

Læring i Jyske Bank

Master i IKT og Læring 2008, Aalborg Universitet



**Udarbejdet af:
Gruppe 8**

**Anders Lindskjold Study no. 20060925,
Morten Ploug Study no. 20060914 &
Suzanne Petersen Study no. 20060915.**

Vejleder: Lektor Jørgen Bang, Århus Universitet.

Opgaven er vedlagt: 1 CD-rom med bilag + 2 stk. DVD med interviews.

Illustration – forside:

Billede anvendt i Fokusgruppinterviews:

”Jeg har også valgt den her. Det er sådan lidt ud fra, at jeg betragter sådan vores arbejde, at der kører det lidt bare derudad, der kører vi på den her motorvej. Men der er visse regler, der gælder, når man kører på en motorvej. Der er noget, der hedder fletteregele. Og det vil sige, at på din højre side, der kan der komme en bil, hvor der står viden på siden af den. Og så kan du enten vælge at speede op og lade den der viden flette bagud. Du kan også vælge at sænke farten og lade den komme ind foran, hvor du kan følges med den her viden, altså tage imod den her viden. Og det er ligesom for at fortælle, at vi er selvfølgelig selv ansvarlige for, hvor meget viden, vi vil have med, når vi kører på den her motorvej” (Henrik, Vejle)



Det billede jeg har valgt. Det er sådan en motorvejs sammenfletning. Man kan kalde det et virvar af alle mulige veje. Og grunden til at jeg har valgt det. Det er simpelthen for, at det er den måde jeg lærer bedst på. Jamen det er ved, at jeg kan kombinere det med forskellige måder at lære på. For mig er det ikke nok bare at sidde og lytte og høre på en der siger noget, hvis jeg ikke selv bliver involveret i det. Få nogle praktiske øvelser i det. Får noget diskussion og i form af, at jeg selv kan sidde og skrive nogle ting ned. Så en kombination af at jeg kan sammensætte det på alle mulige forskellige måder. (Ida, København)

INDHOLDSFORTEGNELSE

Indholdsfortegnelse	3
1.0 Forord	6
1.1 English Abstract	6
1.2 Dansk Abstract	8
1.3 Indledning.....	9
1.4 Ansvarsfordeling	11
1.5 Opgavens opbygning – læsevejledning	12
1.6 Vores menneskesyn.....	13
1.7 Vores læringssyn.....	14
2.0 Indledning	15
2.1 Læring på arbejdspladsen en senmoderne optik.....	15
2.2 Problemfelt – begrundelse	17
2.3 Problemformulering	21
2.4 Afgrænsning.....	21
3.0 Metode	23
3.1 Indledning.....	23
3.2 Videnskabsteori	23
3.3 Fænomenologi	25
3.4 Hermeneutik.....	26
3.5 Metodiske overvejelser.....	28
3.6 Grounded Theory	29
3.7 Individuelt interview	31
3.8 Fokusgruppeinterview – udvælgelse.....	34
3.9 Strukturering fokusgruppeinterviews.....	36
3.10 Fokusgruppeinterviews - gennemførelse	38
3.11 Analyse af fokusgruppeinterviews	40
3.12 Sammenfatning af empiriske metoder	46
4.0 Teorier om læring	47
4.1 Indledning.....	47
4.2 Læring i praksisfællesskaber	47
4.3 Activity Theory og Dewey	56
4.4 Refleksiv mediering	62
4.5 Læringsniveauer	63
4.6 Sammenfatning læringsteori	67
5.0 Teorier om videndeling	68
5.1 Indledning.....	68
5.2 Fahey & Prusak	68
5.3 Holdt Christensen	70
5.4 Nonaka & Takeuchi.....	72
6.0 Kulturforståelse	75
6.1 Kultur i organisationer	75
6.2 Symbolsk kulturanalyse	77
7.0 Analyse	80

7.1	Indledning.....	80
7.2	Motivation i forhold til læring	80
7.3	E-learning	83
7.4	Lederens rolle	86
7.5	Teamets betydning	89
7.6	Traditioner og rutiner	92
7.7	Praksissammenhæng	94
7.8	Videndeling	96
7.9	Vejledning	99
7.10	Tidsfaktor og geografi	101
7.11	Sammenfatning analyseafsnit	103
8.0	Fortolkning –læring	104
8.1	Indledning.....	104
8.2	Fortolkning ved hjælp af teorien om praksisfællesskaber	104
8.3	Fortolkning ved hjælp af Activity Theory	108
8.4	Fortolkning ved hjælp af Dewey	119
8.5	Fortolkning ved hjælp af reflektiv mediering	122
8.6	Fortolkning ved hjælp af læringsniveauer	124
8.7	Sammenfatning fortolkning – læring	127
9.0	Fortolkning videndeling	129
9.1	Indledning.....	129
9.2	Fortolkning ved hjælp af Fahey & Prusak	129
9.3	Fortolkning ved hjælp af Holdt Christensen	131
9.4	Fortolkning ved hjælp af Nonaka & Takeuchi	133
10	Fortolkning kultur	137
10.1	Symbolisk kulturfortolkning	137
10.2	Sammenfatning fortolkning af videndeling og kultur	145
11.0	Læringsmetoder	147
11.1	Indledning	147
11.2	F2f-learning	147
11.3	E-learning	151
11.4	WEB 2.0.....	153
11.5	Online-learning	155
11.6	Blended Learning.....	160
12.0	Didaktiske overvejelser	165
12.1	Indledende afsnit.....	165
12.2	Målgruppen	166
12.3	Kompetenceprofiler.....	168
12.4	IKT-mæssige kompetencer	170
12.5	Sammenfatning af didaktiske overvejelser	170
13.0	Design og prototype	171
13.1	Begrundelse for valg af design og prototype	171
13.2	Forundersøgelser.....	173
13.3	Hvordan skal vi organisere læringsmiljø	176
13.4	Refleksiv mediering – redskaber	178
13.5	Prototype	179
13.6	Sammenfatning design og prototype	186
14.0	Facilitering	187
14.1	E-tivities	187
14.2	Facilitatorrollen	192

14.3 Sammenfatning E-tivities og facillitering	194
15.0 Personas og scenarier	195
15.1 Indledning	195
15.2 Jørgen – afdelingsleder – Ringkøbing afdeling	195
15.3 Christina – privatrådgiver – Kgs. Nytorv afdeling.....	198
15.4 Vibeke – kasserer - Odense afdeling.....	201
15.5 Lars – fagansvarlig – Århus afdeling.....	204
15.6 Sammenfatning scenarier	208
16.0 Konklusion	209
17.0 Perspektivering	212
18.0 Litteratur	214

1.0 FORORD

1.1 English Abstract

This thesis is written as part of the Master Programme in ICT and Learning at Aalborg University, in Aalborg, Denmark. Starting from a description of chosen features extracted from the present learning culture in Jyske Bank. The thesis investigates how ICT and Blended Learning would be able to support learning, which both guide the staff and give the department manager a general view of the need for training, which particularly is supported by Practise Learning. What demands there will be for a design of a prototype and facilitation.

As the theoretical basis of how to understand learning the authors have chosen: The Activity Theory of Vygotsky, Leontjev, Engeström and Cole. The Pragmatism and the Philosophy of John Dewey. The Situated learning of Jean Lave & Etienne Wenger, and the learning theory of Gregory Bateson. Secondly, the theoretical basis of knowledge management is Peter Holdt Christensen, Nonaka & Takeuchi and Fahey & Prusak. Finally, as the theoretical basis of Culture in organizations, the authors have chosen the symbolic cultural theory of Majken Schulz. Furthermore, different literature has been used within the field of ICT and Blended Learning.

The empirical study is based on interviews with two focus groups of bank employees and one with the HR Department in Silkeborg. The two focus groups had five and eight participants, who possess very different jobs and had much difference in experience. In the interview with the HR Department the authors interviewed the Head of the Learning Department in Silkeborg and a key-employer with responsibility for the pedagogic strategy. The Focus Groups investigate the different point of views of the staff on the present learning culture in Jyske Bank. The third interview in the HR Department investigates the view of the leaders on the present learning culture and the strategy for in what direction the company is heading towards a new learning culture, where web 2.0 has a central role.

The Analysis of the interviews is theoretical based on the Grounded Theory. The interviews are written in full length, and from the data the authors deduct ten categories which are interpreted from the theoretical view of learning, knowledge management, and culture in organizations.

From this the authors extract, that the staff is familiar with working in teams, and they work in an open culture. Because of that it is assumed, that the staff is ready to work with networked learning. However the Bank should work with the following developmental areas: the department manager should be able to prioritize and work with the learning development of the staff which must lead to practise learning in the department. Moreover the bank departments need a common understanding of knowledge. Furthermore, from a learning point of view it might be better if the bank dared to have more experiments and initiatives. Finally, the bank should give more attention to collaborative learning.

The authors have designed a layout of Blended learning, which consist of F2f learning and networked learning through open learning resources that are based on practise learning. Every member of the staff has both a private and a public profile. The department manager has an over view through his private profile, where he has access to educational plans, developmental plans and reflections. Here he can plan and set objectives together with his employees. The knowledge management system has been redefined and is in the new version more interactive, which could mean a better over view, better sharing of knowledge and more innovation in the bank. The possibility of social bookmarking makes it possible for everybody to work towards objectives and motives together with other members of the staff. The authors have defined possibilities for the staff to work together in open networks with blogs and wiki's, where the staff members are given tools for mediation, construction, reflection, collaboration and interaction. These tools are offered the communities of practice and the staff members to work with in a meaningful way. In the same environment, there is room for informal interaction and learning which will lead to a better learning process.

Keywords: Blended learning, ICT, Situated Learning, Facilitation, Prototype, Activity Theory, Knowledge, Learning communities, CSCL, Social Constructivism, Web 2.0,

Didactics, Culture, Metaphors, E-tivities, Learning levels, Grounded Theory, Focus Group, Personas and Scenarios.

1.2 Dansk Abstract

Denne opgave er skrevet som en del af masteruddannelsen i IKT og Læring ved Aalborg universitet, Danmark i 2008.

Ud fra en beskrivelse af udvalgt træk i læringskulturen i Jyske Bank undersøger opgaven, hvordan IKT og Blended learning kan understøtte læring, der både guider den enkelte og giver afdelingslederen overblik over medarbejdernes uddannelsesbehov og i særlig grad understøtter praksislæring. Hvilke krav vil forudsætningerne stille til design og facilitering?

Som en teoretisk basis om læringsteori har forfatterne valgt: Activity Theory ved Vygotsky, Leontjev, Engeström og Cole. Desuden Deweys pragmatiske filosofi, Lave & Wengers teori om situeret læring og læring i praksisfællesskaber samt Batesons læringsteori og –niveauer. Dernæst er i forhold til videndeling og –udvikling valgt Holdt Christensen, Nonaka & Takeuchi samt Fahey & Prusak. Som grundlag for kulturforklaring er valgt Schultz´ s symbolske kulturteori. Desuden er blevet anvendt forskellig litteratur indenfor feltet IKT og Blended learning.

De empiriske undersøgelser er baseret på 2 fokusgruppeinterviews med medarbejderne og et enkelt-interview med HR-ledelsen. De 2 fokusgrupper havde 5 og 8 deltagere. I HR-interviewet deltog lederen af afdelingen for afdelingen for kompetenceudvikling samt en nøglemedarbejder fra afdelingen med ansvar for den pædagogiske linje i banken. Fokusgruppeinterviewene skulle belyse de forskellige opfattelser af den nuværende læringskultur i banken. HR-interviewet skulle bidrage med strategiske overvejelser om den nuværende situation og visioner på området.

Analysen af empirien er teoretisk baseret på Grounded Theory. Alle interviews, der er transskriberet i fuld længde, har dannet grundlag for kategorisering ud fra perspektiverne læring, videndeling og kultur. I analysen har forfatterne udtaget, at

der i Jyske Bank er en fungerende team-struktur og en åben kultur. Imidlertid bør banken arbejde med følgende områder: Afdelingslederne bør prioritere kompetenceudvikling af medarbejderne. Desuden bør men i banken have et fælles defineret vidensbegreb. Der kan med fordel lægges mere vægt på eksperimenteren og initiativ, ligesom banken bør have mere fokus på at arbejde kollaborativt.

Forfatterne har designet et lay-out for Blended Learning, som består af en kombination af F2f-læring og netværkslæring gennem åbne læringsressourcer, som er baseret på praksislæring. I prototypen har hver medarbejder både en privat og en offentlig profil. Afdelingslederen har overblik gennem sin egen profil, hvorfra han kan tilgå udviklings- og uddannelsesplaner og refleksioner for medarbejderne. Herfra kan planlægges og målsættes sammen med medarbejderne. Det nuværende videns- og informationssystem i banken er blevet redefineret og er i den nye version mere interaktivt, hvilket betyder mere overblik, bedre videndeling og mere innovation. Mulighed for social bookmarking betyder, at alle kan arbejde med egne og fælles mål. Forfatterne har defineret mulighed for at arbejde sammen i åbne netværk med blogs og wikis, indenfor hvilke medarbejderne kan arbejde med værktøjer til mediering, konstruktion, refleksion, kollaboration og interaktion. Værktøjerne tilbydes praksisfællesskaberne, der selv definerer en meningsfuld måde at arbejde med dem på. I det samme miljø er der mulighed for uformel interaktion og læring, hvilket vil medføre en bedre læreproces.

Nøgleord: Blended learning, IKT, Situeret læring, Facilitering, Prototype, Activity Theory, Viden, Praksisfællesskaber, CSCL, Socialkonstruktivisme, Web 2.0, Didaktik, Kultur, Metaforer, E-tivities, Læringsniveauer, Grounded Theory, Fokusgrupper, Personas, Scenarier, Symbolsk kulturfortolkning.

1.3 Indledning

Dette masterprojekt er udarbejdet i forbindelse med masteruddannelsen i IKT og Læring ved Aalborg Universitet sommeren 2008. Projektet beskæftiger sig med IKT og Blended learning for medarbejdere i afdelingsnettet i Jyske Bank. I vores valg af projektemne har det været væsentligt for os, at der blev tale om en opgave, der ikke

blot var teoretisk analytisk, men at vi faktisk i vores arbejde fremstillede et produkt, der kan vise sig at være til gavn ikke alene for forskerverdenen. Vi har også set det som vigtigt, at opgaven skulle omfatte en stor del af de emneområder, som vores uddannelse over de 4 moduler har inddraget.

Vores samarbejde har fungeret med det udgangspunkt, at vi alle har arbejdet sammen gennem hele uddannelsen, dog sådan at gruppen oprindeligt var på 5 medlemmer, hvoraf de to øvrige så i denne sammenhæng har valgt at skrive alene. Vi har oplevet det som givtigt, at vi sammen har en fælles læringshistorie og referenceramme ud fra de gode og dårlige erfaringer, vi gennem tiden har gjort os.

Vi er blevet beriget af vores meget forskellige uddannelsesmæssige baggrunde og erhvervsmæssige tilknytninger som folkeskolelærer ved Hedegårdsskolen i Ballerup, SAP-konsulent ved Vejle Handelsskole og udviklingskonsulent i Jyske Bank.

Vores asynkrone samarbejde har foregået via FC¹. Noget af arbejdet har været kooperativt, men størstedelen dog kollaborativt, idet alle afsnit er blevet diskuteret, og vi har givet hinanden feedback på udført arbejde. Vores synkrone dialoger er blevet ført via Skype i gennemsnit 2 gange om ugen. Vi indledte arbejdet med at lave en tidsplan, som siden i det store hele er blevet fulgt. Vi har løbende holdt hinanden op på målet med opgaven. Læsning er foregået sideløbende med vores skrivearbejde.

Da arbejdet med opgaven er foregået meget fælles, og vi hver især har bidraget til alle afsnit, er det problematisk for os at angive ansvarsområder i opgaven. Da dette imidlertid er et formelt krav i studieordningen, har vi nedenfor redegjort for en fordeling.

¹ Konferencsystemet First Class

1.4 Ansvarsfordeling

Anders Baunbæk Lindskjold: 3.3, 3.4, 3.5, 3.7, 4.6, 5.4, 7.6, 7.8, 7.9, 8.6, 9.4, 11.3,
11.4, 12.4, 13.3, 13.5

Morten Ploug: 3.2, 3.6, 3.10, 3.11, 4.3, 4.4, 5.2, 5.3, 7.3, 7.10, 8.3, 8.4, 9.2, 9.3,
11.6, 12.2, 13.4, 14.1

Suzanne Petersen: 3.8, 3.9, 4.2, 6.1, 6.2, 7.2, 7.4, 7.5, 7.7, 8.2, 8.5, 10.1, 11.2,
12.3, 13.2, 14,2

De resterende afsnit er fælles ansvar.

En stor tak til vores vejleder, lektor Jørgen Bang, Århus Universitet for altid konstruktiv og inspirerende vejledning og velvilje.

Dokumentet er på 149 normalsider.

God fornøjelse med læsningen

23. Maj 2008

Anders Baunbæk Lindskjold

Morten Ploug

Suzanne Petersen

1.5 Opgavens opbygning – læsevejledning

I kapitel 2 redegør vi for baggrunden i form af en kort beskrivelse af det senmoderne. Desuden indeholder kapitlet en beskrivelse af problemfeltet, problemformulering samt projektets afgrænsning.

Herefter redegør vi i kapitel 3 for vores videnskabsteoretiske udgangspunkt, der placerer projektet i en fænomenologisk-hermeneutisk ramme. På denne baggrund har vi som tilgang til vores empiri valgt Grounded Theory, som vi uddyber og begrundet. Vi beskriver de valgte empiriske metoder i form af fokusgruppeinterviews og enkeltinterviews.

Med kapitel 4 vil vi gerne skabe en teoretisk forståelsesramme for vores lærings syn. Vi beskæftiger os her med Wengers teori om læring i praksisfællesskaber, Activity Theory, Deweys læringsteori, Dalsgaards teori om reflektiv mediering og Batesons læringsniveauer.

I kapitel 5 skaber vi det teoretiske grundlag for behandling af videnbegrebet i forhold til videndeling og –udvikling i organisationer. Dette gør vi ved at inddrage Fahey & Prusak, Peter Holdt Christensen samt Nonaka & Takeuchi.

Kapitel 6 beskriver vores tilgang til kulturforståelse med udgangspunkt i symbolsk kulturteori.

Det empiriske materiale analyseres i kapitel 7. Her redegøres såvel for, hvordan data er bearbejdet som for, hvad vi udleder af materialet.

Resultaterne fortolkes i forhold til vores teorier om læring, videndeling og organisationskultur i henholdsvis kapital 8, 9 og 10.

I kapitel 11 overvejer vi muligheder samt fordele og ulemper ved forskellige former for tilrettelæggelse af læring, som F2F-undervisning², E-learning, online learning, som vi samler i begrebet Blended learning sammen med perspektiver i forhold til web 2.0.

² F2F-undervisning er undervisning ansigt til ansigt også kaldet tilstedeværelsesundervisning.

I kapitel 12 gennemgås de didaktiske overvejelser, som sammen med analysen af den empiriske undersøgelse, skal føre til et design af en prototype og et bud på læringsforløb, der skal fungere som en del af løsningen på vores problemformulering.

I kapitel 13 skitseres designet af en prototype, vi tænker os udformet til Jyske Bank. Designet er udviklet på baggrund af de didaktiske overvejelser og de problemområder, vi har udtaget af analysen. Vi argumenterer for, at den udviklede prototype og design af forløb tilgodeser hovedparten af de behov, som analysen og teorien peger på.

I kapitel 14 underbygger vi vores forslag i forhold til at beskrive facilitering af forløb og anvendelse af prototypen i form af E-tivities og beskrivelse af facilitatorrollen.

Kapitel 15 perspektiveres brugen af prototype og forløb gennem beskrivelse af personas og scenarier for 4 typer af medarbejdere.

Til slut findes vores konklusion og perspektivering i kapitel 16 og 17.

1.6 Vores menneskesyn

Vores fælles menneskeopfattelse skal findes i en mangfoldighed af vestlige værdisæt et eller andet sted imellem:

- en klassisk menneskeopfattelse, hvor der eksisterer en usvækket tro på fornuften, som menneskets ypperste redskab.
- en kristen menneskeopfattelse, hvor det fornuftige menneske indtog den højeste position næst efter guddommen.
- en rationalistisk menneskeopfattelse, hvor mennesket ses som et velfungerende maskineri, udrustet med en bevidsthed, hvor rigdom på forestillinger og idéer er afhængig af tilførslen af sanseindtryk.
- og en biologisk menneskeopfattelse, hvor mennesket opfattes som en organisme i stadig interaktion med omgivelserne (Vinter Jensen, 2001).

I forhold til Jyske Banks medarbejdere, er det essentielt for bankmedarbejdernes motivation for at tage efteruddannelse, om vi ser dem som ens tomme tavler, eller som unikke individer. Vi har valgt at se på bankmedarbejderne som unikke, og anlægger den anskuelse, at de hver især har nogle livserfaringer med i rygsækken, som kan bruges til at målrette undervisning til hver enkelt lærende.

Vi vælger derfor at se hver enkelt medarbejder som ligeværdig med de andre medarbejdere i banken. Men hver enkelt bankmedarbejder har forskellige behov og vilkår i forhold til egen udvikling. Da vi anser mennesket som et fundamentalt socialt individ, skal udviklingen for den enkelte medarbejder ske gennem samarbejde og dialog med andre.

1.7 Vores læringssyn

Vort læringssyn bygger på de socialkonstruktivistiske læringsteorier.

Målgruppen i opgaven er voksne individer, som har en del livserfaringer. Derfor mener vi, at det er essentielt, at de engagerer sig og tager ansvar for deres egen og andre bankmedarbejders læring. Derfor er vi fokuseret på, at læring i Jyske Bank bør foregå i et samspil. Medarbejderne skal agere i et aktivt samarbejde, hvor både den fælles proces, men også de fælles mål er vigtige. Undervisningen skal foregå dialogbaseret, hvor læreren skal være vejleder frem for traditionel underviser.

2.0 INDLEDNING

2.1 Læring på arbejdspladsen en senmoderne optik

I dette afsnit anvendes Bente Elkjærs betragtninger vedrørende læring på arbejdspladsen og samtidig inddrages Anthony Giddens perspektiv på det senmoderne samfund.

I de danske virksomheder er der igennem de senere år set en stigende vækst i vidensarbejdet, og arbejdsmarkedet er efterhånden ved at udvikle sig til at være verdensomspændende. Samtidig er samfundet blevet mere komplekst, og det medfører, at der er krav om andre kvalifikationer og kompetencer hos arbejdskraften og til, at den skal uddannes kontinuerligt. Tidligere blev et sekventielt forhold mellem uddannelse og kvalifikationsudvikling bevaret. I dag ses en større samhørighed, og derfor flyttes læring fra skoler og uddannelsesinstitutioner ud på arbejdspladsen.

I Jyske Bank findes det i form af et ønske om, at læring flyttes fra kursussteder og ud i afdelingerne for derigennem at opnå større praksisforankring. Det vil for Jyske Bank være ensbetydende med, at der kræves et læringsmiljø i afdelingen.

Når der fokuseres på læring på arbejdspladser, vil man ifølge Bente Elkjær ofte vælge at bruge den optik, der kendes fra skole- og uddannelses-organisationer. Det kommer derved til at handle om overførsel og tilegnelse af viden og kompetencer. Dernæst medfører den førnævnte optik, at individet bliver omdrejningspunktet for undervisningen (Elkjær, 2005).

I masterprojektet vil der ikke kun blive lagt vægt på den individuelle karakter, men i væsentlig grad den kollektive karakter i Jyske Bank, da medarbejdernes arbejde skal ses som en fælles koordineret indsats.

Fordi Jyske Bank som andre vidensorganisationer ses som aktør i en udviklingsorienteret vidensbaseret økonomi, er der behov for et paradigme, som

kræver mindre hierarkiske ledelsesformer og mere deltagende medarbejdere. Derfor vil der i masterprojektet være fokus på socialkonstruktivisme, da vi hermed kan fokusere på medarbejderen som medlem af forskellige praksisfællesskaber.

Ifølge Anthony Giddens kaldes samfundet, som bankmedarbejderne er en del af, det senmoderne samfund.

Det Senmoderne Samfund kendetegnes ved tre begreber.

- Adskillelse af tid og rum
- Udlejringsmekanismer
- Refleksivitet

Nedenfor følger eksempler på, hvorledes de tænkes at øve indflydelse på medarbejderne i Jyske Bank:

Adskillelsen af tid og rum giver bankmedarbejderne mulighed for at samarbejde med andre medarbejdere og kunder ved anvendelsen af Internettet.

Med henblik på udlejningsmekanismerne skelnes der mellem symbolske tegn og ekspertsystemer. De symbolske tegn kunne for bankmedarbejdernes vedkommende være aktiekurser, som repræsenteres i f.eks. Jyske Markets eller penge som sættes ind på en konto. Med hensyn til udlejningsmekanismer kan bankmedarbejderne løbende følge forskellige eksperters vurderinger og "spådomme" over, hvilken vej kurserne vil gå.

I forhold til den øgede refleksivitet ses der ifølge Giddens en aftraditionalisering. Bankmedarbejderne mødes løbende med eksperters ændrede vurderinger af aktiekurserne. Den vurdering eller "spådom" som ses i dag, kan være anderledes i morgen. Den informationsmængde, bankmedarbejderen i stigende grad bliver mødt med, skaber dermed et behov for en øget refleksivitet hos de enkelte bankmedarbejdere.

Som et senmoderne menneske er medarbejderne i banken altså vokset op med valgmuligheder, som gør, at de må vælge uden at være begrænset af fortidens traditioner. Der kan hele tiden dukke nye informationer op på aktie- og obligationsmarkedet, som gør, at de må vælge anderledes for kundernes skyld.

Tillid mellem kunde og bankmedarbejder eller bankmedarbejder imellem kan være begrænset af, at man ikke mødes F2F. Vi er dog klar over, at de medarbejdere, som kommer til at arbejde i Jyske Bank i fremtiden vil være meget mere vant til at arbejde ved hjælp af Internettet.

Det vil dog helt sikkert være nemmere at opbygge fællesskab og tillid bankmedarbejdere imellem, hvis der opbygges undervisningsforløb med Blended learning frem for undervisningsforløb, der kun bygger på online learning.

2.2 Problemfelt – begrundelse

I takt med almindelige kunders stigende indsigt i de finansielle markeder og evne til at orientere sig og servicere sig selv via Internettet og netbanker, må den finansielle sektor siges, at være et lysende eksempel på en branche, hvor behovet for løbende udvikling af kompetencer hos medarbejderne er meget stort. I overenskomsten mellem Finansforbundet og FA³ i 2008 bliver medarbejderne sikret ret til kompetenceafklaring:

Arbejdsopgaverne i finanssektoren bliver mere og mere komplekse, og kompetenceudvikling er derfor centralt. Overenskomstparterne blev enige om, at medarbejderne skal kunne få afklaret deres kompetencer. Meningen er, at uddannelsesplanerne skal præcisere de aktuelle kompetencer og dermed tydeliggøre, hvad det er for nogle ressourcer virksomheden råder over, og hvilke kompetencer den enkelte medarbejder har behov for at tilegne sig. (Pressemeddelelse, Finansforbundet, 2008)

³ Finanssektorens Arbejdsgiverforening

I Jyske Banks grønne overenskomst, der er et tillæg til den almindelige overenskomst, formuleres det desuden således:

Der var enighed om, at kompetenceudvikling kan ske via forskellige læringsforløb, som kan omfatte E-learning, kurser, praksislæring, seminarer mv. Der skal aftales lokalt mellem leder og medarbejder, hvordan der sættes tid af til fx E-learning og andre læringsformer på jobbet. Alle former for nødvendig læring er arbejdstid. (Jyske Net, 2008)

I bankens afdeling for kompetenceudvikling har man gennem et års tid arbejdet med udvikling af en ny struktur for bankuddannelse⁴, ønsker om indførelse af nye læringsmetoder, herunder en langt højere grad af Blended learning (som man i Jyske Bank vælger at benævne kombineret læring) og formaliseret praksislæring. I den forbindelse er der udviklet vision og mål for læring i fremtiden, som følger her:

Ledere og medarbejdere ved, hvad kompetencer og læring er, og hvordan de bruger det i praksis. Lederne laver sammen med medarbejderne jobprofiler ud fra generelle rolleprofiler. Lederne og medarbejderne designer i fællesskab individuelle læringsforløb. Dette foregår gennem løbende udviklingssamtaler som opfølgning på jobprofiler og læringsforløb.

Imidlertid er der i den sammenhæng en række erkendte problemer:

- Man har p.t. ikke et klart billede af den eksisterende læringskultur i banken.
- Man har ikke et klart billede af hvilke metoder, der egner sig til hvilke læringsområder
- Man har ikke foretaget valg i forhold til hvordan og i hvilken form, IT kan understøtte læringen

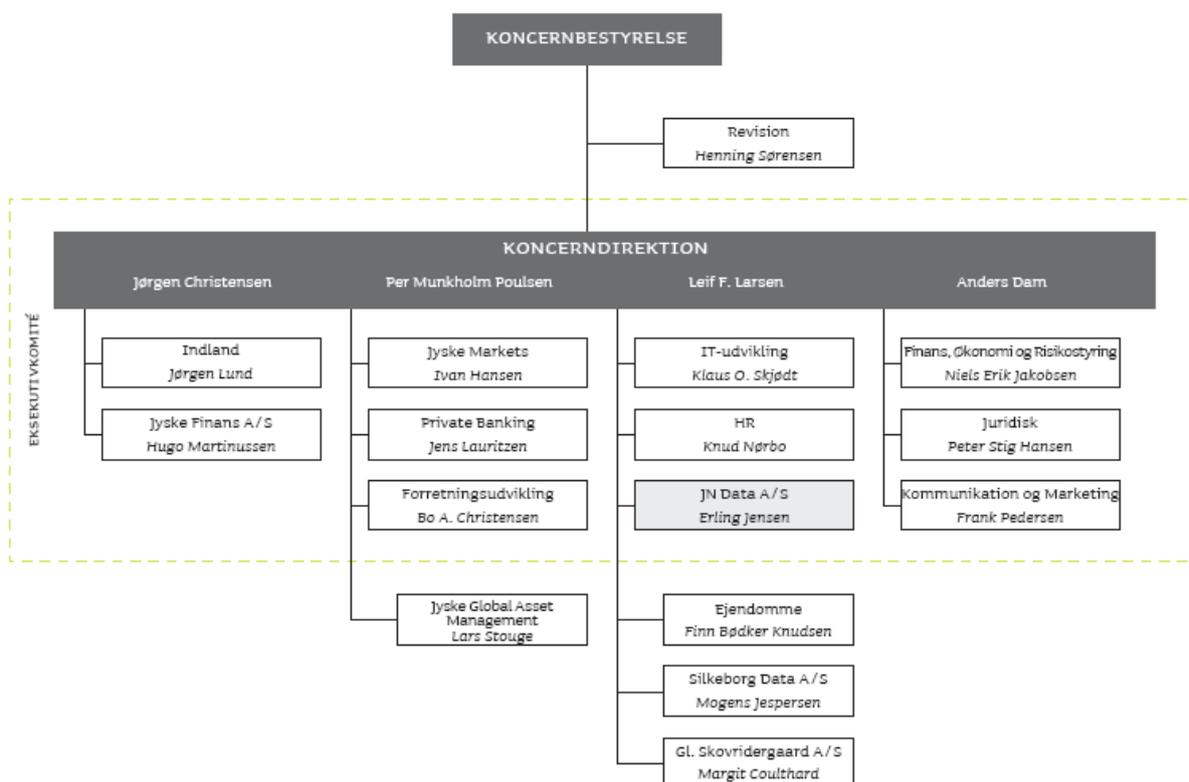
Da man altså i den sammenhæng ikke har et afklaret forhold til en IT-strategi med hensyn til læring og samtidig ikke har afdækket den nuværende læringskultur, har

⁴ Uddannelse på alle niveauer i afdelingsnettet, dog undtagen lederudvikling.

man således heller ikke haft mulighed for at sammenholde disse og identificere parametre for succes eller udfordringer, der vil kunne opstå og eventuelt imødegås.

Det nuværende læringskoncept er fra centralt hold bygget op omkring et konstruktivistisk (og et stykke hen ad vejen socialkonstruktivistisk) perspektiv. Den primære aktivitet har i bankens afdeling for kompetenceudvikling hidtil været udvikling og drift af kurser. Se nærmere i afsnittet om F2F-learning for beskrivelse af disse. Dog har man specielt i 2006 forsøgt sig med E-learning i højere grad i forbindelse med implementering af ca. 80 nye koncepter og produktpakker over en periode på 2 måneder som en del af bankens nye koncept under navnet "Jyske Forskelle 2. generation". Disse E-learningmoduler har bestået af film og lydproduktioner, som medarbejderne har skullet gennemføre på deres arbejdsplads, og som overvejende har repræsenteret instruktive, "trial and error" processer. Fra centralt hold blev der opfordret til, at medarbejderne arbejdede sammen om disse, og at de blev benyttet som dialoggrundlag, men som følge af den korte tidsfrist for gennemførelse, har dette kun i ringe grad været tilfældet. For en gennemsnitlig medarbejder har tidsforbruget i forhold til denne aktivitet været omkring 35-40 timer. Ellers har E-learning primært været brugt som forberedelse til kurser og aldrig dialogbaseret.

Af hensyn til forståelsen af opgaven, vil vi her kort beskrive Jyske Banks organisation for så vidt angår afdelingerne i indland, som vi i denne opgave, har valgt at koncentrere os om.



Figur 1 Organisationsdiagram fra www.jyskebank.dk (den 14.05.2008)

Bankens 118 indenlandske afdelinger med ca. 3200 medarbejdere, findes under indland i venstre side af diagrammet. Afdelingerne er organiseret som mere eller mindre selvstændige forretninger typisk med en afdelingsleder, en "funktionsleder, erhverv", "funktionsleder, privat" og eventuelt en "funktionsleder, investering". Resten af afdelingen er opdelt i teams. Medarbejdernes roller er enten privatrådgiver, erhvervsrådgiver, kundemedarbejder⁵, kasserer, vært, elev eller trainee. Afdelingerne beskæftiger mellem 4 og 80 medarbejdere og er nogenlunde jævnt fordelt over hele landet. I afdelingerne er der desuden fagansvarlige indenfor IT, bolig, pension, investering, formuerådgivning, kredit osv. Efter en omorganisering af banken i februar 2008 er afdelingerne samlet i 27 netværk, hvor der indenfor hvert netværk er udnævnt fagansvarlige indenfor de ovenfor nævnte fagområder, og hvor der er lagt op til en større grad af samarbejde på tværs af afdelingerne. Afdelinger og netværk har gennem længere tid været og er fortsat fordelt i 3 områder: Nord, Syd og Øst. For hvert område er et områdecenter, der supporterer forretningsudvikling og salg.

⁵ Medarbejdere uden kundeansvar som supporterer rådgiverne

Ansvar for bankens kompetenceudviklingsaktiviteter er underlagt en central HR-funktion i en særskilt afdeling for kompetenceudvikling, der p.t. beskæftiger 18 medarbejdere - til højre for midten i diagrammet. I den centrale HR funktion er desuden en afdeling for medarbejdersupport, der varetager løn, medarbejderpolitikker og overenskomstforhold samt en HR-funktion, der supporterer afdelingslederne i HR-spørgsmål som for eksempel rekruttering og lønforhandling. Afdelingen for kompetenceudvikling kan betegnes som en supportfunktion, der spænder over aktiviteter til stort set hele banken, hvilket vil sige ud over afdelingsnettet også IT-udvikling, udenlandske enheder osv.

I vores opgave vælger vi at rette vores fokus samme sted som den bankuddannelse, der er under udvikling, nemlig mod medarbejdere i afdelingsnettet i indland. Uddannelsen omfatter ikke umiddelbart lederudvikling, der varetages separat.

Vi er bevidste om, at banken ikke som udgangspunkt har et erkendt mål om inddragelse af IKT, men ud fra vores nuværende viden herom sammenholdt med HR-afdelingens erklærede læringsteoretiske grundlag, vælger vi at fremsætte en hypotese om, at IKT, og ikke kun IT, vil være aktuelt i den fremtidige strategi.

2.3 Problemformulering

Dette fører os frem til følgende problemformulering:

Vi vil ud fra et signalement af udvalgte træk, som vi kan uddrage af den nuværende læringskultur i banken, undersøge, hvordan IKT og Blended learning vil kunne understøtte læringsforløb, der både guider den enkelte, giver lederen overblik og i særlig grad understøtter praksislæring. Hvilke krav vil forudsætningerne stille til design og eventuel facilitering?

2.4 Afgrænsning

Som nævnt, omfatter denne opgave uddannelsesstrategi i forhold til medarbejdere i afdelingsnettet. Vi kommer derfor ikke ind på uddannelse til ansatte i centrale

funktioner. For at følge bankens egen opdeling, fravælger vi også at gå ind på uddannelse af ledere. Vi ser det desuden ikke som vores opgave at inddrage det faglige indhold⁶ i uddannelse eller niveauer herfor.

I forhold til den IT-tekniske udvikling, som kommer til at være en følge af vores forslag, afholder vi os fra at komme ind på, hvordan bankens IT-funktion evt. vil skulle udvikle, integrere og implementere denne.

De administrative opgaver forbundet med en indførelse af Blended learning, som kan være en følge af vores eventuelle forslag, vil vi kun i overordnede træk beskrive.

Banken har ikke på nuværende tidspunkt tradition for test og evaluering af medarbejdere i forbindelse med uddannelse, og vi vælger i denne opgave ikke at forholde os til, hvorvidt dette vil være hensigtsmæssigt eller ej eller i givet fald, hvordan det kunne gøres.

⁶ Vi beskæftiger os ikke med de konkrete faglige emner, der skal arbejdes med, f.eks. om der skal laves et forløb omkring pensionsbeskatningsloven.

3.0 METODE

3.1 Indledning

Forud for udformning af opgaven skal vi tage stilling til et undersøgelsesdesign. For at kunne gøre dette vil vi i de følgende afsnit placere projektet i en videnskabsteoretisk ramme på et fænomenologisk og hermeneutisk grundlag. Ud fra korte beskrivelser af det videnskabsteoretiske, fænomenologien og hermeneutikken skaber vi basis for vores metodiske overvejelser. Disse fører os frem til valg af kvalitative metoder i form af Grounded Theory og et undersøgelsesdesign bestående af fokusgruppeinterviews og enkeltinterviews.

3.2 Videnskabsteori

I dette afsnit vil vi kort lægge ud med at se på, hvad videnskabsteori handler om. Herefter beskæftiger vi os med, hvad et paradigme er. Til sidst, hvilke videnskabelige traditioner og metoder vi vil ligge vægt på.

Videnskabsteori ligger på et metaplan i forhold til enkeltvidenskaberne og er teorien om de forskellige videnskabsretningers teoridannelser og erkendelsesmetoder.

Både Thomas Kuhn (1922-1996) og Karl Popper (1902-94), som var videnskabsteoretikere, tog udgangspunkt i den naturvidenskabelige tradition.

Men ifølge Kirsten Hyldgaard⁷ anvendes bl.a. Kuhns begreber også indenfor den human- og samfundsvidenskabelige retning, som masterprojektet baseres på (Hyldgaard, 2006, s. 135).

Popper og Kuhn er enige om mindst to ting. "Der findes ikke teorifri observation, og der findes ikke et rent observationssprog" (Hyldgaard, 2006, s.135). Dette er

⁷ Lektor, ph.d. i pædagogisk filosofi ved DPU

ensbetydende med, at vi ikke kan se os fri af det paradigme⁸, vi arbejder efter. I dag bruges paradigme synonymt med verdensanskuelse eller endog synsvinkel. I forhold til MIL-studiet er det ensbetydende med, at vi indenfor det paradigme vi normalt arbejder efter bliver "opdraget" til at have en bestemt synsvinkel.

Ifølge Kuhn kan der ikke være diskussioner på tværs af paradigmer.

"Mellem forskellige paradigmer, hersker der inkommensurabilitet, usammenlignelighed (Kuhn, 1995, s.189)" (Hyldgaard, 2006, s. 153). Dette er Popper uenig i, da han lægger vægt på diskussionen på tværs af de videnskabelige retninger. Han er således stor tilhænger af dialogprincippet.

Vi er enige med Popper om, at man godt kan springe mellem paradigmerne. Man skal blot forholde sig kritisk og dialogisk i forhold til at lære af sine erfaringer. Popper mener, at viden er foreløbig og bør diskuteres, efterprøves og falsificeres. Der er ingen, som har kravet på en færdig sandhed. Han forsvarer dermed det åbne samfund. I vores projekt betyder det, at vi bliver nødt til at forholde os til en stor grad af forskellighed indenfor vores målgruppe.

Videnskabsteorien anvendes i dette masterprojekt til, at vi kan forholde os kritisk til grundlaget for den viden, som vi benytter os af. Den videnskabsretning eller de videnskabsretninger, som vi baserer masterprojektet på, vil i sidste ende have betydning for, hvilke teorier og metoder vi vælger til at udforske vores problemformulering. Endelig vil de data vi finder frem være bestemt af teorierne og metoderne, som benyttes. Ifølge Wikipedia opererer den postmoderne videnskabsteori med ikke konkurrerende paradigmer. I denne opgave vil vi fortrinsvist arbejde indenfor de konstruktivistiske og socialkonstruktivistiske videnskabelige traditioner.

Endvidere må vi sige, at vi via vores undervisning på MIL-studiet er blevet tilbøjelige til de fænomenologiske og hermeneutiske metoder.

⁸ Paradigme på Wikipedia: Mens den [moderne](#) videnskab forestiller sig, at ét paradigme må være sandt, opererer den mere [postmoderne](#) videnskabsteori med ikke-konkurrerende sameksistens af mangfoldige, hinanden gensidigt udelukkende paradigmer.

3.3 Fænomenologi

Vores empiriske undersøgelser i projektet har et videnskabsteoretisk udgangspunkt i fænomenologien. Fænomenologien søger at beskrive, hvordan verden umiddelbart fremtræder for den enkelte, og begrebet fænomenologi betyder da også "læren om det, som viser sig". Grundlagt som filosofi eller metode i starten af 1900-tallet af Edmund Husserl (1859-1938) og senere videreudviklet af bl.a. Jean-Paul Satre, beskriver fænomenologien, hvordan man ikke kan have en objektiv opfattelse af begrebet "verden" uden at sætte verden i relation til den erkendende bevidsthed om verden. Det betyder at bevidstheden ikke kan skelnes fra det, den er bevidst om. Det samme gælder for sanserne, hvor lugten, i følge fænomenologien, altid er lugten af noget.

Til forskel fra naturvidenskabernes objektive og kvantitative principper, der er baseret på målbare størrelser, så beskriver fænomenologien 1. personperspektivet og har derved en kvalitativ synsvinkel, hvor også sekundære sanseoplevelser som lyde og farver spiller en rolle. Fænomenologien beskriver, med fokus på det enkelte individ, bevidsthedstilstande, forståelse og fortolkning. Det vil sige, at man søger at finde ud af hvordan og på hvilken måde, den enkelte opfatter verden.

At vi tager udgangspunkt i fænomenologien, ses blandt andet i vores valg af empirisk metode, hvor vi har fokus på intensive designs. Vi har valgt enkelt- og fokusgruppeinterviews som empirisk metode for at få fokus på netop 1. personserfaring og de oplevelser, den enkelte har af virkeligheden i Jyske Bank. Det er en modsætning til naturvidenskabernes ekstensive designs, der baseres på kvantitet og statistisk generalisering. Når vores dataindsamling ikke baserer sig på et stort antal respondenter, er det vigtigt for os at udvælge individer, der repræsenterer de variable, som vi ønsker at undersøge. Derfor er udvælgelsen af respondenter kritisk for, at vi får et retvisende datagrundlag. I behandlingen af vores data skal vi holde for øje, at der ikke findes en sand fænomenverden, man kan relatere sine resultater op imod, som der er i den traditionelle positivisme. Reliabilitet og validitet af data får derfor en noget anden betydning, når vi arbejder med kvalitative metoder. Det betyder, at vi må arbejde med en kommunikativ gyldighed, hvor vi skal forsøge at

overbevise andre om gyldigheden af de analytiske valg, argumenter og resultater. Det gør, at vi bliver nødt til at være i stand til at argumentere for resultaterne, og at de metoder, vi anvender, skal være eksplicite og gennemskuelige for andre.

Det, vi vil interessere os for, er medarbejdernes umiddelbare opfattelse af læringskulturen i Jyske Bank, som den kommer til udtryk i 2 fokusgruppeinterviews. Det kan f.eks. være deres oplevelse af at komme på kursus, hvordan deres nærmeste leder tilskynder til kompetenceudvikling, eller hvordan medarbejdere deler viden med hinanden – alt sammen størrelser, der ikke kan måles og kvantificeres.

”Fænomenologien er et forsøg på en direkte oplevelsesbeskrivelse uden nogen overvejelser om oprindelsen eller årsagen til en given oplevelse” (Kvale, 1997. s. 62). De udtryk for informanternes oplevelser, der kommer frem, vil vi analysere og fortolke ud fra hermeneutiske metoder. Det gør vi for at nå frem til en fortolkning, der stemmer overens med såvel det holistiske kriterium som aktørkriteriet. På den måde kan det danne grundlag for vores forslag i relation til at understøtte Blended learning i Jyske Bank.

3.4 Hermeneutik

Hermeneutikken omhandler, hvordan forståelse og mening er mulig, og det er essentielt, da det er nødvendigt med en fortolkning for at kunne forstå en tekst eller en ytring. Schleiermacher og Dilthey regnes ofte som hermeneutikkens fædre. Vi tolker hele tiden, det vi ser, hører, føler osv. bevidst eller ubevidst, og hermeneutikken er en metode til bevidst at fortolke mening. Oprindeligt blev hermeneutikken udviklet som en metode til at fortolke skriftligt materiale, men den er siden blevet brugt som værktøj eller teori til fortolkning af alle typer af meningsfulde fænomener.

Individer har altid en form for erfaringsbaggrund, som de bruger til at forstå en tekst eller en samtale, da det helt åbne sind eller ”tabula rasa”⁹ ikke er muligt. I hermeneutikken betegnes erfaringsbaggrunden som fordomme, der er med til at styre de holdninger og forventninger, man har til en tekst eller samtale. I den situation vi står i, når vi skal indsamle empiri via enkelt- og fokusgruppeinterviews, har vi en hel

⁹ Latin for ”den tomme tavle”

del forventninger om, hvad vi kommer til at høre under interviewet. Disse forventninger kan i analysen af interviewet godt spille ind på, hvad vi mener, der er blevet sagt under interviewet, og det kan være både bevidst og ubevidst. Den store opgave, vi har under fortolkningen, er at være bevidst om vores fordomme og derved vores erfaringsbaggrund. Det er dog svært at være sig alle sine fordomme bevidst, da vi unægteligt har en forforståelse, der ikke er bevidst for os. Det, som Polanyi definerer som tavs viden. (Polanyi, 1966)

For at kunne tolke noget ud fra den empiri vi indsamler, bliver vi nødt til at have en idé om, hvad det er, vi leder efter, da vores undersøgelse ellers ikke ville have nogen retning. For at kunne finde det vi leder frem, skal vi være meget opmærksomme på, hvad de interviewede siger, og hvordan vi stiller spørgsmålene. Her kommer begreberne erfaringsnær og erfaringsfjern ind i billedet. Begreberne bliver præsenteret af Clifford Geertz¹⁰, og de skal hjælpe med at afklare, hvad der menes med det, der bliver sagt. Det erfaringsnære er de begreber, som aktørerne selv bruger i deres hverdag, mens det erfaringsfjerne er begreber, der benyttes af personer med en anden erfaringsbaggrund. I vores interview skal vi derfor være påpasselige, når vi stiller spørgsmål, således at modtagerne kan forstå meningen, mens der også er en stor udfordring i at integrere det erfaringsnære med det erfaringsfjerne i fortolkningen. Det er ikke kun, når vi stiller spørgsmål, at vi skal være opmærksomme. Det er i høj grad også, når respondenterne svarer. De, som vi interviewer, vil bruge nogle begreber, som for os vil være erfaringsfjerne, da vi ikke har erfaringer fra banken. Hvis vi ikke er opmærksomme på dette og får begreberne uddybet under interviewet, er der en stor udfordring i at fortolke begreberne, så respondenterne kan kende sig selv i den fortolkning, vi laver. Blandt andet derfor, beder vi vores respondenter om lov til at kontakte dem for at kunne få uddybet forklaringer, der ligger os fjerne.

I vores fortolkning af interviewet skal vi gerne nå frem til en korrekt tolkning af de udsagn, vores respondenter kommer med. Der er mange forskellige opfattelser af, hvilke kriterier der stilles til grund for, om en fortolkning er korrekt eller forkert. Der er 2 meget brugte kriterier, det holistiske kriterie og aktør kriteriet. Selvom disse kriterier ofte stilles op imod hinanden, argumenterer Gilje og Grimen (Gilje og Grimen,

¹⁰ Clifford Geertz benytter begreberne erfaringsnære og erfaringsfjerne i Gilje & Grimen, 1993

1993) for, at begge kriterier er nødvendige, og at de ikke udelukker hinanden. Aktør kriteriet tilsiger, at fortolkninger er sand, når den stemmer overens med afsenderens intensjoner. Det betyder, at fortolkningen af de meningsfyldte fænomener skal tage udgangspunkt i de beskrivelser, aktørerne kommer med, og de intentioner, der er. Så når vi fortolker en handling eller et udsagn, kan vi ikke gøre det isoleret fra aktøren, når vi skal forstå det, der bliver sagt eller gjort. Derimod tilsiger det holistiske kriterium, at det er selve udsagnet og udsagnets indre sammenhæng, der har en stor betydning. For at få en korrekt tolkning skal vi derfor se på, hvor godt et udsagn hænger sammen med hele interviewet som helhed. I forbindelse med fortolkningen af vore 3 interviews, vil vi benytte os af aktør-kriteriet til at få de bankansattes samlede forståelse, der er essentiel for at få en korrekt fortolkning. I vores fortolkning vil vi fortolke enkelte dele hver for sig, og vi vil derefter bruge det holistiske kriterie til at finde ud af, hvordan delene passer sammen og giver en helhed.

3.5 Metodiske overvejelser

For at indsamle den empiri, der skal fungere som grundlaget for vores opgave, vil vi benytte os af kvalitative metoder. Det gør vi med udgangspunkt i vores fænomenologiske tilgang og indenfor metoder baseret på et intensivt design er der en bred vifte af metoder, vi kan vælge. Et decideret feltstudie ville være en oplagt metode, da vi gerne vil finde frem til den læringskultur, der hersker i Jyske Bank. Men et sådan studie ville være for omfangsrigt at foretage, grundet den korte periode opgaven skrives i samt det faktum, at vi studerer på deltid, og alle tre har fuldtidsbeskæftigelse ved siden af vores studie. Vi har derimod valgt at lave interviews, både enkelt- og fokusgruppeinterviews. Vi vil afholde 2 fokusgruppeinterviews, hvor deltagerne skal være medarbejdere i afdelingsnettet, og vi har lagt vægt på, at der skal være den maksimale variation i udvælgelsen af deltagerne. Derfor har vi valgt at lave de 2 interviews henholdsvis øst og vest for Storebælt og med deltagere af forskelligt køn, anciennitet og alder. Vi laver fokusgruppeinterviews af de ansatte frem for enkeltinterviews, da vi er interesseret i de oplevelser og holdninger, der dukker op når flere personer interagerer, noget vi føler, der kunne blive svært at få frem i enkeltinterviews. Vi vil også interviewe HR-

ledelsen for at få klarlagt den strategi, der er for læring i fremtiden, og for at få et overblik over den pædagogiske tilgang til læring.

3.6 Grounded Theory

Kvalitative data kan analyseres ved hjælp af mange forskellige metoder. Vi har valgt en af metoderne, hvor der fokuseres på at afdække egenskaber, kvaliteter, mønstre og regelmæssigheder (Holm & Schmidt, 2003). Den metode, som vi har valgt, hedder Grounded Theory og er en overvejende induktiv og procesorienteret metode. Det vil sige, at man bygger op ud fra data og frem til teori. Samtidig er den iterativ, og man kan derfor løbende gennem nye erfaringer påvirke forløbet (Holm & Schmidt, 2003).

Den teori, som udvikles, er en form for "mellem-teori". Den giver ikke generaliserede forklaringer til samfundet og beskriver heller ikke relationer mellem nogle få egenskaber. Grounded Theory beskriver nogle udvalgte fænomener, som er fælles for en lille gruppe mennesker og i visse situationer fælles for mange mennesker (Haan & Östlin, 2003).

Fordelene ved Grounded Theory er udover, at det er en velbeskrevet metode¹¹, at den giver systematisk indsigt, og at metoden kan benyttes af studerende såvel som forskere. Ulempen kan være, at man, fordi man arbejder med temaer, kan komme til at miste den enkelte interviewdeltager af syne. En anden ulempe er, at vi ser på interviewcitater og forholder os meget nært til disse citater, og derved ikke kommer dybere ned i meningslagene (Holm & Schmidt, 2003).

Grounded Theory er en sociologisk analyse metode, som oprindeligt er udviklet af Barney Glaser og Anselm Strauss i 60'erne og 70'erne, som udgav bogen "The Discovery of Grounded Theory". Bogen indeholder blandt andet to modsatrettede forståelser i forhold til relationen mellem data og teori. Disse begreber hedder henholdsvis "Emergence" og "Theoretical Sensivity" (Charmaz, 2008). Disse to begreber står i kontrast til hinanden. Med hensyn til "Emergence" handler det om, at

¹¹ Ifølge Wikipedia er det verdens mest citerede forskningsmetode til at analysere kvalitative data. http://sv.wikipedia.org/wiki/Grundad_teori

Glaser og Strauss i første omgang ville udfordre den deduktive tankegang, som prægede store dele af forskningsverdenen dengang. "Emergence" handler om, at der ud af data fremkommer nogle kategorier, og at forskeren skal gå til analysen uden at være befængt med teori, f.eks. fra hvad han har læst og ellers har arbejdet med. Problemet i forhold til Glaser og Strauss begreb "Open Coding"¹² er, at det er meget tidskrævende, man anvender denne tilgang.

