



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Perspektiver på organisatorisk læring

Dahl, Poul Nørgaard; Jørgensen, Kenneth Mølberg; Laursen, Erik; Rasmussen, Jørgen
Gulddahl; Rasmussen, Palle

Publication date:
2002

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Dahl, P. N., Jørgensen, K. M., Laursen, E., Rasmussen, J. G., & Rasmussen, P. (2002). *Perspektiver på organisatorisk læring*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. VCL-serien Nr. 28

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

PERSPEKTIVER PÅ ORGANISATORISK LÆRING

*Af Poul Nørgaard Dahl, Kenneth Mølbjerg Jørgensen, Erik Laursen, Jørgen
Gulddahl Rasmussen og Palle Rasmussen*

Center for Organisatorisk Læring
Juni 2001

© 2002, Poul Nørgaard Dahl, Kenneth Mølbjerg Jørgensen, Erik Laursen, Jørgen Gulddahl Rasmussen og Palle Rasmussen

Perspektiver på organisatorisk læring

VCL-serien nr. 28, ISSN 1399-7300

Den trykte udgaves ISBN: 87-90934-50-4
Den elektroniske udgaves ISBN: 87-90934-51-2

Udgivet af:
Videncenter for Læreprocesser Aalborg Universitet

Kontakt:
Tlf. 9635 9950

VCL-serien redigeres af:
Susanne Nielsen, Brian Kjær Andreasen, Annie Aarup Jensen, Palle Rasmussen og Erik Laursen

Perspektiver på organisatorisk læring

Indholdsfortegnelse

	Side
1. Indledning	2
2. Begreber om læring	3
3. Organisatorisk læring som ændringsstrategi	6
4. Læringsstrategier – åbne eller lukkede	10
5. Læreprocesser i organisationen	12
6. Kompetence	13
7. Læringszoner	15
8. Læringsituationer	17
9. Opsummering	21

1. Indledning

I dette notat fremlægger vi de foreløbige teoretiske udgangspunkter for forskningen inden for Center for Organisatorisk Læring. Centeret er igangsat af en kreds af virksomheder, konsulenter og forskere med finansiel støtte fra Erhvervsministeriet med henblik på at få en mere dybtgående forståelse af de processer, som fører til organisatorisk læring i praksis. Centeret arbejder ud fra den grundopfattelse, at udvikling af teoretiske erkendelser, undersøgelsesmetoder og uddannelsesprincipper må ske i sammenhæng med studier af konkret praksis. Derfor findes det empiriske grundlag for projektet i eksperimentelle læringsprojekter, som foregår i de medvirkende virksomheder, og som disse virksomheder stiller til rådighed for nøjere udforskning. Det, der skal arbejdes med og studeres i eksperimenterne, kan sammenfattes under følgende begreber: organisatoriske forandringstiltag, kulturelle ændringer, distribution af ny viden på tværs af traditionelle organisationsgrænser og udvikling af evner til at opfange og udvikle ny viden i virksomheder. Projekterne udvikles og gennemføres i samspil med en gruppe konsulenter, som arbejder med at understøtte de enkelte virksomhedsprojekter ud fra en procesorienteret metodik.

Formålet med forskningsarbejdet inden for Center for Organisatorisk Læring er at bedrive følgeforskning på de ni eksperimenter og på samspillet mellem virksomhederne og konsulenterne i disse processer.

2. Begreber om læring

Begreber som kompetence, viden, kunnen, holdninger og læring er centrale for feltet organisatorisk læring. Begreberne bruges forskelligt i mange sammenhænge og af forskellige forfattere. Vi vil i det følgende angive, hvordan vi forstår begreberne, og hvilken sammenhæng vi ser mellem dem.

Kompetence forstår vi som evnen til at udføre målrettede handlinger, både i arbejdslivet og i andre sammenhænge. Indholdsmæssigt handler kompetence om at have den nødvendige viden, kunnen og holdning. Kompetencers indhold fremstår af samspillet mellem på den ene side personens kunnen og viden og på den anden side de krav, som handlingerne i den givne sammenhæng skal leve op til. Kompetencer består af viden, kunnen og holdninger.

Viden handler om "at vide at". Viden opnås typisk igennem det formelle uddannelsessystem og har karakter af en generel viden om for eksempel et bestemt fagområde, der kan udtrykkes sprogligt uden nødvendigvis at kunne omsættes i praksis.

Kunnen handler om "at vide hvordan". Kunnen kan være udtryk for, at viden er blevet omsat i praksis, men den kan også være udtryk for en viden, som ikke nødvendigvis udtrykkes eller kan udtrykkes sprogligt. Kunnen inkluderer evnen til at kunne læse situationer og omsætte disse i praktisk handlen.

Hvad der bliver omsat i praksis - og med hvilken intensitet det sker - afhænger af, hvilke holdninger individet har. *Holdninger* handler om, hvad individet værdsætter og har det godt med. Holdninger udtrykker værdier, men også følelsesmæssigt engagement i forhold til sagforhold og relationer.

Læring ser vi som processer, hvor igennem viden, kunnen og holdning tilegnes og konstrueres, og som resulterer i kompetence. Kompetencer er ikke statiske, da de ændres og fornyes. Læring er heller ikke statisk, da viden, kunnen og holdninger løbende må tilegnes.

Læring handler både om proces og resultat. På linie med Illeris (2000) ser vi læring som *resultatet* af læreprocesser, som de psykiske *læreprocesser*, der finder sted i individet og som *sampilsprocesser* mellem et individ og omgivelserne.

Læreprocesser har flere dimensioner. Ofte opererer man med tre:

- Den kognitive dimension (erkendelse og tænkning)
- Den affektive dimension (følelser)
- Den psyko-motoriske dimension (kropslig handlen)

Læring foregår samtidig i socialt samspil med andre mennesker, og er indlejret i en bredere samfundssammenhæng. Dette præger alle de tre nævnte dimensioner.

De situationer, hvor læringen foregår, er præget af forskellige sociale relationer (f.eks. formelle/uformelle og symmetriske/asymmetriske), og det giver forskellige muligheder og begrænsninger for individers læring og for udvikling, tilførsel og overføring af viden i organisationer.

Modsætninger, dilemmaer og konflikter eksisterer i de sociale relationer og i individets psykiske processer – såvel kognitivt som følelsesmæssigt – og påvirker gensidigt hinanden. Påvirkningen kan gå 'udefra og ind', således at konflikter i de sociale relationer og dilemmaer i arbejdet kan virke

igangsættende, fremmende, men også blokerende for de indre tilegnelsesprocesser. Påvirkningen kan også gå 'indefra og ud', således at følelsesmæssige dilemmaer og mentale forestillinger i individet og i grupper kan befordre eller blokere for, at der i de sociale processer sker vidensudvikling og –spredning.

På dette punkt adskiller vort læringssyn sig fra meget litteratur om den lærende organisation (f.eks. Senge, 1990) og organisatorisk læring (Argyris & Schön, 1996), som har et overvejende kognitivt og harmonipræget syn på læring. Deres budskab er (groft sagt), at følelsesmæssige dilemmaer på det psykiske plan og interessemodsætninger på det sociale plan kan og skal overvindes gennem kognitiv bearbejdning af individernes og organisationens mentale kort.

I vor forståelse kan følelsesmæssige dilemmaer ikke ophæves alene gennem en kognitiv bearbejdning. Følelsesmæssige dilemmaer er et grundvilkår for mennesker. De er ikke nødvendigvis negative set i forhold til læring. Dels kan de udgøre en væsentlig dynamik for at indgå i læreprocesser, dels kan bevidstgørelse og håndtering af dem være udtryk for læring. Heller ikke interessemodsætninger i sociale grupper er nødvendigvis negative set i forhold til læring. Dels kan de virke motiverende for at indgå i læreprocesser, dels kan bevidstgørelse og håndtering af dem være udtryk for læring.

Bevidstgørelse og håndtering af følelsesmæssige dilemmaer og interessemodsætninger forudsætter, at de kan italesættes – og at organisationens aktører (herunder ledelsen) påskønner, at de bliver det og er i stand til at gøre det på en konstruktiv måde. Det kan f.eks. ske ved, at organisationskonsulenter og ledere med et psykoterapeutisk udtryk 'går med' modstanden i stedet for at 'gå mod' den (ved f.eks. at ignorere eller på forhånd afvise den). Med andre ord, at organisationen kan 'rumme' interessemodsætninger og følelsesmæssige dilemmaer i de sociale relationer.

Denne tankegang indebærer for det første en forståelse af, at læring kan være uforudsigelig og finde sted lokalt. Det er ikke givet på forhånd, hvilke modsætninger og dilemmaer der kan være, hvor de udspiller sig, eller hvordan/om de bliver håndteret. Hvad læringen består i er ikke givet a priori og fastsættes ikke elitært af ledelsen, konsulenter eller forskere.

Tankegangen indebærer for det andet en forståelse af, at de sociale relationer, som læringen finder sted i, kan være præget af forskelle, modsætninger og konflikter – med andre ord ikke af en forestilling om konsensus, men om dissensus. Indsættes disse to dimensioner i et skema, kan de synliggøre fire forskellige forståelser af læring og sociale relationer.

Skema 1: Forståelser af læring og sociale relationer

	<i>Læring dukker op lokalt (åben forståelse)</i>	<i>Læring bestemmes fra organisationens center (lukket forståelse)</i>
<i>Sociale relationer præget af dissensus</i>	Dialogisk forståelse (eksplorativ ændringsstrategi)	Kritisk forståelse (politisk ændringsstrategi)
<i>Sociale relationer præget af koncensus</i>	Fortolkende forståelse (humanistisk ændringsstrategi)	Normativ forståelse (teknisk-rationel ændringsstrategi)

De fire læringsforståelser skal ikke ses som rene former, men som illustrationer af yderpunkterne i de to dimensioner. De modsvarer fire strategier for organisatorisk forandring, som vi omtaler senere i notatet, og disse strategier er derfor anført i parentes.

