

# Læring i omstillingenes tid

## – et teoretisk innspill om arbeidsmiljø og organisasjonslæring

Heidi Enehaug

Denne artikkelen argumenterer for at arven fra sosio-teknisk teori, både den direkte og den indirekte koblingen mellom individ, arbeidsorganisering og produktivitet, er i overensstemmelse med og delvis har påvirket de to ulike, men relaterte, teoretiske fagfelt knyttet til organisering av arbeid – det handlingsorienterte perspektivet innen organisasjonslæring og krav-kontroll-støtte-modellen. I et arbeidsliv preget av økt omstillingstakt er behovet stort for en sammenkobling av innsikter om hvordan belastningsfaktorer i ulike typer arbeid, mestringsmuligheter og læring virker sammen og hvordan man kan legge til rette for læring på organisasjonsnivå. Dette gir nye perspektiver på organisasjonsutvikling og åpner for en utvidet forståelse av hvilke mekanismer som hemmer og fremmer produktiv organisasjonslæring og et godt/helsefremmende psykososialt arbeidsmiljø.

Den globale skiftet fra industribaserte økonomier til service- og kunnskapsøkonomier har ført til endringer i arbeidslivet generelt og i arbeidsorganisasjoner spesielt. Dette utløser også et behov for en endring i forskningsperspektiver på produktivitet, arbeidsorganisering, belastning og utvikling (Grant & Parker 2009; Oldham & Hackman 2010). Økt omstillingstakt og nye lærings- og mestringskrav er karakteristisk for store deler av dagens arbeidsliv og det hevdes samtidig at disse faktorene kan medføre en økning av ulike typer individuelle belastningsfaktorer – arbeidsrelaterte sykdommer, økt stressnivå, 'burn-out' og fravær- samt at arbeidslivet fortjener betegnelsen *det grådige arbeidslivet* (Docherty m.fl. 2002; Sørensen 2003). I Europa oppgir ¼ av arbeidskraften at de er konstant stresset på arbeidet og at dette gir negative hel-

semessige effekter (Eurofound & EU-OSHA 2014). Høyere intensitet i arbeidslivet og mer eller mindre kontinuerlig omstilling av mange organisasjoner har aktualisert spørsmål om *hvordan* ansatte bør eller kan håndtere slike endringer og hvordan de kan delta i organisasjonsutvikling i fremtiden, men også hvordan organisasjoner generelt og ledere spesielt håndterer spørsmål om *kontroll* og *læring* (Argyris 1994; Argyris & Schön 1996; Hvid m.fl. 2011; Thomson & Van den Broek 2010). Betydningen av å integrere læring og arbeid til gode for både individ og organisasjon samt å integrere læring av både av formell og uformell art i utviklingen av dagens og morgendagens organisasjoner synes stadig mer vesentlig (Ellström 2001; Svensson m.fl. 2004).

Samtidig kan man hevde at arbeidslivs- forskningens feltfragmentering har gitt be-

grensede muligheter til å koble innsikter om potensielt positive og negative trekk ved utvikling og læring. Ved å betrakte arbeidet som: 1) Belastende versus utviklende for den enkelte, og 2) begrensende versus utviklende for organisasjonen, kommer man videre i dette arbeidet. I forhold til 1) står teorier om psykososialt arbeidsmiljø sentralt (her primært representert ved Karasek og Theorell). I forhold til 2) står teorier om organisatorisk læring sentralt (her primært representert ved Argyris og Schön). Begge perspektiver betrakter autonomi, utviklingsmuligheter og læring som et gode, men de skiller seg fra hverandre på flere vesentlige punkter.

1. Karasek og Theorell ser på endring med utgangspunkt i *forbedring for individet*, mens Argyris og Schön tar utgangspunkt i endring til *gode for organisasjonen*. Læring og utvikling anses som et absolutt gode i begge tradisjoner. Har modellene et idealisert syn på utvikling og læring?
2. Karasek og Theorell betrakter stress som en hindring for læring, mens Argyris og Schön ser ubehag som en forutsetning for å få til grunnleggende (og produktiv) organisasjonslæring. Hvilken betydning har individuelt stress og organisatorisk motstand for læring?
3. Karasek og Theorell har fokus på *egenskaper ved arbeidet og helsefremmende jobb-design*. Argyris og Schön fokuserer på hvilke uttalte og underliggende teorier som styrer reaksjonsmønstre av betydning for læring samt endring av *organisatoriske rammebetingelser*. Det er grunn til å spørre om ikke det psykososiale perspektivet burde utvides til å omhandle de organisatoriske rammebetingelsene for arbeidet, og om det organisatoriske læringsperspektivet burde utvides til å omhandle jobb-design?

Artikkelens målsetting er for det første å presentere de to teoriretningenes felles idegrunnlag i den tidlige sosio-teknikk. Deretter presenteres forskjeller og likheter mellom de to teoriretningene, slik de senere har utviklet seg (særlig i nordisk sammenheng). Avslutningsvis analyseres de to teoristrømninger mot hverandre med utgangspunkt i ovennevnte spørsmål, med det formål å gjenskape forbindelsen mellom det individuelle belastnings-/utviklingsperspektivet og det organisatoriske perspektiv på læring og utvikling.

## Sosioteknisk teori – inspirasjon og påvirkning

Forestillingene om økt intensitet og kontinuerlig omstilling i arbeidslivet er ikke ny. Slike problemstillinger representerte noe av grunnlaget for utviklingen av sosio-teknisk systemteori, slik denne kom til uttrykk i de nordiske landene fra 1950-tallet og fremover<sup>1</sup> og slik den ble videreutviklet, blant annet gjennom de såkalte Samarbeidsforsøkene i Norge (Herbst 1971; Thorsrud & Emery 1970). Utgangspunktet for forsøkene var analyser av arbeidsorganisasjoner som viste at *"dersom man optimaliserer det tekniske systemet på bekostning av det sosiale, vil de oppnådde resultater være suboptimale"* (Herbst 1971,12), men må også ses i sammenheng med en mer overordnet målsetting om demokratisering av samfunns- og arbeidsliv, og som en kritikk av datidens dominerende syn på organisering, arbeidsdeling og produktivitet<sup>2</sup> (Gustavsen m.fl. 2010; Karasek & Theorell 1990). Gjennom Samarbeidsforsøkene ble forskere, arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner i Norge enige om å ta grep for å utvikle arbeidsplassdemokratiet, gjennom å øke den enkeltes involvering i arbeidsorganisasjonen. Motivasjonen bak dette var delt, det var et anerkjent behov for å gi større andeler av den norske befolk-

ning et bedre liv, i overensstemmelse med det som ble sagt å være de norske verdier. På den annen side gav den nye økonomiske virkeligheten både samfunn, bedrifter og individer nye muligheter (Thorsrud & Emery 1970). Ideene om arbeidsorganiseringens betydning fikk etter hvert relativt stor betydning i Skandinavia og ble i Norge<sup>3</sup> blant annet trukket inn i den norske arbeidsmiljøloven (AML) av 1977, gjennom et implisitt kognitivt læringsbegrep; betoningen av at arbeidet bør utformes på en slik måte at den muliggjør faglig og personlig utvikling (Gustavsen m.fl. 2010).