Man har imidlertid efterhånden indset, at det ikke lader sig gøre at gå til en analyse uden forforståelse. Begrebet "Theoretical Sensivity" handler om, at forskeren ikke går til analysen som "tabula rasa". Man har et perspektiv med i bagagen, som gør, at man kan se de relevante data (Charmaz, 2008). Vi er bevidste om, at vi har forforståelser for det område, vi arbejder med i opgaven. Som det nævnes på svensk, "Verkligheten är alltid redan tolkad. Data är således aldrig pura droppar från den ursprungliga, rena jungfrukällan, utan de är alltid fusionerade med teori i själva sin uppkomst". (Alvesson & Sköldberg, 1994, s.71).

Tidligere har vi arbejdet med Jyske Bank via vores projektopgave i 2007 om finansøkonomerne, og samtidig har vi også beskæftiget os med en del af de teorier, der benyttes i dette masterprojekt. Vi er bevidste om, at det har en vis indflydelse på analysen, men omvendt er vi positivt stemte for, at det vil gøre os i stand til at gætte på et mere kvalificeret niveau i forhold til de kategorier, som skal findes i forbindelse med vores anvendelse af Grounded Theory.

I 1992 udgav Anselm Strauss sammen med Juliet Corbin "Basics of Qualitative Research", som bl.a. handlede om, at forskeren skulle følge et kodningsparadigme. Glaser kritiserede dette og mente, at forskeren skulle tage udgangspunkt i det emergerende og være åben. At følge et bestemt kodningsparadigme er godt for novicer, mens mere professionelle forskere måske har et ønske at vælge en mere tillempet form for Grounded Theory (Charmaz, 2008).

Selvom vi ikke er professionelle forskere har vi alligevel valgt at arbejde via en tillempet form for Grounded Theory. Det kodningsparadigme, som vi vælger at følge

¹² Kodningsprocessen i Grounded Theory

er udviklet af Bente Halkier i hendes bog "Fokusgrupper" (Halkier, 2002). Den går fra data, kode, kategori og til begrebsliggørelse.

Ifølge encyklopædien i "Problemorienteret Projektarbejde" (Olsen & Pedersen, 2003) bygger Grounded Theory på det metodiske princip, som hedder abduktion.

Abduktion ligner detektivens arbejde på den måde, at det handler om at skabe en hypotese eller se "en sammenhæng eller forklaring bag et fænomen, som udgør et kvalitativt spring fra de data man har rådighed over" (Olsen & Pedersen, 2003).

Ifølge Martin Holmgaard Laursen bliver abduktive læreprocesser kvalificerede, idet de foregår i spænd med induktive og deduktive læreprocesser. Som han påpeger:

"Kreative læreprocesser er i deres essens abduktive. De er legende, søgende og eksperimenterende. Gennem de abduktive processer undrer vi os over eksisterende forklaringsmodeller, og drister os til at komme med nye forklaringsrammer". (Laursen, 2005).

Holmgaard Laursen understreger endvidere, at der kræves en enorm viden om kulturens tegn og begreber før man kan gætte kvalificeret.

Gruppen har gennem opgave / projekt skrivninger på MIL-studiet opnået en del kendskab til abduktive læreprocesser, og derfor vil det være naturligt at arbejde med masterprojektet på denne måde.

3.7 Individuelt interview

I vores forsøg på at få et billede af læringskulturen i Jyske Bank, har vi fundet det vigtigt at få det strategiske udgangspunkt. I Jyske Banks afdeling for kompetenceudvikling, der som tidligere beskrevet er en del af HR-afdelingen, varetages alle uddannelsesaktiviteter. Det er her de strategiske beslutninger tages, og det er også her kursusforløb og løbende udvikling tilrettelægges. Derfor finder vi det naturligt at interviewe lederen af afdelingen for kompetenceudvikling, Karin Lyngby

Christensen. Interviewet har ikke kun skullet give os ledelsens syn på læringskulturen, men har også skullet fungere som et udgangspunkt for de 2 fokusgruppeinterviews, som vi efterfølgende skulle afholde med medarbejderne. Oprindeligt skulle interviewet være et enkeltinterview med Karin, men på hendes foranledning inviterede vi også Hanne Hoberg, der er pædagogisk ansvarlig i afdelingen. Årsagen hertil var, at Karin gerne ville have en med, der kunne svare uddybende omkring det pædagogiske grundlag, da Karin mest opererer på det strategiske niveau. Det fornuftige i at inddrage 2 personer skal også ses i lyset af, at Karin kun har været i Jyske Bank i 3 år, mens Hanne har arbejdet i HR-afdelingen i over 20 år, og at vi derved gennem hendes udtalelser kunne få det historiske perspektiv på læringskulturen i Jyske Bank.

Vores metodiske udgangspunkt er som beskrevet hermeneutisk og fænomenologisk, og derfor har vi også valgt denne kvalitative metodeform, da vi har ønsket at kunne fortolke de personlige opfattelser, der er om læringskulturen i Jyske Bank.

"Et interview har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener" (Kvale 1997, s.19).

Årsagen til valget af det individuelle interview var, at vi ønskede at komme i dybden med de emner, vi undersøgte, modsat vores fokusgruppeinterviews, hvor målet i lige så høj grad er, at få deltagerne til at diskutere og derved få pointer og forskelligheder frem.

Selve interviewet var et semistruktureret interview, der blev afholdt i Jyske Banks hjemsted¹³ i Silkeborg, og vi havde udformet en interviewguide (bilag 1), der var givet til de 2 informanter fra banken inden interviewet, så de kunne få mulighed for at forberede sig på spørgsmålenes karakter. Da Karin er leder for Zanne¹⁴, der er medarbejder i Jyske Bank, og da Hanne er en nær kollega, har de to personer gennem længere tid været bekendt med denne opgave og dens formål. Det var

¹³ Jyske Banks egen betegnelse for hovedsædet

¹⁴ Zanne er Suzanne fra MIL-gruppen, som er ansat i HR-afdelingen i Jyske Bank

primært én fra vores gruppe, der i øvrigt var fuldt repræsenteret, der styrede spørgsmålene, men vedkommende blev suppleret med uddybende spørgsmål fra de øvrige. Til at begynde med var Karin alene sammen med gruppen, og hun besvarede spørgsmål og fortalte om bankens overordnede strategi for uddannelse og kompetenceudvikling. Da Hanne først kom en halv time ind i interviewet, medførte det, at vi ikke helt kunne følge interviewguiden, da dette fik indflydelse på spørgsmålenes rækkefølge. Derfor blev guiden primært benyttet som tjekliste i forhold til, at vi kom omkring alle emner. Hanne svarede så på de spørgsmål, der omhandlede den pædagogiske tilgang til læring, der bliver praktiseret i Jyske Bank. Selve interviewet varede 55 minutter, og selvom de var 2 personer i den sidste halvdel, fungerede det godt, og der var ingen diskussion mellem de 2 deltagere. De supplerede derimod hinanden godt, og de var meget ivrige for at fortælle deres synspunkter. I det hele taget blev interviewet gennemført meget lig en professionel samtale, hvor de 2 deltagere fik lov til at formulere deres egne opfattelser af læringskulturen og strategien for uddannelse i banken i fremtiden.

Interviewet blev optaget på diktafon, men da både Karin og Hanne benyttede sig af en flipover til at tegne figurer, optog vi disse dele på video for at få figurerne med. I vores analyse af interviewet har vi ligesom ved vores fokusgruppeinterviews benyttet os af Bente Halkiers forskrifter (Halkier, 2002). Vi har transskriberet hele interviewet (Bilag 2), hvorefter vi kodede, kategoriserede og begrebsliggjorde data.

Et af målene med interviewet var som nævnt at få de 2 deltageres syn på læringskulturen i Jyske Bank, så det kunne være med til at danne grundlag for de spørgsmål, vi ville præsentere for deltagerne i vores 2 fokusgruppeinterviews. Vores oplevelse af at gøre det på denne måde var, at vi derved kvalificerede vores fokusgruppeinterviews yderligere. Især blev der i lederinterviewet brugt nogle myter og fortællinger, som vi brugte som udgangspunkt for de vignettekort, der blev anvendt i de 2 fokusgruppeinterviews.

3.8 Fokusgruppeinterview – udvælgelse

I forbindelse med vores valg af kvalitative undersøgelsesmetoder har vi, som tidligere beskrevet, haft flere overvejelser. Vi har en fænomenologisk og hermeneutisk tilgang til opgaven og har derfor ønsket at se på verden i forhold til læring, som den fremtræder for medarbejderne i afdelingsnettets i Jyske Bank. Dette har været vores mål for analysen, for at vi med det bedst mulige grundlag vil kunne give bud på, hvordan IKT og Blended learning i fremtiden kan understøtte læringen. Da vi samtidig har valgt den symbolske tilgang til kulturanalysen og således ikke tror på, at der findes én tilgang til dette perspektiv og dermed én kultur for læring, har vi i vores fokusgruppeinterviews stræbt efter maksimum variation, som den beskrives af Helle Neergaard (Neergaard, 2007). Ulempen herved er, at vi ikke opnår så robust et materiale i forhold til at lave en efterfølgende generalisering, som hvis vi havde valgt en mere homogen gruppe. Vi vægter imidlertid at få så mange vinkler med som muligt, da vores målgruppe må anses for at være ret bred.

Antallet af deltagere i vores fokusgrupper har vi dels baseret på Bente Halkiers anbefaling (Halkier, 2002) – dels på vores egne erfaringer fra 2007, hvor vi gennemførte interviews i forbindelse med vores opgave om "Blended learning for Finansøkonomer"¹⁵. Vi valgte således at invitere 8 deltagere såvel vest som øst for Storebælt i henholdsvis København og Vejle. Vores mål var minimum 6 deltagere hvert sted, men vi vidste ud fra tidligere erfaring, at vi risikerer afbud og sygdom i sidste øjeblik, hvorfor det ville være for risikabelt blot at invitere 6 hvert sted. En anden årsag til 6 som minimumsantal var, at vi ud fra ønsket om "maksimum variation" gerne ville have alle "faggrupper" repræsenteret. I bankens kundevendte afdelinger har man ud over ledere: privatrådgivere, erhvervsrådgivere, kundemedarbejdere, kasserere, værter, fagansvarlige, elever og trainees. Vi søgte variation både, hvad angår disse roller, men også med hensyn til køn, alder og anciennitet. Vi inviterede altså 8 medarbejdere hvert sted, og vores "model-hold" så ud som følger:

2 privatrådgivere

¹⁵ (Aurvoll, Katballe, Lindskjold, Ploug og Petersen, 2007)

2 erhvervsrådgivere
2 værter/kasserere/kundemedarbejdere
1 fagansvarlig
1 elev/trainee

Geografisk havde det været hensigtsmæssigt at få så stor spredning som muligt, men et led i vores aftale med banken, der har afholdt udgifterne vedrørende tabt arbejdsfortjeneste og transport, var, at vi her indgik et kompromis og sørgede for at tage hensyn til, at de inviterede boede i kørselsafstand op til maksimum en time. Dette var for os også et spørgsmål om sandsynligheden for positiv medvirken fra medarbejdernes side.

Vi afsendte invitationerne med følgende ordlyd:

I forbindelse med en undersøgelse af læringskulturen i banken vil jeg gerne indbyde dig til et fokusgruppeinterview.

Mandag den 10. marts i OC-ØST, undervisningslokalet, 4. sal kl. 10.30 – vi afslutter med frokost ca. kl. 12.00

Mødet vil være helt uformelt, og du skal ikke forberede noget inden.

Målet er, at få dine input i forhold til, hvordan du oplever, at læring og uddannelse foregår i Jyske Bank. Undersøgelsen er et led i et masterspeciale, der har til mål at bidrage med vinkler til udvikling af læringsmetoder og udvikling af ny bankuddannelse i banken.

I er i alt inviteret 8 medarbejdere fra forskellige afdelinger. Du er udvalgt på baggrund af dit køn, anciennitet og jobprofil, da vi søger at få så forskelligartede input som muligt. Derfor håber jeg også, det er muligt for dig at afse tiden. Hvis du ikke kan deltage, må du gerne give mig en melding senest den 28.02.

Mange hilsener Suzanne Petersen, kompetenceudvikling.

Disse blev afsendt pr. mail henholdsvis 17 og 18 dage før afholdelsen.

Imidlertid indløb en del afbud og nogle af dem ret kort før interview-afholdelsen. En del var ret kedede af ikke at kunne deltage og spurgte efter alternative datoer.

Resultatet af at skulle erstatte deltagerne med kortere og kortere frist til afholdelsen var, at flere selv fandt en stedfortræder, og resultatet blev, at antallet af deltagere i Vejle havnede på 8 og i København, hvor vi også havde 2 udeblivelser, blev antallet af deltagere 5.

En oversigt over deltagerne:

	København	Vejle
Mænd	2	4
Kvinder	3	4
Alder	21-49 år	35-57 år
Gennemsnitsalder	35 år	46 år
Anciennitet	1,5 – 12,5 år	1,5 – 35 år
Gennemsnitsanciennitet	7,1	16
Privatrådgivere	1	3
Erhvervsrådgivere	2	2
Kasserere	0	1
Kundemedarbejdere	1	1
Elever/trainees	1	0
Fagansvarlige	0	1

Altså en noget højere gennemsnitsalder og anciennitet i Vejle end i København.

Ligesom "fagsammensætningen" er forskellig de to steder. Nu var vores mål imidlertid heller ikke at sammenligne de to landsdele, ligesom vi heller ikke har ønsket at drage nogle generelle konklusioner. Samlet set må vi sige, at vi har opnået en god alsidig repræsentation. Der var dog, som vi senere vender tilbage til, forskelle i forhold til interaktionen.

3.9 Strukturering fokusgruppeinterviews

Begge interviews blev afholdt i bankens lokaler. Disse lokaler, anvendes normalt til kurser og mødeaktivitet, og var derfor ikke decideret hjemmebane for nogen af deltagerne. En ulempe ved at vælge et neutralt sted er generelt, at stedet ikke er socialt genkendeligt for deltagerne. Imidlertid er de anvendte lokaler kendte af alle

vores deltagere fra andre sammenhænge, og da vi umuligt ville kunne have "hjemmebane" for alle, vurderede vi, at dette var den bedste løsning. Vi valgte at være to fra gruppen til at deltage i København, mens vi i Vejle alle tre deltog. Da vi var bevidste om, at Halkier anbefaler, at man maksimum er to "eksterne" for ikke at overvælde deltagerne (Halkier, 2002, s. 43) gjorde vi meget ud af vores forklaring af antallet af deltagere fra MIL-gruppen og af, at de to af os påtog os en meget tilbagetrukket rolle. Fra vores egen gruppe deltog Zanne begge steder, idet vi går ud fra, at dette på forhånd kunne medvirke til en vis tryghedsfølelse for medarbejderne. Der var således kun én moderator hvert sted. Vi optog begge interviews på såvel video som diktafon.

Til strukturering iøvrigt valgte vi en semistruktureret form, idet vi ønskede at styre, at informanterne forblev omkring emner forbundet med læring. Vi havde også ud fra vores HR-interview og vores forforståelse visse emner og vinkler, som vi gerne ville sikre os, at deltagerne kom omkring. Vi lod moderatorrollen alene bestå i at guide deltagerne igennem og lod spørgerammen (bilag 3) være repræsenteret ved 3 kategorier af spørgsmål, som deltagerne selv skulle trække og læse op for hinanden. Formålet med dette var at minimere moderatorens indflydelse, men alligevel sikre fremdrift. Disse spørgsmål var på forhånd placeret i rækkefølge, og spørgsmålenes type blev understreget ved forskellige farver på de vignettekort, hvorfra de skulle læses.

Gule kort: Åbne spørgsmål

Grønne kort: Vælg et billede

Røde kort: Provokerende påstande

Målet med de gule kort var, at alle skulle give deres mening til kende og diskutere, så vi fik så mange synspunkter med som muligt. Eksempel på et spørgsmål: ***Hvordan søger du vejledning i forhold til din egen udvikling?***

Ved de grønne kort skulle deltagerne rejse sig og gå hen til et bord, hvor omkring 100 forskellige fotografiske billeder var spredt ud. Disse billeder var af alt fra bygningsværker, natur, mennesker, dyr, kulturelle symboler osv. Målet med brugen af

billeder var at søge at fremme deltagernes fantasi og tilbøjelighed til at tale i billeder. Samtidig var målet at skabe en variation i forhold til interviewet. Spørgsmål lød f.eks.: **Vælg et eller to billeder, der illustrerer, hvordan viden deles i Jyske Bank. Begrund dit valg.**

De røde kort var udtryk for vores forforståelse omkring deres holdninger, altså hypoteser - men med tingene sat på spidsen, f.eks. : **E-learning er noget fanden har skabt** eller **I Jyske Bank værdsættes det ikke, at man uddanner sig.**

Især den sidste kategori var påvirket af de ting, der kom frem under vores HR-interview.

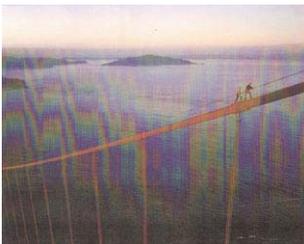
3.10 Fokusgruppeinterviews - gennemførelse

Fokusgruppeinterviews øst og vest for Storebælt blev gennemført som semistrukturerede gruppesamtaler.

Ligesom i vores fokusgruppeinterviews med finansøkonomerne i projektet sidste år, oplevede vi enkelte af deltagerne som mere udadvendte og meningstilkendegivende end andre. Alle deltagere har alligevel fået mulighed for at ytre sig.

Interviewene tog hhv. 1 time og 53 minutter øst for Storebælt og 1 time og 35 minutter vest for Storebælt. Hovedårsagen til den store forskel i varighed var, at vi valgte enkelte vignettekort fra efter interviewet øst for Storebælt var overstået, idet enkelte af interviewdeltagerne oplevede flere af vignettekortene som gentagelser. Derfor blev de taget ud af bunken.

Vi oplevede, at både vignettekort og billeder gav god variation i interviewet, og især anvendelsen af billeder inspirerede deltagerne til at komme med metaforer, som kunne have været svære at få fat på uden dette værktøj. Deltagerne gav efterfølgende udtryk for, at det virkede spændende at gøre det på denne måde. Nedenfor findes eksempler på billeder, der blev valgt af flere deltagere:



Med hensyn til moderatorrollen skulle den være lyttende og understøttende. Øst for Storebælt var det vores gruppemedlem, Zanne fra Jyske Bank, som havde moderatorrollen, mens det vest for Storebælt var et andet gruppemedlem, Morten, som ikke arbejder i banken. Begge interview havde et fint flow, og det er der kommet meget anvendelige data ud af.

Vi oplevede enkelte gange, at det var svært for Zanne, som arbejder i Jyske Bank ikke at agere som deltager i fokusgruppeinterviewet. Endvidere oplevede vi mange henvendelser til hende, da interviewet var overstået. Det er forklarligt, da hun er kendt af flere af interviewdeltagerne, og da det herved forekommer mere naturligt at kommunikere med en, som anses som en kollega, frem for at kommunikere med andre udefrakommende.

Endvidere er vi opmærksomme på, at Zanne, som til daglig arbejder i HR kompetenceudvikling, også kan skabe tvivl hos interviewdeltagerne om, hvorvidt de kan tale frit.

Derfor indledtes interviewet begge steder med, at deltagerne blev informeret om masterprojektets formål, og at de blev lovet fuld anonymitet og blev opfordret til at tale frit. Der kan have været enkelte deltagere, som har holdt informationer tilbage. Ud fra det righoldige interviewmateriale har vi dog ikke mistanke om, at det skulle være tilfældet.

3.11 Analyse af fokusgruppeinterviews

Formålet med fokusgrupperne var at få indblik i Jyske Banks eksisterende læringskultur for derved at kunne kvalificere vore overvejelser om den fremtidige tilrettelæggelse af læringsforløb. Flere deltagere har givet udtryk for, at det var spændende at være med til. De fleste deltog i fokusgrupper for første gang.

I dette afsnit vil vi komme med et eksempel, hvorledes data er indsamlet, bearbejdet, analyseret og præsenteret. Hermed mener vi, at det bliver lettere at forstå vores undersøgelsesdesign.

Alle fokusgruppeinterview er transskriberet i fuld længde (Se bilag 4 og 5) med opdigtede navne. Dermed fik vi indsamlet en stor mængde data på relativt kort tid. Der kan være gået data tabt i forbindelse med transskriberingen, da lydets kvalitet var svingende. Samtidig har vi oplevet i forbindelse med gennemførelsen af fokusgruppeinterview, at man taler i munden på hinanden, hvilket kan medføre, at der går data tabt.

Alle interview findes på video. Kvaliteten af filmene er svingende, hvilket kan få indflydelse på analysen af data. Vi tre har set alle film og lyttet alle lydoptagelser igennem for at finde relevante data frem, for at imødegå dette. Den digitale diktafon gengiver kun en auditiv version af interviewet, og dermed indeholder den ikke visuelle aspekter. Derfor inddrog vi i begge fokusgruppeinterview videooptagelser, da vi gerne ville have fat i den visuelle situation. Dermed fik vi en mere righoldig indsigt i konteksten. Samtidig sikrede vi, at vi havde data med hjem. Dog har vi valgt at holde os til de mundtlige udsagn i vores analyse og ikke taget så meget hensyn til den fysiske placering, deltagernes mimik og gestus. Derfor har vi fravalgt den mere krævende videoanalyse (Kvale, 1997). Vi har endvidere været opmærksomme på, at valget af opstilling af kamera og brug af diktafon kan have haft indvirken på deltagernes lyst til at ytre sig.

Ud fra vores fokusgruppeinterview og vores individuelle interview står vi med en mængde data. Ifølge Bente Halkier gælder det om at få overblik over sit datamateriale og få det reduceret (Halkier, 2002). I vores masterprojekt har vi valgt at analysere data på følgende måde.

Eksempel på data fra transskriberet fokusgruppeinterview i Vejle:

"Det tror jeg ikke jeg gør, men jeg vil sige, at nu sidste år, da jeg startede i banken, det var lige omkring, hvor vi fik pakkerne, og da skulle vi alle sammen igennem E-learning. Jeg tror, der var en 20-30 stykker, hvor man skulle krydse af i et regneark. Jamen, jeg tror jeg nåede en tredjedel af de der, fordi det simpelt var for overvældende – det var alt for mange informationer på en gang" Ivan (Vejle).

Herefter opdeles data i koder. (bilag 6 og 7)

Kodning: E-learning med pakkerne alt for overvældende.

Herved har vi reduceret data til en del koder, som indgår i en overordnet kategori. Kategoriseringen er overvejende empiridrevet. (Bilag 9-17)

Kategori: E-learning

I første omgang har vi i begrebsliggørelsen sat kategorier og koder i forhold til data igen. Ud af dette ses en række problemfelter og faktorer, som værdsættes eller ønskes under de forskellige kategorier. Nedenfor ses et eksempel med fokusgruppeinterviewet i København.

Hvad er problemet?

E-learning glemmes hurtigt.

Hvad ønskes / Hvad værdsættes?

At det kunne være dialogbaseret

Til sidst har vi sat problemfelterne i forhold til de valgte teorier, som vi benytter til både fortolkninger i forhold til læring, videndeling og kulturen.

Gennemførelsens styrker og svagheder

I dette afsnit vil vi redegøre for vores undersøgelses styrker og svagheder

En ulempe har været, at vi skal begrænse os til færre kategorier af spørgsmål end, hvis havde valgt at lave et individuelt interview, og at vi ikke kan følge enkelte af deltagerens svar i dybden.

Hvad angår repræsentativitet står vi med et forholdsvis lille antal deltagere, og derfor kan vi ikke komme med en generalisering, som hvis vi havde valgt en kvantitativ undersøgelsesmetode, hvor mange af bankens medarbejdere ville komme til orde. Vi mener dog alligevel at kunne give et fornuftigt bud på, hvorledes medarbejderne ser den nuværende læringskultur.

Fokusgrupperne giver en kontrol blandt deltagerne på lidt for uovervejede meninger, og samtidig har vi oplevet, at grupperne har været en god støtte i forhold til at få de andre deltagere til at komme med ideer og til at hjælpe gode tanker på vej.

Fokusgrupperne har både vist forskelle og enighed mellem deltagerne. I og med at fokusgruppeinterviewet producerer data via en gruppe af Jyske Banks medarbejdere, har der været en risiko for, at der var enkelte af deltagerne, som ville dominere interviewet. Der har selvfølgelig været nogle personer til stede, som er mere ekstroverte end andre, men alle deltagere er i løbet af de to fokusgrupper kommet til orde. Det lave deltagerantal, især i København, har altså ikke haft negativ indflydelse på interaktionen. Det har derimod givet alle mulighed for at komme til orde.

Vi har i processen med at skabe dette masterprojekt brugt os selv i processen, og derfor har det ikke været muligt at gå objektivt til værks. Det er umuligt ikke at få indflydelse på fortolkningerne, da vi er "befængte" med vore menneske- og læringssyn, vore forforståelser og erfaringer.

I vort masterprojekt må vi derfor tage udgangspunkt i at kvalitative undersøgelsesmetoder skal anvendes til noget andet end den kvantitative, og vi har derfor fået et datamateriale, som udviser en større bredde i holdninger og opfattelser.

Kvalitetskriterier i forhold til undersøgelsesdesignet

Hvis man bruger positivismens optik på vores masterprojekt, som udelukkende er udført ved hjælp af kvalitative metoder, vil man ved hjælp af "treenighed af generaliserbarhed, reliabilitet og validitet" hurtigt komme frem til, at visse spørgsmål ikke er pålidelige, da de af en eller anden grund er ledende. Det går hermed ud over pålideligheden (reliabiliteten). Endvidere vil man med positivismens øjne sikkert komme frem til, at vores undersøgelser ikke er gyldige (validiteten), da vi lægger subjektive tolkninger henover empirien. I sidste ende vil vi heller ikke kunne generalisere vores data, da vi har for få deltagere (Kvale, 1997).

I en postmoderne verden ses viden som en socialkonstruktion, hvor sandhed skabes ved dialog. Derfor er det ikke et mål for vores kvalitative undersøgelse at opnå den reliabilitet og validitet, som findes indenfor en positivistisk fortolkningsramme.

Hvis vi tager udgangspunkt i Dahler-Larsens bog "At fremstille kvalitative data", er der alligevel en række kvalitets-kriterier vi skal tage højde for, når vi arbejder indenfor et fleksibelt design (Dahler-Larsen, 2002).

Reliabilitet

Selvom vi har fulgt den samme interviewmetode både i København og Vejle, har det ikke været muligt at lave præcist de samme interview to gange i træk. For eksempel har vi fået indsamlet meget forskellige data begge gange. Samtidig udelod vi nogle vignettekort den anden gang på opfordring fra deltagerne. Vi er klar over, at interviewet vil være tids- og kontekstafhængigt, og det er ikke muligt at skabe den samme situation begge gange.

Kvale påpeger, at et krav om reliabilitet kan modvirke kreative fornyelser og mangfoldighed.

Med hensyn til transskriptionernes reliabilitet er vi opmærksomme på, at transskriptionskvaliteten kunne have været forbedret, hvis vi havde ladet to skrive på det samme interview. Dog har vi haft en ensartet transskriptionsprocedure, som kan ses før transskriptionerne (Bilag 2). Men selvom vi har benyttet disse, ville det være vanskeligt for to personer at blive enige om præcist, hvad der blev sagt (Kvale, 1997).

Validitet

Som det også nævnes hos Kvale, er det svært at fastslå validiteten af interviewtransskriptionen, da der ikke findes nogen sand transskription fra mundtlig til skriftlig form.

Endvidere handler validitet i forhold til fokusgrupper om både kommunikativ validitet og håndværksmæssig validitet.

Hos Kvale handler kommunikativ validitet om efterprøvning af gyldigheden af vidneudsagn i en dialog (Kvale, 1997). Det kan ifølge ham også foregå i en lokal kontekst blandt interviewdeltagerne. Han påpeger, at både interviewer og interviewdeltager kan lære af hinanden i dialog og dermed forandre sig og skabe gyldig viden nærmest som i pædagogik.

Christine Ipsen (Ipsen, 2007) påpeger i hendes PHD-afhandling, at håndværksmæssig validitet ifølge Dahler-Larsen handler om, "hvorvidt dataindsamlingsmetoderne er gennemført på en forsvarlig måde i forhold til det konkrete undersøgelsesfelt, om instrumenterne anvendes der, hvor de er bedst egnede, om man som forsker indfrier de løfter man har givet".

Hun er endvidere inde på, at Dahler-Larsen nævner transparenskriteriet og det heuristiske kriterium. Transparenskriteriet handler om, at vi lægger metoderne frem, så læserne kan se, hvorledes undersøgelsen er udarbejdet. Det heuristiske kriterium handler om, om undersøgelsen har ført til ny viden.

Kvale påpeger, at "handlinger taler tydeligere end ord". For ham handler pragmatisk validering om at handle ud fra fortolkningerne. Pragmatikkens erkendelsesinteresse handler om at sætte forandringer i gang. Vi følger disse anbefalinger med vores forslag til en ny læringskultur i Jyske bank.

Generalisering

I fokusgruppeinterviewet har vi arbejdet indenfor et intensivt design med få deltagere og mange kategorier. Det vil sige, at vi ikke kan foretage en statistisk generalisering. Kvale er inde på, hvorvidt undersøgelsens resultater kan overføres til andre lignende situationer. Vi har søgt efter at kunne generalisere analytisk til idealtyper, men fandt dem ikke. De elementer vi interesserede os for, førte ikke til et konsistent sæt af meninger, hvad angår de kategorier, der dukkede op af materialet, som vi ville have kunnet inddele vores deltagere indenfor.

Kvale påpeger, at validering omhandler undersøgelsens alle syv stadier, hvor der foregår løbende kontrol (Kvale, 1997, s. 232). Eksempelvis påpeger han på niveau 2 (design), at man skal producere viden, som er gavnlig for menneskets arbejdssituation og minimere skadelige virkninger i forhold til deltagerne. Mon ikke, at vi gennem interviewene har fået påvirket deltagerne positivt i forhold til, at de er blevet mere opmærksomme på, hvordan de lærer og deler viden?

På denne baggrund har der i processen med at arbejde med fokusgruppeinterviewene været en lang række forhold på de syv stadier¹⁶, som vi har været nødt til at tage højde for løbende for at højne standarden af vores masterprojekt.

Vi har bestræbt os på at leve op til ovenstående kriterier for validitet. Men vi må alligevel lade det være op til læserne af dette masterprojekt at se på, om vi har lavet et ordentligt systematisk arbejde og fået det gjort gennemskueligt samt, at vi får argumenteret ordentligt, så vores resultater kan accepteres. (Halkier, 2002). Vores ambition er, at vi ved hjælp af vores masterprojekt kan sætte en forandring i gang i Jyske Bank.

¹⁶ Kvale: Validering på syv stadier. 1. tematisering. 2. Design. 3. Interview. 4. Transskribering. 5. Analyse. 6. Validering. 7. Rapportering. (Kvale, 1997, s. 232).

3.12 Sammenfatning af empiriske metoder

Ud fra fænomenologien har vi interesseret os for verden, som den fremstår for de enkelte medarbejdere i Jyske Bank i forhold til læring. Med en hermeneutisk baggrund er vi bevidste om, at vi ikke går til undersøgelsen uden forforståelser, men vi har gennem brug af Grounded Theory søgt at frigøre os mest muligt fra vores fordomme. Vi har med udgangspunkt i Halkiers anbefalinger anvendt fokusgruppeinterviews, og vi har desuden gennemført individuelt interview med HR-ledelsen. Vi har nu en mængde data, som vi har kodet og efterfølgende kategoriseret. I de næste afsnit, vil vi gøre rede for de teoretiske briller, vi vil tage på i forhold til fortolkning af empirien.

4.0 TEORIER OM LÆRING

4.1 Indledning

I de efterfølgende afsnit vil vi hovedsageligt beskæftige os med læringsteorier, som passer godt sammen med vores læringssyn, som er beskrevet i vores afsnit herom. I projektet inddrages Deweys pragmatisk blik på læring, Batesons læringsniveauer, Activity Theory og Wenger's teori om læring i praksisfællesskaber. Alle er teorier, der forbindes med deltagelse og aktiviteter i praksisser. Vi inddrager også Dalsgaards begreb om reflektiv mediering. Begrundelsen for, at vi beskæftiger os med disse læringsteorier er, at de stemmer overens med projektets sigte, nemlig at konstruere medierede artefakter og skabe socialt situerede læringsrum. Desuden finder vi dem i højere grad komplementære frem for modsigende.

4.2 Læring i praksisfællesskaber

I dette afsnit vil vi søge at skabe en baggrund for en efterfølgende analyse af læringsbetingelser nu og i fremtiden for medarbejderne i Jyske Banks afdelinger. Vi vil skitsere nøglefaktorer i Wenger's teori om praksisfællesskaber og inddrage nogle af hans og Laves tanker omkring situeret læring og legitim perifer deltagelse. Etienne Wenger er schweizer, men bosat i Californien, og arbejder som teoretiker og praktiker indenfor læringsteori. Han er kendt for blandt andet sit arbejde med udvikling af en teori om situeret læring sammen med den amerikanske Phd i social antropologi, Jean Lave, ud fra undersøgelser af blandt andet mesterlære hos skræddere i Liberia.

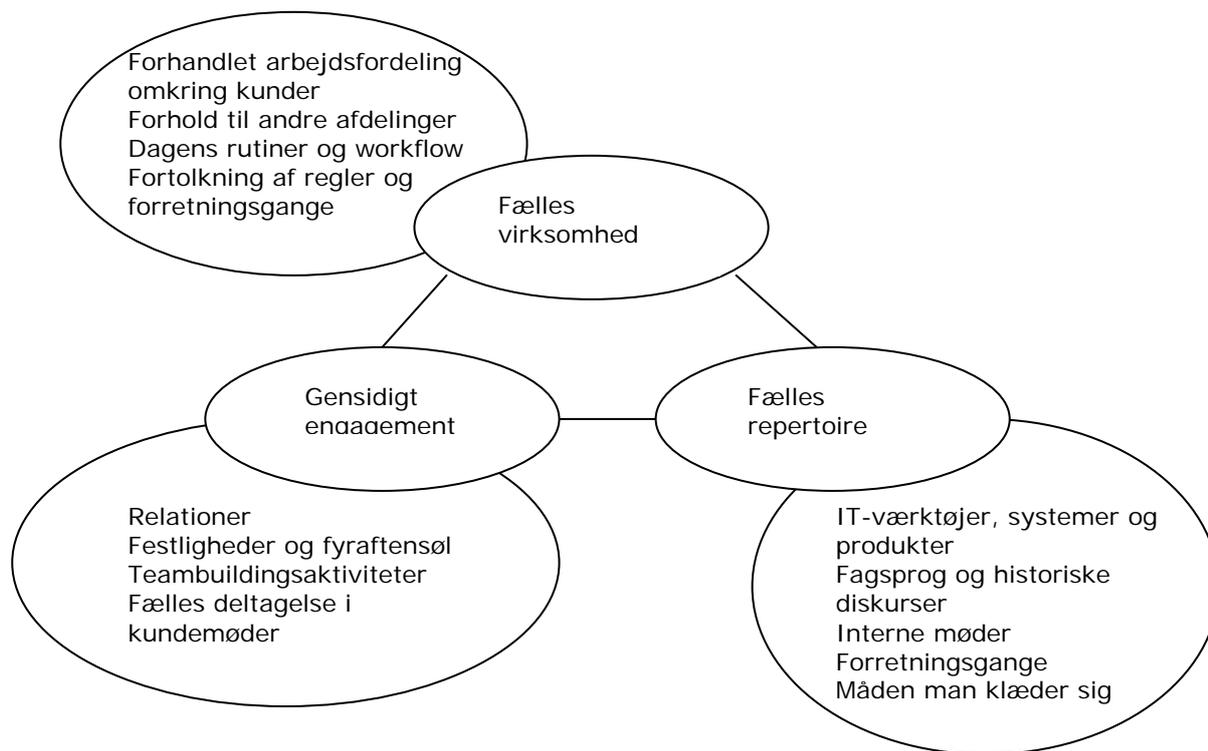
Motivationen for at inddrage netop disse teorier er bankens ønske om en større grad af forankring af læring i praksis og direkte anvendelse af praksis i en strategi for læring. Desuden er der god harmoni mellem vores menneskesyn, der definerer, at mennesket af natur er et socialt væsen, og Lave & Wenger's tanker, ligesom den konstruktivistiske kerne stemmer overens med den fænomenologiske tilgang, vi har valgt. Vi vil her koncentrere os om begreberne praksis og deltagelse/tingsliggørelse samt desuden deltagelsesbaner, grænser og periferier samt multiple medlemskaber.

Vi forestiller os, at medarbejdernes læring er stærkt bundet op omkring disse begreber, idet de må lære dels gennem deres deltagelse i de daglige bankforretninger i afdelingen, og at de samtidig især, hvad angår specialisområder og snævre fagområder, må have udfordringer, hvor udvikling alene kan søges udenfor deres egen afdeling.

Vi er bevidste om, at vi, ifølge Wenger ikke kan sætte lighedstegn mellem de teams, som er bankens organisationsform i afdelingerne og et praksisfællesskab, idet han pointerer, at praksislandskabet "ikke er kongruent med de tingsliggjorte strukturer i institutionelle tilhørsforhold, afdelinger og grænser" (Wenger, 2004, s. 141). Vi bevæger os alle i mange forskellige praksisfællesskaber i vores hverdag og gennem vores arbejdsliv både over tid, men også sideløbende. Disse fællesskaber er vores måde at høre til på, og vi til- og fravælger medlemskaber kontinuerligt. Eksempelvis kunne man forestille sig en medarbejder i banken, der dels er med i et fællesskab i familien, omkring fritidsinteresser, mellem venner og i forskellige sammenhænge i banken. Det er imidlertid ikke nok til at definere et praksisfællesskab, at man gør ting sammen, ligesom sympati og fælles interesser heller ikke er tilstrækkeligt.

Praksis

Et praksisfællesskab defineres af Wenger som omfattende tre dimensioner (Figur 2), som vi her forsøger at sætte i perspektiv til medarbejdernes arbejde i dagligdagen.



Figur 2. (Wenger, 2004, s.90, omformet til opgaven)

Det er altså muligt, at de teams, der er i alle afdelinger, kan betegnes som praksisfællesskaber. Alternativt kan det være, at der slet ikke eksisterer noget, eller at det går på tværs af teams eller omfatter hele afdelingen. Dette afhænger altså af, om de tre dimensioner er til stede. Da det fælles repertoire, og den fælles virksomhed er mere eller mindre givet, drejer det sig altså i det væsentlige om, hvorvidt medlemmerne opfatter dette som fælles, og dermed om meningsforhandlingen og det gensidige engagement er til stede.

Den væsentligste årsag til at tale om praksisfællesskaber er, at deltagerne til stadighed lærer af hinanden gennem udveksling af informationer, erfaringer og synspunkter. De forhandler deres arbejdsfordeling og fortolkning af servicestandarder, produkter og kundebehandling. Ikke dermed sagt, at der altid opnås enighed om disse ting, men ikke desto mindre skabes meningen ud fra den fælles forhandling og fra de oplevelser, udførelsen af praksis giver. Meningsforhandling er det, der kendetegner vores engagement i verden (Wenger, 2004, s. 67). Processen heromkring er både

dynamisk og kontinuerlig, idet meningsforhandlingen forandrer den praksis, der er udgangspunktet for forhandling. Gennem kommunikation og handlinger skabes meninger, der udvider, omfortolker eller bekræfter den enkeltes opfattelser – altså en genforhandling af mening. Den enkeltes deltagelse spiller også tilbage på fællesskabets oplevelse af meningsfulde aktiviteter. Ifølge Wenger er homogenitet, "hverken en forudsætning for eller resultatet af udviklingen af et praksisfællesskab" (Wenger 2004, s 93). Ofte handler det om, at medlemmerne komplementerer hinanden med hensyn til kompetencer, styrker og svagheder, og det vigtige i de gensidigt forhandlede relationer er at vide, hvem der er gode til hvad, og hvor man kan hente hjælp. Er der tale om specialister eller snævre faggrupper, som eksempelvis kasserere vil deres engagement være partielt, og der vil ofte være fornuft i, at disse personer også hører til et fællesskab af ligestillede, der har deres specialisering til fælles.

Deltagelse/Tingsliggørelse

Begreberne deltagelse og tingsliggørelse opfattes af Wenger som en dualitet, der implicerer hinanden, men ikke nødvendigvis er i takt. Gennem den engagerede deltagelse vil der ske reifikation eller tingsliggørelse, idet der udvikles artefakter, som ikke nødvendigvis er fysiske. Som sådan kan både udtalte og udtalte normer og værdiladninger i forhold til det, man arbejder med, og som udvikles igennem meningsforhandlingen, også betegnes som tingsliggørelse. Disse artefakter kan således findes, også efter deltagelsen er ophørt, eller man i en periode ikke interagerer. Tingsliggørelse kan f.eks. handle om teamets forhandlede procedure for planlægning og koordinering af ferie. En sådan procedure vil kunne fortsætte længe efter, at ingen længere ved, hvilket formål den tjener. En deltager i fokusgruppeinterviewet formulerer det billedligt som et håndaftryk og siger:

"..Men jeg har så også taget en hånd med, fordi den viden jeg har, den skal jeg selv tage ansvar for, og det håndaftryk, det skal så sættes. Og den viden, jeg giver videre til en kollega i afdelingen, ja den vil jeg også gerne sætte et håndaftryk på. Så den er tveægget" (Christian, Vejle)

Tingsliggørelse kan være med til at eksternalisere vores erfaringer, som det eksempelvis ses i forbindelse med portfolio-tankegangen. Samtidig kan man ifølge Wenger være deltager i et praksisfællesskab, selv om man i perioder ikke interagerer. Det vil f.eks. sige, at en enkelt medarbejders periodevise deltagelse i et projekt udenfor afdelingen ikke nødvendigvis afskærer vedkommende fra det fællesskab, han eller hun har været en del af.

Identitet

Situeret læringsteori er blevet kritiseret for, at "Det er den livshistoriske og subjektive dimension, man risikerer, der forsvinder, når det er deltagelse i et praksisfællesskab, der er den analytiske enhed" (Hansen i Illeris, 2000, s. 219). Mon det er dette Wenger forsøger at kompensere for ved at gøre en del ud af begrebet identitet? I hvert fald beskriver Wenger identitetsbegrebet ud fra begreberne: forhandlet oplevelse, medlemskab, læringsbane og naksus af multipelt medlemskab samt en relation mellem det lokale og det globale. (Wenger, 2004, s. 174). Identiteten består dermed af:

- Den oplevelse, man har af, hvordan ens eget bidrag til det fælles, opfattes og værdsættes af en selv og af fællesskabet.
- Den engagerede deltagelse gør, at man hører og bliver hørt og betragtet. Man spiller en rolle i det sociale og det faglige fællesskab
- Gennem til- og fravalg af de mulige baner, som fællesskabet tilbyder, spiller fortid og fremtid sammen i oplevelsen af nutiden. Man vil typisk spejle sig i de muligheder, som andres og nu fællesskabets historier tilbyder i forhold til ens egne ambitioner og graden af deltagelse. Her kan man f.eks. som forholdsvis ny i banken vælge at koble sig på en mere erfaren medarbejder.
- Som nævnt ovenfor deltager vi alle i flere praksisfællesskaber på én gang. Graden af deltagelse og sammensætningen af disse til- og fravalg, gør en harmonisering nødvendig i forhold til den enkeltes identitet. Hvor meget får arbejdslivet f.eks. lov til at fylde i forhold til familielivet?

- Endelig er der relationen mellem det lokale og det globale. Det handler i banken om, hvordan f.eks. teamet opfatter deres egen rolle i forhold til hele afdelingen, og videre i forhold til hele banken. Anser man andre teams som konkurrenter? Anser man sig selv som en vigtig del af den større organisation, eller ser man afdelingen som en selvstændig forretning, som egentlig var bedre stillet "uden alt det andet"? Alt dette giver perspektiv til den oplevede identitet.

Wenger fremhæver læringskapacitet som nok den vigtigste parameter i det samfund, vi lever i. Han hævder, "at forholdet mellem identitet og social struktur er den mest fundamentale ramme for læringskapaciteten" (Wenger i Illeris (2007), s 77).

Læringskapaciteten kan kun påvirkes af praksisfællesskabet selv. Men det kan hjælpe, at stille en ny diskurs til rådighed. Her for eksempel i forhold til bankens egen tanke om at skabe fokus på den uformelle læring og gøre den til et emne, som man blandt medarbejderne forholder sig til.

Man kan sige, at Wenger til en vis grad gør op med kritikken om ikke at inddrage den subjektive dimension. Det ser dog ud til, at han stadig kun i ringe grad medtænker den enkeltes motivation for at deltage og dermed lære.

Arten af medlemskaber (multiple, perifere)

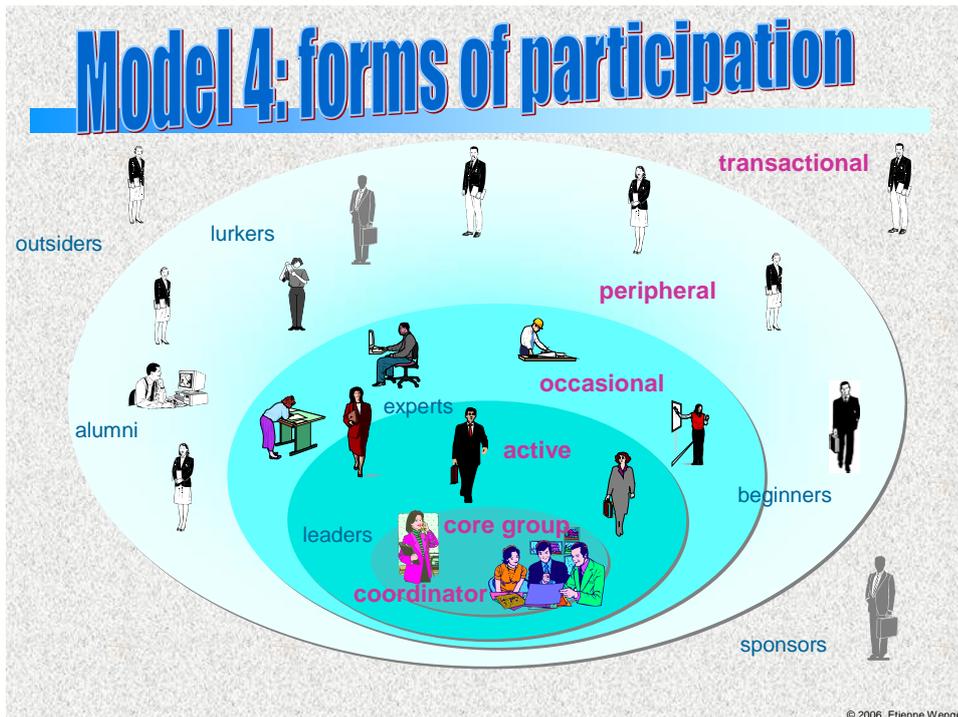
Som nævnt ovenfor bidrager de forskellige medlemskaber, til- og fravalget af dem samt deltagelsesgraden til identiteten. Et centralt begreb hos Lave & Wenger er begrebet legitim perifer deltagelse. Det dækker kort fortalt over forholdet mellem nytilkomne og veteraner og handler om den proces, den nye gennemgår for at blive socialiseret ind i fællesskabet. Man kunne også kalde det et mesterlære-princip, men det betegner ikke en mester, der underviser sin lærling. Lave & Wenger er fortalere for en decentring af mesterrollen "Mestringen er ikke til stede i mesteren, men i organisationen af det praksisfællesskab, som mesteren er en del af" (Lave & Wenger, 2003, s. 80). En vigtig rolle, som en såkaldt mester i sammenhæng med banken, typisk betegnet som vejleder eller mentor, måtte have, ville være at sikre adgang (legitimitet) til den nyankomne, hvilket vi fik bekræftet i vores fokusgruppeinterviews med finansøkonomerne i vores tidligere projektopgave "Blended learning for finansøkonomer". Her var en del af vores konklusion på det tidspunkt, at en meget

vigtig funktion i forhold til en vejlederrolle er, at vejlederen baner vejen for den unge nytilkomnes adgang til det repertoire, herunder eksempelvis kundemøder, som blandt andet skulle danne grundlag for læringen. Også i vores HR-interview finder vi dette konkret beskrevet:

”og så får man at vide, at man skal tage på det kursus og så kan jeg tage hjem og sidde indkapslet i min legitime perifere deltagelse, hvor jeg kan stå herude og vente på, at jeg engang kommer i nærheden af den her opgave. Nej, det er ikke det, der gælder, fordi det skal faciliteres og legitimeres den her vej ind, og det skal lederen gøre” (Hanne, Silkeborg)

Wenger udvider begreberne om deltagelse (Wenger, 2004) til at række fra ikke-deltagelses-identiteter til forskellige grader af deltagelse og deltagelsesbaner. ”Ikke-deltagelse” kan handle om, at man ikke ved, hvad det er man ikke ved og derfor går ufortrødent i gang med en opgave uden at være en del af fællesskabet. Denne bane kan føre videre til deltagelse eller kan forblive ikke-deltagende eller perifer afhængigt af, hvad der interesserer os, hvem vi søger socialt, og hvordan vi forsøger at styre vores læringsbaner, som nævnt ovenfor. Ikke-deltagelse kunne f.eks. kendetegne en erhvervspraktikant eller en ung-arbejder, der eksempelvis ekspederer post og byrinder uden nogen sinde at blive eller ønske at blive en del af fællesskabet.

Den perifere tilgang kan dække over nyankomnes stadie forud for den fulde deltagelse, som i dette tilfælde kan være elever eller trainees, men også ansatte, der er uddannet i andre pengeinstitutter. Den kan også dække over positionen for fagspecialister, placeret i andre afdelinger, der permanent yder afdelingen og de enkelte teams support i forhold til udvikling og hjælp til kundesager. For at illustrere landskabet omkring og i et praksisfællesskab, se figur 3.



Figur 3 (Wenger, 2006)

Som tidligere nævnt er multiple medlemskaber en naturlig del af vores liv, og som nævnt ønskværdigt for eksempelvis specialister i en afdeling. Multiple medlemskaber kræver harmoniseringsarbejde hos den enkelte, der kan være mere eller mindre energikrævende og måske endda give anledning til vedvarende spændinger (Wenger, 2004, s. 187)

Grænser og mægling

Grænser er både det, der samler et praksisfællesskab og adskiller det fra andre. Disse grænser kan være næsten uoverstigelige, eller de kan være områder, hvor nyankomne bydes velkomne. Ifølge Wenger er grænser et væsentligt opmærksomhedspunkt i en organisation. De kan både være befordrende for læring og det modsatte. På grund af de fælles læringshistorier dannes bånd i et praksisfællesskab. Dette kan i værste fald føre til selvtillid og reproduktion. Derfor er det gennem grænserne, at tendensen til fastlåshed skal imødegås. Det er de steder, hvor der sker oversættelse og koordineres, men det er også de steder, hvor der er størst chance for innovation. (Wenger, 2004, s. 289). Som tidligere nævnt kan multiple medlemskaber være hensigtsmæssigt, især for nogen,

men også af hensyn til arbejdet med grænseområdet, er dette interessant. Grænsemøder beskrives også som en mulighed enten som delegationsmøder, hvor flere medlemmer fra forskellige fællesskaber mødes, eller bare samtaler og besøg på tværs af grænser (Wenger, 2004, s. 134).

En anden måde, grænser kan bearbejdes og udnyttes på, er gennem mægling. Her sammenkædes praksisser gennem mæglerens erfaring. I endnu højere grad end ved multiple medlemskaber, hvor det er muligt at holde tingene adskilte, kræver mæglerrollen, at man er i stand til at koordinere og indordne perspektiver. Balancegangen i forhold til mæglerrollen består i, at mægleren skal undgå at blive fuldgældigt medlem af fællesskabet men samtidig opnå så meget legitimitet, at man ikke afvises. Det kan være svært for fællesskabet at erkende værdien af mægling, og der kan derfor forventes en vis modstand. Et eksempel på dette er i forhold til banken, fagkonsulenter, placeret i et områdecenter, som supporterer afdelingen. De nye netværk, hvor der indenfor hvert hovedområde (kredit, formuerådgivning, bolig osv.) er udnævnt én fagansvarlig, som skal dække 5-7 afdelinger og et tilsvarende større antal teams, kunne være et bud på en mæglerrolle. Wenger nævner, at rodløshed er en erhvervsrisiko ved at være mægler. (Wenger, 2004) Det kunne være vigtigt, at disse "mæglere" ikke tager de hermed forbundne udfordringer personligt.