Man kan analytisk skelne mellem forskellige niveauer i læreprocesser. F.eks. kan en person siges at lære på et nyt niveau i det øjeblik, han eller hun udvikler en sprogliggjort bevidsthed om egne kompetencer, som gør, at han eller hun kan overføre sine kompetencer til andre sammenhænge, dele dem med andre og skaffe nye kompetencer.

En sådan skelnen mellem niveauer i læringen findes også hos en række af de forskere, som har udviklet teorier om læring i organisatoriske sammenhænge. Som eksempler kan nævnes Schöns begreber om ”kompetence-i-handlingen”, ”refleksion-i-handlingen” og ”refleksion-udenfor-handlingen” og Argyris’ begreber om ”singleloop-læring” over for ”doubleloop-læring”.

Doubleloop-læring i organisationer indebærer, at erkendte mangler eller problemer ikke kun tackles ved at korrigere personers eller grupper handlinger, men ved først at undersøge og eventuelt forandre de styrende variable i organisationen. Både hos Argyris og Schön ligger der, så vidt vi kan se, en forestilling om, at konstant doubleloop-læring i sig selv er et gode for den enkelte og organisationen. Denne forestilling genfindes i meget litteratur om den lærende organisation og organisatorisk læring. Vi deler dog ikke denne forestilling. Som eksempel på en mere nuanceret forståelse kan nævnes Morsing og Nichelsens (1999) forståelse af *metalæring*, som evnen til at skifte mellem forskellige læringsformer på det rigtige tidspunkt. Det kan være et skift til doubleloop læring i form af ”selvrefleksiv læring”, men det kan også være et skift til andre former, f.eks. ”innovativ”, ”traditionsbestemt” eller ”output læring” (jf. Morsing og Nichelsen, 1999). Det afhænger af, hvilken viden og kunnen, individet og organisationen har brug for i forhold til at kunne indfri deres hovedopgave.

Vores forståelse af læring er inspireret af *konstruktivistisk* tænkning (jfr. Glasersfeld, 1995). Konstruktivistiske ideer og teorier kan være meget forskelligartede, men de har som regel det fællestræk, at de fremstiller kundskaber (viden og kunnen) som en konstruktion, de lærende opbygger gennem læreprocessen. Den lærende konstruerer sine egne kompetencer. Kundskaber kan ikke ”overføres” fra den ene person til den anden, de må nødvendigvis konstrueres af den person, der modtager en given information. Bag denne påstand ligger ikke bare en given ide om, hvad læring er. Den konstruktivistiske læringsopfattelse rummer en grundlæggende opfattelse af, hvad ”kundskaber” egentlig er. Kundskaber er hverken tilfældige eller absolutte. De er præget af den intention og de handlinger, der udgør subjektets indfaldsvinkel på virkeligheden. Kundskaber konstrueres for at opnå bestemte mål gennem givne handlinger og projekter. Det sker i en proces, hvis kerne er subjektets målrettede handlinger og dets efterfølgende vurderinger af samme. Ud fra det grundlag, som erfaringerne fra sådanne handlinger udgør, opbygger subjektet sin virkelighed.

Et velkendt eksempel på den konstruktivistiske tilgang er Piagets model for, hvorledes læringens indre, mentale ”rum” er konstrueret. Piagets grundide er, at mennesker løbende opbygger og ændrer kognitive modeller af virkeligheden med det formål at understøtte deres intentionelle tilpasning til omgivelserne. Når vi forsøger at begribe læring i ”naturlige” omgivelser, må vi operere med to parallelle, indbyrdes integrerede delprocesser: En ydre proces, hvor vi handler og oplever konsekvenser af vore handlinger, og en indre, mental proces, hvor vi forsøger at forstå og begribe samspillet med vore handlinger og disse handlingers konsekvenser. Begge processer er præget af en stræben mod mestring eller håndtering, som Piaget betegnede ”adaption”. I det ydre handlingsrum

er mestring ensbetydende med at kunne opnå det, man ønsker gennem sine handlinger. I det indre mentale rum er mestring det samme som at kunne begribe samspillet mellem egne handlinger og de konsekvenser, der skabes gennem den måde, omgivelserne reagerer på disse handlinger. Dette vil bl.a. indebære, at det er muligt at opleve egne og andres handlinger som meningsfulde og forudsigelige, både isoleret betragtet og som "led" i en sammenhængende interaktionskæde.

Ifølge Piaget oplever mennesker forventning og overraskelse i relation til nogle mentale forestillinger, vi danner os af omgivelserne og af vores praktiske interaktion med disse omgivelser. Han kaldte disse mentale forestillinger for skemaer. Når vi handler, forsøger vi at integrere vores erfaring fra denne handling, herunder handlingens konsekvenser, i disse skemaer. Det er omvendt også ud fra disse skemaer, vi med afsæt i vores oplevelse af en given situation eller bestemte stimuli planlægger, hvordan vi i handling skal reagere på situationen (Piaget, 1971). I de tilfælde, hvor vore nye erfaringer kan rummes indenfor vore eksisterende skemaer, benævner Piaget processen assimilation (denne proces kan i en vis forstand godt sammenlignes med at "sætte penge i banken" - vi bliver lidt klogere eller lidt dygtigere og den nye kompetence forstyrrer ikke i nævneværdig grad vort billede af virkeligheden). Hvis omvendt vore nye erfaringer ikke lader sig integrere i vore skemaer, må vi enten forsøge at ignorere og fortrænge disse nye erfaringer, eller vi må ændre afgørende på vore skemaer. Den sidstnævnte, og besværlige proces, benævnte Piaget akkomodation.

Piagets begreber illustrerer den konstruktivistiske tankegang. Men i forhold til læringsfeltet er hans tilgang selektiv. Han fokuserer først og fremmest på de kognitive processer, mindre på de følelsesmæssige og sociale, og han er bl.a. derfor mindre opmærksom på brudflader og konflikter i læreprocesser. Den konstruktivistiske tankegang kan og bør efter vores opfattelse også udmøntes i forhold til disse spørgsmål.

3. Organisatorisk læring som ændringsstrategi

Set i konstruktivistisk perspektiv er kompetence, med dens elementer af viden, kunnen og holdning, altså noget, som den lærende selv konstruerer. Denne kompetence kan ikke ses isoleret, men skal ses som del af en større social praksis, i dette tilfælde organisationen. Kompetencen er altså med andre ord del af en arbejdsdeling i en organiseringsproces. I litteraturen er der forskellige måder at konceptualisere organisationsbegrebet på. I den klassiske tilgang præsenteres forandring som en bevidst og rationelt planlagt proces, som en virksomheds ledelse styrer ud fra økonomiske kalkuler. I sin korte form siger denne tilgang, at virksomheder arbejder ud fra en økonomisk logik for at fungere på et marked med salg af ydelser, køb af råvarer, halvfabrikata, arbejdskraft og investering i maskiner, software og viden med henblik på at få en tilfredsstillende forrentning af den investerede kapital. Det er en tilgang, der er rejst en del kritik af.

Allerede fra midten af 1950'erne (March & Simon, 1958) er der arbejder, der peger på, at den klassiske tilgang ikke kan benyttes til at forstå de praktiske dispositioner, der sker i organisationer. I "The Behavioral Theory of the Firm" (Cyert & March, 1963) søger man at give en række mere realistiske billeder af, hvad der er grundlaget for at søge at realisere et tilfredsstillende økonomisk resultat af virksomhedens aktiviteter. Mere radikale ideer om hvorledes beslutningstagere skal agere, stammer også fra denne periode. Det inkluderer "Muddling Through" (Lindblom, 1958) eller "Garbage Can" (Cohen, March & Olsen, 1972), hvor forandring er mere inkrementel og usammenhængende. Den øgede markedsdynamik, den hastigere teknologiske udvikling og

produktudvikling har givet yderlige næring til at konkludere, at de klassiske modeller er stadig sværere at anvende (Quinn, 1988).

Kritikken går her særligt på, at virksomheders beslutningstagere i deres handlinger og beslutninger ofte ikke kan bygge på at kalkulere hverken risici eller muligheder ud fra en særlig eksakt risikovurderingsmodel. I stedet er de sat i en situation, hvor der skal gøres betydelige skøn over såvel muligheder og trusler, som over virksomhedens evner til at bygge konkurrencedygtige styrker op, såvel internt som i samspil med andre virksomheder. Det peger samtidigt på, at disse skøn også er baseret på den vilje, der kan opbygges blandt medarbejderne og i ledelsen for proaktivt at være med til at skabe virksomhedens omgivelser. Med andre ord er opbygning af konkurrencekraft en syntese mellem de muligheder, der kan skabes i omgivelserne, ønsket om forrentning af de indsatte midler og om at sikre disse, og medarbejdernes vilje til, på de aftalte betingelser, at arbejde for at virkeliggøre dette. Virksomhedens konkurrencekraft bygger således i høj grad på en fælles forståelse af omgivelser, ressourcer og den retning, aktiviteterne skal bevæge sig i. Et formål som for så vidt er foreneligt med den klassiske litteratur om organisationsudvikling (French & Bell, 1995), som har opbyggelsen af fælles forståelse som mål i dens interventioner.

Imidlertid er fælles forståelse ikke nok for at opbygge konkurrencekraft. Med en stadig hastigere forandring på markeder og af teknologier er det nødvendigt, at virksomheden selv arbejder på at skabe nye muligheder. Det sætter fokus på kreativitet og innovationsevne. Disse opgaver har altid eksisteret, men de seneste årtier har sat yderligere fokus på behovet for at give anderledes tilbud til kunderne. Tilbud, som kunden ser som en bedre måde at løse det problem, han står med. Løser det i en bedre kvalitet, nemmere eller ligefrem med mindre omkostninger. Opbygning af en innovativ evne stiller imidlertid anderledes krav til ledelse og medarbejdere. Det drejer sig primært om at mobilisere det potentiale, som hver enkelt medarbejder besidder. Innovationen er ikke forbeholdt få personer eller afdelinger i en virksomhed. Der eksperimenteres bredt i organisationen i mere organiske organisationsformer og projektgrupper, hvor man forsøger at få den enkelte til at deltage mere aktivt i organiseringen af virksomhedens ressourcer. Medarbejderens holdninger, kompetencer og netværk er centrale størrelser i forhold til en vurdering af de ressourcer, som medarbejderen bringer ind i virksomheden, ligesom både ledelses- og medarbejderrollen ændres markant i sådanne organisationer.

