

Læring i organisationer

- En definition ud fra den systemiske og
kognitive teori

Speciale

Kandidatuddannelsen 2010

Vejleder: Trine Schreiber

Tue Gunnar Christensen (k08tuch)

Antal normalsider: 68

Antal ord: 25.602

Abstrakt

Jeg undersøger i dette speciale, hvordan læring i organisationer kan defineres ud fra et systemisk og kognitivt synspunkt. Jeg bruger Gitte Haslebos "*kollektive læringsteori*" og "*systemiske konsultation*", Yrjö Engeströms "*ekspansive læringsteori*" og Knud Illeris' "*læringsteori*", til at illustrere og diskutere læring ud fra den systemiske og kognitive teori. Jeg ser i min diskussion på hvad der ligger som årsagen for læringen, og hvordan det besluttes at læringsprocessen skal sættes i gang. Hvor det hos Haslebo og Engeström er henholdsvis individuelle vurderinger og modsætningerne i arbejdsopgaverne der ligger bag, så beskæftiger Illeris sig ikke rigtigt med disse to aspekter af læringen.

Indholdet af læringen i organisationer ses der en forskel hos de tre teorier, hvor Engeström skiller sig mest ud fra de andre. I Engeströms ekspansive læring er indholdet af læringen, primært slutresultatet, og han beskæftiger sig ikke så meget med hvad der er lært i de mellemliggende faser i læringsprocessen. Haslebo ser mere bredt på indholdet end Engeström, men ikke så bredt som Illeris gør. Da Illeris har en kognitiv tilgang til læringen, så bliver indholdet af læringen meget større, da al viden er enhver ændring hos et individ der ikke har med den biologiske udvikling eller glemsel.

For organisationer er Haslebo og Engeström to teorier der kan arbejdes med og få gode resultater, der skal dog tages højde for at de begge er tidskrævende og lange processer. Illeris' teori er for teoretisk og alt for svær at tilpasse en organisation, og den kan derfor kun som jeg ser det bruges til at give et indblik i hvilke aspekter af læringen der er hos den enkelte medarbejder, og hvordan disse kan styrkes.

English Abstract

In this thesis I examine how to define learning in organizations, from a systemic and cognitive perspective. I use Gitte Haslebo's "collective learning" theory and her "systemic consultation", Yrjö Engeström's "expansive learning" theory and Knud Illeris' learning theory, to illustrate and discuss learning, from a systemic and cognitive perspective.

In my discussion I look at the cause of learning, and how it is decided that a learning process is necessary. Where in Haslebo and Engeström, respectively, individual assessments and contradictions in the work processes are the foundation for learning, with Illeris there is not any mentioning of the cause of learning or the reason behind the decision for the learning process.

In the contents of learning in organizations there is a difference among the three theories, in which Engeström's view on the contents stands out the most. In Engeström's "expansive learning" the contents of learning is primarily the end result, and he does not deal much with what is learned in the intermediate stages in the learning process.

Haslebo looks more broadly than Engeström on what the contents of learning is, but not as broadly as Illeris' definition of the contents of learning. Since Illeris uses a cognitive approach to learning, the contents of learning become greater since all knowledge is any change in an individual, disregarding any biological development or oblivion.

For organizations, Haslebo's and Engeström's theories can be used with good results. Nevertheless it must be taken into account that both methods are time consuming and lengthy processes.

Illeris' theory is too theoretical and too difficult to adapt to an organizational perspective, and can therefore only, as I see it, be used to give an insight into which aspects of learning exist, at the individual employee level, and how these aspects can be strengthened.

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Abstrakt..... | 2 |
| English Abstract..... | 3 |
| Problemformulering..... | 6 |
| 1. Indledning..... | 7 |
| 1.1 Systemisk og kognitiv teori | 7 |
| 1.2 Case | 9 |
| 2. Metode..... | 11 |
| 3. Kollektiv læring..... | 14 |
| 3.1 Systemisk konsultation..... | 14 |
| 3.2 Læring..... | 17 |
| 3.2.1 Trin 1: bred generering af viden..... | 21 |
| 3.2.2 Trin 2: integration af viden i den organisatoriske kontekst | 22 |
| 3.2.3 Trin 3: kollektiv fortolkning | 23 |
| 3.2.4 Trin 4: ansvar for handlinger | 24 |
| 3.3 Relationer..... | 25 |
| 3.3.1 Individet | 25 |
| 3.3.2 Relationer | 26 |
| 3.4 Opsummering af den kollektiv læring..... | 28 |
| 4. Ekspansiv læring..... | 31 |
| 4.1 Virksomhedsteori | 31 |
| 4.2 Læringstyper | 39 |
| 4.2.1 Læring 0..... | 39 |
| 4.2.2 Læring I..... | 40 |
| 4.2.3 Læring II..... | 40 |
| 4.2.4 Læring III..... | 41 |
| 4.2.5 Læring IV | 42 |
| 4.3 Cyklus for ekspansiv Læring | 43 |
| 4.4 Opsummering af den ekspansive læring..... | 45 |
| 5. Læring og Illeris | 47 |
| 5.1 Læringens dimensioner | 47 |
| 5.1.1 Indholds-dimension..... | 48 |
| 5.1.2 Drivkrafts-dimension..... | 49 |

| | |
|---|----|
| 5.1.3 Samspils-dimension..... | 50 |
| 5.1.4 Læringsmodel..... | 53 |
| 5.2 Læringstyper | 53 |
| 5.2.1 Kumulativ læring | 54 |
| 5.2.2 Assimilativ læring | 55 |
| 5.2.3 Akkomodativ læring | 56 |
| 5.2.4 Transformativ læring..... | 56 |
| 5.3 Opsummering af Illeris' læringsteori..... | 57 |
| 6. Diskussion..... | 58 |
| 6.1 læringsteoriene kort | 58 |
| 6.1.1 Haslebo..... | 58 |
| 6.1.2 Engeström | 59 |
| 6.1.3 Illeris | 61 |
| 6.2 Årsagen / Beslutningstagningen | 62 |
| 6.3 Indholdet af læring..... | 67 |
| 6.4 Drivkraft og motivation | 69 |
| 6.5 Styrker | 72 |
| 6.6 Svagheder..... | 74 |
| 6.7 Opsummering af diskussion | 75 |
| 7. Konklusion | 77 |
| 8. Litteraturliste..... | 80 |

Problemformulering

Hvordan er læring i organisationer, set ud fra den systemiske og kognitive teori, og hvordan skal læringen og dens virkning på organisationerne defineres ud fra de to respektive teorier? Det er dette overordnede spørgsmål jeg vil arbejde med i mit speciale. For at besvare mit overordnede spørgsmål vil jeg bruge tre læringsteorier hvor de to falde rinde for den systemiske teori og den sidste, primært høre til den kognitive teori, i min diskussion for at finde frem til de to definitioner. De tre teorier jeg har valgt at benytte mig af i specialet er følgende.

1. Gitte Haslebos kollektive læringsproces og systemiske konsultation¹
2. Yrjö Engeströms ekspansive læringsteori²
3. Knud Illeris' læringsteori³

¹ Denne teori hører til den systemiske teori

² Denne teori hører til den systemiske teori

³ Denne teori hører til den kognitive teori

1.

Indledning

Der er rigtig mange elementer, som påvirker læringen i organisationer, og det, jeg vil beskæftige mig med i dette speciale, er derfor kun en lille del af dem alle. Satte man sig for, at komme omkring alle elementer, vil man efter min mening, kunne fortsætte i det uendelige, for man vil hele tiden støde på noget, man kan gå mere i dybden med. Jeg vil derfor ikke komme med en endegyldig definition på, hvad læring i organisationer er, og hvordan den påvirker organisationerne, men mere trække det frem, jeg ser som det væsentligste.

Jeg har valgt i mit speciale at arbejde med læring i organisationer, hvilket ikke er det samme som *organisatorisk læring* - et begreb, der dækker over, at det er organisationen der lærer.

Læring i organisationer, som jeg vil beskæftige mig med her, er noget helt andet, som handler om den individuelle læring i organisationen. Forskellen på disse to begreber vil jeg komme mere ind på i min introduktion af de tre læringsteorier, jeg har valgt at arbejde med i specialet.

Jeg vil i mit speciale, benytte mig af Gitte Haslebos "*kollektive læring*", Yrjö Engeströms "*ekspansive læring*" og Knud Illeris' læringsteori i undersøgelsen af, hvordan læring ses ud fra et systemteoretisk perspektiv kontra fra et kognitivteoretisk perspektiv. Jeg vil derfor kort introducere, hvad den systemiske teori og den kognitive teori går ud på.

1.1 Systemisk og kognitiv teori

Systemteoriens ophav ligger i biologiens verden i arbejdet med at forstå de biologiske systemer. To af de væsentligste forgængere inde for dette felt er Gregory Bateson og Humberto Maturana,⁴ som begge var/er biologer. Deres interesse lå derfor i, hvordan levende systemer kommunikerer, hvilket naturligt førte dem videre til arbejdet med, hvordan mennesker kommunikerer og lærer.⁵ Jeg kommer senere i afsnittet om Engeströms læringsteori ind på Batesons læringstyper, som er et resultat af hans arbejde.

⁴ Hornstrup & Storch s.1

⁵ Hornstrup & Storch s.1

For systemteorien er det ikke den fysiske person, der er det interessante, men derimod personens handlinger, den viden og baggrund, der gør personen til den personen er.⁶ For systemteorien handler det om at forstå: Hvorfor personen reagerer som personen gør, hvordan personen forstår informationer, og hvorfor personen har de værdier, personen har.⁷ Det er altså erkendelsen hos personen, der arbejdes med i systemteorien for at forstå måden, vi kommunikerer på. En måde at gøre dette på er, at arbejde ud fra begrebet "autopoiese", som er introduceret af Maturana.⁸ Ifølge dette begreb er mennesket selvrefererende, da vi gennem vores nervesystem danner hvert sit individuelle billede af vores omverden. Alle udefrakommende impulser påvirker vores nervesystem, og det er denne påvirkning af nervesystemet, som skaber vores informationer af omverdenen. Det er dette billede af omverdenen, vi bruger, når vi forstår og kommunikerer med omverdenen.⁹ Det, at hvert menneske har sit eget billede af omverdenen, gør, at man i systemisk forstand skal se verdenen som et multivers, der har lige så mange verdener som der er mennesker.¹⁰

Når man ser vores kommunikation i lyset af, at mennesket er selvrefererende, så kan man bedre forstå, hvordan der kan opstå misforståelser i vores kommunikation med andre. I og med at ethvert menneske har sit eget individuelle billede af omverdenen - som er forskelligt fra alle andres - vil man derfor altid opleve noget, som ikke passer med ens eget billede.¹¹

Ser man på den systemiske teori i lyset af læring, skal man altså ikke så meget fokusere på, hvordan selve læringen finder sted hos den person, der lærer noget, men derimod mere se på, hvordan personens kommunikation er til omgivelserne, samt hvordan personens handlinger, holdninger, forståelse m.m, har udviklet sig over tid.

Den kognitive teori handler om, at viden skabes som mentale skemaer hos en lærende person.¹² En teoretiker, der har haft stor indflydelse inden for den kognitive teori, er den schweiziske psykolog, Jean Piaget.¹³ Hos Piaget er det ikke muligt for en lærende person at modtage viden,

⁶ Hornstrup & Storch s.1

⁷ Hornstrup & Storch s.1

⁸ Hornstrup & Storch s.2

⁹ Hornstrup & Storch s.2

¹⁰ Hornstrup & Storch s.2

¹¹ Hornstrup & Storch s.2

¹² ISMS 2005 s.83

¹³ ISMs 2005 s.83

som ikke skal gennemgå en kognitiv proces. Viden skal igennem det enkelte individs mentale processer, før det kan lagres som viden hos individet.¹⁴

På grund af denne individuelle tilgang til læring og viden er det svært at benytte et kognitivt synspunkt, når der skal arbejdes med læring i organisationer. Dette skyldes, at der - set ud fra den kognitive teori - ikke findes en fælles bevidsthed eller tolkning i en organisation, men at den består af lige så mange synspunkter og fortolkninger, som der er medarbejdere.

1.2 Case

Gennemgående i mit speciale vil jeg bruge en case for at have noget, at diskutere de tre læringsteorier ud fra. Den case, jeg har valgt at benytte mig af i forhold til de tre tilgange til læring i organisationer, jeg bruger i dette speciale, er Engeströms samarbejde med det finske sundhedsvæsen. Engeströms artikel "Ekspansiv læring – på vej mod en ny formulering af den virksomhedsteoretiske tilgang" ligger til grund for min introduktion til dette samarbejde, og jeg vil derfor henvise til den gennem hele specialet.

Engeström beskriver i sin artikel det udviklingsprojekt, han har haft med det finske sundhedsvæsen på børneområdet i Helsinkiområdet.¹⁵ På grund af den historiske udvikling af sundhedsvæsenet i Finland er der omkring Helsinki en stor koncentration af hospitaler - og deriblandt børnehospitalet, som står for den avancerede behandling af børn.¹⁶ Et af de problemer, Engeström arbejdede med sammen med sundhedsvæsenet, var at børnehospitalerne ikke ville slippe denne monopolisering af sygdomsbehandling, og i større grad flytte noget af denne behandling ud til de mere lokale sundhedscentre. Problemerne var størst ved behandlingen af langtidsvarende sygdomme - især de forløb der var komplicerede eller havde en uklar diagnose.¹⁷ Målet med projektet var at skabe et behandlingsforløb, som var mindre belastende for familierne. Familierne følte sig som kastebolde mellem de forskellige instanser i sundhedsvæsenet, og havde lang transporttid, da det var på børnehospitalet, alle undersøgelser og behandling foregik.¹⁸

Det finske sundhedsvæsen er - selv om patienterne dog skal betale gebyrer for visse tjenesteydelser – skattefinansieret, ligesom det danske. Derfor var der på grund af stigende udgifter efterhånden blevet lagt et større og større politisk pres på børnehospitalet for at øge

¹⁴ ISMS 2005 s.83

¹⁵ Engeström 2007 s.90

¹⁶ Engeström 2007 s.90

¹⁷ Engeström 2007 s.90

¹⁸ Engeström 2007 s.90

brugen af de lokale sundhedstilbud.¹⁹ Børnehospitalet reagerede på dette politiske pres og tog initiativet til at stå for en fælles omstrukturering med støtte fra Engeströms forskergruppe.²⁰

Arbejdet med at finde en løsning på behandlingsproblemet i sundhedsvæsenet foregik på den måde, at der blev holdt ti tretimers sessioner, med deltagelse af i alt 60 repræsentanter for: læger, sygeplejersker, andet personale, for ledelsen fra lokale sundhedscentre og hospitaler med børneafdelinger i Helsinkiområdet. Gennem disse sessioner kom deltagerne frem til en løsning, der gik ud på, at der mellem den personlige læge og de enkelte familier blev indgået en behandlingsaftale, som lægen efterfølgende var koordinator for.²¹ En tilsvarende fremgangsmetode kan ses herhjemme i form af handleplaner i skoler og institutioner som en måde at strukturere på, hvordan det enkelte barns udvikling skal støttes.

¹⁹ Engeström 2007 s.90

²⁰ Engeström 2007 s.90

²¹ Engeström 2007 s. 102

2.

Metode

Jeg vil i mit speciale benytte mig af tre læringsteorier: Gitte Haslebos "kollektiv læring", Yrjö Engeströms "ekspansiv læring" samt Knud Illeris' læringsbegreb.

Jeg har netop valgt disse tre, ud af de mange læringsteorier som findes, fordi jeg selv ser meget rigtigt i dem. Men når det er sagt, så vil jeg føje til, at jeg ikke mener, de er ufejlbarlige, for der vil altid være begrænsninger og ulemper ved en teori. Derfor er det efter min mening vigtigt, at man ikke kun fokuserer på det positive ved en teori, men også på det negative. Dette er vigtigt for ikke at støde på barrierer, når man arbejder med teorien.

Den første teori, jeg vil beskæftige mig med, er Gitte Haslebos "Kollektive læringsproces".

Gitte Haslebo er uddannet cand.psych, og har taget en Masters Degree i business administration i USA. Hun har også en skandinavisk proceskonsulentuddannelse samt en omfattende efteruddannelse i systemisk og anerkendende konsultation og ledelse.²²

Haslebo arbejder som konsulent for private og offentlige virksomheder, hvor hun i sit arbejde med inspiration af systemiske, anerkendende og narrative tilgange til organisationsudvikling.²³

Haslebo har fokus på relationerne i sit arbejde som konsulent og har derfor skabt et begreb, hun kalder for kollektiv læringsproces.²⁴ Det er denne teori om den kollektive læringsproces, jeg blandt andet vil benytte mig af i mit speciale i undersøgelsen af den systemteoretiske tilgang til læring i organisationer.

Jeg vil herefter introducere den finske læringsforsker Yrjö Engeströms ekspansive læring.

Engeström arbejder som professor i voksenuddannelse og leder af Center for Activity Theory and Developmental Work Research ved universitetet i Helsinki.²⁵

Engeströms ekspansive læringsteori bruger organisationsvirksomhedssystemer - d.v.s. modeller over de aktiviteter organisationen indeholder - til at fokusere på modsætningerne i disse

²² www.haslebo-partnere.dk/view.php?template=normal&page_id=29

²³ www.haslebo-partnere.dk/view.php?template=normal&page_id=29

²⁴ Haslebo 2004a s.34

²⁵ <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>

aktiviteter. Det er denne fokus på modsætninger, jeg vil benytte mig af sammen med Engeströms holdning til, at slutresultatet af læringen ikke kan vides på forhånd.²⁶

Den sidste teori, jeg vil benytte mig af, er den danske professor i livslang læring på Institut for Læring på Danmarks Pædagogiske Universitet, Knud Illeris' læringsteori.²⁷

I afsnittet om Illeris' teori vil jeg ikke komme ind på alle de faktorer, der har indflydelse på den individuelle læring, da jeg ikke mener at der er plads i specialet til det. Jeg har derfor udplukket det væsentligste fra hans teori. En af de faktorer - som blandt andre ifølge Illeris er med til at påvirke en persons læring - er personens alder. Her ser Illeris på, hvordan der gennem et menneskes livsforløb kan ses en udvikling i måden læringen gribes an på. Jo ældre personen er, jo mere selvstændighed og selvstyring kommer der i læringen. Da Illeris ikke selv vil snakke om læring i organisationer, men hellere vil snakke om voksenlæring, glemmer han lidt den dynamik, der er i organisationer mellem dens gamle og yngre medarbejdere. Af andre faktorer hos Illeris er: køn, intelligenser, arv, miljø, social arv, etnicitet, læringsstil og læringsrum. Alle disse faktorer vil jeg heller ikke komme nærmere ind på her i specialet, men i stedet koncentrere mig om selve læringsbegrebet, og hvordan Illeris ser læringen foregå hos individet - altså selve læringen.

Alle tre tilgange til læring i organisationer har det sociale aspekt/fællesskabsfølelsen med i deres syn på læring, og jeg vil derfor - for bedre at kunne belyse denne del - meget kort komme ind på Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber. Den giver nemlig efter mening et godt indblik i, hvordan netop fællesskabsfølelsen kan have indflydelse på læringen. Jeg er dog af samme opfattelse som Illeris, der mener at Wenger på en måde underordner alle andre læringsaspekter under fællesskabsfølelsen og på den måde gør det at være en del af et fællesskab til for vigtig en del af læringen. Jeg vil komme nærmere ind på dette i min korte gennemgang af hans teori i afsnittet om Illeris.

I min diskussion vil jeg benytte mig af min gennemgang af den systemiske teori, den kognitive teori samt gennemgangen af de tre læringsteorier. Jeg vil diskutere, hvordan de tre læringsteorier står over for hinanden. Jeg også i min diskussion forsøge at samle de tre teorier til et læringsbegreb, som har sit udgangspunkt i alle tre teorier.

²⁶ Engeström 2007

²⁷ www.dpu.dk/om/kil

I konklusionen vil jeg afslutte min diskussion med min definition af, hvad jeg ser *læring i organisationer* er, set ud fra den systemiske og kognitive teori med udgangspunkt i de tre valgte læringsteorier.

3.

Kollektiv læring

Jeg vil starte med at beskrive hvad Gitte Haslebo mener, når hun bruger ordet læring i lyset af hendes rolle som ekstern konsulent i en organisation.²⁸ Ifølge Haslebo er læring en forudsætning for problemløsning.²⁹ Det er derfor vigtigt, for at kunne forstå hendes læringsbegreb, også at forstå i hvilken sammenhæng hun bruger begrebet, derfor vil jeg i dette kapitel beskrive hendes systemiske konsultation samt læringens og relationernes rolle i denne.

3.1 Systemisk konsultation

Gitte Haslebo benytter sig af den systemiske tænkning i sit arbejde som konsulent for organisationer. Haslebo benytter sig af dialogbaseret konsultationsformer, hvor konsulenten har en helt anden rolle end en ekspert har, i den traditionelle ekspertrådgivning.

Forskellen på ekspertrådgivning og de dialogbaserede konsulentformer har Haslebo opstillet på følgende måde, hvor hun ser ekspertrådgivningen som værende det gamle paradigme og de dialogbaserede konsulentformer som det nye paradigme.³⁰

| Eksperttrådgivning | Dialogbaseret konsulentformer |
|--|------------------------------------|
| <i>at løse problemet</i> | <i>at skabe fremtiden</i> |
| <i>bringe eksperten ind</i> | <i>hjælp mennesker med at lære</i> |
| <i>identificere den ansvarlige leder</i> | <i>involver alle</i> |
| <i>find den bedste måde</i> | <i>find en bedre måde</i> |
| <i>skaf en hurtig løsning</i> | <i>skab gradvis forbedring</i> |

Figur 1 Haslebo 2004 s.14

Det er altså ikke målet for de dialogbaserede konsulentformer at skabe den bedste løsning til et problem, eller finde ud af hvem, der er ansvarlig for at løse problemet. Man fokuserer nemlig ikke her på problemet, men på de mennesker, der er del af problemet. Den systemiske tænkning er en

²⁸ Haslebo 2004a s.11

²⁹ Haslebo 2004a s.31

³⁰ Haslebo 2004a s.14

måde at benytte sig af dialogbaseret konsultation, og Haslebo kalder denne indfaldsvinkel på den type konsultation for systemisk konsultation.³¹ Haslebo erkender at den systemiske konsultation ikke er veldefineret, men at den derimod er en løs samling af ideer, begreber og metoder.³² Der er derfor ikke tale om en metode, der er nem at definere, men som udgangspunkt for sin definition af, hvad systemisk konsultation er, bruger Haslebo denne definition taget fra *"A systemic approach to consultation 1991"*

*"En konsulent hjælper en klient med at løse et problem gennem fælles udforskning og forståelse af den mening, som den manglende evne til at løse problemet har for den større organisation. Meningen viser sig i den måde, hvorpå relationer er organiseret omkring problemet."*³³

Det er altså en konsulents formål at finde en løsning på et problem gennem en fælles udforskning af meningen bagved problemet, og på den måde finde en fælles forståelse af, hvad det er, der ligger til grund for problemet, for at kunne løse det. Haslebo ser, at tre pointer - som er med til at kendetegne den systemiske tænkning³⁴ - kan trækkes ud af ovenstående citat. Samme slutning kan man også drage af Engeströms arbejde med det finske sundhedsvæsen. Deltagerne kommer selv frem til, at behandlingsaftalen er løsningen på deres problem med behandlingen af langtidssyge børn. Det er ikke Engeström og hans folk, der som udefrakommende eksperter kommer med en færdig løsning.

