

Læringsrum og arbejdsvilkår

Hvilke læreprocesser er det egentlig som den megen fokusering på lærende organisationer og udviklende arbejde m.m. baner vej for? Hvilke læremuligheder etableres i praksis på arbejdspladser, og hvad har de med et godt arbejdsliv at gøre? Artiklen forsøger gennem en præsentation af begrebet 'læringsrum' at indkredse en ramme til at analysere og forstå samspillet mellem læremuligheder, medarbejderindflydelse og arbejdsvilkår. Begrebet er et forsøg på at kombinere elementer fra teorier om organisatorisk læring og om udviklende arbejde.¹

Indledning

Ikke mange kan være i tvivl om at kompetenceudvikling og læring er på den samfundsmæssige dagsorden i disse år. En satsning på disse områder hævdes fra politisk hold, organisationer m.fl. at være en nødvendighed hvis Danmark skal kunne begå sig i den globale konkurrence. Men hvilke læreprocesser iværksættes rent faktisk på arbejdspladserne? Hvilke læremuligheder eksisterer og etableres her? Og hvordan påvirker disse forandrings- og læringstiltag arbejdsvilkårene, herunder de ansattes mulighed for indflydelse på arbejdets tilrettelæggelse og udvikling? Mange arbejdspladser har som ambition at »udnytte de menneskelige ressourcer bedre« og arbejder med udvikling og effektivisering af deres organisation – bl.a. med afsæt i forskellige former for koncepter som fx Total Quality Management, Business Process Reengineering, Værdibaseret Ledelse, Den Lærende Organisation, Knowledge Management og Det Udviklende Arbejde. Men på trods af

intentioner om at imødekomme såvel medarbejderes som arbejdspladsernes ønsker og behov for udvikling er der ingen garanti for at arbejdsvilkår, dvs. arbejdsmiljøspørgsmål i bred forstand, tildeles særlig opmærksomhed i disse processer.

Det Udviklende Arbejde (DUA) er fagbevægelsens bud på hvordan disse krav til kompetenceudvikling m.m. kan indløses. Her fokuseres på mulighederne for at skabe øget medarbejderindflydelse på arbejdet og på virksomhedernes strategi samt forbedring af arbejdsvilkårene. Konceptet interesserer sig således eksplicit for arbejdsmiljøet, men har ikke nogle særligt præcise bud på hvordan man i praksis kan skabe forandrings- og kompetenceudviklingsprocesser der tager afsæt i medarbejderes ønsker og behov. Teorier om organisatorisk læring (OL) og Den Lærende Organisation (DLO) indeholder andre bud på hvordan der kan skabes den ønskede kompetenceudvikling i organisationerne. Disse tilgange interesserer sig for hvordan forandringspro-

cesser etableres og foregår, såvel på individuelt som på organisatorisk niveau. De har ideer til og forståelse for hvordan læreprocesser kan igangsættes, men beskæftiger sig ikke automatisk med arbejdsvilkår og medarbejderindflydelse.

I denne artikel vil jeg forsøge at bygge en bro mellem de to nævnte tilgange, DUA og OL/DLO. Hensigten er at etablere en analyseramme for samspillet mellem læremuligheder, indflydelse og arbejdsvilkår på arbejdspladsniveau. Det sker gennem introduktion af et begreb om 'læringsrum' der har til formål at indfange de læremuligheder som eksisterer for den enkelte eller for grupper af ansatte i det daglige arbejde – vel at mærke læremuligheder som kan skabe øget autonomi i arbejdet og sikre bedre arbejdsvilkår. Det er et begreb der forsøger at indkredse hvilke faktorer der har betydning for lære- og indflydelsesmuligheder i arbejdet, og som derved kan være med til at belyse de tidligere nævnte spørgsmål om læreprocessers karakter mv. Intentionen med begrebet er at det skal hjælpe til at skabe større forståelse for rammerne om og vilkårene for arbejdspladsforankrede læreprocesser. Forhåbentlig kan det ligeledes tjene som inspiration i forbindelse med konkret forandringsarbejde. Det kan således også ses som en form for strategi til at sætte arbejdsmiljø- og demokratispørgsmål på dagsordenen i forandrings- og udviklingsprocesser. Men der er først og fremmest tale om et analytisk begreb.

Artiklens første del giver en lidt nærmere introduktion til henholdsvis DUA og teorier om organisatorisk læring og DLO samt deres respektive styrker og svagheder. Det leder frem til en præsentation af begrebet læringsrum. Afslutningsvis gives et eksempel på en konkret læringsrumsanalyse baseret på studier af en fremstillingsvirksomhed.

Det Udviklende Arbejde

Det Udviklende Arbejde (DUA) kan ses som et eksempel på et forholdsvis nyt, omend ikke specielt præcist defineret, produktionskoncept; dvs. et bud på hvordan de nye samfunds- og markedsvilkår der peger i retning af øget individualisering, øget brug af informationsteknologi, fokus på fleksibilitet, kvalitet af og i arbejdet, øget kundeorientering etc., kan imødekommes og forvaltes. Begrebet blev lanceret af Svensk Metal i 1985, kom for alvor på den danske dagsorden i starten af 1990'erne (Hvid 1990; Hvid & Møller 1992; LO 1991) og har bl.a. sat sig spor i statens personalepolitik (Finansministeriet 1994, 1998). Mens stort set alle andre koncepter som finder vej til arbejdspladserne i dag, henvender sig til ledelsen og tager afsæt i dennes og dermed virksomhedens behov, er udgangspunktet for DUA medarbejderinteresser i udvikling af arbejdet. Men DUA er samtidig tænkt som et samarbejdsprojekt med arbejdsgiverne hvor de to parter krav til henholdsvis fleksibilitet, kundeorientering mm. og til øget ansvar og indflydelse, mere varierede job osv. skal mødes (Bottrup & Hvid 1995). Konceptet er således forankret i Skandinavien og de traditioner for samarbejde mellem arbejdsmarkedets parter som eksisterer her.

Som strategi for udviklings- og forandringsprojekter har DUA, set med min optik, såvel styrker som svagheder. Konceptet fokuserer på arbejdspladsniveauet, men indeholder på trods af disse ansatser til en vis grad af samfundsorientering af forandringsiltagene, og det mener jeg er en styrke. DUA lægger vægt på at man skal have et arbejde man kan være stolt af, og det kan fx lægge op til diskussioner om produkters/ydellers sociale nytteværdi, om de er produceret på en socialt og miljømæssigt forsvarlig og bæredygtig måde osv. Det åbner videre

for diskussion af temaer som udstødning fra og polarisering på arbejdsmarkedet og dermed for bredere demokratiperspektiver der rækker ud over virksomhedsniveauet. Det har dog i praksis vist sig svært at få bragt disse temaer på banen i konkrete projekter inden for en DUA-strategi (se fx Teknologisk Institut, Erhvervsanalyser 2000). Det skyldes ikke mindst at det er problemstillinger som vanskeligt kan løses på virksomhedsniveau.

En anden styrke ved tilgangen er at konflikter og interesseforskelle – i hvert fald i nogle udgaver af begrebet² – anerkendes som legitime. DUA forsøger at komme væk fra en 'traditionel' dikotomisk tænkning hvor ledelse og medarbejdere står over for hinanden som modpoler. Hvor tilsvarende bestræbelser i ledelseskoncepterne fører frem til en forståelse af at alle har fælles, sammenfaldende interesser, holder DUA imidlertid fast i at konflikter naturligt vil forekomme. Præcis hvori de består og hvem der konfronteres med hinanden, vil variere, men der er en pointe i at få disse interesseforskelle frem i lyset så der kan indgås synlige kompromisser. Herved kan man både være med til at sikre demokratiske processer, bane vej for at nye/andre perspektiver bliver hørt og skabe accept af beslutningerne. Ud over at øge indflydelse og demokrati kan det altså også ifølge DUA-tænkningen betale sig for virksomhederne at synliggøre konflikterne.

Et problem i DUA-konceptet kan være at det har tendens til en 'oppefra og ned' tilgang til forandringsprocesser. Eller måske snarere en manglende evne til at beskrive og forstå selve processerne og til at få bragt de enkelte aktører på banen med deres specifikke ønsker og behov. Det betyder bl.a. at det er sværere at indfange den ambivalens og de modsatrettede interesser som ofte kendetegner den enkelte aktørs hold-

ning til forandringsprocesser. Det er bl.a. på disse punkter at teorier om organisatorisk læring og læreprocesser kan udgøre et væsentligt supplement.