Innovation bygger ikke på ensartethed, men på forskellighed. Det betyder, at i stedet for at dyrke det fælles og søge opbygningen af en stærk fælles enhed, dyrkes det mangfoldige i forhold til målsætninger, værdier, fortolkninger og roller, idet dette opfattes som et potentiale for nye ideer og konkurrencekraft. Det betyder også, at der kommer modstridende opfattelser ind blandt medarbejdere og i ledelsen, ligesom man kan forestille sig, at forskellige projekter til hver en tid vil kæmpe om at få opmærksomhed og ressourcer i organisationen. Dertil vil det være svært at få øje på en fast struktur i virksomheden. Den er snarere usammenhængende med mange forskellige og flertydige billeder, som eksisterer på samme tid i virksomhed. Den skifter kulør hele tiden, og organisationen er noget, som altid er under konstruktion. Med andre ord er det ikke begrebet organisation, som er i fokus men begrebet ”organisering” (Weick, 1979). Dette begreb kan til en vis grad ses som parallelt til begrebet ”læring”. Både organisering og læring henleder opmærksomheden på processer snarere end på de strukturelle rammer for, eller resultaterne af, processerne

Basalt set er organisering et samarbejde mellem forskellige individer om at løse bestemte opgaver, hvor opgaven opdeles i flere underopgaver, som så fordeles mellem individerne. I store

organisationer kan denne proces være kompleks og næsten uoverskuelig, og kan involvere mange mennesker, før en bestemt opgave er løst. Organisering kan anskues som en aftale mellem individer, hvilket betyder, at deres handlinger er indbyrdes koordineret, så de bidrager med hver sit til en opgaves løsning. Det betyder ikke nødvendigvis, at man forstår andre individers hensigter, intentioner og forståelsesramme i særligt høj grad. Det er derimod væsentligt, at deres handlinger er relativt forudsigelige. En anden væsentlig pointe er, at organiseringen også vil fordele ansvar, forpligtelser, roller og forventninger som følge af, at de individer, som indgår i processen, er i et afhængighedsforhold til hinanden. Da deltagerne har forskellige positioner i organiseringsprocessen, har de også forskellige sanktionsmuligheder overfor hinanden. Endvidere er der andre forhold, som angiver betingelser for organiseringsprocessen. Det inkluderer kunder, leverandører, konkurrenter, eksterne samarbejdspartnere etc. og det inkluderer de teknikker og systemer, som man gør brug af. Der lægges altså med andre ord et pres på individerne fra interne og eksterne aktører, teknikker og systemer og ledelse som gør, at man i sin handling må forholde sig til kollektivet.

Det betyder, at tilegnelsen af nye kompetencer nødvendigvis også må forholde sig til den organisatoriske dimension. Organisatorisk læring indebærer, at individerne og kollektiver tilegner sig og udvikler kompetencer. Nogle af disse kompetencer kan være substantielt nye, andre kan have eksisteret i forvejen og tilegnes i kraft af, at organisationen erkender deres relevans. Men organisatorisk læring indebærer mere, nemlig at nye og nyopdagede kompetencer samordnes og koordineres ind i organiseringsprocesserne. Læreprocesserne, og oplevelserne af disse, vil være forskellige fra person til person, men det er igennem samspillet mellem individernes mange små læreprocesser, og hvordan disse integreres i organiseringsprocessen, at virksomheden overordnet set ændrer adfærd.

Denne opfattelse af den organisatoriske proces genfindes bl.a. hos Pascale's (1996) historie om Honda's penetrering af det amerikanske marked for motorcykler i 1960'erne, og er indenfor strategilitteraturen kendt som et læringsperspektiv på strategidannelse (Mintzberg, Ahlstrand & Lampel, 1998). Det centrale i tankegangen er, at en ændring i den organisatoriske adfærd er resultatet af en lang række inkrementelle læreprocesser hos mange aktører med deraf følgende justeringer, tilpasninger og fuldstændige ændringer af den oprindelige strategi. Det andet kendetegn er fraværet af nogen overordnet central hjerne til at styre processen. En organisatorisk ændring består altså ikke i, at en person eller en gruppe laver en ny strategi, som bliver omsat i mål, delmål og taktikker og siden ført ud i livet. Det ville forde, at gruppen var fuldt i stand til at forudse og beregne konsekvenserne af deres handlinger – en logik, som på forhånd ville overflødiggøre enhver tale om læring. Organisatorisk ændring set som en læreproces er snarere et samspil af mange små aktørers viden, kunnen, holdninger og læring.

Denne bevægelse fra økonomisk rationel virksomhedsteori over organisationsudvikling til nyere tilgange til forandring er i dansk sammenhæng kontrasteret i Borum's fire modeller for organisationsudvikling (Borum, 1995), den teknisk-rationelle, den humanistiske, den politiske og den eksplorative strategi. Disse modeller er gengivet skematisk i tabel 1.

Skema 2:

Tabel 1 – Fire Ændringsstrategier (Borum, 1995: 117).

Hoved dimension	Den Teknisk-rationelle ændringsstrategi	Den humanistiske ændringsstrategi	Den politiske ændringsstrategi	Den eksplorative ændringsstrategi
Problemer/mål der behandles	Effektivitet, efficiens	Tilpasning og Innovation, arbejdsmiljø	Interessevaretagelse og indflydelse	Kreativitet, innovation, mobilisering af interesse
Organisatorisk perspektiv	Produktionssystem	Åbent, socialt system, hierarkisk, differentieret, konsensuelt	Åbent, socialt system, spillere i positioner, konfliktuelt	Løst koblet system, organiseringsprocesser
Principiel løsningsmetode	Rationalisering, redesign, tuning	Modifikation af interaktions- og kommunikationsprocesser, <i>selvrefleksion og læreprocesser, identitetsskabelse</i>	Modifikation af kontrolstruktur	Lette selvorganisering, udnytte bevægelser og momentum, skabe læringsmuligheder
Ændringsagenter	Ledelse og analytikere	Primært ledelsen og proceskonsulenter	Individer og grupper i og omkring organisationen	Aktører tilknyttet det organisatoriske felt
Ændringsteknologi				
Organisatorisk komponent	Produktionsenheder	Grupper, subkulturer	Koalitioner, nøgleaktører	Netværk, professionelle samfund (communities)
Kognitiv mekanisme	Kalkulation (konsekvenser)	Konsensus (accept), identifikationsprocesser	Forhandling (overtalelse)	Fortolkning (enactment), nysgerrighed
Forandringsprocesser	Problemanalyse, redesign, dekret	Information, træning, socialisering, kulturel tilpasning eller transformation via ritualer	Interesseartikulation, manipulation af magtbaser, koalitionsdannelse.	Rutiner og dagligdags aktiviteter, udforskning, eksperimentering, imitation
Forandringsindikatorer	Output	Adfærd, artefakter, normer, værdier, grundlæggende antagelser	Fordeling af positioner og ressourcer	Interaktionsmønstre, fortolkningsskemaer
Strategiens hovedproblemer	Implementering	Forpligtelse, overføring, fortolkningsprocesser	Legitimitet, konfliktregulering	Ufuldstændige læringsprocesser, rationaliserede myter

I organisationsteorien er disse ændringsstrategier i dag mere eller mindre fremherskende. Den teknisk-rationelle strategi er for eksempel synlig i innovationsforestillinger, som tager sit udgangspunkt i de tidlige faser af produktudvikling. Systematisk produktudvikling har gennem de seneste par årtier haft et stort gennemslag i virksomheder med et behov for at bringe nye, selvudviklede produkter frem til markedet. Karakteristisk for den teknisk-rationelle strategi har disse teknikker i høj grad båret præg af en teknisk-rationel forestilling, hvor de kreative elementer, som indgår i processen, holdes i tømme af en given strukturering. Sådanne forestillinger går i øvrigt igen i de projektstyrings-metodikker, som langsomt spreder sig til andre aktivitetsområder i virksomheden (Mikkelsen & Riis, 1998). Modsat er Christensen & Kreiner (1991) udtryk for en projektstyrings-metodik indenfor den eksplorative ændringsstrategi.

Vores argument skal ikke forstås som en afvisning af de mere traditionelle strategier for forandring til fordel for en ny. I forhold til læring må indgå en vurdering af de specifikke problemer, som ændringerne og læringen skal rettes imod. Der er gradforskelle af læring, ligesom store ændringsinitiativer med stor usikkerhed ofte kan udstykkes i mindre opgaver som et led i en reduktion af usikkerheden. Med det udgangspunkt, at der eksisterer forskellige og konkurrerende modeller til at forstå virksomheder og virksomhedsdynamikker gennem, kommer læringsperspektivet ind som en betydende del af det at kunne operere i og med virksomheder. Det handler om at kombinere de forskellige modeller for forandring og læring, hvor i man må vurdere den kontekst, som modellen skal bruges i. Det handler om, at de "rigtige" modeller skal kunne udvælges og omsættes til handling til gavn for udvikling af virksomheden, men det handler også om at opbygge et beredskab til at kunne forstå, at bestemte perspektiver både vil fremme anvendelsen af bestemte modeller, men også den måde, som modellerne anvendes på. Derved opstår der et samspil mellem forståelse af virksomhedens dynamik og bestemte læringsmodeller eller -filosofier.

4. Læringsstrategier - åbne eller lukkede

Traditionelle virksomhedssyn kan spille sammen med modeller for medarbejder(op)læring, som i høj grad bygger på et ledelsesdefineret behov og ledelsesvalgte metoder. En sådan beslutningstagning har gennem tidligere årtier i høj grad vundet indpas i industrielle virksomheder og repræsenterer i høj grad en systematisk, planorienteret forestilling om virksomhedsudvikling og om bestemte måder til at opnå konkurrencekraft på. Sådanne forestillinger, som i høj grad kan kobles til andre interne udviklingstiltag og til køb af andre støtteydelse udefra, er på ingen måder forældede. De eksisterer og udgør en væsentlig del af den kompetenceudvikling, som er nødvendig.