Den første pointe Haslebo trækker ud af citatet er, at når der bliver talt om et problem, så er problemet ikke et problem, der er derimod tale om den mening problemet repræsenterer.³⁵ Haslebo definerer et problem som værende forskellen mellem en ønsket tilstand og den oplevede tilstand³⁶ Det er altså klientens oplevelse af, at arbejdsgangen - eller at relationerne mellem medarbejderne - ikke stemmer overens med det, klienten ser som den ønskværdige situation. Det afhænger af organisationens størrelse, hvor lang tid der går, fra at et problem opleves, og til at et konsulentfirma kontaktes. I en stor organisation vil sandsynligheden være stor for, at den, der oplever et problem ikke er del af beslutningstagerne i organisationen. Der vil derfor gå lang tid før problemet kommer beslutningstagerne for øre.³⁷ Det kan efter min mening tænkes, at der i mange store organisationer er en hel del problemer ude i organisationen, som aldrig bliver taget hånd

³¹ Haslebo 2004a s.14

³² Haslebo 2004a s.14

³³ Haslebo 2004a s.14-15

³⁴ Haslebo 2004a s.15

³⁵ Haslebo 2004a s.15

³⁶ Haslebo 2004a s.19

³⁷ Haslebo 2004a s.16

om, fordi de - der erkender, at der er et problem - ikke går videre med det til beslutningstagerne. Det kan der være mange grunde til. Man har måske den kultur i organisationen, at man udfører visse arbejdsopgaver på en bestemt måde, fordi "sådan har man altid gjort". Eller årsagen kan være, at den person, som oplever et problem ikke går videre med det på grund af dårlige relationer til lederen - hvilket jo i sig selv er et problem, der bør tages hånd om.

Problemerkendelsen kan være en langsom proces, som kun gradvist udvikler sig i organisationen, eller den kan foregå meget hurtigt, som resultat af et krisepræget hændelsesforløb enten internt i organisationen eller i forhold til omverdenen.³⁸

For det finske sundhedsvæsen er det oplevede problem ikke kun det, at behandlingen af de langtidssyge børn ikke fungerer mellem de forskellige sundhedsenheder. Det oplevede problem hænger også sammen med, at børnehospitalet oplever, hvordan man fra politisk side presser på, for at der gøres noget for at løse problematikken omkring de langtidssyge børns behandling. Det politiske pres er en stor afvigelse fra, hvad børnehospitalet ser som den ønskede situation. De vil allerhelst have ryggen fri, så de kan koncentrere sig om at behandle de syge børn.

Den anden pointe - Haslebo trækker ud af det overstående citat - er, at de relationer, der er i organisationen, altid vil være en del af problemet.³⁹ Om relationerne selv er skyld i problemet, eller om de kun er en del af problemet, er forskelligt, men de er altid en del af det samlede problem. Det er derfor vigtigt, at man involverer alle, som er del af problemet, da man ikke ellers vil kunne udforske meningen med problemet set ud fra de menneskelige relationer i organisationen. Jeg vil senere i kapitlet komme mere ind på relationernes effekt på læringen i organisationer.

Relationerne mellem børnehospitalet, sundhedscentrene, den personlige læge og patientfamilierne er også med til at lægge pres på, for at der sker noget nyt, så behandlingen af de syge børn sker på en mere overskuelig måde. Presset fra børnefamilierne, der oplever, at de er en kasterbold mellem de forskellige sundhedsinstanser, er altså også med til skabe en lyst til at løse problemet.

Den tredje pointe Haslebo trækker ud af citatet er, at problemløsningen er en samarbejdsproces mellem konsulenten og klienten, hvor klienten er den, der i sidste ende finder løsningen på

³⁸ Haslebo 2004a s.15

³⁹ Haslebo 2004a s.15

problemet⁴⁰ Det er ikke konsulentens opgave at komme med en løsning på problemet, men derimod at hjælpe klienten med at finde ud af, hvad der ligger bag problemet og derigennem få forståelse for dette, For det er først, når man ved, hvad der ligger til grund for problemet, at man er i stand til at finde en løsning. Konsulenten er ikke en ekspert, der ved noget om, hvordan problemer løses, men derimod en ekspert i at få andre til at finde meningen bag et problem, så de derved hjælper klienten med at løse det givne problem.

Det er samarbejdet mellem Engeström og hans team og børnehospitalet, der starter læringsprocessen, og havde børnehospitalet ikke kontaktet Engeström, ville de med stor sandsynlighed ikke være kommet frem til samme løsning, da de så ikke ville have benyttet sig af samme arbejdsmetode i arbejdet med at finde en ny måde at gribe behandlingen an på.

3.2 Læring

Når Haslebo benytter sig af sin systemiske konsultation i en organisation, ser hun den som en iscenesættelse af kollektive læringsprocesser.⁴¹ Hun mener selv at problemløsningen er tæt knyttet til en individuel og kollektiv læring hos organisationens individer. Det er ikke muligt at løse et problem, uden at der er foregået en læringsproces. Denne læringsproces kan ikke ifølge Haslebo foregå på et organisatorisk niveau, den vil altid foregå på det individuelle niveau, da hun ser den som en individuel psykologisk proces.⁴²

Haslebo tager afstand fra at en organisation kan lære, men hun bibeholder visse ideer i nogen af disse teorier, og hun holder sig til den erfaringsbaserede læring, især Davis A. Kolbs læringsmodel,⁴³ som hun så sammenholder med Nancy Dixons model over organisatorisk læring.⁴⁴

I Kolbs model (figur2) ses læringen som en proces, hvor en persons oplevelser transformeres til ny viden. Processen opdeles i to dimensioner. Den ene er oplevelsen af noget, og den anden er transformationen af denne oplevelse til ny viden.⁴⁵

I den første dimension handler det om, at den lærende opfatter noget - enten direkte ved hjælp af sine sanser eller indirekte som en begrebs forståelse. Det er altså en forudsætning for at kunne

⁴⁰ Haslebo 2004a s.15

⁴¹ Haslebo 2004a s.31

⁴² Haslebo 2004a s.31

⁴³ Haslebo 2004a s.31

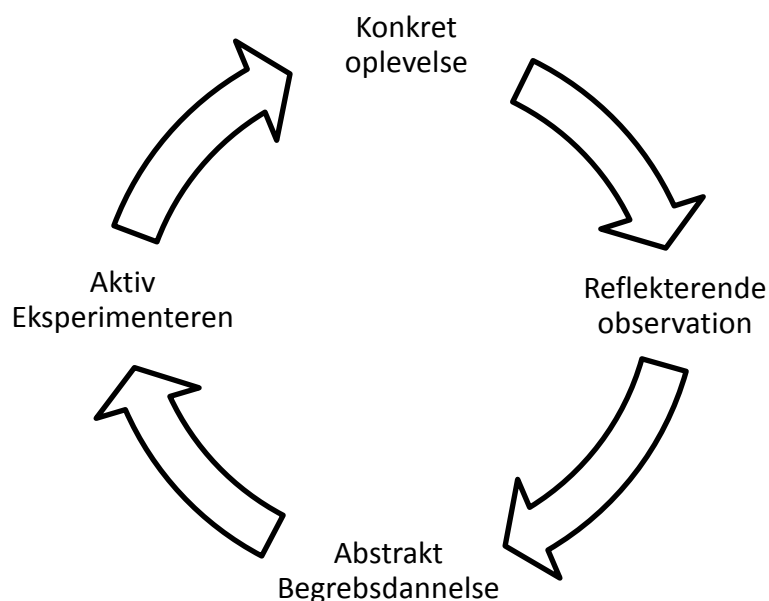
⁴⁴ Haslebo 2004a s.33

⁴⁵ Kolb 1984 s.39-60

lære noget nyt, at man oplever noget med sin krop, eller at man oplever en situation, hvor man mentalt oplever en anden forståelse af situationen, end man havde før.⁴⁶

Disse oplevelser enten fysiske eller mentale bliver i den anden dimension transformeret til ny viden hos den lærende person.⁴⁷ Denne transformation kan igen ske på to forskellige måder. Enten ved at person mentalt reflekterer over oplevelsen, eller ved aktivt at eksperimentere med oplevelsen. Ved den mentale refleksion er denne transformation indadvendt, hvor den lærende person bruger det oplevede til at skabe den nye viden, hvorimod der ved den aktive eksperimenterende form for transformation er en udadvendt aktiv bearbejdelse af det oplevede hos den lærende person. Personen benytter sig af en form for "trial and error" metode, hvor det oplevede prøves af i verdenen, før det endeligt bliver til ny viden.

Der er altså to modsatorienterede retninger. I oplevelsesdimensionen er det konkret oplevelse kontra abstrakt begrebsdannelse, og i transformationsdimensionen er det reflekterende observation kontra aktiv eksperimentation.⁴⁸ Disse to dimensioner med deres modsatvirkende elementer opstiller Kolb i sin model over den individuelle læring.



Figur 2 Model over Kolbs læringscyklus⁴⁹

⁴⁶ Kolb 1984 s.43

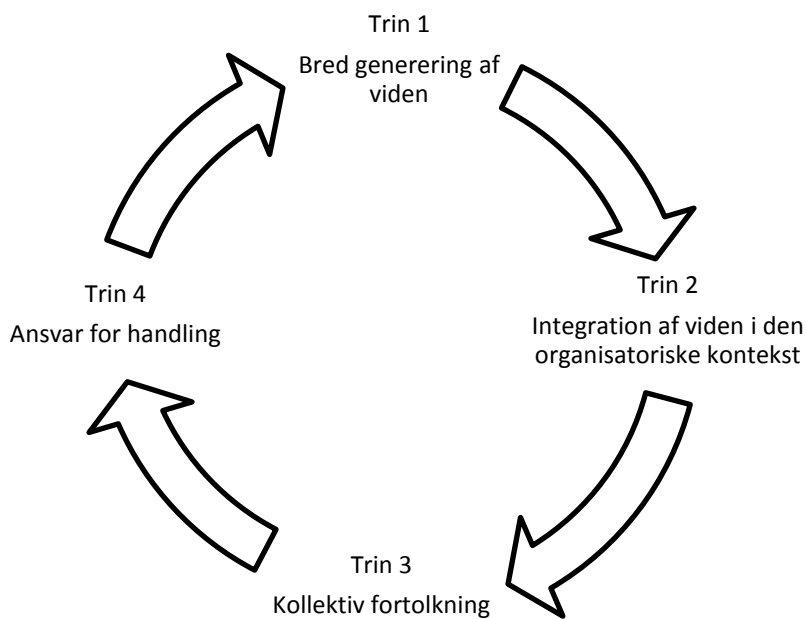
⁴⁷ Kolb 1984 s.51

⁴⁸ Kolb 1984 s.39-60

⁴⁹ Kolb 1984 s.42

I modellen opstilles de to dimensioner i en cirkel, da Kolb mener at den optimale læring sker ved at begge elementer i de to dimensioner finder sted hos det individ, der lærer. Han siger altså, at for at få det meste ud af en konkret oplevelse, skal der også ske en begrebslig forståelse af denne konkrete oplevelse, som både skal reflekteres over og aktivt eksperimenteres med.

Dixon bruger Kolbs individuelle læringscyklus som udgangspunkt for sin model over det, hun kalder for organisatorisk læring.



Figur 3 Dixons organisatorisk læringscyklus⁵⁰

Jeg vil ikke beskrive de enkelte trin her og nu, da Haslebo benytter sig af de samme fire trin i hendes kollektive læring. Derfor kommer der en forklaring af de fire trin i slutningen af dette afsnit.

Dixon arbejder med tre former for meningsstrukturer⁵¹. Den første er den private meningsstruktur⁵². Her finder man de tanker og opfattelser, som er hos den enkelte medarbejder. Disse meninger holdes for sig selv, enten på grund af, at personen ikke selv har fået sat ord på meningene og derfor kun handler ud fra en form for følelse af, at det er den rigtige måde at gøre tingene på - en intuitiv reaktion i en given situation.⁵³ Meningen eller forståelsen af en situation

⁵⁰ Dixon 1994 s.46

⁵¹ Dixon 1994 s.36-43

⁵² Dixon 1994 s.36

⁵³ Haslebo 2004a s.36

kan en person også undlade at udtrykke for andre i organisationen, fordi personen anser meningene for at være risikable for personens fremtid i organisationen, eller fordi personen ikke synes, at det er den rette tid at give udtryk for meningen på, fordi effekten af at vente til senere tidspunkt måske vil kunne have større karrieremæssig betydning. Meningene eller forståelsen af en situation bliver derfor ikke tilgængelige for de øvrige medarbejdere i organisationen, så de får mulighed for at arbejde videre med dem og udvikle dem til en fælles mening.⁵⁴ Der er desuden en eksplicit og en implicit form. Den eksplicitte form er den hvor personen har sat ord på sin mening eller forståelse, og derfor er i stand til bevidst at handle ud fra disse forståelser og meninger. Den implicitte form er, når personen ikke har fået sat ord på sine meninger og forståelser, og derfor handler intuitivt.⁵⁵

Den anden meningsstruktur Dixon arbejder med er den kollektive meningsstruktur.⁵⁶ Her er der også eksplicitte og implicitte former for meninger og forståelser. Den eksplicitte form kan eksempelvis være den holdning ledelsen præsenterer om verdenen for. De implicitte former er de forståelser der i organisationen tages for givet, altså eksempelvis den opfattelse af at en specifik opgave skal løses på den og den måde, eller at opfattelsen af kunderne er på den og den måde.⁵⁷ De kollektive meningsstrukturer er svære at ændre på da de typisk er af implicit karakter, og der er derfor ikke sat ord på dem, og de har en intuitiv karakter. Det er forskelligt hvor meget de kollektive meningsstrukturer fylder i en organisation. Hvis de fylder meget vil der herske en firmaånd i organisationen, altså en følelse af at sådan er vi her, og alle nye medarbejdere skal falde ind i den måde der tænkes og arbejdes på i organisationen.⁵⁸

Den tredje og sidste meningsstruktur, Dixon arbejder med, er den, hun kalder for de tilgængelige meningsstrukturer. Her finder man meninger og forståelser, der er tilgængelige for organisationen. Derfor er det muligt for organisationens medarbejdere og afdelinger i fællesskab at udforske disse for at udvikle dem, så de kommer til at passe til organisationen, som den ser ud på det givne tidspunkt. Ifølge Haslebo hænger muligheden for kollektiv læring sammen med størrelsen af de tilgængelige meningsstrukturer.⁵⁹ Jeg vil samtidig mene, at de kollektive meningsstrukturer vil fylde lidt i en organisation hvor de tilgængelige meningsstrukturer er meget store og omvendt, at

⁵⁴ Dixon 1994 s.36

⁵⁵ Haslebo 2004a s.35

⁵⁶ Dixon 1994 s.39

⁵⁷ Dixon 1994 s.39-43

⁵⁸ Haslebo 2004a s.36 & Dixon 1994 s.39-43

⁵⁹ Haslebo 2004a s.36

de kollektive meningsstrukturer vil fylde meget i en organisation, hvor råderummet for de tilgængelige meningsstrukturer er små.

Haslebo bruger Kolbs individuelle lærings cyklus og Dixons organisatoriske lærings cyklus som udgangspunkt for sin forståelse af læringsprocessen i organisationer.⁶⁰ Da Haslebo i modsætning til Dixon mener, at læringen i organisationer sker på et individuelt - og ikke på et organisatorisk niveau - har hun derfor omformuleret organisatorisk læring til det, som hun kalder for en kollektiv læringsproces. Denne kollektive læringsproces definerer hun som værende:

”individuel læring hos mange organisationsmedlemmer, der indgår i interaktion med hinanden, og hvor den individuelle læring fører til ny fælles viden i organisationen”⁶¹

Den kollektive læringsproces har altså - ligesom Dixons organisatoriske læring - fire trin, processen skal igennem, før læringsprocessen gennemføres. Haslebo anser det som vigtigt for organisationers mulighed for kollektiv læring, at så mange som muligt er med til at gennemgå de fire trin i den kollektive læringsproces,⁶² for hvis kun få af de implicerede er med i processen, vil de mange, som er udenfor, ikke få løst problemet. Problemet vil derfor fortsat eksistere.

3.2.1 Trin 1: bred generering af viden

I det første trin sker der en generering af tanker og ideer, enten internt eller eksternt. Den interne generation af tanker og ideer sker hos organisationens medarbejdere, og eksternt sker generationen ved indsamling af interessenters eller af kunders synspunkter, som har interesse for organisationen.⁶³

Det, Haslebo mener med viden, er i dette tilfælde primært sammenhængende opfattelser og forståelser - ikke så meget på produktion af data i organisationen.⁶⁴ Det er altså vigtigt ifølge Haslebo, at den viden, der produceres i organisationen, er med til at fremme den sammenhængende forståelse og opfattelse af organisationen, eller en given funktion i organisationen. Hvis de informationer, der bliver skabt i den første fase har form af fragmenteret data, vil detaljegraden i informationerne blive meget stor, hvilket, ifølge Haslebo, vil hindre den kollektive læringsproces.⁶⁵ På samme måde vil en fokusering på kvantitet skabe så store mængder

⁶⁰ Haslebo 2004a s.31-34

⁶¹ Haslebo 2004a s.34

⁶² Haslebo 2004a s.34

⁶³ Haslebo 2004a s.34

⁶⁴ Haslebo 2004a s.34

⁶⁵ Haslebo 2004a s.34

informationer, at det bliver svært at se den røde tråd i mængden. Det er derfor vigtigt, at man ikke koncentrerer sig om at producere så meget information som muligt, men i stedet sørger for at skabe et tværororganisatorisk samarbejde. Det vil ifølge Haslebo gøre det nemmere at sortere informationerne og finde dét, som er mest væsentligt.⁶⁶

For at denne generering af bred viden kan ske internt i en organisation, stilles der krav til, hvordan organisationskulturen er i organisationen. For hvis organisationen er meget lukket og traditionsbunden, vil der ikke være de bedste betingelser, for en åben trafik af ideer og tanker mellem organisationens afdelinger og hierarkier. Denne åbenhed ser Haslebo som værende vigtig, for at kunne generere bred viden.⁶⁷

På samme måde er organisationskulturen med til at bestemme, i hvor høj grad organisationen påvirkes af omverdenen.⁶⁸ En meget lukket organisation vil ikke trække på deres kunders input i samme grad, som en åben organisation.⁶⁹ Det er derfor meget vigtigt for en organisation, der gerne vil fremme den kollektive læring i organisationen, at der ses på hvordan organisationskulturen er i organisation. Gøres det ikke kan der blive brugt en masse ressourcer på at fremme den kollektive læring, uden at præmisserne til den er til stede i organisationen. I stedet burde der først arbejdes på at åbne organisationens kulturen op, så det gav mere åbne kommunikationsveje mellem de enkelte afdelinger.

Formålet med trin 1 er - som jeg har været inde på tidligere - at udvide områder med tilgængelige meningsstrukturer der, hvor organisationens medarbejdere har mulighed for at skabe nye meninger i forbindelse med de tilgængelige meningsstrukturer og på den måde skabe ny viden. Jo større den tilgængelige meningsstruktur er, jo større muligheder er der for kollektiv læring.⁷⁰

3.2.2 Trin 2: integration af viden i den organisatoriske kontekst

På det andet trin sker der ifølge Haslebo en integration af den nye viden fra det første trin i organisationen. Denne integration har to sider: en fysisk og en tankemæssig.⁷¹

Den fysiske side af integrationen handler om, at den nye viden skal kunne flyttes rundt i organisationen, og ikke kun kunne ses ét sted i organisationen. Eller sagt på en anden måde, så

⁶⁶ Haslebo 2004a s.35

⁶⁷ Haslebo 2004a s.34

⁶⁸ Haslebo 2004a s.34

⁶⁹ Haslebo 2004a s.34

⁷⁰ Haslebo 2004a s.36

⁷¹ Haslebo 2004a s.36

skal den nye viden enten have form som en tekst eller lignende, så den nemt og hurtigt kan deles ud til hele organisationens afdelinger. Det kan være meget svært at flytte den nye viden rundt i alle organisationens afdelinger - eksempelvis hvis en afdelings leder og medarbejders arbejdsgang udelukkende foregår i deres egen afdeling. I dette tilfælde vil de ikke have stor kontakt til resten af organisationen, og det vil derfor være begrænset, hvordan den nye viden kan komme ind i afdelingen.⁷²

Den tankemæssige side af den nye viden handler om, at den nye viden - rent tankemæssigt - skal kunne modtages - rent tankemæssigt - af organisationens medarbejdere.⁷³ F. eks. på en sådan måde, at det, som står i den fysiske del af den nye viden, formuleres så det nemt kan forstås af hver enkelt medarbejder. Kulturen i organisationen har stor indflydelse på den tankemæssige integration af den nye viden, for i en organisation med magtkultur, vil der mere blive fokuseret på, hvem der har været med til at skabe den nye viden end på indholdet af den, hvorimod der i en organisation med rollekultur i stedet fokuseres på, hvor i organisationen, den nye viden er skabt⁷⁴

3.2.3 Trin 3: kollektiv fortolkning

På det næstsidste trin sker der en kollektiv fortolkning af de nye tanker og forståelser de første to trin har produceret. Ifølge Haslebo ligger udfordringen på dette trin i, at det ikke er det samme at modtage ny viden, som det er at få mening ud af den nye viden.⁷⁵

I en organisation vil direktøren fortolke den nye viden ud fra andre perspektiver end en mellemlider, der igen fortolker anderledes end en medarbejder. Hvert enkelt medlem af organisationen er med i en faggruppe eller organisatorisk enhed, der fortolker den nye viden ud fra gruppens perspektiver, og der vil derfor i en stor organisation være mange fortolkningsmuligheder af den samme nye viden, og hver gruppering vil kun kunne se deres egen fortolkning som værende den "sande".⁷⁶

Udfordringen er derfor ifølge Haslebo at tage springet fra den individuelle og gruppevise fortolkning og over til en kollektiv fortolkning. For at kunne gøre dette skal det være muligt for hver gruppe at samles for at skabe denne kollektive fortolkning. Her kan organisationens størrelse, strukturen, arbejdsorganiseringen, mødestrukturen og mange andre faktorer hæmme denne

⁷² Haslebo 2004a s.37

⁷³ Haslebo 2004a s.36

⁷⁴ Haslebo 2004a s.37

⁷⁵ Haslebo 2004a s.38

⁷⁶ Haslebo 2004a s.38

kollektive fortolkning og gøre det besværligt for de enkelte grupper at mødes og eksponeres for andre grupperingers fortolkninger af den nye viden.⁷⁷

I en organisation hvor der hersker en opgavekultur med mange tidsbegrænsede projektgrupper sammensat af medarbejdere fra mange afdelinger vil denne proces med at få andre grupperingers fortolkninger ind på livet fremmes, fordi man i sin dagligdag arbejder på tværs af organisationens afdelinger. En anden måde at fremme denne tværfaglighed på kan være jobbytteordninger og andre personaleforanstaltninger, kan på samme måde styrke tværfagligheden i organisationen.⁷⁸

Organisationskulturen spiller også ind på den kollektive fortolkning, da det ifølge Haslebo og Dixon er vigtigt, at der er følgende værdier i organisationen: "*Frihed til at udtrykke sig uden frygt for straf. Ligeværdighed. Gensidig respekt*"⁷⁹ Der kan være mange aspekter, som virker hæmmende på disse tre værdier - eksempelvis favorisering fra ledelsens side af visse medarbejdere, hierarkisk bestemte statusforskelle eller uformelle succeskriterier.⁸⁰

Ifølge Haslebo er dialogen mellem organisationens medlemmer det vigtigste værktøj på dette trin, og Haslebo siger da også at: "*dialogen er den gymnastik, der gør tanken smidig.*"⁸¹

3.2.4 Trin 4: ansvar for handlinger

I det sidste trin i den kollektive læringscyklus skal der tages ansvar for de handlinger processen har fundet frem til er nødvendige i situationen, eller sagt på en anden måde så er det i dette sidste trin at det der er fundet frem til i de tre foregående trin omsættes til handling. Her kan organisationskulturen gå ind og hæmme denne sidste del af processen, ved at ledere og medarbejdere har svært ved at tage beslutningen om hvem der skal tage ansvaret eller bare det at tage beslutningen for hvem der skal tage ansvaret for handlingerne.⁸² Det kan være at der i en organisation er en kultur der er meget fokuseret på at når noget ikke lykkes, så skal den der haver ansvaret straffes på en eller anden måde, dette vil gøre det at have ansvaret for noget nyt og uprøvet til en uønsket situation. Det kan også være at der i organisationen er en kultur for at være meget handlestærke og er ikke bange for at tage en beslutning, hvilket ifølge Haslebo kan have en meget negativ effekt på dette sidste trin i den kollektive læringsproces, da man fordi man er vant til at tage beslutninger og handle glemmer at gøre det ud fra de præmisser processens tre første

⁷⁷ Haslebo 2004a s.38

⁷⁸ Haslebo 2004a s.39

⁷⁹ Haslebo 2004a s.39

⁸⁰ Haslebo 2004a s.39

⁸¹ Haslebo 2004a s.39

⁸² Haslebo 2004a s.39

trin har stillet op, og derfor gør tingene på den samme måde man hele tiden har gjort.⁸³ Dette vil betyde at der efter processen vil blive skabt en fornemmelse af at der er blevet brugt en masse tid og kræfter på en lang proces der ikke er mundet ud med en løsning eller noget nyt, og organisationen vil derfor være skeptisk over for at benytte sig af processen i fremtidige problemstillinger.⁸⁴

3.3 Relationer

Haslebo er i sin kollektive læringsproces inde på, at der i det tredje trin sker en kollektiv fortolkning af de nye informationer skabt i de to foregående trin i processen. Jeg vil derfor nu ridse op hvilke former for relationer, Haslebo har i sin bog *"Relationer i organisationer – En verden til forskel"*.