Det ble utviklet en modell for organisering i arbeidslivet som grunnleggende sett baserte seg på *tillit* mellom partene. Den la vekt på at den enkelte ansattes autonomi eller innflytelse over vesentlige beslutninger knyttet til eget arbeid, måtte stå i fokus dersom man skulle få et reelt arbeidsplassdemokrati (Gustavsen 2007; 2011; Hvid 2013; Kasvio m.fl. 2012). Det er hevdet at kjernen i sosio-teknisk teori nettopp lå i utviklingen av to sentrale aksiomer i arbeidet med å skape bred medvirkning:

*"Herbst aksiom går ut på at det er viktig å ikke spesifisere arbeidsoppgavene mer enn det aller nødvendigste, fordi medvirkningsprosesser vil løse alle andre utfordringer ut fra hva de ansatte finner gunstigst. Emerys aksiom innebærer at det er viktigere å trene opp de ansatte til å kunne beherske flere jobber, enn å ha en reservehær som kan bare én jobb hver." (Levin m.fl. 2012, 47)*

Koblingen til det som senere blir sentrale modeller innenfor arbeidsmiljø og arbeidshelse finnes også utover det som handler om medvirkning. Amble hevder at et kombinert hensyn til både arbeidshelse og best mulig effektivitet gjennom *felles optimalisering* av det sosiale og det tekniske systemet sto sentralt i sosioteknikken, og

at: *"(..) oppgavefelleskap, noe tverrfaglighet og arbeidsrotasjon var en mulighet – et middel – for å utvikle betingelser for kontinuerlig læring"* (Amble 2012, 24). Videre knyttes individ, system og produksjonsprosess sammen gjennom nøkkelbegrepet 'occupational roles' som defineres som:

*"(..) the relationship between a production process and the social organization of the group. In one direction they are related to tasks which are related to each other; in the other, to people who are also related to each other."* ([Trist & Bamforth (1951)] i Emery 1993, 169-170)

Synet på læring i organisasjoner, gjennom medvirkning fra de ansatte, har i etterkant vist seg å være ideer som har fått fotfeste også utenfor de miljøer som arbeidet direkte med sosio-tekniske studier, blant annet innenfor det handlingsorienterte organisasjonslæringsperspektivet. Selv om det ikke er mulig å avlese en direkte linje fra sosio-teknikk til organisasjonslæring, er det likevel interessant å merke seg at forskning både i England, USA og Skandinavia (spesielt Norge og Sverige) fra 1970-tallet arbeider med problemstillinger knyttet til medvirkningens betydning for læring og utvikling i organisasjoner. Totalt sett kan man likevel hevde at sosio-teknikken bare i begrenset grad fokuserte på *systematisert kontinuerlig læring på organisasjonsnivå*, at det i større grad handlet om å skape betingelser for jobbtilfredshet gjennom å gi den enkelte medarbeider mestrings- og utviklingsmuligheter, et perspektiv som ligger nærmere forskning på arbeidsmiljø og helse, enn organisasjonslæring.

1960-, og 1970-tallets sosio-tekniske fokus på koblingen mellom industrielt demokrati og et godt liv for den enkelte gjennom medvirkning og deltakelse i utviklingsprosesser har uansett både inspirert og gitt

føringer for forskning på arbeidsmiljø- og organisasjonslæringsfeltet. Jeg skal i det følgende introdusere noen nordiske hovedperspektiver på arbeidsmiljø, før jeg går nærmere inn på den modellen som i størst grad er influert av sosio-tekniske ideer og som har det mest tydelige læringsperspektivet; Krav-kontroll-støtte-modellen.

## Arbeidsorganisasjon – motivasjon, stress og læring

Arbeidslivsforskningen i de nordiske landene kan historisk plasseres innenfor et pragmatisk reformorientert spor (Sørensen m.fl. 2012). Den har vært preget av åpen systemtenkning og sosio-teknisk teori, ofte forbundet med *de seks psykologiske jobbkra*v som knytter mening og arbeid sammen gjennom *innhold, læring, beslutningsmyndighet, anerkjennelse, sammenheng og fremtidsmuligheter i arbeidet* (Skogstad 2008; Sørensen & Rappmund 1998; Thorsrud & Emery 1970). De ansatte betraktes som subjekter som handler innenfor og gjennom et kollektiv, og det har vært ansett som særlig vesentlig å få frem deres perspektiv på arbeid, organisering og ledelse (Hasle & Sørensen 2013). Forsknings- og utviklingsprosjekter som har foregått i et samarbeid mellom arbeidsliv og forskning har vært en av flere tilnæringsmåter i arbeidet med å *både* utvikle partssamarbeid og arbeidsplassdemokrati i arbeidsorganisering og organisasjonsutvikling, samt å fremme den enkelte arbeidstakers perspektiv og kompetanse (Gardell 1976; Gardell & Svensson 1981; Gustavsen m.fl. 2010; Kjellberg m.fl. 1998; Svensson 1989). Både den enkelte ansatte, organisasjonenes, fagforeningene og ledelsens omstillings- og læringsevne blir i denne sammenheng vesentlig (Finsrud 2009). På denne bakgrunn kan man videre hevde at interessen for begreper som *kontroll, mening, mestring og sosial kapital i arbeidet* følger

et logisk spor når den ser på organisering og produktivitet med utgangspunkt i individ og arbeidsorganisering (Amble 2012; Hvid 2012; Hvid & Kamp 2012; Kamp 2011; Kamp m.fl. 2013; 2011; Klemsdal & Svare 2009; Kristensen m.fl. 2008; Ravn 2008).

Selv om den nordiske forskningen har særlig fokus på ovennevnte, har den også forholdt seg til andre internasjonale strømninger, særlig innenfor det arbeids- og motivasjonspsykologiske feltet. Både *krav-kontroll-støtte-modellen*, som jeg kommer tilbake til, og *jobbkarakteristikk-modellen* som ser på hvordan ulike kjernedimensjoner ved arbeidet (autonomi, feedback, oppgavevariasjon, oppgaveidentitet og oppgavens betydning) gir effekter på indre motivasjon, arbeidsytelse, jobbtilfredshet, fravær og turnover, har hatt betydning for den nordiske forskningen (Hackman & Oldham 1974; 1980; Karasek & Theorell 1990; Oldham & Hackman 2010; Skogstad 2008).

Totalt sett gir nordisk arbeidslivsforskning vesentlige innsikter om hvordan ulike belastningsfaktorer i arbeidet, kan gi negative (helsemessige) utslag på individ- og organisasjonsnivå, samt hvordan faktorer og rammebetingelser ved arbeidet som fungerer utviklende kan gi positive utslag både for individer og arbeidsorganisasjoner. Jeg skal i det følgende vise at denne kunnskapen også har vesentlige potensielle implikasjoner for individers og organisasjoners evne til å lære, ved å gå nærmere inn på krav-kontroll-støtte-modellen.