Imidlertid vil der, i det omfang virksomheden kan defineres til at være i en strøm af udvikling, som i højere grad kan siges at være præget af kultur, værdier, behov for normskift, eventuelt af konflikter og forskellige modstridende politikker, være behov for kompetenceudvikling og læring, som i højere grad hviler på nyere modeller, som arbejder ud fra mere komplekse forestillinger om sammenhænge af mental art. Modeller, som sigter på at ændre holdninger, normer, værdier og forestillinger ud fra en forudsætning om, at omgivelser, medarbejdere og ledere ændrer sig og kan ændre sig yderligere.

De modeller, som er blevet udviklet i virksomhedssammenhæng over det seneste årti, og som i høj grad har bragt begrebet organisatorisk læring på bane, kan opdeles i *lukkede* og *åbne* modeller. Lukkede modeller udtrykker en bestræbelse på gennem et princip at tage kontrol med hele virksomhedens læringsformåen, ofte ved at slå på relativt enkle værdier og sammenhænge mellem værdier og aktiviteter. Det svarer til den normative forståelse af læring og sociale relationer, som vi tidligere har omtalt (jfr. skema 1). De lukkede modeller har et totalperspektiv på virksomheden, men fordi de søger at forme hele virksomheden ud fra få enkle principper, kan de få et totalitært

præg. Et af de kendte bidrag af denne type er Peter Senge (1990, 1999), som gennem den såkaldte "Lærende Organisation" søger at give et redskab, som rigtigt implementeret vil give virksomheden et kompetenceløft, som i høj grad skal give mental konkurrencekraft. Den udbredelse, som såvel Senge (og andre lignende) forestillinger har fået i det seneste årti, peger i høj grad på et behov, som eksisterer (eller blev skabt af disse ideer), men det peger også på den søgning efter et "quick-fix", som ofte ses som løsningsmodellen.

I virkeligheden er Senge's model ikke meget forskellig fra den forestilling om skabelsen af det fælles, konsensuelle – internt såvel som i forholdet til omverdenen – system af relationer, som præger meget litteratur om organisationsudvikling. Den enkelte aktør er underlagt systemet eller fællesskabet, og der er i princippet ikke plads til individuelle udskejelser eller forfølgelsen af egne interesser. En sådan organisationsform kan lige såvel kvæle læringen, som den kan befordre den, og kan ikke rigtig komme overens med begreber som mobilisering af egen interesse, deltagelse og netværks tankegangen, som ligger i den eksplorative ændringsstrategi. I den forbindelse er det snarere en balance mellem det fælles og det forskellige, eller sagt på en anden måde, mellem integration og differentiering.

Åbne læringsstrategier lægger vægt på behovet for, at der tilrettelægges læringsrum, hvor de enkelte aktører kan få lov at forbruge af hinandens ideer og holdninger til forfølgelse af egne interesser, men at disse processer forpligtes på mål, og der eksisterer et sæt regler eller en etik for, hvordan aktørerne spiller spillet internt i virksomheden, så de sørger for at vedligeholde og eventuelt udbygge deres netværk. Læringsmæssigt er disse tanker mere konsistente med dialogiske forståelser af læring (jfr. skema 1) og med den eksplorative ændringsstrategi (jfr. skema 2). Tilsvarende overvejelser har James March (1995) nedskrevet over årene. Her drejer det sig i høj grad om en mere partiel og ikke modsætningsfri form for læring, eventuelt helt ud til "ufuldstændige læringscirkler", hvor vægten lægges på, at læring ikke er nogen lineær proces, men derimod hæmmes af mange faktorer i virksomheden og kan ledes mange steder hen.

Denne partielle opfattelse af læring åbner for en forståelse af, at læring foregår alle steder og til alle tider i virksomheden, at ledelsen kun vil have et greb om en lille del af denne læring, og at ledelsen derfor kan have et hårdt job med at vælge de løsninger, som bedst fører hen mod de kompetencer, som vil være de konkurrencedygtige i fremtiden. Der kan foregå læring i forskellige dele af virksomheden ud fra forskellige principper og med forskellig intensitet, og den store plan for læring vil i mange tilfælde give mere begrænsede resultater end de små afgrænsede eksperimenter.

Denne mere partielle tilgang til læring må selvfølgelig på nogen vis være knyttet til de ledende værdier i virksomheden, men samtidig peger den på, at der inden for de fleste principper, som ikke vil skabe hegemoni for et enkelt læringsprincip, vil være rum for eksperimenter, som udspringer af situationen. Der vil også være rum for at hente støtte til gennemførelse af eksperimenterne andre steder i virksomheden og uden for denne. Hermed lukkes der op for, at læring kan foregå partielt, eksperimentarisk, processuelt og med støtte udefra.

Denne forestilling er langt fra ny; den har været til stede i nogle forståelser af organisationsudvikling (Lewin, 1947), og er senere udviklet til forskellige former for proceskonsultation (Schein, 1967), hvor organisationsudvikling og (med en senere betegnelse) organisatorisk læring kan gennemføres i et samspil mellem interne virksomhedsaktører og konsulenter engageret udefra. Proceskonsultation lægger i den sammenhæng, som navnet antyder, vægten på at understøtte processen, mens de resultater, som skal komme ud af disse processer, i høj grad afgøres af de internt medvirkende og virksomhedsledelsen. Dette bygger op til en udviklingsmodel, som indeholder

virksomhedens mål med udvikling, den formåen til udvikling, som ligger i medarbejdere og ledelse og den støtte, som kan hentes fra udenforstående competencecentre. Set i et udviklingsperspektiv vil denne proces om samspillet mellem mål og udvikling af indre ressourcer, understøttet af ekstern kompetence på procesområdet, være et særdeles interessant fokusområde. Det hænger sammen med, at stadig flere virksomheder benytter sig af den form for assistance for at skabe et grundlag for en kontinuert competenceudvikling. Set i et mere teoretisk perspektiv vil denne proces være præget af en høj grad af kompleksitet med dynamiske og til dels uklare mål og ressourcer, hvis udviklingskapacitet kan være vanskelige at bedømme, og læringsprocesser, som gennem den eksterne procesunderstøttelse skal føre til ny og bedre handlingskompetence i virksomheden.

En anden form for støtte udefra kan henføres mere direkte under den eksplorative ændringsstrategi, ved at denne ikke ser organisationen som en afgrænset størrelse, men som en del af et større institutionelt felt. Centralt er ideen om aktører som værende deltagere i større netværk, som går på kryds og tværs af organisationers grænser, men ikke desto mindre eksisterer som ressourcer og potentiale i forbindelse med nye ideer, tiltag og viden i organisationen. Antallet og kvaliteten af disse netværk eller ”praksisfællesskaber” (Wenger, 1998), som medarbejdere og ledere deltager i, er ofte afgørende for deres fleksibilitet og de roller, som de vil kunne påtage sig i virksomheden, og udgør derfor et andet interessant fokus-område.

De læringsmodeller, som knytter sig til åbne strategier for organisatorisk læring, hører ikke til de mest simple. Forståelsen af disse kan næppe holdes inden for den Schönske loop-læring eller inden for Senges 5 discipliner. Det hænger sammen med, at læringen for det første har en direkte relation til det, som er virksomhedens primære funktion: at producere og udvikle produkter og ydelser til et marked. For det andet har virksomheden en lang række traditioner, politikker og eventuelt strategiske overvejelser omkring udvikling og organisatorisk læring, som vil være medbestemmende for igangværende læringsprocesser. For det tredje vil de interne og eksterne kræfter – i form af processtøtte eller netværkstøtte - skulle spille sammen. Endelig for det fjerde vil selve læringen bære præg af, at de organisationer, den foregår i, eksisterer som elementer af komplekse og ufærdige sammenhænge, som det beskrives i den nutidige virksomhedsteori.

5. Læreprocesser i organisationer

”Organisatorisk læring” vedrører virksomheden og dens sociale relationer, kulturer og medarbejdere som ramme for læring, samt virksomheden som (strategisk) handlende og dermed som lærende. Organisatorisk læring omfatter ”adaption” (i Piagets forstand) på to indbyrdes forbundne niveauer: (1) Medarbejderne handler og lærer af succes’er og fiaskoer og forsøger dels at optimere udbyttet af deres handlinger, dels at konstruere forståelser, som gør handlingerne meningsfulde. (2) Virksomheden, med dens forskellige formelle og uformelle enheder, forsøger at tilpasse sig omgivelserne på en måde, der på optimal vis indløser virksomhedens mål.

Virksomheden kan siges at lære noget på to måder: For det første kan den øge sit ”kompetencevolumen”. Dette sker gennem udvikling af medarbejdernes individuelle kompetence, samt ved at virksomheden øger mulighederne for at bringe medarbejderkompetencerne i anvendelse på en konstruktiv måde gennem organisationsudvikling og forbedring af informationsstrømmene i virksomheden. For det andet kan virksomheden som helhed lære af sin egen adfærd. Den kan f.eks. ”indse” hvilken marketingsstrategi, der er den optimale, eller ”finde ud af” hvilke markeder, den bør holde sig fra. Når vi her taler om ”virksomheden” mener vi ikke en homogen enhed, men en helhed sammensat af forskellige aktører og strategier.

En virksomhed udgør således en ”ramme for læring” i flere betydninger. Den organiserer strømme af information, der ”tilbyder” deltagerne viden og kunnen. Den indeholder arbejdsprocesser, hvis tilknyttede erfaringer udgør potentiel viden og kunnen. Og den organiserer de læreprocesser gennem hvilke medarbejderne tilegner sig informationer og erfaring. Som tidligere nævnt er det en vigtig pointe ved den konstruktivistiske læringsforståelse, at den skelner mellem information og tilegnelse. At den enkelte medarbejder ”rammes” af rigelige informationsstrømme i forbindelse med sit arbejde er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for, at medarbejderen ”lærer noget”, og det er også et åbent spørgsmål, *hvad* medarbejderen lærer.