Jeg vil begynde med Haslebos beskrivelse af mennesker som individer i hverdagsopfattelsen i organisationer, og herefter komme ind på det, som Haslebo mener, er en alternativ måde at forklare den enkeltes identitet.⁸⁵

3.3.1 Individet

I hverdagsopfattelsen søges der efter forklaringer på en persons handlinger og optræden i en organisation, og her bruger Haslebo personlighedsbegrebet som eksempel på, hvordan man gøre dette.⁸⁶ En medarbejder får - ud fra sin opførelse - tildelt forskellige personligheder af sine kollegaer. Eksempelvis anses en medarbejder for at være en meget sikker og defensiv person, hvis vedkommende altid udtaler sig med sikkerhed over for sine kollegaer og flittigt forsvare dem, der bagtales eller angribes af andre kollegaer.

Ifølge Haslebo er der fire kendetegn ved personlighedsbegrebet. For det første er begrebet udsprunget af forestillingen om individuelle forskelle hos mennesker. For det andet anses personlighed som værende meget stabil, og derfor noget som ikke kan ændres.⁸⁷ For det tredje anses personlighedens enkelte træk som værende konsistente og sammenhængende, hvilket igen

⁸³ Haslebo 2004a s.40

⁸⁴ Haslebo 2004a s.40

⁸⁵ Haslebo 2004b s.29

⁸⁶ Haslebo 2004b s.30

⁸⁷ Haslebo 2004b s.31

er en forklaring på, at det er svært at ændre på en persons personlighed.⁸⁸ Det fjerde og sidste kendetegn er den sammenhæng, der er mellem personens adfærd og personens personlighed.⁸⁹

Personlighed er ifølge Haslebo ikke dækkende over et individ, da en person vil handle forskelligt alt efter hvilken situation, personen befinder sig i. En leder, der i mødet med sine medarbejdere anses for at være konfliktsky, virker og reagerer måske helt anderledes i chefmøder, hvor vedkommende er i stand til at benytte sig af store ord i sin argumentation.⁹⁰

Det, at lederen opfører sig forskelligt i de to typer møder, sår en tvivl om, at personlighedsbegrebet er stabilt og konsistent, hvilket får Haslebo til at vende sig mod relationerne som det sted, hvor en persons identitet skal findes.⁹¹

3.3.2 Relationer

Det er ifølge Haslebo mangelfuldt og derfor ikke muligt at bestemme en persons identitet udelukkende ud fra dennes personlighed. Manglerne i personlighedsbegrebet skal i stedet findes og forklares ud fra personens handlinger og adfærd i forhold til personens relationer.⁹²

Personers handlinger og samspil skal findes i deres relationer til andre - og ikke i deres personlighed - det opstiller Haslebo fire begrundelser for⁹³ Den første begrundelse kalder hun for de internaliserede andre, hvilket vil sige, at en persons identitet skabes i personens relationer til andre. For eksempel vil en ny leder måske kunne fremstå som usikker og svag. Ikke fordi han af natur er usikker, men fordi vedkommende befinder sig i en situation, hvor han ikke kan se, hvordan hans identitet på jobbet kunne være. Han har ikke nået at få styr på sine relationer på stedet. Som ny leder har han endnu ikke fundet sin plads i organisationen, og er derfor usikker. Bliver han bevidst om den synsvinkel - at hans usikkerhed kun bunder i det faktum, at han ikke kender sit ståsted i forhold til relationerne på den nye arbejdsplads og ikke har noget at gøre med hans kompetencer - kan han bruge denne synsvinkel positivt til at handle efter og finde løsninger ud fra.⁹⁴ Haslebo mener også, at der i de internaliserede andre også kan ses, at en person handler forskelligt alt efter i hvilken situation og hvem, personen er sammen med. Det, en medarbejder siger i et individuelt interview, er ikke nødvendigvis det samme som det, medarbejderen siger i en

⁸⁸ Haslebo 2004b s.31

⁸⁹ Haslebo 2004b s.31

⁹⁰ Haslebo 2004b s.33

⁹¹ Haslebo 2004b s.33

⁹² Haslebo 2004b s.35

⁹³ Haslebo 2004b s.35-41

⁹⁴ Haslebo 2004b s.36

gruppediskussion, hvilket viser at en person har mange selv'er, alt efter hvilke relationer personen befinder sig i.⁹⁵ En sygeplejerske på et børnehospital i Helsinkiområdet opfører sig anderledes, når hun er i selskab med overlægen, end når hun er sammen med sine tætte kollegaer eller med en patient. Det er altså situationen og relationen til enten overlægen, kollegaerne eller patienten, der bestemmer, hvordan sygeplejersken opfører sig.

Den anden begrundelse Haslebo kommer med er, de indbyrdes relationers effekt på, hvordan en persons handlinger skal forstås. Meningen skabes i relation til andre.⁹⁶ En persons handling skal forstås ud fra personens relationer til de andre tilstedeværende, og der vil derfor være forskellige handlinger alt afhængig af hvem, der ellers er til stede.

En sygeplejerske handler anderledes, når hun er alene med en patient, end når der er en overlæge tilstede.

Relationerne til både overlægen og patienten ændrer på sygeplejerskens handlingsmønster, og det er derfor vigtigt, at man ikke kun ser på, hvad de enkelte deltagere mener, når der skal undersøges, hvordan tingene er, før der findes et nyt behandlingsforløb. De individuelle udtalelser vil ændre sig, når der snakkes om tingene i grupper.

Den tredje begrundelse for at det er relationerne, der bestemmer og giver handlinger mening, er det at være medlem af en gruppe. Her tænker Haslebo eksempelvis på en faggruppe eller en afdeling i en organisation.⁹⁷ Det er de virkelighedsopfattelser og forpligtigelser der er gruppens medlemmer imellem, som er med til at styre den enkeltes forståelse af en handling. Gruppens medlemmer er del af mere end bare én gruppe. De er også med i andre. En leder er for eksempel ikke kun en del af en personalegruppe, men også en del af en chefgruppe, et udvalg og måske flere andre grupperinger i organisationen. Da virkelighedsopfattelsen og forpligtigelserne er forskellige i hver gruppe, vil lederen tolke en handling forskelligt alt efter i hvilken gruppe, handlingen sker.⁹⁸

I forhold til tilfælde med det finske sundhedsvæsen kunne en læge, også være en del af hospitalets bestyrelse, og derfor have to forskellige måder at forstå på, hvorfor der skal gøres noget ved behandlingsmetoden af de langtidssyge børn. Som læge vil forståelsen kunne være, at der er behov for at optimere behandlingsforløbet, så selve behandlingen gøres nemmere og mere glidende end tilfældet er. Men som medlem af bestyrelsen kan forståelsen være, at et nyt

⁹⁵ Haslebo 2004b s.37

⁹⁶ Haslebo 2004b s.38

⁹⁷ Haslebo 2004b s.39

⁹⁸ Haslebo 2004b s.39

behandlingsforløb, vil være billigere end det gamle, og at man slipper for at have politikerne i nakken hele tiden.

Den sidste begrundelse Haslebo kommer med er den systemiske sammenhæng, hvor et problem ikke er del af et velafgrænset system, med derimod er del af et system, der er del af flere og større systemer.⁹⁹ Når det ikke er muligt, at beskrive problemet ud fra en velafgrænset ramme, vil løsningsmulighederne være uendeligt mange flere. For at finde en løsning bliver man ifølge Haslebo nødt til at stille dette spørgsmål: *"Når problemet er defineret som f.eks. samarbejdsproblemer i en afdeling eller inkompetent ledelse, hvilket system vil det så være hensigtsmæssigt at arbejde med?"*¹⁰⁰ Det er altså ikke muligt at arbejde på at finde en løsning på problemet, før man har afklaret rammerne for det system, man vil arbejde med. Hvis det er samarbejdsproblemer, der skal løses, så skal man først finde ud af, om det for eksempel er fordelingen af medarbejdere i afdelingen, der skal arbejdes med, om det måske er den måde, man kommunikerer med hinanden på, der skal ændres eller eventuelt helt andre systemer, der skal justeres. Før man finder ud af dette og får fastlagt rammerne for, hvad der er tale om, vil det være spild af tid at prøve at finde en løsning.

Problemet med behandlingsforløbet i Finland, kan ikke kun forstås ud fra børnehospitalet alene. Patientfamilierne, sundhedscentrene og den personlige læge skal også tages med i overvejelserne for at kunne forstå problemet så godt som muligt.

3.4 Opsummering af den kollektiv læring.

I Haslebos arbejde som konsulent for organisationer giver hun ikke det, hun kalder for ekspertrådgivning - altså hvor hun som ekspert udefra kommer med en færdig løsning på et oplevet problem. Ordet problem i den forbindelse er for Haslebo, at medarbejderne i en organisation oplever en situation, der afviger fra det ønskværdige i hverdagen. Medarbejderne støder på situationer i deres hverdag, hvor de ikke føler, at den nuværende måde at gøre tingene på er den bedste, eller at der er et dårligt arbejdsmiljø, og de bliver derfor opmærksomme på, at der er et problem.

For at løse dette problem arbejder Haslebo med dialogbaseret konsultation, eller som hun kalder det, systemisk konsultation, hvor målet ikke er, at finde den bedste løsning på problemet og fokusere på selve problemet, men hvor fokus derimod ligger på relationerne mellem de

⁹⁹ Haslebo 2004b s.41

¹⁰⁰ Haslebo 2004b s.41

implicerede medarbejdere. Det er altså ifølge Haslebo konsulentens job gennem dialog, at få klienten til at finde en løsning der tager hånd om problemet.

I Haslebos arbejde opererer hun med et læringsbegreb, hun kalder for kollektiv læring. Her tager hun udgangspunkt i Kolb og Dixons læringsmodeller og bruger det, hun mener passer med hendes systemiske konsultations begreb. For Haslebo er læring en individuel proces, og hun definerer da også sit kollektive læringsbegreb som værende en proces, hvor flere af organisationens medlemmer deltager. Gennem deres individuelle læring skabes en fælles viden. For at skabe de bedste betingelser for den kollektive læring, ser Haslebo, at der skal være mange, af det Dixon betegner som, tilgængelige meningsstrukturer. Opfattet på den måde, at der i organisationen findes mange forståelser og meninger til så mange aspekter af organisationen det er muligt, som ikke er fastlåst, og derfor kan udforskes af organisationens medarbejdere. For en organisation betyder det, at de enkelte medarbejdere har mulighed for at afprøve og udforske forskellige arbejdsmetoders mening og forsøge at forstå dem på en anden måde end den gængse.

For at komme frem til denne nye fælles viden gennem individuel læring, skal der gennemgås fire processer.

I den første proces skal der genereres viden, som kan analyseres i de senere processer. Der skal altså ske en analyse af problemet for at finde ud af, hvad der er galt eller en indsamling fra kunder af data, der er relevante for problemløsningen.

Den næste proces går ud på, at den genererede viden nu skal integreres i organisationen, så den kan ses ud fra organisationens synsvinkel. Den nye viden skal også kunne flyttes rundt i organisationen, således at hele organisationen har adgang til den, for at undgå situationer, hvor en medarbejder i organisationen, som netop kunne have brug for den nye viden til at være med til at løse problemet, ikke har fået adgang til denne ny viden og derfor ikke kan være med til at finde en løsning.

Den tredje proces som sætter ind derefter, er en kollektiv fortolkning af den nye viden. Hvis denne proces ikke sker, vil der eksistere mange forskellige tolkninger af den nye viden i organisationen, og dette vil kunne skabe nye problemer. Afhængigt af organisationens størrelse varierer sværhedsgraden i arbejdet med denne proces, for i en meget stor organisation vil der være rigtig mange fortolkninger af den nye viden, og der skal derfor foregå mange og lange dialoger de enkelte fortolkninger imellem, før den kollektive fortolkning findes.

Den fjerde og sidste proces bliver nu arbejdet med at finde ud af hvem, der har ansvar for hvad. For ellers vil den nye kollektive fortolkning ikke kunne føres ud i livet og dermed løse problemet.

For Haslebo er relationerne en meget vigtig del af læringen, fordi relationerne mellem organisationens enkelte medarbejdere og de forskellige afdelinger - ifølge hende - er en del af alle problemer i en organisation.

Haslebo har fire begrundelser for hvorfor en person handler som personen gør, og hvordan personens samspil med andre er. Haslebo er inde på det hun kalder for de "internaliserede andre", hvor en person har mange forskellige måder at opføre sig på alt afhængig af hvem personen er sammen med. Hun er også inde på at en handling kan forstås på mange måder alt afhængig af de implicerede relationer til hinanden. På samme måde skal en persons handlingsmønstre forstås ud fra de grupper personen er del af, da handlingsmønstret er afhængigt af hvilken gruppe personen befinder sig i. Til sidste kommer Haslebo ind på den systemiske sammenhæng, hvor målet er at finde den rigtige ramme for problemløsningen. Der skal undersøges om problemet med behandlingen af de langtidssyge børn i Finland, skal løses ved at der skabes en bedre kommunikation blandt hospitalerne, sundhedscentrene og lægerne, eller om der skal findes nye behandlingsmetoder, eller noget helt tredje. Et problem skal ikke forstås ud fra situationen, men ud fra hvordan det ses i forhold til omverdenen.

Hele Haslebos kollektive læringsproces er tids- og ressourcekrævende, da det er organisationens relationer der arbejdes med. Dette betyder at, der fra konsulentens side skal snakkes med alle medarbejderne individuelt og på gruppeniveau, for at kunne hjælpe organisationen til at finde en løsning på problemet gennem gruppediskussioner.

4.

Ekspansiv læring

I dette afsnit vil jeg introducere Yrjö Engeströms ekspansive læringsteori, der ligesom Haslebo, er bygget op omkring den systemiske teori.

For at en læringsteori ifølge Engeström er anvendelig, skal der i en læringsproces kunne svares på følgende fire spørgsmål.¹⁰¹

1. *Hvem er det, der lærer, hvordan er de defineret og placeret?*
2. *Hvorfor lærer de, hvad får dem til at mobilisere den nødvendige energi?*
3. *Hvad lærer de, hvad er læringens indhold og resultat?*
4. *Hvordan lærer de, hvad er de væsentlige handlinger i forbindelse med læringen?*

Disse fire spørgsmål vil jeg senere i specialet benytte mig af, når jeg diskuterer de tre tilgange over for hinanden, for at se, om der er forskellige måder at besvare spørgsmålene på set fra hver tilgang.

Jeg vil nu beskrive Yrjö Engeströms teori om ekspansiv læring, men for at kunne gøre dette, må jeg først beskrive Engeströms forståelse af, hvad virksomhed er. Det gør jeg ved at beskrive Engeströms virksomhedsteori for at vise dels, hvad han lægger i ordet virksomhed og dels modsætningernes placering i hans model over virksomheds-systemer.¹⁰² Det er vigtigt at forstå, hvordan Engeström definerer ordet "virksomhed" for at kunne forstå, hvordan han ser en læringsproces fungere i en organisation. Jeg vil derefter se på hans teori ud fra et organisatorisk perspektiv og forklare, hvordan den står i forhold til læring i organisationer.

4.1 Virksomhedsteori

For at beskrive Engeströms virksomheds-system bliver jeg også nødt til at beskrive de teoretikere, han bygger sit virksomheds-system på. Jeg vil også starte med at slå fast, at når Engeström bruger ordet "virksomhed", så skal det ikke forstås som værende et firma eller en organisation, men derimod som en *aktivitet* indenfor firmaet eller organisationen.¹⁰³ Denne aktivitet er en handling,

¹⁰¹ Engeström 2007 s.82

¹⁰² Engeström 2007 s. 83-88

¹⁰³ Engeström 2007 s.82

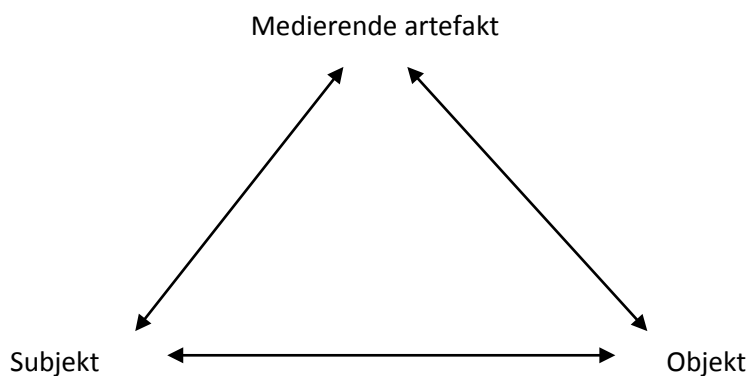
der er objekt-orienteret, og handlingens formål er at komme frem til en løsning.¹⁰⁴ Engeströms teori bygger altså på, at der nødvendigvis må være en *aktivitet (=virksomhed)*, for at en læring kan finde sted i en organisation eller et firma.

For ikke at rode rundt i flere definitioner af det samme, vil jeg fremefter i dette speciale bruge ordet virksomhed, når der er tale om en aktivitet.

Engeström opstiller fem principper, der kan bruges til at opsummere hans virksomhedsteori.¹⁰⁵

Engeström har som grundlaget for sin model over virksomheds-systemer (figur 2),¹⁰⁶ brugt den russiske psykolog Lev Semyonovich Vygotskys model over medieret handling.¹⁰⁷ og udbygget den, så den passer til hans syn på, hvad virksomhed er, og hvad der har indflydelse på virksomheden. Det Vygotskys model viser er de elementer, Vygotsky så ligge i en medieret handling, eller i et læringsperspektiv. Altså alle de elementer, der er i en læringsituation.

Modellen forestiller en trekant, hvor hvert hjørne repræsenterer et element i en medieret handling.¹⁰⁸ (figur 1)



Figur 4 Vygotskys model over medieret handling¹⁰⁹

I Vygotskys virksomhedsmodel repræsenterer subjektet organisationen, som står i en læringsituation. Objektet er det resultat læringsituationen munder ud i - dét som læres - og de medierende artefakter er de kulturelle forhold, som påvirket processen.

¹⁰⁴ Engeström 2007 s. 82

¹⁰⁵ Engeström 2000 s. 87

¹⁰⁶ Engeström 2000 s. 271

¹⁰⁷ Engeström 2007 s. 83

¹⁰⁸ Engeström 2007 s. 83

¹⁰⁹ Engeström 2000 s.271

Ifølge Vygotskys virksomhedsmodel er det altså ikke muligt at lære noget, uden at de kulturelle forhold tages med i processen, hvilket netop var det, der adskilte hans virksomhedsmodel fra andre teoretikere. Når Vygotsky medtog det kulturelle element i sin teori blev konsekvensen, at det *ikke* er muligt at undersøge en handling uden at subjektets kulturelle forhold tages med i betragtning. En beslutning er altid grundet i - ikke kun den person, der tager beslutningen - men også i, hvordan vedkommende har udviklet sig i forhold til omverdenen. Hvilket efter min mening viser, at man ikke kan lære noget nyt uden at alt det, man ved i forvejen, tages med i processen. For at kunne træffe de mest fordelagtige beslutninger, er det derfor vigtigt, at en organisation ser på en virksomheds historiske og kulturelle udvikling.

Ser man på Engeströms arbejde med det finske sundhedsvæsen, kan de kulturelle forhold for eksempel være retningslinjerne for, hvordan patienter skal behandles af personalet, eller måden, der i samfundet hos de enkelte patienter, er skabt en opfattelse af, hvordan sundhedsvæsenet fungerer. Skal man lære noget nyt og ændre på, hvordan patienter skal behandles, er det nødvendigt at medtage den gamle måde at behandle patienterne på, for gør man ikke det, er det svært at finde ud af, hvad det er, der opfattes som problemer i forløbet, og dermed finde en løsning. Det er i midlertidigt ikke nok kun at se på, hvordan måden, man behandler patienterne på, er udviklet inde for organisationens rammer. Samspillet mellem omverdenen og organisationen skal også medtages i evaluering og udvikling af en virksomhed. Som i tilfældet med Engeströms projekt, er det derfor ikke nok, at der fra sundhedsvæsnets side ses på, hvordan behandlingsvirksomheden har udviklet sig indenfor sundhedsvæsnets rammer. Omverdenens påvirkninger i kraft af befolkningens krav til hurtigere og bedre behandling har også indvirkning i behandlingsvirksomhedens udvikling.