Perspektiv

Situeret lærings teori eller teori om læring i praksisfællesskaber bygger på en antagelse, at læring uden kontekst ikke giver mening. Enhver virksomhed anses for situeret, og en følge af dette er, at der altid sker læring. Dette betyder, at også det uformelle tillægges betydning, hvilket vi fornemmer, vil blive et vigtigt parameter i vores analyse. Vi mener, at teorien om praksisfællesskaber mangler at inddrage forforståelse, følelser og motiver. Illeris (2001) kritiserer også det, som han kalder for Lave & Wengers idyllisering af begrebet om legitim perifer deltagelse med det argument, at indordning kan betyde, at lærlingen enten har modstand mod den bestående praksis, hvilket fører til forsvar eller blokeringer, alternativt, at en positiv læring kommer til at repræsentere en reproduktion. Dette bakkes op af Dalsgaard, der siger: "En ureflekteret tilegnelse af en sociokulturel praksis, vil som nævnt alene resultere i en tilegnelse af operationer og værktøjer" (Dalsgaard, 2007). Wenger

søger at imødegå denne kritik ved stærkt at understrege, at praksisfællesskaber ikke i sig selv er hverken gavnlige eller skadelige, men at "de er en kraft man skal regne med på godt og ondt" (Wenger, 2004, s. 104) og dermed altså ikke en opfindelse, men en opdagelse. Wenger har de senere år bevæget sig væk fra begrebet om den fysiske praksis i sit arbejde med online- og netbaseret læring og fællesskaber, men stadig finder vi dog, at kernen i form af mere eller mindre permanente deltagelsesformer kan have svært ved altid at finde indpas i vores ofte fragmenterede dagligdag. En sidste ting, vi mangler hos Lave & Wenger, er et forhold til niveauer for læring og bevidsthed. Wenger nævner ganske vist grænser som områder, der kan give grobund for innovation og, som vi tolker det, overskridende læring. Alligevel finder vi teorierne ganske brugbare og let tilgængelige i forhold til en del af analysen af perspektiverne på læring hos medarbejderne i afdelingsnettet i Jyske Bank.

4.3 Activity Theory og Dewey

I dette teori-afsnit vil vi skabe en forståelsesramme ved hjælp af læringsteorier, hvor aktivitet og handling fører til, at både individer og praksisfællesskaber kan have mulighed for at være medskabende og reflekterende i forhold til anvendelsen af medierede artefakter.

Der tages i dette afsnit bl.a. udgangspunkt i John Dewey (1859- 1952), som var en amerikansk filosof, psykolog og uddannelsesudvikler, hvis tanker og ideer har haft stor indflydelse i USA og verden over. Han er anerkendt som en af tre grundlæggere af den pragmatisk filosofi.

Deweys pragmatisme indeholdt eksperimenteren i forhold til samfundsmæssige problemer. Opmærksomheden er rettet imod, hvorledes forskellige teorier og begreber kan påvirke løsningen af et problem (Elkjær, 2005). Teorier og begreber er "tools to think with". Pragmatismen er optaget af fremtidige muligheder.

Der tages også i dette afsnit udgangspunkt i Activity Theory ved Lev Vygotsky, Aleksej Leontjev og Yrjö Engeström. Ifølge Yrjö Engeström kan Activity Theory ses ud

fra tre generationer af forskere¹⁷. Den tidlige generation anses for at være individuelt orienteret. De senere udstikker rammer for fællesskabet. Dalsgaard argumenterer i sin Phd-afhandling "Åbne Læringsressourcer" (Dalsgaard, 2007) for, at individets rolle i fællesskabet forefindes i både Activity Theory og Deweys erfaringsfilosofi, hvilket hænger sammen med en rettedhed mod genstande, hvor genstanden ikke kun er fysisk, men også kan være et mål.

Både Activity Theory og Deweys erfaringsfilosofi har en række fælles træk, men de er også forskellige, men har udover dette mange lighedspunkter med Situeret læring, som bl.a. påpeges af Dalsgaard og Bente Elkjær i "Når Læring går på arbejde" (Elkjær, 2005).

Samlet set kan man sige, at man ved at benytte Activity Theory og Deweys erfaringsfilosofi både er kollektivt og individuelt orienteret. Det vil i sidste ende betyde, at bankmedarbejdere i det udarbejdede læringsmiljø vil skulle kunne arbejde både selvstændigt og i grupper.

Den menneskelige erkendelse foregår ved, at mennesket medierer sine handlinger. Den adskiller sig fra kognitivismen og konstruktivismen ved, at udgangspunktet for læring er fra det sociale til det individuelle og ikke den anden vej. Både indenfor Activity Theory og hos Dewey påpeges vigtigheden af medierede handlinger. Anvendelse af modeller og teorier ses i virksomhedsteorien som en del af medieringen. Dewey anser bl.a. tænkning som en medieret handling (Elkjær, 2005, s.99). Dewey anser teorier og begreber som "tools to think with". Dermed mener han, at man skal eksperimentere sig frem. "I udforskning indgår den instrumentelle brug af begreber og teorier, der anvendes eksperimentelt til at definere og løse usikre situationer, når eksisterende vaner ikke slår til" (Elkjær, 2005, s 81). Mediering er udover brug af fysiske genstande og teorier f.eks. også brugen af sproget mellem bankmedarbejderne. De medierede handlinger vil tillige i en ny bankuddannelse fordre, at bankrådgiverne skal bruge nye læringsredskaber såsom blogs, wikis, videoklip, social bookmarking osv.

¹⁷ Første generation: Vygotsky og Luria belyser, hvad der foregår i individet. Anden generation: Leontjevs teori og Engeströms viderebygning på teorien ud fra en mere kollektiv synsvinkel. 3. generation: Coles teori om kulturelt mangefald.

Ifølge Activity Theory er brugen af læringsredskaber også vigtig, men her skal det ses ud fra den enkeltes behov og i sammenhæng med virksomhedens overordnede motiv.

I forhold til figur 4 påpeger Dalsgaard, at virksomheden foregår på det øverste niveau, som drives af et kollektiv af mennesker. Dette er det overordnede niveau i forhold til de øvrige. På næste niveau findes der handlinger, som udføres af enkelte personer eller grupper. På nederste niveau findes der operationer, som udføres automatisk af mennesker eller maskiner.

Niveau	Orienteret imod	Udført af
Virksomhed	Objekt/motiv	Fællesskabet
Handlinger	Mål	Individer eller grupper
Operationer	Forholdene	Rutinemæssige mennesker eller maskiner

Figur 4: Den hierarkiske struktur af virksomhed (Knutagård, 2003, s. 144)

En aktivitet indeholder altid samtlige niveauer. En virksomhed kunne være Jyske Banks kreditvurdering af / eller rådgivning af en erhvervskunde. På handlingsniveauet kunne det være en bankmedarbejders analyse af et regnskab. For at kunne udføre denne handling kunne operationen være ensbetydende med, at bankmedarbejderen udregnede et nøgletal.

Samlet set kan teorier og modeller anvendes til at få overblik over virksomheden, så man bevidst kan få løst og udviklet sin praksis.

Læring

Da Activity Theory ifølge Dalsgaard anses for at være analytisk, kan den bl.a. ikke bruges til at beskrive læring. Den udstikker nogle rammer for fællesskabet, men fortæller ikke, hvorledes læringsdesignet skal se ud.

Dog handler læring ifølge Activity Theory om, at man ved at være aktiv via sin virksomhed forandres selv og samtidig forandres omverdenen (Jerlang, s. 333). Om

mennesker kan overskue læringsituationen afhænger, ifølge Activity Theory af, om vedkommende kan overskue virksomhedens overordnede motiv ved, at man når op på virksomhedsniveau.

Deweys læringsbegreb anses ifølge Bente Elkjær om at "forstå læring som en fremadrettet mere end en tilbageskuende proces" (Elkjær, 2005, s. 69). Det handler om, at "individet skal tænke kritisk forlæns for at foregribe betydningen af beslutninger og valg" (Elkjær, 2005, s. 69).

Det er altså Ikke kun ved bevidstløse "trial and error handlinger, men handlinger styret af en ide eller hypotese" (Elkjær, 2005, s. 78). Ifølge Deweys læringsbegreb skal man være villig til at svæve i uvished og til at gennemleve de problemer, der altid er forbundet med at lede efter passende løsninger (Elkjær, 2005, s. 125). Det kunne tænkes, at bankrådgiveren får nogle nye områder at arbejde med, og dermed må arbejde målrettet på at løse den nyligt usikre situation. Det er igennem udvikling af vaner og sit professionelle sprog, at bankrådgiveren udvikler sig.

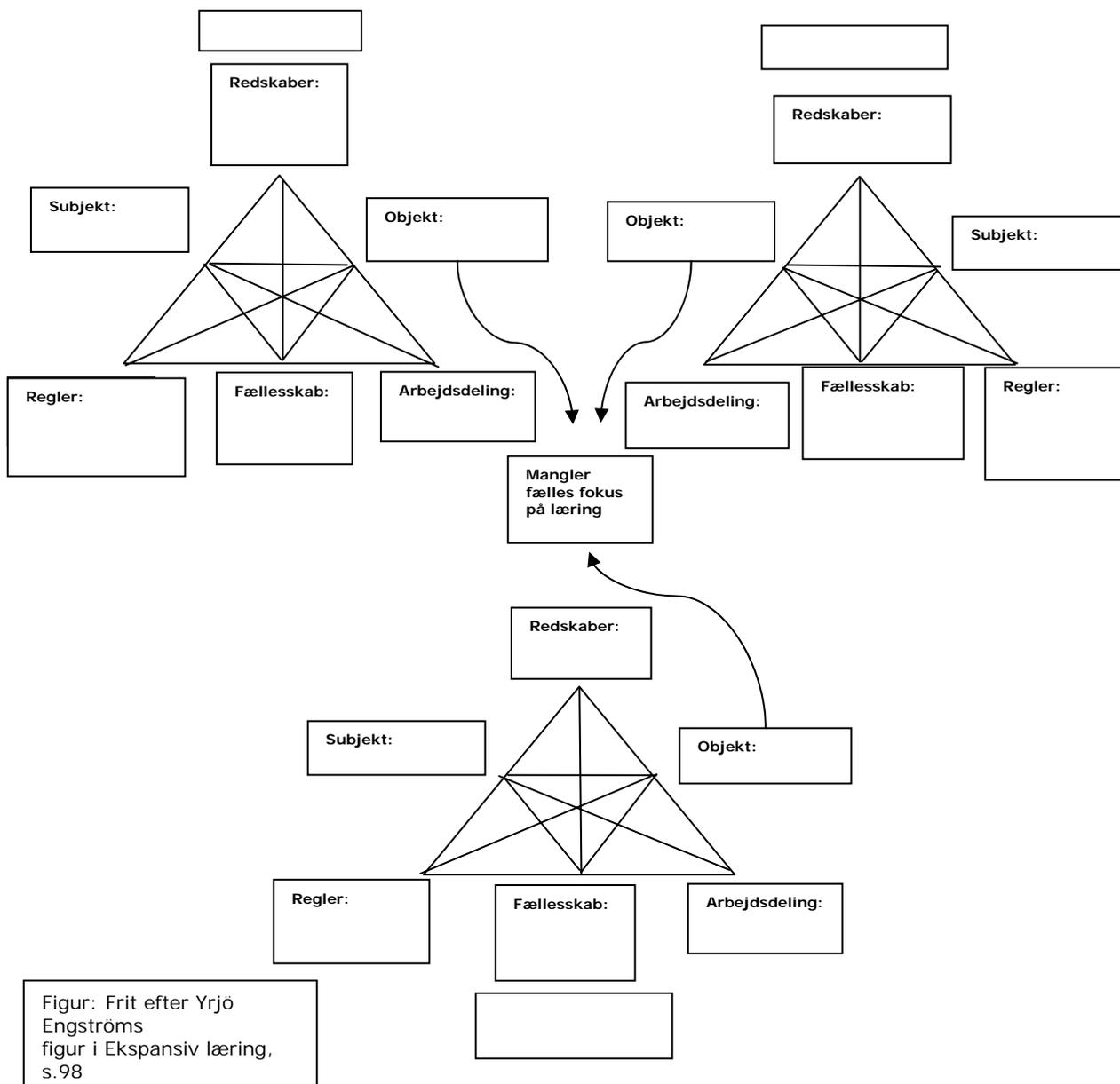
Vygotsky anser den nærmeste udviklingszone, som kan nås ved hjælp af en mere erfaren for vigtig. Den proksimale udviklingszone skal ifølge Mads Hermansen tolkes på følgende måde: "Zonen er et spejlingssted, men den overskridende læring foregår først der, hvor man deler zonen for nærmeste udvikling med hinanden for i åbenhed og ufærdighed at undersøge tingene" (Hermansen, 2005, s. 160). I forhold til en kollektiv udviklingszone giver det de mere erfarne bankrådgivere mulighed for at hjælpe de mindre erfarne. Herudover kunne det tænkes, at der var andre (fx afdelingslederen eller andre udefra), som hjalp bankrådgiverne med at nå videre hen i deres proksimale udviklingszone.

Læring på arbejdspladsen

Deweys uddannelsestænkning foregår således ikke kun i institutionaliserede rammer, men via handlinger og forestillinger i mange sammenhænge. Derved kan læring også foregå på arbejdspladsen. Dette gælder endvidere ifølge Activity Theory og situeret læringsteori, hvor læring også kan foregå i mange sammenhænge.

Det er netop det, vi er inde på i forhold til læringskulturen i Jyske Bank, hvor det både handler om den formelle og uformelle læring.

Ifølge Activity Theory og Dewey kan man få mulighed for at arbejde på egne delprojekter med egne værktøjer rettet imod et overordnet fælles mål.



Figur 5: Frit omarbejdet (Engeström i Illeris, 2007).

Figuren er videreudviklet af Yrjö Engeström i forhold til Michael Coles figur, hvor to interagerende systemer samarbejder hen imod et fælles mål. Den er skabt med henblik på at belyse organisationer i forbindelse med den internationale udvikling,

hvor der kan tænkes at foregå dialog imellem flere forskellige traditioner/kulturer. Vi mener også, modellen kan bruges i forhold til at analysere interaktionen imellem de forskellige perspektiver, som der ses af figur 5. I sidste ende vil det give mulighed for Jyske Bank for at diskutere et fælles billede af, hvad målet med den ny bankuddannelse i virksomheden skal være.

Kritik af Activity Theory

For det første er Dalsgaard inde på, at der kan rettes en kritik mod tilegnelsen af en sociokulturel praksis, da det er muligt, at der kan udføres aktiviteter uden at have forståelse for praksissen. Resultatet er en ureflekteret udførelse af praksissen (Dalsgaard, 2007). Derfor skal det for bankmedarbejderen i den kommende læringskultur være muligt at træde et skridt væk fra praksis og reflektere.

Dalsgaard påpeger, at hvor praksisfællesskabet i situeret læringsteori udgør en tættere knyttet gruppe, behøver individerne ikke at arbejde på de samme aktiviteter og have et fælles repertoire indenfor Activity Theory

Når man er medlem af flere communities kan det godt være, at man har en adfærd i et community, mens man har en anden adfærd i et andet community. Det kunne være, at bankmedarbejderen opfører sig efter nogle regler på arbejdet og efter andre regler i familien. Dette kan Activity Theory godt være med til at beskrive. Det skyldes, at bankmedarbejderen befinder sig i vidt forskellige communities, hvor der er forskellige motiver og handlinger (Kjeldskov, 2000).

Men når forskellige folk med forskellige fagtraditioner bringes sammen i et community kan der let opstå nedbrud i kommunikationen, da de hver især ser verden igennem deres egen optik. Disse komplicerede situationer, hvor parterne på grund af deres forskellige baggrund misforstår hinanden kan Activity Theory ikke være med til at forklare. Disse nedbrud af kommunikation ses, når eksempelvis IT folk skal til at diskutere med folk fra den humanistiske verden.

Forslaget fra Star og Griesmer er at inddrage "boundary objects"¹⁸, hvor folk med forskellig baggrund kan mødes om en fælles opgave og stadig opretholde de forskelle, som er givende i et samarbejde (Star & Griesmer, 1989). "Boundary objects" kan både være abstrakte og konkrete. For bankmedarbejderne kan det både være det fælles motiv om kundetilfredshed, men også et konkret udviklingsprojekt i banken.

Vi er enige i, at det er vigtigt at skabe eller have fælles referencer, når et samarbejde skal opretholdes. Derfor vil vi også i forhold til vores prototype skabe nogle "boundary objects", hvor folk med forskellige baggrunde og traditioner kan skabe ny viden for banken.

4.4 Refleksiv mediering

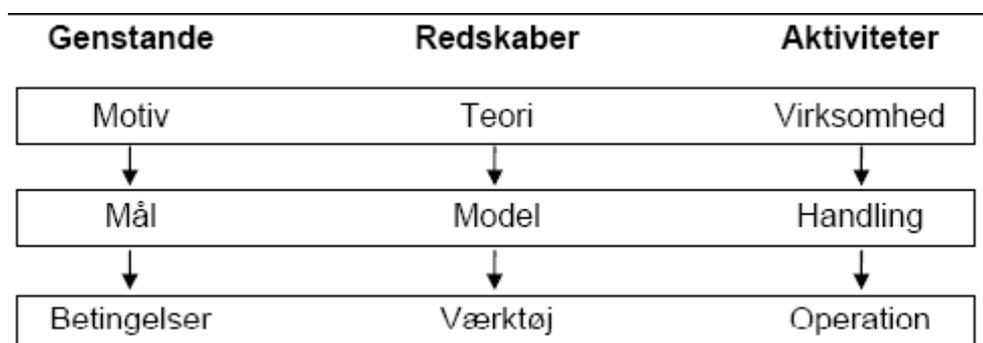
Dalsgaard er inde på, at der i forhold til situeret læring foreligger en risiko for en konserverende praksis, hvor individet bliver tilpasset ind i en eksisterende praksis. Ligeledes påpeger han, at det er muligt at udføre handlinger uden at have forståelse for genstanden i forhold til Activity Theory. Derfor udvikler Dalsgaard et begreb, hvor individet har mulighed for at opnå forståelse for praksis og samtidig udvikle et reflekteret forhold til den (Dalsgaard, 2007, s.44).

Begrebet kaldes ifølge Dalsgaard for "refleksiv mediering", og det handler om, at der både skal reflekteres over redskaberne og medieringen. I forhold til den forrige figur har han tilføjet endnu en dimension, nemlig redskaber, se figur 6. Derved får personer og grupper mulighed for at reflektere over de redskaber, der anvendes i aktiviteten, og på denne måde forhindres den bevidstløse operation.

Læring finder ikke bare sted ved deltagelse, men ved, at man selv får en forståelse for aktiviteternes genstande, og at man bliver i stand til at reflektere over sin praksis. Refleksion giver individet mulighed for at vurdere og dermed opnå en større forståelse i forhold til redskaberne og de øvrige niveauer i aktiviteten. Dalsgaard skelner mellem empirisk refleksiv mediering og teoretisk refleksiv mediering. I den empiriske refleksive mediering kan individet først vurdere konsekvenserne efter medieringen er foregået,

¹⁸ Ifølge wikipedia: A boundary object is a concept in [sociology](#) to describe information used in different ways by different communities. They are plastic, interpreted differently across communities but with enough immutable content to maintain integrity

mens individet i den teoretiske reflektive mediering, ifølge Dalsgaard, kan overveje og begrunde sine ideer før medieringen.



Figur 6: Dalsgaard, 2007, s.46.

Individet har gennem reflektiv mediering mulighed for at opnå forståelse for samtlige dimensioner af praksis. Dermed har individet mulighed for at tilegne sig praksis, hvis der tages udgangspunkt i et motiv og i en teori, som findes på et højt abstraktionsniveau.

4.5 Læringsniveauer

For at kunne implementere den ønskede læringsstrategi i Jyske Bank er det nødvendigt at få defineret læringsbegrebet, således at vi kan tage højde for de virkemidler, der understøtter læring i vores forslag til en løsning af problemområdet. Derfor finder vi det nærliggende at benytte os af Gregory Batesons teori om læring. Bateson har et konstruktivistisk udgangspunkt, og ifølge Batesons teori kan læringsbegrebet opdeles i interaktion, konstruktion, adaptation og feedback (Hermansen, 1998).

Bateson mener, at læring konstitueres i et informations-kredsløb, hvor interaktion mellem den lærende og omgivelserne skaber en reference til den omgivende kontekst. Det vil sige, at man ikke betragter den lærende eller omgivelserne som isolerede fænomener, men derimod som en helhed. Læring betragtes som en konstruktionsproces, hvor man konstruerer et mentalt landkort, der, på samme måde som kort over et land, tegnes med udgangspunkt i forskellene i landskabet. Batesons pointe er, at selve grundlaget for læringsprocessen tager udgangspunkt i forskelle, der virkelig gør en forskel eller forskelle som en helhed. Læringen ses som det billede,

den lærende konstruerer af virkeligheden afhængigt af de forskelle, den enkelte vælger at fokusere på. Det vil sige, at der kan skabes forskellige virkeligheder afhængigt af, hvilke forskelle den enkelte vælger at fokusere på. I relation til videndeling i banken kan man sige, at den information, der deles i systemet, er kortet over bankens landskab. Det er således ud fra den enkelte ansattes forståelsesramme og måde at læse informationer på, at helheden konstrueres. Det sker ud fra de forskelle, der vælges at fokusere på.

Når der sker forandringer hos den enkelte eller i omgivelserne, ændrer det alt andet lige de relationer, som den enkelte indgår i. Ifølge Bateson ønsker den enkelte at bibeholde relationer eller mønstre, og det sker via adaptation. Adaptionen er den individuelle og selektive tilpasning til ændringerne og håndtering af nye forskelle. Det er således igen op til den enkelte at vælge, hvilke forskelle der fokuseres på, og hvilke interaktioner man ønsker at indgå i. Ifølge Bateson er enhver handling baseret på den individuelle forventning om, at netop den handling, der foretages, er den mest hensigtsmæssige i en given situation eller i forhold til en bestemt problemstilling. Resultatet af handlingen, i form af feedback, bestemmer om den enkelte får opfyldt sine forventninger til handlingen eller bliver skuffet. Afhængig af det resultat handlingen bragte, vil den få indflydelse på fremtidige handlinger. Det vil sige, at en negativ feedback gør, at handlingen reguleres og ikke udføres mere, hvorimod en positiv feedback forstærker handlingen, så den kan bruges igen. Bateson fortæller dermed, at feedbacken er meget vigtig i læringsprocessen, da den præger de fremtidige handlinger, og derfor skal dette være et fokuspunkt i udformningen af den nye læringsstrategi i Jyske Bank.

Læring er ifølge Bateson hierarkisk opdelt på 5 læringsniveauer fra 0 til 4. Bateson mener, at genetikken sætter en begrænsning for læringsniveauerne, således at individet alene kun er i stand til at lære på niveau 3. For at opnå læring på niveau 4 skal det ske gennem menneskers fælles udvikling. De enkelte niveauer beskrives således:¹⁹

Niveau 0: Reflekser.

På dette niveau sker der ingen refleksion, og vi mener, det er svært at betragte

¹⁹ Hermansen 1998, s. 63-93 + 113-126

niveau 0 som læring. Selvom læringen er responsorienteret, giver den ikke anledning til korrektion af adfærd ud over den konkrete situation. Handlingerne er vanebetingede eller refleksorienterede. Dog vil der efterhånden i handlingen ske en adaptation til situationen, men det bliver ikke til en brugbar erfaring siden hen.

Niveau 1: At lære.

Læringen sker ved, at den enkelte prøver sig frem og får feedback. Der er tale om en erfaringsdannelse og ikke reel refleksion. Der sker en registrering og inddeling af forskelle i feedbacken ud fra, hvad der virker, og hvad der ikke er hensigtsmæssigt. Som tidligere skrevet ovenfor er der tale om forskelle, der gør en forskel. Et eksempel kunne være udenadslære, hvor man kan noget udenad uden, at man forstår, hvad det betyder.

Niveau 2: At lære at lære.

Det er på dette niveau, at næsten al menneskets læring foregår. Refleksion kommer ind i billedet, og mennesket bliver i stand til at gå frem og tilbage i læringsprocessen. Det vil sige, at man kan bruge sine erfaringer i nye kontekster, da man gennem øvelse lærer at genkende sammenhænge og mønstre. Ofte bliver det lærte til tavs viden, så mennesket bliver i stand til at handle intuitivt og hurtigt i flere forskellige omgivelser. Ifølge Bateson er der stor trang til at gentage handlinger og en bevægelse fra niveau 2 til niveau 3 kræver, at man ikke blot udvikler sig ved at bygge ovenpå eksisterende læring, men at man bliver i stand til at forandre sig og tænke nyt og derved omlære det lærte.

Niveau 3: At omlære.

Ifølge Bateson sker omlæring sjældent, og det ses mest i "i psykoterapi, ved religiøs omvendelse og andre sekvenser, hvor der er tilbunds gående reorganisering af personligheden." (Hermansen 1998, s. 84). For at blive i stand til at bevæge sig fra læring på niveau 2 til 3, bliver individet nødt til at påvise og opløse såkaldte double binds, der er modsigende budskaber, som benægter hinanden. Det er svært, da en stor del af læringen er rodfæstet meget dybt i barndommen og for at omlære, skal man reflektere over sin egen refleksion for at få en bevidsthed om, hvordan man tænker, når man lærer. Det kan være meget svært, da meget af det lærte er tavs

viden, der virker hurtigt og intuitivt. Derfor kan det ofte være langsommeligt og svært at omlære. For at gøre det muligt at omlære, skal man ikke blot kende konteksten, men også konteksternes kontekst. Et eksempel fra banken kunne være, at hvis en erhvervsrådgiver skal arbejde sammen med en privatrådgiver i et projekt på tværs af banken, vil de to have forskellige kontekster. Hvis de ikke skal nøjes med at bibeholde deres egen faglighed, men være kreative, bliver de nødt til at forstå hinandens verden og hverdag. For eksempel, at de har hvert deres bankfaglige udgangspunkt, men at de sammen måske kan skabe et nyt udgangspunkt, hvor de kan forstå og betjene bestemte kunder.

Niveau 4: At lære at omlære.

Som sagt foregår læring på dette niveau ikke på individplan, men det er derimod et socialt eller et kulturelt fænomen. For at kunne lære at omlære, skal der skabes miljøer, hvor man kan omlære. De miljøer, der skabes skal være kreative og trygge, og det skal være risikofrit at lave fejl. Det er op til organisationen at finde frem til, hvilke specielle forudsætninger, der skal til for, at der kan finde en omlæring sted i organisationen. Man skal finde ud af, hvor det nye skabes, om det er i uformelle situationer i f.eks. kaffepausen eller i mere formelle situationer. Det vigtige er, at medarbejderne skal være åbne og ikke hæmmede af frygten for at lave fejl. Det kan ske ved, at medarbejderne opfordres til at lave fejl, mens de f.eks. leger og eksperimenterer. Organisationens skal tilrettelægge læringsmiljøet, så man ikke kun lærer, men også omlærer. Det er bl.a. her vi ser store udfordringer i vores projekt, da vi skal være med til at hjælpe Jyske Bank med at lave sådanne miljøer for, at organisationen er i stand til at omlære det eksisterende syn på.

Batesons teorier viser tydeligt, at vi står overfor en stor udfordring, når vi skal få de ansatte i Jyske Bank til at omlære deres eksisterende syn på læring. Der er ingen tvivl om, at omlæring er en krævende proces, der kan vække modstand og mange følelser. Vi får en stor opgave i at gøre det ubevidste og tavse bevidst og synligt for medarbejderne, for at de derefter kan se bort fra det og i et kreativt samspil skabe noget nyt.

4.6 Sammenfatning læringsteori

Vi har i de foregående afsnit gennemgået og diskuteret de forskellige syn på læring, som vi finder i Activity Theory og hos Dewey og Wenger. Vi har suppleret med Dalsgaards refleksive mediering, mens vi fra Bateson primært har hentet inspiration omkring læringsniveauer og den enkeltes behov for feedback. Vi finder mange fælles træk, især i kraft af forståelsen af læringens bundethed til praksis og aktivitet. Forskellene ligger primært i, hvilken rolle fællesskabet spiller i læringen, samt hvordan betydningen af brugen af værktøjer vægtes. Vi har uddraget hovedelementer fra teorierne, som vi mener, supplerer hinanden. Fra Activity Theory henter vi den enkeltes styring mod mål og behov for overblik over den samlede virksomhed for at kunne lære på et højere niveau. Dewey bidrager med sit erfaringsbegreb og syn på fremadrettet eksperimenteren. Dalsgaard påpeger vigtigheden af, at den enkelte og fællesskabet i refleksion over brugen af redskaber kommer på et højere niveau. Wenger definerer begreber om grænser og deltagelsesidentiteter i forhold til praksisfællesskaber og påpeger konsekvenser heraf samt værdien af mægling. Samlet set, har vi nu et grundlag for at gå videre først med analysen af vores empiri, efterfølgende med at fortolke denne i lyset af de teoriernes begreber.

5.0 TEORIER OM VIDENDELING

5.1 Indledning

Deling af viden medarbejderne imellem er en meget vigtig faktor, hvis Jyske Bank skal være en lærende organisation. I det følgende vil vi præsentere Fahey og Prusaks 11 faldgrupper for videndeling i organisationer, dernæst vil vi beskæftige os med Peter Holdt Christensens niveauer, som organisationer bør tage højde for, når videndeling skal foregå. Ydermere vil vi inddrage Nonaka og Takeuchis teorier omkring konvertering af viden, da det er et centralt emne i videndeling i organisationer.

5.2 Fahey & Prusak

Jyske Bank er en vidensorganisation, og derfor er der i dag fokus på videndeling. For ledelsen i Jyske Bank er det en daglig udfordring at skabe videndeling på tværs af både geografiske, faglige og andre grænser.

Hvis Jyske Bank skal være i stand til at bruge videndeling som et konkurrenceparameter, skal man ifølge Liam Fahey og Laurence Prusak i organisationer have en arbejdsdefinition på viden. Mange ledere skelner nemlig ikke mellem data og information på den ene side og viden på den anden (jf. fejl 1). Vi må altså skabe en arbejdsdefinition på viden, hvis vi senere skal kunne undgå Fahey og Prusaks "Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management" (Fahey & Prusak, 1998) og dermed stadig være i stand til at udarbejde en prototype til et læringsmiljø for Jyske Banks bankrådgivere, hvor der er fokus på forskellig slags viden.

Derfor må den første handling være at definere viden. Thomas Davenport og Laurence Prusak skelner i deres bog "Working Knowledge" mellem data, information og viden (Davenport & Prusak, 1998). At se viden som data og informationer stemmer meget godt overens med den måde, Jyske Bank ikke skal gøre jf. "Eleven Deadliest Sins of

Knowledge management". Når der fokuseres på data og information, understreges viden, som eksisterende uden for de ansatte i Jyske Bank og som en mere faktabaseret viden, som eksisterer i forbindelse med intranetsystemer og andet software (jf. fejl 3). Herudover vil der også være fokus på, hvor mange databaser og hits man har (jf. fejl 11). Det gør, at fokus på viden, som lager maksimeres (jf. fejl 2).

At viden er tæt knyttet til handling og aktivitet stemmer godt overens med vores valg af læringsteorier til dette masterprojekt ved bl.a. Dewey, Lave & Wenger, og Activity Theory (jf. tidligere afsnit), som tilsammen pointerer netop disse områder. Bl.a. fokuserer de på, at viden handler om at skabe en delt kontekst og er et direkte resultat af erfaringer, refleksion og dialog, som vil være tidsforbrugende for organisationen (jf. fejl 4). Jyske bank bør, ligesom Dewey nævner det, have fokus på fremtiden, fremfor fortiden og nutiden (jf. fejl 8). Til sidst, at Jyske Bank skal eksperimentere og udforske på nye måder og gøre gamle ting på nye måder, hvorved der læres (jf fejl 9).

I forhold til Fahey & Prusak har organisationer ofte for lidt fokus på den tavse viden, fordi den kan være svær at håndtere og forstå (jf. fejl 5). Bl.a. kommer organisationer ofte til at antage, at der enten er tale om tavs viden eller eksplicit viden. Mens Michael Polanyi er inde på, at al kundskab er rodfæstet i tavs viden. Der er ifølge ham en del viden, som ikke kan artikuleres, og derfor forbliver tavs.

Gennem medarbejdernes tilegnelse af Jyske Banks kultur og traditioner opnår de kundskaber, som en tavs baggrund, hvorved de kan skelne mellem, hvad der er vigtigt, og hvad der ikke er vigtigt for dem.

Vi er inde på, at Jyske Bank, hvis man synes, at socialkonstruktivisme og lærende praksisfællesskaber er at foretrække, skal fokusere på viden som eksisterende inde bag de ansattes ører. De ansatte skal involveres og forbindes med hinanden, mens der skabes viden.

Som det fremsættes hos Fahey og Prusak: "Viden er primært en funktion og en konsekvens af mødet og interaktionen af bevidstheder" (jf. fejl 10).

Dog må vi sige, at eksplicit viden stadig er vigtig for en vidensorganisation som Jyske Bank i og med, at den kan bruges og genbruges til støtte for udvikling af individer og grupper. Der skal være mere fokus på den tavse viden og den kollektive viden, som vi vil komme nærmere ind på i de næste afsnit, hvor vi beskæftiger os med Peter Holdt Christensens kollektive syn på videndeling og Nonaka og Takeuchis vidensspiral.

5.3 Holdt Christensen

I dette afsnit vil vi komme ind på forskellige perspektiver og problemer omkring videndeling. Herudover vil der blive set på, hvilken indflydelse videndeling har på, hvorledes en vidensorganisation bør opbygge sin videndelings kultur.

Peter Holdt Christensen, adjunkt ved Handelshøjskolen i København, har i sin forskning beskæftiget sig med, hvorledes både offentlige og private virksomheder håndterer viden med det formål at lagre, udnytte, skabe og dele viden (Holdt Christensen, 2004).

Udfordringen for vidensorganisationen er, at videndelingen går i stå, hvis det altid er de samme, som deler deres viden i videnskliker. Organisationen falder bagud i konkurrencen, hvis viden ikke deles godt nok. Men ifølge Peter Holdt Christensen vil medarbejdere i vidensorganisationer gerne dele viden med kollegerne, fordi de har lyst til at hjælpe, men også fordi de får et bedre forhold til kollegerne (Stendal, 2004).

Ifølge Peter Holdt Christensen er der i mange virksomheder efterhånden kommet fokus på praksisfællesskaber, hvor vidensarbejdere kan dele viden. Der er dog en del forhindringer i forhold til udbredelsen af praksisfællesskaber.

En forhindring er, at ledelser ofte holder sig til det, som kan gøres måleligt. Desuden finder de det svært at styre praksisfællesskaber og holder sig til formaliserede fællesskaber. Men hvis praksisfællesskaber skal fungere kan formaliserede strukturer

være med til at ødelægge videndelingen, og derfor bør virksomhederne lade være med at ignorere det kollektive samhørighedsforhold, som allerede findes i virksomheden.

	Bytteforhold	Rolle	Vi forventer at få noget igen der
Det personlige	Forhandlet	Købmand	Opfylder mine egne interesser
Det relationelle	Gensidig	Kollega	Opfylder relationen mellem mig og dig
Det kollektive	Generaliseret	Kammerat	Tjener fællesskabets interesser

Figur 7: Videndeling, bytteforhold og samhørighedsforhold, (Christensen, 2004).

Videndeling ses i ovenstående figur 7 som en social proces mellem individer. Ifølge Peter Holdt Christensen findes der tre samhørighedsforhold.

På det personlige niveau deles viden, fordi det opfylder ens egne interesser. Her ses på de fordele, man selv kan få ved at dele viden. Andet niveau er det relationelle, hvor viden gensidigt deles, fordi man gerne vil hjælpe sin kollega og bevare det gode forhold mellem mig og dig. På det nederste niveau deles viden, fordi man gerne vil hjælpe og optræder uegennyttigt i forhold til fællesskabets interesser eksempelvis et kollektiv.

Peter Holdt Christensen er inde på, at virksomhederne har været for lidt fokuseret på det nederste niveau og har ignoreret det samhørighedsforhold, som ligger i kollektivet og dermed svækket de ressourcer, som ligger i at lade videndelingen styre af et praksisfællesskab.

Ifølge Søren Gade Stendal er udfordringen for vidensorganisationen at skabe en kultur, hvor videndeling foregår via det kollektive niveau frem for de to andre niveauer, hvor medarbejderne hhv. får økonomisk compensation eller sanktioner, hvis

viden ikke deles. Søren Gade Stendal påpeger, at videndelingen på det kollektive niveau foregår med færre omkostninger og mest effektivt. Derfor bør ledelsen bruge mindre tid på at kontrollere medarbejderne og i stedet sørge for, at bl.a. de fysiske rammer gør, at man kan mødes med andre end dem man plejer, og at man mødes under uformelle former. (Stendal, 2004).

5.4 Nonaka & Takeuchi

I vores problemfelt beskriver vi, hvordan Jyske Bank gerne vil være en vidensskabende organisation, og derfor føler vi det nærliggende at inddrage Nonaka og Takeuchis teorier om den vidensskabende virksomhed (Nonaka & Takeuchi, 1995). Nonaka og Takeuchi definerer skabelse af organisatorisk viden som en virksomheds evne til at skabe ny viden, udbrede den til hele organisationen og indarbejde den i produkter, services og systemer.

Der lægges vægt på, at der er forskel på viden og information, hvor viden defineres som overbevisninger og bindinger. Viden er ifølge Nonaka og Takeuchi en dynamisk menneskelig proces, hvor den personlige overbevisning bliver retfærdiggjort og tilnærmet sandheden. Viden er ligeledes knyttet til handling og intention, til forskel fra information, mens både viden og information er kontekstafhængige og relationelle. Det vil sige, de ikke giver mening uden en sammenhæng.

Det må være vigtigt for Jyske Bank at have fokus på, hvordan viden skabes. Det vil være afgørende, at man ikke blot definerer viden som den information, man får på kurser og seminarer, men fokuserer på den viden, man tilegner sig i hverdagen på jobbet. Nonaka og Takeuchi inddeler vidensskabelsesprocessen i to dimensioner: En ontologisk og en epistemologisk dimension. I den ontologiske dimension skabes viden af individer, og vidensskabelsesprocessen foregår i organisationen ved, at den individuelle vidensskabelse bliver en del af gruppens eller organisationens vidensbase. Det vil sige, at den ontologiske dimension er et udtryk for, om viden befinder sig på et individuelt, gruppebaseret eller organisatorisk niveau. Den epistemologiske dimension tager udgangspunkt i Michael Polanyis teorier om tavs viden (Polanyi, 1966). I denne dimension skelnes der mellem skjult/tavs viden og eksplicit viden. Den skjulte viden består både af kognitive elementer f.eks. overbevisninger og tekniske elementer som f.eks. faglig viden, mens eksplicit viden er den viden, der kan beskrives med ord. I

den epistemologiske viden lægges der således vægt på, hvordan man konverterer viden mellem medarbejdere i organisationer. Videnskoverteringen kan ifølge Nonaka og Takeuchi foregå på 4 måder:

1: Fra tavs viden til tavs viden gennem socialisering:

Igennem socialisering deler man erfaringer og færdigheder. Videndelingen foregår gennem imitation og samarbejde som f.eks. ved et lærling/mester forhold.

2: Fra tavs til eksplicit viden gennem eksternalisering:

Igennem eksternalisering artikuleres den tavse viden, så den bliver til koncepter, metaforer, analogier, hypoteser eller modeller. Processen sker gennem dialog og kollektiv refleksion, f.eks. ved at 2 eller flere bankansatte taler om deres hverdag og diskuterer beslutninger og derved opnår forståelse for, hvad hinanden foretager sig og hvorfor.

3: Fra eksplicit viden til eksplicit viden gennem kombinerings:

Ved at systematisere, kombinere, sortere, sammenlægge og kategorisere den eksisterende viden kommer der ny viden. Formel uddannelse er et eksempel.

4: Fra eksplicit viden til tavs viden gennem internalisering:

"Learning by doing" er et godt eksempel. Erfaringer internaliseres gennem de 3 foregående metoder til individernes fælles vidensbase. Dokumentering af eksplicit viden er vigtig både for, at den kan videregives til andre, men også fordi det enkelte individ bedre internaliserer sin egen viden ved at dokumentere den. Man skal ikke kun nøjes med at dokumentere facts, men også historier og fortællinger, da dette muliggør en bedre internalisering i virksomhedens kultur.

Nonaka og Takeuchi definerer skabelse af organisatorisk viden som en virksomheds evne til at skabe ny viden, udbrede den til hele organisationen og indarbejde den i produkter, services og systemer. Dette er noget som Jyske Bank har som et mål, og ligeledes det vores masterprojekt skal hjælpe til med at opnå.

5.5 Sammenfatning videndeling

I vores gennemgang af teorierne om videndeling er vi blevet opmærksomme på vigtigheden af, at organisationer har en klar definition på viden, og at videndeling bedst foregår ved, at mennesker involveres med hinanden. Det betyder, at organisationer skal fokusere mere på det kollektive niveau og gøre det klart, hvordan man vil konvertere og udvikle viden.

6.0 KULTURFORSTÅELSE

6.1 Kultur i organisationer

I det følgende beskrives perspektiver i forhold til kulturanalyse. For at give disse teoretiske tilgange mere mening, sætter vi tingene i relation til banken, dens organisation og dens mere eller mindre åbenlyse kultur. Disse koblinger stammer fra vores egen insiderviden og er dermed også præget af vores forforståelse og anskuelser.

Vinklen, hvorfra organisationer beskrives, tager udgangspunkt i forskellige tilgange (Schultz, 1990, s. 13-14):

Den rationelle: Hvor organisationen er et middel til effektiv målopfyldelse, og hvor betydningen af den formelle organisationsstruktur og formelle roller koordinerer aktiviteter. Som eksempelvis i banken, hvor man inddeler afdelingerne i teams, der hver især varetager en kundeportefølje eller administrative funktioner.

HR- tilgangen: Hvor relationer vægtes. Medarbejdernes trivsel og indbyrdes relationer tillægges stor værdi i forhold til, at organisationen fungerer. Dette tilgodeses i banken blandt andet med teambuildingsaktiviteter. Behov og følelser anerkendes gennem personlige udviklingssamtaler, team-udviklingssamtaler, medarbejdergoder osv.

Politisk tilgang: Her er det magt og konflikter, der hele tiden påvirker organisationer. Som ved forhandlinger af overenskomst, hvor den aktuelle knaphed i sektoren på bankmedarbejdere fører til, at fagforeningen har et vist overtag i forhold til forhandling af løn m.v. Det er til stadighed en kamp mellem HR-konsulenter, der repræsenterer den overordnede ledelse og afdelingsledere om tildeling af normering og ressourcer i forhold til opnåede forretningsresultater i afdelingen.

Symbolisk tilgang: Repræsenterer de værdier, der holder organisationen sammen og repræsenteres via ritualer, sagn, myter osv. I banken kan dette eksempelvis relateres til overlevering af historier om "Slaget i Vejle"²⁰. Eller om bankens øverste direktør, der hentede en hollandsk konsulent i lufthavnen i sin egen gamle Opel, hvilket ifølge sagnet fik konsulenten, der netop skulle analysere bankens koncept, til at konstatere, at banken VAR anderledes.

I analytisk organisationsteoretisk øjemed suppleres den rationalistiske og den symbolske tilgang af den funktionalistiske tilgang, i det væsentlige oprindeligt repræsenteret ved Schein²¹. Funktionalismen anser kort fortalt organisationen som et kollektiv, der søger efter overlevelse, repræsenteret ved en kultur bestående af fælles værdier og grundlæggende antagelser, der sørger for tilpasning til omgivelserne internt og eksternt.

En væsentlig forskel på funktionalistisk og symbolisk kulturfortolkning er, at den funktionalistiske søger at beskrive én kultur – ganske vist med et forbehold for, at subkulturer kan eksistere, men alligevel ud fra en antagelse om, at en virksomhed har en overordnet, bærende kultur. Ud fra det symbolistiske synspunkt anses kulturen for at være socialt skabt som serier af mønstre, der binder organisationen sammen, men hvor fortolkning af de enkelte elementer let kan føre til tvetydighed, da forskellige medarbejdere tillægger de samme fænomener forskellig mening.

Majken Schultz formulerer nogle konkrete forskelle på symbolismen og funktionalismen i forhold til kulturanalyse (Schultz, 1990, s. 121). Heraf kan udledes, at en symbolisk kulturanalyse ikke er nær så ambitiøs som en funktionalistisk i forhold til datakrav og tidsforbrug, idet der i en symbolisk analyse er mulighed for at tolke på delresultater, da man netop forudser, at en samlet tolkning ikke vil kunne opnås. Dette forekommer naturligvis tiltalende, når man står foran en analyse, men netop det faktum, at vi i vores opgave har til hensigt at analysere på dele af kulturen,

²⁰ Den ordførende direktør narrede på et landsstævne stort set samtlige medarbejdere til at tro, at banken var blevet fjendtligt overtaget af en svensk bank, hvilket medførte stærke protestreaktioner

²¹ Den amerikanske psykolog Edgar Schein (født 1928) anses normalt for at have opfundet begrebet "corporate culture"

nemlig den del, der angår læring, er med til at gøre, at vi foretrækker den symbolistiske analysemetode. Desuden har vi den forforståelse, at bankens afdelinger fungerer som mindre enheder med en stor grad af forskellighed, hvad angår syn på verden indadtil og udadtil. Via vores insiderviden vurderer vi også at være i stand til at udvælge data at analysere på. Vi oplever også, at vores fænomenologiske tilgang til en vis grad modsiges af den mere kategoriske tænkning i funktionalismen. Vi har heller ikke som mål at sammenligne bankens kultur med nogen anden, men at søge hvilke udfordringer, vi vil kunne møde – alternativt, hvilken støtte, vi kan få i forhold til et forslag om måder at indføre en højere grad af Blended learning i banken.

I det efterfølgende vil vi søge at beskrive elementerne i symbolsk kulturanalyse og undervejs sammenholde dem med vores læringsteoretiske grundlag samt den analyse, vi skal foretage af bankens læringskultur.

6.2 Symbolsk kulturanalyse

I det symbolske paradigme anses mennesket som "en aktiv skaber af sin egen virkelighed" (Schultz, 1990, s. 69). Dette er fuldt ud i tråd med vores social-konstruktivistiske tilgang. Med ordet symboler defineres en meningsdannelse, der blandt andet knytter sig til begivenheder, handlinger eller artefakter, og som opstår i samarbejdet og relationerne mellem medarbejderne. Dette svarer i Activity Theory til, at redskaber tillægges en mening og sættes i forhold til et mål, der tilgodeser den overordnede virksomheds motiv. Noget tilsvarende finder vi også i Wenger's teori om praksisfællesskaber, hvor mening forhandles og blandt andet aflejres i/symboliseres ved reifikation. I det symbolske perspektiv tillægges den enkeltes følelser i forhold til disse socialt skabte symboler afgørende betydning. Kulturen anses nok for socialt skabt, men i sig selv ikke identisk med eller en supplerende funktion i forhold til det sociale system. Det vil sige, at den meningsdannelse, der sker hos den enkelte har sit udspring i de sociale strukturer, det vil sige hierarkiet og de mellem menneskelige relationer, men at den ikke er lig med disse, og at den heller ikke nødvendigvis bidrager til at vedligeholde dem. Her finder vi også hos Wenger, at tingsliggørelsen og deltagelsen anses som processer, som interagerer og forudsætter hinanden uden at erstatte hinanden. (Wenger, 2004, s.79-84). Kulturen kan derfor komme i

modsatning til det sociale system, hvor funktionalismen ville hævde, at den var harmoniskabende i forhold til dette.

Symboler opdeles overordnet i fysiske symboler, handlingssymboler og verbale symboler.

Fysiske symboler: De fysiske symboler, der i denne sammenhæng, kunne være relevante at fortolke på kunne være: Hvordan man indretter sig i afdelingen, når man skal lære nyt. Hvordan borde og stole opstilles i forhold til deltagelse på kurser eller i afdelingerne. Hvilke materialer og omgivelser, der knytter sig til kursusdeltagelse, hvordan kursusindkaldelser, tilmeldinger og E-learningssystemer er udformet. Hvor befinder man sig eksempelvis, når man tager E-learningmoduler i afdelingen? Eksempelvis de runde borde i afdelingerne, hvor også ledere indgår, kunne være med til at bestyrke det, som en af informanterne i vores fokusgruppeinterviews nævner:

"jeg ved ikke, måske er vi alle sammen lidt for lige". (Ivan, Vejle)

Da vi i vores analyse har valgt ikke at lave feltstudier, har vi i stedet inddraget brug af fysiske billeder i vores fokusgruppeinterviews for derigennem at nærme os en fortolkning.

Handlingssymboler: Handlingssymboler kan bestå af ritualer. Det kan i banken være møderitualer, så som morgen- og team-møder, ritualer omkring besøg udefra, hvordan man siger eller ikke siger god morgen og farvel. Hvordan man deler eller ikke deler de gode og de dårlige historier. Hvordan man modtager nye medarbejdere osv.

Verbale symboler: Består af myter og sagaer. En af de nok mest kendte myter er den om julemanden, der blandt andet bruges til at få mange mindre børn til at være søde i julemåneden. I denne sammenhæng handler det om hverdags-forklaringer med oprindelse i bankens historie, der er med til at give struktur på erfaringer og danne grundlag for beslutninger. Der kan være tale om overførsel af tidligere succesfulde løsninger til andre situationer eller forklaringer på organisationens tilstand. Myterne er, iflg. Schultz, med til at opretholde en organisations verdensbillede, men kan også

være kilde til forandring, når nye hændelser bliver til myter. Sagaer er bemærkelsesværdige hændelser, hvortil der ofte knytter sig helte og skurke, og som er med til at skabe en fælles identitet, som ovenfor nævnt omkring "Slaget i Vejle". Pointen i denne historie var, at det var nødvendigt at stå sammen for at bevare bankens selvstændighed.

Verdensbillede, der er organisationsmedlemmernes billede af sig selv og deres omverden, etos er den moralske grundopfattelse, som organisationsmedlemmerne har af sig selv og livet. De to kan iflg. Schultz ikke udledes af hinanden, men indgår i et gensidigt forhold. (Schultz, 1990, s. 78)

I forbindelse med tolkning af organisationskultur indgår metaforer og metonymer, som kan udledes af empirien. Her kan de illustrere noget om selvforståelse og forhold til omverden. Samtidig kan de bruges af os som fortolkere for på en sigende måde at illustrere den virkelighed, vi oplever.

I valget af en symbolsk analysemetode har vi stået mellem "Spiralmodellen" (Schultz, 1990), "Thick Description" (Geertz, 1973) og "Grounded Theory" (Glaser & Strauss, 1967). Spiralmodellen kræver en aktiv dialog mellem fortolker og informanter – alternativt at informanterne opfordres til at genopleve begivenheder og samtaler. Her forfølger man udsagn hos den enkelte eller oplevelser fra "livet i organisationen for derigennem at finde sammenhæng mellem nøglebegreberne myter, sagaer, ritualer og metaforer for derigennem at nå tættere på kernen. Til anvendelse af denne metode synes observationer af dagligdagen og individuelle interviews at ville have været det mest velegnede. Det samme gælder "Thick Description", der ideelt følger associations-indholdet i enkelte udtryk: fra myte til etos eller fra saga til myte til verdensbillede". Vi har valgt "Grounded Theory", hvor vi tager udgangspunkt i kategorier tæt på data. En nærmere beskrivelse af vores begrundelse herfor findes i vores indledende metodeafsnit.

7.0 ANALYSE

7.1 Indledning

Vi har indsamlet en stor mængde empiri ved hjælp af 3 interviews, som vi har behandlet ud fra Grounded Theory. Først er data blevet kodet (Se bilag 6, 7 og 8). Efterfølgende har vi samlet koderne i de kategorier, som er udsprunget fra materialet (Se bilag 9 – 17). Resultatet blev, at vi opdelte data i 9 kategorier: Motivation i forhold til læring, E-learning, Lederens rolle, Teamets betydning, Traditioner og rutiner, Praksissammenhæng, Videndeling, Vejledning og Tidsfaktor/geografi som gennemgås herefter.

7.2 Motivation i forhold til læring

I Silkeborg

Overvejelser i Silkeborg hos HR-ledelsen går primært på, at læring skal tilgodese bankens strategi i øvrigt, således at der bliver sammenhæng mellem bankens overordnede mål, de deraf følgende indsatsmål og i sidst ende de læringsmål, der skal sættes for den enkelte medarbejder.

”hvad er det så for nogle indsatsmål vi har for at nå denne her strategi. Men i forlængelse af det her så siger vi, at før vi kan gøre det her, hvad skal vi så kunne. Så hvad er det for nogle læringsmål vi stiller op, så hvad skal vi kunne for at gøre de rigtige ting og for at nå de rigtige mål”
(Karin, Silkeborg)

Dette tænkes gennemført gennem udarbejdelse af job- og rolleprofiler, så den enkelte medarbejder får et klart billede af, hvor han/hun står, og hvad der forventes. I interviewet behandles/nævnes ikke den enkeltes motivation for læring, man kan sige, at det ligger implicit, at klare forventninger formodes at være tilstrækkelig drivkraft for motivationen.