Der er ikke nogen enkel sammenhæng mellem den enkelte medarbejders læring og virksomhedens læring. Virksomheden har brug for, at dens ansatte har og udvikler de kompetencer, som er nødvendige for, at organisationen som helhed kan overleve og udvikle sig i forhold til omgivelserne. Men selv om medarbejderne tilegner sig viden og kunnen og f.eks. bliver i stand til metalæring, er det ikke sikkert, at organisationen eller væsentlige dele af den opbygger samme evne. Hvad den enkelte medarbejder ”ved” får jo ikke nødvendigvis effekt på strategiske beslutninger i virksomheden.

Om læringen spredes og bliver fælles på organisationsniveau, afhænger ikke mindst af hvordan den individuelle læring foregår på gruppeniveau. Inden for litteraturen om Den lærende Organisation bliver gruppe ofte sat lig med team, hvor team groft sagt bliver et redskab for ledelsen til at skabe en bestemt form for organisatorisk læring. Vi ser en gruppe som mere og andet end et team, og vi mener, at gruppen har stor læringsmæssig betydning. En gruppe er en uformel og/eller formel enhed med dels kultur med eget syn på organisation, relationer og læring (kognitivt set), dels ’klima’ med egen gruppedynamik (psykodynamisk set) og dels social struktur med egne roller, interesser og konflikter (socialt og samfundsmæssigt set). Disse forhold er afgørende for, hvordan udviklingen, overføringen og anvendelsen af viden og kompetence konkret udfolder sig – om de bliver hæmmet eller fremmet.

Undersøgelser af ”organisatorisk læring” har således to, kun delvist overlappende, målsætninger: At undersøge, i hvilket omfang medarbejdernes indsigter (viden og kunnen) bliver inddraget i virksomhedens strategiske beslutninger. At undersøge, hvordan og i hvilket omfang virksomheden udvikler sit (dvs. medarbejdernes) kompetencevolumen, samt hvilken relevans kompetencestrukturen har for virksomhedens opnåelse af opstillede mål. Overvejelserne i de følgende afsnit tager primært sigte på den sidstnævnte målsætning.

6. Kompetence

Som tidligere nævnt forstår vi kompetence som evnen til at udføre komplekse handlinger, både i arbejdslivet og i andre sammenhænge. Indholdsmæssigt handler kompetence om at have den nødvendige viden, kunnen og holdning. Evnen til at bruge viden, kunnen og holdning til målrettet handling er en central kompetence i organisationer.

Begrebet kompetence kan forstås på tre niveauer:

- Personers egenskaber og ressourcer
- De bestemte egenskaber og ressourcer, som anvendes i arbejdssituationer
- Godkendelse af eller autorisation til, på grundlag af dokumenterede færdigheder, at udøve erhverv inden for et nærmere defineret fagområde.

Der er tæt sammenhæng mellem de to førstnævnte forståelser. Når vi her har skilt dem ad, er det for at synliggøre forskellen mellem den kompetence, personer (eller kollektive aktører) har, og den kompetence, de skal udøve i arbejdssituationer. Hvilke egenskaber og ressourcer, der kommer i spil – bliver udnyttet - er ikke på forhånd givet, men afhænger af *den sociale proces*, der foregår mellem individ og organisation. Såvel individ som organisation ændrer sig gennem arbejdsprocessen og de øvrige læreprocesser, der finder sted, da kompetenceudvikling finder sted i mange og forskellige situationer. Det indikerer, at kompetenceudvikling ikke er noget forudsigeligt. Det er nok muligt at planlægge kompetenceudvikling, men ikke at kende resultatet på forhånd.

Individet kender ikke nødvendigvis (alle) sine kompetencer, og organisationen har ikke nødvendigvis viden om alle de kompetencer, som arbejdet kræver og i fremtiden vil kræve. Et væsentligt spørgsmål i denne sammenhæng er også, hvordan kravene til medarbejderkompetencer fastlægges i organisationen. I kraft af, at virksomheder er sammensatte helheder, vil arbejdets krav ofte blive søgt defineret af forskellige aktører på forskellige niveauer.

Individ og organisation kan være *bevidst kompetente*, men med tiden kan den indlærte kompetence bliver til vaner, som ikke længere er bevidste. Der udvikles således *ubevidst kompetence*. Den viden, som lå i den bevidste kompetence, er blevet til tavs viden i den ubevidste kompetence. Bevidst kompetence er beslægtet med Schöns begreb om ”refleksion-i-handlingen”, mens ubevidst kompetence er beslægtet med Schöns begreb om ”kompetence-i-handlingen” (Schön, 1983). Begge kompetencer ligger inden for zonen ”læring i arbejdet” (jfr. afsnittet om læringszoner nedenfor).

Så længe individets faktiske kompetence svarer til den kompetence, som arbejdet kræver, er det for så vidt uproblematisk, at kompetencen er ubevidst. Men hvis det ikke er tilfældet, er der tale om *ubevidst inkompetence* – eller skulle vi måske snarere sige fraværende bevidsthed om kompetencemangler (jfr. Chaize, 1994). Det er problematisk, fordi individet ikke erkender nødvendigheden af at udvikle sig på en række områder i forhold til sit arbejde. Det er også problematisk, hvis organisationen ikke er klar over, at den har en fejlagtig opfattelse af hvilke kompetencer, arbejdet kræver, og efterspørger de forkerte kompetencer. Individ og organisation skal blive *bevidst inkompetente* – eller bevidst om kompetencemangler/muligheder - for at kunne arbejde med kompetenceudvikling. Det kan ske gennem det, Schön betegner som ”refleksion-udenfor-handlingen”, hvor man er på afstand af problemer og kan sætte dem i et andet perspektiv – typisk med ekstern hjælp, f.eks. fra proceskonsulenter.

Kompetence eller inkompetence kan være ubevidst på to forskellige måder. Der kan være tale om, at man ikke har haft anledning til at fokusere på egen kompetence eller holdepunkter for at erkende dens kvalitet. I sådanne tilfælde vil man kunne få en realistisk vurdering af sin kompetence, hvis man får holdepunkter for en sådan vurdering (f.eks. ved at blive konfronteret med andres vurderinger, eller ved at prøve sig af i praksissituationer). Men der kan også være tale om, at man ubevidst gør modstand mod erkendelsen af egen kompetence, f.eks. fordi erkendelsen vil anfægte ens identitet eller ens sociale status i bestemte sammenhænge. Sådanne forhold kan gøre det vanskeligt at arbejde med inkompetence.

Psykodynamiske organisationsforskere som Diamond (1993), Hirschhorn (1988 og 1991), Obholzer & Roberts (1994) og Krogager (1995) beskriver, hvordan det sidste forhold kan gøre sig gældende for alle niveauer i organisationer. Humanistisk orienterede organisationskonsulenter som Alrø & Kristiansen (1998) og Bloch-Poulsen & Kristiansen (1996 og 2000) er ligeledes inden på følelsernes betydning for erkendelse og læring.

Institutionaliseret intern og ekstern uddannelse kan også være forbundet med forsvarsmønstre. Ellström (1996) skelner mellem på den ene side tilpasningsorienteret læring, som handler om at justere sin kompetence, således at man kan tilegne sig nye enkeltfærdigheder og løse enkeltstående arbejdsopgaver, og på den anden side udviklingsorienteret læring, som handler om at kunne vurdere helheder, lokalisere problemer i samspillet mellem mange faktorer og udvikle løsningsstrategier. Den sidste typer læring rummer mange usikkerheder (socialt, kulturelt, psykologisk), og kan derfor også opfattes som en trussel, der udløser forsvarsmekanismer – igen på alle niveauer i organisationen.

7. Læringszoner

”Organisatorisk læring” er en overordnet fællesbetegnelse for organisationens håndtering af den viden og kunnen, som den besidder eller rummer. I denne forbindelse kan man naturligvis med megen ret stille spørgsmålet: hvad vil det egentlig sige, at en organisation ”besidder” eller ”rummer” viden og kunnen? Et muligt svar kunne være, at en virksomhed rummer den foreningsmængde af viden og kunnen som samtlige medarbejdere besidder. Denne relativt fiktive størrelse har spillet en vis betydning i litteraturen omkring den lærende organisation. F.eks. i forbindelse med overvejelser omkring hvorledes organisationer kan udnytte så stor en del af foreningsmængden som muligt, samt i forbindelse med overvejelser omkring hvorledes organisationer kan optimere denne størrelse. Vi finder også, at denne foreningsmængde er interessant. Både praktisk og analytisk knytter der sig imidlertid det problem til den, at det ikke er muligt at opgøre denne størrelse på samme måde, som det er principielt muligt at opstille et regnskab for summen af de formelle kvalifikationer, som organisationens medarbejdere besidder. Foreningsmængden af den viden og kunnen, en organisation rummer gennem dens medarbejdere, er en potentialitet, der først aftegner sig i mødet mellem medarbejder og arbejdsopgave. Set i dette lys vil nye arbejdsopgaver og nye projekter ikke bare udvikle, men også opdage ny viden og kunnen hos medarbejderne.

Vi er af den opfattelse, at det ved en forskningsmæssig tilgang til organisatorisk læring er vigtigt og nødvendigt at fastholde og reflektere over modsætninger og samspil mellem de kompetencemæssige potentialer, der findes i en organisation, og den læringsmæssige anvendelse af disse. Vi har valgt at udmønte dette forhold i to begreber: *Zoner* og *situationer*. *Læringszoner* refererer til viden og kunnen, der på den ene eller anden måde er kommet ind i organisationen. Der er tale om viden og kunnen, der dels besiddes af organisationens medarbejdere, dels er lagt ud i det miljø, som organisationen udgør. F.eks. i manualer, databaser, regler, statistikker og evalueringer. Det er altså viden og kunnen, der ikke bare er importeret eller produceret, men også *distribueret* i og udenfor de personer, der aktuelt befolker organisationen.

Med begrebet *læringsituationer* mener vi situationer, hvor den viden og kunnen, der således er ”kommet ind” i organisationen, formidles, kommunikeres, bearbejdes og tilegnes af nogen i organisationen. Analytisk refererer de to begreber til to niveauer for betragtning af organisationens håndtering af viden og kunnen: Læringszoner anlægger en *makrosynsvinkel*, der anskuer virksomhedens strømme af viden og kunnen, så at sige fra et fugleperspektiv. Med begrebet læringsituationer anlægger vi omvendt et *mikroperspektiv*, hvor vi forsøger at sætte fokus på den konkrete organisering af virksomhedens læreprocesser.

Vi ønsker at konstruere en robust model for virksomhedens strømme af information, hvor sigtet for det første er at sætte fokus på de aspekter af virksomhedernes aktiviteter, som vi finder væsentlige i

forhold til dette projekt, og for det andet at konstruere et deskriptivt værktøj, som udgør et brugbart afsæt for en dyberegående analyse og teoretisk refleksion.

Vi har valgt at tage udgangspunkt i en 4-zone-model, som er hentet fra *Agø Hansen & Bøjesen Andersens* artikel "*Intern læring - tayloristisk praksis eller helhedsorienteret undervisning*" (1999), hvor de skelner mellem 4 arenaer for læring i relation til organisationer:

1. *Institutionaliseret uddannelse* (ekstern, formel uddannelse). F.eks. videregående uddannelse eller efteruddannelse for voksne produceret af offentlige eller private udbydere.
2. *Institutionaliseret arbejdspladsbaseret læring* (intern, formel uddannelse). Korte, oftest skræddersyede kurser, der foregår i organisationen, men udbydes og styres af udbydere uden for organisationen. Som f.eks. AMU.
3. *Struktureret og planlagt læring "på arbejdet"* (læring "på arbejdet"). Disse aktiviteter kan f.eks. omfatte sidemandsoplæring, udviklingsprojekter, diskussionsgrupper, selvstyrende læreprocesser med supervision o.l.
4. *Uformel og intern læring i arbejdet* (læring "i arbejdet"). Det er læring, der følger som en naturlig, integreret del af arbejdet, og ofte har en intuitiv karakter, fordi læreprocesserne opstår spontant i forbindelse med arbejdsprocessens forskellige former for problemløsning (Agø Hansen & Bøjesen Andersen, 1999).

Disse fire zoner giver en samlet beskrivelse af virksomhedens håndtering af viden og kunnen. To af zonerne er specialiserede undervisningszoner, altså områder gennem hvilke informationer strømmer ind i virksomheden. Den tredje ("i arbejdet") er en arbejdszone, hvor der samtidig udvikles viden og kunnen. Den fjerde ("på arbejdet") er en funktionelt set blandet zone: Tidsmæssigt og rumligt befinder vi os her "på arbejde". Aktivitetsmæssigt er man "uden for arbejdet", f.eks. i pauser. "I arbejdet" kan man referere direkte, og undertiden ordløst, til situation og aktiviteter, og f.eks. nøjes med at *demonstrere hhv. imitere handling*. Men "på arbejdet" er man afhængig af en sproglig fremstilling af handlinger og erfaringer. Her sker der ofte det, at man får "sat ord på" erfaringerne fra arbejdszonen, og får reflekteret kritisk over, hvorvidt en bestemt praksis er "den rigtige måde at gøre tingene på?".

De fire zoner er indbyrdes forbundet af det flow af informationer, der foregår i virksomheden. Vi opfatter den samlede sum af viden og kunnen, der findes i en organisation på et givent tidspunkt, som en flygtig og kaotisk størrelse. *Flygtig*, fordi den i vidt omfang bæres eller realiseres af personer, der konstant lærer og aflærer, og fordi den løbende bliver anvendt og nyttiggjort af en strøm af stadig skiftende projekter og arbejdsopgaver af kortere eller længere varighed. *Kaotisk*, fordi det typisk kun vil være en relativt beskedne del af denne sum af kunnen og viden, der kan overskues og kendes af en instans i organisationen.

Vi vil i forbindelse med vort forskningsarbejde anlægge tre perspektiver på virksomhedernes viden og kunnen. De tre perspektiver vedrører hhv. (1) *Fremskaffelse*, (2) *Organisering* og (3) *Anvendelse* af viden og kunnen i forbindelse med virksomhedens aktiviteter.

Fremskaffelse af viden og kunnen:

En virksomhed kan skaffe sig den nødvendige viden og kunnen på to måder: Den kan dels *importere* den, og dels *producere* den. Import af viden og kunnen foregår bl.a. gennem rekruttering af nye medarbejdere og gennem eksterne uddannelsesaktiviteter, som medarbejderne deltager i. Produktion af viden og kunnen kan foregå målrettet i nogle virksomheders forskningsafdelinger, og den kan foregå mere spontan og ad hoc præget gennem udførelsen af og refleksionen over de

arbejdsopgaver, som udføres af virksomhedens medarbejdere. Det er i denne forbindelse væsentligt at stille spørgsmålet om, hvor vidensproduktive virksomhedens arbejdsprocesser egentlig er? Samt spørge, hvor god virksomheden er til at fastholde og anvende den viden og kunnen, der så at sige er et biprodukt af arbejdsprocesserne?

Organisering af viden og kunnen:

Også virksomhedens organisering af sin viden og kunnen rummer et væld af vigtige aspekter. Vi vil her fremdrage to: For det første *spredning* af væsentlig viden og kunnen ud over relevante dele af organisationen. Sagt på en anden måde: Hvor god er virksomheden til at fastholde og sprede den viden og kunnen, som den enten selv producerer eller får tilført? Hvor tilgængelig er denne fond af informationer? Hvem har adgang til den? Med sidstnævnte spørgsmål har vi taget hul på det andet aspekt, vi her vil pege på, nemlig de former for *ejerskab til* og *deling af* viden og kunnen, som virksomheden tillader og accepterer. F.eks. kan man spørge om, hvilke krav en virksomhed stiller til en medarbejder om at formidle ny viden og kunnen til dele af de øvrige medarbejdere i forbindelse med, at pågældende følger et kursus i arbejdstiden? Og man kan spørge om, hvor frit en virksomhed lader medarbejderne disponere over ny viden og kunnen, som produceres i forbindelse med virksomhedens arbejdsprocesser?

Anvendelse af viden og kunnen:

Krumtappen i virksomheders forhold til viden og kunnen er naturligvis deres anvendelse i forbindelse med udførelsen af virksomhedens arbejdsopgaver. Også på dette område vil vi fremdrage to væsentlige aspekter. For det første *relevans*, og spørgsmålet om den viden og kunnen, som virksomheden disponerer over, er den rigtige set i forhold til, hvad der er brug for, hvis virksomhedens centrale arbejdsprocesser skal udføres effektivt og på et tilfredsstillende kvalitetsmæssigt niveau. Og for det andet *udnyttelse*. I hvilken udstrækning organiserer virksomheden sig således, at den faktisk udnytter den viden og kunnen, den besidder? Dette er i øvrigt ofte et spørgsmål om *genanvendelse* af viden og kunnen, der mestres af bestemte medarbejdergrupper i forbindelse med udførelse af givne arbejdsopgaver. En genanvendelse, der foretages af andre grupper i forbindelse med nye arbejdsopgaver. I denne forbindelse handler anvendelse sig i lige så høj grad om overførsel eller transfer, og dermed om organiseringen af viden og kunnen.

8. Læringssituationer

Læringssituationer refererer, som allerede nævnt, til processer, hvor den viden og kunnen, der er "kommet ind" i organisationen, formidles, diskuteres, bearbejdes og tilegnes af nogen i organisationen. Begrebet er endvidere udtryk for anvendelsen af et *mikroperspektiv*, hvor vi forsøger at sætte fokus på den konkrete organisering af virksomhedens læreprocesser til de måder, hvorpå formidling og tilegnelse af informationer er socialt organiseret. Da vort formål er at beskrive og analysere organisatorisk læring, har vi endvidere valgt her at fokusere på læring i *sociale relationer*, dvs. på *undervisningsrelateret læring*, således forstået, at der i alle de situationstyper, vi her konstruerer, læres *af nogen*, og ikke kun gennem noget, det være sig handlinger eller informationer. Hermed være ikke sagt, at vi ikke mener, at en meget væsentlig del af menneskers læringsmæssige tilegnelse er en individuel proces.

Når vi ser nærmere på de fire læringszoner, vi beskæftigede os med ovenfor, så foregår der her en meget lang række aktiviteter, der knytter sig til produktion, spredning og tilegnelse af virksomhedens informationsstrømme, som f.eks. interne kurser, interne foredrag, interne introduktionsforløb ved overordnede, kolleger eller leverandører, udførelse af projekter eller

enkeltopgaver under supervision af overordnede, eksterne undervisere eller kolleger, arbejdsgrupper, jobrotation, hjælp og assistance fra kolleger eller overordnede, diskussioner af arbejdsprocesser med overordnede eller kolleger, læsning af manualer, håndbøger m.m., selvlæring i arbejdet, introduktion af nyansatte ved overordnede eller kolleger, dialog med kunder og leverandører, evaluering og anden feed-back, refleksion og erfaringsopsamling osv. osv.

Disse aktiviteter tager alle sigte på at håndtere *formidling* af information og *tilegnelse* af viden og kunnen. Hvis vi skulle anvende en analogi til uddannelsessektoren, så er disse aktiviteter rettet mod hhv. *undervisning* og *læring*, hvor undervisningens sigte er at gøre læring mulig. Formidlingens sigte er at etablere de informationsstrømme, vi omtalte ovenfor, og tilegnelsen handler om den individuelle eller kollektive omsættelse af informationer til kundskaber.

Indtil nu har vi kun betragtet de strømme af information, som skabes, cirkuleres og anvendes på specifikke måder i og omkring virksomheden. Som tidligere nævnt udgør disse strømme en væsentlig del af virksomhedens *rammer for læring*. Omsætning af disse informationsstrømme i læreprocesser foregår gennem en række vidt forskellige *læringssituationer*, der indeholder nogle fælles grundelementer:

- Karakteristiske *handlingsformer*, organiseret på givne måder.
- *Personer*, udførende typiske *roller* og forbundet med karakteristiske *relationer*.
- Håndtering, dvs. tilegnelse og anvendelse af *viden og kunnen* på karakteristiske måder.
- Et bestemt "*billede*", metafor eller model for hvad "der foregår", dvs. hvorledes viden og kunnen formodes at blive "overført" eller "tilegnet" indenfor den givne kontekst.