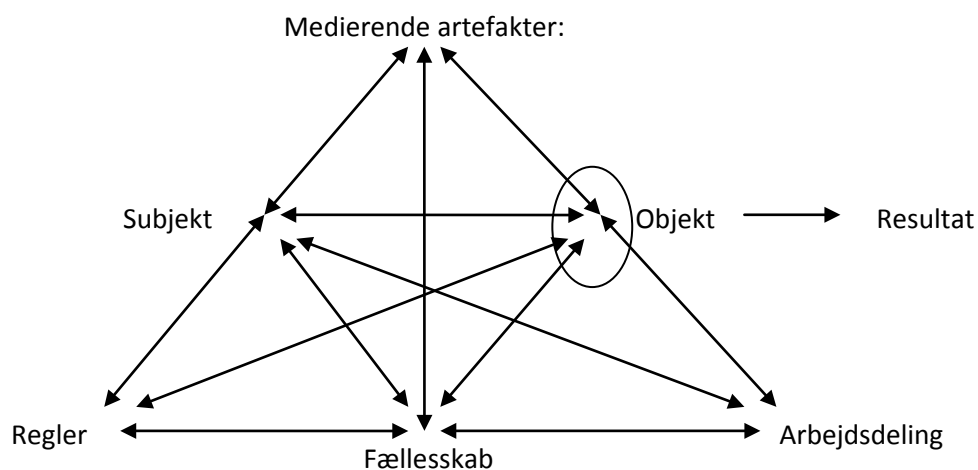
Når Engeströms virksomheds-system er meget mere omfattende end Vygotskys, skyldes det, at Engeström kun opfatter Vygotskys model som den første generation i virksomhedsteoriens historiske udvikling, for ifølge Engeström kan den opdeles i tre generationer.¹¹⁰

Vygotskys virksomhedsmodel er nemlig - efter min og Engeströms mening - ikke tilstrækkelig, fordi den ikke i høj nok grad adskiller de individuelle og kollektive indflydelser. Subjektet er for unuanceret en størrelse¹¹¹, der kan være både hele organisationen eller kun en del af organisationen. Der mangler noget i modellen, der gør, at man kan skelne mellem det individuelle og det kollektive i begrebet subjekt. Derfor bruger Engeström desuden den russiske psykolog

¹¹⁰ Engeström 2000 s. 271

¹¹¹ Engeström 2000 s. 272

Alexej Nikolaevitj Leontjevs: "Den kollektive jagts oprindelse" som belyser dét, der adskiller det individuelle og det kollektive i subjektet.¹¹² Det gør han ved at udvide Vygotskys model, så den medtager regler, fællesskab og arbejdsdeling. (figur 2)



Figur 5 Engeströms virksomheds-system model (Engeström 2007 s. 85)

Denne model repræsenterer den anden generation i Engeströms virksomhedsteori. Ovalen omkring objektet viser, at alle objektorienterede handlinger altid direkte eller indirekte er kendetegnet ved at være fyldt med overraskelser, tvetydighed og forandringsmuligheder.¹¹³ I en organisation vil de enkelte afdelingers måde arbejde på, have indbyrdes indflydelse på hinanden. Dette ses eksempelvis i tilfældet med det finske sundhedsvæsen, hvor den behandling børnehospitalet står for, er med til at påvirke, hvordan behandlingen foregår på sundhedscentrene.¹¹⁴ Når det individuelle adskilles fra det kollektive, opstår muligheden for at se på, hvordan modsætninger - for eksempel i forbindelse med regler, de enkelte medarbejdere imellem eller i forbindelse med sammenholdet på de enkelte afdelinger - influerer på den pågældende virksomhed i organisationen. Så snart man i en organisation erkender, at der er et problem i en af organisationens virksomheder, er det derfor vigtigt, at der ikke kun fokuseres på selve problemet, men at organisationskulturen og de modsætninger, der er mellem virksomhedssystemets forskellige elementer, tages i betragtning, når der skal findes en løsning på problemet. Det får den konsekvens at den løsning, man finder frem til nødvendigvis må blive meget specifik og derfor ikke altid vil kunne anvendes i præcis samme form på et senere tidspunkt

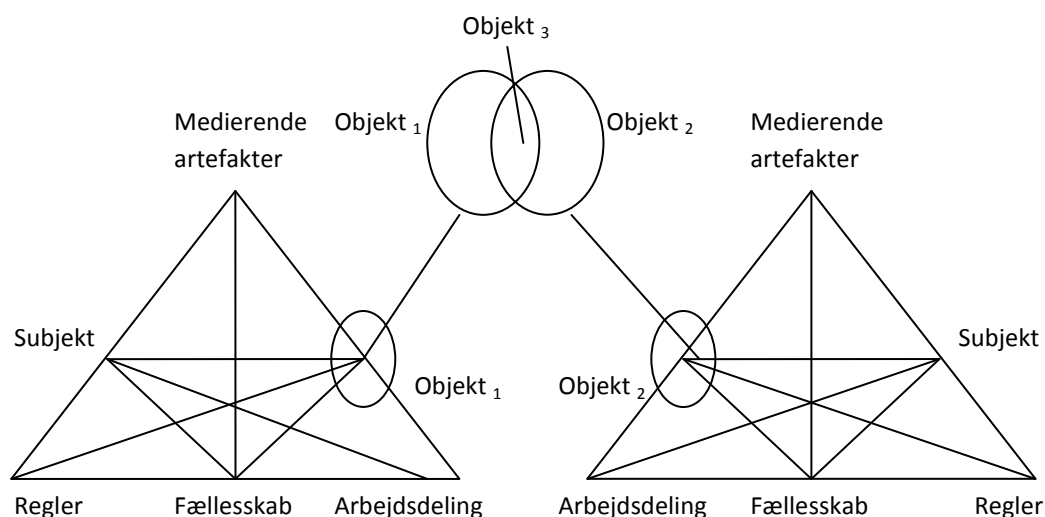
¹¹² Engeström 2000 s. 272

¹¹³ Engeström 2007 s. 84

¹¹⁴ Engeström 2007 s. 95

i organisationen eller for den sags skyld i andre organisationer. Grunden til dette er, at de kulturelle forhold og samspillet mellem de forskellige elementer konstant er under forandring, og at de er forskellige fra organisation til organisation.

Den sidste generation af virksomheds-systemer er, ifølge Engeström, når to eller flere virksomheds-systemer skal arbejde sammen for at finde frem til et fælles objekt.¹¹⁵ (figur 3)



Figur 6 To samspillene virksomheds-systemer (Engeström 2007 s. 86)

Her er det ikke kun modsætningerne i de enkelte virksomheds-systemer, som har indflydelse på objektet, men også modsætningerne imellem de virksomheds-systemer, der er en del af processen.¹¹⁶

Ethvert virksomheds-system vil eksempelvis repræsentere de forskellige afdelinger, som er del af det problem, der skal findes en løsning på. Disse afdelinger har hver sin historik, som er tilknyttet den virksomhed, der er under luppen. Afdelingernes syn på virksomheden er derfor ikke ens, så det er vigtigt, at der ses på, hvordan virksomheden opfattes set fra hver eneste afdelings synsvinkel. Forskellen er nødvendigvis ikke stor, men der vil altid være forskelligheder i opfattelsen af virksomheden. I Engeströms eksempel med det finske sundhedsvæsen, var det vigtigt at - for at arbejdet mellem børnehospitalet og sundhedscentrene kunne fungere bedre - at der blev taget

¹¹⁵ Engeström 2000 s. 273

¹¹⁶ Engeström 2000 s. 273

højde for dels, hvordan der bliver arbejdet de pågældende steder og dels, hvordan man er kommet frem til disse arbejdsrutiner.

På sundhedscentrene var arbejdet med behandlingsforløbet og omsorgen for den enkelte - i forhold til patientbehandlingen - det centrale omdrejningspunkt.¹¹⁷ At fokus lå her skyldtes, at det kommunalt i slutningen af 80'erne blev indført, at hver patient fik sin egen personlige læge.¹¹⁸

På børnehospitalet var det sygdommen - og *ikke* mennesket bag - der var det centrale omdrejningspunkt.¹¹⁹ Det skyldtes dels den udvikling, der efter anden verdenskrig opdelte behandlingen af patienter i specialer og dels, at der i 80'erne blev indført den praksis, at behandlingen af de enkelte sygdomme var bestemt af en overordnet arbejdsgruppe.¹²⁰ På børnehospitalerne var der altså en fremgangsmåde, mens der på sundhedscentrene var en anden. Disse to forskellige fremgangsmåder over for patienterne medførte en masse rod i behandlingen, da der manglede overblik og koordinering.

Engeström opstiller fem principper til at beskrive sin virksomhedsteori.¹²¹

Det første princip går ud på at enheden, der analyseres, er et kollektivt artefakt-medieret objekt-orienteret virksomheds-system, som er en del af et større netværk af virksomheds-systemer. Individuelle og gruppeorienterede systemer kan kun tolkes i forhold til det overordnede kollektive virksomheds-system.¹²²

Engeström mangler dog, efter min mening at opstille kriterier for at kunne afgrænse den analyserede enhed, hvilket kan skabe problemer i opstarten af løsningsprocessen.

Sundhedscentrenes virksomhed kan ikke undersøges og beskrives uden, at deres sammenhæng med resten af det finske sundhedsvæsen også bliver undersøgt. På samme måde kan den enkelte læges virksomhed heller ikke undersøges, uden at den sammenholdes med andre lægers, samt at andre professioner - såsom sygeplejersker - også bliver inddraget i undersøgelsen.

Det andet princip siger, at virksomheds-systemet altid er en helhed bestående af forskellige holdninger, meninger, væremåder, regler mm.¹²³ Denne mangfoldighed af forskelle - både inden

¹¹⁷ Engeström 2007 s. 95

¹¹⁸ Engeström 2007 s. 95

¹¹⁹ Engeström 2007 s. 95

¹²⁰ Engeström 2007 s. 95

¹²¹ Engeström 2007 s. 87

¹²² Engeström 2007 s. 87

¹²³ Engeström 2007 s. 87

for det enkelte virksomheds-system, men også mellem netværk af virksomheds-systemer - skaber problemer og modsætninger, som danner forudsætningerne for forhandlinger og forklaringer.

Gnidningerne, der var i behandlingen af langtidssyge børn i Finland mellem patientfamilierne, sundhedscentrene og børnehospitalet, er netop et fint eksempel på disse modsætninger.

Det tredje princip går ud på, at virksomheds-systemer forandrer sig over tid, og det er derfor vigtigt ifølge Engeström, at undersøge et virksomheds-systems historik.¹²⁴ Det drejer sig om både den interne historik, lokalhistorikken omkring virksomheds-systemet og historikken bag de teorier og fremgangsmetoder, virksomheds-systemet er bygget op på.

Børnehospitalets udvikling hen imod en virksomhed centreret omkring sygdomme er foregået parallelt med sundhedscentrenes udvikling mod en virksomhed centreret omkring behandlingsforløb. Det er gode eksempler på, at virksomheder har deres egen individuelle historiske baggrund.

Det fjerde princip handler om modsætningernes centrale rolle både som igangsætter af forandring og som udvikler af virksomheds-systemet.¹²⁵ Modsætningerne er ikke konflikter og problemer, men de spændinger, der er ophobet i virksomheds-systemet gennem tiden.

Modsætningsforholdet er - i Engeströms tilfælde med det finske sundhedssystem - at børnehospitalet har fokus på sygdom som det centrale, hvorimod sundhedscentrene satte fokus på behandlingsforløbet. Det skal dog siges at selvom Engeström mener, at modsætningerne ikke er konflikter og problemer, så er der stor sandsynlighed for at de ophobede spændinger kan opfattes som problemer og konflikter af medlemmerne af virksomhedssystemet. Det vil altså sige at selv om de ophobede spændinger ikke er et problem eller en konflikt for selve virksomhedssystemet, så vil det være det for de enkelte medlemmer. En modsætning kunne også godt være en forældet arbejdsmetode, der på sin vis kan bruges til at varetage en organisations virksomhed, men som langt fra er den optimale løsning.

Bliver ny teknologi taget i brug, skabes der modsætninger mellem det gamle og det nye.

Eksempelvis vil nye behandlingsmetoder eller nyt materiel skabe nye eller større modsætninger i børnehospitalet og sundhedscentrenes virksomhed.

¹²⁴ Engeström 2007 s. 87

¹²⁵ Engeström 2007 s. 87

Det femte og sidste princip handler om, at et virksomheds-system har mulighed for ekspansive transformationer og forandringer.¹²⁶ Det er muligt at virksomheds-systemet helt ændrer karakter, hvilket resulterer i en radikal ændring i virksomheden i forhold til den oprindelige virksomhed. Denne ændring starter ved, at de individuelle deltagere ser en dobbelthed i virksomheden, som de så sætter et spørgsmålstegn ved, og i visse tilfælde kan det skabe en ekspansiv transformation. Engeström bruger Batesons Double-Bind teori til at forklare denne dobbelthed i virksomheden.¹²⁷ Teorien bygger på den vanedannelse, der ligger i trial and error-processen hos individer og organisationer, hvor vaner bliver dannet for at dække over løsningen af klasser af problemer.¹²⁸ En vane vil kunne anvendes på mange lignende problemer, men fordi vaner ikke er fleksible, vil der i visse situationer, hvor vanen ikke er i stand til at løse problemet, opstå en double-bindsituation.¹²⁹

I en double-bindsituation vil der ikke være kun én løsning på problemet, men derimod to løsninger, som modsiger hinanden. Bateson viser i et forsøg med marsvin et eksempel på sådanne situationer. Marsvinet blev lukket ind i et bassin og fik så belønning for at stikke hovedet op over vandet. Herefter blev det taget ud af bassinet og igen lukket ind efter en pause. Marsvinet fik nu kun belønning, når det udførte en anden og helt anderledes adfærd end at stikke hovedet op over vandet. Derefter blev marsvinet atter taget ud af bassinet og lukket ind igen efter en pause, hvor det så fik belønning for endnu en ny adfærd. Denne proces fortsatte, mens marsvinet i stigende grad blev mere og mere ophidset og forvirret. Undervejs i forsøget blev træneren nødt til at belønne marsvinet på tidspunkter, hvor dets adfærd ikke skulle udløse en belønning, for at opretholde tilliden mellem træneren og marsvinet.¹³⁰ Den femtende gang, marsvinet blev lukket ind i bassinet for at udføre endnu en ny adfærdssækvens, udførte den desuden fire nye adfærdsformer, som ikke var set før.¹³¹

Marsvinet var altså blevet udsat for en double-bindsituation, hvor den ikke kunne løse problemet ved hjælp af sine vaner, men i stedet forsøgte at finde løsningen ved at udføre helt ny adfærd.

I sit arbejde med Engeströms laboratorium var det præcis den slags situationer, det finske sundhedsvæsen blev stillet over for. Her blev børnehospitalet, sundhedscentrene og patientfamilierne sat i situationer, hvor de opbyggede vaner ikke kunne forklare eller løse de

¹²⁶ Engeström 2007 s. 88

¹²⁷ Illeris 2007 s. 94

¹²⁸ Bateson 2000 s.274

¹²⁹ Bateson 2000 s.276

¹³⁰ Bateson 2000 s. 277

¹³¹ Bateson 2000 s. 276

modsatninger, der var imellem deres virksomheds-systemer. De blev derfor tvunget af situationen til at komme med en helt ny løsning, der i deres tilfælde blev til behandlings-aftaler imellem børnehospitalet, sundhedscentrene og patientfamilierne, så der var overblik over det enkelte barns samlede behandling.

Det, Engeström ser i ordet "virksomhed", er altså de arbejdsprocesser, som bliver anvendt i en organisation, og måden de udvikler sig på. Jeg vil derfor mene, at det er vigtigt, når en arbejdsmetode analyseres, at der bliver taget højde for følgende elementer:

- Arbejdsprocessernes forhold til organisationen samt udefrakommende arbejdsprocesser.
- Forholdet mellem processernes delelementer - det være sig det sociale, forholdet mellem kolleger, organisationens regler og arbejdsfordelingen.
- Den historiske udvikling, processen har gennemgået, både i forhold til organisationen, men også i forhold til omverdenen.
- Vigtigheden af at processens modsætninger undersøges, bl.a. om de teknologiske virkemidler, som anvendes i processen, er for umoderne, eller om der er behov for at ændre på reglerne omkring processen for at gøre den nemmere og mindre tung at danse med.

4.2 Læringstyper

For at kunne stille Engeströms ekspansive læring op imod Haslebo og Illeris vil jeg nu for at give et mere detaljeret billede af Engeströms ekspansive læring set i forhold til Gregory Batesons læringstyper. Dette gør jeg for at stille den ekspansive læring op overfor et helhedsbillede af læringen set ud fra Batesons læringstyper. For at kunne se den ekspansive læring i forhold til Batesons fem læringstyper, bliver jeg nødt til at komme ind på disse, hvilket jeg her vil gøre.

Gregory Bateson har fem læringstyper som han kalder for Læring 0, Læring I, Læring II, Læring III og Læring IV. Det er disse læringstyper, jeg nu vil gennemgå og bruge til at vise hvor Engeströms ekspansive læring er placeret.

4.2.1 Læring 0

Den første læringstype som Bateson opererer med, kalder han Læring 0. Kendetegnen for Læring 0 er, at det, der læres, ikke korrigeres.¹³² Et eksempel er ifølge Bateson, at en person lærer,

¹³² Bateson 2000 s. 283

at klokken er 12 ved hjælp af fabriksfløjten – det er en reaktion på en situation, som har en mekanisk forklaring.¹³³ Idet personen over en lang periode har været udsat for at høre fabriksfløjten på samme tidspunkt - nemlig klokken 12 - sætter han ubevidst lighedstegn ved fabriksfløjten og det faktum, at klokken er 12.

4.2.2 Læring I

Den næste læringstype, Bateson opererer med, kalder han Læring I, og denne læringstype er ifølge Bateson en forandring i Læring 0.¹³⁴ Forandringen i Læring 0 ses i form af, at der nu er flere forskellige reaktioner på de samme situationer. Der er altså ikke længere kun én løsning eller én reaktion på en specifik situation, men derimod flere forskellige fastlagte muligheder. I eksemplet med fabriksfløjten, vil den ikke kun lyde klokken 12. Fløjten vil også lyde, når det er fyraften, eller hvis der er sket en ulykke som kræver at arbejdet stoppes for en periode. Når fløjten lyder vil det altså være af flere mulige grunde.

Disse to første læringstyper er ifølge Illeris af meget simpel karakter og forekommer kun på et meget tidligt tidspunkt i et menneskes liv, nemlig i de første leveår eller i særlige situationer.¹³⁵ Jeg vil give Illeris ret i at Batesons Læring 0 og I er af simpel karakter, og at de derfor ikke har den store relevans for læring i organisationer. Læringstypernes simple karakter gør, at det er meget nemt for den lærende at gå ind og ændre på det, der er lært. I eksemplet med fabriksfløjten vil en medarbejder hurtigt finde andre måder, at se hvad klokken er, hvis fløjten blev afskaffet eller hvis tidspunkterne, hvor fløjten lyder blev ændret. Efter min mening har disse læringstyper - på grund af deres simple karakter - ingen mærkbar virkning på den ekspansive læring i organisationer og er derfor ikke relevante for forståelsen af den ekspansive læring.

4.2.3 Læring II

Bateson går videre fra Læring I til læring II der - på samme måde læring I var en forandring i Læring 0 - er en forandring i Læring I. Denne læringstype kalder Bateson for deutrolæring.¹³⁶ Bateson ser deutrolæringens formål som værende det "at lære at lære"¹³⁷ og resultatet af deutrolæring kan, ifølge Bateson, ses som personens vaner. Vanernes formål er, at den lærende på et senere tidspunkt og på lignende problemer kan benytte sig af den løsning vanen repræsenterer, uden

¹³³ Bateson 2000 s. 284

¹³⁴ Bateson 2000 s. 287

¹³⁵ Illeris 2006 s.47

¹³⁶ Bateson 2000 s. 293

¹³⁷ Bateson 2000 s. 166

behov for at der gennemgås et nyt læringsforløb.¹³⁸ Vanerne kan altså derfor ses som ubevidste redskaber, der er med til at overføre erfaringer fra en situation til andre lignende situationer. Et problem ved vaner er, at det er svært for den enkelte at vide, dels hvilke vaner, der bliver anvendt i hvilke situationer, og dels hvordan vanen er bygget op.¹³⁹ De ubevidste vaner er med til at den lærende skaber sig en forståelse af konteksten i læringen, og det, der læres i Læring II, er dybt fæstet i den lærende.¹⁴⁰ Når en læge på hospitalet eller i sundhedscentret bliver stillet over for en ny behandlingsmetode, vil de vaner, der er dannet i løbet af hans uddannelse, træde i kraft, og han vil forstå den nye metode uden at skulle forstå alle processerne bag.

Illeris ser Læring II som den type læring, der dækker over stort set al læring, og han mener, at det er her, hans assimilativ¹⁴¹ og akkumulative¹⁴² læring falder ind.¹⁴³

Det er denne form for læring, som efter min mening sker i en organisations virksomhed, når den bliver udviklet af udefrakommende deltagere, af ledelsen eller af kun få af virksomhedens deltagere. Derved bliver der skabt nye arbejdsmetoder eller målsætninger for virksomheden, uden at alle deltagerne har den store indflydelse på disse. Det kan siges på den måde, at der udefra bliver ændret i virksomhedens målsætninger, uden at deltageres vaner ændres. Virksomheden vil derfor ikke påvirkes nævneværdigt. Deltageres gamle vaner er ikke blevet udfordret og bevidst undersøgt for at ændre på disse, så deltagerne vil hurtigt falde tilbage til de gamle arbejdsmetoder, som vanerne er indeholdt i.

4.2.4 Læring III

Den næstsidste læringstype Bateson har opstillet er Læring III. Denne læringstype handler om, at der sker en forandring i Læring II processen. Eller sagt på anden måde, at der læres om Læring II.¹⁴⁴ Det er en bevidst udfordring af, hvad der læres i Læring II, og på den måde en bevidst udfordring af de vaner, der skabes i Læring II.¹⁴⁵ Denne læring ser Bateson som værende meget sjælden, og

¹³⁸ Bateson 2000 s. 274

¹³⁹ Bateson 2000 s. 274

¹⁴⁰ Bateson 2000 s. 301

¹⁴¹ Det der læres, optages og indpasses en persons eksisterende mentale skema. Et mentalt skema er der hvor alt hvad der læres indenfor et afgrænset felt gemmes.

¹⁴² Det der læres omstruktureres de mentale skemaer. Det er eks. når man efter lang tids grublen kan se sammenhængen i en ny teori.

¹⁴³ Illeris 2006 s. 47

¹⁴⁴ Bateson 2000 s. 304

¹⁴⁵ Bateson 2000 s. 304

han mener, den kan være skadelig for mennesker, da det er grundlaget for vanerne der udfordres¹⁴⁶, og på den måde går udfordringen ind og roder ved personens identitetsfølelse.

For det finske sundhedsvæsen er forløbet med Engeström et godt eksempel på Læring III, hvor de bliver tvunget til at ændre på deres behandlingsvaner og procedurer. Læring III kaldes af Mezirow og Illeris for transformativ læring, men Engeström kalder den samme læringstype for ekspansiv læring.¹⁴⁷

Mezirow definerer transformativ læring som:

”Transformativ læring kan defineres som den proces, hvorved vi omdanner problematiske referencerammer (indstillinger, mentale vaner, meningsperspektiver), antagelser og forventninger, så de bliver mere omfattende, indsigtfulde, fordomsfrie, reflekterende og følelsesmæssige åbne for forandringer.”

