

# Kommunikasjon og intern mentoring i organisasjoner i det postindustrielle samfunnet

Ingvild Bostedt Jansen



Hovedoppgave, Cand.ed.

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2005

## SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:** KOMMUNIKASJON OG INTERN  
MENTORING I ORGANISASJONER I DET  
POSTINDUSTRIELLE SAMFUNNET

**AV:** JANSEN, Ingvild Bostedt

**EKSAMEN:** Masteroppgave i Pedagogikk  
Didaktikk og organisasjonslære  
PED 543

**SEMESTER:**  
Høst 2005

**STIKKORD:** Kommunikasjon  
Læring i organisasjoner  
Intern mentoring

## Problemområde

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en overbevisning om at måten vi organiserer våre organisasjoner på, og hva vi anser som viktig kunnskap og kompetanse her, har sammenheng med samfunnskonteksten organisasjonene er en del av. I denne oppgaven stilles spørsmålet om hvilke former for kommunikasjon som kan syntes særlig betydningsfulle i organisasjoner i samfunn med økt kunnskapsøkonomi. I dette samfunnet forstås kunnskap som en særlig viktig produksjonsfaktor, på lik linje med hvordan en betraktet produksjonsmidler og kapital som hovedkilde til verdiskapning i industrisamfunnet. I tillegg til å spørre om hvilke spesifikke kommunikasjonsbehov vi kan tenke oss gjør seg gjeldende i dette samfunnets organisasjoner, spør jeg hvordan veiledningsmetoden intern mentoring kan tenkes å imøtekomme de kommunikasjonsbehov som skisseres.

Oppgaven tar for seg særlig aktuelle spørsmål innenfor ledelsesteorien, hvor de komplekse aspekter knyttet til det å lede uhåndgripelige ressurser, samt de komplekse aspekter knyttet til tilrettelegging av læringsprosesser i organisasjoner belyses. Som overordnede betraktninger drøftes betydningen av et bevisst forhold til de begreper vi benytter, samt forholdet mellom læringsteori og den praktiske virkelighet. I oppgaven stilles det også spørsmål til mer spesifikke sammenhenger, dette gjelder særlig mellom kommunikasjon og læring, og mellom følelser og læring - og utvikling.

## Metode og kilder

Denne oppgaven er en hovedsakelig teoribasert oppgave. Ved beskrivelse av det postindustrielle samfunnet, organisasjonene her og individene i disse, benyttes Touraine (1974), Lyotard (1989), Castells (2000), Foucault (1994), Alvesson (2004), Jensen (1999), Kelley (1985), Sennet (2001), Shultz m.fl.(2000), samt Zadeks (2001) tekster som kilder. I tillegg benyttes norske kilder, som litteratur fra Hillestad m.fl.(2004) og Andersen (2001). For å legitimere at betraktninger som gjøres hos disse forfatterne kan tenkes være aktuelle i det norske samfunnet vises det til politisk retorikk (Telhaug 2004), politiske dokumenter (NOU 2004:13, St.meld.nr.42), samt forskning

(Colbjørnsen, Drake, Haukedal 2001). Dette kan betraktes som empiri. Jeg gjør det klart for leseren at disse kildene i oppgaven benyttes som eksempler, og at en grundigere empirisk analyse vil kunne danne et annet bilde av situasjonen.

Litteraturen som benyttes i oppgaven er hentet frem som resultat av søk i databaser. Oppgavens problemstilling og problemområde, tips fra veileder og litteraturhenvisninger i bøker har vært utgangspunkt for de søk som er gjort. I de delene av oppgaven som omhandler spørsmål av spesifikk pedagogisk relevans er det søkt å benytte sentrale teoretikere innenfor disse teoriområdene som kilder. Argyris og Shön (1996), benyttes i forhold til behandling av tema organisasjonslæring, samt Svedberg (2002). Vygotskys syn på læring og utvikling presenteres som en måte å forstå rasjonale bak mentoring på (Vygotsky i Dale 1999, Bråten 1998). Det situerte læringsperspektiv presenteres med utgangspunkt i Lave og Wenger (1991), Lave (1999), Wenger (1998, 2003) og Dreiers (1999) tekster.

Ved behandlingen av kunnskapsbegrepet og tema kunnskapsledelse benyttes Kalling og Styhre (2003), Lai (2004), Rolf (1991), Grønhaug og Nordhaug (1999), Gottschalk (2004), Kuhn (1996), samt Sørhaug (2004) som kilder. Ulike kommunikasjonsteorier presenteres og drøftes med utgangspunkt i Bostad (1998URL), Dalin (1993), Fiske (2001), Goldhaber (1993), Hellesnes (1969), Sebeok (1994), Senge (1999), Skagestad (1978), Maltèn (1992), Nordland (1997), Ravndal (1997), samt Ølgaard (1986). For å illustrere noen gruppeprosesser som kan tenkes finne sted i organisasjoner benyttes Segerstad m.fl. (1999), Rosander (2003), Ulvenes (2004) og Aakerøe (2001).

I drøftningen rundt forholdet mellom følelser og læring benytter jeg Dalin (1993), Spurkeland (2005) og Moxnes (1989) tekster. I behandlingen av tema mentoring og veiledning i organisasjoner benyttes Ahlström (2003), Brandi m.fl. (2005), Clutterbuck (2001), Crosby (1999), Gjerde (2005), Toft og Hildebrandt (2002), og Pettersen og Løkke (2005) som kilder. Øvrige kilder som benyttes er "Pedagogisk ordbok" (Bø og

Helle 2002), ”Innføring i etikk” (Johansen 1997), ”Frihet att lära” (Rogers 1976), samt ”Det lærende samfund” (Qvotrup 2001).

### Resultater og hovedkonklusjoner

I denne oppgaven trekker jeg de konklusjoner at kommunikasjon knyttet til kunnskapsdeling og kommunikasjon knyttet til medarbeidernes følelser kan fremstå som særlig betydningsfullt i organisasjoner i samfunn med økt kunnskapsøkonomi. Hva innebærer kommunikasjon knyttet til kunnskapsdeling? Kunnskapsdeling forstås i oppgaven som en kollektiv prosess der læring finner sted. Jeg drøfter i oppgaven hvordan ulike forståelser av kommunikasjon kan tenkes å legge til rette for ulike former for læring i organisasjoner. Jeg viser i denne sammenheng til hvordan kommunikasjon i tråd med prosess- skolen kan tenkes legge til rette for hva Argyris betegner som ”enkel læring”, kommunikasjon i tråd med Saussures (den semiotiske skole) overbevisning kan tenkes legge til rette for hva Argyris og Shön betegner som enkel sløyfelæring, og kommunikasjon i henhold til Peirces kommunikasjonsteori (den semiotiske skole) kan tenkes legge til rette for at dobbel sløyfelæring kan finne sted i organisasjonen. Jeg fremmer videre den tanke at en i organisasjoner i det postindustrielle samfunnet antagelig ikke er tjent med å forstå kommunikasjon kun ut ifra ett perspektiv. I organisasjoner kan en snarere tenke seg at ulike former for kommunikasjon kan inneha ulike funksjoner i organisasjonen.

Kommunikasjon knyttet til følelser fremstår om viktig i organisasjoner i det postindustrielle samfunnet. I kunnskapsintensive yrker betraktes medarbeiderens kompetanse og kunnskaper i større grad som unike, knyttet til personlige kapasiteter, enn hva som kanskje er tilfelle innenfor mange former for manuelt kroppsstyrt arbeid. Kommunikasjon som omhandler og knyttes til medarbeidernes følelser kan være av betydning for muligheten for å få til kunnskapsdeling i organisasjonen, og i forhold til medarbeiderens læring – og utvikling innenfor sitt yrke.

Intern mentoring argumenterer jeg for at kan være en organisatorisk struktur hvor kunnskapsdeling kan finne sted, og hvor medarbeiderne har mulighet til å uttrykke sine personlige synspunkter og følelser i forhold til yrkesutøvelsen. I veiledningen mellom en mentor (veileder) og adept (lærling) kan mentorens roller i veiledningen tenkes legges til rette for ulike læringsprosesser. I oppgaven argumenterer jeg for at hvis mentoren artikulere sine refleksjoner i forhold til valg av rolle i veiledningen til adepten, kan dette tenkes legges til rette for individuell deuterolæring hos adepten. Adepten kan gjennom å følge mentorens refleksjoner tenkes å få begreper han eller hun kan reflektere rundt egen lærings- og utviklingsprosess med. Ved at mentoringrelasjoner er relasjoner mellom to personer som varer over tid, kan det tenkes at disse er særlig gunstige arenaer for medarbeiderne til å uttrykke følelser i forhold til yrkesutøvelsen. Dette på bakgrunn av den forståelse at tillitt mellom personer må opparbeides over tid. Oppgaven er en teoretisk oppgave, og refleksjoner her kan tenkes å belyse viktige tema knyttet til kunnskapsledelse, snarere enn å gi noen entydige bevis og konklusjoner.

# FORORD

Tema for denne oppgaven har vært utrolig spennende å jobbe med. Både kunnskapsledelse, kommunikasjon og mentoring er tema som for tiden debatteres hyppig i dagspressen, og som det rent generelt sett syntes å være mange som er opptatt av. Dette har vært inspirerende og motiverende for oppgaveskrivingen. Oppgaveskrivingen har ellers vært en lærerik prosess på godt og vondt. Jeg håper andre får glede av arbeidet som her er nedfelt.

Jeg vil spesielt takke Monica Lillebø for støtte og inspirerende diskusjoner i forbindelse med oppgaveskrivingen. Videre vil jeg takke min nærmeste familie og venner for støtte. Arne Jansen takkes spesielt for å ha hjulpet meg med å lage figurene i oppgaven på datamaskin.

Jeg vil også takke mine medstudenter Susanne Skjørberg, Gunnar Schei, Pernille Augedal, Hanne Kristine Axelsen og Christine Fløgstad for oppmuntring og tips underveis.

Min veileder Eldar Bjørnerem takkes for verdifulle innspill i skriveprosessen.

Oslo 6. desember 2005,

Ingvild B Jansen

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>VII</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>VIII</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>10</b>
<b>2. KILDEBRUK.....</b>	<b>16</b>
<b>3. ORGANISASJONER I VÅR TID.....</b>	<b>18</b>
3.1 FORESTILLINGEN OM KUNNSKAPSSAMFUNNET .....	18
3.2 KUNNSKAPSLEDELSE.....	23
3.2.1 <i>Forståelsen av kunnskap</i> .....	24
3.2.2 <i>Humankapitalen</i> .....	26
3.2.3 <i>Strukturkapital</i> .....	29
3.2.4 <i>Relasjonskapital</i> .....	31
3.3 INDIVIDET I ORGANISASJONER I VÅR TID.....	32
3.3.1 <i>Gullsnippene</i> .....	33
3.3.2 <i>Et kritisk blikk på de nye maktstrukturer</i> .....	35
<b>4. INTERN KOMMUNIKASJON I ORGANISASJONER I VÅR TID .....</b>	<b>38</b>
4.1 HVA ER INTERN KOMMUNIKASJON? .....	39
4.2 HOVEDRETNINGER INNENFOR KOMMUNIKASJONSTEORIEN .....	42
4.2.1 <i>Den prosessorienterte kommunikasjonsteori</i> .....	43
4.2.2 <i>Den semiotiske skole</i> .....	46
4.3 INTERNE KOMMUNIKASJONSBEHOV I ORGANISASJONER I VÅR TID .....	54
4.3.1 <i>Dalins kommunikasjonsnivåer som utgangspunkt for drøftning</i> .....	55
4.3.2 <i>Kunnskapsledelse som tvetydig virksomhet</i> .....	58



4.3.3 Kunnskapsdeling i organisasjoner .....	60
4.3.4 Argyris og Shöns læringsteorier.....	62
4.3.5 Organisasjonens læringspotensial på Dalins kommunikasjonsnivå 1 .....	64
4.3.6 Organisasjonens læringspotensial på kommunikasjonsnivå 2,3 og 4.....	66
4.3.7 Kommunikasjon som omfatter følelser .....	71
4.3.8 Å balansere ulike kunnskapsregimer.....	78
<b>5. INTERN MENTORING SOM VERKTØY FOR Å IMØTEKOMME ORGANISASJONERS KOMMUNIKASJONSBEHOV.....</b>	<b>83</b>
5.1 VEILEDNING PÅ ARBEIDSPLASSEN.....	83
5.1.1 Handlingsorientert veiledning.....	83
5.1.2 Veiledning som refleksjon.....	84
5.1.3 Veiledning gjennom deltakelse, handling og samtale.....	85
5.2 MENTORING.....	86
5.2.1 Mentorprogram .....	91
5.2.2 Rasjonale bak mentorskap.....	92
5.2.3 Intern mentoring.....	94
5.2.4 Potensialet for kunnskapsdeling i mentoringrelasjoner .....	98
5.2.5 Intern mentoring som arena for kommunikasjon knyttet til følelser.....	105
<b>6. SAMMENFATNING .....</b>	<b>111</b>
<b>FIGURLISTE.....</b>	<b>115</b>
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>116</b>

# 1. Innledning

## Problemstilling og problemområde

Denne oppgaven setter fokus på kommunikasjon og intern mentoring i organisasjoner i en postindustriell samfunnskontekst. Formålet med oppgaven er for det første å få en forståelse av forholdet mellom menneske og arbeid i vår tid. Videre søkes det å belyse hvordan vi kan forstå betydningen av ulike former for kommunikasjon i organisasjoner i vårt samfunn. Til sist søker jeg å belyse hvordan vi kan forstå veiledningsmetoden intern mentoring i relasjon til kommunikasjon som her syntes særlig betydningsfull.