Det anvendte billede gør adfærden genkendelig og meningsfuld for deltagerne. Billedet behøver ikke nødvendigvis at være i fuld overensstemmelse med, hvad der i realiteten foregår. F.eks. kan en studerende forvente at blive undervist, i den betydning at få et stof og/eller en tekst gennemgået, mens det, han bliver udsat for, er vejledning, dvs. spørgsmål, hvis formål er at befordre selvrefleksion. Omvendt kan en lærer have en oplevelse af, at han tanker viden på eleven på samme måde, som der hældes benzin på en bil, mens det, der i virkeligheden foregår er, at han selv bliver klogere på sit stof gennem de skarpsindige spørgsmål, eleven stiller (mens eleven på sin side måske ikke lærer noget som helst).

Situationerne er altså karakteriseret ved, at der her foregår "læring" - dvs. en individuel tilegnelse af informationer, erfaringer og kunnen. De er også karakteriseret ved, at de rummer "undervisning" i en bred betydning. Dvs. at andre mennesker danner ramme for de aktiviteter og informationer, som læreprocesserne forgår gennem.

I den typologi for læringssituationer, vi her foreslår, trækkes et væsentligt skel mellem hhv. læringssituationer, hvor "de andre" ved eller kan *mere* end den lærende person, og situationer, hvor de implicerede personer stort set ved eller kan "lige meget". I det første tilfælde taler vi om en *asymmetrisk kompetencerelation*, i det andet om en *symmetrisk kompetencerelation*. En anden væsentlig distinktion, der foretages med typologien, er mellem situationer, hvor der overvejende tilegnes hhv. *viden*, forstået som en sprogligt baseret forståelse og indsigt, og *kunnen*, forstået som en direkte handlingsrelateret "viden - hvordan", der ikke nødvendigvis er sprogligt baseret.

En tredje distinktion er mellem situationer, der håndterer viden og kunnen i relation til nogenlunde fastlagte handlingsmønstre og procedurer (f.eks. en blindtarmsoperation på et hospital, hvor man udmærket kan diskutere diagnose, konkret fremgangsmåde og kvalitet, men hvor operationen som

helhed er en fastlagt procedure snarere end et innovativt projekt og mere innovative, improviserede og eksplorerende handlingsforløb som eksperimenter, forsøg og udvikling. Vi foreslår i forlængelse af disse tre distinktioner følgende typologi for læringssituationer (Laursen, 2000) ¹:

A. Asymmetrisk kompetencefordeling:

1. Benzintanken

Rollerne er her som mellem en lærer og en elev. Situationen er den klassiske skolestue, og det der skal tilegnes er tekst-baseret viden. Forudsætningen er, at ”læreren” ved alt, og ”eleven” stort set intet. At læreren, ikke som person, men som systembærende rolleudøver, bestemmer, hvad der skal læres, hvordan det skal læres, samt hvorledes det kan konstateres, om det er blevet lært.

2. Mesterlæren

Rollerne er som mellem en ”mester” og en ”lærling”. Der læres håndværksmæssige færdigheder og forudsætningerne er i store træk de samme som ved benzintanken, men i modsætning til skolestuens fiktive verden af øvelser, tekster og prøver, er der her et projekt og et produkt, der kan realitetstestes på. Hvis opgaven er at lave en stol, skal benene f.eks. være lige lange, og sædet må ikke bryde sammen, når man sætter sig i den. Det er en konvention, som ikke kun defineres af ”mester”. Udover dette findes der imidlertid en række tekniske og æstetiske regler for, hvad der tæller for ”ordentligt håndværk”, der bestemmes af det system, dvs. den profession som ”mester” er eksponent for.

3. Projektet

Rollerne er som mellem en ”vejleder” og en projektarbejds-studerende. Det, der skal læres, er de færdigheder, der er nødvendig for at udføre et projekt af en bestemt karakter. Projektet låner elementer fra både mesterlæren og benzintanken kombineret med, at der typisk tildeles den studerende en større autonomi til at definere målet for arbejdsprocessen, end tilfældet ofte er i de foregående situationstyper. Det svarer til, at lærlingen i et klassisk mesterlæreforløb selv kunne bestemme, hvordan stolen skulle se ud, samt hvilken type af stol der kunne være tale om. Typisk er det dog vejlederen og dermed systemet, der bestemmer, om der i dette forløb skal laves stole eller borde. Samt dikterer en række normative krav til, hvorledes eksempelvis en ordentlig rokokostol bør se ud.

B. Symmetrisk kompetencefordeling :

4. Diskussionsgruppen

Læringsrelationen forbinder kompetente samtalepartnere. Læringen drejer sig om viden, typisk i form af indsigt, tolkning, vurdering og diagnose i forbindelse med valg af det rigtige, eller mest hensigtsmæssige at gøre i en given situation, præget af bestemte problemer. På samme måde som ved mesterlæren foreligger der her typisk en række konventioner omkring resultatet. Den vellykkede blindtarmsoperation, den optimale sagsbehandling og den klogeste beslutning. Diskussionsdeltagerne er ofte professionelle med en vis praksiserfaring.

5. Sjakket

Deltagerne er praktikere på samme kompetence-niveau inden for et (kulturelt set) velkendt praksisområde. Der udveksles typisk viden, fif og ideer og procedurer for praksis. Herunder nye eller mere hensigtsmæssige måder at udføre tingene på. Forskellen mellem sjakket og

1. Det bør understreges, at typologien er afledt af de tre distinktioner, og således er konstrueret med det sigte at fokusere på aspekter, vi finder væsentlige. Typologien er således hverken induktivt afledt af allerede foreliggende undersøgelser, eller udtryk for en operationalisering af teoretiske begreber og modeller. Vi påstår ikke, at typologien skulle være udtømmende i forhold til eksisterende former for læring, men nok at den fastholder væsentlige aspekter af disse.

diskussionsgruppen er læringens fokus. Mens diskussionsgruppen er optaget af spørgsmålet: Gjorde jeg det rigtige ? (og i forbindelse hermed: Hvad var egentlig problemet?), så er sjakket optaget af spørgsmålet: Kan det her gøres på en ny - eller en bedre måde? Sagt på en anden måde: mens sigtet med sjakket er imitativt og udveksling af teknikker og metoder, så er sigtet med diskussionsgruppen analytisk, dvs. at nå frem til den rigtige forståelse.

6. Eksperimentariet

Samme type deltagere som ved sjakket. Her er der imidlertid tale om et nyt eller innovativt praksisområde. Der er altså tale om udviklingen af ny viden, herunder forståelse af det nye. (Helt) nye måder at gøre tingene på, nye ting at gøre, og nye ideer til begge dele. Konsekvenser af nye måder at handle på.

Type 1-3 er som nævnt baseret på en asymmetrisk fordeling af viden og kunnen. Her er der således i udgangspunktet nogen med mindre kunnen og viden, der lærer af andre med mere, eller på den ene eller anden måde mere avanceret kunnen og viden. Situationen kan imidlertid sagtens være præget af, at den part, som ved eller kan mest ("læreren"), også lærer noget gennem situationen. Ja, måske er det endog læreren, der lærer mere af eleven end omvendt. Type 4-6 er omvendt baseret på en symmetrisk fordeling, hvor læreprocesserne generelt har karakter af en udveksling mellem personer, der gensidigt anerkender hinanden som værende "på samme niveau".

De seks typer angiver forskellige måder at strukturere en social læringssituation på. Der er, som tidligere nævnt, i en bred forstand tale om "undervisningssituationer. Generelt anskuer vi disse situationer ud fra et kontekstuel perspektiv, hvor "viden" og "kunnen" betragtes relationelt. Ifl. denne opfattelse befinder en persons "viden" sig ikke kun "inde i" personens hjerne i en isoleret forstand. En persons viden befinder sig eksempelvis også i de notater, pågældende har gjort i notesbøger, i de bøger med understregninger, der står på hylderne, håndbøger, man har lært at slå op i, i de informationskilder, man har koblet til computeren, og blandt de venner og kolleger, man kan henvende sig til for at få en information eller et råd osv. Alt dette udgør den strøm af viden og kunnen, som den enkelte kobler sig op på, når pågældende ved eller kan noget.

Konsekvensen af denne betragtningsmåde er, at viden og kunnen betragtes som både *situeret* - det er noget vi kan eller ved i relation til en given situation - og *distribueret* - det er noget vi kan og ved som del af et givent informationsnetværk (Bruner, 1999). Vi opfatter denne typologi som et vigtigt redskab til beskrivelse - og forståelse - af virksomheden som en ramme for læring. Vi mener, at menneskers tilegnelse og anvendelse af kundskaber generelt finder sted indenfor *en social kontekst*, integreret i et socialt og kulturelt *fællesskab*, samt at de individuelle læreprocesser indgår i disse fællesskabers kundskabspotentiale, og deres sociale strukturering af læringssituationerne (Vygotsky, 1971), (Lave & Wenger, 1991), (Bruner, 1999).

Som følge af disse to afsæt er modellens grundlag en forståelse af den individuelle kompetenceudvikling dobbeltbestemt: Dels betragtes denne udvikling som en fremadskridende, men ikke nødvendigvis konfliktløs, integration i et socialt og kulturelt praksisfællesskab (Lave & Wenger, 1991) og dels som en udvikling af det individuelle kompetenceniveau, samt den hertil knyttede udvikling af niveauet for "personlig beherskelse" i Senge's forstand (Senge et al, 1999). Denne udvikling lader sig beskrive gennem forskellige "kompetence-stadier", dels præget af stadig mere suveræne handlingspotentialer og dels af en stadig mere kompleks mental organisering af de samlede kundskaber (Dreyfus & Dreyfus, 1991), (Piaget, 1971), (Benner, 1995).