Mezirow har en mere kognitiv tilgang til denne læringstype end Engeström, der - ved sin brug af Vygotskys medierede handlingsmodel som grundsten i sin virksomhedsteori - har en mere kulturhistorisk tilgang. Det er hos Mezirow mere en udvikling i, hvordan den transformerende opfatter og føler omverdenen, hvor Engeström ser på, hvordan den transformerendes reaktioner og væremåde er. Engeström ser læringen som en vandret læringsproces, hvor dét, der læres, ikke er ny viden, men en omstrukturering af dét, som personen eller organisationen i forvejen ved.¹⁴⁸

Læring III situationer skabes, når der i Lærings II situationen opstår en double-bindsituation, som udløser spørgsmål til, hvorfor situationen håndteres, som den gør i den pågældende virksomhed.¹⁴⁹

Det er - i følge Engeström - i de situationer, hvor de gamle vaner ikke længere kan bruges til at forklare situationen, der skabes et behov for, at vanerne undergår en radikal omstrukturering. Det er desuden i disse situationer, den ekspansive læring foregår.

4.2.5 Læring IV

Den sidste læringstype er Læring IV. Denne form for læring ser Bateson¹⁵⁰ som teoretisk og ikke-eksisterende. Læring IV er en forandring i Læring III¹⁵¹ og er efter min mening for teoretisk og uhåndterbar og uddybes derfor ikke nærmere.

¹⁴⁶ Bateson s. 305

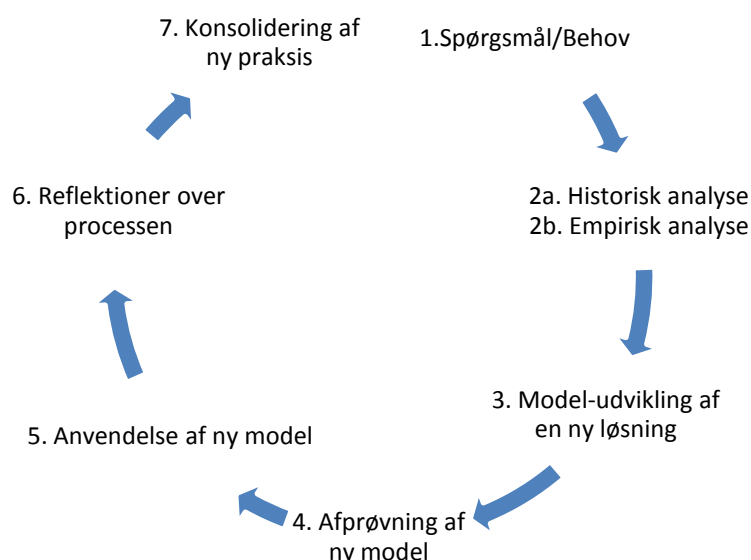
¹⁴⁷ Illeris 2006 s. 48

¹⁴⁸ Engeström 2007

¹⁴⁹ Engeström 2007 s.89

4.3 Cyklus for ekspansiv Læring

Engeström har i sin artikel i "læringsteorier – 6 aktuelle forståelser" en figur, som viser den ekspansive læringscyklus. Denne cyklus skal køre fra trin 1 til trin 7, før det kan siges, at der har foregået en ekspansiv læring. Jeg vil nu gå cyklussen igennem trin for trin.



Figur 7 Den ekspansive læringscyklus¹⁵²

Trin 1. Spørgsmål

I første trin skal man finde behovet for at skulle gennemgå den ekspansive læring, og til det finde et spørgsmål, som dækker over de oplevede modsætninger.¹⁵³ Der kan således spørges i den finske case: "Hvordan kan behandlingen af de langtidssyge børn i Helsinkiområdet optimeres, således at samarbejdet mellem børnehospitalet og sundhedscentrene bliver bedre og man desuden får en bedre udnyttelse af ressourcerne."

Trin 2. Historisk og empirisk analyse

Det andet trin, der skal ske i den ekspansive læringsproces, er at analysere forholdene bag spørgsmålet.¹⁵⁴ Denne analyse skal ske både på et empirisk niveau og et historisk niveau for at kunne forstå, hvordan modsætningerne er opstået og, hvordan de skal forstås ud fra spørgsmålet.

¹⁵⁰ Bateson 2000 s. 293

¹⁵¹ Bateson 2000 s. 293

¹⁵² Engestrom2007 s.105

¹⁵³ Engeström 2007

¹⁵⁴ Engeström 2007

I casen skal det derfor undersøges, hvordan det nuværende behandlingsforløb er opstået, samt hvordan og hvem, der er indblandet i den.

Trin 3. Model-udvikling af en ny løsning

I tredje trin skal der, ud fra den historiske og empiriske analyse, opstilles et løsningsforslag, som efterfølgende kan efterprøves.¹⁵⁵

Denne model-udvikling kan i casen ses som løsningsforslaget om en automatisk tilbagemelding mellem børnehospitalet og sundhedscentrene.

Trin 4. Afprøvning af ny model

I fjerde trin bliver den nye model afprøvet for at se, om den kan bruges, eller om den skal kasseres og der skal findes en ny model.¹⁵⁶

I casen forkastes modellen om automatisk tilbagemelding, da der både hos deltageren fra børnehospitalet og hos sundhedscentrene var den holdning, at den løsning ville medføre alt for meget papirarbejde.

Da den nye model blev forkastet opstod et behov om, at der skulle laves en ny model. Derfor kan det blive nødvendigt at springe tilbage til trin 1, 2, eller 3 for at skabe den nye model. Når en model, der virker, er fundet fortsætter cyklussen til det næste trin. Den ekspansive læringsproces går altså ikke hele cyklussen igennem trin for trin, men springer frem og tilbage indtil at en brugbar løsning findes.

Trin 5. anvendelse af ny model

I femte trin skal den nye model anvendes, hvilket kan give modstand mod den i organisationen.¹⁵⁷

Det er derfor nødvendigt for at kunne fortsætte til trin 6, at denne modstand fjernes, således at den ekspansive læringsproces kan fortsætte. Dette gøres ved at undersøge, grunden til den eventuelle modstand mod modellen. Det kan derfor blive nødvendigt igen at gå nogle trin tilbage i processen for at skabe endnu en ny model, som tager højde for modstanden til den først foreslåede. Når der ikke længere er modstand for modellen, kan processen fortsætte.

¹⁵⁵ Engeström 2007

¹⁵⁶ Engeström 2007

¹⁵⁷ Engeström 2007

Trin 6 Refleksioner over processen

I næstsidste trin sker en refleksion hos dem, der har været med i processen.¹⁵⁸ Det sker for at se hvad og hvordan, de har oplevet hele processen. Ved at reflektere over processen indtil dette trin, kan der komme fokus på steder i modellen, der har brug for finjustering, og om der derfor skal ske en reorganisering af modellen før den kan gå videre til sidste trin i den ekspansive læringscyklus.

Trin 7. Konsolidering af ny praksis

I sidste trin sker en konsolidering af den nye model, og dermed bliver den nye praksis fastsat og ført ud i livet.¹⁵⁹

Hele den ekspansive læringscyklus er altså dynamisk på den måde, at man - når man støder på store modsætninger i løbet af processen - har mulighed for at gå tilbage til et tidligere trin og arbejde med disse modsætninger, således at den løsning, der findes, tager højde for dem.

4.4 Opsummering af den ekspansive læring

Engeström fokuserer på, at det er modsætningerne i en organisations virksomhedssystemer, der er med til at sætte en læringsproces i gang. Det er disse modsætninger, eller som han kalder dem, spændinger, der bliver så store, at der er et behov for at virksomhedssystemets objekt skal ændre karakter.

Engeström bruger Batesons læringstyper til at beskrive, hvor hans ekspansive læring skal findes. For Engeström ligger den ekspansive læring i den læringstype Bateson kalder for Læring III, hvor den lærende kommer ind i en situation, hvor de eksisterende vaner og viden ikke er tilstrækkelig til at kunne forklare det, der skal til for at løse problemet. Det er i disse situationer, der ifølge Bateson opstår en Double-Bind situation, hvor personen tvinges ud i at finde nye løsninger.

For at kunne undersøge et problem i en organisation er det ifølge Engeström nødvendigt - Ikke kun at se på det virksomhedssystem, hvor problemet ligger - men at der også undersøges, hvordan dette virksomhedssystem har udviklet sig i forhold til organisationens andre virksomhedssystemer og omverdenen. Resultatet af læringsprocessen er ifølge Engeström ikke til at kunne sige på forhånd, men er et resultat af en lang arbejdsproces, hvor repræsentanter fra de virksomhedssystemer, som er indblandet i problemet, arbejder sammen for at finde en løsning.

¹⁵⁸ Engeström 2007

¹⁵⁹ Engeström 2007

Engeströms Ekspansive læringscyklus viser at selvom han ser læringen som en cyklus, så er det ikke en cyklus der skal føres af trin 12 til trin 7 før der kan ske ændringer. Der er mulighed for at hoppe tilbage i processen når der stødes på problemer, og det gør den til en fleksibel proces. At processen er meget fleksibel og at slutresultatet brygger på at der er en konsensus i arbejdsgruppen om at det er den rigtige løsning på organisationens problem, gør at det er en meget tids- og ressourcekrævende arbejdsmetode.

5.

Læring og Illeris

Hvad er læring set med Illeris' øjne? Ifølge ham selv er læring følgende:

*"enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"*¹⁶⁰

Læring er for Illeris altså et meget bredt begreb, der favner så meget som muligt. Han ser, at læring ikke kun er resultatet af processen, men at også de begrænsninger og fordrejninger, der påvirker læringsresultatet, er noget, der læres. Det lærte er ikke kun viden om for eksempel arbejdsprocesserne i en organisation. Det er også de forhindringer, den enkelte støder på i arbejdsprocesserne¹⁶¹ Ved at finde ud af, at der er forhindringer, har man mulighed for at erkende disse forhindringer og tage højde for dem i justeringen af ens arbejdsproces.

Læring er ifølge Illeris noget der foregår hos den enkelte, og han ser derfor ikke, at en hel organisation kan lære. Det ser han som et modefænomen, der dækker over organisationens medarbejderes samlede individuelle læring.¹⁶²

For at kunne se Illeris' læringsbegreb ud fra et organisatorisk perspektiv, vil jeg først se på hans tre læringsdimensioner, og hvordan de står i forhold til læring i organisationer. Jeg vil derefter se på hans fire læringstyper: kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ læring. Det vil jeg gøre for at kunne forstå, hvilke former for læring, der ifølge Illeris' læringsteori, foregår hos den enkelte i organisationen. Jeg vil som med Haslebo og Engeström trække Engeströms case med det finske sundhedsvæsen ind i min gennemgang af Illeris' teori, for bedre at kunne diskutere de tre tilgange. Til sidst vil jeg sammenfatte Illeris' læringsbegreb i forhold til læring i organisationer.

5.1 Læringens dimensioner

I modsætning til Haslebo og Engeströms teorier, der er mere specialiseret mod organisationer og læringen i dem, er Illeris' læringsteori en mere bredt dækkende teori. Den forsøger at beskrive læring i så bred en forstand som muligt, fordi den ønsker at tage så mange elementer med som overhovedet muligt. Den nøjes ikke kun med samspillet, drivkraften og indholdet, men inddrager

¹⁶⁰ Illeris 2006 s.15

¹⁶¹ Illeris 2006 s.16

¹⁶² Illeris 2006 s.234

også hvilke intelligenser, køn, læringsstil, livsforløb, læringsrum og meget mere. Man kan altså kalde Illeris' teori for en helheds-læringsteori¹⁶³. Men den vil være svær at se en case ud fra, fordi en helhedslæringsteori, i sagens natur nødvendiggør, at man ser på rigtig mange aspekter af hver eneste situation. Det vil blive for besværligt at arbejde med her og nu. Men det er dog muligt at benytte sig af delelementer af Illeris' teori for at belyse læringselementer, det ifølge ham, er vigtigt at se på i en læringsituation i organisationer. Jeg har valgt igennem hele mit speciale at bruge ordet organisation, men det ord ville Illeris ikke selv have benyttet. Han ville i stedet have brugt ordet voksenalring eller læring på arbejdspladsen, men for ikke at bruge flere ord om det samme begreb, har jeg altså valgt fortsat at bruge ordet organisation - også i dette afsnit.

Illeris ser at der er tre dimensioner af læringen. Der er en indholdsdimension, en drivkraftsdimension og en samspilsdimension. Indholds- og drivkraftsdimensionen indeholder den kognitive del af læringen, som for eksempel den schweiziske psykolog Jean Piagets læringsbegreb fokuserer på.¹⁶⁴ Samspilsdimensionen dækker over det område af læringen, der har at gøre med den lærende persons samspil med omverdenen og hvordan dette samspil påvirker læringen. Til at belyse denne dimension har jeg valgt Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber.¹⁶⁵ Det gør jeg selv om Illeris ikke mener, at denne teori er den bedste til at belyse denne vinkel på læringen. Jeg mener dog at selvom Wenger teori måske underordner læringen, det at være del af et fællesskab, så er den gode til at vise ideen bag, og netop fordi den ikke har det hele med, bliver man opmærksom på teoriernes mangler.¹⁶⁶

Jeg vil nu undersøge Illeris' opdeling af læringen i tre dimensioner for at kunne diskutere dem i forhold til Haslebo og Engeström. Jeg vil i min beskrivelse igen gøre brug af Engeströms arbejde med det finske sundhedsvæsen.

5.1.1 Indholds-dimension

Denne dimension handler om slutresultatet af læringsprocessen - altså om det, der læres. Indholdet i læringen kan have mange udformninger, hvor det er den mest almindelige opfattelse at læringens indhold er: viden, kundskab og færdigheder.¹⁶⁷ Indholdet i læringen er dog ikke kun disse mest almindelige opfattelser af læringens indhold, for indholdsdimensionen dækker også over holdninger, indsigt, meninger, følelser og overblik. Indholdet i læringen er altså ikke kun

¹⁶³ Illeris 2006

¹⁶⁴ Illeris 2006 s.48

¹⁶⁵ Wenger 2004

¹⁶⁶ Illeris 2006 s.122

¹⁶⁷ Illeris 2006 s. 64

faktuel viden. Den emotionelle udvikling hører også med ind under indholdsdimensionen.¹⁶⁸

Indholdet er ikke kun det at tilegne sig ny viden, den nye viden skal også kunne forstås i sammenhæng med det, som allerede er lært samt i forhold til omverdenen. Hvis det nye ikke bliver sat i sammenhæng både med det gamle og med omverdenen, så vil det ikke kunne bruges, da man så vil mangle viden om, hvordan det nye skal bruges og i hvilken sammenhæng.

Indholdet af læringen er ikke kun af positiv karakter for den lærende person. Indholdet kan eksempelvis give personen den erkendelse, at hans evner og viden ikke er tilstrækkelige i en given opstået situation, eller der kan ske en fejl læring, hvor det, der læres bygger på en misforståelse af situationen.¹⁶⁹ Dette kunne i casen med det finske sundhedsvæsen være, at der i en gruppediskussion kommer en udtalelse fra en læge, som misforstås af de andre i gruppen. Derfor får lægens mening ikke den tilsigtede forståelse hos de andre.

I det finske sundhedsvæsen er indholdet af deres arbejde med at finde en løsning ikke kun selve løsningen med en behandlingsaftale. Indholdet er også, at de forstår, hvordan de er kommet frem til løsningen, samt hvordan den skal fungere.

Indholdet er ikke kun nye teknikker og faktuel viden, som deltageren har fået i forløbet, men også den forståelse af, hvordan de andre dele af sygdomsbehandlingen fungerer, og hvordan samarbejdet har fungeret før, man gik i gang med arbejdet på at finde en løsning.

5.1.2 Drivkrafts-dimension

Denne læringsdimension handler om den mentale energi, der lægges for dagen i læringsprocessen.

Det er vigtigt, at den, der skal lære, også er motiveret og har viljen til at lære noget nyt for at kunne få det meste ud af læringsprocessen.¹⁷⁰

Der er en tæt sammenhæng mellem indholdsdimensionen og drivkraftsdimensionen.¹⁷¹ Det, som læres, er med til at styrke - eller for den sags skyld svække – den motivation for at blive ved med at lære, som ligger i læringsprocessen. På samme måde vil graden af motivation være med til at bestemme, i hvor høj grad indholdet læres i læringsprocessen.

¹⁶⁸ Illeris 2006 s. 87

¹⁶⁹ Illeris 2006 s.166

¹⁷⁰ Illeris 2006 s. 90

¹⁷¹ Illeris 2006 s. 96

Drivkraften vil have en ubevidst karakter, når der er tale om assimilativ læring, hvor den ifølge Illeris, i den akkomodative og transformativ læring har en mere bevidst karakter.¹⁷² Det er et bevidst valg, om der er motivation og vilje til at ville lære, når der skal læres på de højere læringsniveauer.

I det finske sundhedsvæsen var den indledende drivkraft det politiske pres for at finde en bedre løsning til behandlingen af langtidssyge børn, men der kom også et pres fra patienternes pårørende. Presset på børnehospitalet motiverer ikke kun til at finde en løsning på selve problemet med det dårlige behandlingsforløb, men også til at finde en løsning på det problem det politiske pres i sig selv skaber på hospitalet.

5.1.3 Samspils-dimension

Denne læringsdimension handler om den indvirkning samspillet har på læringen. Med ordet samspil mener Illeris, tales der typisk om, at samspillet har form af perception, formidling, oplevelse, imitation, virksomhed eller deltagelse.¹⁷³ Dét - der ifølge Illeris er med til at bestemme hvor store mulighederne er for, at den lærende får mere ud af læringsprocessen - er i høj grad, at den lærende er aktiv eller engageret i læringsprocessen.¹⁷⁴

Illeris er inde på, at den sociale og samfundsmæssige dimension af læringen - bl.a. i form af praksisfællesskaber - er med til at gøre samspilsdimensionens rammer mindre, og at der på den måde er tale om kollektiv læring, hvor flere har et fælles mål, og hvor bestræbelserne efter min mening er, at der skabes en fælles bevidsthed.¹⁷⁵

Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber har fokus på, at man i en læringssituation altid er del af et fællesskab, og at disse fællesskaber er med til at bestemme hvad og hvordan, man lærer, samt i hvor høj grad man er motiveret - alt efter deltagerens evne til at være med i fællesskabet.¹⁷⁶

Wenger deler fællesskabsdimensionen i praksisfællesskaberne op i tre dimensioner: gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire.¹⁷⁷

Det gensidige engagement handler om, at der både skal være mulighed for at engagere sig i fællesskabet og at praksisfællesskabet samtidigt kræver, at alle deltagere på én eller anden måde

¹⁷² Illeris 2006 s. 106

¹⁷³ Illeris 2006 s. 112

¹⁷⁴ Illeris 2006 s. 124

¹⁷⁵ Illeris 2006 s. 134

¹⁷⁶ Wenger 2004 s.13-29 & Gleerup 2007 s. 189

¹⁷⁷ Wenger 2004 s. 89

er engagerede - ellers mener Wenger at fællesskabet bryder sammen og forsvinder.¹⁷⁸ Det er i samme grad forskelligheden, som det er homogeniteten mellem dem, der er med i et praksisfællesskab, som gør fællesskabet muligt og produktivt, fordi relationerne mellem deltagerne er medvirkende til at skabe engagementet.¹⁷⁹ Det nytter derfor efter min mening hverken, at de ansatte er for forskellige eller for ens.

Den fælles virksomhed handler om, at det arbejde som praksisfællesskabet udfører, er skabt ud fra en kollektiv forhandlingsproces.¹⁸⁰ Der er ikke nødvendigvis enighed omkring selve virksomheden blandt fællesskabets deltagere, men de er enige om, at virksomheden er et fælles produkt i sig selv, skabt af fællesskabet.¹⁸¹

Praksisfællesskabet er ikke en uafhængig enhed. Wenger mener at skabelsen af dets virksomhed påvirkes udefra, på mange forskellige områder såsom historiske, sociale, kulturelle eller institutionelle kontekster.¹⁸² Selvom virksomheden påvirkes og skabes ud fra disse påvirkninger, vil deltagerne af praksisfællesskabet se på virksomheden ud fra fællesskabets ressourcer og begrænsninger, og dette bevirker, at de vil se på virksomheden som værende deres ejendom.¹⁸³

Den sidste dimension, Wenger har, er det fælles repertoire, som handler om de fælles ressourcer, der bruges til meningsforhandling i praksisfællesskabet:¹⁸⁴

*"Et praksisfællesskabs repertoire omfatter rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis"*¹⁸⁵

Det er kort sagt alle de ressourcer fællesskabet har til at beskrive verdenen og skabe mening om den ud fra praksisfællesskabet samt den stil, de beskriver deres medlemsform og identitet med som medlem af praksisfællesskabet.¹⁸⁶

Den situerede læring som Wenger er kommet frem med sammen med Jean Lave, og som hans praksisfællesskaber teori er bygget på¹⁸⁷, går ud på, at læringsituationen ikke kun påvirker

¹⁷⁸ Wenger 2004 s. 92

¹⁷⁹ Wenger 2004 s. 94

¹⁸⁰ Wenger 2004 s. 95

¹⁸¹ Wenger 2004 s. 99

¹⁸² Wenger 2004 s. 99

¹⁸³ Wenger 2004 s. 99

¹⁸⁴ Wenger 2004 s. 101

¹⁸⁵ Wenger 2004 s. 101

¹⁸⁶ Wenger 2004 s. 101

læringen, men er en del af den.¹⁸⁸ Det, som de mangler i deres teori, er efter Illeris' mening, at være opmærksomme på at situering i læringen altid har en dobbelt karakter.¹⁸⁹ Læringssituationen kan altid betragtes både som den umiddelbare situation den lærende befinder sig i, og som den samfundsmæssige situation, hvor det samfund, personen lever i, har normer og strukturer, der har virkning på læringen.¹⁹⁰

Illeris kan se, at det er vigtigt, at der også ses på, hvordan samspillet har indflydelse på læringen, men han er kritisk over for Wengers teori. Det som Illeris argumenterer imod Wengers teori er, at Wenger på en måde underordner læringen, det at være med i fællesskabet.¹⁹¹

Selvom Illeris ser, at der er mangler i den situerede læring og praksisfællesskaberne, så mener han, at de har haft den effekt, at der er blevet skabt opmærksomhed omkring den sociale sammenhæng, som ligger i læringen.¹⁹²

Samspilsdimensionens virkning ses i Engeströms arbejde med det finske sundhedsvæsen, hvor samarbejdet mellem de forskellige sundhedsinstanser - eksempelvis børnehospitalet, sundhedscentrene og den personlige læge - har tydelig indflydelse på dét, der læres og på hvordan det læres

Behandlingsaftaleløsningen findes som følge af arbejdet i grupper på tværs af institutionerne, og det er dette samspil, som har indflydelse på dét, der læres. Praksisfællesskabernes virkning på læringsprocessen hos det finske sundhedsvæsen, kan ses ved, at de, der deltager i forløbet, kommer fra forskellige faggrupper, som for eksempel speciallæger, læger, sygeplejersker mm. Hver af disse faggrupper er del af et praksisfællesskab, som er knyttet til deres fag og arbejdsplads. En sygeplejerske på børnehospitalet har, for at sige det mere præcist, en anden baggrund end speciallægen på børnehospitalet. De er del af hver deres fællesskab i kraft af deres faglige uddannelse og agerer derfor forskelligt på børnehospitalet. Sygeplejerskerne har i kraft af deres uddannelse og deres mere tætte kontakt til patienterne et andet internt sprogbrug end det overlægerne har internt. Sygeplejersken og overlægen er dog også del af et fællesskab i kraft af, at de arbejder på samme børnehospital, og har derfor også en fælles måde at se tingene på, som er knyttet til netop det børnehospital, hvor de begge er ansat.