Problemstillingen er som følger:

Hvilke former for intern kommunikasjon kan forstås som særlig betydningsfulle i organisasjoner i samfunn med økt kunnskapsøkonomi, og hvordan kan intern mentoring tenkes å imøtekomme disse kommunikasjonsbehovene?

Kommunikasjon i organisasjoner er et tema som syntes stadig mer aktuelt i vårt samfunn. Aakerøe påpeker at årsaker til dette er at det har skjedd en demokratisering i samfunnet og arbeidslivet, at teknologi har gitt oss nye muligheter til kommunikasjon og informasjonsbehandling, samt at kommunikasjon og informasjon er blitt viktige konkurransefaktorer i mange sammenhenger (Aakerøe 2001:122). Aakerøe utdyper ikke hva demokratisering i samfunnet og arbeidslivet innebærer, eller hvordan vi konkret kan forstå kommunikasjon i relasjon til denne utviklingen. Vi kan imidlertid tenke oss at økt demokratisering i samfunnet og arbeidslivet har sammenheng med at vi i vårt samfunn i økt grad betrakter sannheten som lokal, subjektiv, tidsbegrenset og basert på fortolkning og enighet. Med dette kan vi tenke oss at behovet for å kommunisere individuelle ideer og klargjøre individuelle ståsted i organisasjonene øker. Dette for at vi skal kunne forstå

hverandres ideer, bli synlige for hverandre som individer og kunne utvikle nye perspektiver og ideer. Det er kommunikasjon i forhold til denne dimensjonen jeg søker å belyse i denne oppgaven.

Oppgaven hviler på en overbevisning om at måten vi organiserer våre organisasjoner på, og hva vi anser som viktig kompetanse her, har sammenheng med samfunnskonteksten organisasjonene er en del av<sup>1</sup>. Det er flere tolkningsmuligheter for hva et postindustrielt samfunn er, i denne oppgaven fokuseres imidlertid forestillingen om det postindustrielle samfunnet som et kunnskapssamfunn. Med dette menes det at økonomien her i økt grad baseres på kunnskaper og kreativ virksomhet framfor det som var industrisamfunnets hovedkilder til verdiskapning: produksjonsmidler og kapital. Beskrivelsen av kunnskapssamfunnet tenker jeg kan danne et bilde av hvilke former for kommunikasjon som anses viktig for organisasjoners verdiskapning, og for individene i vår tids organisasjoner.

I oppgaven tar jeg utgangspunkt i ulike perspektiver på kommunikasjon som er fremtredende innenfor kommunikasjonsteorien. Et hovedskille settes mellom prosess- skolen og den semiotiske skole. Det er imidlertid viktige forskjeller mellom teoretikernes synspunkter innenfor den semiotiske skole. Disse forskjellene trekkes frem og drøftes.

Kommunikasjonsteoriene benyttes i oppgaven som analyseredskaper for å belyse muligheter og begrensninger for kunnskapsdeling i organisasjoner, samt læring og utvikling hos det enkelte individ i disse. Vi kan forstå det slik at ulike syn på kommunikasjon kan legge til rette for ulike former for læring i organisasjonen. Et viktig spørsmål som drøftes i oppgaven er imidlertid om organisasjoner i vår tid er tjent med å forstå kommunikasjon kun ut fra ett perspektiv, eller om en bør innta et mer pragmatisk syn på kommunikasjon, der de ulike perspektivene kan tenkes å utfylle hverandre, snarere enn å ekskludere hverandre.

---

<sup>1</sup> Det understrekes imidlertid at det derved ikke benektes at det er mulig for den enkelte organisasjon å gjøre viktige forandringer uten at samfunnet først har gjennomgått dyptgående forandring.

Til sist i denne oppgaven drøftes det hvordan intern mentoring som veiledningsmetode kan tenkes imøtekomme, hva jeg betegner som noen fremtredende kommunikasjonsbehov i organisasjoner i vår tid. Mentoring er en veiledningsmetode som særlig har blitt viet oppmerksomhet i USA fra 1970- tallet og fremover, og som innehar et vidt perspektiv på individets behov på arbeidsplassen. I denne fokuseres medarbeidernes psykososiale behov i forhold til arbeidet, så vel som fagspesifikke utfordringer. Dette vil jeg i oppgaven argumentere for at kan være noe som gjør intern mentoring som aktuell veiledningsmetode i organisasjoner i vår tid.

En tilnærming til intern mentoring som den jeg presenterer i denne oppgaven, der jeg vurderer bruk av intern mentoring i organisasjoner som et virkemiddel for å imøtekomme organisatoriske behov, kan innebære etiske komplikasjoner. Organisatoriske behov er, slik jeg ser det, nært knyttet til organisatoriske målsetninger. Kommuniserer man fra ledelsen til medarbeideren at en iverksetter intern mentoring i organisasjonen for å ivareta medarbeiderens interesser, og ikke med et formål å fremme organisasjonens konkurransefordeler, vil dette kunne komme i konflikt med Emmanuel Kants humanitetsformulering av det kategoriske imperativ. Denne lyder: ”Du skal alltid handle slik at du betrakter menneskeheten i din person så vel som hos enhver annen person som et formål i seg selv, og ikke bare som middel ” (Kant sitert i Johansen 1997:135).

Toft og Hildebrandt uttrykker at mentoring er altfor komplekst til å kunne benevnes som et redskap eller verktøy. Slik de ser det krever mentorskap både innfølingsevne, innsikt, situasjonsfornemmelse og intuisjon, og mentoring er således noe man skal nærme seg med ydmyk holdning. På den annen side påpeker de at man av denne grunn heller ikke må være redd for å arbeide med mentoring. Det viktige er å arbeide med mentoring ut ifra det riktige sted, nemlig ut ifra både hjertet og hjernen (Toft og Hildebrandt 2002:17). Den grunnleggende tanke bak mentoring er å hjelpe adepten (latin: lærling) til å utvikle seg ut ifra sitt ståsted. Ved å benevne mentoring som et verktøy eller en strategi vil en kunne risikere at dette formålet med relasjonen mellom mentor og adept stilles i bakgrunnen for andre hensyn. Istedenfor å konsentrere seg om adeptens utvikling, vil en kunne stå i fare for å bli mer opptatt av hvilken verdiskapning man bidrar med i organisasjonen gjennom mentor

---

– adept relasjonen. Det kan tenkes at det er nettopp dette Toft og Hildebrandt frykter skal skje når de hevder at mentoring ikke må betraktes som et verktøy, nemlig at man glemmer den grunnleggende intensjon bak mentoring ved å knytte prosessen sammen med organisatoriske målsetninger.

Det kan oppfattes som motsetningsfylt å skulle fremme individuelle og organisatoriske målsetninger samtidig. I denne oppgaven vurderer jeg imidlertid intern mentoring som en type ”verktøy” i vår tids organisasjoner. Dette perspektivet anlegges for lettere å kunne klargjøre for leseren hvordan intern mentoring muligens kan passe inn som en viktig bestanddel i vår tids organisasjoner. Slik jeg ser det kan intern mentoring være en mulig tilnærming for ledelsen i organisasjoner til å få frem ubrukt potensial i organisasjonen og skape nye kontaktflater her som kan være gunstig for organisasjonens konkurransedyktighet på et marked. Samtidig, og dette er etter min mening ikke et motstridende perspektiv, kan intern mentoring kunne tenkes å bidra til at individene i organisasjonen får fremmet sine behov og rettigheter. I begge tilfeller kan en, slik jeg ser det, betrakte mentor- adept relasjonen som et verktøy på veien. Selv om jeg ikke følger Toft og Hildebrandts oppfordring om å ikke betrakte mentoring som et verktøy, støtter jeg fullt ut deres understreking av betydningen av å både ha med seg hjerte og hjerne i arbeidet med mentoring, noe jeg har som intensjon å reflektere i oppgaven.

### Struktur i oppgaven

Oppgavens problemstilling behandles i tre deler. I den første delen presenteres forestillingen om kunnskapssamfunnet, og det drøftes hva økt kunnskapsøkonomi kan tenkes innebære for vår tids organisasjoner og for de som jobber her. I oppgavens andre del redegjøres det for ulike kommunikasjonsteorier, og disse drøftes i relasjon til ulike læreprosesser i organisasjoner, og i forhold til individuelle lærings- og utviklingsprosesser. Oppgavens tredje del omhandler intern mentoring som organisatorisk struktur i vår tids organisasjoner, der denne vurderes som mulig verktøy til å fremme kunnskapsdeling i organisasjonen, samt være en arena der medarbeidernes følelser kan komme konstruktivt til uttrykk.

### Begrepsavklaring

I oppgaven veksler jeg mellom begrepene kunnskap og kompetanse. Det syntes som kompetanse er et videre begrep enn kunnskap hos noen forfattere. Hos disse betraktes kunnskap kun som en bestanddel ved kompetanse, der arv, ferdigheter med mer, også inngår som bestanddeler. Begrepene overlapper imidlertid hverandre i litteraturen, og jeg har derved valgt å heller ikke gjøre et distinkt skille mellom disse. Jeg bestreber meg imidlertid på å gjøre det så tydelig for leseren som mulig hvilken form for kunnskap som omtales i de spesifikke avsnitt i denne oppgaven.

For å henviser til det samfunnet vi lever i benytter jeg termene ”det postindustrielle samfunnet” og ”samfunn med økt kunnskapsøkonomi”. Det er vanskelig å finne en term som ikke totaliserer et perspektiv på hvordan vårt samfunn er når en skriver en oppgave som denne. Jeg ønsker ved å benytte de valgte termene å holde muligheten åpen for ulike tolkningsmuligheter. Valget om å beskrive vårt samfunn som et postindustrielt samfunn er gjort på bakgrunn av de siste tiårs endringer i næringsstrukturen der vi ser en vekst i såkalte kunnskapsintensive yrker, og samtidig en reduksjon innenfor primær- og sekundærnæringene. Dette redegjøres det ytterligere for i del 3: ”Organisasjoner i vår tid”.

Ved bruk av begrepet ledelse, viser jeg til det: ”å aktivt forstå og bearbeide de sosiale sammenhenger som styrer menneskenes reelle atferd i bedriften, slik at denne atferd så langt som mulig er konsistent med bedriftens mål” (Gustavsen 1990:59).

Med begrepet organisasjon viser jeg til ”et bevisst og målrettet samarbeid mellom mennesker over tid” (Aakerøe 2001:1). Denne definisjonen understreker at man i en organisasjon har en eller flere intensjoner en ønsker å oppnå. Dette, eller disse målene søkes å oppnås ved at mennesker arbeider sammen over tid (Aakerøe 2001). Det finnes mange typer organisasjoner, både etater, bedrifter og ideelle organisasjoner. Størrelsen mellom organisasjonene varierer og eier- og organisasjonsformen varierer (ibid). I henhold til denne oppgavens formål, syntes definisjonen ovenfor som hensiktsmessig. En mer konkret

forståelse av hvilken type organisasjoner som fokuseres i denne oppgaven, kommer frem i oppgavens del 3: ”Organisasjoner i vår tid”.

Begreper og teorier som benyttes i denne oppgaven blir ellers introdusert, definert og begrunnet som utgangspunkt for drøftning underveis i oppgaven.

## 2. Kildebruk

Oppgavens problemstilling og problemområdet har vært retningsgivende for hvilken litteratur som er benyttet. Leseren gjøres imidlertid oppmerksom på at jeg som forfatter av denne oppgaven har foretatt et utvalg av den litteratur som er tilgjengelig innenfor forskningsområdet, basert på min forståelse av problemområdet og mine faglige preferanser. Oppgavens problemområde, slik det beskrives i denne oppgaven, representerer således ikke en objektiv virkelighet. Formålet er snarere å belyse ved hjelp av litteratur hvordan jeg forstår problemområdet, og med dette, forhåpentligvis inspirere andre aktører til å delta i utforskningen av dette temaet.

I den første delen av oppgaven, del 3: "Organisasjoner i vår tid" viser jeg til politiske dokumenter, forskning, samt politisk retorikk for å legitimere den forståelsen av samfunnet som jeg benytter som bakgrunn for denne oppgavens problemstilling. Hva angår beskrivelsen av organisasjoner i vår tid og individene i disse, er teorigrunnlaget hentet fra både amerikanske, engelske og franske forfattere. Et aktuelt spørsmål i denne sammenheng blir hvorvidt bildet som tegnes opp reflekterer norske forhold. Slik jeg ser det, kommer disse forfatterne med viktige innspill til hvordan vi kan forstå utviklingen i hele den vestlige industrialiserte verden, og det er derfor disse er valgt som kilder. Ved hjelp av de politiske dokumentene, forskning og den politiske retorikk som jeg refererer til ovenfor, prøver jeg å belyse disse teoriens relevans i det norske samfunnet.

I forbindelse med spørsmål av direkte pedagogisk relevans knyttet til læring og utvikling har jeg søkt å benytte sentrale kilder innenfor disse teoriområdene som utgangspunkt for oppgavebesvarelsen. Argyris og Schön, Lave og Wenger og Vygotsky er eksempler i så henseende. Litteraturen som ellers er benyttet i oppgaven er primært hentet frem gjennom søk i databaser. Søkene er foretatt på bakgrunn av anbefalinger fra veileder og motivert ut ifra litteraturhenvisninger i bøker som syntes sentrale innenfor det tema jeg til enhver tid har behandlet.