Organisatorisk læring og Den Lærende Organisation

Principper for at skabe organisatorisk læring (OL) har været diskuteret med varierende intensitet siden 1950'erne, men det er først inden for de seneste 10-15 år at ideerne er blevet lanceret som et egentligt koncept i form af begrebet Den Lærende Organisation (DLO). Teorier om OL og DLO tager sit afsæt i organisations- og ledelseslitteraturen og er stærkt inspireret af og bygger på mange måder videre på teorier om virksomhedskultur som prægede diskussioner om organisationer og organisationsudvikling i 1980'erne. Hovedparten af litteraturen på området er af anglo-amerikansk oprindelse.

DLO er ifølge Docherty (1991) betegnelsen for en organisation der understøtter samtlige sine medlemmers læring og kontinuerligt udvikler sig for at nå strategiske mål. Målet er ikke at bevæge sig fra en tilstand til en anden, men løbende at være i stand til at tage udfordringer op og foretage de nødvendige tilpasninger til kunde-/brugerbehov, markedsbetingelser etc. – ikke kun reaktivt, men også proaktivt. OL/DLO peger på behovet for nye lederroller og en vis form for decentralisering af ansvars- og beslutningskompetence. Lederne skal i højere grad inspirere og motivere medarbejdere end kontrollere dem, og de skal være villige til selv at gå forrest i læreprocesser og om nødvendigt gøre op med vanter procedurer og forståelser. Hensigten med det meste DLO-litteratur er at give anvisninger og ideer – primært til ledelsen – til hvordan det kan sikres at organisationen får

opbygget nogle strukturer, nogle rammer som baner vej for etablering af organisatoriske læreprocesser.

Man kan i denne sammenhæng med fordel skelne mellem OL-litteratur og DLO-litteratur hvor førstnævnte typisk bliver til i det akademiske miljø og er teoriorienteret, mens DLO-litteraturen primært har sine rødder i konsulentkredse og fortrinsvis er praksisorienteret (Easterby-Smith & Araujo 1999; Elkjær 1994). Til OL-litteraturen kan fx henregnes Argyris og Schön (1978, 1996; Argyris 1992) samt Lave og Wenger (1991; Lave 1988, 1999) – selv om sidstnævnte ikke eksplicit skriver sig ind i en OL-/DLO-tradition. DLO-litteraturen omfatter bl.a. Senge (1991) og Neergaard m.fl. (1998). Der er i begge tilfælde tale om brede teoriområder med forholdsvis forskelligartede bidrag, men jeg tillader mig at behandle henholdsvis DLO- og OL-litteraturen som hver for sig sammenhængende tilgange i det følgende.

DLO som koncept har nogle problemer i forhold til mit mål om at sætte arbejdsvilkår og demokrati på dagsordenen i lære- og forandringsprocesser på arbejdspladserne. DLO opererer med medarbejderinvolvering i tilrettelæggelse af tiltag og i et vist omfang i diskussion af mål, men det sker typisk på et senere tidspunkt i processen hvor de overordnede rammer for forandringer er fastlagt af ledelsen, og hvor der derfor kun er begrænsede muligheder for at bringe nye perspektiver på banen. Man kan lidt firkanteret sige at DLO nok lægger op til medarbejderdeltagelse, men ikke til en egentlig medarbejderorientering af de igangsatte aktiviteter hvor medarbejdernes behov og ønsker i relation til arbejdet bringes op som ligeværdige i diskussioner af udviklingstiltag på arbejdspladsen, inden for branchen mm.

Dette problem hænger sammen med det upræcise og harmoniorienterede begreb om indflydelse og demokrati som DLO-tilgan-

gen betjener sig af. Magtforhold og interesseforskelle i bred betydning er ikke til diskussion hér – potentielle og aktuelt eksisterende konflikter bliver ikke synliggjort og taget alvorligt. De reduceres til mere eller mindre irrationelle 'barrierer' og 'modstand' mod forandring – tekniske problemer som man forventer kan løses ved øget information og bedre kommunikation fra ledelsens side.

Læring betragtes inden for DLO typisk som noget der pr definition er positivt og godt. De omkostninger som udviklingsprojekter kan have i form af intensivering af arbejdet, øget stress, generel forværring af det fysiske og psykiske arbejdsmiljø, øget binding til og afhængighed af teknologi, udstødning af svagere grupper osv., er ikke perspektiver som systematisk medtænkes og reflekteres. Det vanskeliggør en mere nuanceret vurdering af sådanne projekter og processer. Dette problem bunder dels i at arbejdsvilkår ikke i sig selv er på dagsordenen, dels i at mere grundlæggende spørgsmål som hvad der skal læres og hvorfor, ikke er genstand for bredere diskussion.

Der er imidlertid styrker og inspiration at hente specielt i OL-litteraturen. Denne sætter i højere grad end DLO-litteraturen fokus på selve læreprocesserne og præsenterer således en egentlig organisatorisk læreproces-tilgang. En væsentlig styrke ved denne tilgang er den vægt der lægges på muligheden for at etablere en refleksiv praksis i sit daglige arbejde. Det er fx et kernepunkt i Argyris' og Schöns arbejde at skærpe menneskers evne til at reflektere over egne handlinger og den samlede organisations praksis. Denne evne er en forudsætning for at organisatorisk læring overhovedet kan forekomme da en sådan læring sker ved at medlemmer af organisationen undersøger og reflekterer over et fælles formuleret spørgsmål eller undren (Argyris & Schön 1996, 33):

»Inquiry becomes organizational when individuals inquire on behalf of the organization, within a community of inquiry governed, formally or informally, by the roles and rules of the organization.«

Der kan være en række begrænsninger på denne reflektive praksis, både med hensyn til form og indhold. Rammerne for refleksionerne kan være mere eller mindre vide i forhold til hvilke temaer som der legalt kan tages fat på, og i hvilke fora og situationer det kan foregå. Det faktisk eksisterende lærings- og refleksionsrum kan således tage sig meget forskelligt ud, men denne plads til refleksion kan i min forståelse ideelt set være med til at skabe en form for frirum i arbejdet; et 'helle' hvor såvel produkter/ytelser og arbejdspraksis som egen rolle i denne og på arbejdsmarkedet som sådan kan vendes – af den enkelte eller i fællesskab med andre.

En OL-/læreprocesstilgang lægger endvidere tendentielt op til øget fokus på den enkelte person som helt menneske og dennes motivation for og engagement i at deltage i lære- og udviklingsprocesser. Der må 'tales' til den enkeltes engagement og interesser for at læreprocesserne kan lykkes – det er nødvendigt med en eller anden form for subjektivt perspektiv. De strenge der spilles på i denne forbindelse, kan så være flere eller færre. I praksis handler det ofte om et perspektiv der kobler individuel job- og karriereudvikling med virksomhedens udviklingsbehov. Sociale og samfundsmæssige perspektiver er til gengæld sværere at inddrage. Men fokus på læring kan åbne for at den enkelte person ses som en væsentlig aktør i udviklingen af arbejdspladsen og som et 'helt' menneske med modstridende behov og ønsker frem for som repræsentant for bestemte synspunkter og interesser.

En læreprocesstilgang kan endvidere kom-

me tættere på en forståelse af de mekanismer og problemstillinger som gør sig gældende i det praktiske arbejde med at gennemføre udviklings- og læreprocesser på virksomheder. Anvendelse af et snævert læringsbegreb der definerer nogle former for læring som mere vedkommende og 'rigtige' end andre, kan dog være med til at begrænse indsigten og handlemulighederne på dette område. Nogle DLO-tilgange (fx Senge 1991 og Hauen m.fl. 1995) risikerer fx at blive blinde overfor læreprocesser som ikke har en bestemt karakter eller følger et bestemt mønster – det indebærer risiko for en form for kulturelt hegemoni (Rifkin & Fulop 1997).