¹⁸⁷ Illeris 2006 s.122

¹⁸⁸ Illeris 2006 s.108

¹⁸⁹ Illeris 2006 s.108

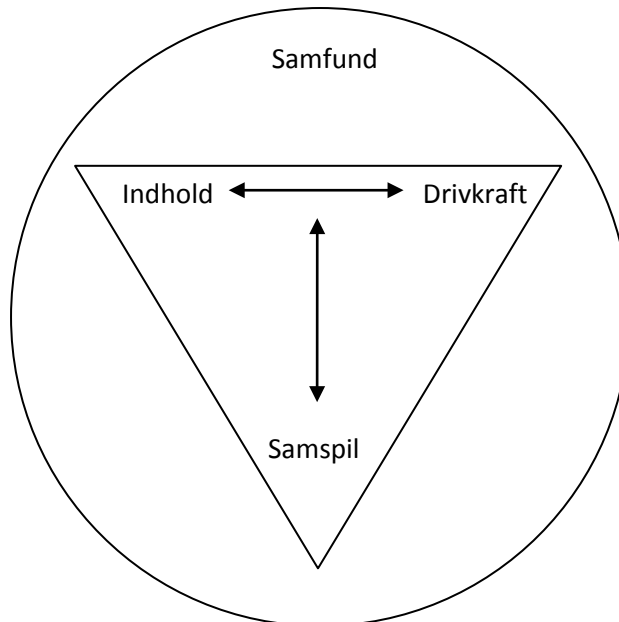
¹⁹⁰ Illeris 2006 s.109

¹⁹¹ Illeris 2006 s.122

¹⁹² Illeris 2006 s.124

5.1.4 Læringsmodel

Hvordan skal de tre dimensioner forstås samlet? For at vise dette har Illeris en model over de tre dimensioner og deres virkning på hinanden.¹⁹³



Figur 8 Illeris' læringstrekant

Som man kan se på Illeris' læringstrekant, så er der et forhold mellem læringens tre dimensioner opstillet i en trekant, og samfundet der er repræsenteret som en cirkel rundt om trekanten. Dette viser at læringen foregår ud fra det samfund den befinder sig i, hvor de gængse normer og forståelser har virkning på læringen.

Mellem indholdsdimensionen og drivkraftsdimensionen er der et samspil hvor de påvirker hinanden i begge retninger. Samspilsdimensionen påvirker dette samspil. Læringsprocessen kan ud fra denne model derfor forstås på den måde at læringen sker i en proces mellem indhold og drivkraft, og at samspillet påvirker denne proces.

5.2 Læringstyper

Jeg vil nu se på Illeris' fire læringstyper, hvor Illeris bruger den schweiziske psykolog Jean Piagets læringsforståelse i sin udformning af sine læringstyper, men han siger ikke, at det er fordi Piaget har ret i forhold til så mange andre læringsforståelser.¹⁹⁴ Ifølge Illeris er det Piagets styrke, at han ser læringen som en egenskab, hvor den enkelte skaber sin egen erkendelse og forståelse af

¹⁹³ Illeris 2006 s.39

¹⁹⁴ Illeris 2006 s.48

omverdenen.¹⁹⁵ Ingen kan pådutte nogen anden sin egen erkendelse og forståelse af omverdenen – erkendelse og forståelse er noget den enkelte selv kommer frem til - men jeg mener ikke, at det udelukker, at det gennem en målrettet indsats er muligt at få andre til se og opfatte verden, på andre måder end hidtil.

Hvordan ser Piagets læringsforståelse ud, og hvorfor ser Illeris styrker i den? For Piaget er læring en kognitiv handling, der sker hos den enkelte, hvor læringen bliver lagret som skemaer i den enkeltes bevidsthed.¹⁹⁶ Skemaerne symboliserer de erfaringer, forståelser og viden, man har omkring et sammenhængende fagområde. Det kunne eksempelvis være et skema over, hvordan man opfatter matematik, eller hvordan man ser og opfatter kunst og malerier.

Selve læringen foregår i et ligevægtigt samspil mellem en akkommodation og en assimilation af skemaerne af omverdenen.¹⁹⁷ Med akkommodation mener Piaget, at når dét, der læres, er nyt, skabes et skema i individets bevidsthed, som omhandler det pågældende område, og på denne måde sker der en tilpasning af personens mentale skemaer til den oplevede situation. Når derimod dét, der læres, ikke er nyt vil der ske en assimilation, hvor der bygges videre på et allerede etableret skema. Denne akkommodation og assimilation sker altid i et samspil, således at der er størst vægt på enten det ene eller det andet. Læring er altså noget, der foregår i hovedet på den enkelte, og det som mangler hos Piaget er efter min mening, at han ikke ser på, hvordan samspillet er mellem omverdenen og den, der lærer. Læringen er ifølge Piaget en ren kognitiv handling, som har udgangspunkt i det, personen er bevidst om.

Mentale skemaer er den betegnelse Illeris bruger for, hvordan læringen bliver lagret i bevidstheden, og - ligesom hos Piaget - er det disse mentale skemaer, som ændres, når en person lærer noget.¹⁹⁸ Illeris benytter sig også af de assimilative og akkomodative læringsbetegnelser. Han udbygger dem dog med en kumulativ og en transformativ læring, hvor den kumulative er udtrykket af den assimilative, og den transformative er udtrykket af den akkomodative.¹⁹⁹

5.2.1 Kumulativ læring

Den kumulative læring sker når det, der læres, er helt nyt for det lærende individ, og der derfor ikke findes et skema for det endnu. Skemaet skal derfor skabes i individets bevidsthed.²⁰⁰ Den

¹⁹⁵ Illeris 2006 s.49

¹⁹⁶ Illeris 2006 s.50-51

¹⁹⁷ Illeris 2006 s.50

¹⁹⁸ Illeris 2006 s.51

¹⁹⁹ Illeris 2006 s.51-52

²⁰⁰ Illeris 2006 s.52

kumulative læring sker hyppigst i de par første leveår, hvor et menneske står over for at skulle lære alt fra bunden. Der er endnu ikke skabt mentale skemaer for, hvordan man taler og gebærder sig sammen med andre. Eller hvordan man fungerer motorisk og alt muligt andet, som ikke er styret automatisk af vores biologi. Den kumulative læring ses også, når der arbejdes med genoptræning efter hjerneskader, hvor de mentale skemaer er blevet ødelagt af den fysiske skade, der er påført hjernen. Den kumulative læring ses desuden i arbejdet med psykisk handicappede personer.²⁰¹ Derudover er der dog ifølge Illeris tilfælde senere i menneskets levetid, hvor der er tale om kumulativ læring. Et godt eksempel på dette er, når en pinkode skal læres udenad, uden at man først har skabt en huskeregel.²⁰²

Den kumulative læring set i forhold til læring i organisationer er meget sjælden, men indførelse af helt ny teknologi, som medlemmerne af organisationen ikke har arbejdet med før, er et tydeligt eksempel på kumulativ læring i organisationer. Indførelsen af computere i en organisation, da denne teknologi var helt ny, er et oplagt eksempel. I Engeströms case er den kumulativ læring ikke tilstede, da det, der læres, ikke er knyttet til helt ny teknologi, men derimod handler om ændring i behandlingsmønstret og behandlingsmetoden i en allerede eksisterende behandlingsverden.

5.2.2 Assimilativ læring

Den assimilative læring sker, når det, der læres, sker i form af en udbygning af allerede etablerede mentale skemaer. Læringen forudsætter altså, at der på forhånd er skabt et mentalt skema for det område, som læres. Eksempelvis skal man have lært simple matematikregler som at lægge sammen og trække fra for at kunne lære at regne med brøker.²⁰³ I eksemplet med at skulle lære en ny pinkode, vil der ske en assimilativ læring, hvis man husker pinkoden ved at skabe en huskeregel. Huskereglene er med til at opbygge et mentalt skema over pinkoder, som er det nye læringsområde.²⁰⁴

For deltagerne i det finske sundhedsvæsen sker en assimilativ læring, når de finder på nye arbejdsmetoder, der har form af en udbygning af allerede etablerede arbejdsmetoder. For idet en arbejdsmetode udbygges, sker der hos de enkelte en udbygning af det i forvejen etablerede mentale skema, som dækker arbejdsmetoden.

²⁰¹ Illeris 2006 s.52

²⁰² Illeris 2006 s.52

²⁰³ Illeris 2006 s.53

²⁰⁴ Illeris 2006 s.52

5.2.3 Akkomodativ læring

Den akkomodative læring er den læringstype, hvor den lærende person oplever en situation, hvor personen ikke kan skabe mening og forståelse ved blot at bygge videre på de allerede etablerede skemaer eller ved at skabe nye mentale skemaer.²⁰⁵ For at kunne skabe forståelse i den pågældende situation, bliver personen nødt til at nedbryde de etablerede mentale skemaer for at kunne omstrukturere dem, så de kan give mening og forståelse i den oplevede situation.²⁰⁶ Illeris pointerer dog, at der aldrig vil være tale om en ren akkomodativ eller assimilativ læring, men at de to er afhængige af hinanden.²⁰⁷

Den akkomodative læring er mere krævende for den lærende person, og den enkeltes motivation og drivkraft er derfor afgørende for, om man er i stand til at turde kaste sig ud i en akkomodativ læringsproces.²⁰⁸

Når der i en organisation sker en akkomodativ læring hos medarbejderne, så vil de opleve at deres forståelse af en arbejdsopgave eller organisationen selv ændre sig. Denne ændring vil føles som en aha oplevelse, hvor medarbejderen får øjnene op for andre og flere muligheder i organisationen, end før den akkomodative læring.

5.2.4 Transformativ læring

Den transformative læring er Illeris' sidste form for læring, hvor læringen er en omstrukturering af selvets organisation, hvilket resulterer i en ændring i personens personlighed.²⁰⁹ Denne læringstype kan ses eksempelvis i en krisesituation, hvor en person er nødsaget til at ændre sin personlighed for at kunne komme over krisen.²¹⁰ Transformativ læring er meget krævende, da der ikke blot skal ændres på enkelte mentale skemaers struktur, men der sker også en gennemgribende omstrukturering og sammenkobling af mange mentale skemaer.²¹¹ Et eksempel på en transformativ læringsituation kan være en person, som står i en krise, fordi vedkommende ikke er i stand til at fungere i sin hverdag på grund af en fobi. For at løse denne krisesituation op skal personen gennemgå en meget krævende proces med henblik på at komme over sin fobi. En stor hjælp i den proces, kan det være at få en psykolog til at give de værktøjer, der skal til for at gøre omstruktureringen af ens mentale skemaer nemmere.

²⁰⁵ Illeris 2006 s.54-55

²⁰⁶ Illeris 2006 s.54-55

²⁰⁷ Illeris 2006 s.56

²⁰⁸ Illeris 2006 s.55

²⁰⁹ Illeris 2006 s.60

²¹⁰ Illeris 2006 s.61

²¹¹ Illeris 2006 s.60

5.3 Opsummering af Illeris' læringsteori

En hurtig opsummering af læring i organisationer forstået ud fra Illeris er, at læring er en individuel proces, og i.

Illeris opdeler læringen i tre dimensioner, hvor den første - indholdsdimensionen - dækker det, der læres, og dette er ikke kun ny viden, men også forståelsen og følelserne omkring denne nye viden. Der kan ske misforståelser i læringsprocessen og der er derfor mulighed for at der sker en fejllæring, hvor det, der læres, ikke passer med situationen og det problem, der skal løses.

Drivkraftsdimensionen er Illeris anden dimension. Her ser han at motivationen og drivkraften til at lære hos individet skal findes. I hvor høj grad motivationen og drivkraften er af bevidst karakter afhænger af måden, der læres på, men man kan sige, at jo mere bevidst motivationen er, jo bedre vil det, der læres, huskes.

Den tredje og sidste dimension hos Illeris er samspilsdimensionen, hvor han ser på, hvordan det lærende individ reagerer på omverdenen, og hvordan denne interaktion har effekt på det, der læres.

Illeris bruger også fire forskellige læringstyper i sit læringsbegreb. Den første - kumulativ læring - har ikke så stor betydning for læring i organisationer, da der er tale om en meget simpel og ubevidst læringstype, som kun sker i meget få situationer efter menneskets første leveår.

De næste tre læringstyper er meget mere interessante, når der skal ses på læring i organisationer. Den assimilative læring går ind og bygger videre på det, som personen allerede ved, og som ifølge Illeris er lagret i mentale skemaer. Den akkomodative læring går skridtet videre, da det, der læres ikke kan passes ind i de eksisterende mentale skemaer, og der derfor skal ske en ændring og omstrukturering i enkelt mentale skemaer. Den sidste læringstype Illeris opererer med er den transformative læring, hvor det ikke er nok med, at der sker en ændring i enkelte mentale skemaer, men at der sker en større omstrukturering - ikke kun de mentale skemaer, men også af hvordan, deres indbyrdes forhold er struktureret. Dette medfører, at der sker en ændring i selvet hos den lærende person, hvilket kan være en meget hård og ressourcekrævende proces.

Illeris' læringstrekant viser at han ser samspillet som værende en dimension der påvirker forholdet mellem de to andre dimensioner. Samspillet er derfor på en måde sat lidt uden for de to andre dimensioner.

6.

Diskussion

Jeg vil i min diskussion undersøge, hvordan Haslebos og Engeströms systemiske tænkning står over Illeris' kognitive tænkning set ud fra læring i organisationer samt deres virkning i forhold til udviklingen af organisationerne. Jeg indleder med en kort gennemgang af de tre læringsteorier, hvorefter jeg vil begynde på selve diskussionen. Diskussionen vil jeg dele op i forskellige emner for bedre at holde styr på de mange aspekter, der er ved læringen i organisationer.

De emner, jeg har tænkt mig at diskutere ud fra, er følgende:

- Hvad er årsagerne til læringen, samt hvordan sættes beslutningen til at læringsprocessen i gang?
- Hvordan findes motivationen og drivkraften til læringen i organisationer?
- Hvordan ses indholdet af læringen ud fra de tre teorier?
- Hvad er styrkerne ved de tre teorier?
- Hvad er svaghederne ved de tre teorier?
- Hvordan kan diskussionen samles, så der dannes et overblik over, hvordan læringen og dens virkning skal ses ud fra den systemiske kontra den kognitive tænkning?

Hele diskussionen leder selvfølgelig hen imod min konklusion, hvor jeg vil samle det, jeg ser som værende de vigtigste elementer, når der arbejdes med læring i organisationer, set med systemiske og kognitive briller. Ud fra disse punkter vil jeg definere, hvad læring er ud fra et systemisk og kognitiv synspunkt.

6.1 læringsteorierne kort

Jeg har introduceret tre læringsteorier, og jeg vil nu undersøge dem over for hinanden i forhold til læring i organisationer. Derfor vil jeg starte med et kort oprids af de tre begreber for nemmere at kunne diskutere dem mod hinanden.

6.1.1 Haslebo

Haslebos læringsbegreb tager udgangspunkt i, at læring er en individuel proces. Denne individuelle læring kan dog, når der arbejdes i grupper, være med til at skabe ny fælles viden og på den måde ændre arbejdsgangen i en organisation.

For Haslebo er det relationerne blandt en organisations medarbejdere, der er det centrale i læringen. En medarbejders handlinger kan forstås på mange måder alt afhængig af, hvem personen er sammen med i organisationen. En persons handlinger forstås ikke kun ud fra, hvem han er sammen med, men også hvordan deres fælles relationer er til hinanden. Forståelsen skal også vurderes ud fra hvilke faggrupper eller afdelinger personen er med i, fordi handlingerne er forskellige fra faggruppe til faggruppe og fra afdeling til afdeling. Til sidst skal handlingen ses ud fra dens systemiske sammenhæng, så det er ikke nok at se, hvordan den skal forstås ud fra en enkelt afdeling, den skal også forstås ud fra dels hele organisationen og dels organisationens omverden. Den efterfølgende proces er at der nu skal skabes en kollektiv forståelse af den nye viden i organisationen, for ellers vil det ikke være muligt, at skabe en fælles viden ud fra den individuelle læring. Før den nye viden integreres i organisationen, skal det som den afsluttende del af processen afklares hvem, der har ansvaret for hvad.

For at skabe de bedste betingelser for den individuelle læring i organisationer, skal der ifølge Haslebo være mange tilgængelige meningsstrukturer - eller sagt på en anden måde: måden, der arbejdes i organisationen, skal ikke være for stift styret af faste regler og fremgangsmetoder, for hvis det er tilfældet, vil der ikke være plads og smidighed nok til, at finde andre måder at gøre tingene på.

Selve læringsprocessen i organisationer gennemgår ifølge Haslebo fire processer, hvor den første er en generering af ny viden, der herefter i den næste proces integreres i organisationens kontekst. Den nye viden skal ses ud fra hvordan, organisationen ser omverdenen.

6.1.2 Engeström

Engeströms læringsbegreb bygger på, at det er modsætningerne i organisationens virksomhedssystemer - både i virksomhedssystemerne selv og i mellem dem der er drivkraften for læring. Engeström har fire spørgsmål, som han ser, skal kunne besvares før en læringsteori er anvendelig.²¹²

- 1. Hvem er det, der lærer, hvordan er de defineret og placeret?*
- 2. Hvorfor lærer de, hvad får dem til at mobilisere den nødvendige energi?*
- 3. Hvad lærer de, hvad er læringens indhold og resultat?*
- 4. Hvordan lærer de, hvad er de væsentlige handlinger i forbindelse med læringen?*

Engeström bruger sin model over virksomhedssystemer til at vise de aspekter, der efter hans mening, har indflydelse på læringen i organisationer. Engeströms model over

²¹² Engeström 2007 s.82

virksomhedssystemet viser at arbejdsdelingen, reglerne, fællesskabet, organisationen og udefrakommende påvirkninger har indflydelse på læringens resultat. Dette resultat er ifølge Engeström ikke noget, man på forhånd kan komme frem til, da løsningen vil være forskellig for hvert virksomhedssystem.

Engeström opstiller fem principper for at forklare sin virksomhedssystems model.

1. Enheden, der analyseres, er et kollektivt artefakt-medieret objekt-orienteret virksomhedssystem, som er del af et større netværk af virksomhedssystemer. Individuelle og gruppeorienterede systemer kan kun tolkes i forhold til det overordnede kollektive virksomheds-system.²¹³
2. Virksomhedssystemet er altid er en helhed bestående af forskellige holdninger, meninger, væremåder, regler m.m. som alle er med til skabe problemer og modsætninger, som danner forudsætningerne for forhandlinger og forklaringer.²¹⁴
3. Virksomhedssystemer forandrer sig over tid, både den interne historik, lokalhistorikken omkring virksomhedssystemet og historikken bag de teorier og fremgangsmetoder, virksomhedssystemet er bygget op på.²¹⁵
4. Modsætningerne har en central rolle både som igangsætter af forandring, og som udvikler af virksomhedssystemet.²¹⁶ Modsætningerne er ikke konflikter og problemer, men de spændinger, der er ophobet i virksomheds-systemet gennem tiden.
5. Det femte og sidste princip handler om, at et virksomheds-system har mulighed for ekspansive transformationer og forandringer.²¹⁷ Der er mulighed for at virksomheds-systemet helt ændrer karakter, hvilket resulterer i en radikal ændring i virksomheden i forhold til den oprindelige virksomhed.

Engeström har i sin ekspansive læringscyklus et godt billede af, hvordan han ser at den ekspansive læring skal fungere i en organisation. Det er en proces, der kan gå tilbage i trinnene, hvis der er for stor modstand i det trin, der er nået. Dette gør, at den løsning, man kommer frem til, er gennemtænkt og passer til netop det netværk af virksomhedssystemer, som er ude i læringsprocessen. Det gør også, at det kan være en meget lang læringsproces.

²¹³ Engeström 2007 s. 87

²¹⁴ Engeström 2007 s. 87

²¹⁵ Engeström 2007 s. 87

²¹⁶ Engeström 2007 s. 87

²¹⁷ Engeström 2007 s. 88

Engeströms ekspansive læring sker ved, at et virksomhedssystems vaner udfordres, og grundlaget for vanerne undersøges. Denne udfordring og undersøgelse kan føre til en fuldstændig omvæltning af vanerne og på den måde ændre virksomhedssystemets objekt.

6.1.3 Illeris

For Illeris er læringen et meget bredt dækkende læringsbegreb, der, som han selv siger, dækker: *"enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"*.²¹⁸ Læring er altså også her en individuel proces, og Illeris siger da også, at han ser begrebet "organisatorisk læring" som smarte formuleringer og management og ikke som noget, der har med læring at gøre. Denne individuelle læring har mange faktorer, der gør den unik fra menneske til menneske. Faktorer som blandt andre alder, køn, intelligenser, arv, miljø, social arv og etnicitet.

Læring er altså ikke kun den viden, vi tilegner os gennem vores liv, den dækker også for vores forståelse af denne viden. For Illeris sker selve læringen på fire forskellige måder. Helt ny viden læres *kumulativt*, hvor der skabes mentale skemaer hos personen. Viden, der passer med et allerede etableret mentalt skema, læres ved *assimilativ* læring, som udbygger det kendte mentale skema. Kræver den ny viden omstrukturering af et eller få mentale skemaer, før den kan forstås, sker det ved en *akkomodativ* læring, og endeligt er Illeris' fjerde læringsmåde den *transformative* læring, som kræver, at der for at ny viden skal forstås, sker en omfattende omstrukturering af mange mentale skemaer, hvilket medfører en ændring i selve personligheden.

Illeris ser ikke læringen som udelukkende en kognitiv proces, men derimod som en proces, der har tre dimensioner. Der er en *indholdsdimension*, som dækker det, der læres. Der er en *drivkraftsdimension*, som dækker motivationen til at lære hos den lærende og endelig en *samspilsdimension*, som dækker den del af læringen, der har at gøre med, hvordan samspillet mellem personen og omverdenen har indflydelse på læringen.

Mange faktorer har indvirkning på læringen - eksempelvis hvilke intelligenser personen har, personens alder, læringsrummet personen befinder sig i, læringssituationen og meget mere

²¹⁸ Illeris 2006 s.15

6.2 Årsagen / Beslutningstagningen

Hvad er årsagerne til, at der sker læring i organisationer, og hvordan træffes beslutningen om, at læringsprocessen skal finde sted? Det er det jeg nu vil komme ind på i min diskussion. Jeg vil starte med at se på årsagen til læringen i organisationer og derefter se på beslutningstagningen om at læringen sættes i gang.

Allerførst vil jeg se på spørgsmålene ud fra både Haslebo og Engeströms læringsteorier, da de to begge falder ind under den systemiske tænkning og nogenlunde ser på organisationer på samme måde. Det gør det nemmere at diskutere ud fra Haslebo og Engeström, før jeg trækker Illeris ind i diskussionen. Når jeg har undersøgt hvad, der adskiller Haslebo og Engeström fra hinanden, vil jeg efterfølgende se på, hvordan Illeris adskiller sig fra dem dels samlet og dels enkeltvis, så jeg til sidst kan se, hvordan den systemiske tænkning står over for den kognitive tænkning på spørgsmålet om, hvad der er årsagen til læringen i organisationer.