"..så når det bliver synligt, hver i sær får sin egen personlige individuelle jobprofil med rollebeskrivelse til at sige, det er de her kompetencer, der indgår i den her rolle, hvis du skal lykkes her" (Hanne, Silkeborg)

I Vejle og København

Disse tanker er overordnet meget godt i tråd med de ting, vi hører i fokusgrupperne i såvel Vejle som København. At det, man engagerer sig i at lære, skal være gavnligt for virksomheden ses i følgende udtalelser:

"Ja, det vil afhænge af den situation, som du er i. Hvad mangler jeg og hvad har jeg brug for, det tror jeg nok vil være afgørende for, hvilken uddannelse jeg vælger". (Christian, Vejle)

"Jamen, det ligger vel i forlængelse af den snak – PUS-samtalen²², hvor det som man siger, hvor er det man skal hen af – både personligt og jobmæssigt. Og så må man jo finde de kurser eller uddannelsesbehov, man nu har brug for og få dem planeret ind". (Henrik, Vejle)

Men også interesse og tanker om, hvor man gerne vil hen, er elementer, der spiller ind for flere:

"Ja, eller jeg selv vil sætte mig på, og fordi, der er jo ikke noget ved at tage et pensionskursus, hvis det i virkeligheden er bolig, man interesserer sig for, så det vil være afgørende for mig, hvor jeg vil hen ad" (Henrik, Vejle)

Planer og klarhed værdsættes/efterspørges af en del:

"Men jeg kunne godt tænke mig, at man tog sådan et stykke papir eller en tallerken og sagde, jamen vi har de her forskellige områder – er der

²² PUS-samtale: personlig udviklingssamtale, der afholdes af leder og medarbejder

nogle steder, hvor du føler, at du har nogle huller – er der nogle steder, hvor du gerne vil have dine kompetencer opbygget.” (Jørgen, Vejle)

”Ja nu skal jeg jo være fagansvarlig, og det er jo noget, der er bestemt i banken, at sådan skal det være, og det jo så derfor, at jeg er blevet det tilbudt, om jeg ikke godt kunne tænke mig det. Så kunne jeg jo godt tænke mig, at der var et tilbud – at der deri også var en form for udviklingsplan eller uddannelsesplan for man kan sige, at der skal bare fyldes på, og man er jo sulten som bare pokker i den retning” (Lisbet, Vejle)

Motiver findes dog også i ønsket om at skabe netværk:

”..allerede nu på traineen, selvom vi ikke har været af sted så mange gange, at der ryger nogle mails rundt internt. Vi gør sådan her i afdelingen, men er der nogle som har en model liggende til det.” (Pia, København)

Det at det er adgangsgivende og går stærkt er også en motivationsfaktor, især hos de unge:

”Jeg er sådan ret fast besluttet på, at jeg skal have med investering at gøre.. Og hvis jeg tager akademien kontra HD. Så bare på akademien kan jeg komme til at bruge 3 år. Hvor HD'en første del og anden del, den vil tage fire år i stedet for. Så jeg vil så bruge fem år. Så det er sådan lidt. Hvordan kommer jeg hurtigst derhen, hvor jeg gerne vil”. (Rasmus, København)

Hvad er problemområderne, og hvad efterspørges/værdsættes i forhold til motivationen i dag:

- En del mangler klare planer og mål, hvilket tilsyneladende vil blive tilgodeset gennem den nye strategi om jobprofiler.
- Ønske om at skabe netværk er i dag en af motivationsfaktorerne i forhold til at gennemføre uddannelse.

- Interesse er en drivkraft, ikke kun med hensyn til nuværende jobprofil men også med henblik på eventuel senere ændring af jobretning. Om man i HR-ledelsen har overvejet det, fremgår ikke tydeligt.
- Især de unge har ønsker om, at det skal gå stærkt.

7.3 E-learning

Måden, hvorpå E-learning foregår i Jyske Bank er således.

“Du får høreboffer på, og så sidder du ved din skærm og kører et uddannelsesprogram igennem med billeder, lyd og tekster – spørgsmål og tests”. (Henrik, Vejle).

Definition:

Hos HR-lederne i Silkeborg har man en ret bred definition på, hvad E-learning er. Det være sig Intranet med info om produkter, koncepter og lovgivning, samt powerpoints og E-learning moduler.

HR-lederne nævner, at der er mulighed for at tilgå E-learning på forskellige måder.

“Det er sådan en bred palette, altså man kan sige at det er både på pladsen, men også noget hvor man går ind i et stille rum og sidder eller derhjemme på distancen, så det er forskelligt”. (Karin, Silkeborg).

Både i København og Vejle er man meget fokuseret på produktpakkerne, som oftest anvendes individuelt. Der er dog en enkelt, som gør os opmærksom på, at vedkommende andre steder har oplevet alternative former for E-learning.

“Når du sådan samtidig har sådan et telefonmøde, hvor du simpelt hen har en underviser i røret, og du samtidig også kan kommunikere..... men du har samtidig lidt oplevelsen af at være på kursus, stadigvæk, hvor du kan spørge til. Det kan du jo ikke på sådan et e-learning, som vi lige har

været igennem, at hvis der er noget, du er i tvivl om, så er der ikke nogen, du kan spørge". (Jørgen, Vejle)

I København nævner man, at muligheden for at sætte sig hen og lave E-learning er der, men samtidig er der en enkelt, som nævner risikoen for, at der kan blive set skævt til en.

"Det er også nogle, der har taget en halv dag for eksempel. Og der har jeg bare sagt. Jeg melder mig ud. Og jeg har aldrig nogen sinde oplevet en sur mine" (Pia, København).

"Fordi lige så snart der skal gå fire timer. Det skaber uro i afdelingen. Du kan ikke sidde der. Du fjerner en medarbejder og hvorfor skal vedkommende bare sidde der". (Søren, København).

For / Imod E-learning:

Hos HR-lederne i Silkeborg påpeges det, at der har været meget modsatrettede tilbagemeldinger på E-learningen.

Det fremgår også af fokusgruppeinterviewene i København og Vejle.

"Jeg er ikke særlig begejstret for det. Jeg vil hellere læse mig til det, og så prøve det af i praksis. Jeg synes, det er for stift – alt for tungt". (Ivan, Vejle).

"Der er lidt uheldige elementer i det, men jeg vil også sige, at der er mange gode ting i det". (Rasmus, København).

Blandt andet nævnes det af flere, at det kan være tidskrævende og også virke som tidsspilde, og samtidig er der for mange informationer på for kort tid.

"Nu sidste år, da jeg startede i banken, det var lige omkring, hvor vi fik pakkerne, og da skulle vi alle sammen igennem e-learning. Jeg tror, der var en 20-30-stykker, hvor man skulle krydse af i et regneark. Jamen, jeg

tror jeg nåede en tredjedel af de der, fordi det simpelt var for overvældende – det var alt for mange informationer på en gang”. (Ivan, Vejle).

Det påpeges af flere af medarbejdere, at E-learningmodulerne ikke forankres godt nok. Både i Vejle og København er de inde på, at det ikke kan stå alene, men vil kunne bruges mere effektivt i kombination med kurser eller møder.

”Men f.eks. regnskabsforståelse. Der får vi noget E-learningmateriale ud inden kurset. Og det var faktisk rigtig godt”. (Pia, København).

”Det er jeg enig i, kombinationen den er – altså X-portalen²³, den synes jeg egentlig er et meget godt eksempel på, at man får e-learningen først, og så kommer kursus”. (Jørgen, Vejle).

Hos HR-lederne i Silkeborg nævnes det, at intentionen for E-learningmodulerne har været, at de skulle bruges af to eller flere i samarbejde, men i praksis anvendes det mest individuelt.

I både Vejle og København understreges det af flere, at E-learning ønskeligt bør foregå ved dialog og aktivt samarbejde.

”Jeg har ikke noget ud af at skulle læse, eller lave E-learning alene. Man kunne selvfølgelig gøre det, men der hvor jeg lærer mest, er der, hvor jeg er aktiv”. (Søren, København).

”Om det er E-learning eller det er kursus. Hvis man ikke bruger det overhovedet, så glemmer man det”. (Jørgen, Vejle).

Eksperimenteren:

Man nævner hos HR-ledelsen i Silkeborg, at der er et konkret ønske om at lave dialogbaseret e-learning.

²³ X-portalen er Totalkredits platform for rådgivning omkring realkreditlån og formidling af lånetilbud.

Endvidere påpeges det, at man har et projekt i gang med en E-learningvirksomhed, som skal munde ud i en mere brugerdrevet form for E-learning version 2.0.

Det er svært at svare på, om det skal faciliteres eller, hvordan det skal foregå, fordi det ligger lidt ud i fremtiden. Dog kan man sige, at der eksperimenteres med blogs og andre værktøjer i IT-udvikling. Dette foregår ikke ude i nogle enkelte afdelinger, men i Silkeborg.

Hvad er problemerne og hvad efterspørges / værdsættes i forhold til E-learning i Jyske Bank:

- For meget E-learning på en gang er for kompakt
- Indeholder ofte for mange informationer på en gang.
- E-learning eller læsning alene er ikke tilstrækkeligt.
- E-learning hjælper der, hvor man er aktiv og i kombination med andre læringsformer.
- Der er et ønske om at indføre dialogbaseret E-learning fra HR afdelingens side.
- HR har et samarbejde med en E-learningvirksomhed, der tænker lidt frem i tiden, og som tænker brugerdrevet E-learning version 2.0.

7.4 Lederens rolle

I interviewet med HR-ledelsen, lægges der meget stor vægt på lederens rolle i den fremtidige strategi for læring i banken. Dette er både fordi, en langt større grad af læringen tænkes formelt udlagt i de enkelte afdelinger, og på grund af ønsket om, at lederen er "driver" i kompetenceafklaring, fastlæggelse af udviklingsbehov og målsætning. Det nævnes i HR-interviewet, at lederne i dag ikke måles på deres evne til at producere dygtige medarbejdere på samme måde, som de måles på deres økonomiske nøgletal og områder som kreditkvalitet og styring. Det er en vision, at dette bliver tilfældet i fremtiden:

"på samme måde vil vi gerne ha', at man kan komme ind og få en lærings eller kompetence rapport, som er rød, gul eller grøn. Og når, i det øjeblik

vi er på lige fod med i styringsrapporteringen der, hvad det så afføder, der ligger jo meget under det, men at vi kommer derhen, hvor vi siger, nu er vi på lige fod med de økonomiske målsætninger, så er det ligeså vigtigt, at vi har en afdelingsdirektør som sikrer, at der er tre kronprinser til de afdelinger, der ligger rundt omkring, for ellers har vi ikke en afdelings direktør der i løbet af 5 år. Altså, at det er sådan nogle ting man også bliver anerkendt på" (Karin, Silkeborg)

Lederen anses også som vigtig i forhold til praksisforankring af læringsaktiviteter og som formidling af adgang til relevante opgaver:

"Altså, at vi på en eller anden måde gør det mere formelt og klæder lederne på til, at de har en helt anden rolle i forhold til at sende en kursist eller kollega af sted på et 3-dages kursus, eller at det er noget, der skal pakkes ind i rigtige kunder og sidemandoplæring og læring på stolen og alle de der ting, vi også arbejder hen imod, og vi siger, at det sker ikke af sig selv. Vi skal klæde lederne på til dette og pakker det ind i et koncept, hvor der skal skabes rum og plads og viden til at kunne gøre det" (Karin, Silkeborg)

For at lette lederens rolle i forhold til kompetenceafklaring og målsætning, er det tanken, at denne skal forsynes med støttende IT-værktøjer:

"så for at det kan lykkes med denne opgave, bliver vi også nødt til at gøre det nemmere at gøre det, altså hvordan får vi gjort det nemt eller nemmere. Her ser vi IT understøttelse som en væsentlig faktor i det her, hvordan kan vi samle det her billede, og hvordan kan vi sikre, at der her henne er sket læring og at den, der har været igennem, også oplever at der er sket læring. Hvordan kan jeg få det synliggjort fordi, der sker jo rigtig meget indimellem alt det her, som hvor lederen har en væsentlig rolle." (Karin, Silkeborg)

Ser vi på de gennemførte fokusgruppeinterviews i København og Vejle og sammenholder med den fremtidige strategi, nævnes lederne bemærkelsesværdigt lidt. Dette er på trods af, at et af vores vignettekort indeholdt spørgsmål som: "**Hvordan søger du vejledning i forhold til den egen udvikling**", "**Hvad er afgørende for,**

hvilke uddannelsesmuligheder, du vælger?" og den provokerende: "I Jyske Bank værdsættes det ikke, at man uddanner sig".

I forhold til rollen som sparringspartner med hensyn til plan for uddannelse, finder vi dog følgende om PUS-samtalen

"..vi har jo hver især selv ansvaret for at komme på de rette kurser – eller relevante kurser. Jeg tror ligesom ikke, jeg tror det er under halvdelen, der ved, hvad er der af muligheder – hvilke kurser ligger der derinde. Jeg tror ikke folk er inde og kigge på, hvad ligger der af kurser. Og der synes jeg, at vores chefer eller funktionsledere, de har også den opgave i og rette henvendelse til en kollega, at det her kursus, det ville være relevant for dig. Jeg tror, at der er mange, der skubber det lidt fra sig. Nej, så skal jeg til og på kursus – og det er internat. Det er måske 2-3 dage og sådan, når man skal af sted. Og så bliver det hele tiden skubbet. Og der tror jeg vi har – eller vores chefer og funktionsledere har en udfordring – i at være mere på banen med de kurser, der nu er og prikke lidt til kollegerne." (Henrik, Vejle)

"Men er det ikke sådan, at når man har personaleudviklingssamtaler, snakker I så ikke om, hvilke kurser man kan tage på i løbet af..." (Jørgen, Vejle)

Disse udsagn tyder i retning af, at man anerkender sin PUS-samtale som det medie, hvor uddannelsesstrategien burde blive fastlagt. Dog skinner det igennem, blandt andet ud fra at lederen kun nævnes ganske få gange, at dette kun til en vis grad er tilfældet i dag.

Om lederens rolle i forhold til valg af metode, ser vi diskussion mellem to deltagere i Vejle gående på, hvorvidt ledere forsøger at motivere for kursusdeltagelse eller, som det er tilfældet for den ene part, tilstræber, at så meget uddannelse som muligt foregår indenfor afdelingen.

Der udspinder sig også en diskussion om "pisk" eller ej, hvor den ene part lidt opgivende udtrykker sig om planlægning af læring i hverdagen:

"Det er klassisk, der er jo kun en selv til og styre det, og man må jo lægge det ind imellem de ting, man skal" (Helle, Vejle)

"Det er selvfølgelig lettere, hvis der en, der pisker en til at gøre det, men det tror jeg bare ikke, det fungerer på den der måde" (Susan, Vejle)

"Det kommer også lidt an på, hvordan det bliver gjort" (Helle, Vejle)

På den ene side, finder vi altså her udtryk for, at et lettere skub eller hjælp til at prioritere kunne være ønskeligt, men at man også erkender, at "pisk" ikke ubetinget virker motiverende.

Problemområder i dag set fra HR-ledelsens synspunkt:

- Lederen måles ikke på sin evne til kompetenceudvikling af medarbejderne.
- Lederen påtager sig ikke rollen som den, der baner vej for praksisforankring.
- Lederen mangler værktøjer (og evner?) til at hjælpe medarbejderne til kompetenceafklaring, målsætning og planlægning.

Hvad ønskes og værdsættes hos medarbejdere og HR-ledelse i dag:

- At afdelingslederen bliver i stand til at gennemføre vejledning og bidrage til målsætning for uddannelsesplaner.
- At lederen vil prioritere opgaven med kompetenceudvikling af medarbejderne på linje med andre forretningsmæssige indsatsområder.
- At lederen tager sit ansvar på sig i forhold til at bane vej for praksis-læring.
- At lederen er i stand til at støtte og opmuntre til, at man holder fast på målsætning i forhold til uddannelse.

7.5 Teamets betydning

I HR-interviewet i Silkeborg anser man det for en styrke i forhold til indførelse af mere formaliseret praksislæring, at afdelingerne allerede er organiseret i teams. Man er

bevidst om, at der allerede i disse teams foregår meget uformel læring, som man så fremadrettet er opsat på at formalisere

"Jeg tænker, at vi faktisk er langt, fordi vi jo faktisk har en organisationsform, der hedder team, og der kan man sige, at der ligger rigtig meget læring i team tanken og måden at arbejde ind i teams på, men det er bare ikke på samme måde i tale sat som et læringsrum, hvor der allerede nu sker meget læring, så det er noget med at få det koblet på en struktur, der allerede eksisterer. Så vi skal have læringselementet koblet på formelt, da det sker uformelt i dag. Men vi skal have gjort det til formel læring." (Karin, Silkeborg)

Man har (eller fik i interviewet?) også tanker om, at sammensætningen af teams kunne være en del af en bevidst strategi i forhold til at fremme uformel læring, gennem sammensætning af teams ud fra, hvem der kunne have mulighed for at supplere/berige hinanden med faglige kompetencer gennem en afsmittende effekt.

"...med at sige at hvis der alligevel sidder nogle mennesker i et team, så kunne man måske sammensætte teams, så man også fremmer, at man smitter af på hinanden på forskellig vis, uden at man nødvendigvis har igangsat en konkret kompetenceudviklingsaktivitet om at, "du ved mere om pension end jeg gør, så du skal lære mig noget". Det er nok mere, at vi sidder lige og deler verdenen i forhold til denne her kunde, kunne måske også bruge lidt pension og så smitter sådan lidt af på hinanden og "jeg ved lidt om bolig" og så smitter vi også lidt af. Så på den måde, kan man sige, har det været brugt. Jeg tror på at det kan bruges mere, altså man kan iscenesætte det, vi kan understøtte at det bliver iscenesat mere fremover." (Hanne, Silkeborg)

At der allerede foregår læring i teams, og at medarbejderne er bevidste om dette, bekræftes i vores fokusgruppeinterviews. Det er lidt bemærkelsesværdigt, at dette forekommer noget mere udtalt i interviewet i Vejle end i København. Man er også opmærksomme på, at sammensætningen af teams kan virke mere eller mindre befordrende.

"at vi har fokus på team-arbejde og dermed også at løfte i samlet flok. Og derfor så betyder det også noget, at man bliver sammensat på en måde, så man er i stand til at få den udvikling og den uddannelse, som det enkelte individ behøver og har brug for og lyst og mulighed for at tage. Men det betyder også, at man skal være i stand til at samarbejde i teamet og i afdelingen og i banken for, at man får den rette sammensætning."
(Susan, Vejle)

"Øh, min egen personlige begrundelse for bankskifte – det var fra et konkurrerende pengeinstitut til Jyske Bank – det var, at vi arbejdede i teams, og at vi kan løfte hinanden i flok og se, om vi kan komme i mål sammen" (Henrik, Vejle)

At læringen i teamet ikke altid er planlagt men sker alligevel gennem den engagerede deltagelse fremgår også:

"men jeg vil alligevel påstå, at man hver dag lærer et eller andet ved at sidde overfor nogen, som kan noget andet end en selv bare ved at lytte til, hvordan de gør. Så det er jo også en måde, og det ved jeg godt, at det ikke er målrettet – et eller andet sted en plan, men man lærer og udvikler sig jo alligevel ved at høre, hvordan de andre de gør" (Susan, Vejle)

I København nævner man også, at man lærer af hinanden og af kolleger, men teamet nævnes ikke så meget. Dette kan være en tilfældighed eller kan tilskrives, at deltagerne i København har en noget lavere alder og anciennitet end i Vejle, men det kan også være et symptom på, at team-organiseringen øst for Storebælt ikke fungerer eller i samme grad virker tiltrækkende som hos medarbejderen vest for bæltet. I København udtrykker en enkelt dog også visioner om, at teamet kunne udnyttes noget bedre

"Hvor det ville være ... fedt og ku' få lov til og sige nogle ting højt i et team eller et eller andet." (Pia, København)

Hvad værdsættes:

Vi finder ikke nogen steder i vores interviews hverken med fokusgrupperne eller hos HR-ledelsen tanker om at ændre organisationsformen teams, ligesom vi ikke finder negative udmeldinger af nogen art i forhold til begrebet. Tværtimod forekommer teamet for alle de interviewede at repræsentere et godt omdrejningspunkt i forhold til videndeling og læring.

7.6 Traditioner og rutiner

I vores HR-interview blev der lagt stor vægt på, at man i Jyske Bank befinder sig i en brydningstid, hvor man bl.a. gør op med nogle traditioner og ritualer. Fokus er meget på, hvordan man i Jyske Bank har tradition for selv at udvikle kursuskoncepter og det materiale, der bruges. Denne tradition er man ved at gå på kompromis med, da man vil begynde at overveje at bruge eksterne leverandører til at undervise på de kurser, hvor der ikke er stor vægt på det unikke ved Jyske Bank, såkaldte Green Fee kurser²⁴. Man vil dog stadig have stor vægt på, at uddannelsen skal være præget af Jyske Bank.

”Men hvad er det for nogle fokuskompetencer vi skal ha ´ bruge vores udviklingstid og bruge vores udviklingskræfter på. Det er det unikke, det er det, der er Jyske Bank, det er det grønne eller hvad det nu ellers er. Vi taler meget om at gøre det grønt.”(Karin, Silkeborg).

Det samme interview giver også et meget godt billede af den tradition, der er for læring og udvikling i Jyske Bank. Ledelsen i HR-afdelingen giver udtryk for, at viden er noget man køber centralt i form af et kursus, og at læring ude i afdelingerne betragtes som en absolut størrelse, der kun erhverves igennem et tilrettelagt kursusforløb.

²⁴ Green Fee – Begrebet kommer fra golf, og er det beløb det koster at spille på en bane. Her bruges det som et eksempel på bankfaglige forudsætninger, du skal besidde for at være ansat i hvilken som helst bank, f.eks. kendskab til lovgivning osv.

"Det har været en absolut størrelse, at når jeg skulle lære noget, så skulle jeg ud på Gammel Skovriddergård og have ostelagkage i pausen og blokke min kalender i 3 dage og når jeg så kom hjem, så havde jeg lært noget." (Karin, Silkeborg).

På de to fokusgruppeinterviews i Vejle og Silkeborg får vi de bankansattes syn på traditioner og ritualer. Her får vi forskellige syn på, hvordan man traditionelt ser læring ude i afdelingerne, da der både er udsagn, der underbygger HR-afdelingens men også udsagn, der lægger op til, at de ansatte skal lære af hinanden. De bankansatte giver desuden udtryk for, at der er tradition for, at man deler informationer og viden i banken.

"Jeg godt kunne tænke mig et kursus i det pågældende emne, der, hvor jeg så, af chefen, får at vide: hvis nu du prøver at sætte dig ved siden af vores pensionsrådgiver i nogle dage eller sådan noget der, så tror jeg du kan få det ind den vej." (Henrik, Vejle).

"Det tror jeg da, at det er meget afdelingsbestemt, fordi jeg har næsten oplevet det modsatte." (Jørgen, Vejle).

Et af de ritualer, der lægges meget vægt på ude i afdelingerne, er morgenmødet, der afholdes fælles daglig, hver anden dag eller ugentligt afhængig af afdelingen. På disse møder bliver der gjort status på kunder, og det er også her, de ansatte kan komme med problemer, forslag eller fortælle om de kurser, de har været på.

"Hvis man nu havde fået nogle guldkorn på et kursus. Som det føler man, at de har brug for ovre i afdelingen. Så ville jeg melde det ud på et morgenmøde." (Karen, København).

"Det ville jeg osse. Helt klart." (Søren, København).

Så følgende problemer i forhold til traditioner og ritualer, som de er i dag, kan identificeres:

- Ledelsen ønsker et nyt syn på det at lære noget, så læring ikke ses som noget man køber på kursus.

Hvad værdsættes/ønskes:

- Man ønsker at blive ved med at lave et grønt fingeraftryk på uddannelse.
- Det værdsættes, at der afholdes morgenmøder.
- Det værdsættes, at der er tradition for at viden deles.

7.7 Praksissammenhæng

At der skal lægges vægt på, at uddannelsesaktiviteterne er relevante for praksis, er man i HR-ledelsen ikke i tvivl om. Visionerne går på, at man i stedet for at prøve at bringe praksis ind på kurser og andre aktiviteter, i stedet et langt stykke hen ad vejen flytter den organiserede eller formelle læring ud i praksis.

Fordi hvordan vi har praktiseret det, i de rammer vi har haft indtil nu, kurser osv., det er jo meget at tænke på, om vi får lavet nogle gode gruppearbejder og sørger for at folk får det her arbejdet ind i sig selv og deres praksis, og hvordan får vi linket hverdagen så deres praksisfællesskab derhjemme også får mulighed for at logge på de her ting og arbejde i dybden med det" (Hanne, Silkeborg)

I fokusgrupperne er det også noget af det, man kritiserer i forhold til kursusdeltagelse, at muligheden for at omsætte den nye viden til praksis ofte ikke er til stede i tilstrækkeligt omfang, og at der i afdelingerne ikke er fokus nok på det. Man glemmer derfor og mister ret hurtigt entusiasmen, idet man gribes af hverdagen.

"Det er det samme, hvis man har været på kursus og lært noget. Hjem og gøre. Så kommer hverdagen. [Ja] som du rigtig nok sagde. Fordi der er ikke ressourcer til at man eller... opgaver til, at man kan sidde lige præcis med det her konstant i en uge eller fjorten dage i en måned eller to." (Søren, København)

Der er bred enighed om, at man skal have arbejdet med tingene, for at det giver mening. Det samme gælder for E-learning i den form, medarbejderne kender det, at tingene skal bringes i spil og tages i brug, for at der kan være tale om et udbytte.

"Jeg vil sige, om det er E-learning eller det er kursus. Hvis man ikke bruger det overhovedet, så glemmer man det. Og det er generelt, uanset om det er E-learning eller det er kursus. Så det er da klart, man har fokus på det, når man kommer hjem, men man skal så også arbejde videre med det" (Jørgen, Vejle)

En hindring ligger blandt andet i, at faglige emneområder kan være svære at få trænet, da hverdagen (kunderne) ikke tilpasser sig det nyligt lærte.

" Man sidder i en uge eller tre dage og arbejder intensivt med et eller andet. Og så kommer man tilbage, hvor alle dagligdagens pligter er der. Og der er det svært og kun sætte fokus på et område" (Pia, København)

Så følgende problemer i forhold til den formelle uddannelse, som den foregår i dag, kan identificeres:

- Den nuværende sammenhæng mellem læringsaktiviteter og praksis tilgodeser ikke i tilstrækkeligt omfang, at ny viden sættes i spil.
- Man glemmer det lærte og mister entusiasmen.
- Træning indenfor stringente fagområder kan være svære at passe ind i dagligdagen, da kunderne ikke lader sig styre af, hvad man har været på kursus i.

Hvad værdsættes/ønskes:

- At der er sammenhæng mellem læringsaktiviteter og praksis.
- At man har mulighed for at tage tingene i brug med det samme eller umiddelbart efter.

7.8 Videndeling

Fra ledelsen i HR-afdelingen er der stor fokus på videndeling, da de ser det som et redskab til at tilegne sig de kompetencer, der kræves. Bl.a. for at tilgodese videndeling har man indført teams som organisationsform, men de ønsker, at teams ikke blot skal være en måde man organiserer sig på. Det skal italesættes som et rum, hvor man lærer noget og ikke bare arbejder. Derfor forsøger man at tilgodese videndeling ved at give de ansatte de bedste rammer for videndeling, og man forsøger også at sammensætte teams på en sådan måde, at det er mere oplagt at dele viden.

***"Jeg tænker, at vi faktisk er langt, fordi vi jo faktisk har en organisationsform, der hedder team, og der kan man sige, at der ligger rigtig meget læring i team tanken og måden at arbejde ind i teams på, men det er bare ikke på samme måde italesat som et læringsrum, hvor der allerede nu sker meget læring, så det er noget med at få det koblet på en struktur der allerede eksisterer"* (Karin, Silkeborg)**

Der bliver lagt vægt på, at videndeling i høj grad foregår ude i afdelingerne, men også på det fælles intranet VIS²⁵, der fungerer som en slags vidensbank.

***"Jamen der er jo masser af læring der. Alle vores VIS dokumenter og alt muligt andet, altså der er masser af, af, af webbaseret der."* (Karin, Silkeborg)**

På vores fokusgruppeinterviews i København og Vejle spurgte vi deltagerne, hvor, og af hvem de lærte mest. Deltagerne skulle vælge mellem flere muligheder og "jeg lærer mest af kollegaerne" var svar A. Praktisk talt alle sagde, at det var af kollegaerne ude i afdelingerne, og det er jo fint i tråd med, at ledelsen i kompetenceudviklingen mener, at videndeling fungerer godt i afdelingerne bl.a. igennem organisationsformen teams.

²⁵ Viden og Informations System, der fungerer som informationsbank på intranettet i Jyske Bank

"Og det var årsagen til, at jeg også slog på A deroppe. Ehh med at jeg lærer af mine kollegaer og lærer ude på arbejdspladsen. Jeg skal have lov til at snakke med nogle kunder og have lov til at lave og begå nogle fejl og altså få at vide, at det har jeg ikke gjort godt nok." (Pia, København)

Netop organisationsformen teams værdsættes af de ansatte som en god måde at arbejde på og en god måde at dele viden og lære noget. Også de rammer der er i Jyske Bank får ros, da det gør det nemt at videndele – meget i tråd med interviewet i Silkeborg.

"Jeg er faktisk meget enig med dig i, at vi sidder ved de runde borde, det er super godt. Fordi dels hører man, hvad de andre siger også. Men også at man hurtigt lige kan drøfte noget. Det er ikke sådan, at man skal til at sætte sig over til et andet skrivebord. Der sidder man jo – der er lige fire personer, hvor man lige kan vende nogle ting, i løbet af meget kort tid (mumlen)" (Jørgen, Vejle)

Under de 2 fokusgruppeinterviews bliver der lagt stor vægt på morgenmøder som et sted, hvor der deles viden, mens intranettet VIS og Jyske Net, mails og frokostpausen bliver nævnt som steder, hvor man får delt viden og tilført ny.

"Hvis det er sådan, at når man har været på kursus, eller man har fundet et eller andet genialt et eller andet sted i systemet, at man så via et morgenmøde eller en briefing, man lige samles om et skrivebord, at man den vej rundt får delt ud af den viden, som man har fundet – måske tilfældigt." (Helle, Vejle)

"Altså til frokosten, da synes jeg da, vi er meget..[Morten: ja, ja]sådan rundt om, hvad der er sket, og hvordan man taklede en eller anden sag. Ja, den ryger da over frokostbordet."(Henrik, Vejle)

På trods af, at de ansatte mener, at der sker meget videndeling i hverdagen, og at de lærer meget af hinanden, så mener de, at det kan være svært at få et overblik over informationen, da der er så meget. Det er også svært at finde netop de informationer, man har brug for, og der mener de ikke, at Jyske Bank videndeler optimalt.

”Vi får simpelthen så mange informationer i denne her bank, så vi skal ha’ dem. Og det kan være faglig viden. Og det kan være også være alt muligt andet. Ting som vi kan bruge i hverdagen. Men hvordan og hvorledes den skal vi sige deles. Ja den deles måske ikke optimalt. Fordi den er så stor.”
(Søren, København)

Når de ansatte har været på kursus, mener de også, at det kan være svært at få delt den viden, de har fået, og det er der mange grunde til. Flere mener, det er svært at få tid på morgenmøderne, da de ikke er lange nok, men der er også flere, der er bange for at spilde de andres tid med noget, der ikke er relevant for dem.

”Hvor det ville være ... fedt og ku’ få lov til og sige nogle ting højt i et team eller et eller andet. Nu kan det ikke praktisk lade sig gøre, at man skal jo ikke involvere en hel afdeling i at man har været på et eller andet kursus. Hvis man har fået nogle gode ideer.” ***(Pia, København)***

Under de to fokusgruppeinterview bliver der givet udtryk for, at der deles viden ved, at de bankansatte fremlægger emner for hinanden. Det kan enten være ting, de har lært på et kursus, men også produktpakker i afdelingerne.

”Nu den gang hvor vi skulle lære noget om alle de der nye pakker, vi fik, hvor vi alle sammen skulle prøve lige, hvor det måske ikke lige virkede helt så godt, så havde vi en periode, hvor vi hver mandag tog en pakke op – hver især valgte en pakke, som vi ligesom ville gå dybere ind og fortælle kollegerne om mandag morgen.” ***(Birte, Vejle)***

Så følgende problemer i forhold til videndeling, som den foregår i dag, kan identificeres:

- Det skal gøres muligt for de ansatte at videndele via gode rammer og teams.
- Informationer er mange og svære at finde.

Det værdsættes og efterspørges:

- Det værdsættes, at medarbejderne lærer meget af hinanden.
- Det værdsættes, at der afholdes morgenmøder.
- Der efterspørges mulighed for mere tid til videndeling.
- Der efterspørges bedre overblik over informationer.
- Der efterspørges mere sparring i teams bl.a. igennem fremlæggelser.

7.9 Vejledning

I HR-interviewet bliver der talt om, hvordan man vejleder de ansatte, så de får de kompetencer, de ønsker, og de kompetencer, der kræves af dem i fremtiden. I Jyske Bank er der en differentieringsstrategi, der skal sørge for, at banken adskiller sig fra andre banker ved, at deres medarbejdere er specielle, og derfor er det vigtigt at udstikke retningslinjer for medarbejderne, så de kan være en del af strategien. Det er derfor vigtigt, at der er et klart billede af, hvad der forventes af den enkelte medarbejder. Det skal bl.a. andet ske via individuelle jobprofiler, der skal opbygges igennem samtaler med lederen og HR-afdelingen, og det skal ske løbende og ikke kun igennem årlige PUS-samtaler.

“Hvad er det så vi skal gøre, hvad er det så vi skal fortælle en rådgiver ovre i Ringkøbing hvad han skal gøre anderledes for at være en del af en differentieringsstrategi.” (Karin, Silkeborg).

Det helt store fokuspunkt er ifølge Hanne og Karin den enkelte afdelingsleder og hans rolle som kompetenceudvikler. Det er kun lederen, der kan sørge for, at kompetenceudviklingsforløb faciliteres og legitimeres, så derfor er lederens rolle meget vigtig, da det ikke kan gøres fra centralt hold.

“Altså vi kan godt herinde designe nogle ting, som er gode, som kan komme i det her læringsforløb, men det hjælper jo ikke, hvis man ikke har fået den ramme som skal til for at kunne løse den opgave” (Hanne, Silkeborg).

“Det skal faciliteres og legitimeres den her vej ind, og det skal lederen gøre, fordi det er den eneste der kan gøre det.” (Hanne, Silkeborg).

På vores to fokusgruppeinterview, hvor vi har fået meninger fra de ansatte ude i afdelingerne om vejledning i afdelingerne. De ansatte giver udtryk for, at de får vejledning fra mange forskellige steder og personer i banken. Det være sig medarbejderkonsulenter, koncern HR, afdelingslederen og i selve afdelingen hos kollegaer. Til dette bruges planlagte PUS-samtaler og møder. Der deltog også bankelever i vores fokusgruppeinterviews, og de gjorde stor brug af elevvejlederen, ligesom den elevvejleder, der var med, lagde et stort engagement i rollen.

“Da har jeg da i dag også haft besøg af vores person fra koncern HR, hvor jeg har tænkt mig at gå ind og sige, jamen jeg har simpelt hen brug for at få en vejviser, hvor – hvor jeg skal hen ad – og hvordan jeg kommer den vej.” (Lisbet, Vejle).

På de to interview giver de ansatte udtryk for, at de mangler vejledning og, at de har svært ved at danne sig et overblik over, hvilke kurser der er, og hvilken rækkefølge det er optimalt at tage dem i. Der ønskes en plan for udvikling, og hvad der kræves af dem i deres arbejdsfunktion, og det er lederens ansvar. Dette er i fin tråd med, at ledelsen af kompetenceudviklingen ønsker at udvikle, netop det de ønsker.

“Og der var ikke nogen steder, der står i hvilken rækkefølge, det er en fordel, man bør gøre tingene i.” (Søren, København).

“Så kunne jeg jo godt tænke mig, at der var et tilbud – at der deri også var en form for udviklingsplan eller uddannelsesplan. For man kan sige, at der skal bare fyldes på, og man er jo sulten som bare pokker i den retning”. (Lisbet, Vejle).

Så følgende problemer i forhold til den vejledning, som den foregår i dag, kan identificeres:

- Fra HR-ledelsen efterspørges der, at lederen skal vejlede, facilitere og kompetenceudvikle.
- Medarbejderne har problemer med at overskue kursusudbud.

- Det kan være svært at vide, hvem man skal gå til.

Hvad værdsættes/ønskes:

- Det værdsættes, at man kan få vejledning fra så mange steder som muligt.
- Der ønskes overblik over kurser, rækkefølge og muligheder.

7.10 Tidsfaktor og geografi

Under fokusgruppeinterviewene kommer det frem, at der i København er mere fokus på geografi end i Vejle.

For eksempel kommer det frem i København, at der hellere burde bruges tid på undervisning i København, frem for at sende folk til Silkeborg for at modtage undervisning. Det opleves, at det bl.a. kan være svært at sætte tid af til kurser i Silkeborg, pga. familie. Herudover, at det kan være svært at trække de gode undervisere til København.

”Så er der rigtig mange gange, hvor man kigger på hinanden og tænker. Den kunne vi vist godt have taget hjemme på Vesterbrogade” (Pia København).

Der er dog en opfattelse i HR-afdelingen, at der er noget af det uformelle ved det sociale samvær i Silkeborg, som mistes, hvis der ikke afsættes tid til at være sammen om aftenen.

”Der har været holdt nogle kurser herovre. Der har været sådan nogle ting omkring. Og der er vi mere tilbøjelige til at så smutter man hjem og så skal man hente børn og sådan noget. Det korter det sådan meget af i den anden ende i forhold til de dage man så har. Der er ligesom noget der om aftenen, der går fløjten” (Zanne, København).

Det som også taler imod, at flytte undervisningen til København er, at flere af københavnernes mærker en større entusiasme i Silkeborg både med hensyn til kurser

og blandt undervisere, som ikke opleves i samme grad i København, hvor enkelte følger kurser eksternt på Niels Brock.

“Og hvis man skal parre dem op mod hinanden, så hedder det ægte interesse i Jylland og bla bla inde på Henrik Brock. Så de kurser vi er påovre i Jylland, der synes jeg virkelig, man kan mærke, at folk går op i det dem der står og underviser, og vil gerne lære fra sig” (Rasmus, København).

I Vejle er der ikke helt så meget fokus på geografien i forhold til Silkeborg, som der er i København. Det eneste som nævnes er, at man godt kan få undervisere rekvireret fra Silkeborg eller Vejle, når der er brug for det.

“Så der har vi simpelt rekvireret et par folk – er det hervedefra eller er det fra Silkeborg – det ved jeg ikke engang, men de var ude og undervise os i det her værtsrolle... Så vi har nogle gange fået folk ude fra, når vi skal udvikle os” (Henrik, Vejle).

Der er endvidere et problem, at man skal stå på venteliste for at komme på kursus.

“Hvad med de der udviklingshuse²⁶, har jeg ikke ret i, at de er simpelt hen overrendt, at der er flere års ventetid for at komme på sådan et udviklingshus – forløb” (Helle, Vejle).

Som ny i en afdeling anses det som en fordel, hvis man har en tidsperiode, hvor der er fokus på indkøring f.eks. ved, at man har “længere snor”.

“Du kan lave lige så mange FEJL du vil. Altså, det var ikke sådan, at jeg skulle blive færdig i morgen. Altså, jeg skulle kunne det om tre uger. Et helt år. Et... Så jeg kunne ligesom slappe af med mig selv og sige okay” (Karen, København).

²⁶ Udviklingshuse er benævnelsen for en kursusrække og netværksdannelse for ledere og lederaspiranter

Der er også fokus på, at man lærer noget, hvis der sættes tid af til at sidde og observere andre, eller man får tid til at arbejde sammen med andre, som har et andet perspektiv på bankarbejdet. Samtidig kan man lære meget af andre i afdelingen, hvis de lige vil bruge tid på en.

”Hvis vi lige står og har brug for noget, så er der også en der hellere end gerne vil bruge tid på det” (Rasmus København).

Hvad er problemerne og hvad efterspørges / værdsættes ved tid og geografi.

- Der er for meget ventetid på at komme på nogle kurser.
- Man føler ikke, man har tid i afdelingen til at forberede sig, inden man skal på kursus.
- Det ønskes, at kurser afholdes i København, fordi der er folk med familie, som har svært ved at afsætte 3 dage i Silkeborg.
- Kurser i Silkeborg værdsættes.

7.11 Sammenfatning analyseafsnit

Vi har nu indenfor de 9 kategorier, der er udsprunget fra vores empiri, analyseret de problematikker og fokuspunkter, der er dukket op i vores interviews. Vi har sammenholdt HR-afdelingens syn med de udsagn, vi finder i vores fokusgrupper. Det handler om medarbejdernes opfattelse af deres betingelser for læring både i det daglige og i kursussammenhæng. For eksempel: Hvordan opfatter de i forvejen begrebet E-learning? Hvordan ser og ønsker de at se deres leders rolle? Hvilken betydning har organisationsformen teams? Og hvordan søger de vejledning?

Inden for hver kategori har vi opsummeret analysen i forhold til at udtrække, hvilke problemer, der synes at være, og hvad der værdsættes og ønskes. Disse elementer vil i de kommende afsnit blive inddraget i en fortolkning i forhold til vores teorier om læring, videndeling og kultur.

8.0 FORTOLKNING –LÆRING

8.1 Indledning

Vi har i de teoretiske afsnit opstillet et teoretisk grundlag, som vi vil fortolke vores empiri ud fra. Vi fortolker data ud fra de forskellige teorier om læring, og laver en sammenfatning af de centrale aspekter, vi har fundet.

8.2 Fortolkning ved hjælp af teorien om praksisfællesskaber

Vi vil nu forsøge at sætte vores konklusioner fra analyserne i forhold til Lave & Wenger´s teori om situeret læring og Wenger´s videreudvikling af teori om praksisfællesskaber.

Er der tale om praksisfællesskaber?

Vi har tidligere i opgaven (figur 2) defineret, hvordan medarbejderne i afdelingerne i Jyske Bank kan ses som et eller flere praksisfællesskaber. Det er svært at vurdere, hvorvidt der reelt er tale om praksisfællesskaber, og i givet fald om det omfatter en hel afdeling, et enkelt team eller går på tværs af teams eller afdelinger. Formentlig er der forskelle fra afdeling til afdeling, hvilket kunne hænge sammen med afdelingens størrelse, stabiliteten i medarbejderbestanden, men helt klart også i hvordan opgavefordelingen er tilrettelagt i forhold til afdelingen og de enkelte teams. For eksempel har flere afdelinger teams bestående af en blanding af rådgivere og kundemedarbejdere, andre har opdelte teams ud fra deres funktioner, rådgivningsteams, kundemedarbejderteams og teams af fagansvarlige. Som tidligere nævnt, er der ikke nødvendigvis sammenhæng mellem den organisatoriske opdeling og det, man reelt kan betegne som et praksisfællesskab. Måske er det heller ikke så vigtigt, om vi skal se disse på den ene eller den anden måde. Spørgsmålet er jo, hvori det fælles består. Er der tale om, at man er fælles om kunderne, eller om at supportere rådgiverne og den daglige strøm af opgaver, og har man reelt udviklet det gensidige engagement og den fælles læringshistorie?

Ud fra vores empiri tyder meget på, at man i afdelingerne oplever sig selv som en del af et fællesskab på den ene eller anden måde.

"Jeg tror det hænger sammen med team – med teamtanken, at man har ligesom fælles slag i at nå målet, ikke også, og så er man altså nødt til også at hjælpe hinanden" (Ivan, Vejle)

HR-ledelsen kalder den nye strategi for iscenesat læring med selve praksis og eventuelt de tingsliggjorte strukturer i afdelingerne som omdrejningspunkt.

"Jeg tænker, at vi faktisk er langt, fordi vi jo faktisk har en organisationsform, der hedder team, og der kan man sige, at der ligger rigtig meget læring i team tanken, og måden at arbejde ind i teams på, men det er bare ikke på samme måde italesat som et læringsrum, hvor der allerede nu sker meget læring, så det er noget med at få det koblet på en struktur, der allerede eksisterer. Så vi skal have læringselementet koblet på formelt, da det sker uformelt i dag. Men vi skal have gjort det til formel læring." (Karin, Silkeborg)

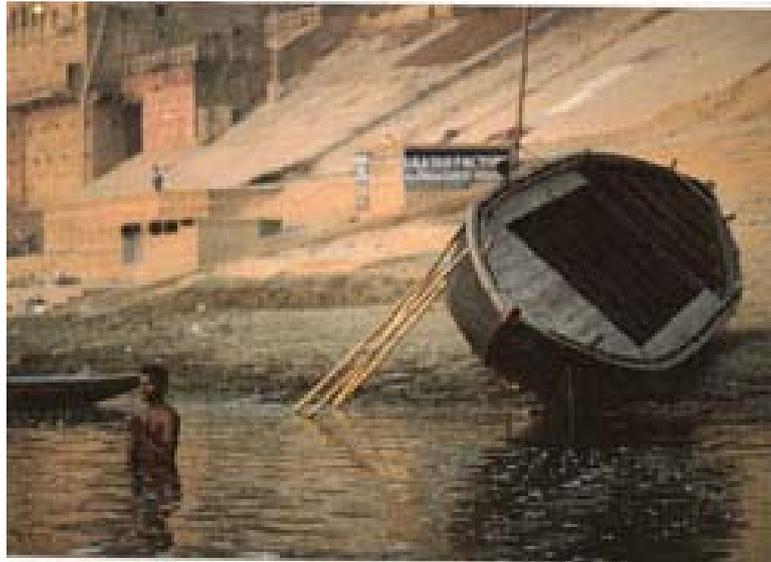
Her mener vi, det må være væsentligt, at de praksisfællesskaber, der involveres, får rum til selv at forhandle den mening, som giver det fælles. Altså, at den iscenesættelse, der finder sted ikke bliver for fastlåst i forhold til, hvem der involveres og hvordan.

Medarbejderne i afdelingen er også i dag vant til at håndtere forskellige arter af medlemskaber, fra de nye "perifere" deltagere til de lejlighedsvis, eksempelvis fagkonsulenter, der periodevis indgår i afdelingerne. Vi har også for eksempel værter og kasserere, hvis deltagelse i fællesskaber i afdelingen ofte må anses for at være partielle. Udvikling for disse medarbejdergrupper skal derfor også søges i fællesskaber udenfor afdelingen. Man er også vant til multiple medlemskaber indenfor organisationen, eksempelvis i form af trainee-forløb, hvor man udover den afdeling, man er placeret i, indgår i et fællesskab med øvrige trainees, som for eksempel de finansøkonomer, vi skrev om projektopgaven sidste år. Her oplevede vi, at de gennem de fælles kurser over en periode udviklede en fælles læringshistorie. Også kurserne,

som de foregår i dag, kan være eksempler på udvikling af praksisfællesskaber. Levetiden for disse er dog oftest ganske kort, og det kan som følge heraf være svært at formå at udvikle det gensidige engagement, ligesom den fælles meningsforhandling har trange kår. Man kan også vælge at beskrive disse lejlighedsvis kurser som grænsemøder, der også af Wenger vægtes som noget befordrende i forhold til at undgå fastlåshed og skabe muligheder for innovation og det, vi fortolker som overskridende læring. Vi ser det derfor som et faremoment, hvis man i den fremtidige strategi for læring i banken alene vælger at fokusere på den enkelte afdeling eller de enkelte teams.

I vores fremstilling af Wengers tanker omkring grænser optræder også begrebet mægling. Denne mægler-rolle anses for vigtig i forhold til arbejdet med grænser, idet mægleren repræsenterer den levede grænse. Samtidig er der nogle problemer forbundet med rollen. Balancegangen, hvor mægler skal undgå at blive fuldgældigt medlem, men samtidig opnå så meget legitimitet, at der er adgang. Samtidig "kan grænser mangle den form for forhandlet forståelse, der findes i kernen af praksisser om, hvad der udgør kompetence" (Wenger, 2004, s. 131). Mægler-rollen, har vi tidligere nævnt, kan i banken blandt andet overføres på de fagansvarlige i de nye netværk. Disse er netop udnævnt, og vi finder allerede en vis frustration at spore hos en af dem.

"Jamen, jeg har valgt ham her inderen, der er ude på det dybe vand og måske skal ud og prøve at gøre noget, han måske... Han ser ikke sådan rigtig tryk ud ved det. (Se figur 8). Og det har jeg valgt sådan lidt af egoistiske grunde på grund af mit nye fagansvar på pension, hvor jeg måske godt nogle gange kan føle, at jeg er lidt ude på det dybe vand, men i fremtiden venter jeg jo på, at jeg knækker koden, så derfor har jeg valgt den her med en skovarbejder, der er ved at knække et stykke træ"
(Lisbet, Vejle)



Figur 8. Inder på dybt vand

Her finder vi det vigtigt, at de udnævnte medarbejdere har forholdt sig til den kompleksitet og de udfordringer, som rollen indebærer.

Også lederne vil på trods af den fysiske placering mellem øvrige medarbejder typisk være i mæglerens rolle. Lederen anses i vores HR-interview som en absolut central person i forhold til iscenesat læring i afdelingerne.

“Altså, at vi på en eller anden måde gør det mere formelt og klæder lederne på til, at de har en helt anden rolle i forhold til at sende en kursist eller kollega af sted på et 3-dages kursus eller, at det er noget, der skal pakkes ind i rigtige kunder og sidemandoplæring og læring på stolen, og alle de der ting vi også arbejder hen imod, og vi siger, at det sker ikke af sig selv. Vi skal klæde lederne på til dette, og pakker det ind i et koncept, hvor der skal skabes rum og plads og viden til at kunne gøre det” (Karin, Silkeborg)

Dette er i harmoni med det, som medarbejderne efterspørger, nemlig at praksis og læring skal følges ad jævnfør konklusionen på vores analyse af kategorien “Praksissammenhæng”. Det stemmer også med det, som Wenger definerer som et vigtigt element i forhold til mesterlæreprincipper, hvor mesteren (her, vejleder, leder, mentor eller andre) har til opgave at sikre adgang til det repertoire, der kan indebære læring.

Samtidig ligger det i begrebet, lederen som kompetenceudvikler, at lederen skal være i stand til at vejlede og guide den enkelte medarbejder i forhold til valg af udviklingsvej.

Hvis vi antager, at lederen er i mæglerens rolle, og dermed ikke fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet, vil der kunne optræde problemer netop i kraft af den manglende fælles forståelse af, hvilken mening kompetencebegrebet tillægges i forhold til det eller de berørte fællesskaber.

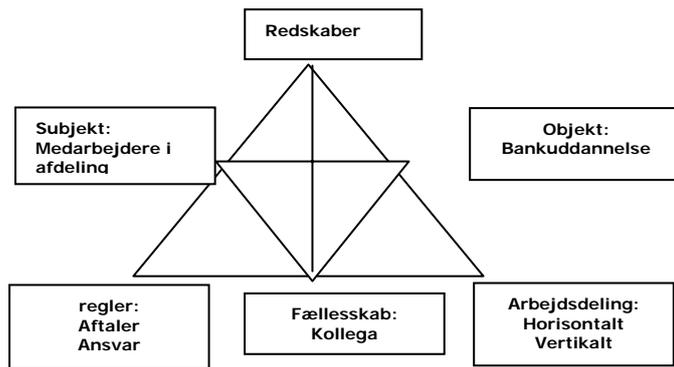
Opsummering

Det giver os god mening at tage begreberne om læring i praksisfællesskaber i brug i forhold til vores analyser af empirien. Dette er blandt andet fordi, en del af HR-ledelsens tanker allerede går i retning af mere fokus på de muligheder, praksis og de praksisfællesskaber, der allerede består, repræsenterer i forhold til læring.

Fortolkningen giver os imidlertid visse opmærksomhedspunkter i forhold til det fremadrettede arbejde. For det første må man være opmærksom på, at praksisfællesskaber ikke nødvendigvis er identiske med de organiserede teams. Det vil indebære en risiko bevidstløst at gå ud fra, at det er tilfældet. Samtidig anser vi det for vigtigt i lyset af værdien af grænsearbejde og ikke mindst i forhold til at undgå selvtilstrækkelighed og reproduktion, at man fastholder mulighederne for at organisere lærende netværk på tværs af afdelinger og organisation i øvrigt. Endelig ser vi en udfordring i forhold til det store fokus på lederens rolle, idet lederen risikerer at støde på forhindringer i relation til en manglende fælles forhandlet kompetencedefinition.

8.3 Fortolkning ved hjælp af Activity Theory

I den næste del vil vi se på den empiri vedrørende de nuværende læringsvilkår, der er i Jyske Bank og sætte dem i forhold til Activity Theory.



Figur 9. Engestrøms: Strukturen i et menneskeligt virksomhedssystem - Omformet til opgaven (Illeris, 2000, s. 272)

Nedenfor gennemgås de enkelte delelementer i figuren.

Transformerede udbytte / Objekt:

Her tænkes på, at masterprojektet gerne skulle munde ud i et forslag til, hvorledes bankuddannelsen i fremtiden kunne skitseres. I forbindelse med interviewene sad vi med hele spektret af medarbejderne i afdelingerne i Jyske Bank. Der sad erhvervstraineen, som var novice, og der sad nogle som havde lang anciennitet. Der er stor forskel på, hvilke kompetencer de efterspørger. Endvidere er der forskel på, om man kommer fra en privat-, erhvervs-, investerings- eller supportfunktion. Der er altså stor spredning på, hvad der ønskes, og hvem der efterspørger det. Derfor skal den nye bankuddannelse indrettes efter dette.

Subjekt:

Subjekterne i vores optik er både afdelingsledere, bankmedarbejdere og HR kompetenceudviklere. I forhold til modellen laver vi 3 perspektiver en til hvert subjekt.

I forhold til afdelingslederne er der forskellige motiver i spil. I dag måles afdelingslederen på, om han leder sin afdeling økonomisk effektivt. Det gør, at han bevidst eller ubevidst orienterer sig imod sine medarbejdere på en bestemt måde. Man kan sige, at virksomhedens motiv er kortsigtet, når næste årsregnskab snart skal præsenteres.

”Men jeg ved ikke, om vores chefer de er kedede af, at der skal personale væk fra afdelingen – og på kurser. Jeg ved det ikke, jeg synes bare, det føles som om, i vores afdeling, at det er sgu lidt svært at komme af sted. Få lov at tage af sted.” (Henrik, Vejle)

Det giver afdelingslederen nogle forventninger til sine medarbejderes handlinger og operationer, som går ud på at servicere kunder og øge salget fra år til år.