### Krav-kontroll-støtte-modellen

Ideer om sosio-teknikk spesielt og demokratiseringsprosesser i arbeidslivet generelt fikk spesiell betydning for utviklingen av det som i etterkant har vist seg å bli *en av de* mest sentrale perspektivene innenfor arbeidsmiljøforskningen. Karasek (1979) utviklet krav-kontroll-modellen hvor han fant at en type arbeidsorganisering preget

av aktive jobber, hvor høy grad av innflytelse er kombinert med høye krav, gir bedre helse enn jobber som er karakterisert av høye krav og lav innflytelse. Karasek og Theorell (1990) videreutviklet senere modellen som i dag går under betegnelsen *krav-kontroll-støtte-modellen*, en modell som kobler teorier knyttet til stress, ledelse, organisering og produktivitet<sup>4</sup>. Den ser spesielt på hvilken betydning de tre forholdene innflytelse, samarbeid og læring har for utvikling av stress i arbeidet. Denne arbeidsmiljømodellen har et relativt tydelig individrettet læringsperspektiv, men gir samtidig innspill om hvordan det er mulig å jobbe med organisatorisk læring. Den behavioristisk orienterte KKS-modellen ser på læring som noe som foregår i en situasjon som krever både bruk av individuell psykologisk energi (krav og utfordringer) og evne til å fatte beslutninger. KKS-modellen knytter sitt læringsbegrep til "coping" (mestring) og til økt motivasjon. Læring er en kognitiv variabel som gjør det lettere for individet å unngå stress. Handlingsrepertoiret øker i takt med utvikling av nye ferdigheter (skills), og på denne måten knyttes individuell kompetanseutvikling til læring og økt kompetanse er et uttrykk for læring. Individet inngår i en læringsprosess gjennom prøving, feiling og suksess og ved å utvide sine muligheter til å takle utfordringer<sup>5</sup> (Karasek & Theorell 1990, 93). Karasek og Theorell hevder at stress forhindrer læring og at mennesker som befinner seg i høy-stress-situasjoner har en tendens til å reagere automatisk fremfor intellektuelt. Det vil derfor være vanskelig for individet å finne nye løsninger på problemer som oppstår når de befinner seg i en tilstand av stress. Dette vil i sin tur øke sannsynligheten for det som kalles *lukket-krets-læring* (closed-loop-learning). Denne formen for læring er preget av automatisk korrigering av feil, og vil være typisk i situasjoner der

rigide hierarkiske lederstrategier begrenser de ansattes handlingsrepertoir (høye jobbkrav og begrensede mestringmuligheter begrenser mulighetene til læring på organisasjonsnivå). På den andre siden finner vi såkalt åpen-krets-læring (open-loop-learning) som foregår i "aktive jobber" (balanse mellom krav og mestringmuligheter) hvor de ansatte utvikler løsninger på en proaktiv måte (Karasek & Theorell 1990, 172-173).

Karasek og Theorell lanserer i sitt hovedverk også en *4-stegsmodell for utvikling av et psykososialt arbeidsdesign* som må betraktes som en måte å jobbe med organisatoriske læringsprosesser på. Gjennom fasene *engasjement, søk, endring og spredning* skal ansatte, hms-personell og ledelse som arbeider med endringer, inngå i en gruppebasert prosess preget av undersøkelser, dialog og evaluering av tiltak *knyttet til identifisering av psykososiale arbeidsbelastninger*. Tanken er at prosessen vil avdekke både generelle og lokale teorier som er satt i spill på arbeidsplassen. Dialog om belastningsfaktorer i arbeidet skal føre til endringer både på det kognitive plan og i form av endringer i arbeidsorganisering, noe som etterfølges av redusert stress og arbeidsbelastning. Et bedret psykososialt arbeidsmiljø og økt produktivitet vil være resultatet, hevdes det. De skandinaviske studiene av arbeidsorganisering (les sosioteknikk) er en tydelig inspirasjon i argumentasjonen for relevansen av støttende og involverte fagforeninger, samt når det advares mot toppstyrte prosesser. Slike prosesser medfører nye krav for den enkelte ansatte, uten korresponderende mestringmuligheter, og vil derfor snarene øke stressnivået enn å minske det.

Senere har Karasek, stadig influert av sine skandinaviske forskningserfaringer, videreutviklet sine perspektiver gjennom modellen om '*conductivity*' (Hvid 2004; Karasek 2004a; 2004b). Den kan leses som en fortsettelse både av den implisitte og eksplisitte

kritikken av arbeidslivets organisering som først presenteres i 1990, og som et forsøk på å lage en 'grand theory' om et helsefremmende samfunn. Jobb-design betraktes som et utgangspunkt for, og som en integrert del av den økonomiske politikken, og som et ledd i samfunnsbygging. Modellen opererer med et alternativt verdiskapningsbegrep, og søker å demme opp for inhumane, lite medvirkningsbaserte og miljøfiendtlige produksjonsteknikker, gjennom en utviklingsorientert tilnærming til produksjon som potensielt endrer både organisasjonspraksis og velferdspolitik. Varer og verdier må vurderes utfra sin evne til å: (...) *facilitate the development of capabilities (skills) in living entities, human beings*" (Karasek, 2004a, 406). Dialog, samarbeid og konstant utvikling av ferdigheter vil i følge Karasek bidra til *merverdi* både for de ansatte, bedriften, kundene og samfunnet fordi den understøtter utvikling av ferdigheter, samarbeid mellom kunder og produsenter, ansvarstaking og demokratiske prosesser på alle nivåer.

KKS-modellen kan kritiseres for at den i for stor grad konsentrerer seg om hvordan ulike belastningsfaktorer i arbeidet virker inn på de laveste nivåene av en organisasjon, og at den i liten grad ser på ledelsesfunksjoner og -roller. Gjennom å fokusere på belastninger blir individet videre å betrakte som et offer for omstendigheter som ofte ligger utenfor deres kontroll, og er derfor i liten grad et aktivt handlende subjekt. På dette området skiller KKS-modellen seg fra deler av den nordiske forskningen på arbeidsmiljø og arbeidsliv, selv om det også her (særlig gjennom arbeid knyttet til lovgivningen) har vært fokus på verne arbeidstakere mot negative helsemessige effekter av arbeid. KKS-modellen mangler et tydelig organisasjonsperspektiv og fanger i liten grad opp uttalte og underliggende teorier som kan forklare motstand mot endring og læring – man kan si at modellen slik sett har

større fokus på effekter av dårlige organisatoriske valg. KKS-modellen kan også kritiseres for at den i begrenset grad tar høyde for at krav og kontroll kan oppfattes ulikt ut fra hvilken historisk situert kontekst de inngår i, og at oppfatninger om arbeidsorganisering bør ses i lys av dette. Man burde kanskje i større grad ta analytisk høyde for hvilken nasjonal sammenheng disse inngår i, og hvordan etablerte samarbeidsrelasjoner på alle nivåer får betydning på oppfattelse av og innretning av arbeidsorganiserings enkelte bestanddeler (Arundel m.fl. 2007)?

KKS-modellen hevder at kontroll og innflytelse over egen arbeidsutøvelse (mestring) har stor betydning både for det psykososiale arbeidsmiljøet og for individers og organisasjoners læringsevne. Betydningen av kontroll har vært mye debattert de siste tre tiår og spørsmålet om kontroll er av sentral betydning i dagens arbeidsliv er stilt. Hvid med flere konkluderer med at begrepet stadig er viktig, men at det i lys av arbeidslivets utvikling "*needs to evolve from its focus on the work of individuals to a focus on the associational aspects of work, if it is to retain its critical potential*" (Hvid m.fl. 2010, 639).

Selv om både den nordiske arbeidslivsforskningen og Karasek (& Theorell) kan sies å ha både et lærings- og et organisasjonsperspektiv, kan man likevel hevde at en *organisasjonslæringsforståelse* mangler, og at et slikt perspektiv ville kunne danne utgangspunkt for den reorientering av kontrollbegrepet som er etterlyst. Jeg skal i det følgende hente frem noen sentrale perspektiver fra det omfattende feltet på organisasjonslæring – med særlig vekt på Argyris' og Schöns handlingsteoretiske innfallsvinkel.