Årsagen til læring i organisationer er for Haslebo, at der - enten hos ledelsen på højeste niveau, hos ledelsen på afdelingsniveau eller hos den enkelte medarbejder - vil være en oplevelse af, at deres arbejdssituation afviger fra den, de ser som den ønskede arbejdssituation. Denne afvigelse opleves som problemer i hverdagen, og det er disse problemer, der er grundlaget for læringsprocessen i organisationerne.

Hos Engeström er årsagen til læringen næsten den samme. Han formulerer det blot sådan, at det er de ophobede modsætninger eller spændinger i organisationens virksomhedssystemer, som er årsagen til, at der skabes et behov for, at starte en læringsproces. Engeström ser ikke disse modsætninger og spændinger som problemer, hvilket jeg mener, skal forstås set ud fra virksomhedssystemet - og ikke set ud fra den enkelte medarbejder. Set ud fra den enkelte medarbejder er det min mening, at disse modsætninger og spændinger opleves som problemer i hverdagen. Opfattet ud fra det synspunkt, ser Haslebo og Engeström at årsagen til læringen er den samme - nemlig, at der hos de enkelte medarbejdere er en oplevelse af problemer i deres hverdagsarbejde.

Hvordan adskiller de to sig så fra hinanden, når de begge ser, at årsagen til læringen i organisationer er, at der opleves problemer i hverdagen?

Haslebo og Engeström adskiller sig fra hinanden i deres forklaring af, hvordan de oplevede problemer skal forstås. For Haslebos vedkommende fokuserer hun på, at det er relationerne mellem organisationen og afdelingens medlemmer, der er det afgørende, hvor det hos Engeström

er modsætningerne i sig selv, som er det centrale i hans syn på læring. Hos Haslebo er det meget mere tydeligt, at læringen er en individuel proces, og at det ikke er organisationen, der lærer, hvorimod det - efter min mening - hos Engeström mest fremstår, som om det er virksomhedssystemet, der lærer - i en ekspansiv læringsproces.

For Haslebo er det altså relationerne mellem de enkelte medarbejdere eller de enkelte afdelinger, der er det centrale: hvordan har de det med hinanden, og hvordan påvirker de hinanden? Hvor det for Engeström mere handler om: hvor ligger modsætningerne i virksomhedssystemet, og hvordan påvirker det virksomhedssystemets aktivitet? Ifølge Haslebo findes i en organisation intet problem, uden at relationer på en eller anden måde er et delelement - hvad enten relationerne er en stor eller en lille del af problemet, så vil de altid være en del af det. Engeström derimod ser på om virksomhedssystemets modsætninger er store nok til at starte en læringsproces. Da han ser modsætningerne, som det centrale, er det ikke nødvendigvis relationerne, der sættes i fokus, og efter min mening kan modsætningerne i en organisation godt eksistere, uden at have noget med relationerne - mellem medarbejder og afdelinger - at gøre.

I Engeströms case er det relationerne mellem børnehospitalet og sundhedscentrene, som er en stor del af det oplevede problem, fordi børnehospitalet vælger ikke at medtage sundhedscentrene i behandlingen af de syge børn. Det er altså ledelsen og lægerne på børnehospitalet, der bestemmer om sundhedscentrene skal ind over behandlingen. For Haslebos vedkommende er det derfor vigtigt, at der arbejdes med, hvordan kommunikationen mellem børnehospitalets ledelse og sundhedscentrene kan gøres bedre, og hvordan de enkelte læger kan gøres opmærksomme på, hvilke kvalifikationer og evner sundhedscentrene besidder. Ved at komme frem til den løsning, at det er den personlige læge, som varetager, at der bliver skrevet en behandlingsaftale, hvor behandlingsstrukturen står beskrevet, samt hvem, der skal varetage hvilke dele af behandlingen. På denne måde styrkes relationerne mellem børnehospitalet, sundhedscentrene og den personlige læge, og derved fjernes det oplevede problem.

Engeström ser på den anden side i sin case fra Finland mere på modsætningerne. Han ser spændingerne som de frustrationer patientfamilierne har gennem deres erfaringer med behandlingen af deres børn. Det er disse frustrationer, politikerne tager op og bruger til at lægge et pres på børnehospitalet. Derudover har Sundhedscentrene frustrationer - inden løsningen findes med en behandlingsaftale - fordi de har svært ved at forstå, hvorfor de ikke kan være en større del af behandlingen, da de mener at have evnerne til at varetage nogle af de mere simple dele af behandlingen.

Man kan sige at Haslebo- i modsætning til Engeström - koncentrerer sig mere om den enkelte medarbejder. Engeström ser hellere på en afdeling som en helhed. Dette kan man se ud af det første af de spørgsmål, han stiller for at se, om en læringsteori er anvendelig, nemlig: "Hvem er det, der lærer, hvordan er de defineret og placeret?" Spørgsmålet lægger op til, at det er flere, der lærer. At de, der lærer, derfor kan opstilles i grupper, der står over for hinanden, ligesom tilfældet er med casen i Finland. Her er det nemt at opdele de deltagende i grupper: læger, sygeplejersker, andet personale, og patientfamilier.

Jeg vil dog mene, at selvom jeg tolker Engeströms teori sådan, at den fokuserer mere på virksomhedssystemet end på individet, vil den dog sagtens kunne håndtere, at der bliver taget højde for individet også - det vil dog kræve flere ressourcer og tid.

For at afslutte diskussionen om selve årsagen til læringen mener jeg, at Haslebo og Engeström i grove træk er meget enige om, hvad der er årsagen til at en læringsproces sættes i gang. Deres uenighed ligger mere i, hvordan det besluttet, at læringsprocessen skal sættes i gang. Det er her jeg mener, der er en afvigelse.

Både for Haslebo og for Engeström er det en oplevelse af, at det er et problem hos de enkelte medlemmer af organisationen, som er årsagen til, at der er et behov for, at der sker en ændring af vilkårene og dermed en læringsproces hos de enkelte organisationsmedlemmer. Men hvordan tages beslutningen om at læringsprocessen skal sættes i gang? Haslebo er mere inde på dette spørgsmål end Engeström. Ifølge Haslebo er det op til organisationsledelsen eller afdelingsledelsen at afgøre, om der skal gøres noget ved det oplevede problem. En eller flere ledere skal aktivt vurdere om problemet kan løses internt, eller om en konsulent, som kan hjælpe med at løse problemet, skal kontaktes. Haslebo opstiller ikke nogen kriterier for, hvornår der er behov for en udefrakommende konsulent, hvilket kan skyldes, at der i den systemiske tænkning - da hvert menneske er et unikt individ - ikke er to problemer, som er ens, og derfor på samme måde ikke to organisationer, som er ens.

Hos Engeström er det igen modsætningerne, der er den styrende faktor, når beslutningen skal tages om at læringsprocessen skal sættes i gang. Det er altså virkningen af modsætningerne på virksomhedssystemets objekt og virke, der er bestemmende for, om der skal ske en læring. Til at beskrive dette benytter han sig af Batesons double-bind begreb, hvor der i tilfældet med virksomhedssystemer optræder en situation, hvor den viden og de vaner, der eksisterer i virksomhedssystemet, ikke er tilstrækkelige til at løse situationen. Virksomhedssystemet og dets deltagere sættes dermed i en situation hvor de tvinges ud i at skulle finde nye og ikke før tænkte løsninger, for at få virksomhedssystemets objektiv til at fungere.

Hvor det hos Haslebo er en bevidst vurdering hos organisationen eller afdelingens ledelse om, at der skal ske en læring, så er det hos Engeström en form for krisesituation, der udløser behovet om en ændring, fordi virksomhedssystemet ikke længere kan fungere, hvis der ikke sker noget.

Som jeg ser det, så er Haslebos syn på læring i organisationer - når den skal ses ud fra en ændring i organisationer - mere anvendelig, da Engeströms ekspansive læring mere er rettet mod organisationer, som står over for en situation, hvor de er tvunget til at ændre sig for at kunne fungere. Haslebos "kollektive læringsproces" vil kunne anvendes på mindre problemstillinger end Engeströms "ekspansive læring".

Et punkt de dog begge er enige om, er at det oplevede problem, altid skal ses i forhold til problemets historiske udvikling. For Haslebo er det vigtigt at den historiske udvikling af relationerne undersøges, for at få det bedste overblik over problemet, og for Engeström er det vigtigt at modsætningernes historiske udvikling undersøges.

Illeris, som jeg nu trækker med ind i diskussionen, beskæftiger sig ikke med, hvordan organisationer træffer beslutningen om, at et problem skal løses og at der dermed skal indledes en læringsproces. Han forsøger derimod mere at forklare selve læringen og ikke så meget de processer, der er med til at starte læringen. Her skiller han sig ud fra Haslebo og Engeström, som begge ser på, hvordan der i organisationer opdages et problem, som skal løses. Hvor Haslebo mener at enten ledelsen, afdelingslederen eller den enkelte medarbejder i afdelingerne skal blive opmærksom på problemer og aktivt tage beslutningen om, at problemet findes, og at det skal løses, så er det hos Engeström selve situationen, der tvinger organisationens medlemmer til at gennemgå en læringsproces.

Med hensyn til casen i det finske sundhedsvæsen, ser både Haslebo og Engeström, at det er patientfamiliernes oplevelse af en usammenhængende behandling af deres børn, der er årsagen til læringen. Med Haslebos teori vil beslutningen træffes af børnehospitalsledelsen, fordi de selv vurderer at problemet er så stort, at de bliver nødt til at løse det, så ser Engeström at børnehospitalet er tvunget ud i en situation, der tvinger dem til at reagere. Om selve behandlingen oprindeligt var god nok vides ikke, men det er ikke det relevante i denne situation, for selvom kvaliteten af behandlingen er i top, så vil der stadig være et problem, hvis patienten og dennes familie ikke oplever, at forløbet er glidende, så det føler de nemt kan få overblik over det.

Illeris' læringsteori er ikke god til at forklare, hvorfor hele processen er nødvendig, eller hvordan og hvorfor den sættes i gang. Han ser mere på, hvordan selve læringen sker hos den enkelte.

Illeris' læringsteori beskæftiger sig altså kun med alt det, der sker efter at årsagen til læringen og beslutningen om, at der skal ske en læring er truffet. Han kan derfor ikke bruges til at finde årsagen til børnehospitalets beslutning om, at der skal gøres noget ved situationen omkring behandlingen af de langtidssyge børn.

For at afslutte hvordan skal årsagen til en læringsproces i en organisation, med fokus på problemløsning, samt hvordan der tages en beslutning om at der skal gøres noget ved problemet, ses ud fra den systemiske teori?

I Haslebos teori er det de enkelte medarbejders oplevelser i hverdagen der er årsagen til at et problem opdages. Og medarbejdernes relationer til hinanden og til andre afdelinger, er altid en del det oplevede problem. Det er nu op til ledelsen i afdelingen eller organisationen til at træffe en beslutning om at der skal gøres noget ved det oplevede problem. Haslebo kommer ikke med nogen kriterier for hvornår et problem, retfærdiggøre at en løsningsproces startes.

På samme måde er Engeström inde på i sin teori, at det er modsætningerne i en organisations virksomhedssystemer, eller sagt på en anden måde dens aktiviteter, der er årsagen til en læringsproces går i gang. Forskellen på Haslebo og Engeström, er at Engeström ser at den ekspansive læringsproces startes når organisationens aktiviteter støder på en situation, hvor den gamle metode og de gamle vaner ikke kan bruges for at løse aktiviteten. Der opstår en ifølge Bateson, double bind situation, hvor organisationen bliver nød til at finde på helt nye metoder for at løse aktiviteten. Beslutningen om at en ekspansiv læringsproces starter, er derfor mere eller mindre automatisk, da organisationen står over for enten at aktiviteten ikke kan afsluttes, eller der skal findes en ny måde at løse aktiviteten på.

I Illeris' læringsteori, kommer han ikke med nogen argumentationer for hvad der er årsagen til en læringsproces, eller hvordan beslutningen træffes. Dette kan efter min mening skyldes at Illeris kun ser på læring ud fra et individuelt niveau, og ikke på et organisatorisk niveau. Derfor kan man ud fra Illeris sige at den kognitive teori, ikke er i stand til at forklare årsagen til læringen i en organisation, og hvordan beslutningen til læringen træffes.

6.3 Indholdet af læring

Jeg vil nu diskutere, hvordan Haslebo, Engeström og Illeris ser på indholdsdelen af læringen i organisationer, og hvordan indholdet skal ses i forhold til ændringerne i organisationer.

Jeg vil starte med at se på Haslebo for sig selv, og derefter se på Engeström, hvor jeg vil trække Haslebo ind i min diskussion om, hvordan Engeström ser på indholdet af læringen. På samme måde vil jeg trække Haslebo og Engeström ind i min diskussion af indholdet set ud fra Illeris og afslutningsvist, vil jeg kort opsummere hele afsnittet

For Haslebo er indholdet delt op i fire dele, der følger hendes kollektive læringsproces. Den første del af indholdet er derfor de tanker og ideer, der bliver skabt i det første trin, hvor der genereres ny viden. Disse tanker og ideer skabes ude i organisationen for at lægge et fundament til løsningen af det oplevede problem. Det næste trin i indholdet er nu at de nye tanker og ideer skal sættes ind i organisationens kontekst. Der skal ske en analyse og vurdering af de fundne ideer og tanker, så de kan nedskrives fysisk på en måde, så organisationens medlemmer kan forstå dem. De nye tanker og ideer skal desuden sættes i kontekst til organisationen, når de nedskrives, således at organisationsmedlemmerne også kan forstå, tankerne og ideernes relevans for organisationen.

Når de nye tanker og ideer nu er sat i kontekst til organisationen, kan der fortsættes til næste trin, hvor der sker en kollektiv fortolkning af dem. Den kollektive fortolkning skaber hos organisationens medlemmer en fælles forståelse af, hvordan de nye tanker og ideer skal læses og tolkes og bruges i organisationen. Når en kollektiv fortolkning af indholdet er skabt, tages skridtet til sidste trin, nemlig det, hvor der skal fastsættes hvem, der skal stå for hvad, for at de nye tanker og ideer kan føres ud i organisationen.

Indholdet er altså ikke kun den nye viden i form af nye tanker og ideer, men også måden, de skal forstås på og måden, de skal føres ud i organisations arbejdsgang på. Der er altså hos Haslebo en fast måde indholdet skal forstås ud fra, men omfanget af indholdet varierer alt afhængig af hvilke tanker og ideer, der er fundet frem til i den kollektive læringsproces. Jo større problemet og organisationen er, jo større omfang har indholdet, da problemet vil have mange flere facetter, når det er stort og knyttet til en stor organisation.

For Engeström er indholdet som af den ekspansive læringsproces ukendt, når selve processen går i gang, og for ham er det objekt - virksomhedssystemet får efter den ekspansive læringsproces - den væsentligste del af indholdet. Efter min mening er indholdet hos Engeström - ligesom hos Haslebo - delt op efter de trin, der er i læringsprocessen. Da der er 7 trin i den ekspansive læringsproces

som jeg har været inde på i min introduktion til den ekspansive læring, vil jeg derfor mene, at så vil læringens indhold også være delt op i 7 delelementer. Engeström adskiller sig fra Haslebo i sit syn på indholdet ved, at han deler Haslebos trin 1 og trin 4 op i flere trin. Hvor Haslebo har trin 1, har Engeström to trin, nemlig trin 1 og 2. Engeström deler Haslebos "generering af viden"-trin op i to: i det første trin skal der spørges ind til hvilke behov organisationen har i forhold til problemet, og i det andet sker der en analyse af organisationens virksomhedssystemer både historisk og empirisk for at skabe et vidensgrundlag for resten af processen.

Engeströms næste to trin passer meget fint overens med Haslebos trin 2 og 3.

I Engeströms trin 3 skabes en model i form af et løsningsforslag og i arbejdet med det, bliver den viden, som er skabt i trin 1 og 2 sat i kontekst til organisationen - ligesom det sker i Haslebos trin 2.

I Engeströms trin 4 bliver modellen afprøvet i den arbejdsgruppe, som skal finde frem til en løsning på organisationens problem. Arbejdsgruppen finder modellen brugbar eller kasserer den. Dette trin - hvor man i Engeströms ekspansive læringsproces vurderer den forslåede model - passer også fint med Haslebos trin 3, hvor der sker en proces for at skabe en kollektiv forståelse af den nye viden.

Haslebos sidste trin er hos Engeström delt op i 3 trin. I første trin, trin 5, sker der en afprøvning af den valgte model og en vurdering af hvem, der skal stå for hvad i udførelsen af modellen. I trin 6 sker en refleksion over anvendelsen af modellen og resten af processen og her kan der ske eventuelle reorganiseringer af den valgte model, hvor der måske ændres på hvem, der står for de forskellige elementer af løsningsmodellen. I sidste trin, trin 7, føres løsningsmodellen ud i livet og anvendes i organisationen.

Når deres metoder anvendes, er der altså nogenlunde enighed hos Haslebo og Engeström om, hvordan læringsprocessen foregår i organisationer. Jeg ser dog den forskel på de to, at mens Haslebo ikke kun fokuserer på slutresultatet, som det der læres, men på både læringsprocessen og slutresultatet under et. For Engeström er det slutresultatet, som der er den tungeste del af det der læres - også selvom der måske er blevet brugt mange nye metoder undervejs i processen for at finde frem til det endelige resultat.

For Illeris er indholdet et meget bredt begreb, da han ser, at enhver ændring hos et individ, som ikke skyldes den biologiske udvikling eller glemsel, er indholdet af læringen.

Hvor Haslebo og Engeström måske ser læring som noget positivt og anvendeligt, da deres fokus ligger på, at der for organisationen er et problem, som skal løses, så ser Illeris ikke at indholdet af læringen kun er noget positivt. Når der sker misforståelser mellem organisationens medarbejdere, skabes der hos de enkelte en forkert opfattelse af, hvordan tingene hænger sammen og skal gøres. Dette er også læring set med Illeris' øjne, hvor det hos Engeström måske mere er et modsætningsforhold i virksomhedssystemet.

Hvordan skal indholdet forstås ud fra en systemisk og kognitiv vinkel?

Med udgangspunkt i de tre teorier, kan man se at der i den systemiske teori, i form af Haslebo og Engeström, at indholdet i læringen, primært slutresultatet af læringsprocessen. Der er altså fokus på den endelige løsning af et problem i organisationen, og ikke så meget i det der læres under selve læringsprocessen. Grunden til dette kan ligge i at der i den systemiske teori, fokuseres på relationerne og modsætningerne, og ikke så meget på individerne, hvilket betyder at det de enkelte medarbejdere lære i læringsprocessen, ikke medtages som læringens indhold.

I modsætning til den systemiske teoris fokusering på slutresultatet, er der i den kognitive teori i form af Illeris, et bredere syn på, hvad indholdet er - grænserne for læringens indhold ligger ved biologien og glemslen. Læring er derfor meget andet end slutresultatet, og medtager alle de forståelser, følelser mm, den enkelte medarbejder har haft igennem læringsforløbet.

6.4 Drivkraft og motivation

I min diskussion om, hvad der ligger bag drivkraften og motivationen til læring i organisationer, vil jeg starte med Haslebo og senere trække Engeström og Illeris ind i diskussionen, da jeg mener, at det er det mest hensigtsmæssige vedrørende dette spørgsmål.

Drivkraften og motivationen er for Haslebo igen noget, der skal findes i organisationens relationer - både mellem organisationens afdelinger og mellem de enkelte medarbejdere. For at lære noget skal der være en vilje til at løse et oplevet problem, og denne vilje kan komme fra den enkelte medarbejder, afdelingslederen eller organisationens ledelse. Det er dog for det meste ledelsen, som skal beslutte om, der skal ske noget for at løse et oplevet problem. Det er derfor vigtigt for ledelsen, at de har viljen til at tage denne beslutning. Denne vilje til at tage beslutningen ligger ifølge Haslebo dels i ledelsens relationer internt i ledelsen, dels internt i organisationen og dels i relationerne til omverdenen. Er relationerne dårlige internt i ledelsen eller organisationen, kan det være, at ledelsen ikke har modet til at træffe beslutningen om, at løse et oplevet problem. Er

relationerne gode internt, vil det ikke være så svært for ledelsen at begrunde deres beslutning, da der er en god forståelse mellem ledelsen og organisationens medarbejdere. Er relationerne til omverdenen dårlige, kan det være, at ledelsen ikke træffer beslutningen om at få løst det oplevede problem, da de frygter at omverdenen - her blandt andet organisationens kunder - ikke vil forstå, hvorfor der er et problem og derfor fravælger organisationen og dens ydelser. Er relationerne gode til omverdenen, er det igen nemmere for ledelsen at træffe en beslutning, da de har et godt samarbejde med deres kunder og resten af omverdenen og derfor nemmere kan argumentere og begrunde deres beslutninger.

På samme måde er det relationerne blandt organisationens afdelinger og medarbejdere der ifølge Haslebo er vigtig i selve den kollektive læringsproces. Det er relationerne mellem afdelingerne og de enkelte medarbejdere, der er med til at skabe engagement og motivation hos afdelingen og de enkelte medarbejdere til at deltage i læringsprocessen. Er der dårlige relationer, kan der være afdelinger eller medarbejdere, som ikke kan se hvorfor, der er et problem, som skal løses og derfor modarbejder læringsprocessen. Relationerne er dog ikke det eneste, som er knyttet til et problem i en organisation, men de er ifølge Haslebo altid en del af problemet, og hun har derfor valgt, at hun i sin teori vil fokusere på relationerne og bruge arbejdet med relationerne til at finde en løsning.

Vilje til at ville lære skabes i de indbyrdes relationer i organisationen, og motivationen vil derfor være stor i en afdeling eller organisation, hvor der er meget gode og positive relationer mellem de enkelte medlemmer. På samme måde vil motivationen være lille, når der i organisationen er meget dårlige relationer mellem de enkelte medlemmer, og især hvis relationerne mellem ledelsen og medarbejderne er dårlige. For at styrke motivationen til at lære i organisationen er det derfor ifølge Haslebo, nødvendigt, at der arbejdes på at styrke de gode relationer og forsøge at mindske eller helt fjerne de dårlige.

Sættes Engeström op imod Haslebo, så vil han ikke fokusere på relationerne i organisationen og dens omverden, men derimod på organisationens virksomhedssystemers interne og indbyrdes modsætninger. I den ekspansive læring er målet at bruge disse modsætningerne til at finde en løsning, der er med til at fjerne modsætningerne - eller for at bruge samme betegnelse som Haslebo - finde en løsning på et problem.

Det er altså modsætningerne, der er det centrale for Engeström, og det er derfor disse, der skal arbejdes med i den ekspansive læringscyklus. Modsætningerne kan sagtens omhandle

relationerne i organisationen, men det er ikke kun disse, der skal arbejdes med, når det er en ekspansiv læringsproces. Til forskel fra Haslebo - der primært fokuserer på relationerne i den kollektive læringsproces - er relationerne i Engeströms ekspansive læringsproces kun en del af organisationens virksomhedssystemers modsætninger. Derved vil selve arbejdsprocessen i den ekspansive læring - som jo har fokus på modsætningerne - blive mere kompleks her.