” fordi så får man nemlig tendens til, at man tager det, der er mest presserende. Og det er jo sine kunder” (Ivan, Vejle).

I HR-afdelingen tænker man længere ud i fremtiden. Man er opmærksomme på, at læring bliver betragtet som en sideeffekt, og at formålet i afdelingen først og fremmest er bundlinjen. Men der er nogle tegn til, at den øverste leder, Anders Dam, er opmærksom på, at kompetenceudvikling skal have en mere central plads.

”Der sker meget lige nu, vi kan aflæse det meget i den retorik, der bliver brugt af vores leder, at der er et ord som kompetenceudvikling meget mere i spil end det har været hidtil”. (Karin, Silkeborg)

HR-ledelsen ønsker et nyt syn på det at lære noget. HR-afdelingens motiv er derfor mere langsigtet i deres overvejelser om at have de bedste muligheder for medarbejdernes læring til rådighed. Dermed vil man kunne fastholde og tiltrække de bedste medarbejdere. Man er dog uklar på, hvorledes det konkret skal ske og er ved at orientere sig om mulighederne for mere moderne læringsformer.

”Vi har overhovedet ikke fået sprogliggjort vores vision eller strategi eller noget, fordi vi er som sagt der, hvor vi er ved at få øje på, hvad er det, det har været hidtil og er i gang med at blive klogere på, hvad er det vi skal arbejde hen imod”. (Karin, Silkeborg).

Bankmedarbejderne skal ifølge lovgivningen have en række grundkompetencer, og der er kommet en voksende erkendelse hos Jyske Bank om, at man godt kan købe uddannelsesprogrammer eller uddannelseshjælp eksternt.

”Og det er det samme her, for at du overhovedet kan kalde dig selv for bankrådgiver, så er der en lang række grundkompetencer, der bare skal være på plads og dem kan man nok hente andre steder i stedet for det lige er os, der skal stå og undervise”. (Karin, Silkeborg).

Herudover skal de have nogle kompetencer, som er unikke for Jyske Bank, at man kan gøre det ”grønt”.

Redskaber:

Der er mange redskaber man skal kunne anvende, hvilket er tilfældet for både afdelingsledere og bankrådgivere.

I forhold til E-learning har HR-ledelsen en bred definition, mens det for bankmedarbejderne mest er produktpakkerne som nævnes.

I forhold til vores syn på læring er produktpakkerne problematiske, da de pga. deres individuelle og instruktive design for det første ikke forankres godt nok i bankrådgiverne. For det andet er de problematiske i forhold til, at E-learningspakkerne ikke benyttes til dialog og aktivt samarbejde. Omvendt er der et ønske hos HR-lederne om at tilgå en mere dialogisk og aktiv brugerdrevet form for E-learning. For det tredje nævnes det af bankmedarbejderne, at der ønskes en mere kombineret form for læring, hvor E-learning kunne indgå som et delelement.

Man er inde på, at hvis afdelingslederen i fremtiden skal fungere som kompetenceudvikler, mangler der værktøjer til at hjælpe medarbejdere til kompetenceafklaring, målsætning og planlægning.

Man er altså opmærksomme på, at de fremtidige bankmedarbejdere og afdelingsledere vil møde op med andre mål, og at de er i stand til at anvende andre værktøjer, som er ensbetydende med indførelse af nye operationsformer i banken.

Bankrådgiverne har informationssystemer til rådighed, som hedder VIS, X-portal og Jyske Net. Der efterspørges bedre overblik over informationerne.

“At det intranet, vi har. Det kan godt være, at der er mange informationer, men jeg synes, at det somme tider kan være svært at finde det, man skal bruge, hvis man lige søger på det forkerte ord – jeg ved godt, at vi er nede i detaljer, men der findes utrolig mange informationer, men det er med lige at finde det rigtige, og det kan sommetider være svært. Så det bedste man kan, det er at spørge en kollega”. (Ivan, Vejle).

PUS-samtalen er et andet værktøj, som bankrådgiverne bl.a. skal bruge sammen med sin afdelingsleder til at planlægge sit uddannelsesforløb.

“Jamen, det ligger vel i forlængelse af den snak – PUS-samtalen, hvor det som man siger, hvor er det man skal hen af – både personligt og jobmæssigt. Og så må man jo finde de kurser eller uddannelsesbehov, man nu har brug for og få dem planeret ind”. (Ivan, Vejle).

Man er dog inde på hos HR-lederne, at afdelingslederen bør følge løbende op på uddannelsesforløb i forhold til nu, hvor det kun sker en gang om året.

“Han har ligesom ansvaret, for vi har sat os ned og ligesom diskuteret vores roller og sagt. Ja men hvad forventer du af mig, og hvad forventer jeg af dig osv. ik’. Og, hvor jeg også selv har kunnet sige, nå men i forbindelse med min trainee der ønsker jeg, at vi sætter os sammen engang i kvartalet f.eks. og siger, hvordan står det til”. (Pia, København).

Det værdsættes hos flere af bankmedarbejderne, at man har en klar uddannelsesplan.

Flere nævner, at de er meget styret af deres kalender og af deres arbejde i afdelingen. Det kan være svært at komme af sted på kurser og at sætte tid af til læring i afdelingen.

“og der kan jeg da godt tænke ved mig selv, hvorfor er jeg ikke kommet af sted endnu. Fordi at jeg styrer mig så meget af den kalender, og af de

*opgaver, der ligger. Jeg siger bare, jamen det kan du gøre i morgen".
(Helle, Vejle).*

Rollespil på kurser værdsættes af nogle medarbejdere, mens andre mener, det godt kan undværes og mere efterspørger konkrete cases.

"Og jeg har det med rollespil, som du har det. Det kan sagtens overdrives". (Christian, Vejle).

"Og der var der i hvert fald rigtig mange, der skrev, at man ikke ville have rollespil (Jørgen, Vejle).

*"Jeg synes, at rollespil på kurser. Det synes jeg rent faktisk er ret godt".
(Ivan, Vejle).*

HR-afdelingen kalder Blended learning for kombineret læring. De taler om, at bankmedarbejderne ikke opfattede konceptet som læring.

Der ses dog i interviewene tendenser til, at medarbejderne ønsker Blended learning i en eller anden form. Det er tydeligt, at de både er individuelt og kollektivt orienterede, når de taler om denne læringsform.

*"Indlæringsmæssigt. Det er jo en kombination af det visuelle og det der kommer ind gennem ørerne der. Og så aktiv deltagelse. Hvis du kombinerer de tre ting. Det vil sige kurser og være med til nogle møder og være der og ku' deltage aktivt. Det er der, jeg lærer bedst".
(Søren, København).*

"Øhmm for mig er det ikke nok bare at sidde og lytte og høre på en der siger noget, hvis jeg ikke selv bliver involveret i det.... Så en kombination af at jeg kan sammensætte det på alle mulige forskellige måder". (Ida, København).

Det sociale fællesskab / omgivelsen

Der er fokus på fordelene, som ligger i at have et netværk i banken.

*”det er så nyt for os alle sammen, der er i de her netværksforløb, at vi ikke rigtig ved, hvor vi bærer hen ad, og det er forskelligt fra afdeling til afdeling, hvad det er, de ser, de kan bruge de her netværk til, ik` ”
(Lisbet, Vejle).*

”Det oplever jeg da allerede nu på traineen, selvom vi ikke har været af sted så mange gange, at der ryger nogle mails rundt internt. Vi gør sådan her i afdelingen, men er der nogle som har en model liggende til det. Eller. Så. Jamen god mulighed for netværk” (Pia, København).

Der er en stigende tendens til, at man ikke kun er individuelt fokuseret, når der tales uddannelse. Man er opmærksom på, at der findes en fælles kollektiv udviklingszone (Vygotsky), som også i dag kendetegner de fleste virksomheders arbejdsdeling. Bl.a. teamtanken og mesterlæren har vundet meget indpas i de senere år og er et skridt på vejen til at fokusere på kollektivets indsats i virksomheder.

Det har resulteret i, at der i Jyske Bank er fokus på videndeling og støtte mellem kolleger. Det vil sige, at man har sparring i teams. Endvidere har man fokus på mesterlæring.

”men jeg har det også bedst med mesterlæren som sådan. Ikke at jeg ikke kan finde ud af andet, men det er nu det, jeg lærer bedst ved, og så selvfølgelig at gøre tingene” (Christian, Vejle).

Tidligere har vi hos finansøkonomerne set en begejstring over at være med på møder hos en mere erfaren kollega. Man kan sige, at der ligger meget tavs viden gemt i at være inde og overvære et kundemøde. Mon ikke nedenstående er en enlig svale?

”Jeg hader også, hvis der er en kollega, der spørger, må jeg ikke prøve at deltage i et af dine møder og bare være flue på væggen og se, hvordan du kører et møde igennem. Jeg hader at blive overvåget, det bryder jeg mig ikke om. Men det er der mange andre, der har nytte af” (Henrik, Vejle).

Regler

Hos bankmedarbejderne ønskes klarere regler om, hvem man skal gå til for at komme i gang med et uddannelsesforløb.

I Vejle interviewet ønskes en segmenteringsregel på, hvem der kommer på kursus.

"Jeg kunne også godt tænke mig at spørge, hvordan segmenterer man, hvem der har det største behov, når man ikke har så mange kurser, så alle kan komme på. Hvor er det lige, man segmenterer, hvem er det, der har det største behov lige nu og her. Er det bare om at trykke hurtigst" (Susan, Vejle).

Desuden findes der uskrevne regler om, hvad en trainee må arbejde med, hvor meget tid det er acceptabelt at bruge på E-learning.

I vidensorganisationer ses der en tendens til, at man i stigende grad er åbne for at lære af kunder. Det er kun i Københavner-interviewet og Silkeborg-interviewet, at vi ser, tegn til, at man kan lære af sine kunder. Blandt andet har man i Jyske Bank nogle røde, gule og grønne kort, som man som medarbejder kan tage med til kundemøde. Det er så op til kunden efterfølgende at vurdere medarbejderen. Det er åbenbart lidt grænseoverskridende for nogle medarbejdere at tage dem i brug. Dewey ville mene, at man er ved at bryde vaner første gang, man tager de røde/gule og grønne vurderingskort med ind til kundemøde.

"Man skal bare være sindssyg modig her for at gøre det". (Pia, København).

"Man skal turde at spørge. Det gælder stort set med alt". (Søren, København).

Herudover er det for flere grænseoverskridende at ringe hjem til kunderne og høre, hvorfor man ikke har fået en forretning.

"Hvis ikke jeg får ordren så ringer jeg og spørger. Hvorfor fik jeg ikke ordren? Og det er jo det samme som.. Så fortæller kunden det normalt. Hvis ikke jeg havde spurgt kunne jeg ikke blive dygtigere. Så derfor er det også om, at vi tager initiativ og spørger direkte. Hvis nogle flyttede". (Søren, København).

Arbejdsdeling

Hos HR-lederne efterspørger man nogle nye handlingsformer hos afdelingslederen, at han skal have fokus på at kompetenceudvikle medarbejderen herunder facilitere og vejlede.

Dette er man også opmærksom på fra medarbejderne i afdelingernes side.

"Jeg tror ikke folk er inde og kigge på, hvad ligger der af kurser. Og der synes jeg, at vores chefer eller funktionsledere, de har også den opgave i og rette henvendelse til en kollega, at det her kursus, det ville være relevant for dig". (Henrik, Vejle).

Andre af medarbejderne taler om en tovholderfunktion.

"det er så også derfor, jeg har taget den næste med – en tovholder (Se figur 10), hvor det er den, der formidler læringen videre." (Lisbet, Vejle).



Figur 10: Tovholder

I Københavner-interviewet er man inde på, at der er forskel mellem små og store afdelinger. I små afdelinger skal man kunne udfylde en "bred palet" ved f.eks. sygdom.

Motiv, Mål og Operation.

Vi vil her tage udgangspunkt i et par fælles motiver, som vi mener, er interessant at føre videre i prototypen, da de nævnes som væsentlige blandt flere bankmedarbejdere.

Det kunne eksempelvis være motivet om kundetilfredshed og motivet om anvendelige uddannelsesforløb.

Under motivet for kundetilfredshed, kunne det tænkes, at handlingen var at finde råd fra andre medarbejdere, i VIS eller, at man som medarbejder fandt hjælp til kunden via sit netværk.

Under motivet om anvendelig efteruddannelse kunne det være, at handlingen var en mere problemorienteret læring, som var tættere på bankmedarbejdernes problemer i hverdagens arbejde.

Det nævnes ikke af medarbejderne, men ud fra HR-interviewet ser man, at operationer, som i fremtiden vil kunne opfylde motiverne om kundetilfredshed og anvendelig efteruddannelse, blandt andet vil kunne findes indenfor Web 2.0 baserede værktøjer.

Fælles Mål

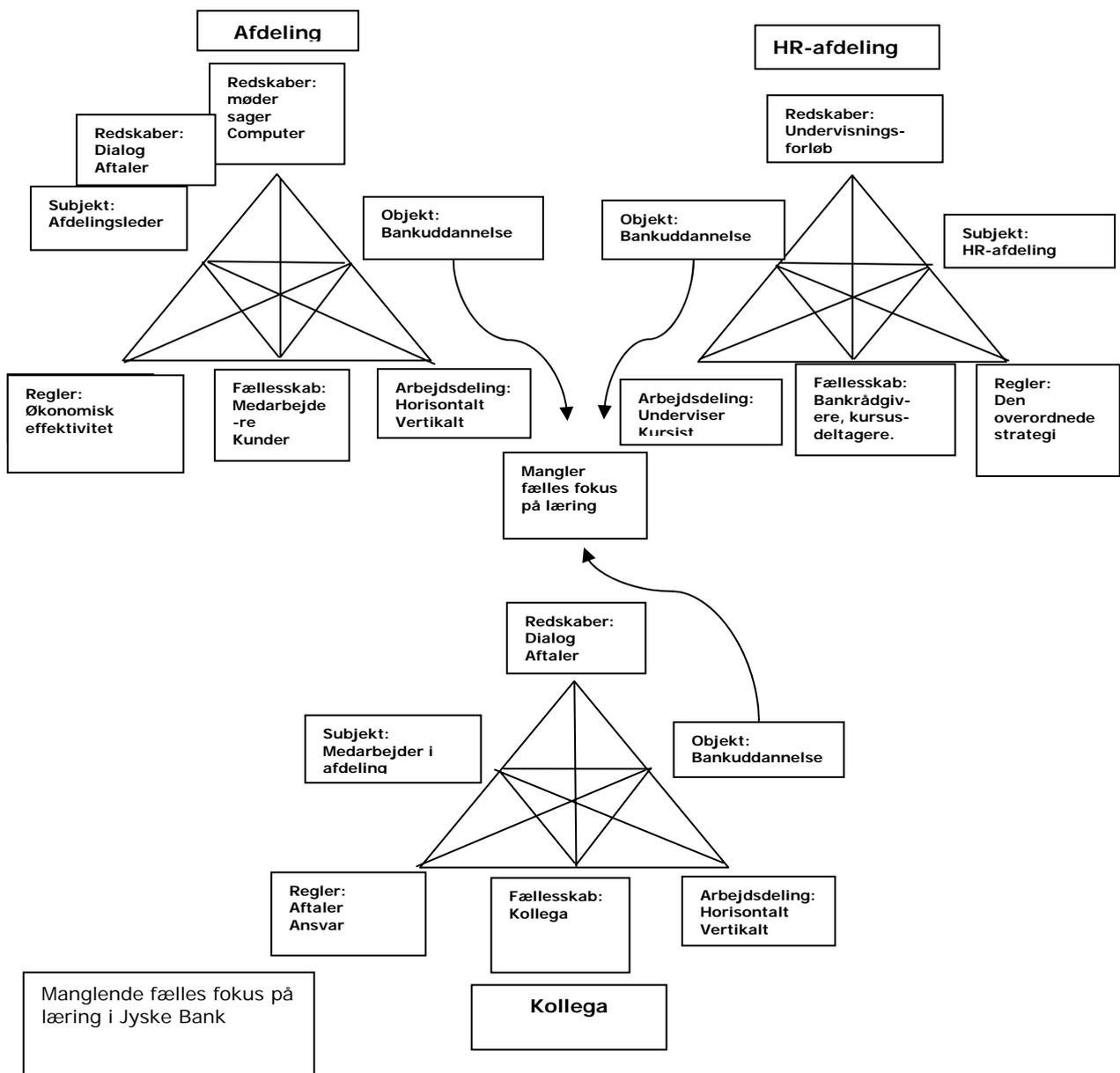
Vi mener, at der i Jyske Bank både skal være plads til individuelle og fælles mål.

[Ida: Forklar, hvordan du lærer bedst] "Ja. Det er at fokusere. Målrettet. Kæmpe for det. Og så sige. Jeg vil det her. Og når jeg vil det her. Så går jeg efter målet." (Søren, København).

Vi ser, at der har været en tendens til at fokusere for meget på de individuelle mål. Dog må man, hvis man vil have fokus på de uudnyttede kompetencer, som ligger gemt i praksisfællesskaberne, have fokus mere rettet imod de kollektive mål. Det fremgår klart af HR-interviewet, at man er ved at arbejde sig på vej derhen, men at det endnu er uklart, hvornår både medarbejdere og ledelse har et klart billede af et nyt fælles læringssyn.

”Så hvad er det for nogle læringsmål vi stiller op, så hvad skal vi kunne for at gøre de rigtige ting og for at nå de rigtige mål. Det er sådan meget den linje, men så simpelt kan det selvfølgelig ikke siges.” (Karin, Silkeborg).

For eksempel ser vi nedenfor et bud på en figur (Se figur 11), som kan bruges til at skabe større forståelse for de perspektiver på læringskulturen i banken, som der ses på i dette masterprojekt. Figuren kan give den indsigt, at det er en stor opgave at skabe et fælles billede af den fremtidige læringskultur på tværs af medarbejdere og afdelinger.



Figur 11: (Engeström, 2007, s.98)

8.4 Fortolkning ved hjælp af Dewey

I nedenstående afsnit vil vi sammenholde Deweys læringsteori med empirien for at se, om der er en række mulige fokuspunkter og efterfølgende forandringspunkter i forhold til indførelsen af IKT som understøttelse af læring i Jyske Bank.

Teorien har som sagt mange lighedspunkter med de andre læringsteorier i masterprojektet. I Deweys læringsteori er han inde på, at læring foregår hele livet igennem og ikke behøver at foregå i institutionaliserede sammenhænge. Dewey påpeger, at læring først foregår på det tidspunkt, hvor der opstår en usikker situation og dermed erkendelsesmæssige udfordringer i forhold til, at få løst problemet ved hjælp af refleksion (Elkjær, 2005). Vi ser i vort interview især omkring de tillempede metaforer mange udsagn, som viser, at flere af bankmedarbejderne er opmærksomme på, at man lærer rigtig meget af at blive bragt ud på nye områder.

"men jeg kan godt lide, at jeg får chancen for og bevæge mig ud på dybt vand. Og så sker det somme tider i flok heldigvis". (Pia, København).

Vi ser i interviewet flere udsagn, hvor deltagerne taler om det kendte begreb "learning by doing". Hos Dewey er der vægt på handling, hvor Dewey vægter den individuelle refleksion, som ses som en "viden i handling".

Derfor er det fint at se, at Jyske Bank er opmærksomme på at lade deres nye medarbejdere komme ind i kulturen ved at være en del af den.

"Altså, jeg vil jo sige at det er jo også den uformelle læring her, f.eks. hvordan lærer man Jyske Banks kultur. Nu har vi lige fået en nu har vi lige fået en... ny kollega ind som skal sidde og være med til at udvikle noget på bankuddannelsen, hvis hun skal lære vores kultur i KU, så er det nok ikke ved at sætte hende ned ved bagerste kontor i glas og ramme og give hende alle vores papirer og så ligesom sige til hende, prøv om du ikke lige kan sætte dig ind i vores kultur." (Hanne, Silkeborg).

Dewey har et kulturelt perspektiv, der er et demokratisk aspekt, der indgår i teorien og bl.a. handler om, at dem med mere erfaring skal tage udgangspunkt i de livserfaringer, som de mindre erfarne kommer med og være opmærksomme på, hvor deres erfaringer peger hen. Vi ser, at der i banken ligger et demokratisk modningsaspekt gemt i mesterlæren, som fungerer ude i afdelingerne. Og i flere af interviewcitaterne ses det, at teamtanken i Jyske Bank er udbredt, og herved er medarbejderne opmærksomme på at hjælpe hinanden, hvor man kan, hvis man lige ved noget.

"hvis der alligevel sidder nogle mennesker i et team, så kunne man måske sammensætte teams, så man også fremmer at man smitter af på hinanden på forskellig vis, uden at man nødvendigvis har igangsat en konkret" (Hanne, Silkeborg).

Dalsgaard er inde på, at Deweys læringsteori handler om menneskers handling i praksis på baggrund af mål og medierede handlinger. Det er et ønske hos banken, at afdelingslederen skal fungere som kompetenceudvikler for alle medarbejderne i banken. Det kan virke overvældende at skulle have ansvaret for så mange medarbejderes kompetenceudvikling, og derfor ligger der en opgave i at udvikle værktøjer, der kan fungere som hjælpemidler til at varetage denne opgave. Hvor vi hos den ældre del af bankens medarbejdere ser en tendens til, at de passer sig selv og eventuelt får hjælp af kollegaer, ser vi hos især den unge del af interviewdeltagerne et behov for, at der bliver taget hånd om dem med hensyn til, hvordan det går her og nu, og hvad fremtiden skal bringe ved hjælp af mål og udviklingsplaner, som redskaber. Det virker også som om, de finder det naturligt, at der er en interesse omkring dem, og at de er i trygge hænder.

"Jeg ved godt, at det er meget afdelingsbestemt, om elevvejlederen går ind og siger. Nu laver vi det her program for dig. Og så kan vi arbejde med det." (Rasmus, København).

Sammen med afdelingslederen vil de fremadrettet få mulighed for at sigte imod et endemål. Dette er i overensstemmelse med Dewey, da "mennesket handler med et mål for øje, et endemål" (Bang, Dalsgaard & Kjær, 2004). Deweys uddannelsestænkning er således opøvelsen til anvendelse af kritisk og reflektiv tænkning til at handle mere informeret og intelligent. Ikke kun bevidstløse trial and error handlinger, men handlinger styret af en ide eller hypotese (Elkjær, 2005). Vi håber derfor, at den større fokus på kompetenceudviklingen ved hjælp af målsætninger, kan styrke den intelligente udvikling af medarbejdere i banken.

Dewey lægger vægt på, at teorier og begreber er "tools to think with", og hos flere af vore teoretikere også i afsnittene omkring videndeling er vi blevet opmærksomme på, at vidensorganisationer bør eksperimentere.

Hos HR-ledelsen er man inde på, at man ikke hidtil har eksperimenteret i de enkelte afdelinger, før man har udbredt eksempelvis E-learningen til hele banken.

"Den har jo været produceret centralt, så det er jo ikke noget man som sådan eksperimenterer med rundt i afdelingerne. Det er noget vi igangsætter" (Hanne, Silkeborg).

Derfor kunne et forslag til banken være, at man skulle eksperimentere med IKT værktøjer i nogle enkelte netværk, før man udbreder det til hele banken. Disse medarbejdere kunne hermed drive en ny udviklingsspiral og skabe motivation omkring den nye læringskultur i resten af banken.

8.5 Fortolkning ved hjælp af reflektiv mediering

Som vi tidligere har beskrevet, har Christian Dalsgaard på baggrund af Activity Theory og Deweys erfaringsfilosofi udviklet en teori om reflektiv mediering. Teorien har fælles træk med Wengers teori om praksisfællesskaber, idet der lægges vægt på det sociale og praksis, som drivkræfter for læringen, men adskiller sig ved at inddrage det individuelle perspektiv, som vi har efterspurgt i teorien om praksisfællesskaber. Dalsgaard giver også et bud på anvendelse af teorier og modeller i sin tilgang, og vi vil nu undersøge, hvorvidt teorien om reflektiv mediering sammenholdt med vores empiri kan give os anledning til særlige opmærksomhedspunkter. Desuden om den kan føre os videre i forhold til en løsning af vores problem omkring, hvordan individuelle læringsforløb for medarbejderne i afdelingsnettet i Jyske Bank vil kunne understøttes af IKT.

Dalsgaard giver os et bud på, hvordan "det er muligt at konstruere praksisser, der i højere grad understøtter læring end andre praksisser" (Dalsgaard, 2007). Vi vil her holde fokus på, i hvilket omfang den tænkte strategi, som vi kan uddrage af vores HR interview, har det samme sigte.

Noget centralt hos Dalsgaard, som er hentet fra Activity Theory, er rettet mod mål. Men det er ikke nok, at den enkelte er bevidst om målet og har rådighed over redskaber til anvendelse direkte i praksis i forbindelse med synliggørelse af problemerne. Den enkelte medarbejder er dermed ganske vist i stand til at tænke reflektivt over egen praksis, men læring på individplan i en organisation, hvor man er indbyrdes afhængige, er ikke tilstrækkeligt. Derfor peger Dalsgaard på kollaboration som en nødvendighed. (Dalsgaard, 2007, s. 96). Kollaboration, hvor man ud fra et fælles mål arbejder sammen på en fælles opgave i en fælles kontekst, skal ses i modsætning til Kooperation, hvor man fordeler opgaverne imellem sig og arbejder individuelt med dem. Denne anbefaling er en følge af, at kollaboration giver de enkelte indsigt i og forståelse for de øvriges aktiviteter, hvilket muliggør en udvikling af praksis. Ser vi på HR-interviewet, er man bevidst om, at læring bør være forbundet med praksis og også, at det kræver samspil:

“Så hvis Karin skulle prøve at give mig nogle større færdigheder i forhold til strategisk procesledelse, så bliver hun nødt til at give mig nogle opgaver og sætte mig i nogle samspil med nogen, der gør, at jeg vil kunne videreudvikle de her kompetencer” (Hanne, Silkeborg).

Den samme indsigt, har man i vores fokusgruppeinterviews

“ Fordi dels hører man, hvad de andre siger også. Men også at man hurtigt lige kan drøfte noget. Det er ikke sådan, at man skal til at sætte sig over til et andet skrivebord. Der sidder man jo – der er lige fire personer, hvor man lige kan vende nogle ting, i løbet af meget kort tid”. (Jørgen, Vejle)

Vi finder dog ikke, i hverken HR-interview eller i fokusgrupperne tegn på tanker i retning af ændrede samarbejdsformer i forhold til daglige opgaver, ligesom vi ikke finder udsagn, der tyder på, at man er opmærksom på vigtigheden af, at den enkelte og hele praksis er bevidste om overordnede mål. Det skal bemærkes, at vi ikke har udsagn hverken i HR-interviewet eller i fokusgrupperne, der fortæller os noget om, hvorvidt samarbejdet typisk foregår kollaborativt eller kooperativt, men ud fra vores

insiderviden, må det betegnes som en blanding, men med vægten på det kooperative. Det er under alle omstændigheder noget, som må søges styrket og tilgodeset i forhold til en Blended learning-model og en IKT baseret understøttelse af læringen.

8.6 Fortolkning ved hjælp af læringsniveauer

Bateson beskriver læring som en proces, hvor interaktion, konstruktion, adaptation og feedback indgår som hovedelementerne. Interaktionen med andre kolleger og omgivelserne er vigtig for læringen i Jyske Bank. Det ser vi tydeligt ud fra vores fokusgruppeinterviews. Læring i dagligdagen gennem interaktion med kolleger, kunder og omgivelser nævnes som det sted, hvor de ansatte lærer mest i begge interviews. Det er igennem denne interaktion, de ansatte konstruerer det virkelighedsbillede, de befinder sig i, og alt efter hvad de vælger at fokusere på, bliver deres læring forskellig.

Et eksempel på dette ud fra vores interview og situationen i banken, er hvordan kasserer, privatrådgivere og erhvervsrådgivere fokuserer på forskellige ting i interaktionen med omgivelserne.

"at der hvor jeg lærer mest, det er sgu på jobbet, det er learning by doing, og der må man sige, at det er de opgaver, man har og det team, man er i og sidde og lytte til dem, hvad de gør godt og skidt." (Ivan, Vejle)

"I øjeblikket sidder jeg nede i noget privat. Så skal jeg op i Erhverv senere hen. Så det er jo helt anderledes end man er vant til." (Rasmus, København)

En anden central del af læringsprocessen er, hvordan de ansatte tilpasser sig til forandring. Jyske Bank har gennemgået en stor forandring med indførelsen af Jyske Forskelle, en ny organisationsstruktur med teams osv., og der har de ansatte været nødt til at tilpasse sig de forandringer, der er kommet. De har stadig et ønske om at bibeholde de relationer, de har haft før, og måden, de håndterer dette på, er ved adaptation. I vores interviews er der flere eksempler på, hvordan man forsøger at

tilpasse sig de forandringer, der er sket, og de er forskellige, da de enkelte fokuserer på forskellige ting som vigtige i en ny situation.

”Jamen, det har jeg da lidt for nylig, for vi har bestemt nede i afdelingen, at rådgiverne ikke skal bruge meget tid på dem, vi kalder vækst-kunder. Så der blevet placeret på mig. Men det betyder så også at jeg derved skal tage overtræksliste og de forskellige ting, som hører med til det. Så derved, så har jeg lært noget nyt. Så står der hvordan, og det har egentlig meget været ved selvlæring eller ved at spørge de andre” (Birte, Vejle)

Det sidste element i læringsprocessen er feedback, og det er centralt fordi alle handlinger sker med forhåbning om en bestemt feedback. Alt efter om reaktionen er negativ eller positiv regulerer den enkelte sin handling efterfølgende. Det ses meget tydeligt i vores empiri, hvor vigtig feedback er for de bankansattes læringsproces. Det behøver ikke udelukkende at være feedback fra chefen, men der er også et ønske om at få de andre kollegers ord for, om det, man laver, er godt eller skidt, og om man har forstået noget rigtigt eller forkert. Det kommer blandt andet frem i flere ønsker om at sparre med kollegaer og lave fremlæggelser.

”Se her har du en lille kort agenda, hvor du skal fortælle om, hvad kurset indeholdte. Tre ting som du syntes, at der er godt ved det og et eller andet. Altså, det må I selv finde ud af. Øh således. Og så bede om at få en tilbagemelding på, at nu er det blevet fortalt.”(Søren, København)

Bateson præsenterer ligeledes 5 niveauer, hvor læring foregår, og vi koncentrerer os mest om de tre sidste, at lære at lære, at omlære og at lære at omlære. Grunden til at vi ikke koncentrerer sig om de 2 første niveauer er at vi må forudsætte at bankuddannede handler ud fra en referenceramme af bankfaglige problemstillinger.

På niveau 2 hvor man lærer at lære, reflekterer de bankansatte over de problemstillingerne, de står overfor, og så prøver de at løse problemerne ved hjælp af de sammenhænge og mønstre de kender.

"..at der ryger nogle mails rundt internt. Vi gør sådan her i afdelingen, men er der nogle der har en model liggende til det?" (Pia, København)

"Hver gang jeg har skiftet arbejde. Så har jeg lagt noget nyt på. Jeg har taget noget af det gamle med. Og så har jeg fået lagt noget nyt på...Og det må jeg også sige for at jeg kan gøre de, så vil jeg nok sige, at jeg skal være meget åben" (Karen, København)

På niveau 3, hvor man omlærer, skal de bankansatte sættes i double bind situationer, hvor det er nødvendigt at reflektere over sin egen refleksion. Dette er svært og sker sjældent og der er heller ikke noget eksempler på dette i vores interviews.

På niveau 4, hvor man skal lære at omlære, er det op til organisationen at skabe rum således det er muligt for de ansatte at blive sat i double bind situationer, uden frygt for konsekvenserne ved at lave fejl.

"Jeg skal have lov til at snakke med nogle kunder og have lov til at lave nogle fejl og altså få at vide, at det har jeg ikke gjort godt nok." (Pia, København)

"Og jeg har også lavet en kæmpebrøler. Og der var ikke nogle, der rynkede i panden eller kom og sagde Pyh Karen. Og det gjorde sådan, at jamen jeg lærte det jo også" (Karen, København)

Den løsning, vi udvikler ud fra vores empiri, skal fungere som et sted, hvor medarbejderne i Jyske Bank kan blive sat i double bind situationer. Det skal samtidig være et sted, hvor de kan eksperimentere uden at frygte konsekvenser ved at lave fejl. Det skal gøres ved at give dem mulighed for at reflektere og samarbejde med kollegaer på tværs af organisationen, og derved opnå forståelse for de kontekster andre medarbejdere arbejder i og finde løsninger, som passer både til kollegers og egen kontekst.

8.7 Sammenfatning fortolkning – læring

I de foregående afsnit har vi ud fra vores empiri sammenholdt med målene for projektet forsøgt at samle de aspekter ved læring i Jyske Bank, vi mener, der er kritiske i forhold til, hvordan Blended learning kan implementeres i banken med understøttelse af IKT.

I vores empiri ser vi, at der bliver lagt meget vægt på teams som organisationsform, men det er vigtigt, at vi i design af vores løsning ikke sætter lighedstegn mellem formelle teams og de praksisfællesskaber, der findes i banken i dag. Det skal være muligt for medarbejderne selv at danne og organisere deres fællesskaber og netværk og ikke begrænse dem til eget team, afdeling eller område. Der skal være plads til egen forhandling af mening i fællesskabet.

Ved at inddrage Activity Theory får vi et godt billede af de subjekter, der er i banken og af, hvad de måles på. I vores løsning bliver det vigtigt, at det er muligt for alle subjekter at bruge vores design optimalt, og at de har de relevante redskaber til rådighed. Vores fortolkning viser også, at det er vigtigt at have fælles motiver for at lære. Dette skal vores løsning underbygge, blandt andet ved at give mulighed for at fortælle succeshistorier. Et gennemgående tema i empirien er, hvordan afdelingslederen skal fungere som en kompetenceudvikler. Dette sætter afdelingslederen klart under pres, da denne skal have overblik over aktiviteter, medarbejdere og hvilke kompetencer, der kræves. Han risikerer ikke at være en del af fællesskabets forhandlede kompetencedefinition. Alt sammen faktorer, der skal tages højde for i designet af løsningen.

Igennem vores fortolkning ud fra Bateson kan vi se, at meget af den læring, der sker i banken, sker gennem interaktion og feedback på handlinger, samtidig med at medarbejderne i Jyske Bank ofte forsøger at genbruge løsninger i forskellige situationer. Dewey mener, at læring først sker, når den lærende kommer på usikker grund. Derfor skal vi sørge for, at vores løsning giver mulighed for at sætte medarbejderne i situationer, hvor allerede kendte løsninger ikke kan applikeres.

I vores fortolkning lægges der meget vægt på, at medarbejderne selv skal kunne danne netværk, de synes giver mening og ved at inddrage teorien om reflektiv mediering, vil vi også give dem mulighed for selv at tilrettelægge deres læringsrum. Vores udviklede løsning skal muliggøre en høj grad af kollaboration.

9.0 FORTOLKNING VIDENDELING

9.1 Indledning

Vi har i de foregående afsnit sammenholdt vores analyse af empirien med vores teorier om læring. Videndeling ses som et vigtigt element i læringen, og vi vil nu fortolke vores analyseresultater på baggrund af teorierne om videndeling og videnskonstruktion samt typiske faldgruber.

9.2 Fortolkning ved hjælp af Fahey & Prusak

Som tidligere nævnt bør vidensorganisationer ifølge Liam Fahey og Laurence Prusak have en arbejds-definition på viden. Mange ledere skelner nemlig ikke mellem data og information på den ene side og viden på den anden (jf. Error 1).

Vi mener, at vi hos HR-lederne i Jyske Bank kan ane en skelnen i vidensbegrebet mellem information og viden.

”Det består jo altså af alt det viden, du ligesom har tilegnet dig igennem tiden, alle de uddannelser du har taget, alt det skole du har gået på, alt det du har taget ind og forholdt dig til.” (Hanne, Silkeborg).

Vi ser ikke samme klarhed i vidensbegrebet hos medarbejderne.

”[Er det Jyske Net du mener?] Ja. Jyske Net. [latter] Og der synes jeg du hurtigt kan få et budskab og en viden ud meget hurtigt.” (Rasmus, København).

Det er klart, at vidensbegrebet er mindre nuanceret hos medarbejderne i bankafdelingerne end hos medarbejdere HR-afdelingen. I HR-afdelingen arbejder man med at sætte fokus på kompetencer og videndeling, mens den menige medarbejder er optaget af andre ting og har en anden mere merkantil uddannelsesbaggrund.

Vi finder det også i citater om redskaberne VIS og X portal, hvor det egentlig er data og informationer og ikke viden, som medarbejderne henviser til. Når der fokuseres på data og information, understreges viden, som eksisterende i Jyske Bank og som en mere faktabaseret viden, som eksisterer i forbindelse med intranetsystemer og andet software (jf. fejl 3).

"at al den information, man kan få indefra VIS, den er samlet her, man skal bare lige vide, hvad dåse er det man skal pille ud. Og jeg vil ikke sige ret meget mere om det, ud over det, der er blevet snakket om, at der er så meget information derinde, så man kan næsten søge om alt, hvad man har brug for." (Susan, Vejle).

Vi ser ligesom Fahey & Prusak en tendens til, at man ikke forholder sig til begrebet tavs viden. Det kan skyldes, at den er svær at håndtere og forstå.

Der er ifølge bankeleven Rasmus mange, som sidder og ikke kommer ud med det, de ved, og der er en del muligheder for deling af tavs viden forbundet med at sidde under oplæring hos en af de mere erfarne, som man kan imitere.

"at der var utroligt mange, der sidder med meget viden. Som kan få lov til faktisk at komme ud med det hele. Igen fordi det, at morgenmøderne ikke er lange nok eller det er fordi der er en de ikke kan tage snakken med. Så på visse punkter, så synes jeg ikke, at man har udnyttet de kompetencer man har overalt". (Rasmus, København).

"lært ekstremt meget ved at ha' en gammel erfaren chef siddende ved siden af mig". (Søren, København).

Der kræves derfor, hvis man skal følge Fahey & Prusak, et klart defineret vidensbegreb både hos medarbejdere og ledelse i Jyske Bank.

Som tidligere nævnt handler det om, at viden eksisterer inde bag medarbejdernes ører. De skal i dialog med hinanden, og derved vil der blive skabt viden. Det skal ske ved, at man arbejder sig hen imod viden som flow. Som Fahey og Prusak udtrykker

det: "Viden er primært en funktion og en konsekvens af mødet og interaktionen af bevidstheder" (jf. fejl 10). Viden er altså tæt knyttet til handling og fremkommer ved forbindelser mellem mennesker, dialog og ved at sammenligne informationer.

I Jyske Bank er der hidtil blevet fokuseret på E-learning, som er individuelt orienteret, og som derfor ikke lægger op til en delt kontekst, som eksisterer mellem medarbejderne indbyrdes og mellem dem og kunderne.

I dette afsnit fandt vi ud af, at Jyske Bank havde for meget fokus på viden som stock og for lidt fokus på viden som flow. Der er et ønske om, at videndelingen skal være mere dialogbaseret, og samtidig bør man også få større fokus på den tavse viden, som der allerede findes i organisationen.

9.3 Fortolkning ved hjælp af Holdt Christensen

I dette afsnit vil vi sætte empirien i forhold til Peter Holdt Christensens tre niveauer af samhørighedsforhold.

Der er enkelte bankmedarbejdere, som er inde på, at de tager en HD eller anden ekstra uddannelse for deres egen skyld. Det svarer til det øverste niveau hos Peter Holdt Christensen, hvor man opfylder sine egne interesser og agerer som en købmand.

"Det afhænger vel også at den kultur, man har. Jeg har jo arbejdet i andre virksomheder, der kan der godt sidde nogle medarbejdere – en erfaren medarbejder, som siger, de vil sgu ikke give viden videre [de holder på den] fordi man siger, det giver sgu magt, og det giver sikkerhed for sit job, at man holder på den". (Ivan, Vejle).

"Fordi jeg har tænkt den lidt som om, hvordan få jeg del i noget i den viden, som er rundt omkring. Så jeg ser egentligt mig selv som ham der den lille knægt med tophuen (Se figur 12)". (Pia, København)



Figur 12: Drengen med tophuen

“Altså langt hen ad vejen, så handler det om, at man selv får hevet fat i de rette mennesker rundt omkring, hvad enten det er i afdelingen eller som jeg sagde via man har fået noget netværk via kurser”. (Pia, København).

Vi ser i Jyske Bank, at man fokuserer meget på team-tanken. Endvidere er der morgenmøderne, hvor man samles fælles. Det svarer til det relationelle niveau hos Peter Holdt Christensen, hvor man deler viden som kollegaer.

“Der vil jeg sige, at det er den helt modsatte kultur, der er i Jyske Bank. Jeg har ikke mødt en endnu, som ikke vil lade viden gå videre. Og det synes jeg da er meget, meget positivt”. (Ivan, Vejle).

Vi var inde på i teori afsnittet, at der i mange virksomheder er for lidt fokus på det nederste kollektive niveau, hvor man er en god kammerat og tjener fællesskabets interesser.

For eksempel er der i nogle af Jyske Banks IT-systemer en mulighed for at udøve kollektiv ansvarlighed for virksomheden som helhed, når bankmedarbejderen har mulighed for at give gode råd til andre bankmedarbejdere.

Endvidere kunne der ligge et større fokus på fællesskabets interesser, hvis afdelingslederen ud over at tænke på sin egen bundlinje påtog sig større ansvar som kompetenceudvikler, så afdelingslederen skal tænke på at: "hvis Lene eller bruger tid på uddannelse, så bliver hun en god medarbejder for banken som helhed" og ikke blot, at jeg skal bruge Lene for at skabe et godt resultat de næste 2 år.

I dette afsnit har vi set på, om der ligger nogle muligheder i Jyske Banks kultur bl.a. i teamtanken, som kunne gøre alle medarbejdere mere opmærksomme på fællesskabet.

9.4 Fortolkning ved hjælp af Nonaka & Takeuchi

Nonaka og Takeuchi beskæftiger sig med vidensskabelse i organisationer, og de adskiller information og viden fra hinanden. Viden bliver defineret som personlige overbevisninger, der knyttes til handlinger og intentioner. Det passer meget godt med Jyske Banks definition af kompetencer og viden som noget, der knytter sig til handling.

" Information, viden, læring og kompetencer, det hele bliver brugt et flæng. Derfor så startede vi egentlig med at sige eller definere, at kompetencer er noget, hvor din personlighed er involveret." (Hanne, Silkeborg).

"Og viden er jo så det der kommer efter du har forholdt dig til alle de informationer du har fået. Så det er ikke informationer. Minus info. Når du har taget dem ind og brugt hele dit holdningsapparat, og alt det du ligesom har at se med og forholde dig med, så kan man ligesom sige, at det er din viden, det er din viden og den er dermed personlig." (Hanne, Silkeborg).

Ifølge Nonaka og Takeuchi er der 2 dimensioner i vidensskabelsesprocessen, den ontologiske og den epistemologiske dimension. Den ontologiske dimension siger noget om, hvor viden er placeret i Jyske Bank. Ud fra vores interviews ligger der mest viden

hos de enkelte individer og i afdelingerne og i teams. Informationer kommer ofte fra centralt hold igennem VIS intranet, mens viden skabes og ligger ude hos de ansatte og i deres teams. I Jyske Bank er organisationsformen teams samtidig med, at der er meget videndeling i banken og få, der holder på viden som magtfaktor. Det gør, at viden flytter sig fra individuel til gruppebaseret.

“Jeg har ikke mødt en endnu, som ikke vil lade viden gå videre. Og det synes jeg da er meget, meget positivt” (Ivan, Vejle).

“Jeg tror det hænger sammen med team – med teamtanken [ja – ja] at man har ligesom fælles slag i at nå målet, ikke også [ja, ja,] og så er man altså nødt til også at hjælpe hinanden” (Ivan, Vejle).

I den epistemologiske dimension skelnes der imellem tavs og eksplicit viden, og hvordan man konverterer viden medarbejdere imellem. Der ligger naturligvis en masse tavs viden hos de ansatte i Jyske Bank og eksempler på viden, der bliver konverteret, ses tydeligt i vores empiri. Når tavs viden konverteres til tavs viden hos en anden, sker det ofte igennem mesterlære gennem imitering og kopiering, og i Jyske Bank sker dette også. Der er traditionel mesterlære med en bankelev med en tilknyttet vejleder, men i Jyske Bank hævder man, at fællesskabet er mesteren i flere sammenhænge.

“Når vi snakker denne her læringsmodel og vores pædagogiske grundlag, det er måske fællesskabet der er mesteren, mere end det er en, der er mesteren”, (Hanne, Silkeborg).

Konvertering af tavs viden til eksplicit viden er ofte et tema, der er meget fokus på i organisationer, da man ønsker at få sat ord på processer og handlinger, så de nemmere kan forklares til medarbejderne. I Jyske Bank er et eksempel på det deres model for læring. De fleste ved, hvordan man lærer i Jyske Bank, men de kan ikke fortælle hvordan, så Jyske Bank har udviklet en model, der viser det. Det vil være oplagt, at denne model deles med alle medarbejdere. Netop modeller, koncepter osv. er gode redskaber, hvis man vil eksternalisere tavs viden. Desuden skaber

medarbejderne selv deres egne analogier og metaforer, der beskriver opgaver, processer og koncepter, så der skabes en fælles forståelse derigennem.

Konverteringen fra eksplicit viden til eksplicit viden sker også i Jyske Bank, og der bruges bl.a. det centrale intranet VIS og kurser. På VIS systematiserer, kategoriserer og sorterer man viden, så alle kan komme til det, mens kurserne bliver brugt, når de ansatte skal lære om nye områder, der er klart defineret i Jyske Bank.

"Jamen, jeg har valgt den her, som viser en hel masse sammenmaste dåser(Se figur 13) , sådan bare kort for at beskrive, at al den information, man kan få indefra VIS, den er samlet her, man skal bare lige vide, hvad dåse er det man skal pille ud. Og jeg vil ikke sige ret meget mere om det, ud over det, der er blevet snakket om, at der er så meget information derinde, så man kan næsten søge om alt, hvad man har brug for." (Susan, Vejle).



Figur 13: Sammenpressede dåser

Ved at internalisere viden kan eksplicit viden konverteres til tavs viden. De erfaringer man har fået ved hjælp af de 3 førnævnte metoder internaliserer viden hos medarbejderne som en fælles vidensbank. Dette kunne være til gavn for medarbejdere andre steder i Jyske Bank og sætte gang i nye vidensspiraler. For at dette er muligt, skal man dokumentere den implicite viden, således at den kan

overføres til andre. Det er dog ikke kun fakta og procedurer, som skal dokumenteres. Der skal også dokumenteres historier og fortælling, og der halter Jyske Bank lidt bagefter, da deres fælles informationsbase VIS ikke indeholder den type dokumentation.

10 FORTOLKNING KULTUR

10.1 Symbolsk kulturfortolkning

Ud fra vores empiri og iagttagelser samt kendskab i øvrigt, vil vi blandt andet med baggrund i den symbolske tilgang til kultur forsøge at analysere udvalgte træk i læringskulturen i Jyske Bank. Vi vil beskrive, hvad der forekommer os åbenlyst, og vi vil søge at afdække verdensbilleder og etos i forhold til medarbejderne i afdelingerne i banken.

De formulerede værdier

I Jyske Bank har man gennem nogle år haft stærkt fokus på værdier og kultur. Dette startede med den værdibaserede ledelse, som sidst i 1980'erne blev indført i banken, og som blev videreført først i 90'erne af den nuværende ordførende direktør, Anders Dam. Værdigrundlaget er i dag formuleret sådan:

- Sund fornuft
- Åben og hæderlig
- Anderledes og uhøjtidelig
- Ægte interesse og ligeværd
- Handlekraftig og vedholdende

Vi er meget bevidste om, at disse formulerede værdier ikke nødvendigvis hverken helt eller delvist repræsenterer kulturen i banken, men i forhold til et læringssynspunkt kan det være interessant at forholde sig specielt til, om der i relation til åbenheden, også er handling bag ordene. I bogen "Jyske Bank på det blå ocean" citeres Anders Dam:

En åben intern kommunikation, hvor alle har mulighed for at komme til orde, tror jeg bidrager til at mindske magtmisbrug. Samtidig kommer man som ledelse ikke til at hvile på laurbærrene, da man hele tiden får input fra organisationen. (Lægaard & Mouritsen, 2007, s. 61)

Disse ord er i banken blevet bakket op af flere initiativer. Medarbejderbladet [JB], der i 2003 fik prisen som årets personaleblad, hvor man havde ansat journalister til at skrive med journalistisk frihed, som ikke var bundet af ledelsesmæssige reguleringer og havde til opgave at skrive kritiske historier om banken. I Finansforbundets medarbejderblad skriver journalist Henrik Stanek: "For et halvt år siden var medarbejderbladet i Jyske Bank tæt på at lide bladdøden. Direktør Anders Dam truede med at lukke bladet, fordi det ikke var kritisk nok over for problemerne i banken. Det hjalp" (Stanek, 2003). Næsten samtidig oprettede man på intranettet "Ordet er frit" – et forum, hvor alle kan skrive direkte ud til alle medarbejdere i banken – uden nogen form for redigering og censur. I det forum diskuteres alt fra bankens fester til direktionens løn. Der er dog bemærkelsesværdige forskelle på, hvilke emner der animerer til ivrig debat og hvilke indlæg, der får lov til at stå lidt alene. Det er meget forklarligt, at kommentarer knyttet til medarbejdergoder giver mange indlæg i samme tråd, mens andre ting er mindre gennemskuelige i forhold til, hvad der driver eller begrænser debatten. I nogle sammenhænge, ser man lidt "tordenskjolds soldater" – de samme (få) stykker, der har en mening om alt. Vi kunne uden tvivl være blevet en del klogere på både verdensbilleder og etos ved at granske debatten nærmere. Dette ville imidlertid have været meget tidskrævende, og da analysen af organisationskulturen ikke er hovedtemaet i vores opgave, har vi fravalgt dette. Direktionsmedlemmerne har også sat sig på skift i "den røde stol" både på "Ordet frit" og senere på bankens interne TV, som man fik i 2004, hvorfra de svarer på spørgsmål om alt mellem himmel og jord. Om JB-TV siger en af vores informanter:

"Og det synes jeg faktisk er ret godt, at der ikke kan blive noget forvansket undervejs, men at de ting, som vi virkelig har behov for at få direkte" (Susan, Vejle)

At denne åbenhed i hvert fald til en vis grad har vundet indpas fremgår også, når nogle elever skriver mails til Anders Dam med kritiske spørgsmål og får svar direkte tilbage. En vis grad af åbenhed i kulturen spores også i forhold til morgenmøder, hvor flere af vores informanter, fortæller om morgenmøder eller teammøder, hvor gode og dårlige historier deles af alle i afdelingen.

Et kulturtræk, som beskrives af Lægaard & Mouritsen, er dog også "den "jyske" besindighed, som for eksempel kommer til udtryk i den meget lille åbenhed, der opleves omkring medarbejdernes karriereønsker og ambitioner" (Lægaard & Mouritsen, 2007, s. 63). Dette faktum genkender vi også fra vores fokusgruppeinterviews:

"Jeg har måske opfattelsen af, når man sådan sidder og kigger lidt over på vores konkurrenter – Danske Bank, Nordea osv. Der kan vi måske i længden have svært ved at opretholde kompetencen. Hvor vi ligesom siger, du kommer op på et højere niveau. Jeg ved ikke - måske er vi alle sammen lidt for lige. Men ved at man løfter nogen op på et lidt højere stade som også kan være med til at løfte den øvrige organisation" (Ivan, Vejle)

"Det hænger måske sammen med, at man ikke vil prale. Jeg er så god der". (Ida, København)

I forhold til initiativ og innovation udtaler direktøren for kommunikation og markedsføring, Frank Pedersen: "Der er jo tale om autonome processer, der har udviklet noget godt fra en afsides krog i organisationen. Det er der meget, der gør i Jyske Bank" (Mouritsen & Lægaard, 2007, s. 50). Her taler han blandt andet om formuleringen af værdigrundlagets ordlyd. I forbindelse med udvikling af produkter, kurser osv. indgår brugergrupper også i høj grad, hvor alle niveauer af organisationen kan indgå afhængig af opgavens karakter. Vi finder ikke i vores interviews nogen udsagn, der forholder sig direkte til initiativ og innovation. Det eneste, vi kan konkludere her, er, at påstanden: "I Jyske Bank værdsættes det ikke, at man uddanner sig" tilbagevises alle steder. Desuden at svar på spørgsmålet om, hvordan man søger vejledning i forhold til sin udvikling, viser en tendens til, at valg mellem uddannelsesmuligheder og retning i høj grad er baseret på eget initiativ og i nærheden af være et "tag-selv-bord" inden for rammerne af udbudet i banken og de institutionaliserede uddannelser.