Området jeg behandler i oppgaven er bredt. Jeg behandler både et samfunnsperspektiv, et organisasjonsperspektiv og et individperspektiv. Dette gjør også omfanget av litteratur stort. Det er lagt vekt på å benytte primærkilder, men dette er ikke gjort i alle tilfeller. Dette gjelder i forbindelse med kommunikasjonsteoriene som benyttes, hvor Fiskes presentasjon av disse benyttes som hovedkilde. Videre gjelder det i behandlingen av Polanyis syn på kunnskap, samt Peirces vitenskapsteoretiske ståsted. Bakgrunnen for at det er benyttet sekundærlitteratur her er først og fremst knyttet til et spørsmål om tid. Jeg har tatt et valg om å benytte sekundærlitteratur i forhold til disse teoretikerne ettersom det syntes vanskelig og tidkrevende å oppdrive originalkildene. Jeg har imidlertid betraktet det relativ uproblematisk å referere til sekundærkildene i forhold til de nevnte teoretikerne ettersom kildene jeg benytter syntes å være referert til av flere etablerte forskere og således syntes å være allment aksepterte tolkninger av disse. Dette er imidlertid ingen garanti for at teoriene virkelig er gjengitt eller presentert i henhold til originalforfatterens intensjoner med sine nedtegnede tanker og ideer.

Litteraturkildene som benyttes er videre hovedsakelig av nyere dato. Dette har sammenheng med at tema for oppgaven er samtidens samfunn og aktuelle problemstillinger i henhold til arbeidslivet her.

I oppgaven benytter jeg også modeller for å illustrere det skrevne ord. Det påpekes at en modell er en forenklet fremstilling av virkeligheten, og således kan ens oppmerksomhet ledes bort ifra andre viktige sider ved denne. I denne oppgaven benyttes modellene for å gjøre teoriene i fremstillingen lettere tilgjengelig for leseren.

### 3. Organisasjoner i vår tid

Det har i de siste tiår vært et tema innenfor samfunnsvitenskapene hvordan samtidens samfunn beveger seg fra å være et industrielt og moderne samfunn, til å bli et postindustrielt og postmoderne samfunn. Hva dette innebærer helt konkret og hvor gjennomgripende disse endringene er kan vi finne mange perspektiver og teorier om. I det følgende vil jeg sette fokus på forestillingen om kunnskapssamfunnet. Innenfor litteratur av nyere dato som berører ledelse og organisasjon syntes et kjennskap til denne å være av særlig betydning. Hva dette innebærer mer konkret vil jeg prøve å tydeliggjøre i det kommende. Jeg anser også forestillingen om drømmesamfunnet som relevante for å danne et bilde av organisasjoner i vår tid og menneskene som arbeider her. Denne vil derfor også presenteres og drøftes i det kommende.

#### 3.1 Forestillingen om kunnskapssamfunnet

I boken ”The Post modern Condition: A Report on Knowledge”, som ble utgitt for første gang i 1979 i Frankrike, skriver Jean-Francois Lyotard:

*Knowledge in the form of an informational commodity indispensable to productive power is already, and will continue to be, a major – perhaps the major – stake in worldwide competition of power. It is conceivable that the nation- states one day will fight for control of information, just as they battled in the past of control over territory, and afterwards for control of access to and exploitation of raw materials and cheap labour (Lyotard 1989:5).*

Lyotard bemerker at dette bildet kan framstå som noe forenklet, den økonomiske makt er ikke nødvendigvis lenger knyttet til den enkelte nasjonalstat, men blir i stadig større grad overtatt av de multinasjonale selskaper (Lyotard 1989). Hovedbudskapet kommer uavhengig

---

av dette tydelig frem: Kunnskap i vårt samfunn betyr det samme som makt, nærmere bestemt produksjonsmakt.

Lyotard fremsetter med boken i 1979 hypotesen om at kunnskapens status har endret seg med samfunnets inntreden i det han betegner som den postindustrielle tid. Denne overgangen fra industrisamfunnet til det postindustrielle samfunnet har funnet sted i hvert fall siden 1950 tallet, hvilket for Europa er året som markerer den fullendte rekonstruksjonen, i følge Lyotard. Utviklingen innenfor de enkelte land har variert både i henhold til tid og aktivitet, og således er det vanskelig for Lyotard å tegne opp et helhetlig bilde. På hvilken måte har så kunnskapens status endret seg? Lyotard hevder at kunnskap i vår tid opphører å bli et mål i seg selv, den er i ferd med å miste sin ”bruksverdi”<sup>2</sup>.

Kunnskap blir primært produsert i den hensikt å selge. Relasjonen de som har og bruker kunnskap får til den kunnskapen de besitter og bruker antar i større grad den form vi kjenner fra vareprodusenter og konsumenter av deres produkter. Kunnskap blir og vil bli konsumert for å inngå i ny produksjon der målet i begge tilfeller er utbytte (Lyotard 1989).

Også Alain Touraine hevder at kunnskap er en produksjonsfaktor i det postindustrielle samfunnet. Ved hjelp av marxistisk terminologi beskriver han dette samfunnets kvaliteter. Han hevder at det her ikke først og fremst er kapital og beslutningstaking som fremstår som viktigst for økonomien, men at denne i økende grad er blitt avhengig av kunnskap og samfunnets evne til å få frem kreativ virksomhet. Som følge av dette tiltrer nye klasser i samfunnet på basis av deres kontroll over kunnskap. Slik Touraine ser det er den nye dominerende klassen definert ved kunnskap og et visst nivå av utdanning (Touraine 1974). Oppfatningen av arbeidets karakter endrer seg også i det postindustrielle samfunnet hevder Touraine, han skriver: “Work comes to be less and less defined as personal contribution and more as an role within a system of communications and social relations” (Touraine

---

<sup>2</sup> Lyotard viser ved bruk av dette begrepet til: Jurgen Habermas, *Erkenntnis und Interesse* (Frankfurt: suhrkamp, 1968). (Engelsk oversettelse. Jeremy Shapiro, *Knowledge and Human Interest* (Boston: Beacon, 1971).

1974:61). Således er det ikke lenger like hensiktsmessig å snakke om arbeidstakere som blir utnyttet som arbeidskraft i dette samfunnet, arbeidstakerne står heller i fare for å bli fremmedgjort og utstøtt fra arbeidsfellesskapet, hvis deres ideer og interesseområder fraviker fra hva som opprettholder og styrker den ledende klasses dominans (ibid). Fremmedgjøring betyr hos Touraine å unngå sosiale konflikter i den hensikt å skape selvstendig deltakelse. Slik Touraine ser det vil også universitetet få en ny sentral rolle i det postindustrielle samfunnet. Ettersom all type kunnskap kan komme til å inngå som produksjonsfaktorer vil det bli vanskeligere å se for seg kunnskap som formell, objektiv og fri for markedsinteresser (Touraine 1974).

Både Lyotard og Touraine skrev på 1970- tallet, de er henholdsvis filosof og sosiolog. Lyotard skriver i innledningen til sin bok at han gjør filosofiske betraktninger i forhold til det samfunnet vi lever i, og ikke fremmer en sannhet om denne. De betraktningene som både Lyotard og Touraine fremmer i forhold til kunnskapens status i vårt samfunn stilles det imidlertid i dag få kritiske spørsmål til i den offentlige forvaltning og debatt, og i det private næringsliv. Alfred Oftedal Telhaug gir en oversikt over hvordan dagens utdanningspolitiske drøftning bærer preg av et produksjonsmotiv i artikkelen "Pedagogikkvitenskap i krise":

*Da Stoltenberg regjeringen tiltrådte i mars 2000, sa den i sin tiltredelseserklæring: "Kunnskap og ideer vil være vår viktigste kapital. Derfor er utdanning så viktig og forskning så avgjørende". Da Bondevik II regjeringen trådte fram høsten 2001, valgte de å gjøre en repriseforestilling: "Befolkningens verdier og holdninger, deres kunnskap og kompetanse, er likevel den største ressurs Norge har i møte med framtiden. Regjeringen vil derfor øke satsningen på utdanning og kompetanse". Ja selv "fordelingspartiet" Sosialistisk Venstreparti som har stått som talerør for 1970- tallets antiautoritære og progressive pedagogikk, aksepterer nå det økonomiske motivet som en ledestjerne for skolens arbeid. I en større artikkel i Klassekampen den 18.oktober 2003 uttrykte Kristin Halvorsen seg slik: "Norges mest betydningsfulle kapital er verken på børs eller havbunnen. Den sitter i hodene eller hendene til folk. (...)Utdanning og kompetanseutvikling er den viktigste investeringen vi kan gjøre for framtida". Og når vi så kommer fram til Kvalitetsutvalgets andre innstilling fra sommeren 2003, så ser vi at den gjør det økonomiske perspektivet sammen med oppdragelse til samfunnsborgerskap til et hovedmotiv for skolearbeidet, men med den sterkeste oppmerksomheten knyttet til nytteperspektivet: "For at et samfunn skal kunne produsere velferdstjenester, må man ha verdiskapning. Befolkningens kompetanse blir i dag vurdert som den viktigste enkeltfaktor i et lands økonomiske yteevne. For at kompetanse også skal bidra til økonomisk vekst, må den bli brukt til å produsere varer og tjenester" (Telhaug 2004:431).*

I forhold til Arbeidslivet reflekterer politiske dokumenter den samme tendensen vi ser i den utdanningspolitiske drøftningen hva angår kunnskapens status i vårt samfunn. St.meld.42 (1997 – 1998) "Kompetansereformen", er et godt eksempel, der både betydningen av kunnskap og kompetanse, samt nytenkning og utvikling innenfor etablerte virksomheter understrekes som viktige satsningsområder for å styrke verdiskapningen (St.meld.nr.42, 1997-1998).

Alvesson er kritisk til at vi kan snakke om en kunnskapsøkonomi. Slik han ser det er samfunnet fortsatt avhengig av, og gir rom for organisasjoner og arbeidsplasser der maskiner og den menneskelige kropp er de fremste redskaper, og forestillingen om kunnskapssamfunnet kan derved bli noe snever. Han vedkjenner at vi i det vestlige samfunnet i dag ser en økning i det han betegner som kunnskapsintensive organisasjoner og kunnskapsintensivt arbeid, men han stiller spørsmålet om denne trenden er et uttrykk for et faktisk økt behov for kvalifisert arbeidskraft (kunnskapsmedarbeidere) innenfor spesifikke næringer, og han nevner da særlig innenfor ledelse (management) og IT, eller om dette har

sammenheng med rasjonalisering av mellomlederstillinger og nedbemanning innenfor disse yrkesområdene? Alvesson hevder at ved at mellomledere mange steder har måttet forlate organisasjonene har også viktig kompetanse gått tapt ved arbeidsstedene. Således har et økt behov for konsulenter som kan gi råd i forhold til lederoppgaver oppstått i organisasjonene. Alvesson spør med dette som bakgrunn om vi kan snakke om utpreget økt behov for kunnskapsmedarbeidere i samfunnet, eller om den trenden vi ser også speiler at vi nå organiserer arbeidslivet på en annen måte enn tidligere? (Alvesson 2004:8).

I følge Alvesson omhandler kunnskapsintensivt arbeid, arbeid der en løser oppgaver av intellektuell og analytisk karakter, og som en må ha en ekstern teoretisk utdanning for å kunne løse på en tilfredsstillende måte. Jobber innenfor denne kategorien er med andre ord ikke rendyrket rutinepreget, men krever en viss grad av kreativitet og evne til å tilpasse tjenestene til spesifikke forhold. Som eksempler på kunnskapsintensive organisasjoner viser Alvesson til ledelse (management), konsulentvirksomhet innenfor IT, organisasjoner som baserer seg på høyteknologi m.m. Av spesifikke yrkestitler viser han til advokater, revisorer, konsulenter, ingeniører og forskere (Alvesson 2004:1). Kelley nevner leger, forskere og markedsanalytikere som eksempler på kunnskapsmedarbeidere (Kelley 1985:8). I ukeavisen "Ledelse" viser Ulvenes til advokater, kjemikere, healere, geologer, konsulenter, professorer og sosialarbeidere som kunnskapsmedarbeidere. Felles kjennetegn for disse yrkesgruppene arbeidsoppgaver er at medarbeiderne må ta i bruk egen dømmekraft og kreativitet for å løse oppgavene og oppnå suksessfulle resultat. Hva angår organisasjoner påpeker Ulvenes at en ikke kan snakke om en enten/eller forståelse der en betrakter en organisasjon som kunnskapsintensiv eller ikke, det vil heller være et spørsmål om grader (Ulvenes 28.7.2004).

Om vi undersøker sysselsetningen i ulike næringer i Norge, kommer det tydelig frem at det har vært en endring innenfor næringsstrukturen de siste tiårene. I 2002 var ca 80 prosent av befolkningen som var i arbeid sysselsatt i tjenesteytende yrker, noe som representerte en sterk økning fra bare noen tiår tilbake. Yrkesdeltakelsen innenfor primærnæringene har lenge vært på et lavt nivå, mens de øvrige vareproduserende næringer har holdt seg stabile frem mot 1970, men deretter blitt redusert. En viktig forklaring på sysselsetningsveksten i de tjenesteytende næringene er veksten i offentlig forvaltning, her utgjorde yrkesdeltakelse hele

---

42 prosent i 2002. Men også innen mange private tjenesteytende sektorer har det vært en markert sysselsettingsvekst de seinere årene, og da har veksten særlig kommet innenfor forretningsmessig tjenesteyting (NOU 2004:13 kap.5.2.2).