Da relationerne kan være en del af modsætningerne i organisationens virksomhedssystemer, kan man sige at både Haslebo og Engeström er nogenlunde enige om, hvor motivationen og drivkraften til læringsprocessen er. De ser begge på relationerne, som en vigtig faktor til at motivere den enkelte medarbejder. Begge er også inde på, at de enkelte medarbejdere finder drivkraften og motivationen i deres tilknytning til et fællesskab i deres afdeling eller i deres faggruppe. Her kan jeg trække Illeris med ind i min diskussion, da også han er inde på, at det at være med i et "fællesskab" er med til at motivere den enkelte til læring. Alle nævner Wengers praksisfællesskaber, når de er inde på drivkraften som udgangspunkt i medlemskabet af en gruppe. Dét, at føle, at man er del af et fællesskab hvor der er et fælles værdigrundlag, og hvor man har et indbyrdes sprog, gør, at man har samme forståelse af det virksomhedssystem, man er del af. Der er dog ifølge Illeris mangler i teorien om praksisfællesskaber, da det er, som om læringen underordnes det at være med i et fællesskab. Det er fællesskabet, der skaber rammerne for læringen og for måden det læres på. Det kan til en vis grænse siges at være rigtigt, men der vil altid ifølge Illeris være andre faktorer - end det at være del af et fællesskab - som har indflydelse på læringen. Der er altid påvirkninger fra det samfund, hvor læringsprocessen finder sted. Om organisationen befinder sig i Europa eller i Asien har indflydelse på det, der læres, da måden at tænke på og de samfundsmæssige normer er anderledes de to steder.

Drivkraften og motivationen er derfor ifølge Illeris også knyttet til den enkelte medarbejders samspil med omgivelserne og ikke kun til de omgivelser, der er i organisationen. Hvis en person har problemer derhjemme, problemer med sin vennekreds, eller hvis der er finanskriser, så vil medarbejderens motivation og drivkraft i organisationen være mindre, end hvis disse - eller andre problemer - uden for organisationens virksomhedssystemer ikke fandtes.

Der er derfor rigtig mange faktorer, som kan have indflydelse på, hvor drivkraften og motivationen til læringen skal findes. Jeg vil dog mene, at det primære sted, den skal findes, ligger i relationerne og modsætningerne som Haslebo og Engeström er inde på. Det er præcis her i organisationen, man kan gå ind og påvirke og på den måde styrke de enkelte medarbejders motivation. Alle

andre påvirkninger er for organisationen sværere at påvirke, da de ligger uden for organisationens grænser.

For kort at opsummere så ligger den primære motivation og dermed drivkraften til læringen set ud fra den systemiske teori, i organisationens relationer - både mellem afdelinger og mellem de enkelte medarbejdere, samt i modsætningerne i organisationen aktiviteter. Det er derfor vigtigt at der i en organisation arbejdes på at skabe gode relationer for at kunne styrke læringen hos dens medarbejdere, og gennem denne styrkelse af den individuelle læring styrke organisationens udvikling.

Ud fra den kognitive teori, ligger drivkraften og motivationen, hos den enkelte. Det er tilhørsforholdet til fællesskaber, forholdet mellem indholds-, drivkrafts- og samspilsdimensionen der er afgørende i hvor høj grad den lærende er motiveret. Jo mere indholdet interesserer den enkelte, eller i jo grad den enkelte føler sig en del af fællesskabet, jo større er motivationen og dermed drivkraften til at ville lære.

6.5 Styrker

Hvor er de enkelte læringsteoriers styrker i forhold til hinanden og i forhold til læring i organisationer? Jeg vil starte med at se på teorierne hver især og afslutte med at samle de tre teoriers styrker, så det er nemmere at se dem over for hinanden.

En stor fordel og dermed styrke hos Haslebo ligger efter min mening i, at hun fokuserer på den enkelte medarbejder og ikke forsøger at sætte dem i bås med andre. Ved at fokusere på at det er den enkeltes læring, der i samarbejde med andre, er med til at skabe ny fælles viden, siger hun også, at der i en organisation ikke findes medarbejdere, som ikke har indflydelse på, hvordan organisationen udvikler sig. Haslebo har også fat i noget godt efter min mening, ved at hun siger, at det er relationerne i organisationen, der er det vigtig, og at det er dem, der skal arbejdes med. For relationerne er ifølge Haslebo altid en del af et problem i en organisation. Om det så er relationerne medarbejderne imellem, eller om det er relationerne mellem organisationens afdelinger, eller om det er relationerne mellem organisationen og dens kunder og omverdenen i øvrigt.

Engeströms ekspansive lærings styrke ligger i, at han ser læring i organisationer som ikke kun noget - den enkelte medarbejder selv styrer - men at der er påvirkninger på læringen, ikke kun fra organisationen, men også fra organisationens omverden. Det er altså ikke nok, at der i en

læringsituation ses på, hvordan den enkelte person i et virksomhedssystem lærer, det er også vigtigt, at der undersøges, hvilke samspil der har været mellem den lærende person og dens omgivelser i læringsprocessen.

Da Engeström ikke går så meget i dybden med individets læring, vil hans teori være meget nemmere at benytte til at analysere en læringsproces i en stor organisation, hvor der har været mange ind og ud over processen. Ved at koncentrere sig om faggrupper og deres fælles holdninger - som i tilfældet med den finske case - er det nemmere at se, hvordan de forskellige faggruppers holdninger står over for hinanden.

Engeströms model over virksomhedssystemer er også meget god at bruge til at få et godt overblik over hvilke afdelinger, der er del af organisationens problem. Man får overblik over hvilke afdelinger, der er del af problemet, og hvordan de forskellige afdelinger skal ses i forhold til hinanden. Det, at den ekspansive læring opererer med flere virksomhedssystemer, gør, at den er meget god at benytte sig af, når det er en stor organisation, der skal løse et problem.

På samme måde er Haslebos systemiske konsultation - som fokuserer på relationerne - god, når der skal arbejdes med større processer, hvor mange deltagere er involverede. Den markante forskel mellem de to er at for Hasleboer er al læring individuel - modsat Engeström, som ikke rigtig kommer ind på det individuelle.

Når en organisation først har benyttet sig af Haslebos kollektive læring, vil organisationsmedlemmerne, som har været med i processen, have et kendskab til forskellige metoder og værktøjer til at styrke de gode relationer, og på den måde vil der i organisationen skabes kvalifikationer, som på et senere tidspunkt kan bruges til at løse fremtidige problemer internt uden at have brug for en udefrakommende konsulent.

På samme måde kan de metoder og værktøjer, som bliver brugt i Engeströms ekspansive læring, bruges til at løse fremtidige problemer. Begge teorier er altså gode til at give organisationen redskaber og færdigheder, så den selv på et senere tidspunkt kan løse sine problemer.

Der er mange styrker ved Illeris' læringsteori, da han efter min mening forsøger at skabe et helhedsbillede over, hvad læring er med alle dens facetter.

Jeg mener, at han har fat i den lange ende, fordi at han erkender, at læring ikke kun er en ren kognitiv proces, men at samspillet med omverdenen også har en indflydelse på læringen. Derfor

mener jeg ikke at man udelukkende kan kalde hans teori for kognitiv teori, men hans læringsteori kan ikke kaldes systemisk, da han koncentrerer sig om det enkelte individ og dets læring.

Da Illeris medtager de mange facetter af læringen, får man - ved at bruge hans teori - et meget detaljeret billede af, hvad læring er for den enkelte medarbejder i en organisation. Dette er dog også en ulempe, men det vil jeg komme nærmere ind på i det næste afsnit.

Styrken ved den systemiske tilgang til læring i organisationer ligger i at den skaber et godt overblik over hvordan et problem skal ses ud fra den samlede organisation og dens omverden. Dette overblik gør beslutningstagerne i stand til at vurdere hvordan problemet skal takles, og hvad der skal arbejdes med. Den er også god til at sætte fokus på styrkerne ved de gode relationer, og svaghederne ved de dårlige relationer.

Den kognitive teori, sætter fokus på individet og dets unikke måde at lære på, hvilket gør at den er god til at målrette læringen til den enkelte.

6.6 Svagheder

Hvilke svagheder finder jeg ved de tre teorier? Det er det, jeg nu vil se på.

En svaghed ved Haslebos kollektive læring er, at - for at hele processen skal fungere - så skal der foretages mange diskussioner og samtaler både mellem organisationens medarbejdere og ledelse, men også mellem organisationens medarbejdere, ledelsen og den valgte konsulent. At der er mange samtaler og diskussioner gør, at det er en meget lang og tidskrævende proces, så at man måske helt fra starten bør vurdere, om det mon ikke kræver mindre tid at løse problemet internt. Det er altså ikke en proces, der bare skal sættes i gang, fordi organisationen er stødt på et problem. Problemet skal have en vis størrelse og et omfang, der gør, at læringsprocessen er nødvendig for organisationens virksomhed. På samme måde er Engeströms ekspansive læring også en meget lang og tidskrævende proces. Forskellen på Haslebos kollektive læring og Engeströms ekspansive læring ligger, som jeg ser det, i den måde, de ser hvordan beslutningen skal tages om at starte læringsprocessen. Hvor Haslebo ser at det er en vurdering fra ledelsens side, så ser Engeström, at det er modsætningernes størrelse, der er bestemmende for om, læringsprocessen startes.

Et problem med Haslebo er også, at når der arbejdes med relationerne mellem organisationens medarbejdere, er muligheden for, at der skabes endnu større splid, end der var i forvejen, og på

den måde gøres problemet større. Når dette sker, kan det være nødvendigt for ledelsen at afskedige eller flytte medarbejdere, som ikke kan forstå, hvorfor der er et problem.

Når der i den ekspansive læring arbejdes mod et ukendt mål, vil der være en sandsynlighed for at slutresultatet bliver, at organisationens virksomhed har ændret karakter i sådan et omfang, at hele grundlaget for virksomheden er fjernet. Det er derfor vigtigt for ledelsen, og dem der står i spidsen for læringsprocessen, hele tiden i vurderingen af løsningsforslagene bedømmer, om de kan underminere virksomhedens grundlag. Dette er med til at gøre processen endnu mere tids- og ressourcekrævende og det er derfor ikke noget, man skal kaste sig ud i, uden at der er lange overvejelser forinden.

En svaghed ved Illeris' læringsteori er, at den forsøger at få læringsbegrebet til at favne så bredt som muligt, og det er derfor meget svært at arbejde med det samlede begreb. For at kunne arbejde med Illeris, bliver man efter min mening nødt til at afgrænse hans begreb, så det passer med den situation, man står i, for gør man ikke det, vil man hurtigt bruge en masse tid og ressourcer på at undersøge alle mulige aspekter af læringen.

Hvor Haslebo og Engeström ser at samspillet mellem organisationens afdelinger og medarbejdere er del af læringsprocessen, så ser Illeris at samspilsdimensionen står lidt for sig selv og påvirker dermed påvirker samspillet ikke indholdet eller drivkraften hver for sig, men mere det forhold der er mellem disse to dimensioner.

For den systemiske teori, set ud fra Haslebo og Engeström, så er den største svaghed efter min mening at det er meget lang og tidskrævende læringsprocesser. Det er ikke noget man skal sætte i gang uden der ligger mange overvejelser bag. I tilfældet med den ekspansive læring, så ser jeg også at den er en form for nødløsning, da organisationens aktivitet er kørt så langt ud at det oplevede problem skal løses for at den kan fortsætte.

Den kognitive teoris svaghed set ud fra Illeris, ligger i dens manglende fokus på læring i organisationer. Dens fokus på individet, gør at den er meget svær at arbejde ud fra, da den forsøger at dække alle læringens aspekter.

6.7 Opsummering af diskussion

Ud fra den systemiske teori, så er læring i organisationer noget der skal ses ud fra de modsætninger og relationer der er i organisationens afdelinger og aktiviteter. Ved at i en problemløsningsituation, arbejdes med disse, vil der for de enkelte deltagende medarbejdere ske

en individuel læring, der samlet er med til at ændre organisationens afdelinger og aktiviteter. Indholdet af læringen ses primært i slutresultatet, der er en ny måde at løse en aktivitet i organisationen. Både Haslebos og Engeströms teorier være anvendelige når der i organisationer skal løses problemer, dog er der den forskel at, Haslebo har et mere individuelt syn på, hvem der lærer, så Haslebos teori, i højere grad kan benyttes ved mindre problemer i organisationer. Engeströms ekspansive læring er for mig at se en sidste nødløsning, før et virksomhedssystem går under eller holder op med at fungere efter hensigten.

Ud fra den kognitive teori, er læring en individuel proces, der foregår i den enkeltes mentale verden, og hvor indholdet er alt der ikke skyldes en biologisk udvikling eller glemsel. Denne individuelle læring, er påvirket af den lærendes samspil med sin omverden. Hvordan denne individuelle læring skal forstås ud fra et organisatorisk synspunkt kommer Illeris ikke nærmere ind på, og hans teori er derfor meget svær at anvende når der skal løses problemer i en organisations afdelinger og aktiviteter. Illeris' teori kan dog anvendes til at styrke den individuelle medarbejders udvikling, da den er god til at belyse hvordan medarbejderens læringsstil og styrker er. Den er derfor bedst anvendelig når der er tale om en medarbejders videreuddannelse.

7.

Konklusion

Hvordan kan man definere læring i organisationer ud fra et systemisk og kognitivt synspunkt? Det er dette jeg i gennem mit speciale har undersøgt, ved brug af tre læringsteorier. To systemiske i form af Haslebos "kollektive læringsproces" og Engeströms "ekspansive læring" og en kognitiv i form af Illeris' læringsbegreb.

Ser man læring i organisationer ud fra et systemisk synspunkt, kan man opdele læringen på følgende måde: årsag, historisk baggrund, virksomhedssystemer samt løsning.

Årsagen til læringen i organisationer er for Haslebo, at medarbejderne oplever, at deres hverdag ikke forløber, som de selv ønsker det. De oplever, at der er problemer i hverdagen, og det er derfor op til ledelsen, når den bliver gjort opmærksom på, at der er problemer, at få løst disse. Tiden, fra at et problem opleves til der gøres noget ved det, er afhængig af størrelsen på organisationen. I en stor organisation kan det tage meget lang tid.

For medarbejderne der oplever, at der er problemer i deres hverdag, vil deres relationer til kollegaer og andre afdelinger altid ifølge Haslebo være en del af det oplevede problem. Det er derfor Haslebo fokuserer på netop relationerne i organisationen - både de individuelle, men også relationerne mellem afdelingerne og mellem organisationen og omverdenen. Ved at arbejde med at fremme de gode relationer og få fjernet de dårlige, vil organisationens problem løses, og den problemramte aktivitet vil igen fungere.

Engeström ser med sin ekspansive læring, at det er modsætningerne i organisationens virksomhedssystemer = aktiviteter, der er årsagen til, at der for den enkelte medarbejder opleves et problem. Relationerne, som Haslebo fokuserer på, er hos Engeström kun en del af disse modsætninger – hans syn på hvad, der ligger bag læringen, er derfor bredere end Haslebos.

Begge er enige om, at den historiske udvikling af henholdsvis relationerne i Haslebos tilfælde og modsætningerne i Engeströms tilfælde er vigtig for at kunne forstå problemet bedst muligt. Ser man ikke på problemet ud fra dets historiske udvikling, vil eventuelle fejltagelser og andre handlinger, som har været en del af problemets fortid, kunne gentages efter det er løst, og problemet vil derfor kunne genopstå.

Engeström ser, at organisationens problem skal ses ud fra de virksomhedssystemer, som er indblandet i problemet. Det er altså de aktiviteter, der har indflydelse på problemet, som er i fokus. Dette har den virkning, at der fra organisationens side fås et godt overblik over, hvilke afdelinger, der er del af problemet, og på den måde afgrænses problemet, hvilket gør det nemmere at løse.

Både for Haslebo og Engeström er slutresultatet af læringen en ukendt størrelse fra læringsprocessens start. Løsningen på problemet er noget, der findes frem til i et samarbejde under processen, hvilket har den fordel, at man er i stand til at finde frem til nye og ikke før tænkte løsninger. Men det kan også have den effekt, at den problemfyldte aktivitet mister sit eksistensgrundlag. Det er derfor vigtigt, at der undervejs i læringsprocessen hele tiden vurderes, om processen tager en forkerte retning, så man kan nå at rette op på den, før det er for sent.

Læring i organisationer set ud fra den kognitive teori har jeg undersøgt ud fra Knud Illeris' læringsbegreb. Jeg har fundet, at denne læringsteori ikke er særlig anvendelig, når der skal arbejdes med læring i organisationer. Styrkerne ved den kognitive teori ses hos Illeris ved, at den fokuserer på den individuelle læring og på hvordan, den enkelte medarbejders læringsstil og måde at lære på, er.

Da han ikke forsøger at se læringen i forhold til organisationer, er det derfor ikke nemt at definere læring i organisationer ved brug af den kognitive teori i form af Illeris' læringsbegreb. Han favner for bredt til, at teorien kan anvendes til fulde, og det er derfor nødvendigt kun at plukke det, man ser som væsentligt i forhold til læring i organisationer, for at kunne bruge teorien her. Noget af det, der er væsentligt i Illeris' teori er efter min mening hans holdning til fællesskabets virkning på motivationen til læring. Alle de tre teorier er inde på, at det at være en del af et fællesskab, er med til at skabe motivationen til at ville lære. Denne viden er meget god at have i organisationerne, når der skal løses et problem, for ved at styrke fællesskabet øges motivationen til at ville lære. Dette ser Haslebo blive gjort gennem arbejdet med medarbejdernes relationer indbyrdes, og Engeström ser denne styrkelse af fællesskabet ved at arbejde med aktivitetens modsætninger.

For kort at runde af så er den systemiske teori meget anvendelig, når læring i organisationer skal defineres. For den systemiske teori er læring:

- Den proces der sættes i gang, når et problem i organisationens aktiviteter skal løses.
- Problemet skal forstås som værende de ophobede modsætninger i aktivitetens virksomhedssystemer, samt relationerne mellem de involverede afdelinger og medarbejdere.
- Problemet skal forstås ud fra dets historiske udvikling.
- Aktivitetens virksomhedssystemer skal findes, og deres modsætninger undersøges.
- Der skal arbejdes med at styrke de gode relationer mellem de involverede afdelinger og medarbejdere.
- Motivationen til læringen findes blandt andet i følelsen af at være med i et fællesskab i organisationen.
- Indholdet i læringen skal forstås ud fra den fundne løsning på problemet.
- Der skabes en ny fælles viden gennem den individuelle læring.

Ud fra den kognitive teori er læringen i organisationer vanskeligere at definere, men den kan kort opsummeres som følgende:

- Al læring er individuel og skal derfor ses ud fra den enkelte medarbejder.
- Motivationen til læringen findes blandt andet i følelsen af at være med i et fællesskab i organisationen.
- Læring er en kognitiv proces, hvor ny viden lagres som mentale skemaer hos den enkelte.

Der er stor forskel på om læring i organisationer ses ud fra et systemisk eller et kognitivt synspunkt. Men fælles for begge synspunkter er, at dét at føle sig som en del af et fællesskab er med til at fremme motivationen til at ville lære.

8.

Litteraturliste

Bateson, Gregory (2000)

"Steps to an ecology of mind" The University of Chicago Press

Brier, Søren (2006)

"Informationsvidenskabsteori" Forlaget, Samfundslitteratur

Christensen, Tue Gunnar (2009)

"Ekspansiv læring" semesteropgave kandidat Danmarks Biblioteksskole København

Christensen, Tue Gunnar (2009)

"Strategisk Refleksiv Konversation – En vurdering af begrebets anvendelighed som evalueringsmetode i projekter" Semesteropgave kandidat, Danmarks Biblioteksskole København

Dixon, Nancy (1994)

"The organizational learning cycle – how we can learn collectively" McGraw-Hill Book Company Europe

Engeström, Yrjö (2000)

"Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning" I: Tekster om læring (Red. Illeris, Knud) Roskilde Universitetsforlag

Engeström, Yrjö (2007)

"Ekspansiv læring – på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang" I:
"Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser" (Red. Illeris, Knud) Roskilde Universitetsforlag

Engeström, Yrjö (2008)

"From teams to knots : activity-theoretical studies of collaboration and learning at work"
Cambridge University Press, New York

Gleerup, Jørgen (2007)

*"Pædagogisk ledelse – organisatorisk udvikling via strategisk conversation og licens til kritik" I:
"Mellem teori og praksis: Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og
professionsuddannelser"* red. Alexander von Oettingen & Finn Wiedemann. Syddansk
Universitetsforlag

Haslebo, Gitte(2004a)

"Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening" 2.udg. 2.opl. Dansk
psykologisk Forlag A/S

Haslebo, Gitte (2004b)

"Relationer i organisationer – en verden til forskel" 1.udg. Dansk psykologisk Forlag A/S

Hornstrup, Carsten & Storch Jacob

"Samtalernes teoretiske bagland – systemteorien"

Lokaliseret den 29-06-2010 [http://www.attractor.dk/sitecore/content/Home/Websites/www,-d-
_attractor,-d-
_dk/Home/Laer%20mere/Artikler/~media/42C384FBAB8D43EDB44FE0804E237F75.ashx](http://www.attractor.dk/sitecore/content/Home/Websites/www,-d-attractor,-d-dk/Home/Laer%20mere/Artikler/~media/42C384FBAB8D43EDB44FE0804E237F75.ashx)

ATTRACTOR er Rambøll Management Consultings afdeling for kurser, uddannelser og
konsulentydelse på basis af systemisk tænkning.

Illeris, Knud (2007)

*"Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen?" I: "Læringsteorier – 6 aktuelle
forståelser"* (Red. Illeris, Knud) Roskilde Universitetsforlag seks aktuelle forståelser Roskilde
Universitetsforlag

Illeris, Knud (2006)

"Læring" Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud (2002)

"Læring i arbejdslivet" Dansk pædagogisk tidsskrift (nr. 1)

Kolb, Davis A. (1984)

"Experiential learning – Experience as the source of learning and development" Prentice Hall, Inc.

Kristiansson, Michael René (2005)

"Strategisk konversation – et informationspolitisk reformprogram i en organisatorisk kontekst"

Dansk Biblioteksforskning årg. 1 nr.1

Kristiansson, Michael René & Gaml, Mads (2006)

"Strategisk refleksiv konversation – en strategi for udvikling af formidlingskompetencer på folkebibliotekerne" Dansk Biblioteksforskning årg. 2 nr. 2

Mezirow, Jack (2007)

"Transformativ læring – overblik, svar på kritik, nye perspektiver."

I: "Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser" (Red. Illeris, Knud) Roskilde Universitetsforlag

Mosgaard, Jacob (2003)

"De tre bølger i systemisk tænkning" Systemisk Forum, vol. 16, nr. 3,

Piaget, Jean (oversat af Vibeke og Victor Bloch) (1973)

"Intelligensens psykologi" Hans Reitzel

Piaget, Jean (oversat af Mirto Uhrskov og Jørgen Pauli Jensen)(1992)

"Barnets psykiske udvikling" Hans Reitzel

Talja, Sanna & Tuominen, Kimmo & Savolainen, Reijo (2005)

"ISMS" in information science: constructivism, collectivism and constructionism" Journal of Documentation Vol. 61 no. 1

Wenger, Etienne (2004)

"Praksisfællesskaber" Hans Reitzels Forlag

Internet ressourcer

Information om Gitte Haslebo på Haslebo og partners hjemmeside

Lokaliseret den 29-06-2010: www.haslebo-partnere.dk/view.php?template=normal&page_id=29

Information om Yrjo Engestrom på Helsinki universitetets hjemmeside

Lokaliseret den 29-06-2010: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>

information om Knud Illeris på DPU's hjemmeside

Lokaliseret den 29-06-2010: www.dpu.dk/om/kil