Et andet forhold vedrørende situationerne er, at de tager udgangspunkt i et bestemt *ejerforhold* til de i situationen formidlede kundskabsformer. Vi vil her skelne mellem hhv.: *Et person-baseret ejerskab*: den viden og kunnen, som den enkelte medarbejder bærer rundt på virksomheden som sin private, personlige kompetence. Den kan deles mere eller mindre villigt med andre kolleger, men grundlæggende eksisterer den kun i en privatiseret form. *Et gruppe-baseret ejerskab*: den viden og kunnen, som det enkelte team eller gruppe besidder, som typisk bliver delt og diskuteret rutinemæssigt indenfor gruppen, og hvis relevans og værdi også bliver evalueret af gruppen som en del af de daglige, arbejdsmæssige rutiner. *Et organisations-baseret ejerskab*: den viden og kunnen, der er ”offentlig” og principielt tilgængelige for alle medarbejdere indenfor virksomheden².

9. Opsummering

Den forståelse af organisatorisk læring, som vi på grundlag af forskellige teoretiske bidrag har søgt at udvikle i det foregående, kan opsummeres i seks fokuspunkter.

1. Kompetencer

Kompetencer rummer tre sammenhængende elementer. Viden er kompetencer til sprogligt at fortolke informationer og erfaringer. Kunnen er kompetencer til at omsætte informationer og erfaringer i handlen. Kompetencer er imidlertid også et spørgsmål om holdninger, som fortæller om individets interesser og følelser. Alle tre elementer er vigtige for at forstå kompetent handlen. De kan ikke forstås isoleret. Tilegnelse af nye kompetencer – læring - er altid på en gang en kognitiv, en psykodynamisk og en kropslig proces, som er indlejret i sociale sammenhænge. Læring er således lig med, at man må arbejde med eller tage hensyn til individets fortolkninger af situationer, individets interesser og følelser for det, der skal læres og endelig de sociale relationer, som individet indgår i.

2. Bevidst og ubevidst

Om man er bevidst eller ubevidst om egne kompetencer, og hvordan man tilegner sig disse, er et væsentligt spørgsmål at få afklaret. Ubevidst kompetence eller inkompetence betyder, at man ikke er sig bevidst om de handlinger, man går og foretager og derfor heller ikke erkender læringsbehov. Bevidsthed er dermed en forudsætning for at kunne reflektere over egne kompetencer og dermed lære sig nye kompetencer eller modificere de bestående, hvis der er et behov for det. For at kunne arbejde med organisatorisk læring er det dermed væsentligt, at dens medlemmer bliver bevidste om deres kompetencer og processen at tilegne sig nye.

3. Mobilisering og deltagelse

Mobilisering og deltagelse rummer spørgsmål om, hvor aktivt virksomhedens medarbejdere deltager i organiseringen af virksomhedens ressourcer, for dermed at mobilisere medarbejdernes egne interesser. Formodningen er, at det vil skabe en mere engageret og motiveret medarbejderstyrke, som er med til at designe egne jobs og det samspil, det skal indgå i, og dermed skabe betingelser for læring på alle niveauer i virksomheden.

4. Netværk

Netværk er en betegnelse for det institutionelle felt, som virksomhedens og dens medarbejdere deltager i. Antallet og kvaliteten af disse netværk er afgørende for de ressourcer, som virksomheden har adgang til, og kan gøre nytte nu og i fremtiden, og det kan også være afgørende, at

2. Det er i denne forbindelse også relevant at skelne mellem viden og kunnen, der frit kan deles med omverdenen, og viden og kunnen, kun må spredes internt i virksomheden.

virksomhedens kernekompetencer kan komme i spil på den rigtige måde. Netværk dækker over samarbejdspartnere, kunder, leverandører, personlige kontakter, brancheforeninger m.v.

5. Læringszoner

Læringszoner sætter fokus på virksomhedens strømme af information med spørgsmål som: Får virksomheden løbende tilført tilstrækkelig ny viden og kunnen til, at den kan indfri sine målsætninger? Hvorledes er balancen mellem virksomhedens "import" af viden og kunnen (i form af rekruttering af medarbejdere, kurser og uddannelse m.m.) og dens "produktion" (viden og kunnen, som virksomheden selv udvikler i tæt forbindelse med dens arbejdsprocesser)? Hvor effektivt spredes og cirkuleres den disponible viden og information i virksomheden? Hvor omsættelige er disse strømme af viden og kunnen, når de overføres fra zone til zone i virksomheden?

6. Læringssituationer

Læringssituationer sætter fokus på virksomhedens "undervisningssituationer," dvs. situationer, hvor medarbejdere lærer, eller tilegner sig viden og kunnen under medvirken fra andre medarbejdere med spørgsmål som: Hvilke læringssituationer findes der i virksomheden? Hvordan er de organiseret? Er de præget af en symmetrisk eller asymmetrisk kompetencerelation? Hvilke former for "ejerskab" til viden og kunnen sætter disse situationer i spil? Hvordan organiseres specielt de "kompetenceproduktive" læringssituationer? Hvorledes kobles der mellem arbejdssituation og læringssituation i de tilfælde, hvor de er adskilte? I hvilket omfang og på hvilke måder fastholder læringssituationerne væsentlige erfaringer i virksomheden?

Referencer

- Alrø, Helle & Kristiansen, Marianne (1998) *Supervision som dialogisk læreproces*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. (Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 4).
- Andersen, Karsten Bøjesen & Hansen, Claus Agø (1999). Intern Læring – tayloristisk praksis eller helhedsorienteret udvikling?. *Tidsskrift for arbejdsliv årg. 1*, (no. 4) s. 65-83, 109-110
- Arbner, Ingeman & Bjerke, Björn (1994). *Företagsekonomisk metodlära*. Lund: Studentlitteratur
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method, and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. (Addison-Wesley series on organizational development).
- Benner, Patricia (1995). *Fra novice til ekspert: Mesterlighed og styrke i klinisk sygeplejepraksis*. København: Munksgaard.
- Bloch-Poulsen, Jørgen & Kristiansen, Marianne (1996). Guldgraverens fire veje - om produktive dialoger. In: Helle Alrø (ed), *Organisationsudvikling gennem dialog*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. (Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 1.).
- Bloch-Poulsen, Jørgen & Kristiansen, Marianne (2000). *Kærlig rummelighed i dialoger: Om interpersonel organisationskommunikation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. (Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 6).
- Borum, Finn (1995). *Strategier for organisationsændring*. Gylling: Handelshøjskolens Forlag
- Bruner, Jerome (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Munksgaard.
- Bruner, Jerome (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim
- Chaize, Jacques (1994). *Døren til forandring åbnes indefra*. [Sønderborg]: Danfoss.
- Christensen, Søren & Kreiner, Kristian (1991). *Projektledelse i løst koblede systemer: ledelse og læring i en ufuldkommen verden*. Charlottenlund: Jurist- og Økonomforbundet.
- Christrup, Henriette (1993). *Konflikt og kærlighed i adhockratiet*. København: Samfundslitteratur.
- Cohen, Michael D.; March, James G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational change. *Administrative Science Quarterly* 17/72: 1:25
- Cyert, Richard M. & March, James G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Diamond, Michael A. (1993). *The Unconscious Life of Organizations: Interpreting Organizational Identity*. London: Quorum Books.
- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (1991). *Intuitiv ekspertise: Den bristende drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaard
- Ellström, Per-Erik (1996). Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete In: Per-Erik Ellström m.fl. (red.): *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Ellström, Per-Erik (1997). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- French, Wendell L. & Bell, Jr., Cecil H. (1995). *Organization Development - Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Glaserfeld, Ernest von. (1995). *Radical constructivism*. London: The Falmer Press.

- Hirschhorn, Larry (1988). *The Workplace Within. Psychodynamics of Organizational Life*. Massachusetts: MIT Press Series on Organizations Studies.
- Hirschhorn, Larry (1991). *Managing in the New Team Environment. Skills, Tools and Methods*. New York: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Illeris, Knud (2000). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Krogager, Per (ed.)(1995). *Ubevidste processer i organisation og ledelse*. København: Dansk Industri.
- Laursen, Erik (2000). Billeder af læring – og udvikling af læringsadfærd i organisationer. In: Christensen, Allan (red.), *Det lærende perspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning*. Cambridge Uni. Press: Cambridge.
- Lewin, Kurt (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations* 1,1
- Lindblom, Charles E. (1958). The science of muddling through. *Public Administration Review*, vol. 19, 79:88
- March, James G. (1995). *Fornuft og forandring: Ledelse i en verden beriget med uklarhed*. København: Samfundslitteratur
- March, James G. & Simon, Herbert A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mikkelsen, H. & Riis, Jens O. (1998). *Grundbog i projektledelse*. Holte: Provedo
- Mintzberg, Henry; Ahlstrand, Bruce & Lampel, Joseph (1998). *Strategy Safari - A guided tour through the wilds of strategic management*. New York: The Free Press.
- Morsing, Mette & Nichelsen, Niels Christian (1999). *Vandring af viden: Værdier og erfaringer på tværs i virksomheder – en bog om organisatorisk læring*. København: Dansk Industri.
- Obholzer, Anton & Roberts, Vega Z. (eds)(1994). *The Unconscious at Work*. London: Routledge.
- Pascale, Richard T. (1996). The Honda Effect. *California Management Review*, 38(4), 80-91.
- Piaget, Jean (1971a). *Barnets psykiske udvikling*. København: Hans Reitzel.
- Piaget, Jean (1971b). *The construction of reality in the child*. New York: Ballantine Books.
- Quinn, James B. et al. (1988). *The Strategy Process. Concepts, contexts, and cases*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Schein, Edgar H. (1969). *Process consultation: its role in organizational development*. Reading MA: Addison – Wesley.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, Peter (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday
- Senge, Peter et al. (1999). *The dance of Change*. London: Nicholas Brealey Publishing
- Vygotsky, Lev S. (1971). *Tænkning og sprog*. : København: Hans Reitzel
- Weick, Karl E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice - Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.