Antall personer med høyskole og universitetsutdanning er langt høyere innen tjenesteytende næringer enn innen primær- og sekundærnæringene. Innenfor den offentlige forvaltning finner vi et stort innslag av personer med høyere utdanning. Dette reflekterer at det er sektorer som undervisning og forskning og helse og omsorg som har stått for store deler av veksten innen offentlig forvaltning. Disse sektorene betegnes som kunnskapsintensive i NOU 2004:13 ”En ny arbeids- og velferdsforvaltning”. Også veksten innenfor privat tjenesteyting betegnes her for å være innenfor de kunnskapsintensive bransjene (NOU 2004:13 kap.5.2.2).

Som bakgrunn for videre drøftning i denne oppgaven vil jeg i likhet med Alvesson forholde meg til en forestilling av dagens samfunn som et samfunn med økt innslag av kunnskapsintensivt arbeid og kunnskapsintensive organisasjoner, en forestilling som tallene i NOU 2004:13 underbygger. Jeg ser det ikke hensiktsmessig å ta et standpunkt til hvorvidt dette innebærer at kunnskapsintensive organisasjoner og kunnskapsintensivt arbeid dominerer vår tids økonomi, slik Lyotard spådde. Som jeg nevnte innledningsvis refererer jeg til det postindustrielle samfunnet, og samfunn med økt kunnskapsøkonomi når jeg henviser til samfunnskonteksten som denne oppgaven beskjeftiger seg med. I det følgende vil jeg prøve å belyse hvordan denne samfunnskonteksten kan tenkes å legge nye premisser for organisering av arbeid i organisasjoner, og videre hva dette kan innebære igjen for individene i disse organisasjonene.

## 3.2 Kunnskapsledelse

Med bakgrunn i beskrivelsen av vårt samfunn som et samfunn med økt kunnskapsøkonomi kan vi forstå begrepet ”intellektuell kapital”. Intellektuell kapital i form av kunnskaper og

ferdigheter skiller seg ut, i følge Hillestad, Larsen og Nordhaug som kanskje den mest avgjørende ressurs for bedrifters og organisasjoners verdiskapning. Med begrepet viser de til tre typer menneskelige ressurser: humankapital, strukturkapital og relasjonskapital. Den første innbefatter de enkelte medarbeideres kunnskap og kompetanse, den andre organisasjonens samarbeidsformer, systemer og rutiner, mens den siste omfatter dens forbindelser og relasjoner til kunder, distributører, media, myndigheter og andre bedrifter (Hillestad, Larsen og Nordhaug 2004:247).

Et kunnskapsbasert syn på organisasjonen understreker dens dype forankring i intellektuelle og følelsesmessige ressurser som den kontrollerer og er i stand til å gjøre effektiv bruk av. Ut i fra denne forestillingen springer begrepet kunnskapsledelse, der en ser for seg at en gjennom god bruk av kunnskapsressursene i organisasjonen vil kunne frambringe en varig konkurransemessig fordel for denne (Kalling & Styhre 2003:12-15). Hillestad m.fl. uttrykker etter min mening, gjennom sitt begrep ”intellektuell kapital”, et slikt kunnskapsbasert syn på organisasjoner i vår tid. Vi kan med dette tenke oss at en utfordring for ledere i kunnskapsintensive organisasjoner i dag vil være knyttet til det å forstå hva de tre formene for intellektuell kapital innbefatter og hvordan de virker i samspill med hverandre. I denne forbindelse vil et første vesentlig spørsmål å kunne besvare, etter min mening, være: Hva er kunnskap og kunnskapsressurser?

### **3.2.1 Forståelsen av kunnskap**

Forståelsen av hva kunnskap er, hevder Kalling og Styhre, vil alltid være både konkret og abstrakt på samme tid. De hevder at begrepet kan plasseres i samme kategori som begrepene ”makt” og ”samfunn”. På den ene siden kan en snakke om spesifikk og konkret kunnskap: ”Jeg har den rette kunnskapen for å håndtere denne oppgaven, i form av å utføre visse operasjoner og ta sikre beslutninger”. Her omhandler kunnskap det mest ordinære i hverdagspraksis. På den annen side kan en snakke om kunnskap i den forstand at vi snakker om alt vi ikke vet, eller ikke er i stand til å forklare. Det vil da være snakk om abstrakte, skjulte, innarbeidede og personlige erfaringer og evner en benytter i utførelsen av oppgaven (Kalling & Styhre 2003:12).



Kalling og Styhre hevder at begrepet kunnskapsledelse uttrykker muligheter for å håndtere ressurser som tidligere er blitt oversett eller ignorert i organisasjonen. Begrepet uttrykker en forestilling om at kunnskap kan håndteres på samme måte som enhver annen organisatorisk ressurs. Dette er imidlertid i praksis en umulig oppgave hevder Kalling og Styhre, ettersom kunnskap kan være hva som helst (Kalling & Styhre 2003:12). Med dette, påpeker Kalling og Styhre, slik jeg ser det, nødvendigheten av en diskurs rundt begrepet kunnskapsledelse.

Ledelsens forståelse av hva kunnskap er i en organisasjon vil kunne ha betydning for en rekke forhold i organisasjonen. Wenger reflekterer rundt begrepet "læring" i artikkelen "En social teori om læring". Han hevder at en i dagens samfunnsinstitusjoner har en økt tendens til å være bekymret for om læring finner sted eller ikke. Wenger spør i tilknytning til dette: "Er det i høyere grad vores begrepsforståelse af læring end læringen selv, vi skal være opmærksomme på (...). Jo mer vi beskæftiger oss med en eller anden form for plan, desto mer dyptgående virkninger har vores diskurser om det emnet vi ønsker å forholde oss til"(Wenger 2003:136). Slik jeg ser det kan vi tenke oss at forståelsen av kunnskap og kunnskapsledelse i en organisasjon, på samme måte vil kunne ha konsekvenser for hvilke diskurser og prosesser en legger til rette for i organisasjonen.

I denne oppgaven står to ulike måter å forstå kunnskap på sentralt. Det første perspektivet kan knyttes til en positivistisk tankegang. Her oppfattes kunnskap å eksistere som en "sannhet", eller som et sett av prinsipper eller teknikker en kan benytte for å håndtere materielle eller sosiale fenomen. I henhold til Alvesson defineres kunnskap i denne sammenheng gjennom sin nytteverdi. Dette innebærer, slik han ser det, at komplekse konstruksjoner av kunnskap blir redusert til å omhandle atskilte evner og prosedyrer presentert i "biter og deler" av informasjon og data. I organisasjoner vil en ut ifra dette perspektivet se for seg at spesifikk kunnskap er knyttet til spesifikke avdelinger, individer, teknologiske system eller sosiale arrangement (Alvesson (2001) referert fra Kalling og Styhre 2003:14). Innenfor det andre perspektivet betrakter en kunnskap som en felles konsensus oppnådd mellom en gruppe mennesker gjennom samtaler og diskusjoner, og ikke

som noe på forhånd gitt (Kuhn 1996). Kunnskap blir med dette betraktet som noe mer enn opplagt instrumentelt nyttig. I organisasjoner vil en i henhold til denne overbevisning forstå kunnskap som noe som er distribuert ut igjennom hele organisasjonen heller enn å være lokalisert i organisasjonens spesifikke enheter (Kalling og Styhre 2003:14). En begrepssetter her kunnskap i termer av hva Olkowski betegner som ”a social accomplishment”, eller ved norsk ”en sosial utførelse” (Olkowski (2002) sitert i Kalling & Styhre 2003:14).

Ovenfor har jeg hevdet at forståelsen av hva Hillestad m.fl. betegner som ”intellektuell kapital” kan være et sentralt tema å beskjeftige seg med for ledere i kunnskapsintensive organisasjoner. I det følgende vil jeg gjøre noen refleksjoner i forhold til de kunnskapsressursene de presenterer. Disse refleksjonene vil være utgangspunkt for drøftning senere i oppgaven.

### **3.2.2 Humankapitalen**

Når termen ”human kapital” benyttes av Hillestad m.fl. vises det til individuell kompetanse bestående av tre elementer: Kunnskaper, ferdigheter og evner. Kunnskaper handler om å vite, ferdigheter om å kunne gjøre, mens evner viser til grunnleggende forutsetninger eller egenskaper i form av personlighet og mentale ressurser (Hillestad m.fl. 2004:247). Human kapital viser således til fenomen som essensielt er forankret hos enkeltindivider. Lai presenterer, i tillegg til disse, holdninger som en viktig komponent i kompetansebegrepet. Hun fremholder at holdninger direkte påvirker hvordan oppgaver utføres, og derved er en viktig indikator på om en person er kompetent eller ikke (Lai 2004:48).

Polanyis begrep ”personlig kunnskap” kan være interessant å trekke frem i forhold til drøftningen rundt individuell kompetanse. Lais kompetansebegrep, og Hillestad m.fl. sitt begrep ”Human kapital” oppfattes av meg som avgrensede. Det syntes som at begrepet best kan benyttes i sammenhenger der en ønsker å kartlegge individets kompetanse opp mot konkrete oppgaver. Lai skriver også dette i sin bok ”Strategisk kompetansestyring”:” I forbindelse med strategisk kompetansestyring er det ikke minst nødvendig å bryte

---

kompetansebegrepet ned i operative elementer som er mulig å arbeide med, synliggjøre og måle i størst mulig grad” (Lai 2004:47). Polanyi trekker imidlertid frem et annet aspekt ved individuell kompetanse ved å presentere begrepet ”personlig kunnskap”. I henhold til hans ideer fungerer denne som en megler mellom den menneskelige interesse og en streng intersubjektiv tankegang, eller med andre ord, som en megler mellom individet og kulturen (Rolf 1991:18). Således prøver Polanyi, slik Rolf tolker han, å finne en mellomting mellom marxistisk og positivistisk syn på vitenskap. Innenfor det marxistiske synet oppfattet en vitenskap som totalt styrt av menneskelige og samfunnsmessige interesser, mens en innenfor positivismen betrakter vitenskap som upersonlig, grunnet på allmenngyldig logikk og erfaring. Polanyi hevdet mot positivismen at logikk og erfaring er for snevert som kriterier for vitenskaplig kvalitet. Visjoner, overveielser av estetisk art og identifisering med det kosmos forskeren studerer, er krav som også bør være tilstede. Polanyi viser seg imidlertid enig med positivistene i at personlig kunnskap gjør krav på intersubjektiv allmenngyldighet, og ikke kun kan bygges på subjektive overbevisninger eller sosiale interesser (Rolf 1991:18).

Personlig kunnskap er videre, i henhold til Polanyi, det som gjør mennesket til et kulturvesen. Mennesket streber ut fra sine biologiske forutsetninger etter kunnskap og kontroll over sine omgivelser. Fra kulturen får menneskene redskaper til å skape og forstå verden. Når redskapene brukes og videreutvikles beriker menneskene kulturen. Det er menneskenes personlige kunnskaper som gjør mennesket i stand til å lage kulturelle objekter, for eksempel vitenskap og kunst, og således er det begrepsmessig umulig å redusere mennesket til sine fysiologiske bestanddeler. Det er menneskets delaktighet i kulturen som gjør mennesket til mennesket, i følge Polanyi, det materielle er riktignok grunnleggende for virkeligheten, men ikke uttømmende (Rolf 1991:19).

Til sist tydeliggjør Polanyi konflikten mellom tradisjon og fornuft med sitt begrep ”personlig kunnskap”. I opplysningstiden ble tradisjonens autoriteter (den katolske og protestantiske kirke) stilt til ansvar ovenfor den kritisk- spørrende fornuftstankegang. Når opplysningens skepsis mot autoritetene vendes mot fornuften selv, hevder imidlertid Polanyi at nihilisme oppstår, hvilket i sin mest radikale form innebærer at det ikke finnes noen holdbar grunn for fornuft eller moral, alt blir tillatt. Således vil en fornuft frigjort fra tradisjonen undergrave

seg selv. I forlengelsen av en radikal opplysningstankegang ligger således, i følge Polanyi, enten en meningsløs positivisme uten moral, i en avpersonifisert og mekanisert verden, eller en kynisk nihilisme. Verken tradisjon eller fornuft kan gi den faste grunn som opplysningstiden etterstrebet. Med dette stiller Polanyi seg kritisk til opplysningstidens krav til vitenskap, og presenterer en annen måte å forholde seg til virkeligheten på. For Polanyi bør mennesket strebe etter å balansere tradisjon, individ, autoriteter og fornuft. På den måten kan mennesket frigjøre seg fra fornuftens destruktive nihilisme. Frihet består, i følge Polanyi, ikke i den upåvirkede viljens frihet til å velge eller forkaste, men i reflektert å velge tradisjonsoverførte ideal. En innsiktsfull underordning er imidlertid ikke det endelige ideal. Frie, selvstendige, profesjonelle kunnskapsrepublikker forutsetter autonome individer som kan virke tilbake på det sosiale miljøet og utvikle det. I denne forbindelse hevder Polanyi at analyse av forholdet mellom individ og tradisjon blir av sentral betydning. Det er gjennom denne at en kan avdekke hvordan personlig kunnskap er en blanding av tradisjon og individuelle bidrag. Individet orienterer seg i tilværelsen ut ifra hva Polanyi refererer til som den "tause dimensjon", hvilket utgjøres av nettopp sammenblandingen av tradisjon, fornuft og subjektivitet. I denne tause dimensjonen der kulturen og individet møtes, hevder han at vi finner det han betegner som "taus kunnskap". Slik Polanyi ser det vil en profesjonell kultur opprettholdes og fornyes gjennom et samspill mellom kunnskapens tause dimensjon og den åpne kritiske refleksjon (Rolf 1991:20). Polanyis begrep "taus kunnskap" vil jeg komme tilbake til senere i drøftningsdelen i denne oppgaven.