Symboler

De fysiske symboler har vi ikke i særlig høj grad fokuseret på i vores undersøgelser. Vi har ikke gennemført feltstudier, men i vores interviews træder tydeligt ét symbol frem. Nemlig de runde borde. Bordene blev en del af resultatet af ændring af indretningen i afdelingerne midt i 90'erne under konceptnavnet Jyske Forskelle. Samtidig blev organisationsformen ændret til teams. Det runde bord rummer en del medbetydninger: Man er ligeværdige, man lytter til hinanden, man hjælper hinanden, man samarbejder og har et fællesskab. At det er sådan disse symboler fremtræder for medarbejderne, finder vi i vores empiri belæg for at sige, er stort set gældende over hele linjen. Det illustreres meget godt ud fra dette citat:

”Men udvikling er vel heller ikke alene at komme på kurser – altså det er ligeså meget at arbejde med () – at sidde rundt om bordet med nogle kolleger, som kan noget andet, end det man selv kan” (Susan, Vejle)

Af handlingssymboler finder vi nogle ritualer. Der tales en del om morgenmøder og team-møder, hvor viden deles i form af, at man fortæller hinanden om gode og dårlige historier med f.eks. kunder og kurser, man har været på. De bruges også nogle steder til produktgennemgang, diskussion af koncepter osv. Det er dog ikke alle steder, hvor mulighederne for at dele stort og småt på møderne er lige meget til stede. I større afdelinger er der tilbøjelighed til, at man finder de fælles morgenmøder for korte, og man er tilbageholdende i forhold til, at det man fortæller, skal være relevant for alle. Dette kan være en myte eller en reel begrænsning ved den valgte form. Ritualer omfatter også præsentationsrunder, når man deltager på kurser, hvilket for nogle af vores informanter kan være en prøvelse for tålmodigheden. Kursusafholdelsen, der normalt er placeret på det forholdsvis luksuriøse sted ”Gammel Skovridergaard”, der er bankens egen kursusejendom i Silkeborg, må også siges at være en del af en tradition, herunder stedets nok så berømte ostelagkage, der også nævnes af vores informanter, som et ikon for kursusdeltagelse. Disse internatkurser volder ifølge vores interviews problemer for flere deltagere fra Sjælland, der dels har lang transporttid og måske også føler, at det er et udtryk for en nedprioritering af deres behov. PUS-samtalerne nævnes også som et ritual, hvor blandt andet uddannelsesplanlægning ”bør” foregå.

Når vi leder efter verbale symboler, finder vi en del metaforer. Vi vælger her at inddrage elementer fra metoden "Thick Description", idet vi ud fra billeder anvendt i de to fokusgruppeinterviews faktisk får foræret en del i forhold til associationer.

E-learning

Selv om vi ikke alene finder en kritisk holdning til E-learning, finder vi flere ord, vi kan forbinde med krigsførelse i informanternes beskrivelse af deres holdning hertil:

Bombarderet med, ruste sig til, det tager bare en krig.

Medbetydninger er noget overvældende, uvelkomment, farligt og noget, som ødelægger idyllen.

Videndeling

I forhold til videndeling, anvendes flere steder i interviewet metaforer omkring trafik.

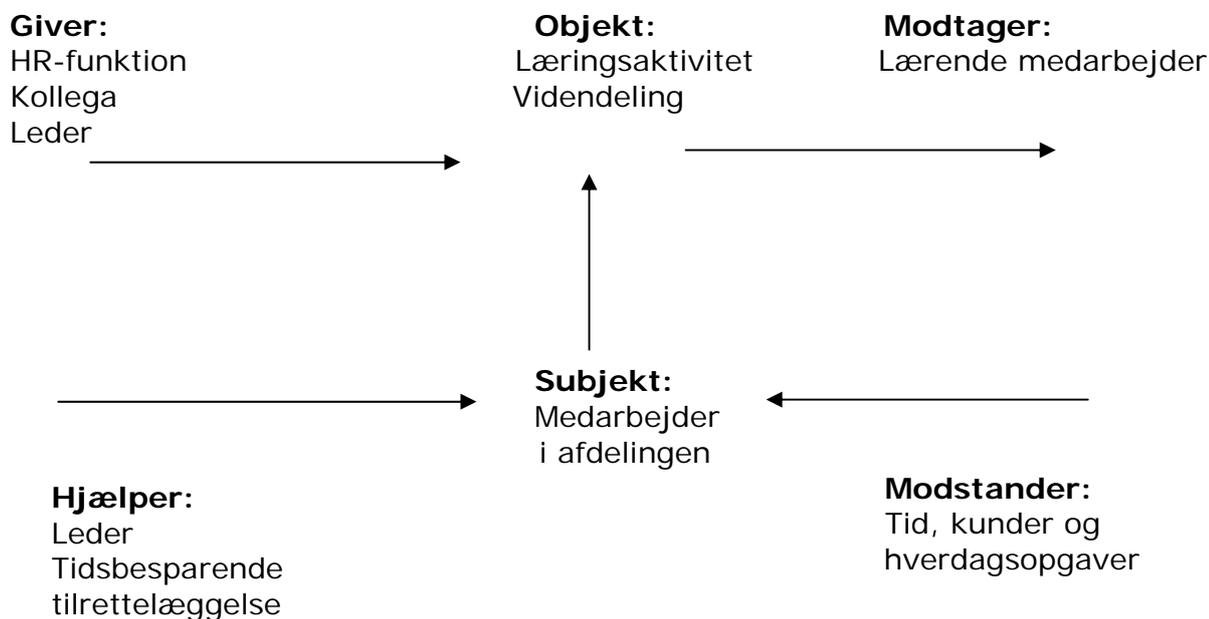
Motorvejssammenfletning, væld af motorveje, køre i samme retning.

Medbetydninger i forhold til dette kunne være en hverdag, hvor man føler, der er fart på, hvor man er alene om at være herre over sit eget køretøj, men ikke herre over den øvrige trafik (kunder og kolleger). Når Anders Dam går foran f.eks. på JB-TV beskrives det som en måde at få alle til at ***køre i samme retning***. Dette fører også til associationer om færdselsregler og regulering (efterspørges eller findes?), kødannelser, gensidig hensyntagen²⁷ samt at finde vej til den viden, man har brug for.

Tid

Der er stort fokus på tidsfaktoren i vores fokusgruppeinterviews, mens denne til gengæld overhovedet ikke nævnes under vort HR-interview. Vi kunne indsætte tiden i Greimas formulering af aktantmodellen:

²⁷ § 3 i færdselsloven



Figur 14 – Aktantmodellen (Schultz, 1990, s. 80 – omformet til opgaven)

I figur 14 er subjektet en medarbejder, der stræber efter en læringsaktivitet i afdelingen for eksempel E-learning eller videndeling med kolleger. Giveren, eller designeren er i dag i forhold til formaliseret læring HR-funktionen eller ved uformel videndeling kolleger og måske fremadrettet i højere grad lederen. Modstanderen er manglende tid, kunder og hverdagens faste rutiner. En hjælp kan være tidsbesparende tilrettelæggelse af aktiviteterne, som det mange steder efterspørges i forhold til den form for E-learning, som medarbejderne på nuværende tidspunkt har erfaring med. Eventuelt kan lederen også optræde som hjælper i form af hjælp til tilrettelæggelse og prioritering af opgaver og tid til læring.

Teamets betydning

I forbindelse med teams og vores fokusgruppeinformanternes udmeldinger om dette, anvendes flere steder associationer fra sportens verden. **At spille sammen, komme i mål sammen, løfte i flok, kommer på banen**

Medbetydninger i forhold til disse metaforer er sammenhold, spilleregler, målrettet indsats, konkurrence og vilje til at kæmpe for hinanden.

Vejledning

I relation til vejledning anvendes flere steder billeder og ord, der har associationer til børn og omsorg. ***Sidde på skødet, vokse sig stor, kyllingen, der kommer ud af ægget, under de vinger.***

Disse typer af udtryk fører til tanker om ansvarlighed i forholdet til den lærende, at den lærende skal opdrages og passes på. Det siger også noget om en forventning om indordning og måske om, at man ikke skal tro, man er noget

Hvordan de lærer

Når medarbejderne beskriver, hvordan de lærer, støder vi på mange udtryk, der kan forbindes med enten udspring, brovandring, bjerklatring. Ord som ***springe ud i det, kaste sig ud over kanten, være på dybt vand*** bruges meget hyppigt.

Medbetydninger er: fare og risiko men også spænding og udfordring og bevidsthed om, at man træder ud af det trygge.

Verdensbillede

De ovenfor nævnte metaforer og billeder fører os frem til et nuanceret verdensbillede i forhold til hvordan medarbejderne lærer, og hvordan de oplever de vilkår, der er forbundet hermed. Se figur 15

Rammen i billedet (figur 15) er en del aktantmodellen med HR-afdelingen, som giver af kursusaktiviteter. De runde borde, hvor motorvejen for videndeling findes i dag, og hvor man står sammen om at finde vej. Kursusstedet og -deltagelsen, som for nogle indebærer geografiske problemer og flaskehalsproblemer. De uerfarne, der nurses, afrettes og opdrages. De, der vover sig ud på nye farlige missioner på dybt vand eller i bjergene for at gøre nye erfaringer. Truslerne i form af kunder og daglige opgaver. Kasserer, der er udenfor fællesskabet samt E-learning, som "idyllen" bombarderes med, men som også anvendes mere målrettet i forbindelse med kursusdeltagelse.

Opsummering

I forhold til en højere grad af praksislæring, tyder det på, at mange af de kulturelle forudsætninger er til stede. Organisationsformen teams, men ikke mindst medarbejdernes definition af sammenhold og samarbejde i teamet. De runde borde. I forhold til netværkslæring kræves åbenhed, noget man måske ikke har i tilstrækkelig grad, men som der i hvert fald gennem lang tid har været arbejdet på. Den "jyske besindighed" er dog her en modstander, måske aner vi lidt jantelov her både i forhold til oplæring af nye og til lille åbenhed omkring karriereønsker. Tiden i dagligdagen og de dertil hørende opgaver og kunder er en væsentlig modstander at forholde sig til.

10.2 Sammenfatning fortolkning af videndeling og kultur

Vi har i de foregående afsnit ud fra vores empiri sammenholdt med vores mål med opgaven, forsøgt at beskrive de træk i læringskulturen i banken, som vi mener, er kritiske fokuspunkter i forhold til, hvordan IKT kan understøtte Blended learning og praksislæring.

Ved at inddrage Fahey & Prusak får vi et overblik over, hvilke problematiske områder, der anses for at være i forhold til videndeling og -skabelse i banken i dag. Her mangler først og fremmest en kendt og fælles definition på begrebet viden bredt set i banken. Hos HR-ledelsen sondrer man ganske vist mellem information og viden, men denne forståelse er ikke udbredt til medarbejderne i afdelingerne. Et hidtidigt fokus på individuel E-learning lægger ikke op til en delt kontekst, som giver grundlag for videndeling. Endvidere bør Jyske Bank give medarbejderne mulighed for at

eksperimentere noget mere. Samtidig er der ikke opmærksomhed nok på den tavse viden. Dette bringer os videre til Nonaka & Takeuchi. Der er ifølge dem mulighed for deling af den tavse viden (tavs -> tavs) gennem teamsamarbejdet og gennem mesterlæreprincippet, og det sker også i dag. Opmærksomheden på vigtigheden af dette kunne øges yderligere for eksempel i forbindelse med teamsammensætningen. Informationsmængden er mere end rigelig, og man har derfor stort set uhindret adgang til alt men svært ved at sortere og finde det frem, man skal bruge (eksplicit ->eksplicit). Modeller anvendes til en vis grad, men kunne med fordel bruges endnu mere i forhold til at eksternalisere tavs viden. Historier og fortællinger til dokumentation for at befordre konvertering fra eksplicit til tavs viden kunne udbygges mere. Ved at se på Holdt Christensens niveauer for videndeling og de hermed forbundne bytteforhold, finder vi, at videndelingen i dag primært foregår på det mellemste niveau og altså ud fra relationerne medarbejderne imellem. Her bør der være mere fokus på det kollektive niveau i forhold til videndeling bredt set i hele banken.

I forhold til lærings-kulturen forbinder man i dag uddannelse med kurser og ostelagkage samt forstyrrende og overvældende E-learningmoduler. Dog er man også meget bevidst om betydningen af teams som omdrejningspunkt for læring i dagligdagen, og at man lærer af kolleger. Man er også klar over, at ny læring kræver, at man tør tage udfordringer. Dette sammenholdt med et grundlag for en kommunikationsmæssig åben kultur er et godt udgangspunkt for vores videre arbejde. Dog bør man arbejde på større åbenhed omkring karriereønsker og ambitioner og være meget opmærksom på, om janteloven skulle have vundet indpas. Til sidst skal man måske overveje tiltag, der opmuntrer til innovation og initiativ.

11.0 LÆRINGSMETODER

11.1 Indledning

Efter en fortolkning af vores materiale er vi klar med en række udfordringer og holdepunkter, som det vil være fornuftigt at tænke på i et fremadrettet arbejde mod et design af IKT understøttet læringsforløb i banken. I bankens strategi indgår der et mål om en højere grad af Blended learning. For at forholde os til, hvordan dette vil kunne foregå og planlægges, vil vi i de følgende afsnit beskrive de elementer, som kan indgå i et Blended learning koncept. I afsnittene vil der både blive taget udgangspunkt i, hvordan den formelle læring foregår i dag, ligesom vi vil se på de fremtidige muligheder for kombination og inddragelse af nye læringsmetoder.

11.2 F2f-learning

De didaktiske overvejelser omkring den fremtidige læringsstrategi om Blended learning for medarbejderne i afdelingsnettet i Jyske Bank fører os også omkring F2f-learning. Vi vil i det følgende udfolde vores viden og antagelser om kurser i banken i dag, dels ud fra vores empiri – dels ud fra vores insiderviden. Vi vil desuden beskrive fordele og ulemper ved tilstedeværelsesundervisning generelt.

Kurser i banken i dag

Ud fra læringssynet i bankens afdeling for kompetenceudvikling, hvorfra kurser hidtil har været udviklet og drevet, har kernen i den pædagogiske tilgang i nogle år været konstruktivistisk. Dette finder vi bekræftet i vores HR-interview og vore fokusgruppeinterviews.

“Fordi hvordan vi har praktiseret det, i de rammer vi har haft indtil nu, kurser osv. det er jo meget at tænke på, om vi får lavet nogle gode gruppearbejder og sørger for, at folk får det her arbejdet ind i sig selv og deres praksis, og hvordan får vi linket hverdagen så deres

praksisfællesskab derhjemme også får mulighed for at logge på de her ting og arbejde i dybden med det." (Hanne, Silkeborg)

"...det synes jeg også man bruger meget tid på, men der har jeg så, nu har jeg nævnt rollespillene en gang. Men jeg føler også rollespil, man bruger utrolig meget tid på, at man får præsenteret opgaven, hvad det er, vi skal gøre, så går man ud i grupper og sidder og snakker om tingene" (Jørgen, Vejle)

Kurserne har som oftest foregået som internatkurser på 3-4 dages varighed på bankens kursusejendom i Silkeborg, hvor deltagerne har mødtes fra hele landet i hold på mellem 16 og 24 deltagere. Underviserne er primært medarbejdere fra afdelingsnettet eller specialistfunktioner, der løbende gennemgår en underviseruddannelse og coaches af konsulenter fra afdelingen for kompetenceudvikling. Indholdsmæssigt har kurserne ikke været tværfaglige men opdelt i forhold til bankens produktområder eller kundernes behovsområder, eks. : bolig, pension, kredit, betalingstjek, landbrug, risikostyring²⁸ osv. For eksempel på kursusbeskrivelse se bilag 18

Netværk, grænsemøder og kontekst

Formålet med at samle kursisterne og lade dem overnatte har været at give mulighed for dannelse af uformelle netværk på tværs af bankens afdelinger og på tværs af geografi samt opnåelse af en fælles kontekst og tryghed undervejs på kurset. Wenger ville også beskrive denne form for "møder" på tværs af praksisfællesskaber som grænsemøder med deraf afledte fordele. (Wenger, 2004), se også teoriafsnittet herom.

Blandt teoretikere er der overvejende enighed om, at kontekst og situation spiller en stor rolle i læringen. Selv på netbaserede forløb anbefales periodevise F2f-møder ofte (Agertoft, Bjørnshave, Nielsen & Nilausen, 2003) I netbaseret læring tales der om at kompensere for den manglende fysiske kontakt og samtidighed. (Soerensen, 2002). Fordelen er altså blandt andet, at den samtidige tilstedeværelse, og det fysiske møde i højere grad appellerer til social interaktion og netværksdannelse.

²⁸ Kundens risici - erhvervskursus

"I det fysiske samvær kan de studerende etablere en fortrolighed, som er en forudsætning for at opbygge en personlig tillid til andre medstuderende, og tilliden øges, når den bekræftes i den løbende interaktion." (Gynther, 2005, s. 61)

Kommunikation

Et særkende ved tilstedeværelsesundervisning eller F2f-learning er, at den er interaktionsnær. Den interaktionsnære kommunikation er kendetegnet ved, at lærer og de studerende indbyrdes kommunikerer, mens de kan se og iagttage hinanden. Det betyder, at underviserne har mulighed for undervejs i forløbet at observere holdet og deltagerne. Hermed menes, at nuancer i stemmeføring, kropssprog og udtryk kan registreres. Ofte vil det være via kropssprog og mimik, at de studerendes engagement eller mangel på samme konstateres. Desuden kan læreren via hurtige skift mellem afsender og modtagerroller lave forståelsesaflysninger. Det giver mulighed for, at læreren kan udvælge situationer, hvor det måske vil være gavnligt at benytte sig af redundant kommunikation. (Gynther, 2005) Hermed menes variation i form af, at det samme kommunikeres på forskellige måder og evt. gennem forskellige medier (tegninger, billeder, lyd osv.)

Desuden kan lærerens observationer af klasse og deltagere i gunstigt fald danne grundlag for, at indholdet i kurset undervejs reguleres og doseres, så det tilpasses kursisternes nærmeste udviklingszone. Der er også mulighed for at inddrage kursisternes forforståelse og iværksætte eventuel nødvendig aflæring i forhold til begreber, der af og til er blevet misforstået i forbindelse med kursisternes praksislæring i deres afdelinger. Det er også muligt for underviserne at "dæmpe" over-aktive deltagere og invitere de mere tilbageholdende på banen, så alle får mulighed for at deltage i dialogen. Uheldig adfærd kan bremses på stedet. Der er mulighed for via dialogen i grupper og plenum at inddrage kursisternes hidtidige erfaringer og praksis.

Det mundtlige sprog, der kendetegner tilstedeværelsesundervisning, er for de fleste mere tilgængeligt end det skriftlige (Gynther, 2005). Til gengæld mangler muligheden

for at "spole tilbage" og genlæse eller genreflektere i forhold til den skriftlige kommunikation.

En ulempe er den manglende tid og mulighed for egen refleksion under forløbet. Især de mere tilbageholdende får mindre ud af gruppe- og plenumdiskussionerne, der ofte domineres af de mest fremtrædende. Der vil være tilbøjelighed til, at der opstår "normer" eller "hierarki", der begrænser nogle af deltagerne.

For underviser/lærer/banken

For underviserne er fordelene, at aktiviteten foregår i et afgrænset tidsrum – 3 dage, hvilket gør det forholdsvis nemt for dem at administrere sideløbende med deres "normale" arbejde. Da undervisningen ikke er særlig "tværfaglig" kræves ikke, at underviserne har spidskompetencer og er 100 % opdateret på alle fagområder. At holdet er forholdsvis homogent i forhold til forudsætninger (ud fra målgruppebeskrivelsen), gør det muligt at forudse, hvor særlige udfordringer kan opstå, så underviserne kan have forberedt tiltag til imødegåelse af disse.

Imidlertid har underviserne ofte ikke undervejs den fornødne tid til at reflektere over egne handlinger i forhold til opståede situationer, idet de er underlagt en stærk handlingstvang (Dale, 1998). Handlingerne risikerer at blive rutinemæssige gentagelser. Specielt med de store hold er det stort set umuligt at tage hensyn til den enkelte kursist.

Desuden vil nogle undervisere med ringe pædagogisk erfaring og stor faglighed (specialister) være tilbøjelige til at se sig selv, som leverandører af viden. Heraf følger, at underviser frem for kursist kommer i centrum.

Metoden er set fra bankens side dyr (internatophold, transport osv.)

Praksisnærhed

Læringsmæssigt mangler F2f-undervisningen sammenhæng til kursisternes hverdag. Tiltag for at sikre, at den ny erhvervede viden og færdigheder forankres og fastholdes

gennem nye handlemønstre i afdelingen, er kun i ringe grad til stede. Praksis forsøges dog inddraget på kurserne gennem IT-værktøjer, pakker osv.

Tværfagligheden er en mangel, da udgangspunktet i kunden jo ofte ikke tilsiger et enkelt fag ad gangen. Derved er "fagopdelingen" med til at skabe afstand til praksis.

Fremtiden

Der er ingen tvivl om, at F2f-learning også i fremtiden vil blive en del af konceptet for den nye bankuddannelse. Den implicerer nogle vigtige muligheder for uformel kontakt og netværksdannelse og vil, som vi ser det, være et godt supplement til andre læringsformer. Ud fra vores HR-interview tyder det på, at man i fremtiden ser færre kursusdage for de enkelte medarbejdere, ligesom formen med 3-4 dage på bankens kursusejendom i Silkeborg formentlig delvist vil blive erstattet af andre løsninger. Herunder blandt andet som nævnt i interviewet af eksterne udbydere.

I de følgende afsnit vil vi beskrive alternativer, som kunne indgå i et Blended learning-forløb for medarbejderne.

11.3 E-learning

E-learning er et meget bredt begreb, som vi vil prøve at skitsere betydningen af og forklare om, hvordan E-learning bruges i Jyske Bank.

Begrebet E-learning dækker bredt over elektronisk læring og alt afhængig af den teknologi, der benyttes kan E-learning være meget forskellig. Traditionelt har E-learning været enkle programmer, som lå på en diskette eller CD-ROM, hvor den lærende kunne gennemgå nogle afgrænsede afløb og efterfølgende få en feedback af programmet. Efterhånden som teknologien har udviklet sig, og Internettet er blevet udbredt, er E-learning lagt online og samlet i undervisningsportaler kaldet LMS eller CMS.²⁹ Disse ligger enten på Internettet eller på organisationers intranet. På disse systemer, kan de lærende få tildelt eller selv vælge sekvenser, forløb eller kurser, mens systemerne også giver mulighed for at kommunikere med undervisere eller facilitatorer. Der findes forskellige typer af E-learningforløb, lige fra en elektronisk

²⁹ LMS: Learning Management Systems
CMS: Course Management Systems

version af brevkurser til avancerede kollaborative kursusforløb, hvor der er mulighed for de lærende, at kommunikere med hinanden og arbejde sammen for at løse problemer. Meget udbredt er E-learningsskvenser, der fungerer som instruktiv elektronisk læring, hvor man tilegner sig kundskaber ved at udføre et afgrænset forløb, der er produceret med udgangspunkt i en mål-/middelkontrol didaktik, ofte udformet som et spørgsmål fra programmet, efterfulgt af et svar fra brugeren og så en positiv eller negativ respons. Denne type af E-learning er kognitivt inspireret og i kontrast til de kollaborative forløb der har udspring i socialkonstruktivismen.

I Jyske Bank har man brugt E-learning i 4 – 5 år til f.eks. forberedelse til kurser og ved lancering af nye koncepter eller produkter. Det er fordi E-learning har sin store fordel i, at man kan lære på tværs af geografi og tid, da E-learning fungerer som on-demand læring, hvor man kan få de informationer man ønsker på det tidspunkt, der passer en. Dette er en fordel i en stor organisation som Jyske Bank.

“Men man kan sige, at der hvor vi primært har brugt det, det har været i forbindelse med implementeringer, altså nye lanceringer af produkter og koncepter eller nye vinkler eller nye politikker eller ny lovgivning, hvor vi har været inde og så at for at undgå at fysisk skulle samle folk eller bare sende en mail eller lignende” (Karin, Silkeborg).

I Jyske Bank er de E-learningforløb, der er blevet udviklet og brugt, lavet som instruksionsforløb, der er blevet produceret fra et centralt hold med det formål at præsentere produkter eller specielle emner. Sekvenserne har ikke været samlet i noget system, der har kunnet organisere sekvenserne og tracke brugernes resultater eller fremskridt. Der er fra organisationens side et ønske om netop dette, sammen med at man ønsker, at bevæge sig fra at udelukkende producere instruktive E-learningsskvenser til at begynde at lave et brugerstyret virtuelt miljø.

“...hvis vi skal opgradere de moduler, vi har lavet som sådan nogle klassisk E-learning som udgangspunkt, så skal det være brugerdrevet, og det eksperimenterer de med sammen med nogle virksomheder, der er længere fremme end vi er.” (Karin, Silkeborg).

11.4 WEB 2.0

Tiden, hvor det at lægge informationer på Internettet var forbeholdt programmører og teknikere, er ovre. Internettet har udviklet sig, og teknologierne er blevet mere brugervenlige og introduktionen til WYSIWYG funktionalitet³⁰ gør det muligt, at personer med basale IT-kundskaber kan blive redaktører på Internettet og få deres meninger og ideer frem. En trend indenfor Internettet er den såkaldte nye generation kaldet Web 2.0, der benytter sig af social software, som gør det muligt at dele informationer, skabe netværk og arbejde sammen online. Hvor Web 1.0 gjorde det muligt at hente information, giver Web 2.0 mulighed for at danne dit eget indhold og dele det med andre i små eller store netværk. De mest gængse teknologier til dette formål vil vi kort beskrive:

Blogs:

Weblogs eller blogs er hjemmesider, der jævnligt opdateres af enkeltpersoner eller grupper med korte indlæg, kaldet posts. Forfatteren kaldes en blogger, og det indhold der skrives kan variere meget, lige fra debatindlæg om temaer eller hændelser til online dagbogsskriverier. Ideen med blogs er, at læserne kan kommentere de enkelte indlæg og på den måde skabe en social interaktion.

Wikis:

En wiki er en hjemmeside, hvor alle brugere kan oprette og vedligeholde online dokumenter og hjemmesider sammen. Wikis gør det muligt at organisere og dele informationer og viden mennesker imellem på en åben og organisk måde, da indholdet er brugerstyret og forfattet af dem selv. Den mest kendte wiki er Wikipedia, der er en online encyklopædi, hvor alt indholdet er skrevet af brugere selv.

RSS:

RSS er en forkortelse af Really Simple Syndikation og er en teknologi, der gør det nemt for brugere på Internettet at holde sig opdateret med informationer fra

³⁰ WYSIWYG funktionalitet er en forkortelse for What You See Is What You Get og er funktioner, der gør det muligt for brugerne at lægge indhold på Internettet uden at kende til programmering eller opmærkningsprog dvs. kode der formaterer tekst.

interessante hjemmesider. Det fungerer ved, at en hjemmeside, f.eks. en blog tilbyder et såkaldt RSS-feed, der kan læses af en RSS-læser. Brugeren kan så sætte en RSS-læser op på sin side, der så automatisk følger med i opdateringer på den ønskede side og viser dem i overskriftsform på brugerens. Det gør det muligt at følge med i mange hjemmesider på en gang og selv samle ønskede informationer på ens egen side.

Ydermere byder Internettet på et utal af social software som f.eks. Flickr, der bruges til at dele billeder, Del.icio.us, der bruges til at dele links, podcasting, deling af lydfiler og mange flere.

Web 2.0 gør, at Internettet går fra at være et medie, hvor information bliver udgivet og brugt, til at være en platform, hvor indhold bliver oprettet, delt, omformet og videregivet. Det vil sige, at man bruger ikke længere Internettet som en bog man læser i, men i stedet bruger man det til at have en samtale ikke kun med ord, men med billeder, filmklip, lyd og alt det, man kan finde. Alt dette sker igennem et netværk af blogs, wikis og andre teknologier bundet sammen med RSS i et netværk.

Der er ingen tvivl om, at Web 2.0 og social software har været med til at berige Internettet, men Web 2.0 har også fået en del kritik. Det primære argument er, at Web 2.0 ikke dækker over en ny version af Internettet, men i stedet er det blot et abstraktionsniveau, der stadig bygger på de eksisterende teknologier. Websider som amazon.com gjorde det muligt at dele personlige anmeldelser af bøger og film længe før der var tale om Web 2.0, og opfinderen af Internettet Sir Timothy John Berners-Lee siger i et interview:

Web 1.0 was all about connecting people. It was an interactive space, and I think Web 2.0 is, of course, a piece of jargon, nobody even knows what it means. If Web 2.0 for you is blogs and wikis, then that is people to people. But that was what the Web was supposed to be all along. (Berners-Lee, 2006)

Andre kritikpunkter går på, at Web 2.0 er med til at sprede information, der ikke er valid, da der uden redaktionelle filtre spredes disinformation, og at fejltagelser får lov til at stå uimodsagt. Når det bliver muligt for alle at oprette indhold, vil mængden af information på Internettet stige kraftigt, og det vil blive sværere for brugerne at finde den nødvendige information, da meget af indholdet vil være ligegyldige dagbogsindlæg og skriblerier.

11.5 Online-learning

Udviklingen af begrebet netbaseret læring har rod i mange forhold. Nogle af de væsentlige er:

- Kravet om livslang læring
- Krav om fleksibilitet i forhold til tid og rum
- Udvikling af pædagogiske principper
- Øget globalisering
- Teknologiens udvikling

Netbaseret læring kan tage udgangspunkt i flere læringsteoretiske tilgange, vi afgrænser os her til at se på metoder, fordele og ulemper i forhold til den socialkonstruktivistiske tilgang, vi har valgt i opgaven.

Når man tilrettelægger netbaseret læring ud fra et konstruktivistisk synspunkt, sker dette normalt ud fra et projektpædagogisk grundlag. Problemorienteret projektpædagogik (PPP) er karakteriseret ved følgende integrerede didaktiske principper:

- Problemorientering
- Deltagerstyring
- Fælles projektarbejde
- Tværfaglighed
- Action learning

(Dirckinck-Holmfeld, 2000, s. 222)

Problemet, man orienterer sig mod, skal opleves af de studerende/lærende som relevant og vedkommende, så virksomheden, hvis mål er at løse opgaven for den enkelte, kan indebære det motiv, som man er fælles om at stræbe imod.

Dette fører os frem til begrebet CSCL. CSCL eller computer-supported-collaborative learning er "et forskningsfelt, hvor man undersøger, hvordan man bedst kan understøtte samarbejdslearning ved hjælp af it"³¹.

Begrebet i sig selv siger ikke noget om, hvilke værktøjer, der tænkes på eller hvilken rolle, de tænkes at spille for samarbejdet og læringen. "Indenfor CSCL har læringsressourcer blandt andet form af kommunikationssystemer, diskussionsfora, systemer til at samarbejde og fælles håndtering af dokumenter". (Dalsgaard, 2007, s. 18). Disse har hidtil traditionelt været forbundet med LMS og konferencesystemer. Vi vender senere tilbage til samarbejdsformen, det fælles og den læringsteoretiske tilgang, men ser i første omgang på, hvad der kendetegner CSCL, her primært i sammenligning med F2f-undervisning. Hovedparten af disse kendetegn er uddraget af vores egne erfaringer under MIL-studiet og vores arbejde med First Class:

Skriftlig kommunikation

Kommunikationsformen er generelt som oftest skriftlig, hvilket indebærer både fordele og ulemper. Fordelene består i, at den mediering, der sker, når man formulerer sig på skrift, ofte giver anledning til og mulighed for refleksion. Ofte har vi oplevet, at forståelsen kommer til os, mens vi skriver. Den elektroniske dialog er altid permanent. "Dette rummer et vigtigt potentiale for refleksiv læring og muligheden for retrospektion" (Sorensen, 2000, s.243). Dette ud fra, at man kan genlæse indlæg så ofte man vil. Evt. mindre skriftligt velformulerede og læsevante kan imidlertid have problemer. Desuden kan deltagerne føle "skriftsproget som mere forpligtende, end det talte ord. De kan derfor blive usikre med hensyn til læreprocessen og deres egne ord" (Agertoft et al., 2003, 2. 75). Der er dog i dag teknisk mulighed for også at bruge mundtlig kommunikation ved at uploade lydfile, eller man kan bruge

³¹ Wikipedia, 28.04.2008

samarbejdssystemer, som for eksempel Connect, der giver mulighed for samtidig lydforbindelse sideløbende. For medarbejderne i Jyske Bank forestiller vi os ikke, at den skriftlige kommunikationsform vil volde så store problemer, idet de flestes daglige arbejde indebærer en stor grad af skriftlighed.

Det asynkrone aspekt

Der er normalt mulighed for både synkron og asynkron kommunikation. Den synkrone kommunikation foregår ofte via chat-fora. At man oftest ikke kommunikerer synkront medfører, at man får tid til at bearbejde, hvad man har læst, inden man svarer, hvilket giver plads til de mere tilbageholdende og reflekterende persontyper.

Det er fleksibelt på den måde, at man kan læse og skrive, når man har tid og ro til det og på de tider af døgnet, der passer den enkelte bedst. Dette er alt andet lige befordrende for koncentrationsevne og motivation. Ulempen er i høj grad, at det kan virke demotiverende, når man ivrigt har skrevet et indlæg og er vældig spændt på responsen, at der kan gå lang tid, inden man får svar. Man kan føle det, som om man taler i et tomt rum, hvilket kan medføre en ensomhedsfølelse. Muligheden for asynkron kommunikation i relation til vores målgruppe, ser vi som en klar fordel. De vil have mulighed for at "time" deltagelsen i forhold til deres arbejdsrytmer i øvrigt og de mødeaftaler, der eksempelvis er med kunder.

Manglende fælles fysisk kontekst

Er et af de klare problemfelter i forhold til CSCL. Dog kan der også nævnes fordele ved, at deltagerne ikke lader sig begrænse eller af et eventuelt uheldigt udseende eller fysisk handicap. En udfordring er, at en stor grad af vores kommunikation ligger - ikke i ordene i sig selv, men i kropssprog og betoning. Der er derfor risiko for at blive misforstået, idet disse aflæsningsmuligheder mangler. "Der er tendens til at udvise kompenserende kommunikativ adfærd" (Sorensen, 2000, s. 243). Dette foregår ofte i brugen af emoticons eller lignende. Desuden tager det længere tid og lykkes eventuelt slet ikke at opbygge det indbyrdes tillidsforhold og den tryghed, der er vigtig i forhold til at engagere sig og lære. I de yngre generationer må det dog forventes, at man er mere vant til at erstatte eller i det mindste supplere det fysiske samvær med det virtuelle. Under alle omstændigheder foreslår vi, at man kombinerer med F2f-møder.

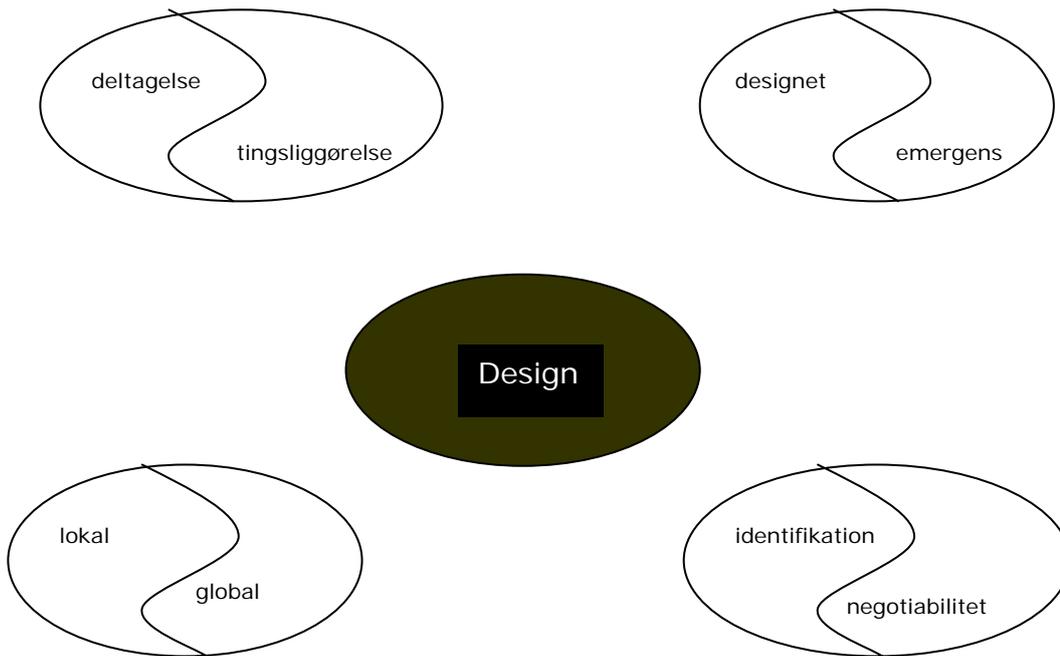
Designmæssige udfordringer i forhold til systemet

Der er i forhold til CSCL også designmæssige udfordringer. Det handler kort fortalt om de tilgængelige funktionaliteter. For eksempel anser vi muligheden for historik på de enkelte indlæg som en vigtig funktion (man kan se hvem, der har læst hvad og hvornår), idet dette kan bekræfte eller afkræfte, om et indlæg faktisk er blevet set. Mulighed for at se, hvem der online, så man eventuelt kan starte en chat. Mulighed for synkront at skrive, tegne eller udforme modeller i fælles dokumenter eller eksempelvis på et whiteboard anser vi for afgørende i den fælles videnskonstruktion. Det sidste har været en mangel i det conferencesystem (First Class), vi har benyttet i forbindelse med MIL-uddannelsen. Samtidig kan systemerne være opbygget mere eller mindre indlysende i relation til funktionalitet og struktur afhængig af de erfaringer, man har. Mere herom beskrives i afsnittet om design af læringsrum.

Læringsbegrebet

Både Dalsgaard og Wenger forholder sig til begrebet CSCL. Da teorien om reflektiv mediering definerer, at vi lærer gennem brugen af redskaber i en sociokulturel praksis, argumenterer Dalsgaard for, at dette indebærer, det han kalder "en afdidaktisering af læringsressourcer" (Dalsgaard, 2007). Dette hænger sammen med, at det er i refleksionen over brugen af redskaberne i handlinger, som styrer mod det fælles overordnede mål, at vi lærer. Wenger er enig for så vidt, at læring ikke kan designes (Wenger, 2004), men fordi det sociale og ikke redskaber og fælles mål er kernen i situeret læringsteori, mener Wenger modsat den afdidaktisering, som Dalsgaard er fortaler for, at man kan designe for læring. I sin tilgang til det designede kontra det emergente³² og identifikation kontra negotiabilitet, er Wenger dog også inde på, at en vis mængde af fleksibilitet for anvendelsen skal være til stede for at give plads til meningsforhandlingen. Se figur 16

³² Det skabende udviklings princip



Figur 16: Design (Wenger, 2004, s. 53)

Kritiske fokusområder ved CSCL

Til dels som følge af de ovenfor beskrevne egenskaber, fordele og ulemper ved CSCL, er der iflg. Elsebeth Sorensen (Sorensen, 2002) følgende almindelige problemområder, som man bør forholde sig til i brugen af CSCL.

- 1) Manglende motivation og interaktion bliver let en følge af det ovenfor nævnte problem omkring stilhed, tomt rum og problemet med "tilstedeværelse". Der er risiko for manglende hensyntagen til vores målgruppes udgangspunkt. Dertil kommer en evt. manglende kommunikativ forpligtelse.
- 2) Manglende awareness kan skyldes manglende overblik over opgaver og processer og hænger sammen med designproblemer, mangel på personligt rum samt uklare mål.
- 3) Manglende klarhed og rettedhed i forhold til læreproces, produktorientering, evaluering og omkring rollefordeling mellem lærer/facilitator og de lærende.

Vi vil i vores efterfølgende afsnit omkring design, facilitatorrollen, planlægning af forløbet og E-tivities forholde os nærmere til nogle af de problemstillinger, der er rejst i dette afsnit.

11.6 Blended Learning

Blended learning har efterhånden vundet indpas i både private og offentlige organisationer og anvendes for det meste som en kombination af F2f-learning og E-learning.

”og når vi har oversat det til kombineret læring så er det ud fra en ambition om, at vi allerede laver blended learning, men det er igen ikke sådan pakket ind. Vi arbejder meget ud fra sådan en tankegang omkring sådan noget med at sige, at vi har nogle læringspile. Der er en eller anden kompetence, som man skal arbejde med i det spor, og i det spor er der så alle mulige former for aktiviteter, og de kan være af karakter som at være på kursus eller læse en bog eller sidemandsoplæring, mesterlære what ever. Vi vil gerne pakke det ind til et samlet læringsforløb, og så er vi i gang med at kigge på, hvordan kan vi give det her nogle helt særlige krav”. (Karin, Silkeborg).

Blended learning har hidtil indgået i Jyske Banks læringskoncept som ”kombineret læring” og vil også indgå i det fremtidige læringskoncept.

Uklar betydning

Det har dog vist sig, at Blended learning er et uklart begreb i forhold til de folk og organisationer, som benytter det.

”The point is that blended learning means different things to different people, which illustrates its widely untapped potential” (Mortera-Gutierrez, 2006, s. 54).

I tilslutning til ovenstående påpeger Oliver & Trigwell, at Blended learning efterhånden er et meningsløst begreb. For det første kan det skyldes, at der er uklarheder om,

hvorledes F2f-learning og computer medieret læring skal defineres. Samtidig handler Blended learning ofte om instruktion og undervisning altså set fra lærernes perspektiv, hvor det ifølge Oliver og Trigwell snarere bør handle om læring set fra den lærendes perspektiv (Oliver & Trigwell, 2005).

Hvorfor Blende?

Når Blended learning designes, giver det i forhold til kun at anvende én undervisnings- og læringsmetode en noget større variationsmulighed.

Samtidig bliver der mulighed for at deltage og interagere socialt, selvom man sidder langt fra hinanden.

“The concept of blended learning is rooted in the idea that learning is not just a one-time event—learning is a continuous process” (Singh, 2003).

I dag er læring en kontinuerlig proces, som ikke kun handler om, at man skal være på kursus. Det begrænser nemlig, hvor mange der kan deltage på lige netop det tidspunkt og det sted. Blended learning, hvor der både er online og F2f learning kan derimod udvide det antal af deltagere, som kan have mulighed for at deltage.

Blended learning giver mulighed for at kombinere flere måder at lære på. Dog kræver Blended learning en god indsigt i de mennesker, som skal lære noget bl.a. de forudsætninger og ønsker, de hver især har for at kunne vælge det rette “blend” af undervisnings og læringsmetoder.

Hvordan blende?

I vores termer handler Blended learning også om mere end kombinationen af F2f learning og Online-learning.

Der er umiddelbart ikke regler for, hvordan blandingen af de forskellige former for læring skal være for at få Blended learning til at fungere. Derimod skal den tilpasses hver enkelt lærende.

I vores optik skal der i Jyske Banks læringskoncept ikke være nogen fastlåste regler for, hvordan undervisnings eller lærings-metoderne bedst blandes. Dog vil vi gerne have, at der via Blended learning er mulighed for at målrette undervisningen og læringen for den enkelte bankmedarbejder.

Ligesom Harvey Singh, som er pioner indenfor E-learning og har skrevet "Building Effective Blended Learning Programs" i 2003, mener vi derfor, at Blended Learning i fremtiden i Jyske Bank skal foregå på mange forskellige måder. Det kan f.eks. foregå via:

- Blending offline and online Learning

Det har hidtil i Jyske Bank foregået ved, at man har kunnet forberede sig til kursus ved at løse opgaver på intranettet. Problemet har været, at måden at forberede sig på har været meget individuel og instruktiv. Fremover skal både offline og online learning foregå ved, at man har større mulighed for at føle sig som del af et fællesskab online, hvor det hidtil har været på kursusstedet, man har følt sig som en del af fællesskabet.

- Blending Self-Paced and Live, Collaborative Learning

Det handler om at blande læring i eget tempo med læring via et kollaborativt fællesskab. Hidtil har der i Jyske Bank været fokuseret på individuelle læringspakker, som sjældent er blevet diskuteret i fællesskabet efterfølgende. Fremover kunne det i Jyske Bank eksempelvis foregå ved, at man både benyttede asynkrone fora, hvor medarbejderen havde mulighed for at arbejde mere reflektivt på forskellige tidspunkter og synkrone sessioner, hvor medarbejderen kunne mødes med fællesskabet i en mundtlig dialog.

- Blending Structured and Unstructured Learning

Her skelner vi mellem uformel og formel læring. Jyske Banks medarbejdere møder mange forskellige mennesker i deres dagligdag, som de kan lære igennem. Blandt andet møder de kunder i forbindelse med kundemøder, og herudover møder de andre bankmedarbejdere hen over frokosten. Ifølge fokusgruppeinterviewene har enkelte

medarbejdere fokus på, at der foregår læring, når de taler med kunder. Men det er som om, det ikke vægtes ligeså højt som at komme på kursus i Silkeborg, hvor den strukturerede undervisning foregår. I fremtidens læringskoncept skal medarbejderne og lederne i afdelingen have større opmærksomhed på, at der ligger en hel del formel og ikke mindst uformel læring i afdelingen.

- Blending Custom Content with Off-the-Shelf Content

Det handler om tilpasset indhold i kombination med standardiseret indhold. I HR-afdelingen er der planer om at købe kurser eksternt og disse standardkurser kan man så efterfølgende "gøre grønne" med et internt forløb. I fremtidens læringskoncept vil der bl.a. være standardiserede E-tivities, og der vil kunne hentes eksterne læringskonsulenter, som kan facilitere læring ved opståede behov i flere afdelinger.

- Blending Learning, Practice, and Performance Support

Et af de store problemer har i forhold til Jyske Bank været, at E-learningmoduler og kursuslæring ikke i tilstrækkelig grad understøtter praksislæringen i afdelingen.

Derfor skal online learning og praksislæring føres tættere sammen.

I Jyske Bank har det hidtil foregået ved mesterlære eller ved, at bankmedarbejderen har mulighed for at lære i afdelingen samtidig med, at han har lederen som kompetenceudvikler i baghånden og sit netværk, som han kan søge hjælp og vejledning hos.

Blended learning foregår i mange vidensorganisationer uden, at det præcist vides, hvilket blend, der fungerer bedst. Der må dog hovedsageligt tages udgangspunkt i et blend, som findes i det socialkonstruktivistiske læringssyn.

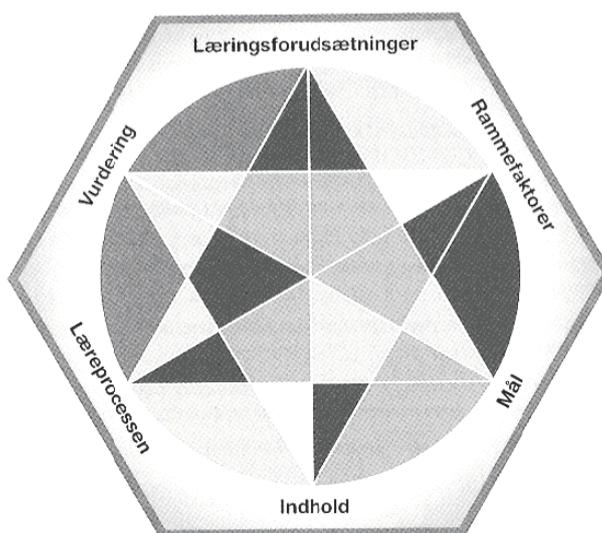
Der er en del fordele forbundet med Blended learning, og derfor vil Jyske Bank fortsat og i endnu højere grad tage udgangspunkt i Blended learning som deres læringskoncept. I vore termer handler Blended learning om, at undervisning godt kan kombineres på mange måder. F.eks. bliver der mulighed for at variere og målrette

undervisningen til den enkelte medarbejder med aktuelle dagligdags problemstillinger, som gør det mere attraktivt for den enkelte medarbejder at lære.

12.0 DIDAKTISKE OVERVEJELSER

12.1 Indledende afsnit

Der skelnes ifølge Frede V. Nielsen mellem didaktik i bred og snæver betydning (Nielsen, 1998). Vi har valgt ikke at tage udgangspunkt i Carl Aage Larsens didaktik model, selvom der fokuseres på formålet, målet og indholdet. Denne model passer bedre til tilstedeværelsesundervisning, hvor eleverne har de samme forudsætninger, og hvor der fokuseres på et bestemt indhold. Derimod vælges en bred fokusering via Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, hvor der ses på flere faktorer, der alle ses som ligeværdige.



Figur 17: Didaktisk relationsmodel (Hiim & Hippe, 1997, s.93).

I den didaktiske relationsmodel (Figur 17) ses der udover mål og indhold på ramme faktorer, læringsforudsætninger og læreprocessen, der defineres som indbyrdes afhængige. Denne måde at se didaktik på vil passe bedst til en målgruppe, som er differentieret.

Vi vil i de følgende afsnit komme ind på de forskellige elementer i den didaktiske relationsmodel, så vi kan designe en prototype, der kan opfylde de krav og ønsker, HR-afdelingen og medarbejderne i Jyske Bank har til systemet.

12.2 Målgruppen

Ifølge *"The Next Revolution in Interactions"* (Johnson, Mayika & Yee, 2005) påpeges det, at der i vidensorganisationer i fremtiden vil blive større efterspørgsel efter "the tacit worker" fremfor "the transactional worker".

"The transactional worker" er en vidensmedarbejder, som arbejder med rutineprægede processer, der har en høj grad af velkendt struktur. Hidtil har Jyske Bank anvendt traditionelle videndelingssystemer (VIS og X-portal), som fungerer fint i forhold til "transactional workers".

"The tacit worker" er en vidensmedarbejder, som arbejder med komplekse interaktioner, og derfor bør besidde en stor dømmekraft, da arbejdet involverer flertydighed, og på denne baggrund skal medarbejderen basere sine handlinger på tavs eller erfaringsmæssig viden.

Hidtil har de standardiserede uddannelsesforløb der har været i banken, ikke kunne matche den stigende mængde viden, der konstant tilflyder vidensorganisationer som Jyske Bank, og derfor kræver enorme ressourcer for organisationer at holde sig opdateret.

Da "Tacit Workers" i stigende grad er en del af Jyske Banks arbejdsstyrke, har medarbejderne efterhånden helt andre komplekse behov for interaktion med netværk, som vil kunne støtte og afhjælpe bankmedarbejderne i deres daglige forhold til private kunder og erhvervskunder.

Målgruppen er meget bred og består af samtlige kundevendte afdelingers medarbejdere. Det vil derfor både dreje sig om "transactional and tacit workers". Det kan endvidere både være medarbejdere med en lav anciennitet og med en meget lang

anciennitet. Ydermere kan det være folk, som er i gang med at tage en
bankelevuddannelse, mens det også kan være folk, som er i gang med at tage en HD.

Der er altså tale om mennesker, som kommer med meget forskellige arbejdsmæssige
erfaringer og livserfaringer, hvilket tydeligt fremgår af fokusgruppeinterviewene.

Der er mange forskellige forudsætninger hos deltagerne, som der skal tages højde for.
Der er bl.a. stor forskel i de fysiske, psykiske og sociale kompetencer hos
medarbejderne, hvor vi dog vil begrænse os til kun at forholde os til deres IKT-
mæssige kompetencer.

Vi kan dog sige, at vi har med en voksen målgruppe at gøre, hvor der skal tages
udgangspunkt i den enkeltes erfaringsverden, hvis vedkommende skal føle, at
undervisningen er relevant.

Man kunne fristes til at tage udgangspunkt i Dunn og Dunns teori om læringsstile, da
det er en væsentlig pointe, at undervisningen bør tage udgangspunkt i den enkelte
medarbejder. Dalsgaard påpeger, at teorien om læringsstile handler om, at
medarbejderen optager og behandler informationer og fokuseringen på læringsstile
kan føre til, at man hovedsageligt koncentrerer sig om læringsressourcerne frem for
læringen (Dalsgaard, 2005). Da det herudover er meget omfattende at kategorisere
medarbejdere ud fra 21 faktorer, vælger vi derfor at diskutere læringssynet frem for
medarbejdernes læringsstile. I det læringsmiljø, vi lægger tilrette for medarbejderne i
Jyske Bank, vil vi derfor tage udgangspunkt i vores socialkonstruktivistiske læringssyn
og arrangere undervisningen ud fra et åbent og fleksibelt læringsmiljø, hvor
deltagerne i grupper får mulighed for aktivt at anvende mange værktøjer og dermed
selv får mulighed for at arbejde selvstændigt med åbne aktuelle problemstillinger og
lægge læringsressourcer til rette i forhold til, hvordan de lærer bedst (Dalsgaard,
2007).

12.3 Kompetenceprofiler

Vi har i opgaven afgrænset os fra at se på det faglige indhold i læringen. Alligevel prøver vi her at forholde os til de kompetenceprofiler, som Jyske Bank og, som følge af overenskomsten, sektoren i det hele taget påtager sig at udarbejde for de enkelte medarbejdere. Ud fra den didaktiske relationstænkning er den lærendes forudsætninger vigtige at inddrage (Hiim & Hippe, 1997). I Jyske Bank vælger man at opdele kompetenceområderne på følgende måde:

Kompetenceområder

Organisation og forretning	Fx Forretningsforståelse, Organisationsforståelse
Kunder og interessenter	Fx Faglig kompetence, kommunikationskompetence, tekniske komp
Interne processer	Fx samarbejdskompetence, planlægningskompetence
Læring og udvikling	Fx forandringskompetence, videndelingskompetencer

Mens kompetenceniveauerne opdeles mellem "På vej", "Kompetent", "Ekspert/specialist/vejleder" ud fra følgende kendetegn:

På vej:

- Ved, hvad du skal gøre i opgaven eller situationen.
- Er opgavefokuseret frem for situationsorienteret.
- Arbejder teoretisk med opgaven.

Kompetent:

- Ved, hvad du skal gøre i opgaven eller situationen, hvorfor og hvordan du skal gøre.
- Er situationsorienteret frem for opgavefokuseret.
- Arbejder konkret og praktisk med opgaven.

Ekspert/specialist/vejleder:

- Ved, hvad du skal gøre i opgaven eller situationen, hvornår du skal handle, hvorfor og hvordan.
- Er helhedsorienteret - du ser opgaven eller situationen i sin helhed og i et langsigtet perspektiv.
- Vejleder og støtter andre.

Til en vis grad kan disse niveauer sammenholdes med aktivitetsniveauerne i Activity Theory, hvor "på vej" svarer til det operationelle niveau, "kompetent" til handlingsniveauet og "ekspert/specialist/vejleder" til virksomhedsniveauet. Det kan i denne sammenhæng være tankevækkende, at teori er knyttet til det operationelle niveau. Måske tænkes der i kompetence-beskrivelsen på de værktøjer (her kaldet teorier), som den enkelte kan finde i VIS eller i på forhånd definerede modeller.

