

Kapittel 5

Leiing og læring i profesjonsorganisasjonen

Øyvind Glosvik

1. "Verkar" leiarar i organisasjonar?

Spissformulert kan problemstillinga i dette kapitlet formulerast på ein enkel måte; betyr leiarar noko som helst for læring og kunnskapstileiing i organisasjonar? Kan leiarane påverke kunnskapsprosessane mellom organisasjonsmedlemene?

Bakgrunnen for problemstillinga er denne: I ein studie av sjukepleieleiing seier Naustdal at det no er akseptert at dei tradisjonelle, hierarkiske ideane om helse- og sosialorganisasjonar som rasjonelle instrument for problemløysing, saman med biletet av leiarane som eit koordinerande og "ansvarleg" einskildindivid, representerer alt for enkle framstillingar til at dei har stor verdi i forståing av helsevesenet (Naustdal 2008, s.). Utgangspunktet i dette kapitlet er at alternative tenkjemåtar likevel ikkje naudsynlegvis på plass, og eg vil drøfte korleis nokre innspel om læring i kollektive system kan nyttast for å utvikle idear om leiing i profesjonsorganisasjonen. Målet mitt er å presentere eit omgrepsapparatet som er komplekst nok til å fange svært ulike teoribidrag og enkelt nok til at det kan nyttast av leiarar til å forstå kollektive og individuelle leiings- og læringsutfordringar som profesjonsorganisasjonar står overfor.

Eg tek utgangspunkt i Torodd Strand (2001/2007) sitt perspektiv på leiing, og startar med eitt av dei spørsmåla Strand sjølv retorisk stiller. Han spør om *leiing verkar* (2007, s. 110). Spørsmålet kan vere rart, men ein sentral forfattar som Minzberg (1983) stiller spørsmål ved ideen om det er mogeleg å utøve tradisjonell leiing i ekspertorganisasjonar av typen sjukehus, universitet og liknande. Argumentet er her arbeider det ekspertar. Ekspertane er autonome, den autonome kan pr. definisjon vanskeleg styrast, og kan ein då styre ekspertorganisasjonen?

Strand peikar på at forskingsresultata om verknadane av leiing er lite konkluderande, medan det kan påvisast ei svært sterk og utbreidd tru mellom folk i Noreg på at leiing er den avgjerande faktoren i samband med organisasjonars effektivitet. Diskusjonen kan stort sett delast i tre sett av problemstillingar:

For det første skapar organisasjonars omverd alltid uvisse. Spørsmålet er om dette skapar eller innskrenkar leiaranes handlingsrom. For det andre fører mange reglar og formelle strukturar til at leiarjobbane vert innskrenka til å følgje oppsette reglar. Spørsmålet er likevel kven som skapar reglane og kven som tolkar dei. Det kan vere rom for handlande aktørar også innanfor organisasjonar med strenge regelsett. For det tredje er vel det sjølv i organisasjonar som lever under stor grad av uvisse og med strenge reglar og formelle strukturar vere behov for støtte og rettleiing mellom menneska. Leiarane kan bidra med den relasjonell og empatisk energien som utgjer forskjellen i slike organisasjonar.

Strands posisjon er at leiaranes "verknad" kan vere ulik i ulike deler av organisasjonen, eller avhengig av kva ein definerer som resultat av organisasjonens handlingar (op cit s. 125). Eg skal komme attende til dette. Argumentet mitt vil uansett vere at synet på om leiing verkar, vil vere styrt av kva syn ein i utgangspunktet har på kva organisasjonar *grunnleggjande* er.

1.1 I lærande organisasjonar *må* leiarane verke!

Det finst mange måtar å definere læring og kunnskap. Eg brukar her ein enkel definisjon. Læring kan oppfattast som ein individuell prosess som inneber at vi tileignar oss sosialt aksepterte normer og verdiar på måtar som etter kvart gjer at vi forstår oss sjølve som deler av eit fellesskap – ein profesjon eller ein organisasjon. Denne forståinga av kunnskap og kunnskapstileiing er *sosial-konstruktivistisk*. Med det meiner eg at medlemene konstruerer sin eigen organisasjonsrøyndom, meir eller mindre i tråd med oppfatningane andre medlemmer i same kollektiv har konstruert. Men kan vi konstruere vår eigen røyndom, då? Ja, det er det vi seier dersom vi aksepterer resonnementa innan det som vert kalla "lærande organisasjonar".

Lærande organisasjonar er fellesnemninga på ei gruppe av idear om at organisasjonar ikkje er særleg gode til å leggje til rette for individuelle eller kollektive lærings- og utviklingsprosessar. Det potensialet for

kreativitet og vekst kvar einskild av oss har, er ikkje i nærleiken av å bli realisert innanfor rammene av dagens organisasjonstenking. Eg seier med vilje 'organisasjonstenking' og ikkje 'organisasjonar', for nøkkelen til å forstå kva lærande organisasjonar handlar om, er først og fremst knytt til nokre idear om korleis vi *tenkjer* om organisasjonsfenomena, meir enn konkrete organisasjonar i seg sjølv.

Peter Senge er eit viktig namn (Senge, 1990, 2006, Senge et al. 1994, 1999, 2000, 2005). Gjennom fleire arbeid har han saman med medarbeidarar lagt grunnlaget for at det vert utvikla nye idear og tankar om det han kallar dei fem disiplinane i den lærande organisasjonen. Metaforbruken er knytt til ein påstand om at leiarar må utvikle evner til å lære og beherske fem disiplinar. Å leie lærande organisasjonar er femkamp, ikkje maraton.

Dei fem disiplinane vert presentert seinare, men ein sentral bodskap i det Senge kallar den femte disiplinen er at visse, gjentakande sosiale fenomen framtrer som faste mønster *fordi* menneska skapar dei ved å tenkje på bestemte måtar, ikkje fordi naturlover styrer dei. Vi lagar jernbur fordi vi t.d. er dresserte til å objektivisere våre medmenneske når vi skal løyse kollektive problem. Vi er då dømde til stadig å gjenskape dei same, trasige organisasjonsfenomena objektivisering medfører. Ein annan bodskap hjå Senge er at leiarar bør oppmuntrast til nærast holistisk tenking, stikk i strid med tradisjonell, reduksjonistiske innfallsvinklar som reduserer eit kvart problem til eit handterleg, teknisk nivå. Kritikk frå reduksjonistisk hald vert etter denne tenkjemåten møtt med det tredje argumentet eg refererte i innleiinga: Leiarar handterer stort sett menneske og menneskeskapte problem. Vi likar ikkje å bli reduserte til ting og variablar, men reagerer derimot svært positivt dersom ein tek på alvor den menneskelege og sosiale relasjonen alle organisasjonar består av. Eit enkelt bilete er at vi "ser" jo ikkje det som er viktig med organisasjonar. Vi ser maskiner, bygningar og folk som ferdast etter faste ruter. Vi "ser" ikkje hierarkiet, samarbeidet, kommunikasjonen, ideane og dei mentale modellane som styrer handlingane. Desse er berre i hovuda våre. Den som er viljug til å snakke om dette - som vi ikkje "ser" - bidreg til å konstruere og rekonstruere organisasjonsmedlemenes røyndom.

Dette leier fram til ein tiltrekkjande påstand: Vi kan sjølv enkelt forandre

organisasjonane vi er medlemmer av fordi kollektive fenomen finst berre som mentale modellar, og vi sjølv er del av den modellen på same måte som ein person som inngår i eit ekteskap utgjer 50% av dette ekteskapet. Ein kan ikkje forandre på partnaren, men ein kan forandre seg sjølv og den rolla ein spelar i ekteskapet, eller med andre ord: ein kan forandre alle relasjonar ein sjølv er del av!

Dette er eit svært sterkt argument for at leiarar er viktige, og at leiing fungerer.

Weick (1969) seier det at alle organisasjonar er eit produkt av korleis medlemene tenkjer og samhandlar. Difor bør all forbetring ta utgangspunkt i at det alltid vil eksistere dominerande samhandlingsmønster og tanke-mønster, og det er desse som må bearbeidast dersom ein organisasjon skal forandre seg - eller lære. Leiarar "fungerer" med andre ord når dei får menneska til å tenkje på andre måtar enn før.

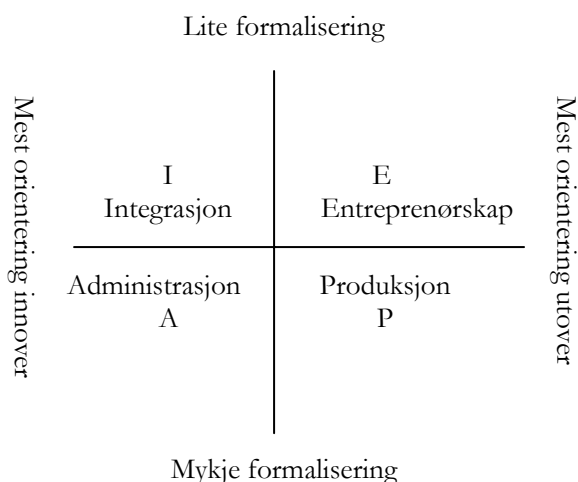
Det er klart at dersom ein likevel meiner at organisasjonar og andre kollektive fenomen eksisterer uavhengig av menneska, så å seie som naturfenomen frikopla frå menneska sine omgrep, språket og dei sosiale konvensjonane som bind oss saman, ja då fell ideen om lærande organisasjonar saman, og det same gjer trua på at leiarar betyr noko frå eller til.