Et bidrag til at skabe større forståelse af læreprocesser på arbejdspladser er leveret af Lave og Wenger (1991). De ser læring som en grundlæggende social praksis, som en proces der foregår gennem deltagelse i et socialt fællesskab, fx på arbejdspladsen. Læring er således i deres forståelse bundet til den konkrete kontekst og til den sociale interaktion med andre – det er ikke noget det foregår i det enkelte individs hoved, det er ikke en rent kognitiv proces. En væsentlig forudsætning for at læreprocesser kan forekomme, er at man får adgang til fællesskabet, at man får lov til at deltage, og rammerne der skabes om deltagelsen bliver derfor også af afgørende betydning. Lave og Wenger understreger således betydningen af at fokusere på de aktuelle arbejdsvilkår og arbejdspraksis når vilkår og muligheder for læring skal diskuteres. Det er et af udgangspunkterne for begrebet om læringsrum som det vil fremgå i næste afsnit.

Læreprocesstilgangen understreger nødvendigheden af en reflektiv praksis i hverdagen og kan bidrage til bedre forståelse af de faktiske læreprocesser der foregår individuelt og kollektivt i forbindelse med forandringsprocesser på virksomheder. Endvi-

dere kan tilgangen være med til at nuancere forståelsen af fænomenet ambivalens som også DUA tillægger betydning. DUA fastholder på sin side et idealt mål om et bedre og mere 'helt' arbejdsliv samt åbner for en form for samfundsmæssig orientering – omend i praksis i en spæd form. Der er således for mig at se perspektiver i at sammen-tænke de to tilgange. Det vil jeg forsøge mig med i relation til begrebet læringsrum som jeg tager fat på i det følgende.

Begrebet læringsrum

Intentionen med at udvikle dette begreb om læringsrum er først og fremmest at skabe større forståelse for lære- og forandringsprocesser på arbejdspladser. Endvidere er det mit håb at begrebet kan skabe et styrket afsæt for forandringsarbejde som peger mod øget autonomi og selvbestemmelse for medarbejderne. Og som – omend i det små – forsøger at inddrage et samfundsmæssigt perspektiv på forandringerne i retning af at modvirke udstødning og nedslidning, skabe bedre sammenhæng mellem arbejde og øvrigt liv, tematisere miljøspørgsmål etc. Til gengæld er det ikke hensigten at skabe et nyt begreb om læring og om hvordan læreprocesser konkret foregår.

Formålet med begrebet er således at

- øge forståelsen for hvilke faktorer der spiller ind på læremulighederne i arbejdet og på disse faktoreres indbyrdes samspil
- skabe en analyseramme til belysning af samspillet mellem læreprocesser, arbejdsvilkår og indflydelse med afsæt i arbejdspladsniveauet.

Læringsrumsbegrebet har en intention om i sin analytiske tilgang at kombinere strukturorienterede og aktørfokuserede indfalds-

vinkler til og forståelser af læring og arbejdsvilkår. Begrebet om læringsrum opererer med den forståelse at vi som aktører er påvirket og på en række områder begrænset af strukturelle forhold, men at disse ikke determinerer vor ageren. Vore egne oplevelser, erfaringer og tolkninger af verden omkring os – som individer og som sociale væsener – spiller også en stor rolle. De lære- og handlemuligheder vi som individer og kollektiver råder over, befinder sig i spændingsfeltet mellem det Ole Dreier betegner som »context of action« og »action potency« (Dreier 1994, 70), hvor førstnævnte omhandler de strukturelle rammer og sidstnævnte de subjektive muligheder for læring og handling.

Indkredsning af begrebet

Begrebet læringsrum beskæftiger sig som nævnt med de muligheder og begrænsninger der eksisterer for at man kan lære i det daglige arbejde. Med læring menes her læreprocesser der gør medarbejdere mere autonome og selvbestemmende i forhold til arbejdet og deres eget liv – læreprocesser der åbner for udvikling af faglige og personlige kvalifikationer og kapaciteter, og som giver medarbejdere mulighed for at skaffe sig indflydelse på egen arbejdssituation og livsvilkår (se også Ellström 1996a, 1996b og Illeris 1995). Ikke kun den læring der kan forekomme gennem selve udførelsen af arbejdsopgaver, er relevant, men også det man kan lære via overhovedet at være på arbejdspladsen – ved at deltage i udvalgsarbejde, i møder, i beslutningsprocesser på alle niveauer, i udviklingsprojekter, i diskussioner med sine kolleger etc.; dvs. at begrebet relaterer sig til arbejdssituationen som sådan. Fokus er således på hverdagen på arbejdspladsen, de daglige udfoldelsesmuligheder, og ikke kun på de

særlige rum for læring der kan etableres i forbindelse med udviklingsprojekter – fx i form af dialogkonferencer (Gustavsen 1992), eksperimenterier (Kofoed et al. 1997) eller rollespil (Posniak 1997). Disse rum udgør en del af det samlede læringsrum og indgår derfor i begrebet, men kun som en delmængde.

Hvad er det så der har betydning for læringsrummet? Karakteren af de daglige arbejdsopgaver og deres organisering spiller naturligvis en væsentlig rolle for dette, men også formelle og uformelle samarbejdsrelationer og organisationskulturen i bredere forstand har betydning. Samfundsmæssige forhold influerer ligeledes, mere eller mindre direkte, på læringsrummet. Markedsvilkår, relationer på arbejdsmarkedet, offentlig regulering, kulturelle strømninger etc. er med til at præge organisationens og deres medlemmers måde at agere på. De ydre forhold involveres dog i denne sammenhæng kun i det omfang de slår igennem i virksomhedernes kultur eller lignende. Det er det der kommer ud af 'oversættelsen' af de ydre påvirkninger til organisationernes og medarbejdernes dagligdag, som er kernen i læringsrummet.

Man må tage udgangspunkt i det konkrete arbejde og arbejdsorganisationen, når ét læringsrum skal defineres i forhold til et andet. Læringsrummet er på denne måde som begreb knyttet til arbejdet – arbejdsorganisationen er en strukturel faktor som har stor betydning for læringsrummet, uden dog at determinere dette. Det betyder i praksis at personer med nogenlunde ens arbejdsopgaver og rammer om arbejdet som udgangspunkt formodes at fungere i og have tilnærmelsesvis det samme læringsrum; men det er meget muligt at de udnytter det forskelligt. Jeg sætter imidlertid ikke som handlingsreguleringsteorien (fx Volpert 1980) lighedstegn mellem de objektive handlings-

spillerum i arbejdet og de faktiske handlinger og den subjektivitet man involverer i arbejdet, og dermed de læremuligheder man har her. Man kan ikke opstille facitlister for relationen mellem arbejdets karakter og dets betydning for en person – smalle arbejdsfunktioner betyder ikke nødvendigvis at medarbejdere ikke involverer sig i arbejdet som personer og subjekter (Leithäuser & Volmerg 1994). Arbejdet indeholder altid et subjektivt perspektiv – det er andet og mere end instrumentel og målrationel handling.

Læringsrummet som forståelsesramme kan ses som et pragmatisk forsøg på analytisk at begribe den komplekse virkelighed, og set i det lys er det vigtigt at fastholde læringsrummet som et 'kollektivt' fænomen. Man kunne argumentere for at læremulighederne og dermed læringsrummet varierer fra individ til individ og fra situation til situation på en arbejdsplads i kraft af at individerne har forskellige forhåndsforudsætninger og kapaciteter. Det er vel i et vist omfang rigtigt, men man skal snarere i denne forbindelse se individer med deres forskellige baggrund og livshistorie som indtagende forskellige positioner i det fælles rum – de har forskellige »erfaringspositioner«. De kan gennem deres handlinger påvirke rummet, fx ved at ramme ind i rummets grænser og dermed være med til at forme det, men det er det fælles rum, de rammer der vedrører en større gruppe af ansatte, som jeg forsøger at indkredse her. Samtidig er det klart at dette rum et stykke hen ad vejen også fastlægges og skabes af de personer og grupper som befolker det.