For hver enkelt rolle, som beskrevet under problemfeltet, udarbejdes generelle rollebeskrivelser, se eksempel bilag 19, der sammenholdes med niveauerne for, at leder og medarbejder i et samarbejde kan tegne mål og retning for den enkelte som led i udarbejdelsen af en uddannelsesplan. Vi ser det som meget vigtigt, at den enkelte er en aktiv del af udarbejdelsen af denne plan, og ud fra et synspunkt omkring praksisfællesskabet, kunne det også være aktuelt og realistisk at inddrage teamet eller andre, som den pågældende medarbejder deltager i et praksisfællesskab med.

Under alle omstændigheder forekommer planen og de individuelt eller kollektivt aftalte mål at kunne være et udmærket udgangspunkt. Ud fra disse vil der kunne dannes netværk af medarbejdere i og ikke mindst på tværs af afdelingerne.

I forhold til en foreslået metodik i form af projektarbejde og problemorienteret læring, vil der være grundlag for at sammensætte disse netværk, så differentieringen sker helt af sig selv. (Hiim & Hippe, 1997)

12.4 IKT-mæssige kompetencer

I og med, at vi ønsker at opbygge en elektronisk læringsplatform stiller dette automatisk krav til brugernes IKT-mæssige kompetencer. Brugerne i Jyske Bank har alle en basis erfaring med brugen af elektroniske medier, da de alle benytter computere i deres dagligdag, og de er vant til at søge deres informationer online på Jyske Banks intranet og VIS. Ydermere har de været igennem flere E-learningforløb i forbindelse med nye produkter, og derfor er de ikke helt uvante med at lære via computeren. Banken har ligeledes også mange unge ansatte, der er vokset op med computeren og ikke mindst Internettet som en vigtig ressource til at lære. De har givet også erfaringer med de teknologier, som vi ønsker at implementere, så som wiki, blogs osv., og vil kunne støtte de andre i deres teams i afdelingerne. Det kræver dog mere end en basis kunnen indenfor IKT at kunne benytte IKT som et kollaborativt læringsværktøj, hvor man diskuterer, opretter emner og deler viden. Derfor kræver en implementering af et system som vores uddannelse af brugerne, så de bliver i stand til at bruge systemet tilsigtet, og ikke mindst kræver det, at facilitatorrollen fungerer og støtter brugerne. Selve indholdet af den uddannelse brugerne skal igennem, vil vi ikke beskrive indgående i masterprojektet, men vi er klar over, at hvis et IKT-system skal blive en succes, så kræver det uddannelse af brugerne. Dog mener vi, det er en fordel, at medarbejderne i Jyske Bank har de grundlæggende kompetencer indenfor IKT, og at det derved vil lette uddannelsesbyrden betragteligt i forhold til at skulle implementere et lignende system i en organisation, der ikke benytter sig af IKT til hverdag.

12.5 Sammenfatning af didaktiske overvejelser

Vi har i de foregående afsnit alene forholdt os til Hiim og Hippe's didaktiske relationsmodel, hvad angår målsætning og målgruppen. Rammefaktorerne har vi for en stor del identificeret i forbindelse med vores fortolkning af læringskulturen, f.eks. tidsfaktoren, geografi og afdelingens indretning. Vi har afgrænset os fra at konstruere indhold til uddannelsesforløbene samt at tage stilling til, hvordan de skal evalueres. Selve læreprocessen beskriver vi i de kommende afsnit.

13.0 DESIGN OG PROTOTYPE

13.1 Begrundelse for valg af design og prototype

Vi vil i dette afsnit ud fra lærings- og kulturteoriene begrunde vores bud på en prototype og et Blended learning forløb.

I forhold til Deweys pragmatisk blik på læring finder vi, at der i begrebet "learning by doing", ligger en opfordring til, at deltagerne skal have mulighed for at arbejde aktivt sammen både med og uden hjælp af læringsplatformen. Desuden vægtes prototypen, som et sted, hvor netværket skal have mulighed for at eksperimentere. Ifølge Dewey skal man arbejde med fremtidsorienterede målsætninger (hypoteser). Derfor vil vi gerne have, at der i læringsplatformen er mulighed for, at uddannelsesplanen kan ligge tilgængeligt for afdelingslederen og medarbejderen, så de sammen kan arbejde med den.

Mening opnås igennem den iscenesættelse, som deltagerne selv står for. Derfor skal medarbejderne i forløbet og i prototypen have mulighed for at påvirke deres læringsrum. Netværksbaseret læring, der rækker ud over den enkelte afdeling, vil i Wengers terminologi kunne understøtte, at partielle medlemmer af praksisfællesskabet i afdelingerne også har mulighed for at indgå i det nødvendige netværk på tværs af afdelinger for at kunne udvikle sig. Netværk på tværs af afdelingerne er desuden vigtige i forbindelse med "grænsearbejdet", da det er med til at tilskynde til innovation og modvirker selvtilstrækkelighed i fællesskabet. I forhold til at sikre adgang til et repertoire, der giver mulighed for udvikling, vil lederen eller en mere erfaren medarbejder ofte skulle optræde i en mesterrolle. Derfor skal der også i prototypen være mulighed for, at afdelingslederen kan involveres.

Ud fra Activity Theory kan vi sige, at prototypen skal være med til bl.a. at facilitere bankmedarbejdernes fælles motiver, for eksempel motivet for kundetilfredshed og ønsket om praksisforankring. Med hensyn til kundetilfredsheden, kunne det bl.a. ske ved, at der i prototypen lå indbyggede muligheder for, at der kunne findes uformelle råd fra andre i VIS, og at man kunne anvende sit netværk, hvilket man ikke har

mulighed for i dag. I forhold til ønsket om praksisforankring vil der i prototypen være mulighed for at indbygge problembaseret læring med real-life problemer. Dette er bare nogle eksempler på de motiver og handlinger, som prototypen skal kunne understøtte. Endvidere skal den enkelte bankmedarbejder have mulighed for at udføre en masse dagligdags operationer, såsom at skrive indlæg, uploade video, optage lyd, lave dokumenter, opdatere kalender, udfylde Wiki osv. Alt sammen som led i handlinger, der er rettet mod det fælles motiv.

Bateson beskriver læring som en proces, hvor interaktion, konstruktion, adaption og feedback indgår som hovedelementerne. Prototypen vil fungere, som et samlet sted, hvor de fire elementer faciliteres. Endvidere skal prototypen sammen med deltagerne fungere som et fundament, hvor de lærende har mulighed for at bevæge sig op på niveau 3, hvis det rigtige indhold lægges til rette, hvor medarbejderne har mulighed for at blive sat i double bind situationer uden frygt for at lave fejl.

Dalsgaards begreb Refleksiv Mediering kan anvendes til, at deltagerne i læringsforløbet kan overveje, hvordan værktøjer kan anvendes i forhold til det overordnede mål, der arbejdes hen imod. I prototypen lægges derfor værktøjer til rådighed uden, at det dikteres, hvad de skal bruges til, og i sidste ende vil fokus blive lagt på, hvorledes værktøjet kan indgå i den enkeltes selvstyrende aktiviteter.

I forhold til Holdt Christensen, som lægger vægt på, at virksomhederne skal tage mere afsæt i det kollektive niveau, kan man sige, at vi ved at lægge mere vægt på praksisfællesskabet og det dialogiske i VIS systemet i prototypen hjælper med en kollektiv ansvarlighed i forhold til Jyske Bank som helhed. Endvidere skal afdelingslederen i forløbet arbejde mere som kompetenceudvikler, end han har gjort tidligere. Det snævre fokus på kun bundlinjen skal væk, så afdelingslederen tænker på, at medarbejdere, som får uddannelse, er et aktiv for banken som helhed fremover. Dermed mener vi, at der skal være et bredere syn indbygget i læringsplatformen og læringsforløbet frem for et mere kortsigtet bundlinje perspektiv.

I Nonakas og Takeuchis termer har medarbejderne et behov for at eksternalisere deres viden igennem skriftlig kommunikation og internalisere deres viden igennem

dokumentation af fortællinger og historier. Dette vil prototypen give mulighed for. Dermed vil viden, der skabes ude i afdelingerne hos de enkelte teams blive delt i organisationen.

Centralt for Nonaka og Takeuchi er den tavse viden. Vi mener, at et forløb, som bygger på Blended learning, og dermed også F2f learning bedre vil få den tavse viden i spil, da den "kropslige viden" er central for et godt og tillidsfuldt læringsforløb.

I forhold til Fahey & Prusak kan vi sige, at vi via prototypen får skabt en delt kontekst ved, at der er mulighed for dialog. Herudover vil prototypen i højere grad håndtere viden som flow end bankens nuværende informationssystemer.

Der er mange ønsker i forhold til skabelsen af et Blended learning forløb og en læringsplatform. Det er nu vores opgave at designe ud fra didaktiske overvejelser, som vil basere sig på åbne læringsressourcer og muligheden for, at medarbejderne kan danne praksisfællesskaber, som kan tilgodese en meningsforhandling og brug af værktøjerne frem mod et mål affødt af et fælles motiv.

13.2 Forundersøgelser

Forundersøgelser generelt

Forundersøgelser kan foretages på mange måder. Metoderne har udviklet sig i takt med, at perspektivet har flyttet sig fra, at brugeren må tilpasse sig teknologien til, at teknologien bør tilpasses brugeren. Vi har i vores opgave valgt at foretage fokusgruppeinterviews for at danne baggrund for en analyse af vores brugergruppe. Vi kunne også have anvendt operationelle tests eller kvantitative undersøgelser, men vi har fravalgt dette på grund af, at vi i højere grad har ønsket at kende til brugergruppens holdninger, indstilling, forforståelse og kultur end til faktiske færdigheder. Alternativt kunne vi for at opnå denne indsigt have foretaget etnografiske feltstudier, hvor vi havde haft mulighed for at observere vores brugere i deres normale kontekst. Herunder kunne vi have valgt at deltage i de nuværende læringsaktiviteter i og udenfor målgruppens afdelinger. Dette ville efter vores mening have været for tidskrævende i forhold til denne opgave, da vi vurderer, at det ville

tage temmelig lang tid, før vi som deltagere ville have været så anonyme, at vi ikke i væsentlig grad ville påvirke processerne. Det samme forbehold gælder selvfølgelig til en vis grad vores interviews, men dette har været det mulige indenfor vores tidsramme. I forhold til designfasen ville opnåelsen af fælles kontekst med brugerne helt sikkert have været at foretrække. Hvis projektet havde været en realitet og bestilt af banken, ville vi have valgt Participatory Design eller Dialog Design (Nielsen, Dirckinck-Holmfeld & Danielsen, 2003), hvor designet ses som en fælles proces mellem brugere og designere. Vi vælger i stedet ud fra den indsigt, vores interviews har givet os, at udarbejde modelbrugere - også kaldet personas. En modelbruger er hovedpersonen i et scenarie. Modelbrugerne skal altså danne grundlag for skabelsen af scenarier. Et scenarie er:

..a written description of a fictitious user, who enters a site in a specific situation with a specific goal. The scenario describes in story-form where a user is situated, why a user enters a site and how a user accomplishes their tasks. (Nielsen, 2002, s. 165)

Den metodiske tilgang er oprindeligt beskrevet af Allan Cooper i 1999 og er senere blevet både videreudviklet og kritiseret. Kritikken fra blandt andre Grudin og Pruitt går på, at metoden ikke må stå alene, og at brugerinvolvering ikke må undervurderes. (Nielsen, 2004). Det almindelige mål med anvendelsen af personas er at skabe forståelse hos designere for brugerne og deres kontekst. I denne opgave er hensigten tillige, at vi får mulighed for at skitsere forskellige mulige veje gennem vores påtænkte design, hvilket, vi forventer, kan give os selv (undervejs i processen) og læserne af denne opgave perspektiv i forhold til vores prototype.

Personas

Modelbrugerne skal altså bruges til at skabe scenarier ud fra, og det vigtigste ved dem er, at de repræsenterer den viden, vi har, om de rigtige brugere. Denne viden har vi i forhold til denne opgave opnået fra vores fokusgruppeinterviews, vores HR-interview samtidig med, at vi er i besiddelse af en vis insiderviden.

Lene Nielsen fremhæver nogle punkter, som bør indgå i beskrivelsen af modelbrugerne. Dette handler om: køn, alder, uddannelse, arbejde, livsholdning,

hobbyer, nationalitet, religion, ambitioner og talenter, men også om psykologisk profil, for eksempel om de er introverte eller ekstroverte, eller om de er tålmodige eller utålmodige. Der er generelt uenighed om, hvad personas skal indeholde. Uenigheden går blandt andet på, hvorvidt de personlige mål kontra virksomhedens mål skal indgå, og hvor dybdegående den enkeltes arbejdsgang og dagligdag skal beskrives. Lene Nielsen argumenterer i sin PHD for, at personas ikke fremstilles som en opremsning af de facts, vi ønsker, skal indgå i beskrivelsen. Målet med dem er jo netop at sætte kød og blod på brugerne og skabe mulighed for indlevelse i deres situation. Her kan hentes inspiration i forhold til filmens verden, og hvordan vi oplever og indplacerer de karakterer, vi møder. Hvis vi bruger denne metode, kan det være svært at skelne, hvor beskrivelsen af persona hører op, og hvor scenariet begynder.

Vi ønsker, at vores scenarier indeholder nogle facts, for eksempel omkring uddannelsesmæssig baggrund, som vi ikke anser os selv for fantasifulde nok til at skrive ind i en historie, så vi vælger at gøre en del af beskrivelserne faktuelle og beskrive resten ud fra en form for klip fra vores modelbrugeres dagligdag i og udenfor banken. Vi er især interesserede i deres holdning til og erfaring med E-learning og i, hvordan de forholder sig til deres faglige og personlige udvikling samt i hvad, der motiverer dem i forhold til læring. Vi vil også komme ind på størrelsen af de afdelinger, hvor de er placeret og afdelingens evt. særlige karakteristika.

Der findes ifølge Lene Nielsen ikke et nærmere defineret minimum eller maksimum for så vidt angår antal af modelbrugere. Til denne opgave vælger vi at inddrage 4 modelbrugere. Årsagen til netop dette antal er, at vi ønsker at dække 4 af rolleprofilerne i banken, nemlig: leder, privatrådgiver, fagansvarlig og kasserer, idet disse ud fra vores analyser i udgangspunktet har 4 forskellige typer af behov i forhold til vores design. Dette vil blive beskrevet nærmere i vores scenarier. De 4 personas er beskrevet i kapitel 15.

13.3 Hvordan skal vi organisere læringsmiljø

Det er en urealistisk stor opgave for os at designe en prototype, der vil være anvendelig, da vi ikke har en tidsramme, der er stor nok til at lave det forarbejde, der normalt ville være. Under normale omstændigheder vil man lave en brugerundersøgelse inden designet og funktionerne bliver implementeret for at få et system, der opfylder de krav og ønsker, der måtte være. Det gøres ved at lytte til og forstå de ønsker og behov brugerne må have, samtidig med at man forsøger, at videreføre de arbejdsgange, færdigheder, vaner de har og bruge det ordforråd, der allerede eksisterer. For at kunne gøre dette skal man lære brugernes dagligdag at kende og inddrage brugerne aktivt i designet. Som beskrevet i vores afsnit om personas og forundersøgelser er dette ikke optimalt og derfor bliver vi nødt til at designe prototype med tiltro til, at vores erfaring indenfor feltet samt det kendskab, vi har fra vores interviews, vil kunne tilfredsstille brugerne i Jyske Bank. Dette skal ses som den første horisontale prototype i et iterativt systemdesign, hvor de næste trin vil være test af designet, rettelser og implementering af funktioner, test, videreudvikling osv.

Vores system skal være netværksbaseret og fungere som hjemmesider på Jyske Banks intranet, derfor tager vi udgangspunkt i brugervenlighed på hjemmesider og her er den klassiske definition på brugervenlighed, at det skal være let at lære, let at huske, effektivt og rart at bruge (Molich, 2000). Det vil sige, at der skal være en kort indlærings tid samtidig med, at det også skal være nemt at genlære, så man hurtigt kan bruge funktionerne i systemet, efter man ikke har brugt det i noget tid. Det skal ydermere være effektivt, så brugeren ikke bruger spildtid på at vente på svar fra systemet, eller at systemet indeholder fejl. Det, at systemet er rart at bruge, er en form for subjektiv tilfredshed og netop det, at det er en subjektiv mening, gør det svært at designe uden at kunne teste systemet på brugerne.

Hvis vi skal designe et system, der er let at lære, er det vigtigt, at det giver et godt førstehåndsindtryk, og at det er åbenlyst for brugeren, hvad man kan i systemet og hvorhenne, og hvor hurtigt man kan komme i gang. En anden faktor, der er vigtig for at systemet bliver nemt at lære, er, at systemet skal være forståeligt, så vi skal

overveje skriftstørrelser, farver og billeder. For at systemet bliver nemt at huske og genlære, skal vi sørge for, at man nemt får et overblik over systemet, at designet er ensartet, og at det er genkendeligt. Netop det, at det skal være genkendeligt, vil være et stort tema, når vi skal designe et system uden, at vi har kunnet lave en forundersøgelse. Genkendeligheden fra andre systemer vil være et centralt emne, da systemet vil blive nemmere at lære at bruge, hvis det ligner eksisterende systemer, både systemer internt i Jyske Bank og generelle systemer som Windows applikationer osv. Genkendeligheden kan ses i placeringen af knapper, logoer, billeder, link, menu osv. Effektiviteten i brugen af systemet gøres bedre ved at lave en fornuftig struktur og et intuitivt navigationsflow.

Ud fra vores overvejelser omkring refleksiv mediering, har vi valgt at vores prototype skal støtte sig på nogle af de teknologier og funktioner, der er kendetegnet ved åbenhed og mulighed for selv at skabe sit eget læringsmiljø. Vi ønsker at bygge designet op omkring et netværk af personlige profiler, som man kender det fra Facebook og MySpace. Tanken er, at hver medarbejder skal have deres egen profil i et netværk med arbejdstitlen Jyske Profiler. De forskellige medarbejdere kan således netværke på samme måde, som det sker på f.eks. Facebook, og selv danne de fællesskaber, de ønsker. De fællesskaber, der dannes, kan få deres egen blog funktionalitet og på den måde få en base, hvor man kan kommunikere og dele informationer både af privat og arbejdsmæssig karakter. Bloggen skal kunne modificeres ud fra brugernes ønsker og skal kunne indeholde funktionaliteter som lyd, billeder, video, kalender, instant messaging og wiki. Disse blogs skal også kunne bruges som base for officielle netværk i Jyske Bank regi og ikke mindst for de netværk, der skal bruges i forbindelse med uddannelsesforløb. I Jyske bank findes der i øjeblikket en central vidensbase omtalt som VIS (Viden og informations System). Den vil vi lave som en wiki, hvor det er muligt for brugerne at kommentere de informationer, der er i systemet samtidig med at de kan abonnere på opdateringer på de arbejdsgange de finder interessante. En indgående beskrivelse af de enkelte dele af systemet kommer i afsnittet om selve prototypen.

Alle disse funktioner stiller store krav til designet af systemet og især muligheden for selv at organisere de forskellige rum stiller krav til medarbejdernes IT færdigheder.

For at imødekomme dette vil vi lave en standard opsætning, som brugerne som standard kan vælge at få ved nyoprettelse. Det er også den, vi vil præsentere i gennemgangen af prototypen.

Designet af prototypen vil lægge sig meget op af de systemer, der ligner dem, vi vil implementere, f.eks. Facebook og Wikipedia. Det gør vi for at øge genkendeligheden i systemet og for at gøre det nemmere for dem, der har erfaring med lignende programmer, at lære det nye system. Det gør, at disse personer hurtigt vil kunne hjælpe deres kollegaer med at bruge de funktioner, der måtte være nye for dem. I HR-interviewet siger Karin følgende om de unge mennesker, de gerne vil tiltrække og de nye teknologier:

“Det er jo skabt af de muligheder der er i tiden, altså dem vi skal tiltrække er jo nogen som har en helt anden tilgang.” (Karin, Silkeborg)

“Til at det ikke bare er nok at gå på et kursus, der er jo også nogle nye kolleger der kommer fra brancher eller andre dele af branchen som er meget mere vant til at arbejde med elektronisk læring. De siger: “Hvorfor er i ikke længere?” (Karin, Silkeborg)

Med det design af vores prototype, vi lægger op til, mener vi, at vi kan være med til at lave en læringsplatform, der vil kunne leve op til de unges ønsker og derved være med til at tiltrække nye medarbejdere og ikke mindst holde på dem, der er.

13.4 Refleksiv mediering – redskaber

Centralt for dette masterprojekt er, at der opbygges en prototype på en læringsplatform, der kunne være et positivt alternativ til de mere traditionelle læringsplatforme. Denne læringsplatform skal give deltagerne større mulighed for at være mere medskabende på deres læringsveje, end der er mulighed for i de fleste læringsplatforme.

Der skelnes i Christian Dalsgaards udviklede begreb refleksiv mediering mellem fire typer af redskaber.

Den første type af redskaber, som medarbejdere i Jyske Bank kan anvende er medieringsredskaber. **Medieringsredskaber** anvendes til at undersøge og udføre aktiviteter og til at eksperimentere. Nogle medieringsredskaber er fysiske, mens andre kan være teorier eller modeller. Disse redskaber anvendes i forhold til den genstand, som medarbejderen i Jyske Bank skal bearbejde. Dalsgaard peger på vigtigheden af at kunne simulere (Dalsgaard, 2007). Det kan være X-portalen eller investeringsvejviseren, som er almindelige medieringsredskaber, som medarbejderen kan anvende til simuleringer.

Den næste type af redskaber er **Refleksionsredskaber**. Det kan i medarbejdernes tilfælde være blogs. I andre tilfælde kunne det også tænkes at være teorier, modeller, figurer eller beregninger.

Den tredje type redskaber er **Konstruktionsredskaber**. Disse redskaber skal anvendes til at konstruere tanker og ideer, som omhandler anvendelsen af redskaberne. Dette kunne tænkes at foregå ved hjælp af blogs og wikis.

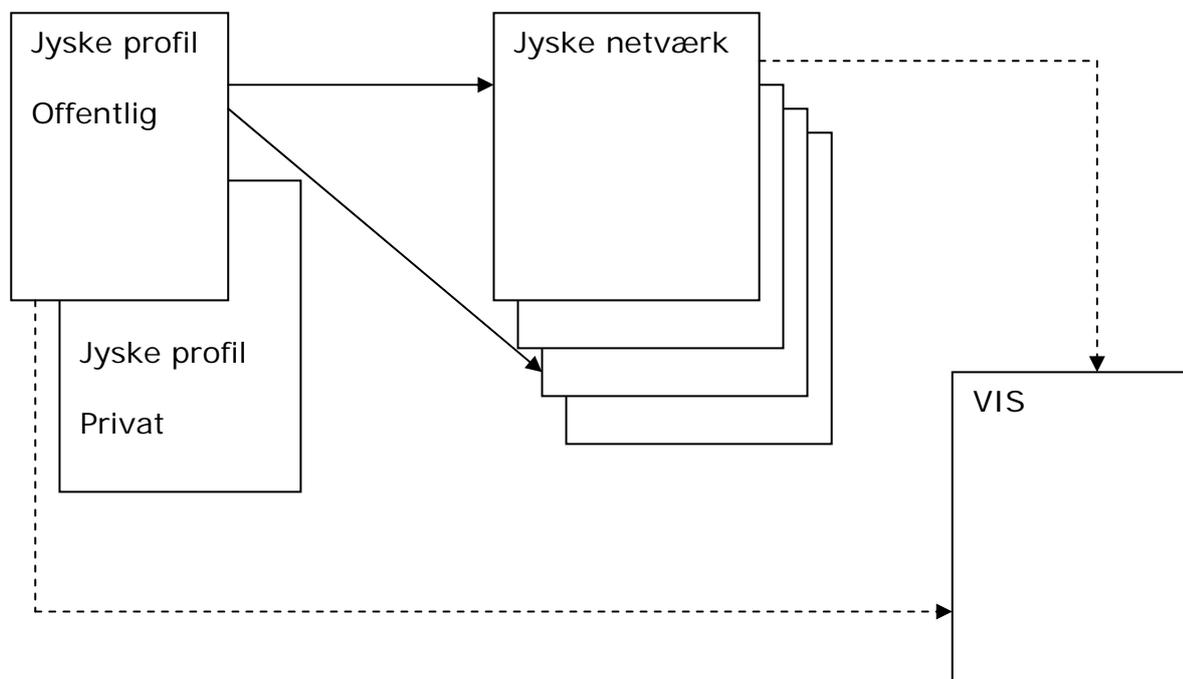
Den sidste type kaldes **Interaktionsredskaber** og handler om, at der skal skabes samarbejde mellem individer eller mellem grupper. Det kunne være en Jysk udgave af Facebook, som kunne være med til at skabe indblik i andres praksis. Herudover kunne chat benyttes til brug i online diskussioner, hvor der er brug for samarbejde, der skal løses synkront, som delvist kan erstatte F2f. Blogs kunne også bruges til at skrive spørgsmål og kommentarer til hinandens arbejde. I sidste ende kunne det også tænkes, at man abonnerede på hinandens bookmarks. Dette kaldes social bookmarking og handler om, at man får ny og spændende oversigt over referencer fra andre medarbejdere.

13.5 Prototype

Det runde bord er en metafor, der bliver brugt meget i Jyske Bank, og derfor vil vi prøve at overføre dette til den prototype, vi designer. Fysisk ude i afdelingerne er medarbejderne indrettet rundt om borde, hvilket gør det nemt at kommunikere med

hinanden og derved dele viden. Disse runde borde vil vi forsøge at gøre virtuelle, så medarbejderne kan skabe deres egne runde borde virtuelt i form af en række netværk, der defineres og indrettes af dem selv.

Vi har designet en prototype i form af et system, vi mener, vil kunne bidrage til læringen i Jyske Bank. Prototypen er en række skærbilleder, der skal vise hvilke funktioner, systemet skal have, og vise de tanker, vi har gjort os. Systemet bliver bygget op omkring 3 byggesten, der hver især har sin funktion. Der vil være en elektronisk profil af hver af medarbejderne, informationssystemet VIS og elektroniske netværksgrupper. Figur 18 viser, hvordan det hænger sammen:



Figur 18

Den enkelte medarbejder har en elektronisk profil, ligesom man kender det fra Facebook, men der er både en offentlig, som kan ses af alle på intranettet og en privat, som kun medarbejderen selv, afdelingslederen og HR-afdelingen har adgang til. De private profiler for afdelingsledere indeholder også en oversigt over medarbejdere i afdelingen. I den offentlige vil der ligge information om aktiviteter, netværk, en personlig beskrivelse, et billede og social bookmarking, mens den private indeholder uddannelsesplan og aftaler med lederen. Hver enkelt medarbejder kan

være medlem af et eller flere virtuelle netværk, der både kan være formelle og uformelle. Disse netværk har funktioner, så de kan have fælles dokumenter, billeder, video, konferencer osv. Fælles for både profilerne og netværk er, at de begge kan hente informationer fra et nyudviklet VIS system, hvor det fremover skal være muligt for medarbejderne at kommentere de informationer, der er i VIS systemet og bogmærke interessante dele, så man automatisk får besked, når de bliver opdateret eller kommenteret.

Figur 19.

Ovenfor i figur 19 ses et eksempel på en medarbejderprofil. Der er et profilm billede, sammen med navn og generelle oplysninger som e-mail og telefonnummer og en oversigt over de netværk, medarbejderen deltager i. Der er også en oversigt over de aktiviteter, medarbejderen har udført, en kort personlig beskrivelse, som medarbejderen selv forfatter og så en oversigt over de bogmærker, medarbejderen

har lavet. I menuen til venstre er der muligheder for at gå til f.eks. VIS, Jyske TV og Jyske Net.

Den private del af profilen (Figur 20) indeholder informationer, der er personlige, og det er kun medarbejderen selv, afdelingslederen og HR-afdelingen, der har adgang. Det er også her medarbejderen kan rette de informationer, der står i profilen.

The screenshot shows the Jyske Bank employee profile for Jørgen Nielsen, Afdelingsleder i Ringkøbing afd. The page is divided into several sections:

- Header:** JYSKE BANK logo and a search bar.
- Navigation:** Jyske TV, Jyske Netværk, Kalender, Noter, and VIS.
- Profile:** A photo of Jørgen Nielsen with a "Skift billede" link below it.
- Personal Information:** Min fødselsdato: 18. januar 1970, Jeg bor i: Sandvig, Jeg har arbejdet i Jyske Bank siden: Januar 2004, Min email: jni@jyske.dk, Direkte telefon: 5555 6666. A "Ret profil" link is also present.
- Uddannelsesplan:** Læs uddannelsesplan, Se tilmeldinger til kurser.
- Medarbejdere:** Konni Balle, Henning Hemmingsen, Vibeke Andersen, Mads Paarup, and a "Flere" link.
- Mine netværk:** Medarbejderledelse, Nord 8 – ledere, Nord 8 – alle, Ringkøbing afdeling.
- Mine favoritter og bogmærker:** Konferende for HD Finansiering, Kursuskatalog, Hvad er en god leder, PUS-samtalen, Finansiering af landbrug, Rolleprofiler.

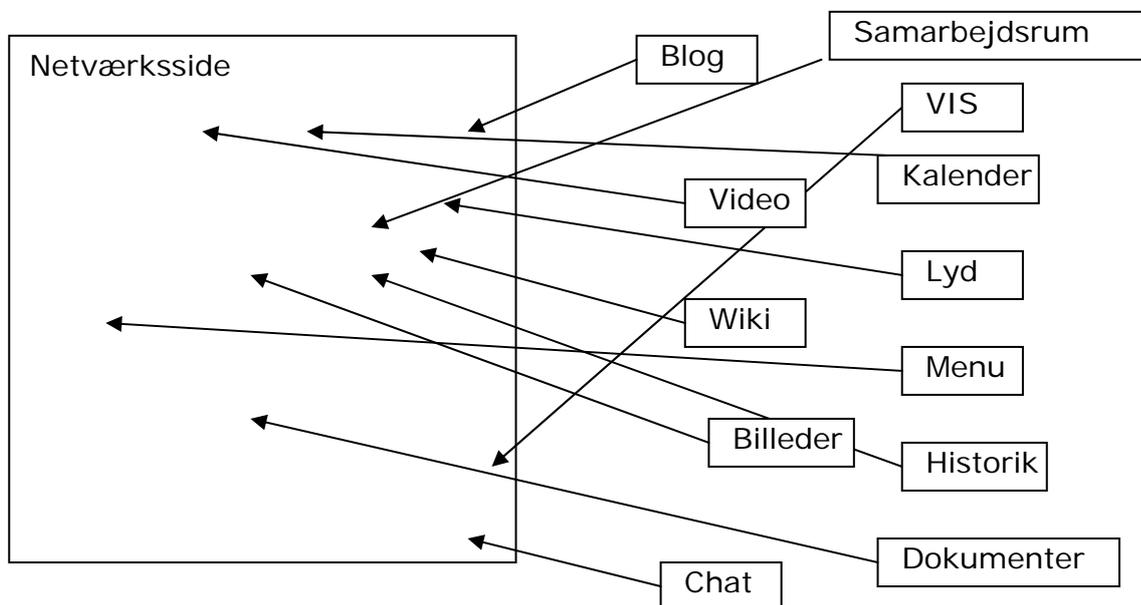
Figur 20

Ideen med medarbejderprofilerne er, at de skal være med til at skabe større bevidsthed om, hvem man arbejder sammen med i Jyske Bank, således det bliver nemmere at netværke. Det skal samtidig give den enkelte medarbejder et fast udgangspunkt, hvor man kan få overblik over de netværk, man deltager i og samtidig skal det hjælpe afdelingslederen med et overblik over medarbejderne.

Medarbejderne har mulighed for at netværke både i formelle netværk, som Jyske Bank centralt definerer, og i mere uformelle netværk, medarbejderen selv kan

definere ud fra interesser. I Jyske Bank findes der allerede officielle netværk, der er områdebestemte, og de er også tænkt ind i løsningen. Andre formelle netværk kan dannes af f.eks. HR-afdelingen, som kan danne netværk af kursusdeltagere, der skal arbejde sammen om emner før eller efter et kursusforløb, eller netværk kan dannes ud fra de ønsker, medarbejderen giver udtryk for under PUS-samtaler. Netværk af uformel art kan dannes af medarbejderne selv og omhandle områder både i og udenfor Jyske Bank regi, f.eks. fodbold-, golf- eller rødvinsentusiaster.

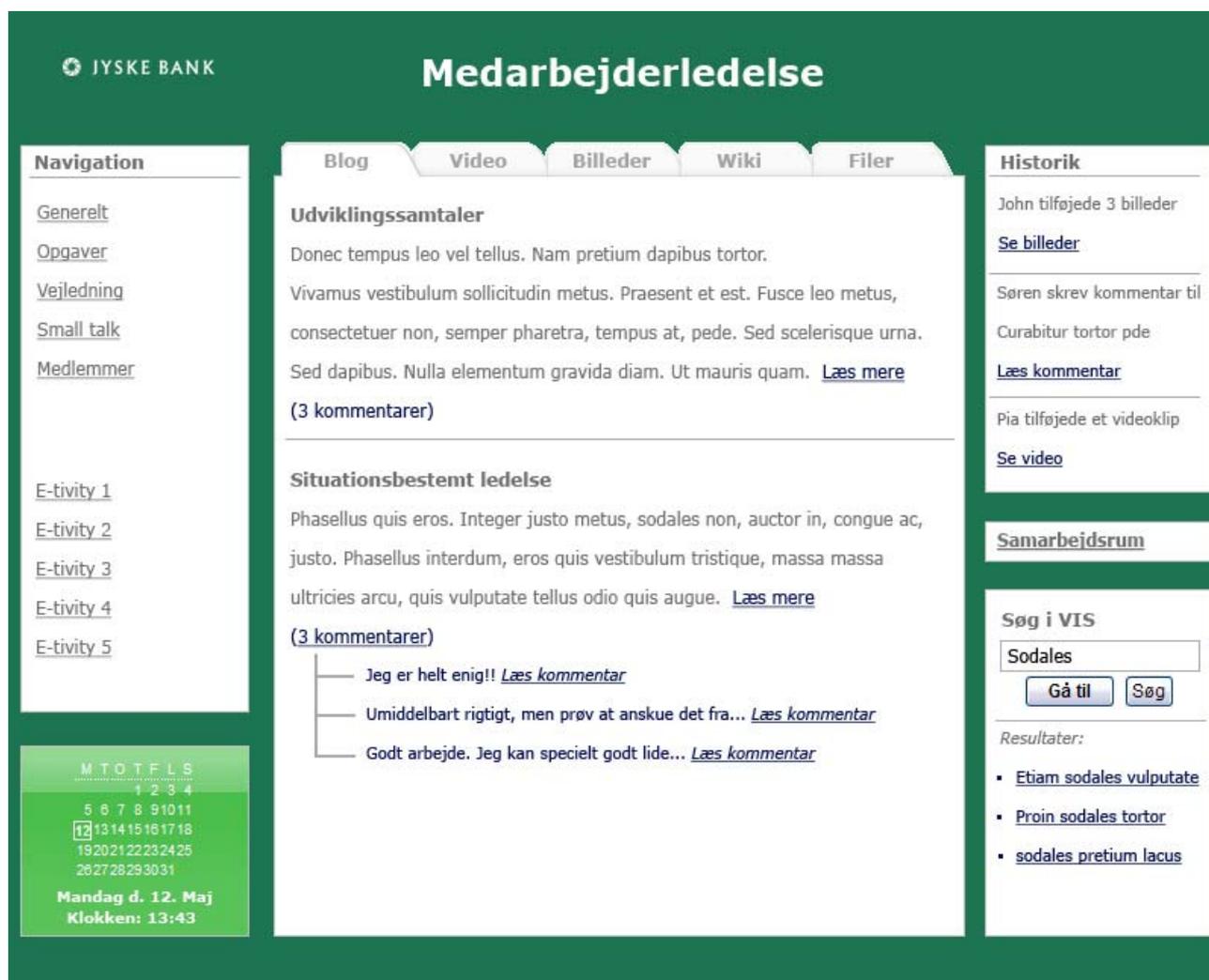
Det virtuelle netværk får tildelt sin egen side (figur 21), hvor det er muligt for netværket selv at organisere sig og vælge hvilke funktionaliteter, der skal være til rådighed.



Figur 21

Der vil dog være en standardopsætning, hvor de gængse funktionaliteter er slået til. På netværkssiden vil det være muligt for medlemmerne at dele video, lyd, billeder, skrive indlæg og få feedback, mens de også kan bruge et samarbejdsrum, der indeholder en fælles virtuel tavle, til at skrive, chatte og arbejde synkront. De uformelle netværk vil ikke have noget officiel moderator eller facilitator, da det er netværket selv der sørger for, at der er aktivitet, mens de formelle netværk vil have en facilitator tilknyttet, der kan lægge diskussionsoplæg og E-tivities op til medlemmerne og få svar tilbage. Meget lig det vi kender fra MIL uddannelsen, hvor vi får et emne præsenteret som så efterfølgende diskuteres. I og med at medlemmerne

af netværket selv kan organisere deres læringsressourcer og samarbejde, er det svært at vise et billede af systemet (Figur 22), men vi har lavet et udkast til, hvordan det kunne se ud som standard. Da det er et udkast til systemet er der nogle af værktøjerne, der ikke bliver vist, men de kan implementeres.



Figur 22

Vores empiri viser, at viden og informationssystemet er værdsat blandt både medarbejdere i afdelingerne og i HR-afdelingen. Derfor vil vi ikke lave gennemgribende ændringer i VIS, men vi vil i stedet udvikle det, så det bliver muligt for alle ansatte at kommentere på de produkter, processer og arbejdsgange, der er beskrevet i det nuværende VIS system. Vi føler det vil give stor værdi, hvis den formelle beskrivelse af et Jyske Bank produkt fik tilføjet medarbejdernes kommentarer f.eks. om, hvordan de har haft succes med at forklare om det til kunder, eller hvordan man ikke skal gøre. Dette kan både være med til at gøre medarbejdernes hverdag

lettere, men det kan også hjælpe Jyske Bank til at finde de steder, hvor beskrivelser ikke er gode nok og de steder, hvor det fungerer.

I designet af det nye VIS (figur 23) har vi taget udgangspunkt i udseendet fra Wikipedia og ellers holdt den struktur, medarbejderne kender fra det eksisterende VIS.

The screenshot shows a web page with a dark green header. On the left is a navigation menu with links like Administration, Betalinger, Compliance, etc. The main content area has a title 'Kreditpolitik for finansiering af landbrug' and two paragraphs of placeholder text. On the right, there are three comment boxes, each with a title, text, a 'Læs kommentar' link, and a 'Kommenteret' count. The top right of the page has an RSS feed subscription link.

Figur 23

Kommentarerne står i kolonnen til højre, og det er selvfølgelig muligt at kommentere på de kommentarer, der bliver skrevet, da det godt kunne tænkes, at der blev skrevet spørgsmål i kommentarerne. Ved hjælp af RSS feeds er det meningen, at medarbejderne kan abonnere på emner og blive opdateret, når der sker ændringer. Med disse 3 byggesten, føler vi, at det vil gøre det nemmere for Jyske Bank at reagere hurtigt på ændringer i omverdenen, da en stor del af den information, systemet fyldes med, bliver genereret af medarbejderne ude i afdelingen, og det er

dem, der har fingeren på pulsen og gennem interaktion med kunder og hinanden hurtigt finder uhensigtsmæssigheder i de produkter, der findes, og de arbejdsgange, der er. Systemet vil ydermere gøre det nemmere for Jyske Bank at målrette læringsforløb, da man til dels ud fra VIS og de netværk, der findes, kan spotte de forespørgsler efter viden, der er i afdelingerne. Man skal derfor ikke længere pejle sig ind på dem ved hjælp af interviews af ansatte. Vi håber og tror ligeledes, at incitamentet for at deltage i netværk og nye læringsforløb bliver større, når forløbene bliver designet ud fra de behov, medarbejderne giver udtryk for. Det sammenholdt med at de selv kan tilrettelægge både deres læringsrum og deres repertoire, vil gøre oplevelsen af at lære noget mere personlig og bidrage til, at læringen konstrueres socialt.

13.6 Sammenfatning design og prototype

Vi har i de foregående afsnit præsenteret det forslag, vi mener, kan hjælpe Jyske Bank med at implementere en ny læringskultur med fokus på Blended learning og IKT. I forhold til formaliserede uddannelsesforløb forestiller vi os designet anvendt i forbindelse med planlagte forløb, der vælges ud fra den uddannelsesplan, som den enkelte medarbejder aftaler med sin leder. Netværkene, tænker vi, vil typisk blive indledt med og lejlighedsvis suppleret med tilstedeværelseskurser og F2f-møder. S sammensætningen af netværk, vil blive varetaget fra centralt hold, eller eventuelt dannet af medarbejderne selv i forbindelse med kurser eller temadage i større samlings ud fra de enkelte medarbejders særlige udviklingspunkter og målsætninger. Vi er overbeviste om, at de mere uformelle netværk i høj grad vil komme til at bidrage til læring og videndeling. Vi vil nu komme ind på hvorledes vi tænker systemet i brug og faciliteret. Det gør vi bl.a. ved at fremlægge E-tivities, facilitatorrollen, personas og Scenarier.

14.0 FACILITERING

14.1 E-tivities

Som vi tidligere har været inde på i afsnittet om online learning, kan man ikke umiddelbart overføre pædagogikken og opbygningen fra F2f forløb til et digitalt medium (Blok, 2005).

I det følgende anvendes Gilly Salmons 5 trins-model, som baseres på teorien om stilladsering af læring og på, at læring funderes socialt (Monty & Olsen, 2006).

Formålet med at benytte os af en udviklingsmodel, som tager udgangspunkt i bankmedarbejdernes tidligere erfaringer, er, at deres online læringserfaring kommer på niveau med læringssituationen og med hinanden. På denne måde skaber man for den enkelte bankmedarbejder en tryk situation, så de bedre kan forankre denne læringsform i deres erfaring (Blok, 2005).

Vi forestiller os, at E-tivities lægges ind i en wiki. I begyndelsen er det facilitatoren, som guider undervisningen, men efterhånden bliver det praksisfællesskabet bestående af bankmedarbejdere, som tager over.

Et godt e-tivityforløb vil indeholde tanker over egne og andres indlæg, og der vil være gode indlæg fra enkelte deltagere, og at deltagerne derigennem opbygger en fælles viden (Monty & Olsen, 2006).

Ifølge Salmon skal forløbet strække sig over ti uger, da det vil give den enkelte deltager mulighed for at gennemgå alle fem trin. (Salmon, 2004).

I det følgende vil vi beskrive de 5 trin og indsætte eksempler på indhold relateret til banken.

Overblik over E-tivities

Her kan du finde E-tivities omhandlende:

1. Adgang og Motivation (Uge 1-2)
2. Socialisering (Uge 3-4)
3. Informationsudveksling (Uge 5-6)
4. Vidensopbygning (Uge 7-8)
5. Vidensudvikling (Uge 9-10)

Eksempler på E-tivities til bankmedarbejderne:

Eksempel på velkomst

Her ses velkomst, som ligger i bankmedarbejderens wiki ved påbegyndelsen af kurset i "Investering og Pengepleje".

Du får nu mulighed for at skrive indlæg og forbedre din viden om investering og pengepleje. Dette læringsmiljø skal bruges til indlæg og diskussioner i forbindelse med opfølgning på sidste januar-kursus i Vejle Afdeling og skal benyttes i forbindelse med forberedelse til kurset i Silkeborg Afdeling i 24. april.

E-tivity 1: Adgang og Motivation

Formål: Lav en præsentation af dig selv.

For at de andre deltagere skal have mulighed for at lære dig bedre at kende, skal du ajourføre din Jyske Profil med billede og eventuelt med en lille film, som du har optaget med mobilen eller via dit webcam.

De øvrige netværksdeltagere kunne være interesserede i:

- Familie baggrund.
- evt. børn
- Dine interesser (også uden for banken)
- evt. tidligere beskæftigelse

- Dine karriereplaner
- Hvad ved du allerede om investering og pengepleje?
- Har du noget, du godt kunne tænke dig at vide mere om?
- Øv dig i at lave gode links, som de andre deltagere også ville kunne få glæde af.
- Læg en lille film ind om dig selv.
- Læg eventuelt billeder ind af dig selv og din familie.
- Evt.

E-tivity 2: Socialisering

Formål: At komme i dialog med hinanden.

Tilbyd dig som ven til de andre gruppemedlemmer.

Lav tre værdsættende spørgsmål til dine gruppemedlemmer.

Skriv svar på de spørgsmål, du får.

Opret en interessegruppe, hvor I kan skrive om jeres erfaringer med det gode og det dårlige kundemøde.

Opret en interessegruppe, hvor I kan skrive om jeres fælles interesser. Arranger et møde via Skype, hvor emnet er "Jeres fælles interesser".

E-tivity 3: Informationsudveksling

Formål: At opnå erfaring med at arbejde i små grupper.

a. Opgave: Læs en case, som handler om investerings og pengepleje.

Hvert gruppemedlem finder artikler, som kan sætte et nyt perspektiv på den af casen skitserede problemstilling.

Links til artikler lægges ind som et bogmærke.

b. Hvert gruppemedlem trækker den fundne artikels problemstillinger op og stiller et til to kritiske spørgsmål til teksten. Det hele lægges op i netværksbloggen.

c. Ud fra de postede indlæg skal du og de andre gruppemedlemmer diskutere de forskellige artikler.

Jeres facilitator vil opsummere diskussionerne.

E-tivity 4: Vidensopbygning

Formål: At udføre et rollespil, hvor en anden gruppe og en vejleder agerer sparringspartner.

Opgave: I mødes med jeres vejleder og den anden gruppe via webcams i en af gruppemedlemmernes respektive afdelinger. De to grupper sidder i hver deres afdeling. Her skal en fra gruppen agere rådgiver, mens en fra den anden af grupperne agerer kunde, der skal have placeret 1 mio. kroner. De to er hovedpersoner, mens de andre er vejledere og efterfølgende vil give respons. Efterfølgende gennemføres andre kunderådgivninger, hvor det er andre fra grupperne, som agerer henholdsvis kunde med andre problematikker og rådgiver.

Forløbet afsluttes med, at I lægger tanker over eget kunderådgivningsforløb og de andre kunderådgivningsforløb ud. Det kunne eksempelvis se sådan ud.

Skriv i jeres fælles blog om evaluering af kundemødet og forhold jer til følgende:

Fik du synliggjort formålet med mødet?

Fik du afdækket kundens behov?

Forstod kunden din hensigt?

Fik du lukket forretningen?

Diskuter alle punkter med de andre, herunder hvordan det kunne have foregået anderledes?

Samlet opsamling: Forhold dig til, om der var behov hos kunden, som ikke blev afdækket. F.eks. kundernes fremtidige behov for hus, bil eller pension. Har kunden forretninger andre steder, som vi kan overtage, fx pension, realkreditlån, forbrugsgæld m.m.

E-tivity 5: Vidensudvikling

Formål: At finde den optimale portefølje for kunden, der skulle have investeret 1 mio. kroner.

a. Opgave: Brug Internettet og dit netværk til at finde de bedste investeringsmuligheder og anbefalinger. Skriv en kort besked i en blog, hvor du giver dine anbefalinger til kunden. Kommenter på andres indlæg.

b. Hvad ved jeg nu om Investering og pengepleje sat i forhold til, hvad jeg vidste før. Skrives kort i den fælles blog.

c. I hvilke retninger kunne jeg godt tænke mig at fortsætte.

I ovenstående forløb vil der være meget støtte fra vejlederen i begyndelsen. Efterhånden vil deltagerne tage over, og stilladseringen vil foregå kollektivt via deltagernes fællesskab.

På de indledende trin vil der fra deltagernes side foregå trial and error, hvor de bare logger sig på og navigerer rundt i læringsmiljøet bestående af Jyske Profiler, bloggen, wikien og kalenderen. På de næste trin vil der forekomme "reflection in action" i forbindelse med samarbejdet og kommunikationen deltagerne imellem, og de får efterfølgende skabt nogle fælles produkter. På det sidste niveau vil der udover "reflection in action" forekomme "reflection on action", hvor deltageren kan tænke over, hvilke antagelser, de har gjort sig, og over hvilke strategier, de har benyttet (Jonassen, 1999).

Nedenfor ses på facilitatorrollen, som er særdeles vigtig i forbindelse med et E-learningforløb.

14.2 Facilitatorrollen

På trods af, at vi i opgaven vælger at lytte til Dalsgaards anbefalinger omkring åbne læringsressourcer og dermed en afdidaktisering af læringsrummet, anser vi det for nødvendigt med en facilitering af læringsforløbet. Selv om de lærendes egne mål er drivkraften, vil der være behov for en vis grad af tilvænning, indkøring og opmuntring under forløbet i forhold til at lade processen løbe helt af sig selv, hvilket også er årsagen til, at vi har inddraget E-tivities. På trods af, at der her ikke er tale om et CSCL-værktøj, ser vi, at de samme problematikker, som normalt gør sig gældende for CSCL, og som er beskrevet i afsnittet om online-learning.

I beskrivelser omkring facilitatorrollen finder vi mange benævnelser, f.eks. online-tutor, E-moderator, online-instructor. Vi har her valgt at skelne mellem facilitatorrollen og moderator-rollen, idet vi definerer facilitatoren som en pr. definition udenforstående, hvis opgave det ganske vist er at optræde indforstået, mens moderatoren for os er den, der fra tid til anden samler trådene, hvilket her kan være en af medarbejderne selv, når de bliver fortrolige med den form for rolle. Berge definerer rollen som indeholdende følgende discipliner: pædagogisk, social, processtyrende og teknisk. (Berge, 1995). Det pædagogiske er i vores opgave repræsenteret ved den problembaserede og gerne problemorienterede³³ læringsform, hvorved materialet automatisk vil være relevant og vedkommende. Man kan som facilitator opmuntre i forhold til, at de lærende finder fælles mål. Omkring det sociale og processtyrende kalder Sorensen det "the act of weaving" ud fra, at lærerens rolle i forhold til at "genopfinde" eller sammenvæve konteksten. (Soerensen, 1992). Dette kan blandt andet gøres ved at væve sprogspil ind i og sammen i miljøet. Facilitatoren skal her ses som en form for "story-teller", der binder de forskellige kontekster sammen. Opgaverne defineres i øvrigt sådan:

1) En kontekstualiserende funktion, hvor facilitatoren udformer åbningskommentarer, sætter tema på diskussionen, finder og udpeger de delte erfaringer og sætter normer

³³ I problembaseret læring er problemet givet "udfra", mens det i den problemorienterede læring er de lærende, der definerer problemstillingen

for god opførelse. Det kunne for eksempel i forhold til vores forløb være, at facilitatoren spørger: "I er flere, der har nævnt, at kunderne typisk reagerer sådan og sådan, hvad tror I, der kan være årsagen til disse reaktioner?"

2) En lyttende, overvågende funktion, hvor facilitatoren sørger for anerkendelse, korrigerer misforståelser og griber ind overfor uhensigtsmæssigheder. Facilitatoren kunne henvise til konceptbeskrivelser i VIS eller uddybende information på Internettet, hvis der er tegn på, at disse kunne bidrage til at højne forståelse og refleksion. Eller der kunne være mindre hensigtsmæssigt sprogbrug, som kunne korrigeres enten ved en meta-kommentar som: "Tænk på at ironi kan være svær at håndtere i det skriftlige sprog" eller ved direkte kontakt til den enkelte.

3) En metafunktion, hvor problemer søges imødegået i forhold til f.eks. informationsoverload, opsummeringer i forhold til stadiet i diskussionen og opmuntring til at ideer forfølges. Der kunne her være tale om, at facilitatoren opfordrede til, at indlæg ikke bliver for lange. Facilitatoren kunne spørge: "I er nu nået til denne fælles konklusion, hvad kunne næste skridt være?" eller "Flere af jer nævnte tidligere, at I kunne tænke jer..., var det noget I kunne dyrke lidt mere?"

En væsentlig ting, som Sorensen påpeger, er at facilitatoren skal være ydmyg og beskeden i sin tilgang. Jo mere autoritært en facilitator optræder, jo mindre vil de lærende være tilbøjelige til selv at påtage sig de styrende roller, som for eksempel metafunktioner og moderatorfunktion.

Moderatoren er den, der samler op på diskussionen og opsummerer åbenstående spørgsmål og konklusioner. Det anbefales normalt, at facilitator i starten påtager sig denne rolle, men at man hen ad vejen opmuntrer til, at de lærende overtager funktionen selv, eventuelt på skift. (Agertoft et al., 2003)

Hvorvidt facilitatorrollen i banken skal varetages af de personer, der typisk ville have undervist på et tilsvarende F2f-kursus, og som dermed har spidskompetencer indenfor et givet felt, eller om det kan være en hvilken som helst person med proceskompetencer, er et spørgsmål, der er svært at svare på. Der er fordele og ulemper

ved begge udgaver. Det kan være svært for den udenforstående at blive accepteret som en del af læreprocessen, hvis ikke de faglige kompetencer er til stede. Omvendt kan en faglig "tung" måske standse fremdriften, hvis vedkommendes bidrag ikke afmåles omhyggeligt i forhold til stadiet i diskussionerne, konstruktionen og dermed læringen. Da opgaven er ret tidskrævende, især i starten, kunne man måske forestille sig rollen delt i to, så selve processen følges løbende af en person fra den interne afdeling for kompetenceudvikling, som tog sig af fremdrift og den løbende sammenvævning, mens en med faglig spidskompetence periodevis bidrager med input til diskussioner og konstruktioner.