2. PAIE som rammeverk

Utgangspunktet mitt er altså at leiarar verkar. Dette betyr likevel ikkje eit vilkårslaust halleluja til eit fokus som overser at det kan finnast både strukturelle, formelle og sosiale grunnar til at leiarar kan forståast som dei lyspærene March talar om (Strand 2007 s. 111). Lyspærar kan lyse sterkt eller svakt, og dei kan brenne ut. Då skifter vi dei, på same måte som med leiarar. Det er likevel naudsynt at vi presisere omgreps-bruken vår nærare, dersom vi står overfor organisasjonar eller situasjonar der slike metaforar gjev mening.

Eitt utgangspunkt kan vere det omgrepsapparatet Strand nyttar som eit generelt rammeverk for å tale om leiing. Med PAIE meinast eit sett av idear som samla kan framstillast gjennom figur 5.1

Integrasjonsfunksjonen handlar om å formidle og take vare på dei verdiar og kulturtrekk som bind saman og opprettheld det sosiale systemet vi talar om. 'Gruppe-organisasjonen' talar vi om, når vi rettar søkelys på aktørar og aktivitetar som særleg ivaretek denne funksjonen vil er oppteken av.



Figur 5.1: Grunnskjema for PAIE (Strand 2007 s. 250, som fig. 1: Grunnskjema)

Entreprenørskapsfunksjonen handlar om å tilpasse organisasjonen til omverda og å sikre naudsynt ressurstilgang. 'Entreprenørorganisasjonen' er oppteken av nyskaping og forandring, og gjennom dette omgrepet blir vi opptekne av aktørar og aktivitetar som fornyar. Administrasjonsfunksjonen rettar søkelys på kontroll og stabilitet, på det som opprettheld og skapar orden og oversyn i eit sosialt system. 'Hierarkiet' talar vi om, når vi siktar til den stabile, regelorienterte og innoverretta delen av organisasjonen som kvernar fram likskap og systematikk – og som gir oss eit fast system å forhalde oss til. Mange av oss likar det. Produksjonsfunksjonen handlar om det å setje mål for og å produsere dei verdiar det sosiale systemet er forutsett å skape. 'Ekspertorganisasjonen' kan nyttast som namn om denne delen av organisasjonen, der vi finn fagmenneska organisert rundt faglege problemstillingar, tenesteproduksjon, klientar og pasientar. Når eg ringer ein kollega ved Høgskulen i Bergen for å diskutere eit undervisningsproblem med henne, handlar eg som medlem av Høgskulen i Sogn og Fjordanes ekspertorganisasjon.

I følge Strand er det fleire kjelder til den tenkinga grunnskjemaet representerer. Ei viktig inspirasjonskjelde er strukturfunksjonalismen (Parsons 1959, sjå Scott 1992:68 ff), og sjølv om PAIE ikkje er heilt parallelt med Parsons AGIL-skjema er det store likskapstrekk (Strand 2007 s. 249). Dette perspektivet framhevar at ulike organisasjonstypar i ulik grad utgjer vilkår for ivaretaking av dei fire funksjonane – som alle må ivaretakast over tid i sosiale system. Ei anna

inspirasjonskjelde, seier Strand, er Adizes' merkelappar 'produsent', 'administrator', 'entreprenør' og 'integrator' (1980). Desse omgrepa rettar i større grad søkelys på leiarane og utøving av ulike leiarroller slik dei framstår som konkrete oppgåver for individa og som handlingar og utfordringar i organisasjonen.

Grunndimensjonane i skjemaet er grad av formalisering og orientering innover eller utover. Desse grunndimensjonane supplerer Strand. Ein får på den måten eit rikare omgrepsapparat, der grunnskjemaet kan leggjast til grunn for breiare sett av måtar å forstå leiings- og organisasjonsutfordringar. Eg kjem tilbake til dette. Ein av dei viktige budskapane i det perspektivet Strand her presenterer, er at vi ved å nytte grunndimensjonane og omgrepsapparatet om ulike organisasjonar og situasjonar kan sjå at i ein konkret organisasjon er ser det ut som om hierarkiet er den dominerande forma, og vi vil kanskje velje å kalle denne organisasjonen for "byråkratisk". I ein annan er det ekspertorganisasjonen som dominerer, og der er det mang ustyrlige fagfolk. I entreprenørorganisasjonen dominerer kaosmenneska, og der er det ikkje orden på noko som helst.

Omgrepsapparatet kan også brukast for analysere leiarroller. Dersom dei administrative leiarrollene dominerer i ein situasjon med stor grad av turbulens og mykje variasjon, kan organisasjonsmedlemene reflektere over om dette er formålstenleg. Dersom entreprenørane dominerer for sterkt i oversiktlege situasjonar vert kanskje ikkje innteninga så stor og tenesteproduksjonen så stabil som den kunne ha vore.

Ein av budskapane til Strand er at leiarane hypotetisk kan ha varierende verknadsgrad innanfor dei fire hovudkonfigurasjonane. Dette er eit viktig utgangspunkt når vi skal drøfte sambandet mellom leiing og læring. Ovanfor sa eg at lærande organisasjonar er ei fellesnemning på ei gruppe av idear om at organisasjonar ikkje er særleg gode til å leggje til rette for individuelle eller kollektive lærings- og utviklingsprosessar. Med utgangspunkt i Strands hypotesar kan vi argumentere for at dette skuldast at leiarar som i første rekkje konsentrerer merksemda om dei oppgåvene som er knytte til hierarkiet eller ekspertorganisasjonen i liten grad *kan* byggje lærande organisasjonar. Tabell 5.1 syner korleis vi kan bruke Strands omgrepsapparat for å grunngje denne hypotesen nærare.

Gruppeorganisasjonen	Entreprenørorganisasjonen
<i>Leiarar kan påverke:</i> •Mål, motivasjon •Arbeidsdeling •Tolking av gruppenormer •Moral 0-50%	<i>Leiarar kan påverke:</i> •Belønning •Risikotaking •Val av satsingsområde •Val av medarbeidarar 0-50%
Hierarkiet <i>Leiarar kan påverke:</i> •Feilskapande rutinar, korreksjon •Koordinering •Innføring av nye rutinar •Unntak 2-5%	Ekspertorganisasjonen <i>Leiarar kan påverke:</i> •Faglege standardar •Stimulering av faglege talent •Koplingar i arbeidsprosessar •Kanaliserings av faglege krav 2-10%

Tabell 5.1: Hypotesar om leiarverknad innanfor ulike konfigurasjonar. (Etter Strand 2007 s. 125 fig. 4.4)

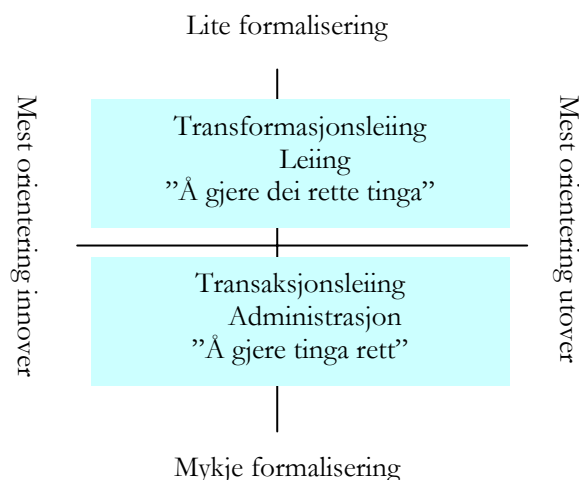
Størst potensiale for verknad har leiarar når dei arbeider med menneske (gruppeorganisasjonen) og ikkje reglar, strukturar og rutinar (hierarkiet). Eit like stort potensiale ligg i å ta sjansar; i det å ta risiko; i det å velje noko anna enn det kjende (entreprenørorganisasjonen). Ein annan måte å argumentere på er å seie at arbeidet innanfor dei konfigurasjonane vi kallar hierarkiet eller ekspertorganisasjonen i det store og heile handlar om å arbeide med utgangspunkt i det organisasjonen kan, med den etablerte kunnskapen. I eit læringsperspektiv ville vi seie at det nye, det ukjende og det som er knytt til innlæring av ny kunnskap for organisasjonen først og fremst er å finne i gruppeorganisasjonen og entreprenørorganisasjonen.

Dette er eit viktig resonnement, og eg skal utvikle det vidare i dette kapitlet.

2.1 Transformasjons- og transaksjonsleiing

Vi kan også drøfte om andre omgrepsapparat brukt om leiing kan knytast til grunnskjemaet. Burns (1978) introduserte omgrepsparet transformasjons- og transaksjonsleiing. På eit overordna plan kan vi framstille sambandet mellom desse omgrepa og PAIE som i figur 5.2. Med transformasjonsleiing siktar vi til ivaretaking av integrator- og entreprenørrollene. Kanskje først og fremst integratorrolla, men Kaufmann og Kaufmann (1996) seier at visjonar er ei viktig drivkraft for transformasjonsleiarar,

og visjonsbygging høyrer naturleg under entreprenørrolla, noko vi skal komme attende til.