Det er vigtigt at understrege at dette fokus på rum, rammer og kollektive vilkår i indkredsningen af læringsrummet ikke skal tages som udtryk for at subjektive og individuelle forhold ingen betydning har for læremulighederne i arbejdet – det har de

bestemt. Jeg ser grundlæggende læreprocesser som forankret i individet, men den sociale sammenhæng og konteksten som sådan spiller også afgørende ind i forhold til erfaringsdannelsen og -bearbejdningen (jævnfør Lave & Wenger 1991). I disse individualiseringstider er der imidlertid en tendens til at lægge stor vægt på individers særegenhed og råderum. Men individet fungerer også inden for nogle strukturer og spilleregler – det kan ikke bare agere frit – og det er denne kontekst jeg forsøger at indkredse gennem læringsrummet. Arbejdet med dette begreb kan ligeledes ses som et forsøg på at fastholde et kollektivt handlingsniveau. Hvis læring og læremuligheder forbeholdes det individuelle niveau, risikerer man at gøre det til en individuel sag og et individuelt ansvar; det bliver individets egen skyld hvis det ikke er i stand til at skabe sig et passende læringsrum i arbejdet.

Et læringsrum er langt fra nogen statisk størrelse. Det er løbende under forandring i kraft af ændringer i strukturer, i forskellige aktørers handlinger og interesser etc. – læringsrummet forandres over tid. For at forstå et aktuelt læringsrum er det derfor også nødvendigt at se på dets historie og udvikling samt eventuelt på de muligheder for fremtidige ændringer der tegner sig. Det aktuelle læringsrum er i høj grad præget af den historie rummet har været igennem.

Elementer i læringsrummet

Begrebet trækker på Argyris og Schön og deres arbejde med definition af to idealtypiske læremodeller (Argyris & Schön 1996) samt på Ellströms arbejde med at indkredse faktorer med betydning for muligheder for at gennemgå kvalificeret læring på arbejdspladsen, dvs. det han betegner som ikke-passiviserende læring (Ellström 1996b). Men det konkrete udgangspunkt for defini-

tionen af læringsrummet er, inspireret af Lave og Wenger, de forskellige former for social praksis der eksisterer og som vi som personer indgår i på en arbejdsplads. Det sociale liv på en virksomhed kan ses som organiseret inden for tre hovedområder, tre »felter« der repræsenterer tre forskellige meninger med og rationaler i forhold til de sociale interaktioner og handlinger der foregår på virksomheden. Det er disse tre felter der udgør den overordnede ramme for læringsrummet, og som tilsammen dækker de aktiviteter der forekommer på virksomheden. Det handler om et produktions-/producentfelt, et politikfelt og et uformelt socialt felt.³

Inden for *produktions-/producentfeltet* er det skabelse af produkter eller ydelser som er i centrum for og målet med den sociale praksis. Det er en produktionsrationalitet som er styrende. Det handler om at løse arbejds- og produktionsopgaver bedst muligt ved at få arbejdsorganisation, teknologi og mennesker til at spille bedst og mest effektivt sammen. Hvordan man på virksomheden bedst mener at dette kan gøres, afspejler sig i hvordan arbejdet er organiseret, hvordan det i praksis udføres, hvilke kvalifikationer som kan og skal bringes i spil, hvilken teknologi som anvendes og hvordan, hvilke samarbejdsrelationer som etableres etc.

Den sociale praksis inden for *politikfeltet* er knyttet til fastlæggelse af løn- og arbejdsforhold, hvordan og hvad der skal produceres og ydes i arbejdet etc. Det omfatter varetagelse af interesser – ad formel såvel som uformel vej. Målet og rationalet for vore handlinger her er at fremme egne og kollegers interesser i relation til den samlede arbejdssituation – fx i forhold til løn, arbejdsmiljø, indflydelse på eget arbejde, resourcefordeling i bredere forstand samt adgang til uddannelse. Feltet omfatter de reg-

ler, strukturer og praksiser som er etableret omkring det formelle samarbejde mellem forskellige parter på virksomheden, fx samarbejdsudvalg og sikkerhedsudvalg. Personale- og uddannelsespolitikken spiller en væsentlig rolle her. Det politiske spil og interessevaretagelsen kan imidlertid også foregå mere uformelt gennem de daglige 'forhandlinger' af arbejdsindsats, pauser mm., og her bliver grænserne mellem dette felt og de to øvrige mere flydende.

Inden for *det uformelle sociale felt*⁴ etableres der sociale relationer, både positive og negative. Her skabes og reproduceres de normer og værdier som er knyttet til at fungere på virksomheden og til at være en del af det sociale fællesskab og kulturerne på arbejdspladsen på godt og ondt. Der er ikke meget specifikke mål med den sociale praksis her som det er tilfældet inden for de to andre felter, men det styrende rationale er snarere knyttet til behov for sociale kontakter, ønske om at fastholde sin position inden for fællesskabet, skabe sig en identitet som person, medarbejder og samfundsborger etc. Inden for dette felt har vi i højere grad vor egen dagsorden, som individ eller kollektiv, for den praksis vi deltager i – en dagsorden som baserer sig på vore egne erfaringer, baggrund og sociale position i virksomheden og samfundet. Arbejdspladskulturer og subkulturer spiller en væsentlig rolle her som bærere af værdier, normer og mening, men kulturelementer spiller også ind på de to andre felter.

Alle tre felter er baseret på social interaktion, men formålet med og rationale bag disse interaktioner og handlinger er forskellige inden for de enkelte områder. De tre felter hænger sammen – forandringer inden for det ene vil ofte påvirke de andre to, men ikke på en bestemt måde. Felterne determinerer således ikke hinanden, men er alligevel indbyrdes afhængige. De tre områder/fel-

ter har alle stor betydning for de læringsmuligheder man har som medarbejder på en virksomhed. Det samlede læringsrum tegnes således af alle tre felter – man kan ikke isoleret se på arbejdet, interessevaretagelsen eller de uformelle sociale relationer. Felterne er analytiske kategorier og kan derfor ikke genfindes i 'ren' form på arbejdspladser. I praksis vil det ikke være muligt at studere de enkelte felter som klart afgrænsede fænomener. Det er også snarere de tre felter til sammen samt relationerne og samspillet mellem dem som er interessant og kan bidrage til indsigt i det samlede læringsrum på en arbejdsplads.

Følgende elementer konstituerer læringsrummet – det er disse der skal undersøges når man vil afdække en organisations læringsrum:

Produktions- og producentfeltet – arbejdets karakter og dets organisering: Hvilke typer af opgaver udføres? Er der tale om et bredt eller smalt job; deltager man i planlægnings- og udviklingsopgaver? Er der metodefrihed i udførelsen af arbejdet? Fysiske bindinger i arbejdet, det fysiske rum man kan bevæge sig i, de fysiske rammer, tidsmæssige bindinger? Teknologiens rolle? Er der mulighed for at bringe uformelle kvalifikationer og kompetencer i spil i arbejdet? Hvilket ansvar og beslutningskompetence har man i forhold til vurdering af og praksis vedrørende produktkvalitet? Hvem har man kontakt med i sit arbejde og hvordan forløber det? Har man mulighed for at udveksle erfaringer med andre? Plads til at spørge hinanden til råds? Mulighed for feedback på det man laver? Osv.

Politikfeltet – samarbejdsrelationer omkring interessevaretagelse m.m. Hvordan fungerer partssamarbejdet? Hvilke formelle samarbejdsorganer er etableret og funge-

rer? Hvilke problemstillinger kan gøres til genstand for åbne forhandlinger? Hvilke magtrelationer eksisterer, bl.a. i forhold til uddannelsesspørgsmål? Hvilke formelle muligheder er der for deltagelse i beslutningsprocesser, adgang til information, adgang til uddannelse og oplæring? Etc.

Det uformelle sociale felt – uformelle sociale relationer og værdier: Hvad giver status i virksomheden som sådan og i enkelte afdelinger/medarbejdergrupper? Hvilke normer og værdier hersker i forhold til udførelsen af arbejdet, de sociale relationer etc? Hvordan taler man sammen og om hvad? Hvad kendetegner henholdsvis god og dårlig adfærd samt godt og dårligt udført arbejde i virksomheden og de enkelte subkulturer? Hvordan tackles problemer, hvordan løses 'krisesituationer'? Etc. Holdning til og praksis vedrørende uddannelse spiller en særlig rolle her.

I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan man kan analysere et læringsrum i praksis. Det sker ved at inddrage eksempler fra en konkret casehistorie. Denne skal primært illustrere hvordan man kan afdække et konkret læringsrum og hvilke problemer og refleksioner det kan give anledning til.