## Organisasjonslæring

Ideer om *organisasjonslæring* har utviklet seg gradvis fra cirka 1950-tallet, i første

omgang nevnt i forbindelse med offentlig administrasjon, hevder Prange (1999). Easterby Smith & Lyles fremhever imidlertid at organisasjonslæringsteoretikere baserer seg på ideer som kan knyttes til tekster av Dewey, Polanyi, Penrose og Hayek<sup>6</sup>, mens Eikeland går mye lengre og ser linjer tilbake til Aristoteles (Easterby-Smith & Lyles 2011; Eikeland 2012; Eikeland & Berg 2008). Det mest vanlige ser imidlertid ut til å være å tilskrive Cyert og March's publikasjon *A Behavioral Theory of the Firm* fra 1963 og March og Simons publikasjon *Organizations* fra 1958 opprinnelsen for organisasjonslæringsbegrepet, da innenfor en tradisjon som var opptatt av *organisatorisk atferd og ledelsesbeslutninger* – en retning som kan sies å representere et brudd med de tidligere dominerende ideer om rasjonelle aktører og rasjonelle valg (Brandt & Elkjær 2011; Easterby-Smith & Lyles 2011; Elkjær 2012)<sup>7</sup>. Cyert og March la vekt på at det er rutiner som styrer fremtidig handling, og at disse er viktige idet de beskytter organisasjonen i forbindelse med turnover. Rutinene er forankret i erfaringer som gjøres over tid og den organisatoriske læringen finner sted når *sammenbrudd i rutinene oppstår* og organisasjonen etablerer nye rutiner (Elkjær 2012). Organisatoriske rutiner er i dette perspektivet svært omfattende og består av: regler, prosedyrer, konvensjoner og kunnskap, som står i motsetning til formelle rutiner, koder, kulturer osv. (Levitt & March 1988). Levitt og March har senere vært kritisert for sitt altinkluderende syn på hva rutiner i organisasjoner består av. Prange hevder for eksempel at deres beskrivelse av organisatoriske rutiner er så inkluderende at absolutt alt som foregår i en organisasjon er læring (Prange 1999).

Det er gjort flere forsøk på å oppsummere organisasjonslæringsfeltet. Prosessen hvor organisasjoner tilpasser seg sine omgivelser ble i 1985 begrepsfestet både som *endring,*

*læring* og *tilpasning* (adaption), uten at begrepene derved gis samme innholdsmessige mening (Fiol & Lyles 1985). Senere ble et skille mellom den akademisk orienterte litteraturen om *organisasjonslæring* og den mer praktisk-orienterte, management-inspirerte litteraturen som anvender begrepet *lærende organisasjon* introdusert (Argyris 1999; Easterby-Smith m.fl. 1999). Organisasjonslæring som fagfelt fikk bredere anerkjennelse, blant annet på grunn av sin utbredelse innen management-studier, fra 1990-tallet (Easterby-Smith m.fl. 1999; Easterby-Smith & Lyles 2011; Senge 1990)<sup>8</sup>, særlig gjennom Senges utgivelse av *Den femte disiplin* i 1990. Senge anlegger et systemperspektiv på organisasjon og argumenterer for at organisasjoner bør arbeide kontinuerlig med læringsprosesser gjennom arbeid med de fem disiplinene, hvorav systemtenkningen – den femte disiplinen – er sentral i forståelsen av de andre fire disiplinene (personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner og gruppelæring).

Nyere beskrivelser av feltet anvender gjerne et skille mellom individ-/kognitivt fokuserte teorier om læring og sosialt orienterte teorier som vektlegger at læring foregår i situasjoner og i relasjoner mellom aktører (Brandt & Elkjær 2011). Det hevdes også at det tradisjonelt er lagt for stor vekt på læring som kognisjon, at synet på læring ofte oppfattes som et spørsmål om hvordan *individet i organisasjonen* forvalter kunnskap, løser problemer og mestrer gitte forhold og situasjoner, slik at man i liten grad fanger opp hvordan *organisasjoner lærer* (Ellström 2003; Shipton & DeFillippi 2011). Det legges etter hvert også større vekt på at organisatorisk læring i like stor grad kan handle om *kontinuitet* som endring (Hernes & Irgens 2012).

Til tross for at det per idag finnes mange ulike perspektiver på organisasjonslæring, forholder de fleste seg til Argyris og Schöns

perspektiv på læring i organisasjoner. Jeg kommer nærmere inn på dette under.

### En handlingsteoretisk tilnærming til organisasjonslæring ("OL-modellen")

Argyris og Schön (1978; 1996), som var inspirert av de sosio-tekniske ideene om demokratisering av arbeidslivet, bidro til å sette organisasjonslæring på kartet gjennom sin vektlegging av åpne og rasjonelle kommunikasjonsprosesser (Elkjær 2012), og sin forståelse av læring på organisasjonsnivå som noe som oppstår når individer opptrer *på vegne av organisasjonen* gjennom å stille spørsmål knyttet til problematiske situasjoner som har oppstått og ved å finne mulige løsninger på disse. Både organisasjoner og individer opererer på bakgrunn av to typer handlingsteorier, hevder Argyris og Schön. *Den uttrykte teorien* sier noe om hvordan vi forklarer og begrunner våre handlinger eller handlingsmønstre når vi skal fortelle om dem til andre. *Bruksteorien*, på den annen side, ligger bakenfor den uttrykte teorien, og er gjerne tause eller implisitte teorier som faktisk styrer atferden (Argyris & Schön 1978; 1996). Gjennomgripende organisatoriske endringer krever endring av grunnleggende normer og verdier. Det er nødvendig å utfordre både det som tas for gitt og det som tildekkes, fordi både ledelse og ansatte gjør bruk av defensive rutiner for å unngå ubehag. Argyris og Schöns teoretiske skille mellom enkel-loop-læring (ELL) og dobbel-loop-læring (DLL) spennes ut som et skille mellom idealer og realiteter; ELL er en type instrumentell læring som oftest anvendes i virkelige organisasjoner (hovedsakelig fokusert på prøving og feiling, eller identifisering av problemområder som så blir korrigert). DLL er et ideal vi kan strebe mot; vi adresserer det som ligger til grunn for våre handlinger – normer, verdier og holdninger. Til tross for at ELL skaper løsninger på de proble-

mene man er i stand til å identifisere, vil denne typen læring ikke kunne forebygge at nye problemer (ofte av samme art eller karakter) oppstår (Argyris 1999). ELL bidrar heller ikke på noen vesentlig måte verken til at individer, grupper eller organisasjoner får aktivisert den nødvendige undringen over hvorfor problemer eller utfordringer har en tendens til å gjenta seg. Det er altså ikke nødvendigvis praksis, eller handling, i seg selv, som er det *egentlige problemet*, men de normer, verdier og holdninger som ligger bak og styrer våre handlinger – både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Like fullt hevdes det at det er jakten på feil som bør stå sentralt i våre bestrebelser for å komme i en modus hvor undring og overraskelse gjør oss i stand til å bedrive DLL (Argyris & Schön 1996).