Carl Rogers fremmer den tanke at Polanyi i boken "Personal knowledge" ønsker å sette fokus på at vitenskapelig kunnskap også er personlig kunnskap. Vi kan ikke lenger holde fast ved en overbevisning om at kunnskap er upersonlig og befinner seg "et annet sted", at den ikke har noe å gjøre med den som oppdager kunnskapen. Med dette blir kunnskap noe usikkert hevder Rogers. Man kan nå, og forstå kunnskap bare gjennom dypt personlig engasjement innenfor rammene av stram vitenskapelig forskning (Rogers 1976:242). Etter min mening kan denne forståelsen av personlig kunnskap virke som en motsats til begrepet "human kapital". Begrepet "personlig kunnskap" viser, slik jeg ser det, til at individer gjennom utforskning kan skape ny kunnskap og ny innsikt, mens begrepet "human kapital" i større grad henspeiler på om individet har de rette kunnskapene til å utføre visse oppgaver.

### 3.2.3 Strukturkapital

Hillestad m.fl. viser med begrepet strukturkapital til organisasjonens samarbeidsformer, systemer og rutiner. For å kunne forstå hva kapitalaspektet her kan tenkes å innebære vil jeg ta utgangspunkt i Grønhaug og Nordhaugs forståelse av organisasjoners kompetanseportefølje. Grønhaug og Nordhaug benytter betegnelsen organisasjonens kompetanseportefølje for å benevne en organisasjons potensielle kompetanse. De hevder at en bedrifts potensielle kompetanse til ethvert tidspunkt kan beskrives som en portefølje av kompetanseelementer (Grønhaug og Nordhaug 2002:36). Kompetanse definerer de i tråd med definisjonen som ble gitt ovenfor, som kunnskaper, ferdigheter og evner hos ansatte som benyttes til å utføre arbeidsoppgaver. De fremhever som et sentralt poeng at de færreste organisasjoner har den fulle forståelse av hvilket kompetansepotensial de faktisk besitter, og at dette må kartlegges og analyseres. Som et annet poeng fremsetter de at det er den kompetansen som utnyttes og måten det skjer på, som gir resultater. Dette har, slik Grønhaug og Nordhaug ser det, noen viktige implikasjoner:

1. Organisasjonens *konfigurasjon* av kompetanseelementer, som kommer som en følge av hvordan kompetanseelementene er valgt ut og satt sammen, vil være av stor betydning for organisasjonens yteevne.
2. Kompetanse gir *synergieffekter* gjennom at summen av to kompetanseelement er større enn de summerte resultatene av hvert enkelt kompetanseelement.
3. Den måten individene samhandler på i seg selv, kan romme et viktig kompetanseelement. En tenker seg her at den enkeltes kompetanse kan bli mer verdt i samspill med andre.
4. Ledelsens rolle blir avgjørende i arbeidet med å tolke, planlegge og utnytte organisasjonens anvendte og potensielle kompetanse (Grønhaug og Nordhaug 2002:36).

En organisasjons verdiskapning avhenger altså av flere faktorer som fungerer i relasjon til hverandre. I denne oppgaven vil punkt 3, individenes samhandling være i fokus. Vi vil betrakte intern mentoring som en strategi der en kan tenke seg at to individers samhandling

over tid i organisasjonen kan romme et viktig kompetanseelement i form av økt kommunikasjon i organisasjonen.

Individ	Kompetanseelement				
	$k_1$	$k_2$	$k_3$	$k_4$	$k_n$
$l_1$					
$l_2$					
$l_3$					
$l_4$					
$l_j$					

**Figur 1: Organisasjoners kompetanseportefølje (Grønhaug og Nordhaug 2002:36).**

Grønhaug og Nordhaug hevder at det er organisasjonens særpreg som gir den dets konkurransefortrinn, og deretter hvor etterspurt og beskyttet denne kompetansen er. Med benevnelsen "beskyttet kompetanse" viser de til hvor tilgjengelig kompetansen er for andre å observere og kopiere. Om bedriftens unike og relevante ferdigheter kun er knyttet til en person vil beskyttelsen være liten og sårbarheten stor. Slutter personen i organisasjonen mister organisasjonen mye av sitt bæregrunnlag. Er derimot den særegne kompetansen knyttet til samspill mellom individer, vil den i større grad være beskyttet. Når kompetansen blir avhengig av en kombinasjon av flere personer vil den bli mer stabil og vanskeligere for andre å observere og etterfølge (Grønhaug og Nordhaug 2002). Således vil vi kunne forstå at organisasjonens kompetanseportefølje som bestående av både individuelle og kollektive kompetanser. Videre kan den utvides gjennom bruk av tilgjengelig ekstern kompetanse. Mye av kompetansen i organisasjonen vil være manifest eller eksplisitt uttalt i denne, men

---

kompetanseporteføljen vil også omfatte latente kompetanser som representerer ubenyttet potensial for organisasjonen (Grønhaug og Nordhaug 2002).

### 3.2.4 Relasjonskapital

Shultz, Hatch og Larsen hevder at det i vår tid er blitt mer avgjørende for bedriftene å kunne uttrykke hvem de er og hva de står for, for å kunne konkurrere på et marked. Bedriften må prøve å uttrykke holdninger og en identitet. I denne sammenhengen blir det viktig at strategiplanene for organisasjonene omhandler alle dens støttespillere: kunder, ansatte, kreditorer, leverandører, lokalsamfunn og media. En samkjøring mellom organisasjonens målsettinger og støttespillernes interesser innehar en symbolsk og kommuniserende dimensjon som, ifølge Shultz m.fl., ikke har vært vektlagt like mye tidligere (Shultz, Hatch og Larsen 2000). Zadek viser til at bedrifter som oppnår en forestilling om delt verdigrunnlag med sentrale støttespillere, det vil si en forestilling om felles visjoner og verdier, oppnår god markedsføring for deres produkter eller tjenester. Videre hevder han at en slik forestilling om felles visjoner og verdier kan bidra til at eventuelle kritikker fra globale nettverk kan imøtekommes mer effektivt, enn hvis en ikke uttrykker en slik felles verdiplattform (Zadek 2001:8). Shultz m.fl. fremhever at positiv omtale letter organisasjonens rekrutteringsprosess, da en kan tenke seg at ettertraktede medarbeidere selv vil oppsøke virksomheten for å få jobbe i den. Det å jobbe i en organisasjon som får god omtale kan videre virke motiverende for de ansatte (Shultz m.fl. 2000). Hvis organisasjonens omtale skal opprettholdes er det et viktig poeng at disse kontaktene pleies og følges opp over tid (ibid).

Zadek påpeker at selv om en bedrift i økt grad vurderer, og tar hensyn til sine støttespilleres verdigrunnlag i sin virksomhetsplan betyr ikke dette nødvendigvis at virksomheten ”gjør bra ting” for menneskeheten og det økologiske miljøet. Han viser til at ulike støttespillere og interessenter har ulike ”sosiale” interesser (Zadek 2001:8).

Det økte fokuset på organisasjonenes evne til å uttrykke holdninger og en identitet kan muligens sees i sammenheng med den forestillingen Castells fremsetter i boken ”The rise of the network society”. Castells hevder at letingen etter identitet, kollektiv eller individuell, tillagt eller konstruert vil være den fundamentale kilde til sosial mening i en verden der velferd, makt og livsanskuelser flyter globalt. Religiøs og etnisk identitet har vært røtter til mening siden samfunnets begynnelse. I en historisk periode kjennetegnet ved en bred nedlegging av organisasjoner, hvor institusjoner mister sin legitimitet, sosiale bevegeleser svinner hen og kulturelle uttrykk er av kortvarig karakter hevder Castells at identitet blir hovedkilden, og kanskje den eneste kilde til mening. Folk organiserer i denne situasjonen, hevder Castells, i større grad mening, ikke rundt hva de gjør, men på basis av hva de er, eller tror de er (Castells 2000:3). Dette vil jeg omtale nærmere i det kommende ved å referere til Andersen og Jensen, og hva de betegner som ”drømmesamfunnet”. Ved hjelp av Castells beskrivelse av hvordan det kan tenkes at kildene til vår identitetsdannelse har endret seg, kan vi muligens forstå den økte vektleggingen av organisasjonenes evner til å uttrykke hvem de er og hva de står for.

### 3.3 Individet i organisasjoner i vår tid

I og med at mange organisasjoners avgjørende ressurser har utviklet seg fra å være kapital og produksjonsmidler i industrisamfunnet, til intellektuell kapital i form av kompetanse og holdninger i det postindustrielle samfunnet, har det skjedd en maktforskyvning i organisasjonene hevder Hillestad m.fl.(Hillestad.m.fl.2004:248). De som besitter og kontrollerer de avgjørende ressursene er ikke lenger nødvendigvis arbeidsgiverne, men i økende grad arbeidstakerne. Dette perspektivet er i tråd med Touraines tanker om at den nye dominerende klassen i samfunnet vil være definert ved sin kunnskap og et visst nivå av utdanning (punkt 3.1). Peter Drucker, sitert i Hillestad m.fl., fremmer også denne tankegangen:”Means of production, the traditional basis of capitalism, are now literally owned by the workers because those means are in their heads and at their fingertips – what Marx once dreamed of has become a reality, but in a way which he could never have imagined” (Drucker (1993) sitert I Hillestad m.fl.2004:248).



---

Ut ifra hva jeg tidligere har skrevet om Touraines ideer vil en kunne hevde at dette ville være en sannhet med modifikasjoner. En snakker ikke typisk om arbeidstakere som blir utnyttet som arbeidskraft i det postindustrielle samfunnet, men at arbeidstakere heller kan stå i fare for å bli fremmedgjort i forhold til arbeidsfellesskapet om en ikke tilpasser seg verdier som fremmer samfunnets økonomiske vekst. Sosiologen Richard Sennett har også stilt spørsmål ved maktstrukturene i organisasjoner i det samfunnet jeg har valgt å betegne som det postindustrielle samfunnet. Før jeg kommer nærmere inn på hva disse spørsmålene innebærer vil jeg presentere det perspektivet på individets rolle i organisasjonen, der individet ansees å inneha mer makt enn hva som har vært fremtredende i organisasjoner tidligere i den vestlige verden.

### 3.3.1 Gullsnippene

I 1985 kom Robert E Kelley med boken: "The gold collar worker, harnessing the brainpower of the new work force". Her ble begrepet "gold collar worker" introdusert. Her oversatt til norsk ved "gullsnippene". Dette viser til en ny gruppe arbeidstakere med andre roller og oppgaver enn hva som kjennetegner både "blue collar labourers" og "white collar workers", begreper som knyttes henholdsvis til arbeiderklasseyrker og middelklasseyrker. Det som kjennetegner gullsnippene er at de krever mye av arbeidsgiver og er bevisst sin verdi på arbeidsmarkedet. De er intelligente og rike på ideer, de er selvstendige i arbeidet og tar gjerne på seg utfordrende oppgaver, eller går inn i kompleks problemløsning (Kelley 1985:6-7, Hillestad m.fl 2004). På den måten utgjør de en viktig produksjonsressurs for organisasjonen. Gullsnippene søker seg til jobber der de både styrker sin kompetanse og får god avkastning for sine tidligere erfaringer, personlighetsegenskaper, nettverk og utdanning (Kelley 1985:15, Hillestad m.fl. 2004:249).

Dette synet på en ny generasjon av arbeidstakere kan sees i sammenheng med de tanker Andersen fremsetter i boken "Den meningsskapte organisasjon". Andersen hevder her at arbeidsplassen i det kunnskapsbaserte samfunn i større grad enn tidligere kan betraktes som en arena der egen kompetanse tilbys i bytte mot mulighetene for egen selvrealisering (Andersen 2004:45). Han hevder at vår følelse av identitet har gjennomgått en transformasjon som han illustrerer på følgende måte:

- Jordbrukssamfunnet: I dette samfunnet ble vår identitet knyttet til det vi eide. Spørsmålet om å *være*, var et spørsmål om det man *tilhørte*.
- Håndverkersamfunnet: Her ble identitet knyttet til hvilket håndverk en bedrev. Spørsmålet om å *være* var et spørsmål om det man *gjorde*.
- Industrisamfunnet: I dette samfunnet kan en snakke om en forbrukeridentitet der vårt konsum sier noe om hvem vi er. Spørsmålet om å *være*, er spørsmål om hva en *eier*.
- Kunnskapsbaserte samfunn: Innenfor dette samfunnet er det en tankegang om at en basert på egne evner til å tilegne seg kunnskaper kan bli det man selv vil. Mål og mening med den yrkesmessige deltakelse er *å utvikle seg selv* (Andersen 2004: 46).

Arbeidstakeren, blir i følge Andersen, i større grad en kunde som vil holde øynene åpne for hvilke muligheter for egenutvikling og selvrealisering som tilbys på markedet i det kunnskapsbaserte samfunnet, dersom en syntes at muligheter for dette på egen arbeidsplass er lite tilfredsstillende (Andersen 2004). Således endrer rollene mellom arbeidsgiver og arbeidstaker seg: Istedenfor at arbeidstakerne tilpasser seg arbeidsplassen, kan vi tenke oss at arbeidsplassene prøver å tilpasse seg arbeidstakernes individuelle ønsker og krav. AFF lederundersøkelsen: "Norske ledere i omskiftelige tider" underbygger en overbevisning om at en slik utvikling i økende grad kan observeres innenfor norsk arbeidsliv (Colbjørnsen, Drake og Haukedal 2001:79-84).