Læringsrum i praksis

Jeg har fulgt denne casevirksomhed, en plastvirksomhed, over to omgange. Første gang i starten af 1990'erne som ekstern konsulent på et udviklingsprojekt der havde til formål at skabe øget fleksibilitet og bredere job for de ikke-faglærte operatører. Målene skulle nås gennem satsning på etablering af kontinuerlige læreprocesser og organisatorisk læring. Anden gang var i slutningen af 1990'erne i forbindelse med et forskningsprojekt. Blandt de spørgsmål jeg

satte mig for at undersøge her, var hvordan forholdene så ud nu, hvor langt de oprindeligt gennemførte forandringer og resultater bar, og hvilket læringsrum der var blevet etableret.

Virksomheden er kendetegnet ved renrumsproduktion, dvs. at der er forholdsvis skrappe regler vedrørende hygiejne mm. der skal følges. Der produceres udstyr til medicinalindustrien, og der er derfor også høje kvalitetskrav til produkterne. Arbejdet er maskinstyret og maskinbundet, oftest alenearbejde og i mange funktioner ensidigt gentaget, og det varetages primært af ikke-faglærte kvinder. De foretager som operatører små montageopgaver og pakker emner ved produktionsmaskinerne.

Intentionen med udviklingsprojektet var konkret at lade de ikke-faglærte operatører overtage en række simple fejlretningsopgaver på maskinerne fra de fag- eller tillærte opstillere, fx når et emne havde sat sig fast i maskinen, samt at lade dem påtage sig dele af den visuelle kvalitetskontrol af produkterne. Som et led i projektet skulle operatørerne på i alt 5-6 ugers ekstern uddannelse på AMU. Det blev suppleret med intern oplæring i det konkrete maskineri på virksomheden samt i de lokale kvalitetsprocedurer og -praksisser. Denne oplæring var typisk situationsbestemt og individuelt tilpasset, dvs. at den enkelte medarbejder i et vist omfang kunne vælge hvilke fejlretningsopgaver hun ville læres op i, samt i hvilket tempo det skulle foregå.

Det var på dette tidspunkt ganske nyt for virksomheden at satse på opkvalificering af operatørerne. Der var hverken tradition for uddannelse af denne gruppe eller for at betragte dem som vidende, kvalificerede medarbejdere hvis kundskaber i relation til den daglige produktion og kvalitetsforhold med fordel kunne inddrages.

I det følgende gives en forholdsvis kort

beskrivelse af læringsrummet og dets forandring på virksomheden. Det er baseret på interview med repræsentanter fra alle medarbejdergrupper i produktionen, et enkelt gruppeinterview med udvalgte operatører, observationer af arbejds-, fejlretnings- og oplæringssituationer samt diverse skriftligt materiale fra virksomheden.

Produktions-/producentfeltet – arbejdets karakter og dets organisering

I princippet er arbejdet på virksomheden i dag for mange af operatørerne lige så maskinstyret som det var før udviklingsprojektet. Men operatørerne har i højere grad end tidligere mulighed for at påvirke deres egne arbejdsopgaver – forstået på den måde at der er åbnet for at de kan påtage sig flere/andre opgaver på eget initiativ. Det kan være i form af mere fejlretning, fejlanalyse, kvalitetssikring af emner eller lignende. Der er tilsyneladende bedre plads til sådanne subjektive strategier fra operatørernes side end tidligere. Omvendt er arbejdsopgaverne i sig selv overvejende smalle og indeholder ikke umiddelbart de store muligheder for læring. Maskinerne kører rimelig stabilt – der er kun sjældent brug for at fejlrette. Mange af de småstop der forekommer, kan operatørerne selv klare – opstillerne tilkaldes sjældnere. Det er imidlertid bl.a. fejlene og nedbruddene der giver mulighed for at lære noget, og når de ikke opstår så tit, forringes læringsmulighederne.

Større kendskab til forarbejdningsprocesser og kvalitetsstandarder samt større tiltro til egen dømmekraft har sat operatørerne i stand til at gå direkte til kvalitetskontrollen hvis de mener at der er problemer med produktkvaliteten og ikke kan få opbakning fra opstillerne. Operatørerne har

herigennem udvidet deres dispositions- og læremuligheder i relation til kvalitetsspørgsmål, men det er stadig opstillere og kvalitetskontrollører der har det formelle ansvar og kompetence på dette område. Operatørernes indgriben sker lidt på trods – den formelle arbejdsdeling giver ikke plads til at de mere systematisk afdækker og analyserer kvalitetsforhold ved maskinerne.

Selv om operatørerne har fået lidt bredere arbejdsfunktioner og her igennem også større indflydelse på og læremuligheder i deres eget arbejde, er der alligevel klare grænser for hvad de tager del i. Operatørerne skulle som nævnt i stigende omfang deltage i kvalitetskontrollarbejdet. De deltog på et kursus i kvalitetsstyring og -måling med det formål både at styrke kvalitetsforståelsen og -bevidstheden og deres viden om og evne til at vurdere og måle kvalitet af virksomhedens produkter. Kurset blev meget vel modtaget blandt operatørerne og fik sat gang i mange diskussioner om kvalitet. Motivationen og interessen for at arbejde med disse ting var høj. Nogle operatører påpegede i forlængelse heraf over for ledelsen at et væsentligt kvalitetsproblem, set med deres øjne, stammede fra maskinhastigheden – der blev ofte produceret for hurtigt, hvilket betød at emnerne hobede sig op på pakkebordet, blev ridsede og måtte kasseres. Disse operatører foreslog en lille sænkning af tempoet og hævdede at det hurtigt kunne tjene sig ind via reduktion af kassationer. De ville derfor også gerne selv lære at justere maskinhastigheden så de, når og hvis det blev aktuelt, kunne tilpasse den til kvalitetshensyn samt tage hensyn når en nyansat skulle læres op på en given maskine. Ledelsen var imidlertid ikke indstillet på at give operatørerne kvalifikationer og kompetencer til dette og dermed give dem formelle rettigheder til at varetage et ansvar for kvaliteten.

Hvad der som udgangspunkt drejede sig om at operatører skulle deltage i læreprocesser der styrkede deres kvalitets- og producentbevidsthed, blev snart til et spørgsmål om interessevaretagelse hvor både afdelingsledelse og dele af operatørerne faldt ind i en konflikttænkning og kulturpraksis som var velkendt på virksomheden. Der var gensidig mistro til hinandens intentioner i kraft af den fælles konflikthistorie og kultur som virksomheden og dens 'medlemmer' bar på. Afdelingsledelsen mente at operatører ville misbruge kompetencen til at sænke maskinhastigheden hvis de fik den, og blandt nogle operatører var mulighed for en generel sænkning af arbejdstempoet da også et perspektiv. Forhold der vedrører politikfeltet og det uformelle sociale felt, spillede ind på læremulighederne der kun var tænkt at vedrøre produktionsfeltet og rationaler her. Men det lader sig ikke gøre at isolere produktionsfeltet – eller et af de andre felter – hvis man vil forstå læremulighederne i arbejdet.

Det er også betydningsfuldt for ens muligheder for at lære af og få indflydelse på den daglige praksis på arbejdspladsen hvilke samarbejdsrelationer man har, bl.a. om man arbejder alene eller sammen med andre. Fælles refleksion og mulighed for erfaringsudveksling er med til at brede læremulighederne ud, både kvantitativt og kvalitativt. Her kan man bl.a. spørge hinanden til råds, få feedback på det man laver, og udveksle samt eventuelt afprøve nye ideer og metoder. Det har operatørerne på casevirksomheden ikke de store muligheder for i dag. De arbejder stort set alle alene og har ikke meget at gøre med hinanden rent arbejdsmæssigt i løbet af dagen. Erfaringsudveksling, bl.a. om arbejdet, kan foregå i pauserne, men det er også begrænset af at der ikke findes egentlige pauserum for operatørerne, bortset fra kantinen som ligger et

lille stykke fra produktionen. Det betyder at de korte pauser tilbringes på det nærmeste toilet der er det eneste sted i produktionsområdet hvor der må ryges, og som operatører har adgang til. Pauserne er derfor i forvejen fyldt godt op fordi det også er her at alt det andet sociale skal nås, ligesom man skal nå at købe frokost, kaffe o.l. og klare toiletbesøg. Der forekommer i det hele taget ikke naturlige rum eller sammenhænge på virksomheden og i de enkelte afdelinger hvor problemer i arbejdet kan diskuteres – der eksisterer ikke fælles refleksionsrum, hverken fysisk eller mentalt, for operatørerne.

Afgørende for læringsmulighederne i relation til produktionsfeltet er hvordan arbejdspladsen definerer producentrollen. Selv om udviklingsprojektet på casevirksomheden har betydet en bredere producentrolle for operatørerne, er denne stadigvæk forholdsvis snævert defineret. Der er i et vist omfang blevet mulighed for at bringe et bredere sæt af kvalifikationer i spil og forme sit eget job, men inden for en meget snæver ramme, og operatørerne er fx ikke blevet systematisk involveret i planlægning af eget arbejde og kvalitetsudvikling mm. Muligheden for at lære af personer fra andre 'fag'områder, fx kvalitetsafdelingen eller opstillere, er blevet en smule forbedret, men samarbejdsfladerne for operatørerne er stadig begrænsede. Det berører også deres muligheder for at lære af hinanden som lider under manglen på naturlige rum og sammenhænge på virksomheden hvor erfaringsudveksling og fælles refleksion over arbejdet kan foregå. Men generelt gør casen op med myter inden for dele af arbejdspsykologien og industrisociologien om at det ikke er muligt at lære og udvikle sig i forholdsvis smalle job.

Politikfeltet – samarbejdsrelationer omkring interessevaretagelse mm

I umiddelbar forlængelse af det oprindelige projekt blev der i virksomheden nedsat et uddannelsesudvalg hvor også operatørerne var repræsenterede. Det skulle diskutere uddannelsesbehov og -ønsker, bl.a. for operatørgruppen. Uddannelse for operatører blev hermed sat på den officielle virksomhedsdagsorden, det blev en del af det formelle politikområde, hvilket skulle give bedre muligheder for at diskutere og forhandle om uddannelses- og opkvalificerings spørgsmål. Det blev i denne forstand et accepteret og anerkendt tema som virksomheden signalerede at det var væsentligt at bruge tid på. I praksis betød det dog ikke at uddannelse i større omfang end tidligere blev diskuteret blandt medarbejderne.

En mulig årsag til dette kan være at uddannelse på virksomheden er blevet tæt forbundet med eksterne kursusforløb. De rammer for diskussion af uddannelse og læring som er blevet etableret i uddannelsesudvalget, har hovedsageligt fokuseret på egentlige kurser. Operatørerne har intet kendskab til udbudet her, og det er måske heller ikke denne type af tiltag de har haft mest brug for. Der herskede således på casevirksomheden en forholdsvis snæver opfattelse af hvad uddannelse og læring er, eller måske snarere en snæver opfattelse af hvad man skulle beskæftige sig med i relation til uddannelse og læring, hvad der skulle formaliseres. Læring i det daglige arbejde blev nok i et vist omfang opfattet som vigtigt, men blev ikke rigtig en del af det systematiske uddannelsesarbejde. Det blev overladt til den enkelte afdeling og person at tage vare på dette. Det betød bl.a. at der ikke blev etableret fora og fysiske rum i hverdagen for operatører og opstillere hvor de kunne udveksle erfaringer, fif og ideer til

håndtering og forbedring af daglig arbejdspraksis.

Virksomheden oprettede endvidere i forbindelse med udviklingsprojektet en såkaldt Arbejdspladsindretningsgruppe. Den fungerer stadig og beskæftiger sig, som navnet siger, med indretning af operatørers arbejdspladser og består af ledelses- og operatørrepræsentanter. Når en ny maskine eller et nyt produkt skal køres ind, tager gruppen stilling til hvor emnerne skal ledes hen, hvilket hjælpeudstyr der er brug for, hvor pakkekasser skal placeres etc. Oprettelsen af gruppen har ført til visse forbedringer af operatørernes arbejdsforhold, men operatørerne kommer stadig ind forholdsvis sent i disse forløb og har kun indflydelse på begrænsede forhold.

Selv om nedsættelse af uddannelsesudvalg og arbejdspladsindretningsgruppe i princippet har givet operatørerne øget formel indflydelse på arbejdsforhold og læreprocesser, opleves det ikke i særlig stor udstrækning sådan af operatørerne. Problemet er at der ikke er noget naturligt forum hvor operatørerne i fællesskab kan diskutere hvad der skal tages op i disse udvalg og hvordan. De valgte repræsentanter har ikke noget samlet bagland at referere til. De er således ikke altid klædt på til at kunne deltage aktivt i disse fora, hvilket betyder at de reelt har svært ved at udnytte denne formelle indflydelse, eller at de i hvert fald ikke kan gøre det i det omfang de kunne ønske sig. Muligheden for indflydelse understøttes ikke af den sociale praksis inden for de to øvrige felter. Det er ikke alle, hverken blandt mellemledere eller operatører selv, der kan se det produktionsmæssigt rationelle i at give operatørerne mulighed for at diskutere disse forhold som en del af arbejdstiden – her signaleres typisk at der skal arbejdes og ikke snakkes. Inden for det uformelle sociale felt er det ikke forbundet med

prestige at deltage i denne type arbejde – snarere tværtimod fordi man af mange kolleger opfattes som ledelsens forlængede arm. Mulighederne for læring og indflydelse gennem deltagelse i disse udvalg og grupper er derfor i praksis begrænset.

‘Traditionelle’ relationer mellem operatører og ledelse lever således stadig videre på virksomheden. Det viser sig også i de små daglige kampe om retten til at disponere over arbejdstiden. Der foregår en løbende skjult ‘fight’ om retten til pauser. Officielt har operatørerne et kvarters pause om formiddagen og en halv time til frokost i løbet af den samlede arbejdsdag der varer fra kl 6 til 14 for dagholdet. Derudover skal de afløses når de skal på toilettet, men disse småpauser er efterhånden blevet institutionaliseret så holdlederne planlægger med at der skal være fem minutters pause for alle, både før og efter frokost. Sådan har det fungeret i flere år. Officielt kender ledelsen ikke til disse pauser, men det gør de selvfølgelig i praksis. De accepterer dem så længe de ikke tager overhånd, men ser det som et område at intervenere på hvis den samlede arbejdsindsats blandt operatørerne ikke opfattes som tilstrækkelig.

I relation til politikfeltet er det af stor betydning for læremulighederne i hvor høj grad der på virksomheden er en anerkendelse af at der eksisterer forskellige interesser og prioriteringer, og at der skabes rammer inden for hvilke det er muligt at diskutere disse interesseforskelle åbent. Det er langt fra sådan at alt kan debatteres og forhandles åbent på virksomheden, men udviklingsprojektet har på forskellige måder ændret ved partssamarbejdet her. Uddannelse og arbejdspladsindretning er blevet områder hvor operatørerne i dag sidder med ved bordet og som de således har en vis indflydelse på. De er stadig langt fra med til at sætte dagsordenen og rammerne for diskussionen

på disse områder, men der er åbnet op at at dette kan ske i større omfang på sigt. Ligeledes tages arbejdsmiljøproblemer mere alvorligt end tidligere. Men traditionel dikotomisk konflikttænkning præger stadig det politiske felt på virksomheden og sætter rammer for hvilke læreprocesser der kan foregå her.

Det uformelle sociale felt – sociale relationer og værdier

På alle arbejdspladser eksisterer der nogle mere eller mindre fælles normer og værdier i forhold til udførelsen af arbejdet, social omgangsform etc. – den såkaldte virksomhedskultur. Sideløbende med og som en del af denne kan der imidlertid forekomme subkulturer der er i opposition til eller opstiller normer på andre områder end virksomhedskulturen. Der foregår læring og er læringsmuligheder både i de formelle og mere uformelle kulturer og strukturer, og det er derfor vigtigt at forholde sig til dem begge.

Kulturen på casevirksomheden er i dag, omend i det små, under forandring. Virksomheden står, hvad angår de sociale relationer, i en form for brydningstid. Mere traditionelle måder at omgås hinanden og arbejdet på, både fra ledelses- og operatørside, fungerer side om side med og anfægtes af nye tilgange til og forståelser af disse relationer som bl.a. er opstået i forlængelse af udviklingsprojektet. Virksomheden har været og er stadig langt hen ad vejen en forholdsvis traditionel industrivirksomhed, men noget er ved at ske.