Et sentralt og gjennomgående tema i Argyris og Schöns læringsforståelse er koblingen mellom læring, endring og motstand mot endring. Dette fremkommer både i forfatterens felles publikasjoner, og i flere av Argyris' selvstendige utgivelser. Sistnevnte går mer detaljert inn i hvordan identifisering av defensive rutiner i organisasjonen kan bidra til dobbel-loop-læring, og hvordan organisasjoner kan overkomme problemer knyttet til utvikling og sementering av disse (Argyris 1990; 1993; 1999; Argyris & Schön 1978; 1996). Defensive rutiner har som sin viktigste funksjon å beskytte individer og organisasjoner mot opplevelse av ubehag, eller mot truende situasjoner, og tillater på denne måten at man 'beholder ansikt'. Organisasjonsmedlemmene selv opplever de defensive rutinene som en forutsetning for egen og organisasjonens overlevelse. Dette skaper en binding som forhindrer organisasjonen i å endre praksis og å lære på en produktiv måte. Slik blir det en betingelse for at man skal kunne snakke om organisasjonslæring at det foregår en *endring* i organisasjonens bruksteorier og



i handling. Det er imidlertid ikke mulig å endre organisatoriske rutiner uten å endre individuelle rutiner, idet individ og organisasjon er tett forbundet med hverandre. En endring hos enkeltindivider er ikke tilstrekkelig og selv ikke alle endringer i organisasjonens bruksteorier trenger å være læring, de kan komme av endring i organisasjonens rammebetingelser. For Argyris og Schön er det vesentlig å legge til rette for det de kaller 'produktiv organisasjonslæring', og de skiller mellom tre ulike typer: 1) organisatoriske undersøkelser som fører til forbedring i utøvelsen av organisatorisk oppgaveløsning, 2) undersøkelser hvor organisasjonen utforsker og restrukturerer verdier og kriterier for forbedret ytelse, og 3) undersøkelser hvor organisasjonen forbedrer sin evne til læring av både type 1 og type 2.

OL-modellen kan kritiseres for at den i stor grad konsentrerer seg om ledelsesatferd, har et lite nyansert bilde av maktforhold i organisasjoner, av belastninger knyttet til kontinuerlig omstilling, av jobb-design og av ulike typer arbeid. Likevel er det et viktig element ved denne modellen at individer i større grad oppfattes som handlende aktører i sitt eget (arbeids-)liv enn det som er tilfelle innenfor KKS-modellen.

Det kan også diskuteres hvorvidt det i det hele tatt gir mening å snakke om *organisasjonslæring*. Illeris (2009), hevder at det i større grad handler om 'management' enn om læring, mens Bottrup legger vekt på at det ikke kan snakkes om helhetlig organisasjonslæring, men heller om at det kan oppstå ulike typer *læringsrom* innad i en organisasjon (Bottrup 1999). Teorier om organisatorisk læring kan videre kritiseres for at de har vært for lite opptatt av sammenhengen mellom læring og kunnskap (Easterby-Smith & Lyles 2011; Irgens 2011).

Betydningen av å få frem såkalt *taus kunnskap* har vært trukket frem som et vesentlig aspekt ved læring både på individnivå

og på organisasjonsnivå som i stor grad er fraværende på organisasjonslæringsfeltet (Nonaka & Takeuchi 1995; Sennett 2009). Nonaka og Takeuchi (1995) er kritisk til den lærings-, utviklings- og innovasjonsforståelse som preger vestlige virksomheter. De fremhever særlig at læring må forstås som noe som foregår både med kroppen og med hodet, og hevder at det er for liten forståelse for hvordan kunnskap faktisk produseres og altfor stor fokus på den eksplisitte kunnskapen. Siden virksomheter både skaper og prosesserer kunnskap kan denne brukes som analyseenhet for å forstå bedriftsattferd, blir det hevdet. Organisatorisk kunnskap handler imidlertid like mye om kroppslige erfaringer, prøving og feiling, og om idealer, som det handler om mental modellering, ideer eller det å lære av andre. En forståelse av organisasjonslæring som i større grad fanger opp psykososiale perspektiver vil potensielt gi en bedre inngang til de mulighetene som ligger i inkludering av taus kunnskap. Tilgang til individers opplevelse og forståelse av egen arbeidssituasjon, på godt og vondt, kan også gi utvidet innsikt i hvordan betingelser for mestring og læring henger sammen.

## Diskusjon og avslutning

Dagens arbeidsliv kan ses som ekstra belastende fordi det begrenser individets innebygde motivasjon for å utføre *kvalitetsmessig* godt arbeid; rendyrket konkurranse og kontinuerlig utvikling kan demoralisere arbeidskraften og komme i veien for "det gode arbeidet" (Sennett 2001; 2009; Standing 2009). Kontinuerlige omstillinger og forventninger om stadig utvikling, endring og læring synes å være et krav arbeidstakerne stilles overfor, som på den ene siden gir stadig nye læringsmuligheter, og på den annen side kan utgjøre en ekstra belastning for den enkelte, særlig dersom tilstrekkelige

mestringsressurser ikke er på plass på individuelt og organisatorisk nivå.

### Har KKS- og OL-modellen et idealisert syn på læring og utvikling?

Når arbeidslivets krav innebærer at både individer og organisasjoner til stadighet skal håndtere nye utfordringer som krever oppdatert kompetanse og nytenkning, er det vesentlig å få grep om individuelle utviklings- og belastningsmekanismer, samtidig som kunnskapen om hvordan læring foregår individuelt, kollektivt og organisatorisk, og hvilke motstandsmekanismer som kan tre til på disse nivåene er essensiell. Både Karasek og Theorells Krav-Kontroll-Støtte-modell (KKS) og Argyris og Schön's organisasjonslæringsmodell (OL) deler synet på at menneskets behov for autonomi, utvikling og læring bør danne utgangspunkt for arbeidslivets organisering, og at dette hovedsakelig er positivt. Både KKS- og OL-modellen hevder at det finnes to ulike typer læring, hvorav den mest avanserte formen (*dobbel-loop-læring* hos Argyris & Schön og *åpen-krets-læring* hos Karasek & Theorell) fremstår som et ideal. OL-modellen synes å ta for gitt at læring alltid er positivt, mens KKS-modellen har så stort fokus på å forhindre stress gjennom helsefremmende jobb-design, at det muligens kan gå på bekostning av læring. KKS-modellen har likevel, gjennom sitt fokus nettopp på belastninger knyttet ulike typer jobb-design, et perspektiv på utvikling og endring som synes noe mindre idealisert enn OL-modellens perspektiv.

Begge modeller kan likevel kritiseres for at de i liten grad behandler eller beskriver individers og organisasjoners *behov for stabilitet*; at beslutninger om å *ikke* endre rutiner, strukturer og tankesett kan være et uttrykk for læring – og at endringer *i seg selv* kan være så belastende at det ikke alltid vil være et riktig valg verken fra et individ-, or-

ganisasjons- eller produktivitetsperspektiv (Enehaug & Thune 2007). I tillegg vil toppstyrte endringsprosesser kunne aktivisere motstand blant ansatte og ledere eller føre til at endringer bare tilsynelatende finner sted (Karlsson 2012).

Krav om utvikling og endring, uten tilstrekkelige mestringsressurser er helseskadelig, men "aktive jobber" gir ikke i seg selv tilstrekkelige betingelser for å få til organisasjonslæring. KKS-modellen sier lite om hvordan og hvorfor *organisasjoner* opptrer som de gjør. OL-modellen, vil gjennom sitt perspektiv på dobbel-loop-læring, kunne gi innsikter om dette – og derved bidra til å utvikle et helsefremmende handlingsrepertoar for organisasjoner som arbeider med endrings- og innovasjonsprosesser. OL-modellen har kanskje en implisitt forståelse av belastninger, gjennom sin betoning av motstand mot endring, men kunne med fordel inkludere den mer differensierede stress- og mestringsforståelsen som ligger innbakt i KKS-modellen.

### Individuelt stress og organisatorisk motstand

OL- og KKS-modellen skiller seg vesentlig fra hverandre i sitt syn på stress. OL-modellen fremhever betydningen av tillit og åpenhet i kommunikasjonsprosesser, men betrakter likevel ubehag som en nødvendig forutsetning for organisasjonslæring, mens KKS-modellen betrakter fravær av stress (og muligheter for mestring) som en betingelse for læring. Karasek og Theorell argumenterer også selv for at jobbstress i utgangspunktet kan virke rigidiserende på en organisasjon, et perspektiv som kan ses i sammenheng med OL-modellens syn på defensive rutiner som hindringer for produktiv læring. Selv om OL-modellen ikke gjør bruk av selve begrepet stress, er det en plausibel tolkning av begrepet "ubehag" å knytte dette til en situasjon som innebærer stress, idet det

handler om å bryte med, og endre, grunnleggende etablerte forestillinger (normer og verdier) som individet har brukt vesentlig energi på å forsvare. Mens Karasek og Theorell beskriver endring i arbeidsorganisering som et mer eller mindre automatisk resultat av undersøkelser og dialog som identifiserer *psykososiale belastningsfaktorer*, er Argyris og Schön opptatt av at identifisering av problemområder ikke er tilstrekkelig i seg selv dersom målet er å få til organisatorisk dobbel-loop-læring. Likevel er det mulig å hevde at den prosessuelt orienterte 4-steps-modellen til Karasek og Theorell, gjennom sin identifisering av belastningsfaktorer, også vil gjøre noe med grunnleggende mentale modeller som i neste omgang styrer den enkelte og organisasjonens handlingsrepertoar. Slik sett er parallellene mellom perspektivene store. Selv om synet på betydningen av å legge til rette for læringsprosesser både på individ- og organisasjonsnivå divergerer i liten grad, er synet på betydningen av *innholdskomponenten* forskjellig. Mens Karasek og Theorell knytter endring direkte til restrukturering av jobbinnholdet gjennom identifiseringen av belastningsfaktorer (4-steps-modellen) er Argyris og Schön mer prosessorientert enn innholdsfokusert, det synes som *'deutero learning'* (Argyris 2003) – å lære å lære – er det mest vesentlige. Argyris og Schöns perspektiv gir vesentlige innsikter om motstandsmekanismer i læringsprosesser mens Karasek og Theorell ser ut til å mene at stress er det største hinderet for å få til læring. *Resultatet* av begge typer prosesser kan likevel være noe av det samme. Det er sannsynlig at det å inngå i prosesser som adresserer egen arbeidssituasjon, kan føre til endring og utvikling av for eksempel utøvelse og innhold i ulike typer arbeidsoperasjoner og lederfunksjoner, og at det vil bidra til utviklingen av de ansattes ansvarsfølelse, mestring og helse – i organisatorisk praksis og rutiner<sup>9</sup>.

## Avslutning – hvorfor re-koble perspektivene?

Denne artikkelen tar til orde for at arven fra sosio-teknisk teori – både den direkte og den indirekte koblingen mellom *individ, arbeidsorganisering og produktivitet* både er i overensstemmelse med og delvis har påvirket de to ulike, men relaterte, teoretiske fagfelt knyttet til organisering av arbeid. Forente innsikter om hvilke faktorer som påvirker både individ og organisasjon, i positiv og negativ retning, kan sies å være *både* en videreutvikling av de tidlige sosio-tekniske innsikter og en nødvendig nykobling av to fagfelt som kan ha stor gjensidig nytte av hverandres kunnskap. Forskningen om individuelle belastnings-/belønningsfaktorer fortsetter jakten på svar og løsninger knyttet til en av de viktige sosio-tekniske problemstillingene: hvordan skape et *helsefremmende* (samfunns- og) arbeidsliv, samtidig som kunnskap om læringens betydning for det psykososiale arbeidsmiljøet etterspørres (Hvid 2012; Oldham & Hackman 2010). Ved å sette fokus på arbeidsorganisering, trivsel, mening, mestring, sosial kapital, produktivitet osv. kommer man nærmere svaret på dette, men det er likevel grunn til å stille spørsmål om det er mulig å analysere dagens omstillingsivrige arbeidsorganisasjoner *uten* at man inkluderer et *organisasjonslæringsperspektiv* i analysen?

I forlengelsen av dette er *spørsmålet om det kan foregå produktiv organisasjonslæring i en sammenheng der arbeidsorganisasjonen produserer uhelse* relevant. Det synes godt dokumentert at ulike typer stressreaksjoner har negative effekter på sosiale relasjoner, effektivitet, helse og læring (Karasek & Theorell 1990; Maslach & Leiter 1997; Schabracq m.fl. 2003). Med utgangspunkt i dette kan man hevde at en nødvendig forutsetning for å få til produktiv organisasjonslæring er at man designer både jobber og læringsprosesser på en slik måte at man unngår helse-

skadelig stress. Eller, sagt på en annen måte; dersom man unngår helseskadelig stress får man bedre psykososialt arbeidsmiljø og har et langt bedre utgangspunkt for å få til den typen dypere læring som skal til for å endre grunnleggende normer og strukturer som styrer atferd (DLL). KKS-modellen kan fortelle oss noe om hvordan de ansatte reagerer i ulike typer sammenhenger under bestemte typer forutsetninger (krav/kontroll/mestringsmuligheter), mens OL-modellen viser oss betydningen av å jobbe med læringsprosesser generelt og med å overkomme motstand mot endring. Til sammen gir disse perspektivene en mer nyansert forståelse av hvordan organisasjon, individ og struktur samvirker i ulike situasjoner og

under ulike betingelser. En sammenkobling av innsikter fra arbeidsmiljø- og organisasjonslæringsfeltet gir en utvidet forståelse av innsikter om hvilke mekanismer som hemmer og hvilke mekanismer som fremmer "produktiv organisasjonslæring" og et godt/helsefremmende psykososialt arbeidsmiljø.

Ved å koble perspektiver på psykososialt arbeidsmiljø og organisatorisk læring, skapes videre perspektiver på organisasjonsutvikling som inkluderer kunnskap om hva som fører til individuell belastning og utvikling samt at det skapes perspektiver på belastning/utvikling som fanger opp organisatoriske ressurser som læring, mangfoldighet og mening.

## NOTER

- 1 Opprinnelsen for sosio-teknisk analyse kan imidlertid føres tilbake til kullgruvestudier i England på 1950-tallet, og de fleste grunnleggende begreper tilskrives gjerne en artikkel av Trist og Bamforth fra 1951: Trist, E.L. & K. W. Bamforth (1951): Some Social and Psychological Consequences of the Longwall Method of Coal Getting, i *Human Relations*, 4, 3-38.
- 2 Forenkling og spesialisering av oppgaver med fokus på økonomisk vinning, inspirert av Fredrick Taylor og Adam Smiths ideer.
- 3 Gustavsen (2014, 4) presiserer at "*In spite of all efforts at diffusion, there emerged no wave of further projects that could be seen as multiplication of the first ones. (...) What continued, however, was a broad range of discourses about issues such as division of work, democracy, participation, labour-management cooperation, and more. Out of these discourses, there emerged new initiatives*".
- 4 I etterkant er mest brukt i forbindelse med epidemiologiske studier av forbindelsene mellom ulike former for arbeidsrelatert stress og sykdom (for eksempel hjerte-kar-lidelser og depresjon).
- 5 Min oversettelse.
- 6 Deweys (begynnelsen av 1900-tallet) fokus på å lære av erfaring hevdes å ha hatt stor innflytelse på modeller om individuell læring innad i organisasjoner, og vekslingen mellom refleksjon og erfaringer har hatt påvirkning på aksjonslæring, et av nøkkelbegrepene innenfor den lærende organisasjonen. I tillegg er Deweys syn på læring gjennom sosial interaksjon og at det ikke er mulig å overlevere læring fra person til person (som om det skulle vært et fysisk objekt) en tydelig inspirasjon for sosiale læringsperspektiver. Polanyis skille mellom taus og eksplisitt kunnskap fra 1960-tallet fortsetter å influere diskusjonen om hva organisatorisk læring faktisk er. Penroses ideer fra slutten av 1950-tallet om betydningen av menneskelige ressurser i bedriften, om kunnskapens betydning for økonomiske prosesser og viktigheten av å ha rom for slakk slik at det er mulig å eksperimentere har influert sosialkonstruktivistisk syn på at organisasjoner kan noe mer enn summen av individenes kunnskap. Hayek har hatt stor innflytelse på

- tenkningen til økonomer som er opptatt av organisasjonslæring Easterby-Smith and Lyles (2011, 9-11).
- 7 Relatert er også litteraturen knyttet til "læringskurver" (engelsk *learning curves*) som blant annet er opptatt av hvordan læring og erfaring påvirker produktivitet eller hvordan konteksten interagerer med den organisatoriske erfaringen og skaper kunnskap (Argote 2013; Argote & Miron-Spektor 2011). Her kan litteraturen spores tilbake til begynnelsen av 1900-tallet, og det slås fast at selv om læringskurvmønstre varierer sterkt mellom organisasjoner så kan man hevde at: "*The productivity gains derived from organizational learning are significant*" (Argote 2013, 2).
- 8 Et vesentlig referansepunkt i forhold til litteraturen om organisasjonslæring finner man i spesialnummeret til tidsskriftet *Organization Science*, 2, 1, 1991). Her presenteres en rekke av de artikler som i etterkant siteres mye, og 5 år etter denne utgivelsen publiseres en bok som inkluderer alle de opprinnelige tekstene samt 9 andre artikler/papers på emnet (Cohen & Sproull 1996).
- 9 "Conducivity"-modellen som Karasek presenterte senere, har fremdeles jobbdesign-strategier som utgangspunkt for å fremme arbeids- og samfunnshelse, men har videreutviklet sitt syn på verdiskapning og produktivitet. I tillegg legges det større vekt på betydningen av utvikling av ferdigheter (skills) gjennom samarbeid, dialog, autonomi og felles ansvarsfølelse.

## REFERENCER

- Amble, Nina (2012): *Mestring og organisering i arbeid med mennesker. Om bra arbeid for grepa damer*, (Doctor Philosophiae), Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Argote, Linda (2013): *Organizational Learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge*, New York, Springer US.
- Argote, Linda & Ella Miron-Spektor (2011): Organizational Learning: From Experience to Knowledge, i *Organization Science*, 22, 5, 1123-1137.
- Argyris, Chris (1990): *Overcoming organizational defenses: facilitating organizational learning*, Boston, Allyn and Bacon.
- Argyris, Chris (1993): *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*, San Francisco, The Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, Chris (1994): Good Communication That Blocks Learning, i *Harvard Business Review*, 77-85.
- Argyris, Chris (1999): *On organizational learning*, Oxford, Blackwell.
- Argyris, Chris (2003): A Life Full of Learning, i *Organization Studies*, 24, 7, 1178-1192.
- Argyris, Chris & Donald A. Schön (1978): *Organizational learning: a theory of action perspective*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Argyris, Chris & Donald A. Schön (1996): *Organizational learning II: theory, method, and practice*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Arundel, Anthony m.fl. (2007): How Europe's economies learn: a comparison of work organization and innovation mode for the EU-15, i *Industrial and Corporate Change*, 16, 6, 1175-1210.
- Bottrup, Pernille (1999): *Læringsrum i arbeidslivet*, ph.d.-afhandling, Roskilde, Roskilde Universitet.
- Brandi, Ulrik & Bente Elkjær (2011): Organizational Learning viewed from a Social Learning Perspective, i M. Easterby-Smith & M. Lyles, A. (red.): *Organizational Learning & Knowledge Management*, West Sussex, John Wiley & Sons, 23-42.
- Cohen, Michael D. & Lee S. Sproull (1996): *Organizational learning*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Docherty, Peter m.fl. (2002): Emerging Work Systems: from intensive to sustainable, i Docherty, Forslin & Shani (red.): *Creating Sustainable Work Systems. Emerging perspectives and practice*, London & New York, Routledge, 3-14.

- Easterby-Smith, Mark, Luis Araujo & John Burgoyne (1999): *Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice*, London, Sage Publications.
- Easterby-Smith, Mark, & Majorie A. Lyles (2011): The Evolving Field of Organizational Learning and Knowledge Management, i M. Easterby-Smith & M.A. Lyles (red.): *Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management*, West Sussex, John Wiley & Sons, 1-22.
- Eikeland, Olav (2012): Action Research and Organisational Learning – A Norwegian Approach to doing Action Research in Complex Organisations, i *Educational Action Research Journal*, 20, 2, 267-290.
- Eikeland, Olav & Anne Marie Berg (2008): *Action research and organisation theory*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Elkjær, Bente (2012): Organisational learning won't be turned off, i P. Jarvis & M. Watts (red.): *The Routledge International Handbook of Learning*, London & New York, Routledge, 237-245.
- Ellström, Per-Erik (2001): Integrating Learning and Work: Problems and Prospects, i *Human Resource Development Quarterly*, 12, 4, 421-435.
- Ellström, Per-Erik (2003): *Utvecklingsinriktat lärande i arbetet – vilka är förutsättningarna?* Paper presented at the HSS 03: Högskolor och samhälle i samverkan, Ronneby, Sweden.
- Emery, Fred E. (1993): Characteristics of Socio-Technical Systems, i E. Trist & H. Murray (red.): *The Social Engagement of Science. A Tavistock Anthology*, Vol. II: The Sociotechnical Perspective, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 157-186.
- Enehaug, Heidi & Taran Thune (2007): *Organisationskultur og mennesker i fusjonsprosesser*, Vol. 1/2007, Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet.
- Eurofound, & EU-OSHA (2014): *Psychosocial risks in Europe. Prevalence and strategies for prevention*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Finsrud, Henrik Dons (2009): Den norske modellen og regionalisering av forskningen: Et nytt utviklingstrinn eller styrt avvikling?, i *SOSIOLOGI I DAG*, 39, 1, 63–94.
- Fiol, C. Marlene & Majorie A. Lyles (1985): Organizational Learning, i *The Academy of Management Review*, 10, 4, 803-813.
- Gardell, Bo (1976): *Arbetsinnehåll och livskvalitet. En socialpsykologisk studie av industriellt arbete*, Stockholm, Prisma.
- Gardell, Bo, & Lennart Svensson (1981): *Medbestämmande och självstyre – en lokal facklig strategi för demokratisering av arbetsplatsen*, Stockholm, Prisma.
- Grant, Adam M. & Sharon K. Parker (2009): 7 Redesigning Work Design Theories: The Rise of Relational and Proactive Perspectives, i *The Academy of Management Annals*, 3, 1, 317-375.
- Gustavsen, Bjørn (2007): Work Organization and 'the Scandinavian Model', i *Economic and Industrial Democracy*, 28, 4, 650-671. doi: 10.1177/0143831X07082218
- Gustavsen, Bjørn (2011): The Nordic Model of Work Organization, i *Journal of Knowledge Economy*, 2.
- Gustavsen, Bjørn (2014): Social impact and the justification of action research knowledge, i *Action Research*, 1476750314534455.
- Gustavsen, Bjørn m.fl. (2010): *Innovasjonssamarbeid mellom bedrifter og forskning – den norske modellen*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Hackman, J. Richard & Greg R. Oldham (1974): *The job diagnostic survey: an instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects*, New Haven, CT, Dept. of administrative Sciences, Yale University.
- Hackman, J. Richard & Greg R. Oldham (1980): *Work redesign*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Hasle, Peter, & Ole Henning Sørensen (2013): Employees as Individually and Collectively Acting Subjects- Key Contributions from Nordic Working Life Research, i *Nordic Journal of working life studies*, 3, 3, 9-28.
- Herbst, Philip G. (red.) (1971): *Demokratiseringssprosessen i arbeidslivet. Sosio-tekniske studier*, Oslo, Universtitetsforlaget.
- Hernes, Tor & Eirik J. Irgens (2012): Keeping things mindfully on track: Organizational learning under continuity, i *Management Learning*. doi: 10.1177/1350507612445258

- Hvid, Helge Søndergaard (2004): The Conducivity Model and Pragmatic Work-Change Programs, i *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 5, 480-483. doi: 10.1177/0270467604269508
- Hvid, Helge Søndergaard (2012): *How to be in control when work is changing. An essay about demands and control in current working life*, Paper presented at the The 6th Nordic Working Life Conference, Elsinore, Denmark.
- Hvid, Helge Søndergaard (2013): Arbejdsplads-baseret innovation & produktivitet – nordiske erfaringer, i *Skriftserie for Center For Arbejdslivsforskning (CAF)*, 2, 1-22.
- Hvid, Helge Søndergaard m.fl. (2011): Nordic Working Life Research – Continuity and Renewal, i *Nordic Working Life Research*, 1, 1, 3-21.
- Hvid, Helge Søndergaard & Kamp, Annette (2012): *Elderly care in transition: Management, meaning and identity at work: A Scandinavian perspective*, København, Copenhagen Business School Press.
- Hvid, Helge Søndergaard m.fl. (2010): Associational control: Between self-management and standardization in the financial sector, i *Economic and Industrial Democracy*, 31, 4, 639-659.
- Illeris, Knud (2009): *Læring*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens, Eirik J. (2011): *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Kamp, Annette (2011): Mening i arbejdet: For lidt, for meget til forhandling? i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13, 2, 8-27.
- Kamp, Annette m.fl. (2013): New Public Management–Konsekvenser for arbejdsmiljø og produktivitet, i *Skriftserie for Center For Arbejdslivsforskning (CAF)*, 3, 1-81.
- Kamp, Annette, Henrik Lambrecht Lund & Helge Søndergaard Hvid (2011): Negotiating time, meaning and identity in boundaryless work, i *Journal of Workplace Learning*, 23, 4, 229-242. doi: doi:10.1108/13665621111128655
- Karasek, Robert (1979): Job Demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign, i *Administrative Science Quarterly*, 24, 2, 285-308.
- Karasek, Robert (2004a): An Alternative Economic Vision for Healthy Work: Conducive Economy, i *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 5, 397-429. doi: 10.1177/0270467604269502
- Karasek, Robert (2004b): A Tool for Creating Healthier Workplaces: The Conducivity Process, i *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 5, 471-479.
- Karasek, Robert & Töres Theorell (1990): *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*, New York, Basic Books.
- Karlsson, Jan C. (2012): *Organizational Misbehavior in the Workplace. Narratives on Dignity and Resistance*, London, Palgrave Macmillan.
- Kasvio, Antti, Ida Juul Gonäs & Egil Skorstad (2012): In search of the Nordic Working Life Model; Introduction to the Thematic Issue, i *Nordic Journal of working life studies*, 2, 4, 1-19.
- Kjellberg, Ylva, Magnus Söderström & Lennart Svensson (1998): Training and development in the Swedish context: structural change and a new paradigm? i *Journal of European Industrial Training*, 22, 4/5, 205-216.
- Klemsdal, Lars & Helge Svare (2009): Mening i arbeid, i *SOSIOLOGI I DAG*, 38, 4.
- Kristensen, Tage Søndergård, Peter Hasle & Jan Hyld Pejtersen (2008): Virksomhedens sociale kapital–en ny indfaldsvinkel til det psykiske arbejdsmiljø, i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10, 2, 30-45.
- Levin, Morten m.fl. (2012): *Demokrati i arbeidslivet. Den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Levitt, B, & J. G. March (1988): Organizational Learning, i *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Maslach, Christina & Michael P. Leiter (1997): *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- Nonaka, Ikujiro & Hirotaka Takeuchi (1995): *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York, Oxford University Press.

- Oldham, Greg R. & J. Richard Hackman (2010): Commentary: Not what it was and not what it will be: The future of job design research, i *Journal of Organizational Behavior*, 31, 463-479. doi: 10.1002/job.678
- Prange, Christiane (1999): Organizational learning – desperately seeking theory? i M. Easterby-Smith, L. Araujo & J. Burgoyne (red.): *Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in Theory and Practice*, London, Sage Publications, 23-44.
- Ravn, Ib (2008): Mening i arbeidslivet, i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10, 4, 59-75.
- Schabracq, Mark J., Cary L. Cooper & Jacques A.M Winnubst (2003): Introduction, i M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (red.): *The Handbook of Work & Health Psychology*, West Sussex, John Wiley & Sons, 1-6.
- Senge, Peter M. (1990): *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, New York, Doubleday.
- Sennett, Richard (2001): *Det fleksible mennesket. Personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Sennett, Richard (2009): *The craftsman*, London, Penguin Books.
- Shipton, Helen & Robert DeFillippi (2011): Psychological Perspectives in Organizational Learning: A Four-Quadrant Approach, i M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (red.): *Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management*, Chichester, Wiley, 67-83.
- Skogstad, Anders (2008): Psykososiale faktorer i arbeidet, i S. Einarsen & A. Skogstad (red.): *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer. Et festskrift til Odd H. Hellesøy*, Bergen, Fagbokforlaget, 15-34.
- Standing, Guy (2009): *Work after Globalisation. Building Occupational Citizenship*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing Limited.
- Svensson, Lennart. (1989): A democratic strategy for organizational change, i *International Journal of Health Services*, 19, 2, 319-334.
- Svensson, Lennart, Per-Erik Ellström & Carina Åberg (2004): Integrating formal and informal learning at work, i *Journal of Workplace Learning*, 16, 8, 479-491.
- Sørensen, Bjørg Aase (2003): Det grådige arbeidslivet, i A. Roness & S. B. Matthiesen (red.): *Utbrent-krevende jobber-gode liv*, Oslo, Fagbokforlaget
- Sørensen, Bjørg Aase & Antje Rapmund (1998): *Psykologiske, organisatoriske og sosiale faktorer i arbeid av betydning for helse: kunnskapsmangler og forskningsbehov*, Vol. nr 8/98, Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet.
- Sørensen, Ole Henning m.fl. (2012): Nordiske forskningsperspektiver på arbeidsmiljø. Mening, indflydelse og samarbejde, i Norden (red.): *TemaNord*, København, Nordisk Ministerråd.
- Thomson, Paul & Diane Van den Broek (2010): Managerial control and workplace regimes: An introduction, i *Work, employment and society*, 24, 1, 1-12.
- Thorsrud, Einar & Fred E. Emery (1970): *Mot en ny bedriftsorganisasjon. Eksperimenter i industrielt demokrati. Fra Samarbeidsprosjektet LO/NAF*, Oslo, Johan Grundt Tanum Forlag.

**Heidi Enehaug**, ph.d.-studerende, Høgskolen i Oslo og Akershus/ Roskilde Universitet  
e-mail: heidi.enehaug@hioa.no