Ettersom dagens høyt utdannede arbeidstakere er så opptatt av egen karriereutvikling kan en videre, påpeker Hillestad m.fl., samt Kelley at medarbeidernes lojalitet til organisasjonen kan tenkes å svekkes ved at arbeidstakerne stadig vil være på utkikk etter nye personlige muligheter og utfordringer. Istedenfor å knytte sin lojalitet til arbeidsplassen knytter de i større grad sin lojalitet til individuelle entreprenører, til sine profesjoner eller egne drømmer (Kelley 1985:15, Hillestad m.fl.2004:252). Hillestad m.fl. viser til at en kan se at nye eierstrukturer har begynt å vise seg på arbeidsmarkedet som en følge av dette: Arbeidere gjøres til medeiere i bedriften. På den måten ønsker en å skape stabilitet i organisasjonene gjennom at arbeidstakerne i større grad identifiserer seg med og er lojale overfor organisasjonen, noe som vil være gunstig for dem som medeiere i det lange løp (Hillestad m.fl. 2004:252). En er altså bevisst at medarbeiderne fort kan se seg om etter en ny

---

arbeidsplass om de opplever at arbeidet ikke gir tilstrekkelige personlige utfordringer. Dette betyr imidlertid ikke det samme som at medarbeiderne ikke er lojale til sin arbeidsplass. Hillestad m.fl. viser til en undersøkelse utført av Hillestad hvor det fremkommer at medarbeidere som arbeider i yrker der deres kunnskapskompetanse er deres daglige arbeidsverktøy er svært lojale, og at de gir mye av sin tid til arbeidsgiver så lenge de er ansatt (Hillestad (2001) referert fra Hillestad m.fl.2004:253).

### 3.3.2 Et kritisk blikk på de nye maktstrukturer

Andersen peker på at dagens kunnskapssamfunn kan være i ferd med å gli over til et ”drømmesamfunn” eller ”emosjonssamfunn” (Andersen 2004:46). Betegnelsen ”drømmesamfunnet” ble først lansert av den danske framtidsforskeren Rolf Jensen, i boken ”The Dream Society”. Jensen hevder her at i et århundre hvor vitenskap og rasjonalitet, analyse og pragmatisme preger samfunnet, og hvor symbolanalytikere sitter i de høyeste stillinger i samfunnet, vil følelsene, historiene og verdiene vende tilbake. Markedet for drømmer vil gradvis ta over markedet for realiteter, og markeder for følelser overskygge markedet for fysiske produkter (Jensen 1999:13). Andersen argumenterer på bakgrunn av denne forestillingen for at kunnskapssamfunnets former for selvrealisering er i ferd med å byttes ut med et økende krav til umiddelbar og individuell behovstilfredsstillelse, der vår egen og andres identitet bygges opp gjennom de historier som skapes rundt egen livsutfoldelse. Som konsekvens av dette skriver Andersen videre: ”Der hvor man tidligere måtte beskytte seg mot arbeidsgiverens tilsynelatende umettelige krav til innsats, blir det i fremtiden mer og mer seg selv og sine egne krav til selvrealisering og ”hard fun” som vil utgjøre en mulig trussel mot egen helse” (Andersen 2004:46).

Richard Sennett peker på at arbeidslivet i det kunnskapsbaserte samfunnet stiller nye krav til medarbeideren om å være fleksibel på arbeidsplassen, villig til å ta risiko, inngå i kortvarige gruppearbeid og å bygge nettverk. De nye kravene kan på den ene siden oppfattes som spennende og fordelaktig for den enkelte arbeidstaker der en endelig er kommet vekk fra de spesialiserte rutinebaserte og maskinaktige produksjonsformene som det var en høyere andel

av under industrisamfunnet. Sennett hevder imidlertid at de nye arbeidsformene heller ikke, nødvendigvis, er av det gode for mennesket. Forventningene fra arbeidsmarkedet om å til enhver tid å være fleksibel i tid og rom, og å hele tiden skulle kunne utvikle seg selv og lære nye ting, kan ifølge Sennett skape en rastløs og utydelig selvoppfatning som kan resultere i selvforakt og opplevelser av angst og tomhet. Det å være flink, kobles nært til fleksibel tilpasning, og en kan derved risikere at en opplever at jo mer en får til, jo mindre er en seg selv (Sennett 1999).

Slik Sennett ser det utøves kontroll over arbeidstakeren fra toppledelsen gjennom fastsettelse av produksjons- og inntjeningsmål for et mangfold av grupper innenfor organisasjonen, hvoretter hver enkelt gruppe har frihet til å utfylle målene slik den selv ønsker. Friheten er imidlertid kun tilsynelatende hevder Sennett. Han hevder at en sjelden stiller mål som er enkle å oppfylle i fleksible organisasjoner. De enkelte enheter presses normalt til å produsere eller tjene inn langt mer enn det som umiddelbart står i deres makt. Ved fastsettelsen av målene er nemlig tilbud og etterspørsel sjelden tatt i betraktning, det syntes snarere som om toppledelsen har til hensikt å presse enhetene hardere og hardere på tross av realitetene (Sennett 1999:68).

Den poststrukturalistiske filosofen Foucault var særlig opptatt av maktrelasjoner i samfunnet, og hvordan mennesker utvikler sin selvoppfatning innenfor en samfunnskontekst, og som deltakere i samfunnets institusjoner. I følge Foucault er ikke vår oppfatning av selvet gitt, men den blir formet gjennom kultivering i de respektive samfunn (Foucault 1994:326). Andersen og Sennett syntes i tråd med denne forestillingen, å peke en advarende pekefinger mot nettopp hvilke konsekvenser de nye arbeidslivsstrukturene kan ha for enkeltindividets selvoppfatning. I det samfunnet som mange ønsker å betrakte som kunnskapssamfunnet er det alltid nye ting å lære, en har alltid muligheten til å utvikle seg selv, utvikle nye ideer og skape nye muligheter både for en selv og organisasjonen. Således kan den enkelte medarbeider stadig oppleve et ubevisst press der grensene mellom utvikling og heseblesende streben kan være vanskelig å fastsette. Touraine påpekte, som tidligere nevnt, hvordan en i det postindustrielle samfunnet ikke lenger kunne snakke om at arbeidstakere ble utnyttet som arbeidskraft, men heller hvordan arbeidstakere kunne stå i fare for å bli fremmedgjort og

utstøtt fra arbeidsfellesskapet om ideer og interesseområder avvek fra den dominerende norm. Sett i forhold til Sennett og Andersens oppfatninger vil det bli vanskelig å stille seg kritisk til det stadige mantraet som gjentas i det offentlige om hvor viktig livslang læring og livslang utvikling er både for samfunnet som helhet og for den personlige tilfredshet, uten at en vil stå i fare for å bli utstøtt fra arbeidsfellesskapet.

Colbjørnsen m.fl. viser også til at enkeltindividenes makt i organisasjonene kan være kompleks. De påpeker at kunnskapssamfunnet er kjennetegnet ved sterk spesialisering innenfor ulike kompetanseområder. Dette gjør at den enkelte medarbeider er avhengig av samarbeid med andre medarbeidere og aktører i organisasjonen. I mange tilfeller vil derfor individuelle stjerner på arbeidsplassen og ”gullsnipper” oppleve at verdien av deres kompetanse vil synke idet de forlater arbeidsplassen. Colbjørnsen m.fl. understreker at de ansatte riktignok eier og kontrollerer sine kompetanser, men det er bedriftene og arbeidsgiverne som kontrollerer den organisatoriske infrastrukturen som må være tilstede for at den enkelte fullt ut skal kunne nyttegjøre seg av sin kompetanse (Colbjørnsen m.fl.2001:76).

## 4. INTERN KOMMUNIKASJON I ORGANISASJONER I VÅR TID

I denne delen av oppgaven vil jeg undersøke forståelsen av kommunikasjon i organisasjoner nærmere. Jeg har i det foregående kapittel tegnet opp en rekke utviklingstrekk i organisasjoner i det postindustrielle samfunnet. Jeg ønsker nå å se hvordan disse utviklingstrekkene gir grunnlag for å argumentere for en bevisst holdning til hva kommunikasjon kan være og hvilke funksjoner kommunikasjon kan ha i ulike organisasjoner. Slik jeg ser det vil en bevisst holdning til kommunikasjonen i organisasjonen være av sentral betydning om en ønsker å imøtekomme de endringer som er skissert, på en måte som vil kunne være fordelaktig både for organisasjonen som helhet og enkeltmenneskene i organisasjonen.

Jeg begynner dette kapittelet med å redegjøre for hvordan ulike perspektiver på organisasjoners interne prosesser kan være bestemmende for hvordan en betrakter intern kommunikasjon fra et ledelsesperspektiv. Slik jeg ser det, er organisasjonens interne kommunikasjon uttrykk for dens organisasjonskultur, og derfor knytter jeg også disse to begrepene tett sammen i det følgende. Denne sammenkoblingen av intern kommunikasjon og kultur i organisasjoner oppfatter jeg som i tråd med den russiske psykologen Lev Vygotskys syn på forholdet mellom uttrykk og kultur. Han hevdet at om en ønsker å forstå menneskers bevissthet og atferd må en analysere de kreative, meningsfulle og kulturelle uttrykk som virkeliggjøres i kunst, litteratur, vitenskap med mer (Bråten 1998:38). Slik jeg ser det må vi i organisasjoner undersøke de uttrykk som her benyttes for å kunne prøve å forstå organisasjonsmedlemmenes atferd og bevissthet innenfor denne.

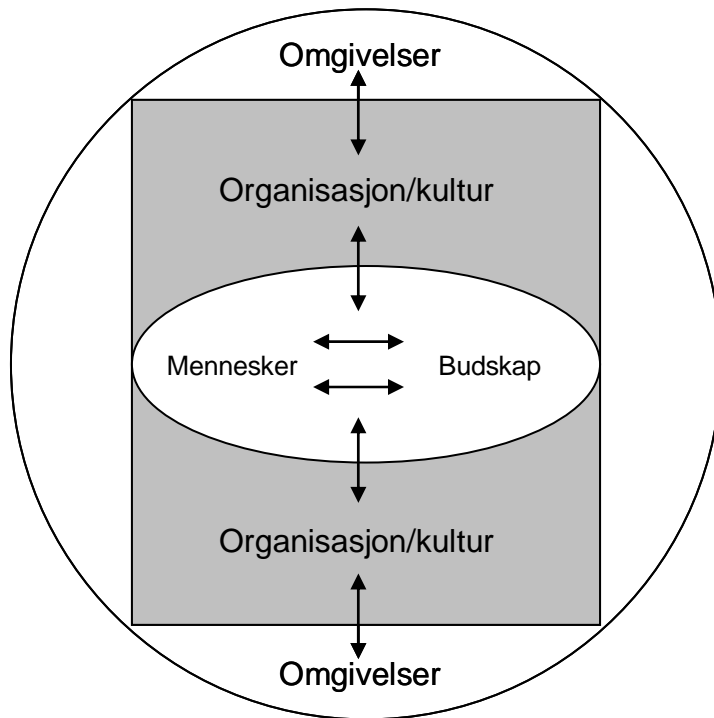
Etter å ha redegjort for de ulike perspektivene på organisasjonenes interne prosesser, som jeg vil betegne som et mekanisk og fortolkende perspektiv, presenterer jeg to hovedretninger innenfor kommunikasjonsteorien: den prosessorienterte og den semiotiske skole. Disse knytter jeg til de to forståelsene av organisasjoners indre liv, og kommunikasjonsteoriene er således ment å representere mer spesifikke beskrivelser av hvordan kommunikasjon forstås

innenfor de ulike perspektivene. Når dette er gjort vil vi ha en teoretisk bakgrunn å drøfte hvordan vi i organisasjoner i det postindustrielle samfunnet muligens kan være tjent med å innta en pragmatisk holdning til ulike perspektiver på organisasjoners interne prosesser, der de ulike perspektivene kan ansees å utfylle hverandre snarere enn å ekskludere hverandre.

## 4.1 Hva er intern kommunikasjon?

Goldhaber definerer intern kommunikasjon i organisasjoner (Organizational communication) som: "...the process of creating and exchanging messages within a network of interdependent relationships to cope with environmental uncertainty" (Goldhaber 1993:15)

Goldhaber fremsetter en forståelse av organisasjonen som et komplekst åpent system som påvirker og blir påvirket av sine omgivelser, både internt (betegnet som kultur), og eksternt. Intern kommunikasjon omhandler videre læren om hvordan og hvorfor budskap blir formidlet (hensikt, valg av kanaler etc.), samt inkluderer menneskers holdninger, følelser og ferdigheter (Goldhaber 1993:14). Denne forståelsen av intern kommunikasjon illustrerer han gjennom følgende figur:



**Figur 2: Goldhabers grunnsyn på kommunikasjon i organisasjoner (Goldhaber 1993:15)**

Goldhaber beskriver altså organisasjonen som et åpent system bestående av skiftende koalisjoner som er under påvirkning av omgivelsene, men som også, samtidig er med på å forme sine omgivelser (Goldhaber 1993:15). Goldhabers syn på organisasjonens interne prosesser hviler med dette på en empirisk logisk- positivistisk tankegang. En oppfatter, innenfor en slik tankegang, livet i organisasjonen som mekanisk. Dette innebærer i følge Putnam og Cheney at arbeid kun forstås målrettet, og således tillegges den rasjonelle handling særlig tyngde framfor det sosiale motiv, eller den sosiale tilværelsen i organisasjonen. Den sosiale virkeligheten oppfattes som objektiv, materialistisk og underkastet teknisk kontroll og forutsigbarhet. Målene for forskning ut fra denne forståelsesrammen, er å forstå og forutse fenomener med hensikt å oppnå teknisk kontroll over dem (Putnam og Cheney (1983) referert fra Goldhaber 1993:14).



---

Andersen gir en beskrivelse av hvordan organisasjonskultur blir oppfattet innenfor en slik faktabasert tankegang der fokus er rettet mot kausale, målbare sammenhenger. Om en analyserer kulturen i organisasjonen i henhold til denne overbevisning, hevder Andersen at en vil prøve å redusere en gitt ”kultur” til noen særegne karakteristika som er innebygd i hvert enkelt individ i organisasjonen, og som får disse individene til å følge gitte handlingsmønstre uten at de kanskje selv er seg det bevisst. Individenes handlinger blir i første instans betraktet som et resultat av en felles ”kultur”, og ”kulturen” står som en objektiv realitet uavhengig av disse enkeltindividers fortolkninger og relasjoner seg imellom (Andersen 2001:15).

En slik forståelse av organisasjoners interne prosesser, eller indre liv, som her er blitt tegnet opp var særlig fremtredende i det moderne industrisamfunn. I dette samfunnet hadde en nærmest en blind tro på planlegging via kunnskap som virkemiddel til å utøve kontroll over omgivelsene, og samtidig utviste en svært liten interesse for de menneskelige relasjonene i organisasjonene (Andersen 2001:15). I det postindustrielle samfunnet er denne forståelsesrammen satt spørsmål ved, og et nytt syn på organisasjoner og kommunikasjon har vokst frem som et alternativ. Dette alternative perspektivet innebærer en overbevisning om at den sosiale virkelighet må iakttas som gjensidig konstruert av ulike aktører i samspill, og således kan ikke organisering og kommunikasjon sees som prosesser atskilte fra det øvrige organisatoriske liv. Organisasjonskultur må ut fra dette perspektivet forstås som organisatorisk liv, eller for å bruke de samme ord som Pacanowsky og O'Donnell- Trujillo: ”(...) From our point of view an organizational culture is not something an organization has; a culture is something an organization *is*” (Pacanowsky og O'Donnell- Trujillo (1983) sitert i Goldhaber 1993:14).

Andersen hevder at det å anlegge et kritisk perspektiv på modernistisk organisasjonsforståelse, ikke bør innebære at man inntar en hodestups beundring til enhver postmodernistisk tilnærming innenfor organisasjonsforskningen, ettersom det faktisk er få forhold i organisasjoners indre liv som kan registreres ved hjelp av naturvitenskaplige metoder. Han hevder at ekstreme postmodernistiske posisjoner fort kan fremprovosere og legitimere en passiv holdning i organisasjonen i forhold til å imøtekomme utfordringer av

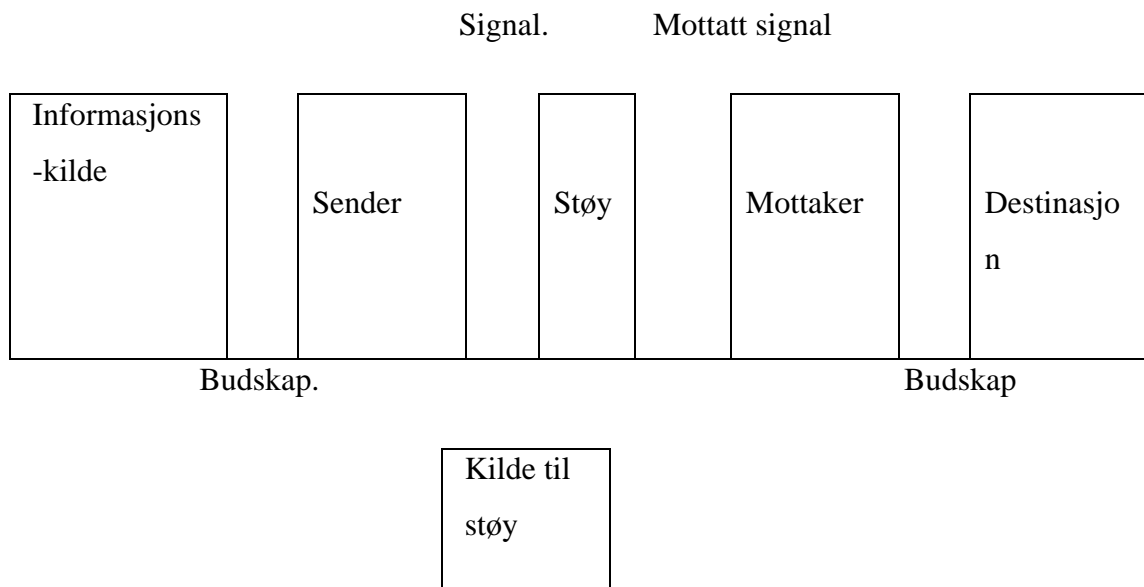
ulik karakter, og således undergrave en aktiv søken etter forhold som kan bidra til ønsket utvikling innenfor organisasjonen (Andersen 2001:18). I den videre drøftingen av intern kommunikasjon i organisasjoner i det postindustrielle samfunnet vil denne tankegangen reflekteres. Slik jeg ser det vil spørsmål i forhold til intern kommunikasjon i organisasjoner i vår tid være preget av hvordan en konstruktivt kan forholde seg til de ulike forståelsesrammer en finner av intern kommunikasjon.

## 4.2 Hovedretninger innenfor kommunikasjonsteorien

Det er to fremtredende skoler innenfor kommunikasjonsforskningen, "Prosesskolen" og den "Semiotiske skole" (Fiske 2001). Begrepet kommunikasjon har sin språklige opprinnelse i det latinske ordet "communicare", som betyr å gjøre felles, ha felles, meddele (Nordland 1997:97). Fiske definerer kommunikasjon som: "sosial samhandling ved hjelp av meddelelse" (Fiske 2001:13, min oversettelse). En slik definisjon er vag å forholde seg til om en ønsker å undersøke hva kommunikasjon er og hvilken funksjon den har for mennesker i ulike kontekster. Spørsmål som reises er hva det konkret innebærer "å gjøre felles", eller hva som konkret menes med det Fiske betegner som "sosial samhandling"? De to kommunikasjonsskolene Fiske presenterer utgjør to ulike tilnærminger til å forstå hva sosial samhandling mellom mennesker innebærer, og kan slik jeg ser det, således representere nyttige analyseredskaper om en ønsker å forstå intern kommunikasjon i organisasjoner på et overordnet plan, og videre se hvordan denne muligens har endret karakter med samfunnets inntreden i den postindustrielle tid. Jeg vil i det følgende presentere de to hovedskolene innenfor kommunikasjonsteorien. Videre vil jeg belyse hvordan disse to kommunikasjonsforståelsene, hver for seg, kan knyttes til perspektivene på organisasjoners indre liv/ interne kommunikasjon som jeg har presentert i det foregående. Til sist vil kommunikasjonsbehov i organisasjoner i vår tid tegnes opp og drøftes.

### 4.2.1 Den prosessorienterte kommunikasjonsteori

Den prosessorienterte kommunikasjonsteorien har sitt utspring i, og kan illustreres ved hjelp av den logikk som ligger til grunn i Claude E. Shannon og Warren Weavers ”Mathematical Theory of Communication” fra 1949. Shannon og Weaver arbeidet under andre verdenskrig med å forbedre det amerikanske telefonnettets kapasitet og effektivitet. I Bell Telephone Laboratories i USA arbeidet de med å utvikle en teori som kunne gjøre det mulig å aktivt imøtekomme problemene det representerte å sende en maksimal mengde informasjon gjennom en gitt kanal, og å måle den enkelte kanal sin kapasitet og korrekte overføring av informasjon. Løsningen på problemet ble deres kommunikasjonsmodell. Utgangspunktet for modellen er således teknisk og matematisk fundert, men Shannon og Weaver hevder at den er allmenngyldig for hele spørsmålet om menneskelig kommunikasjon (Fiske 2001:17).



**Figur 3: Shannon og Weavers kommunikasjonsmodell (Fiske 2001:18)**

Modellen illustrerer de fem momenter Shannon og Weaver anser som nødvendige i et system av kommunikasjon. *Informasjonskilden* forstås som beslutningstageren, den som

velger ut hvilket budskap av flere mulige som skal sendes. Hjernen hos en person kan betraktes som en informasjonskilde. Det utvalgte budskapet omgjøres deretter av *senderen* til et *signal*, som sendes gjennom *kanalen* til *mottakeren*. I en samtale mellom to mennesker kan vi forstå munnen til den som prater som senderen, signalet forstås som lydene/ordene. Kanalen vil være luften som omgir personene, og mottakeren være øret til den lyttende personen (Fiske 2001:19).

Når budskapet sendes som et signal til mottaker skjer det en kodning hos senderen av budskapet. På samme måte foregår en dekodning eller tolkning av signalet av mottaker ved destinasjonen. Kode defineres som et meningssystem som er det samme for alle medlemmer i en kultur eller subkultur. Den består både av tegn, dvs. både fysiske signaler som står for noe annet enn seg selv, samt av regler og konvensjoner som bestemmer hvordan, og i hvilken sammenheng de kan kombineres og danne mer kompliserte budskap (Fiske 2001:34). Sett i forhold til en praksissituasjon der en har kommunikasjon mellom, for eksempel to personer, kan vi tenke oss at senderens kodning av budskap til signal vil være under påvirkning av personens meningssystem. Således kan fordommer eller forutinntatte meninger om mottakeren, skyldfølelser og forsvar i forhold til den andre personen, hemninger, aktuell sinnsstemning eller hendelser som nettopp har inntruffet virke inn på budskapets kodning. På samme måte vil mottakerens meningssystem, ulike erfaringer og egenskaper, samt tidligere relasjon til senderen virke inn på mottakerens tolkning av signalene (Maltèn 1992:46). Shannon og Weaver trekker også frem sammenhengen mellom kode og kanal. Kanalens fysiske utforming bestemmer naturen hos de koder den kan overføre. Buscombe påpeker i tillegg sammenhengen mellom kode og medium. Han viser til at mens mediets tekniske begrensninger bestemmer omfanget av hver enkelt kodes mulige bruksområde, bestemmes den virkelige bruk av dette mulighetsrommet av utsendernes kultur (Buscombe (1975) referert fra Fiske 2001:35).

Shannon og Weavers kommunikasjonsmodell presenterer kommunikasjon som en forholdsvis enkel, lineær prosess. Under denne kommunikasjonsprosessen kan en ifølge Shannon og Weaver identifisere tre problemnivåer ved kommunikasjonsstudier: Nivå A betegnes som tekniske problem, og en spør seg spørsmålet: Hvor nøyaktig kan

---

kommunikasjonssymbolene overføres? På nivå B er problemområdet semantisk: Hvor korrekt uttrykker de overførte symbolene den ønskede mening? Og på Nivå C står vi overfor et effektivitetsproblem: Hvor effektivt påvirker den mottatte mening atferden i ønsket retning? (Fiske 2001:18). Med ”støy”, viser Shannon og Weaver til alt som legges til signalet mellom sending og mottagning, som ikke var forutsett av kilden. Teknisk støy (nivå A) viser for eksempel til lydforvrengning, skurring på telefonnettet, eller snø på fjernsynsskjermen, mens semantisk støy (nivå B) kan være en behagelig stol mottaker sitter i mens han eller hun hører på et foredrag. Semantisk støy defineres som: ”all forvrengning av meningen i kommunikasjonsprosessen som ikke var forutsett av kilden, men som påvirker mottagningen av budskapet ved destinasjonen”. Uansett hva som er kilden til støy, så forvansker alltid støy senderens hensikter med sine budskap, og virker inn på effektiviteten i kommunikasjonen (Fiske 2001:20). Flere aktører har videreutviklet Shannon og Weaver sin kommunikasjonsmodell i ettertid. De vektlegger ulike aspekt ved kommunikasjonen, men logikken i deres teorier er mye den samme (Fiske 2001).

Organisasjoner som har kun en slik tilnærming til kommunikasjon som den Shannon og Weaver, og den prosessorienterte skolen presenterer, vil, slik jeg ser det, inngå i en mekanisk forståelse av organisasjonens indre liv (jamfør punkt 4.1). Forståelsen av kommunikasjonen begrenses til å fokusere på kommunikasjonskanalene, eller selve overføringen av budskap: Hvor nøyaktig, hvor korrekt og effektivt overføres budskapet? Den fokuserer på prosessen å sende et budskap, og hensikten med å studere kommunikasjon på samtlige nivåer er å forbedre budskapets nøyaktighet og effektivitet. At formidlingen av informasjon mellom ulike aktører i organisasjonen bør fungere godt sier deg selv, vi kan ikke forvente å gjøre et effektivt arbeid når vi ikke har god tilgang på nødvendig informasjon som vi er i stand til å oppfatte og tolke. Et spørsmål en imidlertid kan stille er hva det er man mister av syne om man bare fokuserer på at budskapene som sendes mellom personer skal passere mest mulig knirkefritt. Dette vil bli besvart i det følgende.

## 4.2.2 Den semiotiske skole

I motsetning til prosessskolen som fokuserer på kommunikasjon som prosess, fokuserer den semiotiske skole heller på kommunikasjon som meningsproduksjon (Fiske 2001:60).

Allerede på dette punktet forstår vi at denne forståelsen av kommunikasjon ikke er forenelig med et mekanisk syn på organisasjoners indre liv, men i stedet inngår i en forståelse der organisasjonens sosiale liv betraktes som gjensidig konstruert av ulike aktører i organisasjonen, eller hva jeg tidligere har referert til som et fortolkende perspektiv (punkt 4.1). Den prosessorienterte skolens grunnleggende forutsetning er at kommunikasjon er overføring av budskap fra A til B. Således rettes oppmerksomheten inn mot faktorer som virker inn på overføringsprosessen: medium, kanal, sender, mottaker, støy m.m. Innenfor den semiotiske skole fokuseres det i større grad på hva som skaper felles mening mellom individene som kommuniserer. Eller med andre ord: Hva er det som gjør at når en person sender et budskap, vil dette av noen personer lettere oppfattes i nærheten av det som var senderens intensjoner, mens andre vil kunne ha større problemer med å tolke budskapet i denne retning? For at kommunikasjon skal vinne frem må det konstrueres et budskap ved hjelp av tegn. Budskapet stimulerer mottakerne til selv å skape en mening som på en eller annen måte står i relasjon til det senderen hadde som hensikt å formidle. I henhold til den semiotiske skole vil ”meningen” i budskapet bli forstått mer likt av personer som benytter de samme koder, det samme tegnsystem, enn de som ikke gjør det (Fiske 2001:60).

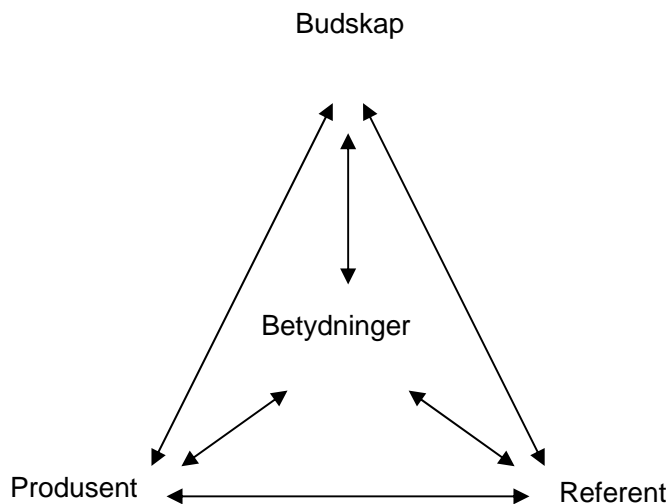
Den semiotiske skole er opptatt av å undersøke tegnet. Begrepet semiotikk kan spores tilbake til det greske ordet ”sema”, som står for ”tegn”, eller et ”tegn som merker” (Sebeok 1994). *Sema* kan betraktes som opphavet til begrepet semantikk: ”studiet av mening” (ibid). Grunnleggerne av denne teoretiske retningen regnes for å være Charles Sanders Peirce og Ferdinand de Saussure. Disse representerer for øvrig to ulike perspektiver innenfor semiotikken. Peirce er filosof, og tar utgangspunkt i denne akademiske tradisjonen i sin kommunikasjonsmodell, mens Saussure som er lingvist er særlig opptatt av språket som tegn og dets meningsbærende elementer (Fiske 2001:70). Felles for begge, og for semiotikken generelt, er imidlertid den oppfatning at kommunikasjon skal forstås som generering av meningsinnhold. I motsetning til den prosessorienterte skolen oppfatter ikke semiotikerne kommunikasjonen som lineær. Deres kommunikasjonsmodeller er strukturalistiske, og

---

eventuelle piler i disse står for relasjoner mellom element som inngår når mening skapes. De semiotiske kommunikasjonsmodellene tar altså ikke utgangspunkt i en ide der budskapet tenkes passere igjennom en rekke steg eller stadier, men analyserer heller et strukturert oppsett av relasjoner som gjør det mulig for et budskap å betegne noe, og formidle en betydning. Man er med andre ord opptatt av å besvare spørsmålet om hva som gir skriblerier på et papir, eller lyd i luften et innhold (Fiske 2001:60-61).

### Grunnleggende kjennetegn

Mening oppfattes ikke som noe absolutt som allerede finnes i budskapet innenfor den semiotiske skole. Å gi mening ansees å være en aktiv prosess som semiotikerne benytter verbene "skape" og "forhandle" for å beskrive. Med dette fremmes en forståelse av at det skjer en vekselvirkning mellom menneske og budskap. Budskapet er ikke noe som sendes fra A til B, men et element i et forhold der øvrige elementer inkluderer ekstern virkelighet og leseren (Ravndal 1997:63, Fiske 2001:69). Mottakeren får en annerledes status innenfor den semiotiske skole enn innenfor den prosessorienterte skole. Innenfor den semiotiske skole benyttes termen "leser" istedenfor mottaker, nettopp fordi denne termen antyder større grad av aktivitet. I tillegg er det å lese noe vi lærer oss, og som derved bestemmes av våre erfaringer (Fiske 2001:61). Med dette kan det å produsere og lese teksten (tegnet) sees som parallelle, om ikke identiske prosesser innenfor den semiotiske skole (Ravndal 1997:63). Forholdet kan illustreres ved hjelp av en triangel (figur 4), der pilene er ment å vise til den stadige samvirkningen mellom elementene. Med "referenten" forstås det som det refereres til, altså en ekstern virkelighet:



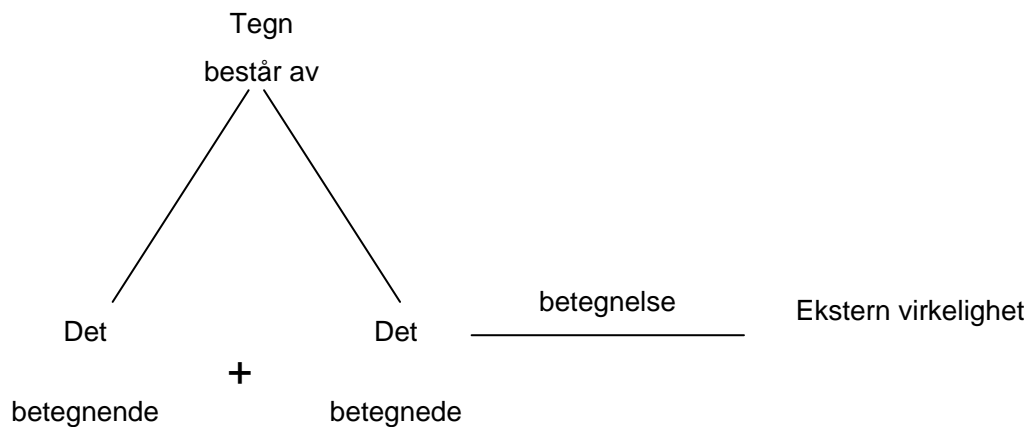
**Figur 4: Budskapet og meninger (Fiske 2001:14).**

#### Tegn og mening i Saussures kommunikasjonsteori

Samtlige modeller innenfor semiotikken tar opp tre element som på en eller annen måte er innblandet i enhver studie av mening. Disse elementene er (1) tegnet, (2) hva tegnet henviser til, og (3) tegnets bruker (Fiske 2001:62). Det finnes imidlertid vesentlige forskjeller mellom Saussures og Peirces forståelse av forholdet mellom elementene, og hvordan de vektet.

Sveitseren Saussure var lingvist, og spesielt opptatt av språket som meningsbærende system. Han fokuserer i sin modell på forholdet mellom "det betegnende" (det en betegner med), det vil si det fysiske uttrykket, for eksempel det talte ord, et lydbilde, et skriftbilde eller et rødt lys i et veikryss, og "det betegne": den mentale forestilling eller ide som uttrykket refererer til. Slik Saussure ser det er det betegne (våre mentale forestillinger) konstruert og bestemt av den kultur og subkultur vi tilhører, på samme måte som ulike betegnende er det. Med dette oppfattes ikke tegnets forhold til den eksterne virkeligheten som sentralt i forhold til tegnets meningsbærende element. I følge Saussure kan vi derved forstå det slik at en nordmann, oppvokst i byen i Norge, vil kunne forstå det indiske ordet okse, hvis han eller hun lærer seg dette. Dette vil imidlertid ikke være tilstrekkelig for å forstå en indisk bondes forestilling om en okse. For at nordmannen skal kunne nærme seg den indiske bondens forestilling om oksen må nordmannen lære seg de kulturelle kodene som den indiske bonden tenker ut ifra (Ravndal 1997:64, Fiske 2001:66).



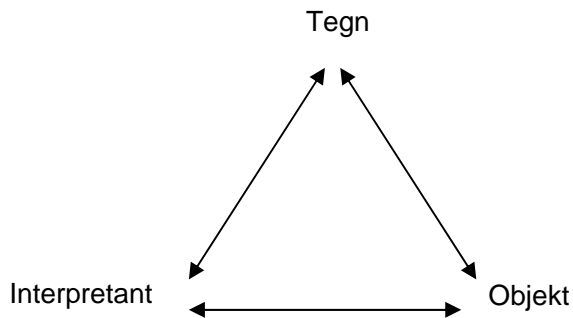


**Figur 5: Saussures meningselementer (Fiske 2001:66).**

Det betegnende (det man betegner med) forstås altså, i henhold til Saussure som vilkårlig i forhold til sin form og i forhold til hvordan det kobles sammen med innhold. Saussure hevder at det kun er gjennom konvensjon, der folk blir enige om hva tegnet betyr og hvordan det skal brukes, at det betegnende blir koblet til et innhold. Innholdssiden, eller det betegnede betraktes også i stor grad som tilfeldig ettersom det ikke er gitt hvordan en kultur ved hjelp av tegn skal dele inn en rikt fasettert omverdenen. De kulturelle konvensjonene som vi benytter for å koble et bestemt uttrykk sammen med et innhold, kalles kode. Denne skaper mening ved at det gjennom konvensjon opprettes en sammenheng mellom det betegnende (det vi betegner med) og det betegnede (den mentale forestillingen). Koden representerer således en del av den bevisste forhåndskunnskapen en må ha for å kunne forstå at vilkårlige tegn har mening, og for å videre kunne trekke et budskap ut fra disse (Ravndal 1997:65, Fiske 2001:77).

### Tegn og mening i Peirces kommunikasjonsteori

Peirce (1839-1914) hevdet også at en triangulær sammenheng mellom tegnet, leser og ekstern virkelighet var nødvendig for å kunne undersøke hvordan mening skapes.



**Figur 6: Peirces meningselementer (Fiske 2001:64)**

Han forklarte sin modell på følgende måte: ”Ett tecken är något som för någon står för något i viss bemärkelse eller kapacitet. Det är riktat til någon, det vill säga skapar ett motsvarande tecken i personens medvetande, eller möjligen ett mer utvecklat tecken. Tecknet som det skapar kallar jag *interpretanten* av det första tecknet. Tecknet står för något, dess *objekt*” (Fiske 2001:63):

Pilene mellom elementene i triangelet poengterer at hvert enkelt element kun kan forstås i relasjon til de to andre. Tegnet betegner noe annet enn seg selv, nemlig objektet. Dette vil igjen forstås av noen, det vil si får en effekt i brukerens bevissthet, interpretanten. Fiske skriver om interpretanten: ”Vi måste vara medvetna om att interpretanten *inte* er tecknets användare, utan vad Peirce på annat håll kallar ”den egentliga betecknade effekten”, det vil säga en mental föreställning som skapats både av tecknet ock av användarens erfarenhet av objektet”( Fiske 2001:64). Om vi benytter tegnet ”Organisasjon” som eksempel, vil interpretanten av dette ordet bli resultatet av brukerens erfaring med ordet (han eller hun ville ikke benyttet ordet om en bil), og av hans eller hennes erfaringer med organisasjoner, objektet. På bakgrunn av dette er ikke tegnet bestemt eller definert, men varierer innenfor de grenser som brukerens erfaringer setter. Grensene skapes gjennom sosiale konvensjoner, og variasjoner er således et spørsmål om sosiale og psykologiske ulikheter mellom brukerne (ibid).

---

I henhold til Peirce er kun noe et tegn og kan kun brukes som et tegn når det er i stand til motivere en interpretant som gjør at det inngår i en meningsskapningsprosess, eller en såkalt semiose. Denne finner sted når et tegn skaper en interpretant av seg selv som et tegn for et spesifikt objekt. For eksempel når ordet ”organisasjon” gir en mental forestilling hos et individ. Individet selv tillegger ikke tegnet en interpretant gjennom intensjon eller vilje, men meningsskapningen motiveres av tegnet selv. Ny mening igjen skapes ved at tegn interagerer med hverandre. Således er det mulig å snakke om en uendelig semiose, ettersom ethvert tegn skaper en interpretant som i neste omgang blir tegnbærer for en ny interpretant i en uendelig rekke av tegnbærere og interpretanter (Bostad 1998URL).

Peirce delte tegnet inn i tre typer - ikon, indeks og symbol. Peirce hevdet at ikonet og indeks er tegn som bestemmes av et objekt. Hvis det er slik at tegnet etterligner objektets egenskaper, defineres det som et ikon, det har med andre ord sitt utgangspunkt i likheten med objektet. Indeks er et tegn med en direkte forbindelse med objektet, for eksempel vil røyk være indeks på ild. