jeg lærte på kurset i utføringen av jobben min. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg bruker det jeg lærte på kurset kun av og til og eller i spesielle situasjoner. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Annet: Hva? _____

Takk for hjelpen!

Tema i intervjuet med ledelsen

* **Bedriften**

Bransje.

Kort bedriftshistorikk (viktige milepæler i bedriftens historie)

Ansatte

* **Litt mer om bedriftens produkter?**

Hvilken teknologi anvendes for produksjon og utvikling av produktene?

* **Kompetanse**

Produktutvikling

Driver bedriften egen produktutvikling?

* **Tidshorisont**

Hvis du ser framover de neste 2 – 3 årene hva vil du si er de viktigste utfordringene bedriften står overfor?

* **Bedriftsorganisasjonen**

Kan du beskrive hvordan bedriftens organisasjon er bygd opp med vekt på hvem som tar beslutninger på ulike nivåer?

* **Kompetanse**

Hva legger du i kompetanse?

Hvordan mener du kompetanse utvikles?

* **Opplæringspolitikk**

På hvilke måter arbeider bedriften når det gjelder å utvikle og vedlikeholde kompetansen til de ansatte? På hvilke områder benytter bedriften eksterne kurs?

* **Tidligere opplærings- og læringsaktivitet**

* **Kartlegging av opplæringsbehov**

Hvilke situasjoner er det i bedriften som fører til at det tas en beslutning om at en eller flere medarbeidere skal delta på et eksternt kurs?

* **Valg av eksterne kurs**

Ville det i noen av tilfellene ha vært mulig for bedriften å arrangere et liknende kurs selv med bedriftens eget personale?

* **Planlegging av eksterne kurs**

* **Bruk av eksterne kurs: Kursforberedelser i bedriften?**

Hvor viktig er det for bedriften å få noe igjen for å sende ansatte de eksterne kurs?

Gjør bedriften noen forberedelser når en eller flere av de ansatte skal delta på et eksternt kurs?

Tenker de ansatte og ledelsen gjennom hva man ønsker å få ut av kurset rent faglig og sosialt?

* **Kulturelle temaer**

Noen trekk ved kulturen i bedriften