Selv om man de senere år fra ledelsens side har talt en del om at udnytte medarbejdernes, herunder også operatørernes, ressourcer bedre i arbejdet, er det ikke ensbetydende med at alle initiativer peger entydigt i denne retning, og at alle ledere og me-

nige medarbejdere fra den ene dag til den anden tillægger sig en ny praksis. Et eksempel på dette var da en produktionsafdeling skulle deles i to. Operatørerne havde en forventning om at blive inddraget i denne beslutningsproces – eventuelt ved at blive taget med på råd om hvor og hvordan delingen mest hensigtsmæssigt kunne gennemføres, men som minimum ved at få indflydelse på i hvilken af afdelingerne de selv skulle arbejde fremover. Det skete imidlertid ikke. Operatører blev stadig af visse mellemledere og opstillere opfattet som arbejdskraft der ikke skulle involveres; ikke nødvendigvis fordi de bevidst forsøgte at holde dem ude, men fordi de simpelthen ikke var vant til at betragte denne gruppe som personer med relevante og nyttige erfaringer der kunne trækkes på. Også for dem var det en læreproces at skulle etablere nye praksiser og nye styrende værdier i relation til arbejdet og de sociale relationer her. Man kan sige at der eksisterer en form for usamtidighed mellem de tre felter på virksomheden. Forholdene i det uformelle sociale felt har med andre ord ikke ændret sig i takt med at man har forsøgt at skabe ændringer inden for specielt produktionsfeltet, men i mindre målestok også inden for politikfeltet.

I forlængelse af den traditionelle kultur har operatørgruppen etableret deres egen subkultur som reaktion på denne – en subkultur der derfor også kan betegnes som traditionel og som har mange paralleller til et arbejderkollektiv (Lysgaard 1967). Denne subkultur lever videre i dag, side om side med noget nyt som endnu ikke rigtig har fundet sin form. Nye initiativer fra ledelsen bliver i nogle situationer modtaget meget skeptisk og opfattet som et forsøg på at få medarbejderne til arbejde mere/hurtigere/hårdere. Ledelsen betegnes som 'dem deroppe', og nogle operatører fokuserer

primært på de mulige negative aspekter af forskellige tiltag. Denne holdning bunder bl.a. i tidligere erfaringer med virksomhedens og afdelingsleders dispositioner og er udtryk for en påpasselighed i forhold til at blive pålagt ekstra opgaver uden at få noget igen. Forandringstiltag fra ledelsen ses og tolkes i et bestemt lys: De mener fx at retten til at fejlrette og genstarte maskinerne kun er opnået fordi virksomheden kan tjene penge på det.

Selv om der således er en række normer, værdier og andre kulturtræk som peger i retning af et forholdsvist traditionelt arbejderkollektiv, er der også forhold der peger i andre retninger og som kunne tyde på et begyndende opbrud i det eksisterende arbejderkollektiv på virksomheden. Man er blevet bedre til at tale sammen på tværs af faggrupper, og operatørerne har trods alt en fornemmelse af at blive taget mere alvorligt – både i forhold til deres analyse af fejl på maskinerne og mere generelt når de påpeger kvalitets- og arbejdsmiljøproblemer.

Ligesom der eksisterer forskellige subkulturer på virksomheden, kan der også forekomme forskellige holdninger til læring og forskellige lærekulturer. På casevirksomheden foregår der som nævnt en vis oplæring af operatører i fejlretning på maskinerne. Den varetages af opstillerne, dvs. de faglærte eller tillærte der er ansvarlige for indstilling af maskiner mm. Det har fungeret godt i nogle tilfælde, men har også skabt problemer fordi der er forskellige lærekulturer på spil:

Operatører vil gerne have meget præcis besked om hvad de skal gøre når de skal påtage sig nye opgaver og funktioner – de vil gerne være helt sikre på hvordan de skal agere, inden de kaster sig ud i det. De er gennem deres arbejde blevet opdraget til at gøre hvad der bliver sagt – hverken mere eller mindre. Opstillerne er til gengæld fra

deres arbejde og uddannelse vant til at læring og problemløsning sker ved at prøve sig frem – så kan man altid bede om hjælp hvis det ikke virker. Disse forskellige forståelser af og erfaringer med hvordan man lærer, har skabt irritation begge veje. Operatørerne bliver irriterede på opstillerne hvis de ikke giver sig ordentlig tid til at forklare og vise. Opstillerne irriteres til gengæld over at operatører ikke prøver selv inden de spørger. Her støder forskellige lærekulturer sammen og vanskeliggør etablering af de ønskede læreprocesser.

Læringsmuligheder i relation til dette felt er især påvirket af i hvor høj grad der er tale om restriktive værdier og kulturtræk i virksomheden. Der er langt fra sket nogen revolution på casevirksomheden på dette punkt, men i det små er det blevet mere legalt at lufte andre synspunkter og egne interesser – både i forhold til ledelse og kolleger. Virksomheden befinder sig i en brydningstid hvor traditionelle værdier og kulturer eksisterer side om side med noget nyt som endnu ikke har fundet sine ben. Aktørerne er i mange tilfælde præget af ambivalens og usikkerhed på hvordan 'det nye' skal mødes og håndteres. Men disse ambivalenser behandles ikke åbent. Traditionelle måder at omgås operatører på fra ledelsens side med ringe information og manglende involvering af operatører i beslutningsprocesser der vedrører deres eget arbejde, fungerer sideløbende med ledelsesinitiativer der forsøger at tage operatører med på råd. Der er, om man vil, 'signalforvirring' – både fra ledelses- og fra medarbejderside. Det understreger at udviklingsprojekter og læreprocesser ikke kun handler om at bygge nye ting op, men i høj grad også om at bryde andre ting ned.

Denne forholdsvis korte casegennemgang understreger nødvendigheden af at fokusere på alle tre felter i læringsrummet når

læremuligheder og arbejdsvilkår skal afdækkes. Ser man fx kun på selve arbejdet, på produktionsfeltet eller kun på de uformelle og kulturelle aspekter, får man ikke et fyldestgørende billede. Det gælder både hvis man skal gennemføre en analyse af en organisations læringsrum, og hvis man som virksomhed står over for at skulle gennemføre forandringsprojekter. For stor usamtighed mellem felterne gør det endvidere vanskeligt at skabe mere blivende forandringer.

Afrunding

Målet med denne artikel har været at sætte udviklings- og læreprocesser ind i en ramme der også forholder sig til arbejdsvilkår og indflydelse. At ikke bare betragte læreprocesser på arbejdspladser som noget der er løsrevet fra de øvrige strukturer og sociale praksiser som eksisterer her. Begrebet læringsrum skulle indløse dette formål. Afslutningsvis vil jeg dog understrege at jeg opfatter læringsrum som et endnu noget ufærdigt begreb. Det repræsenterer mine første forsøg på at sammentænke teorier om udvikling af arbejdet med teorier om organisatorisk læring, og der er stadig brug for opstramninger og præciseringer. I det følgende vil jeg kort påpege nogle af de styrker og behov for videreudviklinger som jeg ser.

Det er begrebets styrke at det påpeger at de tre felter i læringsrummet må ses i en sammenhæng og som en helhed hvis man vil begribe de eksisterende læremuligheder på en arbejdsplads. Det viser caseanalysen tydeligt. Mange tilgange til dette forskningsfelt og til udviklingsarbejde fokuserer hovedsageligt på ét af læringsrummets tre felter. Men det er ikke nok at tage fat i det uformelle felt som DLO- og kulturtilgange (fx Schein 1986) typisk gør, eller koncen-

trere sig om arbejdets organisering og til dels interessevaretagelsen som industrisociologiske tilgange traditionelt har gjort. Det ville fx ikke have været muligt at afdække forekomsten af forskellige lærekulturer på casevirksomheden hvis ikke der havde været en opmærksomhed på de uformelle sociale relationer; og omvendt ville det have været svært at etablere en forståelse af hvorfor disse forskelligheder bestod, og hvori de var funderet og dermed skabe basis for håndtering af dem, hvis ikke arbejdets karakter og organisering var inddraget som forklaringsfaktor.

Et af de områder hvor læringsrumsbegrebet kan styrkes, er i den indbyrdes afgrænsning mellem de tre felter – de fremstår på nuværende tidspunkt endnu ikke som tre helt analytisk klare kategorier. Ønsket om en begrebslig stringens og logik skal dog også forliges med et ønske om at fastholde et dynamisk begreb der er i stand til at indfange processer og en kompleks praksis. Der kan derfor være grænser for hvor præcist læringsrumsbegrebet og de tre felter kan defineres, men der er givetvis stadig plads til forbedring på dette punkt uden at give køb på det dynamiske.

Et relevant spørgsmål at stille sig med tanke på begrebets oprindelige intention er om læringsrummet som begreb er i stand til at begribe og åbne op for bredere perspektiver på arbejdet. Dvs. perspektiver som kobler diskussioner og problemstillinger på arbejdspladsniveau med samfundsmæssige spørgsmål og hensyn, og som forsøger at fastholde et subjektivt, 'helt livs'-orienteret syn på arbejdet. På et vist niveau er læringsrummet i stand til at åbne for diskussioner på arbejdspladsniveau der peger på nødvendigheden af ændringer på det samfundsmæssige niveau og dermed kobler forskellige sfærer og perspektiver. Men det er også muligt at begrebet har villet favne for bredt

ved at søge både at forstå den eksisterende virkelighed og samtidig pege ud over denne. Meget af den eksisterende aktionsforskning havner imidlertid i samme problem når den konkrete empiriske virkelighed kommer til at 'spærre' for udsynet til de bredere samfundsmæssige, utopiske perspektiver.

En sidste ting jeg vil pege på, er at læringsrummet har visse begrænsninger i forhold til det subjektive perspektiv. Den subjektive meningstilskrivning til arbejdet som praktiseres af medarbejdere, er ganske vist til stede som synsvinkel i begrebet, men er ikke systematisk integreret i definitionen af læringsrummets tre felter. Jeg har flere gange understreget at subjektive elementer i høj grad er med til at fastlægge det konkrete læringsrum, og afdækning af et sådant kræver også hermeneutisk inspirerede metodiske greb hvor medarbejdernes egne oplevelser og erfaringer kommer til orde og tolkes. Men de tre felter der udgør læringsrummet, rummer ikke umiddelbart synligt de subjektivt forankrede oplevelser af arbejdet. Beskrivelsen af de tre felter gør det ikke helt tydeligt hvor de subjektive aspekter kommer ind, og hvordan de har betydning, men de ligger i et vist omfang implicit i begrebet. En nærmere sammenlægning af læringsrumstilgangen og den individuelt forankrede 'livsbane/læringsbane-tænkning' ('life trajectory'), som den beskrives hos Dreier 1994, kan være en måde at tage fat på dette problem (se også Andersen m.fl. 2000).

Noter

1. Denne artikel er baseret på min ph.d.-afhandling (Bottrup 2001). Tak til de to referees samt til Maj Fagerberg, Peter Hagedorn-Rasmussen og Annette Kamp for mange gode kommentarer til artiklen. Det er ikke

- dem alle jeg har nået at indarbejde, men de har givet stof til eftertanke.
2. Begrebet er oprindeligt udviklet i et samarbejde mellem forskere og fagbevægelse – LO's debatoplæg fra 1991 er et eksempel på dette. Men i de senere år har man, i hvert fald i Danmark, kunnet spore en tendens til at de to grupper bevæger sig i lidt forskellige retninger.
 3. Denne forståelse er bl.a. inspireret af Hvid & Møller 1999 og Lysgaard 1967 omend jeg ikke adopterer deres systemteoretisk inspirerede afsæt.
 4. Denne betegnelse kan være misvisende i og med at de andre felter også indeholder uformelle dele, men det er ikke lykkedes mig at finde på en mere præcis benævnelse.

Litteratur

- Andersen, Anders Siig, Jensen, Signe Mette & Sommer, Finn (2000): Læring i organisationer – kontorarbejde og statslig modernisering. I: *Tidsskrift for Arbejdsliv* 2. årg. nr. 1.
- Argyris, Chris (1992): *On Organizational Learning*. Cambridge Massachusetts, Blackwell.
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1978): *Organizational Learning. A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company, USA.
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996): *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company, USA.
- Bottrup, Pernille (2001): *Læringsrum i arbejdslivet – et kritisk blik på Den Lærende Organisation*. København, Forlaget Sociologi.
- Bottrup, Pernille & Hvid, Helge (1995): *Et bedre arbejdsliv og øget vækst*. København, Statens Information.
- Docherty, Peter (1991): *Lärande i arbete: Utvecklingsförsök och utvecklingsteorier*. Stockholm, Arbetsmiljöfonden.
- Dreier, Ole (1994): Personal locations and perspectives – Psychological aspects of social practice. I: *Psychological Yearbook*, vol. 1.
- Easterby-Smith, Mark & Araujo, Luis (1999): *Organizational Learning: Current Debates and Opportunities*. I: Mark Easterby-Smith, John Burgoyne & Luis Araujo (eds): *Organizational Learning and the Learning Organization*. London, Sage.
- Elkjær, Bente (1994): Arbejde som kontinuerlig læreproces? I: *LOKE*, september, 12. årg.
- Ellström, Per-Erik (1996a): *Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Stockholm, Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, Per-Erik (1996b): Rutin och reflektion. I: Per-Erik Ellström, Bernt Gustavsson & Staffan Larsson (red): *Livslångt lärande*. Lund, Studentlitteratur.
- Finansministeriet (1994): *Medarbejder i staten*. København.
- Finansministeriet (1998): *Attraktive arbejdspladser i staten*. København.
- Gustavsen, Björn (1992): *Dialogue and Development. Theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Assen, Van Gorcum.
- Hauen, Finn van, Kastberg, Bjarne & Strandgaard, Vagn (1995): *Den lærende organisation – om evnen til at skabe kollektiv forandring*. København, Industriens Forlag.
- Hvid, Helge (1990): *Det gode arbejde*. København, Fremad.
- Hvid, Helge & Møller, Niels (1992): *Det udviklende arbejde*. København, Fremad.
- Hvid, Helge & Møller, Niels (1999): Virksomhedens sociale system og det udviklende arbejde. I: *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 1. årg. nr. 1.
- Illeris, Knud (1995): *Almenkvalificering*. Roskilde, EVU-gruppen RUC.
- Kofoed, Lise Busk, Rosenørn, Torben & Jensen, Lars Peter (1997): Participation, learning and technological changes. I: Klaus T. Nielsen & Chr.Clausen (eds): *Working Environment and Technological Development – positions and perspectives*. København.
- Lave, Jean (1988): *Cognition in Practice*. New York, Cambridge.
- Lave, Jean (1999): Læring, mesterlære, social

- praksis. I: Klaus Nielsen & Steinar Kvale (red): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leithäuser, Thomas & Volmerg, Birgit (1994): Arbejde og socialisation. I: Birger Steen Nielsen, Kirsten Larsen, Henning Salling Olesen & Kirsten Weber (red): *Arbejde og subjektivitet*. RUC.
- LO (1991): *Det udviklende arbejde. Idéoplæg*. København,
- Lysgaard, Sverre (1967/1961): *Arbejderkollektivet*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Neergaard, Claus, Hauen, Finn van & Kastberg, Bjarne (1998): *Den lærende Organisation i praksis*. København, Industriens Forlag.
- Posniak, Iben (1997): *How to perform a game*. Paper for 'Kundskabsproduktion i endring – nye kundskabs- og organisationsformer', Lund University, 6.-8. oktober 1997.
- Rifkin, Will & Fulop, Liz (1997): A review and case study on learning organization. I: *The Learning Organization* vol. 4, no. 4.
- Schein, Edgar H. (1986): *Organisationskultur og ledelse – et dynamisk perspektiv*. København, Valmuen.
- Senge, Peter (1991): *Den femte disiplin*. Oslo, Hjemmets Bokforlag
- Svenska Metall (1985): *Det goda arbetet*. Stockholm.
- Teknologisk Institut, Erhvervsanalyser (2000): *Organisationsudvikling og udvikling af arbejdet*. Taastrup, Teknologisk Institut.
- Volpert, W. (1980): *Lønarbejdets psykologi*. København, Hans Reitzels Forlag.

Pernille Bottrup er cand. tech. soc., ph.d., konsulent i Kubix.
e-mail: pernille.bottrup@kubix.dk