Uanset hvem, der måtte påtage sig rollen, ser vi den som uhyre vigtig i forhold til succesfulde forløb.

14.3 Sammenfatning E-tivities og facilitering

Opstartsfasen for både nye koncepter og nye metoder er meget vigtig, da opstarten ofte afgør, om projekter bliver en succes eller en fiasko, især når det er noget der medfører radikale forandringer. Vi ser E-tivityforløb samt en opmærksomhed på facilitatorrollen som centrale i den forbindelse.

15.0 PERSONAS OG SCENARIER

15.1 Indledning

Vi vil i de følgende afsnit beskrive hvordan modelbrugere kunne tænkes at benytte systemet. Dette gør vi for at vise vores tanker med systemet og som nævnt for at forsøge at sætte os i brugerens sted, da vi ikke har mulighed for at lave feltstudier.

15.2 Jørgen – afdelingsleder – Ringkøbing afdeling

Personas

Jørgen er 38 år og har været ansat som leder i Jyske Bank i Ringkøbing i 4 år. Han kom fra en stilling i Ringkøbing Landbobank, hvor han var leder af erhvervskundefunktionen i bankens afdeling i Herning. Han var motiveret for at prøve noget nyt og ønskede sig at blive en del af en lidt større organisation. De helt store banker appellerede dog ikke til Jørgen, der er født og opvokset i Ringkøbing i et godt kristent hjem. Selv er han kun moderat religiøs, har han faktisk ikke rigtig tid til at beskæftige sig med det. Det handler jo om livet her og nu, resten må vente. Hans uddannelsesmæssige forløb har bestået af en almindelig bankuddannelse, hvorefter han læste HD i finansiering i Herning. Han valgte ret tidligt i sin karriere at søge erhvervskundeområdet. Dette hang blandt andet sammen med, at han havde ambitioner om at søge ledervejen, men det tiltrak ham også at få indsigt i de vidt forskellige verdener, som erhvervskunderne repræsenterede. Han har altid været noget nysgerrig af natur. Egentlig overvejede han en kort overgang at blive selvstændig som landbrugsrådgiver, men skrinlagde planerne, da pigerne dengang var små, og økonomisk tryghed var vigtig. Ambitionerne fejler ikke noget, på sigt ønsker han at blive leder i en større afdeling i Jyske Bank – alternativt i en anden bank – om nødvendigt. Men lige nu haster det ikke. Han trives egentlig godt og betragter næsten afdelingen som en lille familie med ham i faderrollen. Paradoksalt nok for flere af dem er noget ældre end han. I hans afdeling er de 7 medarbejdere, der er fra 24 – 58 år, heraf er de 4 kvinder. På et tidspunkt var det meget afgørende

for ham, at karrieren udviklede sig stærkt, og at han hele tiden fik bygget mere på, nu er han blevet lidt mere afslappet i sit forhold til det.

Onsdag morgen

Da Jørgen starter bilen og vinker farvel til sin kone, der i dag har fri fra arbejdet som sygeplejerske på Hernings sygehus i pædiatriske afdeling, tænker han på den ældste datter, der snart skal konfirmeres. Festen er planlagt, men han skal huske at have sangene kopieret. Hans kone har selv skrevet dem, det har han selv overhovedet ingen forstand på – heldigvis supplerer de hinanden godt, selv om det også kan give nogle dønninger, at de er så forskellige. Karin er meget kreativ, men også meget sensibel, mens han ikke selv tager tingene så tungt. Han tænker videre på det aftenmøde de skal holde i afdelingen i morgen aften, mon han er nødt til at aflyse sin badminton sammen med en af vennerne, eller vil han kunne nå begge dele? Han lægger vægt på at bevare en fit figur, og ud over sin badminton træner han et par gange om ugen i motionscenteret. Aldrig alene, han er altid sammen med en kammerat eller to. Omgangskredsen er jo stor. På den måde kan han også bedre tillade sig af og til at få en øl med naboen, når de mødes over hækken Gudskelov, at pigerne nu er så store, at han ikke behøver at have dårlig samvittighed længere, når han passer sin egne interesser. Golf er jo også en herlig sport, og han ved ikke noget bedre end at tage 18 huller søndag lige efter morgenmaden. Pokkers også, han ikke fik slået græsset i går aftes, det ser ud til regn, men han orkede det altså ikke efter først at være kommet fra arbejde kl. 18 på grund af et kundemøde, der trak ud. En virksomhed, hvor indehaverne ønsker at udvide produktion temmelig drastisk. Spændende, men er det økonomiske grundlag solidt nok? Han forstår godt, at indehaveren ønsker at udnytte, at der lige nu er gang i tingene, og det ser ud som om afsætningsmulighederne er til stede. Han ville selv have gjort det samme i den situation, men sagen kan ikke bevilges i afdelingen, og kan han overbevise kreditafdelingen, om at det er fornuftigt at udvide kreditfaciliteterne med 4 mio.?

Scenarie

Da Jørgen møder på arbejde fredag morgen, er han lidt tidligere på den end normalt. Dels har han et kundemøde i formiddag og dels skal han have PUS-samtale med Mads

over middag, og han vil gerne være velforberedt. Han kan se, at Konni allerede er mødt, hun skal gå tidligt i dag og flekser derfor lidt. Han foreslår, at hun henter rundstykker til afdelingen, det er jo fredag.

Han åbner sin PC og tjekker sine mails. Derefter tager han et kig på overtrækslisten, heldigvis ikke noget alarmerende der. Så går han ind i den personlige profil. Det er altid lidt spændende at se, om der er nyt på nogle af hans bogmærker. Han har koblet sig på VIS omkring Jyske Handlekraft og bliver inspireret af kollegernes indlæg om, hvordan de oplever succeser og fiaskoer ved brugen af konceptet. Eftersom de jo havde aftenmøde i afdelingen i går, som han skulle gøre klar til, har han ikke tjekket siden i går over middag.

På sin side har han sit golf-netværk, et netværk i forhold til erhvervskunder i Vestjylland, samt et netværk knyttet til udviklingsforløbet omkring medarbejderledelse. Der var kick-off på dette netværk for to uger siden, hvor de var samlet i to dage. Der var nogle oplæg, og en del gruppediskussioner og et par træningsseancer. Inden de tog hjem dannede de 20 medarbejdere fra hele landet deres egne netværk ud fra de udfordringer, de mente var vigtigst. De lagde i fællesskab en plan for nogle problemer, de ville arbejde videre med, fik lavet nogle problemformuleringer, som blev godkendt, hvorefter de blev tilknyttet en facilitator, som var en leder fra Viborg med meget lang erfaring. Indtil videre har der været god diskussion, og senest er der nogle fra han gruppe, der har bragt noget på bane omkring situationsbestemt ledelse, hvor der har været lagt nogle indlæg op om det, som de har fundet på nettet. I starten virker det også rigtig godt med de E-tivities, som deres facilitator har lagt op.

Der er også en konference for netværket i "Nord 8", som Ringkøbing er tilknyttet sammen med Ikast og Herning afdeling. De har dels en fælles "lederkonference" og så er der en konference, som er åben for alle medarbejdere i de tre afdelinger. Her ser han, at der ligger en video fra landbrugsmessen i Herning, hvor de tre afdelinger i fællesskab havde en stand. Han deltog sammen med to af sine medarbejdere om torsdagen. Der er klip både fra den dag men også fra den dag, han ikke var der. Sjovt at se hvor velbesøgt, der var. Der er også lagt forslag ind om en fælles netværksfest

ind til sommer. God idé. Det er der også et par af hans egne medarbejdere, der har kommenteret på.

Han åbner for Mads' private profil. Han kan se, at Mads er godt i gang med sin deltagelse på Investering 2. Ja, det er helt sikkert Mads' store interesse, og selv om de ikke har plads til en fuldtids-investeringsmedarbejder i afdelingen, ser Jørgen det som sin opgave at støtte Mads i at udvikle sig, også selv om det kan betyde, at han en dag vil søge udfordringer i et af investeringscentrene. Han kan også se, at Mads selv har kommenteret og reflekteret over sin udvikling. Han ser på rolleprofilen for Mads og sammenholder den med niveauerne. Han søger at tegne en kurve for Mads, der viser, at udviklingsområder desuden ligger inden for kundekontakten og evnen til at have overblik i pressede situationer. Han vil tale med Mads, om at deltage sammen med et par andre fra afdelingen i en uddannelsesaktivitet omkring kundefokus og helhedsforståelse. Det kunne også være en ide, at Mads blev koblet på et netværk i forhold til selvledelse og planlægning. Af faglige discipliner kunne Mads have brug for at komme på et højere niveau for pensionsrådgivning. Jørgen må prøve at få Mads motiveret for dette, der er jo trods alt en væsentlig sammenhæng til investeringsområdet.

15.3 Christina – privatrådgiver – Kgs. Nytorv afdeling

Personas

Christina er 28 år og privatrådgiver i Jyske Bank, Kgs. Nytorv afdeling, København. For fire år siden afsluttede hun finansøkonomuddannelsen og blev fastansat som privatrådgiver i Ballerup afdeling. En af hendes venner fra studiet Bjarne anbefalede hende at søge til Kongens Nytorv afdeling, hvor hun fik sin nuværende stilling som privatrådgiver.

Til en privatfest hos nogle venner, som hun stadig har fra gymnasiet, mødte hun Søren. Søren er 34 år og uddannet som akademiingeniør på Ingeniørhøjskolen i København. Han blev tidligere på året headhuntet til COWI, hvor han nu sidder som afdelingschef og har ansvaret for 27 ansatte. Søren gik ned på knæ i marts måned, og der er lagt op til et flot kirkebryllup i Lyngby Tårnbæk Kirke i august. Christina har

egentlig lyst til at få børn, men er i gang med HD uddannelsen i finansiel rådgivning, som hun læser på deltid ved siden af sit fuldtidsjob i banken. Hun gør meget ud af at leve et sundt liv med gode madvaner og masser af motion. I det hele taget spiser Christina og Søren meget ude, så køkkenet står næsten som nyt. De får næsten aldrig spist den kasse med friske grøntsager fra Årstiderne, som de hver uge får sendt til deres 130 m² stråttækte hus, som ligger tæt på Mølleåen. Søren har fået lokket hende med på nogle kajakture, som i sidste uge gik helt ud til Furesøen. Hun er meget online og har efterhånden fået en del Facebook venner, heriblandt Anders Fogh. Men han hører dog bestemt ikke til inderkredsen af vennerne, selvom hun godt kan lide hans økonomiske ansvarlighed. Sammen med sin svigermoder har hun en vis svaghed for damemagasiner, som hun læser, når de er i svigerforældrenes sommerhus i Hornbæk. Udover gymnasievennerne har hun et netværk på Facebook med nogle veninder, som hun skriver sammen med og mødes og går i biografen og til koncert med. Deres foretrukne koncertsted er Vega inde i København, hvor de i sidste måned var til koncert med Katie Meluah. De har i øvrigt en aftale om at mødes hver anden søndag og spise Brunch. Altså efter, at de har været til Fitness.

Christina tager metroen fra sit arbejde, og mens hun sidder i den forreste førerløse vogn går det op for hende, at hun har glemt indkøbssedlen på spisebordet hjemme i Brede. Søren vil blive lettere irriteret, hvis hun ikke lige husker de specielle øl, han specifikt bestilte, som de skulle have til grillmaden. Christina og Søren skal bare have naboerne på besøg, men alligevel er det vigtigt, at de får en hyggelig aften. Naboerne skal blandt andet se Christina og Peters nye gulvplanker, som de har fået lagt i både spisestue, dagligstue og soveværelse. Lige siden de flyttede ind for 1½ år siden har Christina og Søren investeret mange penge i en fuldstændig renovering af huset. Det skal jo være i orden. Derfor har de i øjeblikket en større gæld, som skal tilbagebetales. Men med Peters nye job vil det ikke blive det store problem.

Kgs. Nytorv afdeling er en forholdsvis stor afdeling med 20 ansatte. Hun har let ved at tale med de andre i afdelingen og føler, at hun har nogle rigtig gode arbejdskolleger. Christina har efterhånden opnået en rimelig kundeportefølje. Hun har meget let ved at tale med kunderne, virker tillidsfuld og selvsikker. De nye produktpakker synes hun var lige i overkanten. Christina havde ikke svært ved at gennemgå dem. Hun synes

bare, at de fleste af dem var uinteressante. I det hele taget kan hun meget bedre lide at tale med de andre medarbejdere og kunderne end at sidde der bag computerskærmen

Scenarie

Christina tager S-toget det første stykke vej ind mod København. Her får hun via sin laptop logget sig på Jyske Distance, hvor hun går ind på sin profil. Sammen med en gruppe andre unge kvinder på omkring de 30 i banken har hun oprettet et netværk med udgangspunkt i koncertstedet Vega. Hun har for nogle dage siden indlagt et forslag om, at de skulle tage til KENT koncert den 26. juni med deres kærester. Hun lagde en lille appetitvækker ind med et YouTube klip fra deres sidste koncert i Forum. Hun er spændt på, hvor mange der har meldt tilbage. Det er åbenbart populært, fordi alle ni i netværket har meldt tilbage om, at de møder op og gerne vil have deres bedre halvdel med. Den ene besked mere kreativt udført end den anden. Der ligger flere videoklip der inde nu, blandt andet et sjovt et med Birte fra Valby Afdeling, som har sagt "Ja" til at stå i kø med Christina, når billetterne bliver frigivet den 4. april. Hun synger en af KENTS sange, mens hun sidder foran sit webkamera. Christina skriver lige en besked om, at hun synes Birte har en god sangstemme, inden hun "saver" wikien og når at lukke ned, før hun kører ind på Nørreport.

Christina tager metroen det sidste stykke ind mod Kgs. Nytorv. Hver fredag har de i afdelingen en ordning om, at en tager morgenbrød med. Denne gang er det Christinas tur. Hun når lige et smut indenom Magasins bager før hun, ankommer til afdelingen en time før åbningstid.

Efter kaffen og morgenmødet sidder hun en halv time med afdelingslederen og planlægger, at hun skal med i netværk Øst 3, som arbejder med investering og pengepleje. De har tidligere haft nogle E-tivity forløb kombineret med F2F learning, som bragte netværket mere sammen. Nu har de fået samarbejdet til at køre og det virker efterhånden naturligt at anvende blogs og wikis til samarbejdet.

Christina er også med i et andet netværk, som hedder Jyske Overvågning. Her sidder hun med andre privatrådgivere og overvåger, hvad konkurrenterne i de

omkringliggende banker foretager sig. Bl.a. kan hun via RSS feeds se de sidste ændringer for både Sydbank og Handelsbanken, der begge lige nu er markedsførende med en lønkonto, som lover 5 ½ procent.

Der er jo efterhånden mange banker i Danmark, da der i de senere år har været vind i sejlene for den finansielle verden. I begyndelsen benyttede gruppen hendes netværk social bookmarking, så de fik tagget alle de banker de overhovedet kunne finde på nettet. Christina har efterhånden fået et godt overblik over, hvilke banker, som er Jyske Banks skrappeste konkurrenter, og hvilke, som ikke holder, hvad de lover. Der var jo den ugunstige situation for Northern Rock for nogle måneder siden. Christina kan godt se vigtigheden af overvågning, da man i dagens finansielle verden skal være i stand til at rykke hurtigt. De arbejder også med bloggen, når de skal brainstorme over, hvilke konkurrenter, og hvilke andre faktorer, som de vil have frem i lyset. Christina synes, der ligger meget læring i det frem for alene kurser på GI.

Skovridergård. Især diskuterer hun tit med Jytteovre fra Kolding afdeling.

Diskussionerne har efterhånden nået et vist niveau, så de er parate til at lægge deres betragtninger fra bloggen og over i en wiki, da de er blevet enige om, at wiki'en bedre kan bruges som forfatterværktøj. De skal have udarbejdet en konkurrentrapport, som skal ligge VIS om en måneds tid. Efter et par kundemøder logger hun på VIS, hvor hun giver kommentarer til en, som søger nogle nye ideer til markedsføringen af energirigtige lån, som skal relanceres til efteråret. Hun havde netop lige haft et kundemøde, hvor der var en privatkunde, der ville opsætte 5 solfangere ude på et boligkompleks på Amager.

15.4 Vibeke – kasserer - Odense afdeling

Personas

Vibeke er 52 år og kasserer i Jyske Bank i Odense. Hun tog som ung en bankuddannelse i Jyske Bank i Silkeborg lige efter skolen. Hun havde lyst til at have med mennesker at gøre, og det med tal var hun helt god til. Hun ønskede at blive rådgiver, men til et af de store landsstævner mødte hun Hans, som arbejdede i bankens arbitrageafdeling. De blev hurtigt gift og fik 2 drenge og 1 pige indenfor 5 år, så da Hans søgte en lederstilling i handelsområdet i Nordea i København, valgte Vibeke at gå hjemme og passe børnene. Hun havde masser af interesser til at udfylde

tiden, og selv om hun savnede kollegerne, fik hun hurtigt udviklet et netværk i København. Dette rakte så, indtil Hans fik en ny stilling som mellemlider i bankens afdeling i USA. Vibeke trivedes fint her i deres penthouse-lejlighed i New York. Hun fik et job på 10 timer om ugen i en kosmetikforretning, mest for at lære nogle mennesker at kende, for familiens økonomi var på ingen måde afhængig af, at hun havde en indtægt. Da den ældste, Michael blev 8 år, ville Vibeke dog gerne hjem, så børnene kunne få en dansk skolegang. De flyttede tilbage til Sjælland, hvor Hans fik job som direktør for Sydbanks kapitalforvaltningsafdeling. Tilbage ved veninderne i København gik Vibeke herefter hjemme i 8 år, og følte sig privilegeret ved at have mulighed for at være der, når børnene kom fra skole. Ellers brugte hun tiden på at holde sig selv i form ved gymnastik og ridning, hvilket der var god mulighed for på deres store ejendom ved Rungsted kyst. Madlavning og bagning var også nogle af hendes favoritbeskæftigelser, og så arbejdede hun med patchwork, hvilket hun var helt skrap til. Hun læste også mange bøger – især historiske sagaer, som hun var forfalden til. Politik og religion har aldrig sagt hende ret meget. I 1994 fik Hans en ny stilling som bankdirektør i Fionia Bank i Odense. Familien måtte derfor flytte til Fyn, hvor de fik en dejlig landejendom i Blommenslyst. Den ældste dreng valgte at blive på sjælland, og kom på Gribskov efterskole.

Da Vibeke starter sin Audi for at køre hjem fra arbejde, ånder hun lettet op. Selv om hun er glad for sit job som kasserer i Mageløs afdeling, har der bare været umådelig travlt i dag, hvor det er den 1. Hun kaster et blik i spejlet for at tjekke frisuren – der er vist ikke noget at komme efter, men hun bemærker også de rynker, der er kommet omkring øjnene. Siden Hans fik den blodprop i hjernen for snart 6 år siden, har livet været noget hårdt ved hende. Gudskelov, at det ser ud til at han trives på plejehjemmet, hun ville i den grad ønske, at hun kunne have beholdt ham hjemme, men det var bare ikke muligt, når han var så lidt selvhjulpen, som han er. Nu, hvor børnene er flyttet hjemmefra, følte hun sig derefter meget alene. Hun håber stadig, at Hans måske får det bedre, selv om der ikke er meget, der tyder på det. Derfor har hun ikke lyst til at sælge deres ejendom, og det er jo heller ikke nemt at have plads til hendes 2 dejlige heste i et parcelhus eller en lejlighed. Men der er meget at passe for en kvinde alene. Heldigvis, at hun ikke har økonomiske problemer, og heldigvis, at hun for 3 år siden fik det job i banken, så hun får adspredt tankerne og kommer ud

mellem mennesker de 30 timer om ugen. De 25 kolleger i privatafdelingen er alle sammen dejlige mennesker og der er en god tone i afdelingen. Hun føler sig dog indimellem lidt isoleret i kasserer-jobbet, da kassen jo ligger for sig selv i forhold til de øvrige, der sidder sammen ved de runde team-borde. Det har dog hjulpet efter indførelse af værtsfunktionen, hvor de 2 værter på skift er oppe i Vibekes område. Hun har overvejet at blive kundemedarbejder i stedet, men hun elsker at snakke med kunderne ved kassen om stort og småt. I forbindelse med indførelsen af de nye produkter, var hun lige ved at få lyst til måske at uddanne sig til rådgiver. Selv om E-learningprogrammerne på en måde var ensformige, og hun ikke kan huske meget af det, hun har gennemgået, var det alligevel inspirerende med det indblik, hun fik i produkterne og udfordringerne i forhold til at være rådgiver. Men det er hun vist blevet for gammel til nu. Den uddannelse, hun i sin tid tog, er jo helt forældet, og hun ville skulle starte forfra. Det rækker overskuddet vist ikke til.

Scenarie

Da Vibeke er kommet hjem fra arbejde og har fået fodret hestene sætter hun sig med en kop te. Da hun har læst avisen, kommer hun i tanke om, at hun slet ikke har fået tjekket sin profil i dag. Hun åbner PC'en og kobler sig på Jyske Distance. Ikke fordi hun vil arbejde, men fordi hun på sin side er med i et netværk omkring patchwork. Da de nye muligheder kom, var hun lidt famlende overfor, hvordan man gjorde, og hendes travle dage ved kassen levner jo heller ikke meget tid til, at hun "surfer" rundt og prøver sig frem. Da hun hørte, at man kunne lave egne interessenetværk, blev hun dog nysgerrig. Hun fik en af de IT-stærke til at hjælpe sig med at stable en side på benene og annoncerede derefter på Jyske Net efter interessepartnere. Det var egentlig ganske nemt, og til hendes egen overraskelse er de nu ikke mindre end 20 i netværket. Selvfølgelig kvinder alle sammen og fra hele landet. Da hun åbner siden kan hun se, at der er tre nye indlæg. De to er med billeder af tæpper, et tredje med et billede af en vest. Den er utrolig flot, det føler hun lyst til at prøve. Hun skriver nogle rosende kommentarer tilbage og tænker på, at hun lige må have taget et billede af det barnevognstæppe, hun har lavet til det barnebarn, der er på vej. Hun glæder sig umådelig meget.

Hun ser også, at der er kommet nye kommentarer til det kasserernetværk, hun er med i – det hedder "Udvikling i kassererrollen". Efter et opstartskursus i områdecetret, hvor de fik noget inspiration, fik de lov til at finde nogle udfordringer, de ville hjem og arbejde videre med. De lavede nogle handleplaner og blev koblet sammen, så disse udfordringer matchede hinanden. For hendes vedkommende var det omkring, hvordan hun i det daglige kan støtte værterne i deres arbejde. Derfor blev de anbefalet at søge at få nogle værter med i netværket. Det er også lykkedes. De to af Værterne fra hendes afdeling var fyr og flamme efter at få nogle at dele erfaringer med. Vibeke føler, at det har hjulpet en del på hendes følelse af til tider at være uden for fællesskabet. Nu har hun selv et, som så godt nok går ud over afdelingens grænser, men det er også spændende at høre, hvordan de gør i andre afdelinger. Derudover er hun med i det samlede netværk for SYD 8, som omfatter hendes egen afdeling samt Dalum og Odense Erhverv. Her har hun set, at der er gang i en fælles aktivitet omkring Mastercard nu op mod sommerferien, det kan hun måske godt bidrage til – muligheden er jo oplagt, når kunder henter valuta ved kassen. Hun har derfor lagt et bogmærke ind på Mastercard i VIS. Så er hun med i et fast kasserer-netværk for kasserere fra hele landet. Her lægges emner ind til debat løbende, nogle gange fra centralt hold, men de kan også selv lægge emner ind og starte en diskussion op. I øjeblikket kører der en heftig debat om truende kunder, og der er oven i købet indlagt et spot optaget med et overvågningskamera af en ret uhyggelig situation, hvor den berørte kasserer skriver om, hvordan hun følte det, og hvordan hun efterfølgende gennem banken har fået psykologhjælp. Hun tænker på, at hun gerne ville have noget mere tid til at bruge disse nye muligheder i det daglige, måske kan hun tale med sin leder om at få nedsat sin ugentlige mødetid med en time eller to, så hun kan gøre det hjemmefra?

15.5 Lars – fagansvarlig – Århus afdeling

Personas

Lars er 42 år, og har været ansat i Jyske Bank siden han som 19-årig kom i lære i bankens afdeling i Hinnerup. Han var oprindelig født og opvokset i Galten, hans far var medlem af byrådet for Venstre i Århus. Selv har Lars altid vaklet mellem Venstre og De Konservative, og politikerlivet var i hvert fald ikke noget for ham. Derimod så

han en overgang sig selv som leder i banken, men han fik ret hurtigt revideret sin opfattelse, det handler efter hans opfattelse alt for meget om at profilere banken – deltage i alverdens receptioner og opsøgende canvas³⁴. Kredit har altid været hans favorit-fagområde. Han elsker at analysere regnskaber, opstille udviklede koncern-diagrammer, og veje argumenter for og imod i kreditvurderingen. Efter læretiden kom han til Christiansbjerg afdeling, hvor han kom i mesterlære indenfor erhverv. Han flyttede til Århus, da han havde mødt Pia, som læste til ingeniør. Først boede de sammen i en lille lejlighed i midtbyen, indtil Pia var færdig og fik ansættelse hos Rambøll. Efter et par år købte de et hus i Brabrand, og de 2 piger blev født med et par års mellemrum. Efter at have gennemgået finansiel videreuddannelse gik Lars i gang med at læse HD. Det var godt nok lidt af en udfordring med to små børn i huset, men Pia kom på deltid og tog en stor del af slæbet. I sin udvikling mod at blive erhvervsrådgiver, var han på et uddannelsesophold i bankens interne kreditafdeling i Silkeborg. Det blev han imidlertid så glad for, at han blev hængende et par år. Her fik han et godt kendskab til mange af bankens afdelinger gennem de jævnlige afdelingsbesøg. Han var dog bange for at miste "nerven" i forhold til den stadige produktudvikling og kundernes behov, så han søgte tilbage til afdelingsnettet – denne gang som kreditansvarlig i Århus, Østergade – afdeling, den næststørste afdeling i banken med 60 medarbejdere – på det tidspunkt. Han fik en mindre kundeportefølje og skulle så i øvrigt supportere de andre på kredit. Han kom også til at undervise på et par af bankens kreditkurser. Han måtte arbejde en del med sig selv i underviserrollen for ikke at give alle svarene, når der blev spurgt. Men han har indset, at man lærer bedst ved selv at tænke og argumentere sig frem til løsningerne.

Da Lars sætter motorcyklen i garage torsdag, kan han se, at Pia endnu ikke er kommet hjem. Hun skulle til Sønderborg på en opgave, så det har nok trukket ud. Han råber hej til Julie på 13, der spiller mega høj musik på sit værelse. Sikke en larm. Så han går i gang med madlavningen. Selv om hun havde været hjemme havde det alligevel været ham, der stod for det. Han elsker at søge nye opskrifter på nettet og at overraske familien med kreative retter. Han har faktisk også gået på kursus i finere madlavning for mænd. Telefonen ringer, og det er den ældste, Louise på 15, der meddeler, at hun tager direkte med veninden til håndbold, og derfor ikke kommer

³⁴ Opsøgende salg i forhold til erhvervskunder

hjem og spiser. Da han går fra stuen til køkkenet igen samler han ærgerlig et par T-shirts og nogle sko op. Som de piger da kan rode. Lars holder af, at der orden i tingene. Telefonen ringer igen, denne gang er det Michael, der vil have ham med til bowling i morgen aften. Han lover at ringe tilbage, når han lige har talt med Pia. Han har nogle få gode venner, som han til gengæld har haft i mange år. Blandt andet Michael, som han kender han fra kajak-klubben. Michaels kone og Pia er heldigvis rigtig gode venner også, så de ses en del. Michael er lige så interesseret som han selv i verdens gåder, og læser også Illustreret Videnskab, som de så efterfølgende diskuterer ivrigt, når de ses. Da Lars har sat maden i ovnen, tænder han sin pibe, han holdt op med at ryge cigaretter for snart 10 år siden og ryger ikke ret meget, men denne fyraftenspibe har han det godt med. Han sætter sig til sin PC, hvor han godt ved, at han tilbringer alt for mange timer og tænker på i morgen, hvor han skal mødes med de andre fagansvarlige i netværket. De nye netværk, hvor hans eget hedder SYD2, omfatter 8 afdelinger i og omkring Århus. Da stillingen som fagansvarlig på kreditområdet blev opslået søgte han den med det samme. Den måtte simpelt hen være "meant to be" for ham, og heldigvis fik han den også. På mødet i morgen skal han sammen med de fagansvarlige på bolig, pension, formue og investering de diskutere fælles strategier og tiltag.

Scenarie

Da Lars møder på arbejde tirsdag morgen er han en af de første. Han kan godt lide at møde tidligt, hvor der er fred og ro, men går så normalt også nogenlunde til tiden om eftermiddagen. Det er jo om morgenen og før banken åbner, han har bedst mulighed for at holde sparringssamtaler med kollegerne omkring de kreditmæssige udfordringer, de har. I går var han i Viby og hilse på kollegerne der, som han nu i forvejen kendte de fleste af, men nu hvor hans fagansvar også omfatter dem, er han nødt til at komme lidt tættere på dem. Han og de øvrige fagansvarlige har ved et møde koordineret deres besøgsrunder, så de ikke tropper op alle sammen på én gang i den samme afdeling. De har så aftalt, at de lægger deres erfaringer med deres besøg op i deres eget netværk på nettet, som de har valgt at kalde "Fagansvarlige SYD 8". På den måde kan de dele deres erfaringer og forudse, hvad de skal være opmærksomme på. For eksempel, at de i Christiansbjerg afdeling er stærkt

underbemandet på grund af 2 langtidssygemeldinger og en barsel. Ud fra det skal de fagansvarlige jo passe på ikke at overvælde dem med igangsættende aktiviteter.

Til at starte med, syntes Lars, at det nye med Jyske Profiler var noget pop-smart. Det her med Facebook, MySpace osv. synes han er spild af tid. Det er sådan en pseudo-verden i hans øjne. Men han er begyndt at se nogle fordele ved det nye. Det er da f.eks. rart, at de ikke behøver at ringe eller skrive til 7 andre for at dele de erfaringer omkring afdelingerne, og ikke mindst er han meget glad for de der feeds, man kan lave. Hvad angår IT-færdigheder er han jo rigtig godt med, og han synes det er nemt og enkelt at bruge systemet. Han har naturligvis lagt "billet" ind på nogle kreditfaglige emner og har faktisk kommenteret en del på uhensigtsmæssigheder i proceduren omkring den måde, man opgør koncernformuer på. Det er sjovt at se, hvor mange der egentlig er enige med ham. Det må da give den overordnede kreditafdeling anledning til overvejelser. Det samme gælder omkring kreditpolitikken i forhold til de afdragsfri lån. Han synes, den er alt for slap, at kunden bare skal være i stand til at kunne betale på et lån med afdrag for at være emne for et afdragsfrit lån. Hvad så når kunden i 10 år har vænnet sig til at bruge de penge, der ikke betales i afdrag og så klapper fælden pludselig. For slet ikke at tale om, hvis kunden er tvunget til at sælge før de 10 år er gået. Med de prisfald, man ser nu, oplever han allerede mange, der har fået problemer. I det fælles netværk for alle fagansvarlige på kredit i Syd har de også haft en livlig debat om det.

Ud over de to netværk, der knytter sig til fagansvaret, er han naturligvis med i det samlede netværk for SYD 8. Desuden var han hurtig til at logge på et netværk omkring "Verdens mystik", hvor de diskuterer alt fra ufoer til pyramiderne og universets ende. Så er han som facilitator blevet tilknyttet et netværk for deltagere på "kredit-erhverv-niveau 3". Først var han selv en del af et forløb på "kredit-erhverv-niveau 4". Her lærte han om niveauerne for indføring, kaldet E-tivities og han lagde mærke til facilitatorens måde at agere på, og hvad det betød for gruppens arbejde. Han var efterfølgende en del af et facilitatornetværk i en 12 ugers periode. Her blev lagt scenarier for forskellige situationer ud til diskussion i forhold til, hvordan man mente, at det ville være hensigtsmæssigt at gribe tingene an.

Hans egen uddannelsesplan ligger klar. Han skal arbejde yderligere med sig selv i formidlerrollen og hans deltagelse i facilitatornetværket var en del af denne plan. Derudover er han tilmeldt et kursus i præsentationsteknik, hvor de i et nyopstartet netværk i fællesskab funderer over, hvad der er svært ved at være primus motor på morgenmøder.

15.6 Sammenfatning scenarier

Vi føler at vi med vores gennemgang af personas og scenarier har fået tilført vores prototype kød og blod. En gennemgang af scenarierne bekræfter, efter vores mening, at vores prototype vil være et fint fundament for implementering af en større grad af Blended learning i Jyske Bank.

16.0 KONKLUSION

Vi har i opgaven søgt at danne os et indtryk af læringskulturen i Jyske Bank gennem interview med HR-ledelsen og fokusgruppeinterviews med medarbejderne. Formålet har været at undersøge, hvordan IKT og Blended learning vil kunne understøtte læringsforløb, der både guider den enkelte, og giver lederen overblik og i særlig grad understøtter praksislæring.

Vi har brugt Grounded Theory som analysemetode. Vi har fundet 9 kategorier, som vi har stillet skarpt på. Disse er: "vejledning", "lederens rolle", "praksissammenhæng", "videndeling", "teamets betydning", "tid og geografi", "E-learning", "motivation for læring" samt "traditioner og rutiner". Læringsteoretisk har vi fortolket vores empiri gennem Wengers teori om praksisfællesskaber, ud fra Activity Theory og Dewey. Vi har inddraget Batesons læringsniveauer samt Dalsgaards teori om refleksiv mediering. Med hensyn til videndeling i Jyske Bank har vi fortolket vores empiri ved hjælp af perspektiver fra Fahey & Prusak, Nonaka & Takeuchi samt Peter Holdt Christensen. Endelig er elementer i læringskulturen blevet fortolket ud fra Schultz' symbolske perspektiv.

Vi har fundet, at der forekommer at være grobund for netværkslæring. Dette skal ses ud fra en forholdsvis åben kultur og med baggrund ikke mindst i, at medarbejderne er fortrolige med at arbejde i teams og dele deres problemer med hinanden. Vi har identificeret nogle udviklingspunkter, som banken bør arbejde med - først og fremmest i forhold til at klæde lederne på til at agere som dem, der baner vejen for praksisforankring, herunder at prioritere medarbejdernes kompetenceudvikling på linje med andre forretningsmål. Derudover mangler der i banken en fælles forståelse af, hvad viden er. Fra et læringsmæssigt synspunkt anbefaler vi også, at man tilskynder til en større grad af initiativ og eksperimenteren. Samtidig foreslår vi, at banken er mere opmærksom på værdien af kollaborative processer.

Didaktisk har vi forholdt os til målgruppen og læringsforudsætningerne i form af kulturen og IKT-mæssige kompetencer. Vi har inddraget målsætning i forhold til

kompetenceprofiler og beskrevet planlægning af forløbet. Vi har dog i henhold til vores afgrænsning ikke forholdt os til vurdering og indhold.

Vi har designet et layout for læringsforløb bestående af Blended learning. Heri indgår F2f-kurser og netbaseret læring i netværk. Vi anvender åbne læringsressourcer, der inddrager praksis for den enkelte. Vi har samlet ressourcerne i forhold til dels en privat – dels en officiel (i Jyske Bank regi) "Jyske Profil" for hver enkelt medarbejder på Facebook. Det betyder, at Lars, som netværksansvarlig på kreditområdet, nu kan holde sig ajour med situationen i afdelingerne i netværket ud fra det særlige netværk, han vedligeholder virtuelt, med de øvrige fagansvarlige i andre afdelinger. Det er muligt gennem kommentarer fra disse, som han finder via deres Jyske Profil.

Lederens overblik mener vi at have tilgodeset ved, at han på sin private profil har adgang til at følge uddannelsesplaner, udviklingsforløb og refleksioner for de enkelte medarbejdere. Desuden kan lederen via platformen planlægge og målsætte sammen med dem. Afdelingslederen Jørgen fra Ringkøbing kan nu få et øjebliksbillede af hans medarbejders uddannelsesaktiviteter lige inden PUS-samtalen og han kan følge, hvad der optager hans medarbejdere gennem deres kommentarer i afdelingens særskilte netværk.

Vi har også omdefineret bankens videns- og informationssystem med det formål at gøre det interaktivt og meningsfuldt, hvilket vil kunne bidrage til overblik, videndeling og innovation. Mulighed for social bookmarking vil medvirke til, at den enkelte kan styre mod egne og fælles mål og motiver og til at give overblik over virksomheden. Kasseren Vibeke har nu mulighed for at blive opdateret straks på andres kommentarer til rådgivning om Mastercard, da hun selv gennem afdelingsnetværket har opdaget, at andre har skrevet om en igangværende kampagne og set, at hun kunne være en bidragende part i denne aktivitet.

Vi har defineret muligheder for at arbejde sammen i åbne netværk i blogs og wikis, hvor vi stiller værktøjer til rådighed til mediering, konstruktion, refleksion, kollaboration og interaktion. Disse værktøjer lades op til de enkelte praksisfællesskaber og til den enkelte medarbejder at inddrage på en meningsfuld måde i forhold til læringsopbygningen og det overordnede motiv.

I samme miljø er der skabt rum for uformel interaktion og læring, som, vi mener, vil fremme processen. Det betyder at privatrådgiveren, Christina, fra afdelingen på Kgs. Nytorv kan arrangere en koncerttur for hendes kolleger i Vega-netværket, og at Jørgen kan nu sparre med de andre afdelingsledere i Nord 8 netværket³⁵.

Vi har forholdt os til, hvilken facilitering, der vil være hensigtsmæssig i relation til læring i netværkene ved E-tivities til igangsætning af især de tidlige forløb. Desuden er der givet råd i forhold til rollen som facilitator.

Gennem personas for fire udvalgte roller og scenarier for disses anvendelse af forløb og prototype, har vi søgt at sætte brugen i perspektiv.

Vi har alt i alt skabt en løsning, der vil kunne tilgodese bankens behov for udvikling og læring også for fremtidens medarbejdere.

³⁵ Nord 8 netværket er et officielt netværk i Jyske Bank der omfatter Ikast, Herning og Ringkøbing.

17.0 PERSPEKTIVERING

I dette afsnit ses der på, hvilken indflydelse, vi mener, en mulig ændring af læringskulturen vil have på bankmedarbejdernes arbejde fremover. Herudover vil der blive set på andre spændende aspekter, som vi kunne have forfulgt indenfor rammerne af problemformuleringen.

Ville vi have grebet arbejdet med masterprojektet anderledes an nu, hvor vi har lavet et forslag til en prototype og en ny læringskultur for banken?

Vi kunne have benyttet flere dataindsamlingsmetoder, såsom spørgeskemaer, og det ville være ganske interessant, hvis gruppens medlemmer i en periode kunne have været tilknyttet en afdeling for at lave dagligdagsobservationer, hvor man kunne lære den eksisterende kultur og værktøjerne lidt bedre at kende, men pga. fuldtidsarbejde og familie, har det ikke kunnet lade sig gøre. Dette ville have givet os en bedre forståelse for medarbejdernes hverdag og derved også deres forudsætninger og forforståelser. Herudover kunne vi også godt have tænkt os at interviewe en afdelingsleder efter, at vi havde præsenteret vores ideer og prototype for at få en mening om de ændringer, det ville medføre i medarbejdernes hverdag. Dette ville kunne hjælpe os i at vurdere, hvor stor en forandring implementeringen af vores prototype vil være.

Man kunne også have set på, om der var tilsvarende vidensorganisationer, som havde gode eller dårlige erfaringer med indførelsen af læringsplatform baseret web 2.0 teknologier.

Processen med at indføre den nye læringskultur vil være en stor omvæltning, da medarbejderne skal ændre deres vaner. Den teknologi, vores system bygger på, udvikler sig meget hurtigt. Derfor kan det blive en stor opgave for banken at både holde trit med teknologien og få medarbejderne til at tage systemet til sig. Det vil kræve nogle løbende eksperimenter for at være på forkant med IT-udviklingen. Man kunne længere ude i fremtiden forestille sig, at banken ville gå videre til at arbejde med avatarer a'la Secondlife. Herudover vil bankmedarbejderen i fremtiden måske

arbejde mere mobilt og skifte mellem mobil, pc og laptop. Derfor er det heldigt, at Jyske Bank også med hensyn til indretningen af lokalerne i forhold til mere uformelle kundemøder er kommet langt.

I og med der kræves en kulturændring, som vil tage tid for banken at kapere, mener vi, at det ville være godt at inddrage beslutningstagerne, som er medarbejderne, på et tidligt tidspunkt. Derfor bør man allerede nu begynde at eksperimentere med web 2.0 værktøjer i enkelte afdelinger. Der vil, når man går over til de nye værktøjer, være en tilvænningsperiode for de medarbejdere, der er vant til, at det meste serveres på et "sølvfad". Den måde de i fremtiden kommer til at arbejde på er mindre hierarkisk opbygget og kræver, at der samarbejdes på tværs af afdelinger og indgår i flere netværk end hidtil. Dog ses i teamtanken og de allerede oprettede netværk nogle gode takter i forhold til, om missionen vil lykkes. Blandt andet vil der i en ny læringskultur kunne reageres hurtigere, og derfor vil det være medarbejdernes opgave hurtigt at kommunikere det ud, hvis der opdages en ændring i det finansielle marked.

Underviserrollen bliver en helt anden. Man kan forestille sig, at Jyske Bank indkalder eksterne eksperter, der kan involveres og coache bankmedarbejdere ved nyopståede eller i forhold til fremtidige udfordringer i markedet.

Fordelen ved vores prototype er, at den styrker Jyske Banks kollaboration, og der derved skabes meget ny viden for banken. Omvendt er der en fare for, at omvæltningerne får den del af medarbejderstyrken, som ikke er omstillingsparat til at føle sig isoleret.

Grundtanken med masterprojektet har været, at der skulle skabes et forslag til en ny læringskultur i Jyske Bank, som bygger på en læringsplatform baseret på Web 2.0. Det bliver interessant at se om banken vælger at tage vort forslag i betragtning. Vi har via interviewene set tegn på, at det kunne blive den vej, der vælges.

18.0 LITTERATUR

- Agertoft, A., Bjørnshave, I. Nielsen, J.L., Nilausen, L. (2003). *Netbaseret kollaborativ læring – en guide til undervisere*. Værløse: Billesøe & Baltzer
- Alvesson, M., Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflection – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Aurvoll, C., Katballe, E., Lindskjold, A.B., Petersen, S., Ploug, M. (2007). *Blended learning for finansøkonomer*. Projekt opgave, masteruddannelse i IKT og læring, Aalborg Universitet
- Bang, J., Dalsgaard, C., Kjær A. (2004). *Vidensdeling ved hjælp af Intranet*. Institut for informations- og medievidenskab, Aarhus Universitet.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. London
- Berge, Z.L. (1995). *The role of the online instructor/facilitator*. A modified draft of this article appears as: Berge, Z.L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. *Educational Technology* 35(1) 22-30. Hentet den 13.04.2008 fra:
http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html
- Berners-Lee, T. (2006). *DeveloperWorks Interviews*: Tim Berners-Lee, 22.08.2006. Hentet den 18.05.2008 fra:
<http://www.ibm.com/developerworks/podcast/dwi/cm-int082206txt.html>
- Blok, R., (2005). *Undervisningen i netværket*, Syddansk Universitetsforlag
- Charmaz, K. (2008). Grounded Theory as an Emergent Method, Kapitel 7 i: *Handbook of Emergent Methods*, Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P., Guilford Press
- Christensen, P. H. *Videndeling og den personlige dimension*, Forskningsbaseret paper. Hentet den 19.05.2008 fra:
http://www.det-danske-ledelsesakademi.dk/Download/papers_11122006/Søren_Holdt_Christensen.pdf
- Christensen, P. H. (2004) *Vidensdeling - perspektiver, problemer og praksis*. Handelshøjskolens Forlag.
- Dahler-Larsen, P. (2002). *At fremstille kvalitative data*. Odense Universitetsforlag.
- Dale, E.L. (1998) *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim
- Dalsgaard, C. (2005), *Læringsstile flytter fokus fra læring*, Center for it og læring, Informations- og Medievidenskab, Aarhus Universitet. Hentet den 16.05.2008 fra:
<http://api.archive.stibographic.com/binAPI/streamfile.exe?name=FS\Documents\162\39562.pdf&type=application/pdf&path=ArchiveFiles>

- Dalsgaard, C. (2007) *Åbne læringsressourcer – mod en sociokulturel teori om læringsressourcer*. PHD-afhandling, Århus: Århus Universitet. Hentet den 17.05.2008 fra:
http://person.au.dk/fil/5991913/Phd-afhandling_Dalsgaard.pdf
- Davenport T. & Prusak L. (1998). *Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know*. Massachusetts: Harvard Business School Press
- Dirckinck-Holmfeld, L. (2000): Virtuelle læringsomgivelser på et projektpædagogisk grundlag. I Heilesen, S. (Ed.): *At undervise med IKT(2000)*. Samfundslitteratur
- Fahey, L. & Prusak, L. (1998) *The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management, California Management Review, Vol. 40. No. 3*
- Finansforbundet, pressemeddelelse (2008) OK 2008 *Forlig på finansområdet den 21.02.2008*. Hentet den 14.05.08 fra:
<http://www.finansforbundet.dk/default.asp?mId=106&ArtId=115796>
- Geertz, C. (1973). *Thick Description: toward an interpretative Theory of Culture*. New York: Basic Books
- Gilje, N. & Grimen, H., (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosof.*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, B. & Strauss, A.(1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. Aldine Transaction
- Gynther, K. (2005). *Blended Learning – IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv*. København: Specialtrykkeriet Viborg a-s
- Haan, M. d. & Östlin, K. (2003). *Att sätta fingret på problemet- en undersökning enligt grundad teori över användandet av databassystemet ECOS på miljökontoret i Linköping*. Linköpings universitet. Institutionen för datavetenskap. Hentet den 16.05.2008 fra:
<http://www.ep.liu.se/undergraduate/abstract.xsql?dbid=1815>
- Halkier, B. (2002) *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag
- Heldbjerg, Grethe. (1997). *Grøftegravning i metodisk perspektiv*, Samfundslitteratur.
- Hermansen, M. (1998). *Fra læringens horisont – en antologi*, Århus: Forlaget Klim
- Hermansen, M. (2005). *Læringens Univers*. Århus: Forlaget Klim
- Hiim, H & Hippe, E.(1997) *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – en studiebog i didaktik*. København: Gyldendalske Boghandel – Nordisk Forlag A/S

- Holm, S. & Schmidt, L. (2003). Analyse baseret på Grounded Theory, kapitel 13 i:
Lunde, M. & Ramhøj, P. (red.): *Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab*.
http://www.laeger.dk/2pics/videnskab/bibliotekforlaeger/kvalitativ_II.pdf
- Hyldgaard, K. (2006) *Videnskabsteori - En Grundbog til de pædagogiske fag*.
Roskilde Universitetsforlag
- Ipsen, C. (2007)., *Vidensarbejderens særlige arbejdssituation og muligheder for forebyggelse af arbejdsrelateret stress i vidensarbejdet – Et kvalitativt studie af arbejdsrelateret stress i vidensarbejdet*. PHD. Institut for Produktion og Ledelse. DTU. ISBN 978-87-91035-60-0. Hentet den 20.05.2008 fra:
<http://www.videnogstress.dk/upload/subsites/viden%20og%20stress/christines%20ph.d%202007.pdf>
- Illeris, K. (2000) *Tekster om læring*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag, samfundslitteratur
- Illeris, K. (2001) *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, samfundslitteratur
- Jensen, T. V. (2001). *Undervisning og Menneskesyn*, Akademisk Forlag
- Jerlang, E. (2006). *Udviklingspsykologiske teorier*. København: Hans Reitzels forlag A/S
- Jonassen, D. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. I:
Reigeluth, C. M. (ed.) (1999): *Instructional-Design Theories and Models. A new Paradigm of Instructional Theory*. Volume II, 215-240. Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, B.C., Manyika, J. M. & Yee, L. A. (2005). *The Next Revolution in Interactionism*, Number 4, The McKinsey Quarterly. Hentet den 20.05.2008, fra:
http://carls.blogs.com/my_weblog/files/mckinsey_quarterly_4_2005_the_next_revolution_in_interactions.pdf
- Kjeldskov, J., Nyvang, T. (2000). Lessons from being there – design af et rigere rum for interaction. Speciale i humanistisk datalogi. Hentet den 21.05.2008 fra:
<http://www.cs.aau.dk/~jesper/master-thesis/kap6.html>
- Kvale, S. (1997). *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Laursen, M. H. (2004). *Abduktive læreprocesser*, Unge Pædagoger nr. 5, 2004
Hentet den 16.05.2008 fra:
http://www.abduktiv.dk/index.php?Artikler:Abduktive_L%26aelig%3Breprocesser_-_artikel
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans

Reitzels Forlag A/S

Lægaard, J & Mouritsen, P. (2007). *Jyske Bank på det blå ocean. Om at gøre en forskel*. København: Jyllands-Postens Forlag. JP/Politikkens Forlagshus A/S

Malberg, A. (2003). *E-læring og læringsstile – teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo A/S.

Molich, R. (2000). *Brugervenlig webdesign*. Teknisk forlag

Monty A. & Olsen C. S. (2006) *Hvordan bliver studerende aktive I fjernundervisning? Brug af en trinvis, struktureret model til fremme af interaktion og læring*. Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse – nr. 8 – 2006 ISSN 1603 – 5518. Hentet den 17.05.2008 fra:
http://www.itlc.life.ku.dk/it_paedagogik/elaerings_paedagogik/unev.aspx

Mortera-Gutierrez, F. (2006). *Faculty best practices using blended learning in .e-learning and face-to-face instruction*, International Journal on E-Learning, (juli 2006). Hentet den 17.05.2008 fra:
<http://www.thefreelibrary.com/Faculty+best+practices+using+blended+learning+in+e-learning+and...-a0148046304>

Neergaard, H. (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag

Nielsen, F.V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag

Nielsen, J., Dircink-Holmfeld, L., Danielsen, O. (2003). Dialogue Design – with mutual learning as guiding principle. International Journal of Human Computer Interaction, 15(1), 21-40 Lawrence Erlbaum Associates Ink.

Nielsen, L. (2002). Scenarios – A Design Tool to Ensure User-narratives. i Danielsen, O., Nielsen J., Sørensen. B.H. (eds.) *Learning and Narrativity in Digital Media*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur Press

Nielsen, L. (2004). Engaging Personas and Narrative Scenarios – a study how a user-centered influenced the perception of the design process in the E-business-group at Astra Zeneca. PHD. Copenhagen Business School. hentet den 22.04.2008 fra:
<http://personas.dk/wp-content/samlet-udgave-til-load.pdf>

Nonaka, I. & Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford. Oxford University Press.

Oliver, M. & Trigwell K. (2005). *Can 'Blended Learning' Be Redeemed?* E-Learning, Volume 2, Number 1. Hentet den 17.05.2008 fra:
http://www.wwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=2&issue=1&year=2005&article=3_Oliver_ELEA_2_1_web&id=87.59.214.42

Olsen, P. B. & Pedersen, K. (2003). *Problemorienteret*

Projektarbejde, Forlaget Samfundslitteratur.

- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge og Kegan Paul.
- Salmon, G. (2004). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. Routledge
- Schultz, M. (1990). *Kultur i organisationer. Funktion eller symbol*. København: Handelshøjskolens Forlag
- Singh, H. (2003). *Building Effective Blended Learning Programs*, Issue of Educational Technology, Volume 43, Number 6, Pages 51-54. Hentet den 17.05.2008 fra: <http://www.faculty.english.ttu.edu/rice/blended-learning.pdf>
- Sorensen, E.K. (2000). Interaktion og læring i virtuelle rum. I Heilesen, S. (Ed.): *At undervise med IKT*. (2000). Samfundslitteratur
- Sorensen, E.K. (2002). Distributed CSCL – A Situated, Collaborative Tapestry. Published in Dirkinck-Holmfeld, L & Fibiger, B. (2002): *Learning in Virtual Environments*. Samfundslitteratur.
- Sorensen, E.K. (2002). CSCL som brændpunkt I udviklingen af en netbaseret didaktik. Undervisningsministeriet. 2002. Hentet den 29.04.2008 fra: <http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/6.html>
- Stanek, H. (2003). Et frit blad skaber debat i banken. *Finansforbundet. Magasinet finans*. 03.07.2003. Hentet den 21.05.2008 fra: <http://www.finansforbundet.dk/default.asp?mId=708&ArtId=16551>
- Stanek, H. (2005). *Læringsstile indeholder faldgruber*, Fagbladet folkeskolen 16.05.2005. Hentet den 16.05.2008 fra: <http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=39557>
- Star S.L. & Griesemer J.R. (1989). "Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39". *Social Studies of Science* **19** (4): 387-420.
- Stendal, P. G., (2004). *Når viden bliver en gave*. Kommunikationsforum den 9 juli 2004. Hentet den 17.05.2008 fra: <http://www.kommunikationsforum.dk/artikler.asp?articleid=11462>
- Wenger, E. (2003). Læring fra "Communities of Practice" Published in Lave, J. & Wenger, E.: *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag A/S
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag A/S
- Wenger, E. (2006). *The art of learning together*. Handouts, MIL-seminar (ikke

publiceret)

Wenger, E. (2007). Social læringsteori - aktuelle temaer og udfordringer. I Illeris, K. (Red.) *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser*. (s. 61-79) Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag. Learning Lab Danmark