Figur 5.2: Transaksjons- og transformasjonsleiing i lys av grunnskjema

Det er også det vi gjerne transformasjonsrolla vi siktar til når vi talar om 'leiing', heller enn 'administrasjon'. Eller spissformulert om det "å gjere dei rette tinga", heller enn "å gjere tinga rett". Transaksjonsleiing dekkjer då administrator- og produsentrollene, eller det "å gjere tinga rett". Desse skilja kan verke sjølvsegte og litt naive. Eg meiner det likevel er viktig å vere klar over at ved å operere med dette skiljet innanfor same grunnleggjande skjema, legg vi grunnlaget for å kunne resonner konstruktivt når vi spør om leiarar verkar, og får som svar at dei er som lyspærer. Organisasjonen er som dei elektriske kretsane, leiarposisjonane er lyspunkta og leiarane kan skiftast ut når dei er ubrende eller lyser for svakt. Dette kan vere gode metaforar når vi talar om dei oppgåvene vi siktar til når emnet er transaksjonsleiing, administrasjon eller produksjon. Men menneske er ikkje lyspærer, menneske brenn ut når dei blir handsama dårleg av andre menneske, og dei lyser sterkare når dei får positiv merksemd og støtte, og det kan dei få av transformasjonsleiarar i gruppeorganisasjonen.

Grunnskjemaet gjev oss med andre ord høve til å svare "ja takk, begge deler", når spørsmålet er om leiarar betyr noko for læring i organisasjonar? Svaret er avhengig av kva slags organisasjonskonfigurasjon vi tek utgangspunkt i. Kunnskapstileigning og kunnskapsutvikling i entreprenørorganisasjonen og i hierarkiet er forskjellige prosessar! Lat oss då sjå nærare på omgrep som kan kaste lys over dette.

3. Fire grunnleggjande kunnskapsutviklingsprosessar

Nonaka og Takeuchi (1995) byggjer på tidlegare arbeid av Nonaka (1994) når dei ser på kunnskapsutvikling som kontinuerlege og dynamiske prosessar. Kunnskap finst i tause og eksplisitt form, seier dei i tråd med Polanyi (1967). Forfattarane legg stor vekt på dette skiljet, og meiner overgangen frå tause til eksplisitt grunnleggjande gjev oss fire overgangsformer som grunnleggjande representerer fire kunnskapstileignings- og kunnskapsutviklingsprosessar. Dette syner dei i det det kallar SEKI-modellen (Tabell 5.2).

		Frå/Til	
		Taus	Eksplisitt
Frå/ Til	Taus	Sosialisering	Eksternalisering
	Eksplisitt	Internalisering	Kombinering

Tabell 5.2: SEKI-modellen (Nonaka og Takeuchi 1995)

Taus kunnskap kan vi forstå som personleg innsikt som er vanskeleg å formalisere. Her vil vi kategoriserer intuisjon og subjektiv innsikt som byggjer på erfaringar. Det kan vere vanskeleg å overføre den tause kunnskapen til andre gjennom eit formelt språk. Vi kan også spørje med Bateson (1972) om det er - og alltid vil vere – logiske skilje mellom den tause og den eksplisitte kunnskapen. ”Teori” vil aldri vere noko anna enn namnet på ”praksis”. Den eksplisitte kunnskapen kan uttrykkest systematisk på eit formelt språk, og at den kan delast i form av data, spesifikasjonar eller manualar. På denne måten kan den gjerast tilgjengeleg – delast med andre - på ein langt enklare måte enn gjennom berre sosialisering.

Når tause kunnskap vert overført til andre kallar forfattarane det for *sosialisering*, og syner med det korleis denne prosessen kan kategoriserast som læring. Heilt konkret kan eit læringstilhøve forståast som uttrykk for ein læringskontekst der sosialisering er ein av dei viktige læringsprosessane.

Når tause kunnskap vert uttrykt konkret, talar forfattarane om *eksternalisering*. Eit typiske bilete på eksplisitt kunnskap i helsesektoren er prosedyrebøker, forskrifter, retningslinjer for handsaming av medikament, stillingsinstruksar

og liknande. Ikkje all tause kunnskap kan gjerast eksplisitt, men i arbeidet med å gjere den tause kunnskapen eksplisitt ligg det ein viktig læringsprosess – ei ny kjelde til kunnskap. Eg skal komme attende til dette.

Ved å knyte eksplisitt kunnskap til anna eksplisitt kunnskap kan ein skape ny kunnskap utan å gå vegen om den tause erfaringa. Nonaka og Takeuchi talar her om *kombinering*. Det handlar her om setje saman eksisterande kunnskapselement til nye. Ein viktig del av det vi forstår som forskning kan forståast som kombinering. Like mykje som å finne ut noko ”nytt”, handlar det om å setje saman eksisterande kunnskapsbidrag som ikkje har vore sett i samanheng før. Mange former for utviklingsarbeid kan forståast på denne måten. Når verksemdar skal samarbeide (slåast saman, drive felles utviklingsarbeid) kan vi sjå føre oss kombinering som ein av dei viktigaste kunnskapsutviklingsprosessane.

Den siste kunnskapsutviklingsprosessen i modellen vert kalla *internalisering*. Den syner til ein prosess der eksplisitt kunnskap vert gjort til tause gjennom ei forsterking av kunnskapen gjennom ei tileigning på eit djupare plan. Dette kan gjelde både på individ- og gruppenivå. Innanfor helsevesenet kan vi tenkje oss ein sjukepleiar som får presentert ei ny og ukjend prosedyre. Ho set seg inn i denne prosedyren gjennom opplæring. Over tid vert prosedyren ein integrert del av sjukepleiaren sin arbeidsmåte og kunnskapen har dermed gått frå å vere eksplisitt til tause.

Forfattarane gjer også greie for korleis ei verksemds kunnskapskapital kan forståast i lys av omgrepa tause og eksplisitt. Det er ikkje berre eksplisitt kunnskap i form av patent som vert rekna med, også den tause kunnskapen vert teken med i rekneskapen. Eg går ikkje nærare inn på kunnskapskapitalomgrepet til dei to forfattarane her. Det er likevel viktig å nemne at medan dei fire prosessane er det første elementet i tenkinga deira er det kunnskapskapitalomgrepet det andre. Det ligg også ei kopling mellom dei fire formene for kunnskapskapital hjå Nonaka og Takeuchi og dei fire funksjonsområda i PAIE, men eg ikkje forfølgjer ikkje denne problemstillinga her.

3.1 Kontekstar for kunnskapsutvikling

Det er japansk næringsliv som er utgangspunktet for Nonaka og Nonaka og Takeuchi. Det er vanskeleg å finne eit høveleg vestleg ord for det

trede elementet i tenkinga deira, det japanske omgrepet *Ba'*. Dersom eg forstår forfattarane rett, er dette eit slags eksistensialistisk omgrep. Ba er ein kontekst, ein samanheng som gir meining for sosiale aktørar. Dermed er ein Ba eit delt rom i fysisk, sosial eller virtuell meining der individuell eller kollektiv læring og kunnskapsutvikling kan finne stad. Nonaka talar om fire typar 'ba' som tilsvarar dei fire elementa i SEKI-modelen. Dei representerer då plattformar der omsetjingsprosessar – utveksling, vedlikehald eller utvikling av kunnskap - kan finne stad, der dei kan påvisast og dermed påverkast. I vår språkbruk verkar det naturleg å tale om fire fundamentale læringskontekstar. Stavang (2008 s.93) spør om det er mogeleg å kombinere Strand sitt grunnskjema med Nonaka sine omgrep. Ho drøftar ikkje dette nærare, men eg trur det er mogeleg å gjere det. Det er mogeleg å konstruere ein mogeleg samanheng som gje oss eit bilete av organisasjonar som potensielt samansett av fire, parallelle læringskontekstar (figur 5.3).

<i>Grunnleggjande læringskontekst</i> <i>Sosialisering</i>		<i>Samhandlingskontekst</i> <i>Eksternalisering</i>
Gruppeorganisasjonen	I E	Entreprenørorganisasjonen
Hierarki	A P	Ekspertorganisasjonen
<i>Internalisering</i> <i>Oppøvingkontekst</i>		<i>Kombinering</i> <i>Virtuell læringskontekst</i>

Figur 5.3: Fire kunnskapsutviklingsprosessar i lys av grunnskjema

Den *grunnleggjande læringskonteksten* ('originating ba') er knytt til den sosiale verda der individa fysisk møtest og deler kjensler og erfaringar. Nonaka seier at det fysiske møtet, fjes til fjes, er viktig for å forstå omsetjing og overføring av taus kunnskap. Det er vanskeleg å sjå føre seg at sosialisering skal kunne finne stad utan slike grunnleggjande, sosiale rom som gir meining for individa. Gruppeorganisasjonen kan sjølvstøtt forståast som eit anna ord for den grunnleggjande læringskonteksten, der sosialisering er eit læringsomgrepet som gjev tydeleg meining. Det handlar om å forstå korleis lite formaliserte, sosiale prosessar formar

individa slik at dei deltek som kollektive aktørar i sosiale system som reduserer variasjon mellom individa.

Samhandlingskonteksten ('interacting ba') er meir bevisst konstruert, seier Nonaka. Her handlar det om å velje ut den rette samansetjinga av folk med spesifikk kunnskap og dugleik i form av prosjektgrupper, arbeidsgrupper og andre former for funksjonelle team og lag. Gjennom dialogar i slike bevisst konstruerte samhandlingssituasjonar er det eksternaliseringsprosessane finn stad. Samhandlingskonteksten er det rommet der kollektiv refleksjon som utviklar organisasjonen, finn stad. Samhandlingskontekstar kan vere namnet på entreprenørorganisasjonens eksternalisering, eller sagt på ein annan måte, det som skjer gjennom kollektiv refleksjon som driv ein organisasjon framover. Ein annan måte å seie det på, er at draumar, visjonar og metaforar vert konkretiserte i prosessar som skapar nye bilete av framtida for organisasjonen.

Den *virtuelle læringskonteksten* ('cyber ba') støttar opp under kombineringsprosessar. Her handlar det om korleis ny, eksplisitt kunnskap vert kopla saman med eksisterande, eksplisitte element i eigen organisasjon. Nøkkelspørsmål for å forstå denne konteksten er korleis organisasjonen er kopla til omverda gjennom ulike former for samarbeidsordningar og nettverk som støttar og utfordrar organisasjonens grunnleggjande verdiskaping. Ekspertorganisasjonen er naturlegvis i sin natur kopla til virtuelle læringskontekstar som omfattar aktørar utanfor eigen organisasjon. Verdiproduksjonen kan vanskeleg forståast utan omgrep som syner korleis organisasjonens varer og tenester vert produsert i eit gjensidig samspel med omverda. Kombinering kan vere eit godt omgrep som set namn på dei læringsprosessane som skjer når produsentane utviklar kunnskapen sin i møtet med konkurrentar, kollegaer og kundar.

Oppøvingkonteksten er den mest individuelle av dei fire 'ba' Nonaka gjer greie for. 'Exercising ba' støttar opp under internaliseringa, den prosessen der eksplisitt kunnskap vert internalisert til taus. Døme på slike læringskontekstar kan vere formelle opplærings- og introduksjonssystem, der meir erfarne kollegar eller formelle mentorar/lærarar/instruktørar stressar innøving og utøving av bestemte mønster mellom dei aktørane som møter kvarandre i denne

læringskonteksten. Det er mogeleg å sjå føre seg den formelle organisasjonen, hierarkiet, som ein oppøvningskontekst der internalisering av prosedyrar, kulturar, rutinar og framgangsmåtar kan vere namnet på den prosessen som formar individa til formelle og fullverdige medlemmer i organisasjonen i den meininga at dei overtek kollektivets sjølvforståing. Ein gjer organisasjonen til ein del av seg sjølv.

Når vi koplår omgrep på denne måten, opnar det seg nye måtar å forstå leiar- og læringsutfordringar i profesjonsorganisasjonar. Naustdal har til dømes i ein studie av sjukepleieleiing sett korleis kunnskaps- og kompetanseutviklingsprosessar vert påverka når einskapleg leiing vert innført i sjukehus. Vi kan vidareutvikle hennar funn, og spørje om sjukehusreformer flyttar ansvaret for kunnskapsutvikling og kunnskapsforvaltning frå profesjonen til organisasjonen. Det er mogeleg omgrep som læringskontekstar kan brukast for å analysere slike prosessar nærare. Skjer den ein slik overgang? I så fall må vi forstå dei kunnskapsprosessane som skjer i den virtuelle læringskonteksten. Skjer det ei nedtoning av det som skjer i den virtuelle konteksten til det som skjer i opplæringskonteksten?

Opplæringskonteksten må vi elles studere nærare dersom vi er opptekne av korleis nye ein sjukehusavdeling fungerer som opplæringsstad for sjukepleiestudentar. Men ein sjukehusavdeling er også ein virtuell kontekst. Kva gjer det med ein avdeling at den er minst to kunnskapskontekstar samstundes? Dersom dei tilsette er i stand til å reflektere over dette, er det ein kunnskap på høgt abstraksjonsnivå som tyder på evne til å lære og lære, slik Bateson brukte omgrepet (1972). Dale (1999) seier likevel at det er sjeland organisasjonar tenkje over korleis dei lærer. Mangelen på organisasjonsdidaktikk, talar Dale om. Det å disponere slike omgrep som parallelle læringskontekstar kan hjelpe oss i utviklinga av ein organisasjonsdidaktikk.

4. Peter Senge: Fire av disiplinane i lys av grunnskjema

Ein ting er å forstå ein organisasjons læringsprosessar gjennom omgrep som læringskontekstar. Leiarar skal likevel handle, dei skal påverke og utvikle dei prosessane som foregår i læringskontekstane. Når vi skal nærme oss organisasjonane på denne måten, må vi ha omgrep som syner oss korleis leiarar kan tenkje

og handle i dei ulike kontekstane. Her kan vi hente inspirasjon frå Peter Senge sine omgrep slik han utvikla dei for å tale om 'lærande organisasjonar'. Senge talar om fem disiplinlar. Eg skal drøfte dei alle i lys av grunnskjemaet slik det går fram av figur 5.4.

<i>Felles visjonar</i>			<i>Personlig meistring</i>
Gruppe-organisasjonen	I	E	Entreprenør-organisasjonen
Hierarki	A	P	Ekspert-organisasjonen
<i>Mentale modellar</i>			<i>Læring i lag</i>

Figur 5.4: Fire av disiplinane i lys av grunnskjemaet

Lat oss byrje med disiplinen *felles visjonar*. Bodskapen i den litteraturen som generelt handlar om deltaking og medverknad frå medlemene i prosessar som utviklar og forandrar organisasjonar er nokså eintydig: Utan aktiv involvering frå dei tilsette si side vil ikkje omstilling og bevisst forandring av organisasjonar bli særleg vellukka. Mellom anna vert det lagt vekt på bearbeiding av subkulturar og gruppenormer. Lat oss sjå nærare på korleis Peter Senge handsamar denne problemstillinga gjennom disiplinen felles visjonar: Utøving i praksis medfører til dømes for leiaren å føre dialoger med fagpersonalet sitt, der målet er å utvikle forståing for den felles praksis institusjonen må legge til grunn for verksemda si. Disiplinen kan utøvast på mange nivå, avhengig av trekk ved både leiar og stab.

Dersom ein leiar ynskjer å endre på praksis og tenkjemaatar ved eininga si har han grunnleggjande fire ulike måtar å handle på: Han kan for det første prøve og argumentere rasjonelt-empirisk. I ein organisasjon er eigentleg det vi meiner når vi seier at vi lære av erfaring. Vi seier: "Vi gjorde a), vi fekk resultatet b), men det var c) vi ville oppnå. Vi må forandre a)". Problemet er at vi ofte manglar kontroll over årsak-verknads-sløfyene. Korleis "veit" vi at a) → c)?, eller korleis overtyder du fagtilsette om at a) → b) er "feil", utan at du samstundes seier til dei at dei er toskar som ikkje har forstått dette

sjølv? Dette trur eg er profesjonsleiaren grunnleggjande problem.

Det andre profesjonsleiaren kan gjere er å bruke makt i meininga arbeidsgivarar styringsrett. Det kan det hende han må, i nokre samanhengar. Men dei fleste vil vere samde om at slike endringsstrategiar ikkje er dei første ein tyr til, når formålet er utvikling, læring og vekst mellom personalet!

For det tredje kan profesjonsleiaren altså bearbeide subkulturar og gruppenormer som opprettheld uønskt åtferd. Sosiokulturelle læringsteoriar vektlegg at det som tel som kompetanse er sosialt konstruert; at kunnskap og dugleikar ikkje berre eksisterer hjå individet, men også i kollektive miljø. Leiaren som kulturbyggjar kjem då i søkelys, og ein handlingsstrategi vil vere å prøve å endre den etablerte kulturen og erstatte med ein annan. Strategien er sentral i tradisjonelt organisasjonsutviklingsarbeid, problemet er grunnleggjande at det er *vanskeleg* å endre innarbeidd gruppenormer mellom vaksne, etablerte yrkesutøvarar med høg grad av sjølvstende i yrkesutøvinga. Tenk deg to etablerte kollegaer med sterk fagbakgrunn, sterke meiningar og firkanta framferd. Dei har også ein dårleg tone seg i mellom: Korleis ville du gå fram for å ”forandre kulturen deira”?

Det ville ikkje vere unaturleg om ein leiar nytta alle tre endringsstrategiane i ein situasjon der det er nausynt å endre innarbeidd praksis og tenkjemåtar. Utøvinga av disiplinen Felles visjonar inneber likevel ein fjerde endringsstrategi som kan kallast moralsk overtaling, eller *føring av normative samtaler om kva det innber å vere lege eller sjukepleiar og å utøve behandling og pleie i vår tid*. Føring av normative samtaler i eit kollegafellesskap er ein aktivitet som først og fremst gir meining når talar om den organisasjonskonfigurasjonen vi i grunnskjemaet kallar gruppeorganisasjonen, slik eg har teikna inn i figuren 5.4. Det er på gruppenivået normative verdiar vert heldne fast og oppretthaldne gjennom interaksjon, på same vis som det er på dette nivået vi må forstå sosialisering. Utøving av felles visjonar vert då ein aktivitet som hypotetisk grip inn i overføringa av taus kunnskap mellom deltakarane ved *at leiaren stiller verdiladde spørsmål knytt til denne kunnskapen*.

Utøving av disiplinen *personleg meistring* handlar i praksis om å lære seg å tenkje over kva ein sjølv vil med sitt eige liv, både i stort og i smått. Visjonar i denne meininga handlar om kva

det er ein som individ verkeleg vil. For ein leiar handlar det om at klare og tydelege bilete av den retningen ein ynskjer å gå som individ, ein viktig del av det å vere leiar for eit kollektiv: Kva retning kan ein leie noko i, når ein ikkje har retning sjølv?

Kreativ spenning oppstår, seier Fritz, (1991), når gapet mellom røyndomen og visjonane er så stort, at vi må strekke oss for å yte, men ikkje så stort at vi forstrekker oss. Disiplinen personleg meistring handlar om å bearbeide den spenninga som oppstår når visjonane møter den traurige kvardagen. For kvardagsvanskane går ikkje sin veg fordi om vi har ein vakker visjon. Derimot vil avstanden mellom kvardagen og bileta av framtida kunne skape energi, dynamikk og kreativ kraft nok for leiaren til at han maktar å ta dei grepa og utføre dei handlingane som skal til for å gjere noko med dei rådande tilhøva.

Sidan personleg meistring handlar om evna til å handtere gapet mellom det ein ynskjer og røyndomen, er det naturleg å drøfte om ikkje personleg meistring først og fremst er ein disiplin som gir meining innanfor det vi kallar entreprenørorganisasjonen og entrepreørskapsaktivitetane som læringskontekst. Eksternalisering – det å setje konkrete ord på erfaringar, visjonar, ynskjer og draumar vil i ein kollektiv kontekst likevel arte seg på andre måtar enn når vi talar om entreprenøren som eit einsamt individ som byggjer ei ny verksemd frå botnen av. Når vi talar om entrepreørskapsaktivitetar knytt til eksisterande verksemder, vil biletet av den einsame entreprenøren helst vere ein lite treffande metafor for endring. Utvikling, nyskaping og forandring er ikkje frikopla frå den individuelle leiaren, men vil kanskje like mykje handle om leiarens evne til å få til kollektive dialogar om framtida, der leiarens bilete er svært viktige, men dei skal jo gjerast om til røyndom, og det skjer gjennom deltaking frå andre.

Ein *mental modell* er ei avspegling av korleis eit individ oppfattar verda utanfor seg sjølv, både i stort og i smått. Mentale modellar eller mentale kart har i regelen rot i røyndomen. Men dei er ikkje røyndomen, dei er berre bilete av røyndomen. Bileta kan forandrast, og då forandrar vi samstundes dei tankemønstra som styrer handling (eller ikkje-handling) som er knytt til modellen. Overført til organisasjonar handlar disiplinen mentale modellar om å forstå korleis ein sjølv og andre tenkjer i forenkla kognitive bilete, og at desse bileta kan – og må –

forandrast om organisasjonsmedlemene skal lære. Om dei ikkje forandrar mentale modellar, lærer dei ikkje noko nytt, for det er jo mentale modellar vi lærer når vi lærer.

Disiplinen kan utøvast på fleire måtar, eg skal nemne to: *Refleksjon* og *granskning* (inquiry). Forfattarane Chris Argyris og Donald Schön er kvar for seg og saman, sentrale i utforming av idear om korleis organisasjonsmedlemmer lærer å utfordre eksisterande mentale modellar mellom dei sjølve og andre – eller det motsette: Lærer å la vere og utfordre eksisterande modellar. Det er kanskje det vanlegaste. Senge seier elles at trongen for utøving av denne disiplinen vert særleg påtrengjande i organisasjonar der rommet for refleksjon er lite, og medlemene er lite vane med ideen om at andre synspunkt enn deira eige kan ha relevans og vere like ”sanne” som det dei sjølve opplever som korrekt tolking av ei hending (Senge et al, 1994).

Leiarens mentale modellar må også utfordrast gjennom refleksjon og granskning. Det er like viktig for leiaren å få utfordra sine eigne tenkjemåtar, som det er for han å utfordre andre. Den tradisjonelle, hierarkiske organisasjons-tenkinga som plasserer makt, mynde og autoritet hos den formelle leiaren vil truleg hindre folk i å vere ærlege og oppriktige om openberre feilslutningar frå ein helseleiar si side. Dette er ein av mange grunnar til at dobbeltkrets-læring er så vanskeleg (Argyris og Schön, 1996).

Det er det siste argumentet som gjer det aktuelt å spørje om denne disiplinen først og fremst gir mening når vi talar om dei *etablerte* mønstra som utgjer organisasjonen. Og når vi talar om det etablerte, dei eksisterande prosedyrane, kulturen og framgangsmåtane, siktar vi til det vi kallar hierarkiet. På same måte som internalisering vil vere den prosessen der individa gjer hierarkiets dominerande idear til sine eigne, handlar disiplinen mentale modellar om å utfordre konsekvensane av dette.

Vanlegvis oppfatar vi det å lære og lære som utvikling av ein metakunnskap som gjer oss innsikt i korleis vi sjølve tilnærmar oss nye utfordringar. Disiplinen *læring i lag* handlar om noko meir, den handlar om korleis vi tilordnar denne kunnskapen til eit sosialt fellesskap utanfor oss sjølve. Wenger (1998) er opptatt av dette, når han skriv om læring i eit praksisfellesskap. Både Senge og Wenger brukar omgrepet ’alignment’ – å komme på linje’ når dei talar om korleis den enkelte av oss strevar med å få våre eigne erfaringar og vår eigen kunnskap til

å stemme overens med det som vert venta av oss som medlemmer i eit større arbeidsfellesskap. Hellesnes (1975) hevdar at for å forstå oss sjølv må vi ”lokalisere oss” – og finne kvar vi står i den samfunnsmessige og historiske samanhengen. Det inneber å kunne sjå oss sjølv i høve til andre og å skifte perspektiv i forståing av menneska og fenomena som omgjev oss. Eit lag, eit organisasjon, eit team eller eit praksisfellesskap vert så og seie den meiningsberande ramma for den aktiviteten vi strevar med, enten det er gjennomføring av undervisning ved ein skule, fotballspelning eller sjukepleie. Men kva er denne ramma, og korleis bidreg vi til at den vert noko meir enn summen av kunnskapen den enkelte av oss disponerer?

Det er dette disiplinen læring i lag handlar om, og det er difor eg vel å drøfte den i lys av produsentrolla eller den konfigurasjonen vi kallar ekspertorganisasjonen. Det handlar om korleis vi utviklar ny kunnskap ved å sjå kva vi sjølv kan, i lys av andre aktørar utanfor oss sjølve. Det handlar om evna til å delta i kollektive prosessar som gjer at vår eigen kunnskap og andres kunnskap vert kombinert – sett saman - i nye konstellasjonar.

Utviklinga av disiplinen forutset etter Senge si mening evne mellom medlemene til å kommunisere i ulike modus: Gjennom diskusjon og dialog. Ved å diskutere, utviklar gruppedlemmer individuelle synspunkt og forsvarer standpunkt. Diskusjonar kan dermed vere prega av politikk, makt, diskusjonar om rett og gale, mangel på omtanke og redsle. Grupper som arbeider i lag vil vere prega av slike prosessar, men Senge seier at dei som også lærer i lag, evner å utvikle diskusjonar til dialogar, der lytting og undersøkjande refleksjon fremjar ny innsikt som løfter kollektivet til eit høgre ytingsnivå. Det er grunn til å tru at ekspertorganisasjonar som ikkje klarar å gå ut av diskusjonsmodus og over i dialogmodus, heller ikkje vil vere i stand til å delta i kombinasjonsprosessar, slik Nonaka gjer greie for dei.

5. Fire bilete av leiings- og læringsprosessar i organisasjonar

I dette kapitlet har eg teke utgangspunkt i det grunnskjemate Strand (2007) har presentert. Det er utvida med ei rekkje argument knytt til læring og kunnskapsutvikling i organisasjonar.

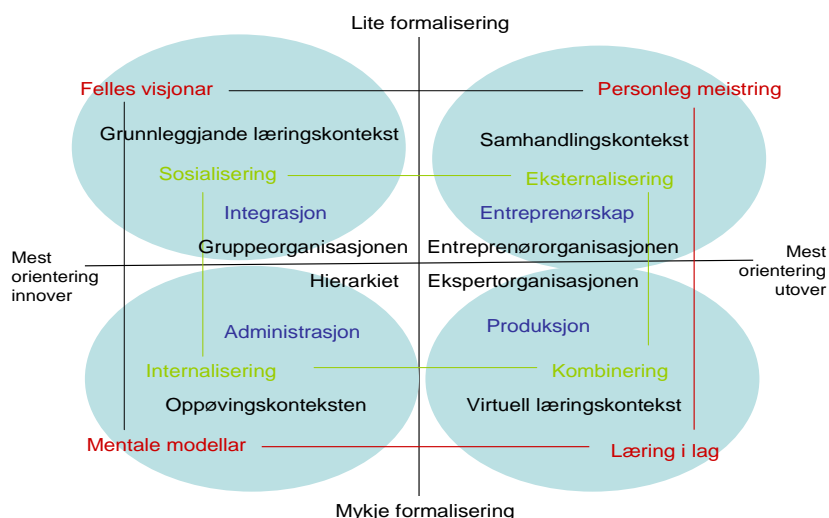
Utgangspunktet er PAIE-konfigurasjonen, der vi forestillar oss at

organisasjonar kan forståast som bilete av ulike konfigurasjonar og varierende kombinasjonar av konfigurasjonar. Konflikter kan også forståast som spenningar mellom aktørar som meir eller mindre bevisst oppfattar seg sjølve innanfor deler vi kan namngje som "hierarkiet", "ekspertorganisasjonen", "entreprenørorganisasjonen" eller "gruppeorganisasjonen". Dei ulike konfigurasjonane fyller ulike funksjonar; dei administrerer, produserer, utviklar og dei integrerer.

Denne grunntenkinga kan vi vidareutvikle slik at vi får fire bilete som også omfattar resonnement om kunnskapsutvikling, leiing og læring, slik figur 5.5 syner. Vi kan vidareutvikle våre idear om hierarkiet som den konfigurasjonen der internalisering av eksisterande reglar, normer, tradisjonar og framgangsmåtar er den viktigaste kunnskapsutviklingsprosessen. Den eksisterande organisasjonsstrukturen vil til ei kvar tid utgjere det eg med tilvising til Nonakas omgrep 'exercising ba' har kalla øvingskonteksten.

Det er gjennom denne disiplinen ein utfordrar eksisterande tenking, eksisterande modellar, strukturar og framgangsmåtar.

Ekspertorganisasjonen er namnet på den kjernekonfigurasjonen som rettar merksemda mot grunnleggjande verdiskaping. Den grunnleggjande læringsprosessen her har eg med tilvising til Nonaka kalla kombinerer, og ekspertorganisasjonen utgjer gjennom koplinga si til kundar, klientar, konkurrentar og kollegaer eit virtuelt læringsfellesskap som leiarar etter Senge's omgrepsapparat kan bearbeide gjennom disiplinen læring i lag. Etter Nonaka si tenking inneber eit slikt læringsfellesskap at ein nærast per definisjon arbeider med ny (for organisasjonen) kunnskap, nye koplingar eller nye framgangsmåtar. Kunnskapen i seg sjølv treng ikkje vere ny, men for den konkrete organisasjonens medlemmer kan den vere det. Utøving av disiplinen læring i lag inneber at ein øver einskildindividet i organisasjonen til å sjå seg sjølv i lys av andre når dei øver inn nye organisasjonshandlingar i eit arbeidsfellesskap.



Figur 5.5: Eit samla perspektiv på leiing og læring innafor grunnskjema

Dette gjev ei meining til administrativt orienterte leiarroller som omfattar å sjå til at eksisterande kunnskap vert halden fast og at nye medlemmer ikkje får "lov" til å påverke organisasjonen, før organisasjonen har påverka dei, for å låne Levitt og March sine formuleringar (1991).

Ein annan måte å seie det på, er at individa lærar, og dei utviklar kunnskap, men *organisasjonen* gjer eigentleg ikkje det. Det kan derimot skje dersom leiarar tek i bruk disiplinen mentale modellar slik omgrepet er lånt frå Senge.

Entreprenørorganisasjonen utgjer i denne tenkinga ein konfigurasjon som i lys av kunnskapsutviklingsomgrepa kan kalla organisasjonens samhandlingskontekst ('interacting ba'), der leiarens utviklingsverktøy først og fremst vil vere seg sjølv og evna til å handtere gapet mellom eigne visjonar og røyndom gjennom disiplinen personleg meistring. Dette biletet er både i tråd med, men også litt i motstrid til den tradisjonelle oppfatninga av entreprenøren som eit einsamt individ som etablerer noko nytt frå grunnen. Det

biletet eg her teiknar, omfatter like mykje nettverksleiarane, den kollektivt orienterte som klarar å handtere spenningar i eige liv, men også dei spenningane kreativitet skapar i alle sosiale system. Det er difor eg vel å omsetje 'interacting ba' med 'samhandlingskontekst'.

Gruppeorganisasjonen vil utgjere den grunnleggjande læringskonteksten, 'originating ba', og sosialisering vert den viktigaste læringsprosessen. Det er her organisasjonens medlemmer møtest, fjes til fjes. Der er her organisasjonen i praksis vert skapt og gjenskapt gjennom meiningsskapingsprosessar. Det er her leiarane må delta, seier Peter Senge. Føring av normative samtaler vert det viktigaste leiarverktøyet i form av disiplinen felles visjonar, etter hans omgrepsapparat.

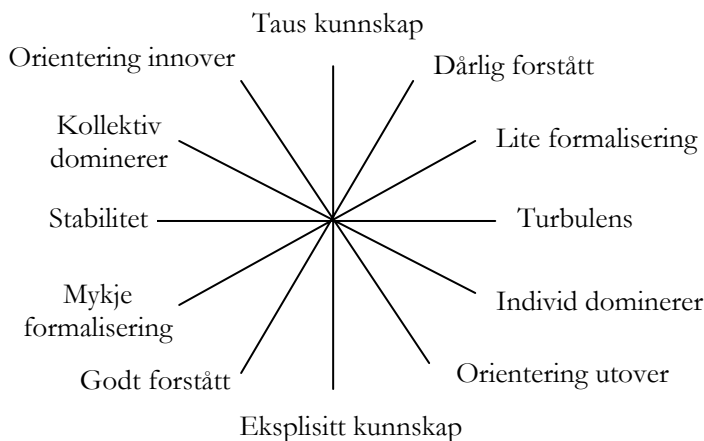
Med utgangspunkt i PAIE får vi eit samla perspektiv som gjer det mogeleg å trekkje saman og drøfte ei lang rekkje bidrag frå lærings- og leiingslitteraturen på ein enkel måte. Det gir eit svært robust omgrepsapparat som kan tilpassast ei lang rekkje ulike organisasjonstypar og kontekstar for forståing av leiingsutfordringar forstått i lys av lærings- og kunnskapsomgrep.

Men stopp ein halv – det var jo fem disiplinær i den lærande organisasjonane? Kor er den femte disiplinen til Senge?

6. Kva er det som bind saman – om grunn dimensjonane?

Den femte disiplinen, den samanbindande tenkinga, ynskjer eg å drøfte i lys av dei to grunnleggjande dimensjonane i PAIE-tenkinga. Eg har så langt hoppa over dette, men vi skal i avslutninga drøfte korleis vi kan utvikle tenkinga vår om grunn dimensjonane.

Etter å ha introdusert grunn dimensjonane slik figur 5.1 syner, tek Strand (2007) eit interessant grep som eg ynskjer å gjere etter. Han drøftar korleis ei rekkje *andre* forfattarars omgrepsapparat høver andsynes grunn skjemaet (op cit, s. 252). Dette grepet meiner eg kan utviklast for også å høve når vi drøftar korleis læring og kunnskapsomgrep kan forståast i lys av grunn skjemaet. Men då må vi grunngi dei andsynes grunn dimensjonane². Figur 5.6 osyner korleis eg ser føre meg at dimensjonane kan utviklikast samstundes som grunn dimensjonane vert tekne vare på.



Figur 5.6: Utvikling av grunn skjema i systemisk retning

Den eine grunn dimensjonen hjå Strand har "Mest orientering innover" som den eine verdien, og "Mest orientering utover", som den andre (2007 s. 250). Grunn gjevinga bak dimensjonen synest å vere ein ressurstankegang. Strand syner til at organisasjonar i ulik grad er må forhalde seg til omverda. Sjølv om tradisjonell organisasjonstenking gjerne legg vekt på indre organisering, kjem ressursar alltid utanfrå. Innanfor det som vert kallar institusjonell teori er det blitt eit vanleg synspunkt at "organizations are affected, even penetrated, by their environments" (Scott 1995 s. 132). Sjølv om Scott peikar på at organisasjonar med suksess kan påverke si omverd, understrekar dette nett den grunnleggjande verdien av det opne systemperspektivet. Denne grunn dimensjonen vert også viktig dersom ein ynskjer å handtere eit økologisk perspektiv på helse- og sosialsektoren, slik Follevåg til dømes har gjort (2008).

Det verkar også fornuftig å halde fram verdiane "Lite variasjon" og "Mykje variasjon", og "Homogent ytre miljø" vs "Heterogent ytre miljø". Det å reellt ville ta omsyn til brukarane i kommunal omsorg eller statlege helsetilbod vil openbertt innebere at kompleksiteten i tenesteytinga aukar. Dette kan fangast gjennom verdien auka heterogenitet. Verdiane gir også eit høve til å handtere nettverksomgrepet på ein heilt annan måte enn det Strand gjer i 2001-utgåva av boka si. Der vert nettverk framstilt som ein femte konfigurasjon, heller enn eit fenomen som bør forståast med utgangspunkt i systemteorien. (Fyrand, 2005).

Eg forstår ikkje kvifor Strand knyter verdiane "Stabilitet" og "Turbulens" til den

vertikale dimensjonen. Det verkar som om Quinn som er inspirasjonskjelda her. Men med utgangspunkt i Quinns skjema, slik Strand referer det (Strand 2007 s. 260), kunne desse verdiane like gjerne vore knytte til den horisontale dimensjonen. Eg veljer å gjer dette, slik figur 5.6 syner.

Eg trur også det kan vere fruktbart å utvide med ein dimensjon som framhevar verdiane "Kollektivet dominerer" og "Individet dominerer". Vi tek med det på alvor at læring og kunnskapsutvikling i organisasjonssamheng ikkje kan forståast utan tilvising til begge desse nivåa, slik drøftinga ovanfor syner. Det er individa som lærer, men det skjer i den kollektive konteksten, organisasjonen. I grunnskjemaet ser vi at vi då fangar opp både formell og uformell organisasjonsforståing. Samstundes framhevar skiljet mellom "individ" og "organisasjon" at individet betyr ulike ting innanfor ulike organisasjonskonfigurasjonar. Hierarkisk organisasjonslogikk dominerer over individa, men individ kan etter entreprenørskapslogikken forandre organisasjonar. Individorientering gir også meining innanfor ekspertorganisasjonen. Eit grunnleggjande spørsmål knytt til all forståing av profesjonsfellesskap der dette spørsmålet: Er det individa eller kollektivet som er berarar av kunnskapen profesjonsmedlema utøver? Verdiane "Kollektiv orientering" og "Individorientering" gjer det mogeleg å kaste lys over hypoteser om profesjonars kunnskaps-handtering.

Den andre grunn dimensjonen har i grunnskjemaet verdiane "Mykje formalisering" og "Lite formalisering". Strand grunnleggj med at dette integrerer to ulike sett av aksepterte perspektiv på måtar å gjere greie for organisasjonsfenomenet: Som objektive, synlege og relativt faste strukturar på den eine sida og som sosiale, flytande og organiske på den andre. Vi ser både dei formelle "objektive" strukturane som er uavhengige av individa, og det flytande, "subjektive" og meiningsskapande som menneskefellesskapa utgjer. Verdiane på denne grunn dimensjonen kan vi behalde, sjølv om eg meiner det er viktig å understreke at verdiane "Dårleg forstått" og "Godt forstått" også er viktige. Desse har Strand henta frå Perrow (1970, 1984), som utviklar omgrepsparet vidare i boka "Normal Accidents" frå 1984. Der er ei bodskap at når system vert komplekse, mistar menneska oversynet over årsak-verknad, og handlingar innanfor systema vert dårlegare

forstått. Vi mister oversynet over konsekvensane av handlingane innanfor slike system. Her finn vi ei interessant kopling til læringsresonnement. Ei rekkje teoribidrag kan potensielt grunnleggje kvifor verdiane "Formell/Godt forstått" og "Uformell/Dårleg forstått" kan namngje to ytterpunkt på dimensjonen *organisatorisk handlingsmodell* eller organisasjonshandling.

Senge for sin del vel å forstå organisasjonshandlingar gjennom omgrepet mentale modellar. Dette er eit omfattande omgrep hjå denne forfattaren, og ideen om mentale modellar er gamal. Sjølv orda – omgrepet – blir tilskriven den skotske psykologen Kenneth Craik, som nytta det i boka *The Nature of Explanation* i 1943. I dag blir omgrep som 'mentale kart', 'mind maps', 'referanserammer' og 'kognitive modellar' også nytta, når vi syner til dei mentale prosessane (kognisjon) som skjer når eit individ tileignar seg, kodar, lagrar, gjenkallar og dekodar informasjon. Sagt på ein annan måte: Det handlar om den metoden vi brukar for å strukturere kunnskap slik at det vert lettare for oss å hugse og bruke erfaringar utan å gå vegen om ny informasjonsinnsamling og analyser av denne informasjonen, kvar gong vi støyter på ei utfordring.

Utgangspunktet til Argyris og Schön (1978) er at organisasjonar opererer ut frå såkalla *handlingssteoriar* – som også er mentale modellar eller representasjonar – og som gjev retning til konkret handlingsåtfærd i organisasjonen. Dei skil mellom *forfakta teori/uttrykt teori* ("espoused"), synleggjort gjennom språket vi nyttar, og *teori i bruk/bruksteori* ("in-use"), som berre kan sjåast gjennom observasjon av handlingar, då dei er innleira i og syner seg gjennom åtfærd. Teori-i-bruk kan vanskeleg uttrykkast i ord – anten fordi handlingane ikkje lar seg beskrive, eller fordi dei ikkje kan - eller blir - diskutert i organisasjonen.

Korleis vert mentale modellar utfordra i ein organisasjonssamheng? Argyris og Schön ser på organisasjonslæring som avdekking og korrigering av feil og mistilpassingar som blir oppdaga, og som i sin tur inneber forbetring gjennom justering eller endring av handlingsteoriane. Dei to forfatarane skil mellom to ulike nivå for læring; enkeltkrets- og dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1978). Enkeltkretslæring inneber at feil og mistilpassingar blir oppdaga, men den grunnleggjande handlingsteorien er uforandra.

Andre forfattarar nyttar omgrep som *reactive vs proaktive learning* (Duncan, 1974); *evolutionary vs designed learning* (Shrivastava og Mitroff 1982), og desse omgrepa kunne også vore drøfta nærare som bidrag til forståing av grunn dimensjonen. Uansett vert det viktig å bygge inn ein dimensjon som fangar opp at organisasjonar kan operere både med godt forståtte og dårleg forståtte handlingsmodellar.

Vi må også trekkje inn ein dimensjon som fangar omgrepa taus og eksplisitt kunnskap slik Nonaka (1994) med tilvising til Polanyi (1967) brukar omgrepsparet. Kunnskap kan med eit slikt utgangspunkt forståast som nedskreven, kodifisert og i ei intersubjektiv form som kan formidlast til og forståast av fleire. Ei lærebok, ein manual, ein instruks, ein forskingsartikkel kan vere døme på måtar kunnskap framstår i eksplisitt form. Det kan vere tale om andre former for teikn eller symbol. Ein kjend logo kan også forståast som eksplisitt kunnskap, slik kunnskapskapitalomgrepet opnar for. Det ligg elles fleire forståingar av kunnskap som 'taus' eller 'implisitt'. Det kan vere at kunnskapen enno ikkje er nedskreven, men han kan bli det. Han kan også vere i ei form som ikkje let seg abstrahere til intersubjektiv form. Ikkje all erfaring kan overførast gjennom tekst eller teikn, og det er jo grunnleggjande det vi siktar til, når vi talar om sosialisering.

Vi ser at ei rekkje teoribidrag potensielt kan gi mening dersom vi vidareutviklar grunn dimensjonane for å syne korleis etablerte omgrep kan knytast saman for å kaste lys over sambandet mellom leiing og læring. Vi kan tale om mentale modellar som vert innlært – eller utfordra; om korleis taus, etablert kunnskap møter ny, eksplisitt kunnskap; om korleis organisasjonsmedlemer potensielt kan bli konfronterte med manglande samsvar mellom teoriar-i-bruk og uttrykte teori; korleis endra krav utanfrå kan føre organisasjonsmedlemer over i eit anna kunnskapsutviklingsmodus, eller vi kan tale om organisasjonar som går frå evolusjonær til eit designa læring eller frå reaktiv til proaktiv læring. Ikkje minst kan vi fange opp skiljet mellom taus og eksplisitt kunnskap ved å vidareutvikle Strands perspektiv.

6.1 ...men kva med den femte disiplinen?

Det naturlege også å drøfte den femte disiplinen langs dei to grunn dimensjonane i skjemaet. Den femte dimensjonen kallar Senge også for systemisk tenking, og med det meiner han

grunnleggjande at vi skal leite etter korleis ting heng saman, heller enn å vere opptekne av linear årsak-verknad. Han seier også at vi må vere opptekne av langsiktige endringsprosessar og ikkje berre kort augneblinksbilete (Senge, 2006 s. 73). Systemisk tenking er forankra i systemdynamikk og kybernetikk, og forståing for feedbacksløyfer som opprettheld mønster er grunnleggjande viktig. Dette er stoff som ikkje er så lett å knyte til tradisjonelle teoriar om leiing, læring og organisasjonsstudier. Men vi kan gjennom dei to grunn dimensjonane nærme oss systemisk tenking på ein noko annan måte enn det Senge gjer sjølv.

Når eg innfører verdiane 'individ dominerer' og 'kollektiv dominerer' langs den eine dimensjonen i grunn skjemaet har eg også innført *eit relasjonelt perspektiv på læring*. Eit relasjonelt perspektiv på læring inneber at vi ikkje først og fremst rettar søkelys på den enkeltes læring, men på det som skjer *mellom* dei lærande aktørane, samstundes som vi tek omsyn til at spesifikke, organisatoriske eller kontekstuelle faktorar utgjer ei ramme rundt relasjonane. Dersom vi skulle prøve å framstille det relasjonelle perspektivet på ein enkel måte, kunne det bli noko slikt: Den eine verdien på dimensjonen framhevar at relasjonell læring er forankra i ei kjensle av tilhørsle og felles retning i eit fellesskap. Senge seier elles ikkje direkte så mykje om dette, han seier meir generelt at sosial dynamikk verkar side om side med andre dynamiske krefter i dei systema menneska omgev seg med. Vi kan her la oss inspirere av Wengers omgrep "praksisfellesskap" (Wenger 1998). Dette omgrepet syner til den sosiale prosessen som skjer når folk deler ei felles interesse i ei eller anna mening, og over tid samarbeider om å dele idear og finne løysingar. Omgrepet vart først nytta av Lave og Wenger (1991). Med dette som utgangspunkt kan vi seie at kunnskapsutviklingsprosessar vil vere forankra i faste, stabile situasjonar eller organisasjonsmønster som knyter saman kollegaer. Eit relasjonelt perspektiv på læring inneber at ein ikkje trur kunnskap utan vidare enkelt kan flyttast. Kunnskap er bunde til fellesskapa som brukar kunnskapen, og både leiarar og tilsette må arbeide med desse fellesskapa når kunnskap skal utviklast, eller ny kunnskap takast i bruk.

Dersom vi tenkjer systemisk med utgangspunkt i den relasjonelle dimensjonen vil helse- og sosialsektoren kunne skildrast om lag på denne måten: Dei som arbeider i

helsesektoren er gjennom deltaking i eit lokalt, fagleg fellesskap kopla til ei større fagleg verd, gjennom si utdanning til høgskular og universitet og til fagfellar i andre land, ved andre sjukehus og andre institusjonar. Ei mengd feedbacksløyfter påverkar dei lokale fellesskapa og dermed handlingane til einskildaktorane. Yrkesutøvarar i helse- og sosialsektoren møter også pasientar som einskildindivid. Dei møter andre menneske i situasjonar der deira eigen kunnskap skal nyttast i samspel med kollegaer – og pasient. Gjennom pasientane møter dei også pårørande, dei vert kopla til dei lokalsamfunna pasientane og dei pårørande bur i. Dermed vert dei som helsepersonell og organisasjonsdeltakarar også tilkopla feedbacksløyfer på dette nivået. Vi kan altså tale om to sett av relasjonar som koplar helseleiarar og helsepersonell ein større heilskap som helsevesenet er del av.

Systemisk tenking byggjer altså på ei oppfatning om at dei ulike delane i eit system er regulerte av det større systemet dei er del av. Det er dermed så og seie uråd å forstå ein del av eit problem utan å ta omsyn til den heilskapen problemet er del av. Dette er ei tenking som utfordrar det vi elles kallar reduksjonisme, og ved å leggje vekt på denne grunndimensjonen er det mogeleg å nytte ein systemisk innfallsvinkel til grunnskjemaet.

Grunnleggjande viktig i systemisk tenking er det også at små endringar i eit del-system kan skape store endringar andre stader i systemet. Dette er eit anna ord for dynamisk kompleksitet, og eg har ovanfor argumentert for at det er dette vi kan fange gjennom dimensjonen organisatorisk handlingsmodell. Kompleksitet i eit system blir mellom anna skapt av at ein mister oversikt over sambandet mellom årsak og verknad. Dette kan skje på mange måtar, men ein av dei vil vere at tiltak i eitt delsystem får ikkje-tilsikta konsekvensar i eit anna del-system, eller i det større systemet som heilskap. Innanfor helsevesenet kan både ny forskning, reorganiseringar, finansieringsordningar og andre lokale og sentrale tiltak ”rote” til dei organisatoriske handlingsmodellane som helsepersonell har vent seg til.

Som Strand skriv (2007 s. 246), vi kan velje korleis vi vil oppfatte verda vår. Vi kan velje å leggje vekt på den delen av livsverda vår som representerer det stabile, ikkje-endrande og godt forstått. Men vi kan også rette søkelys på det som er vanskeleg forstått, det ukjende, det

nye og det som skal komme i livsverda vår. Nonaka (1994) talar direkte om at læring vert til i balansegangen mellom desse to sidene ved verda. Dei eksisterer side om side, men det er ikkje sikkert vi alltid har lyst å innrømme det. Grunndimensjonen organisatorisk handlingsmodell i skjemaet tvingar oss til å gjere det.

7. Avslutning

Den avsluttande drøftinga ovanfor er sterkt inspirert av Peter Senge, men det er ikkje Senge som er ansvarleg for denne måten å presentere dei fem disiplinane på. Verken Ikujiro Nonaka eller Torodd Strand kan heller svare for måten eg koplar Senges disiplinær og Nonaka og Takeuchis idear til PAIE. Det er sjølvsgatt eit vågalt prosjekt å velje å framstille andre forfattarars perspektiv på ein annan måte enn dei sjølve har gjort. Det er likevel to grunnar til at eg gjer dette. For det første vil forskning alltid medføre stor grad av kombinerings, i meininga at vi skapar ny kunnskap ved å setje saman andres omgrep i nye kombinasjonar. For det andre trur eg det er naudsynleg å syne fram det fleirtydige og fleirdimensjonale i det som vert kalla systemisk tenking på ein relativt enkel måte. Det meiner eg grunndimensjonane i PAIE gjer på ein betre måte enn Senge sjølv gjer, og klarar vi ikkje å forstå kva systemisk tenking inneber, har vi lite nytte av dei andre disiplinane hans. Det er også ei von at koplinga til Nonakas omgrepsapparat kan skape grunnlag for empirisk hausting i nye studier.

Det perspektivet på læring og leiing som eg har greie for her inneber ei grunnleggjande menneskeorientering. Det er ikkje ”organisasjonen” som lærer, det er det individa som gjer, men dei lærer i ei kollektiv ramme som held fast på, og legg klare føringar på dei læringsaktivitetane som finn stad. Desse føringane kan likevel individa forandre, for dei er gjennom relasjonar sjølve ein del av ramma, og ein kan alltid forandre relasjonar ein sjølv er del i. I profesjonsorganisasjonar vil tilhøyrsløse til, og aktiv deltaking i dei store og små praksisfellesskapa som profesjonen utgjer, danne basis for tileigning av dei kunnskapselementa det blir lagt vekt på i desse fellesskapa. Dersom ikkje leiaren er der, vil leiaren ikkje vite kva slags læringsprosessar som foregår, og vil i praksis ikkje leie organisasjonen. I beste fall er han glasur på overflata, ein gallingsfigur, som Minzberg kallar det (1989).

Senge (m.fl 2000 s. 19) siterer Weick (1969) som seier det eg har sagt her på ein enkel måte: Alle organisasjonar er eit produkt av korleis medlemene tenkjer og samhandlar. Difor bør all forbetring ta utgangspunkt i at det alltid vil eksisterere dominerande samhandlingsmønster og tankemønster, og det er desse som må bearbeidast dersom ein organisasjon skal forandre seg - eller lære. Det er å forstå si *eiga* rolle i slik bearbeiding, utøving av Den femte disiplinen *eigentleg* handlar om.

Det er også budskapet til leiarar som ynskjer å forstå kva som er sambandet mellom leiing og læring i profesjonsorganisasjonen: Det er DU som er sambandet!

Litteratur:

- Adizes, I. (1980) *Lederens fallgruver og hvordan man unngår dem*, Oslo: A/S Hjemmet fagpresseforlaget
- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, MA: Addison-Wesley
- Argyris, C. & Schön, D. (1996) *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*, Reading, MA: Addison-Wesley
- Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*, New York: Ballantine Books
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*, New York: Harper & Row
- Dale, E.L. (1999) *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*, Oslo: Ad notam Gyldendal
- Duncan, R.B. (1974) "Modifications in Decision Structure in Adapting to the Environment: Some Implications for Organizational Learning," *Decision Sciences* 705-725
- Follevåg, B.M. (2008) *Samordna og heilskaplege tenester: om sektorleiing og tenestemottakarane sine erfaringar i kommunale helse- og sosialtenester*, Masteroppgåve, Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Fritz, R. (1991) *Creating*, New York: Fawcett Columbine
- Hellesnes, J. (1975) *Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*, Gyldendals fakkelt-bøker, Oslo: Gyldendal
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (1996) *Psykologi i organisasjon og leiing*, Bergen: Fagbokforlaget
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press
- Levitt, B. & March, J.G. (1996) "Organizational Learning," i Cohen, M.D. & Sproull, L.S. (red.) *Organizational Learning*, Baltimore: Sage
- Minzberg, H. (1983) *Structure in fives: designing effective organizations*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Minzberg, H. (1989) *Minzberg on Management*, New York: Free Press
- Naustdal, A.G. (2008) "Sjukehusorganisasjonen i endring," i Glosvik, Ø. (red) *Nokre teoretiske perspektiv på læring og leiing i helse- og sosialsektoren*, HSF-rapport R7/2008, Førde: Avdeling for helsefag, Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Nonaka, I. (1994) "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation," *Organization Science*, Vol 5, no 1
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, New York: Oxford University Press
- Parsons, T. (1959) *A short account of my intellectual development*, i serie: Alpha Kappa Delta 29, Claremont, CA: Pomona College
- Perrow, C. (1970) *Organizational analysis: a sociological view*, Social science paperbacks London: Tavistock
- Perrow, C. (1984) *Normal Accidents. Living with high risk technologies*, New York: Basic Books
- Polanyi, M. (1967) *The tacit dimension*, Garden City, New York: Doubleday
- Scott, R.W. (1992) *Organizations. Rational, natural and open systems*, Englewood Cliffs N.J., Prentice Hall
- Scott, R.W. (1995) *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage
- Senge, P.M. (1990/2006) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, New York: Currency Doubleday
- Senge, P.M. (et al) (1994) *The fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization*, London: Nicholas Brealey Publishing
- Senge, P.M. (et al) (1999) *The dance of change: the challenges of sustaining momentum in learning organizations*, London: Nicholas Brealey Publishing (noter: "A fifth discipline

- resource," også som New York: Currency/Doubleday)
- Senge, P.M. (et al) (2000) *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, London: Nicholas Brealy Publishing
- Senge, P.M. (et al) (2005) *Presence: exploring profound change in people, organizations, and society*, London: Nicholas Brealy Publishing
- Shrivastava, P. and Mitroff, I.I. (1982) "Frames of reference managers use: a study in applied sociology of knowledge," i R. Lamb (ed.) *Advances in Strategic Management*, CT: JAI Press, Greenwich, pp.161–182
- Stavang. E. (2008) "Kunnskapsoverføring mellom sjukepleiarar i spesialist- og Kommunehelsetenesta," i Glosvik, Ø. (red) *Nokre teoretiske perspektiv på læring og leiing i helse- og sosialsektoren*, HSF-rapport R7/2008, Førde: Avdeling for helsefag. Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Strand, T. (2001/2007) *Leiing, organisasjon og kultur*, Bergen: Fagbokforlaget
- Weick, K. (1969) *The social psychology of organizing*, Reading, MA: Addison-Wesley
- Wenger, (1998) *Communities of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press

V150809

Noter:

¹ Sølvi Lillejord, som har omsett boka *Enabling Knowledge Creation* (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2000), omset ordet med "kunnskapshjelpende kontekst", "plass" og "kan en slik organisasjonskontekst være i fysisk, virtuell, mental eller – mest sannsynlig – alle tre" (s.21). Som samfunnsvitar spør eg med ein gong om ikkje ordet "plass" i *sosial* meining burde vore med her. Særleg når Nonaka ein annan stad (2000 s. 499) seier at "Ba is a place where () interactions take place".

² Etter kvart som grunn dimensjonane utviklar seg, endar vi vel opp med ein slags indeksar, i ei metodisk meining.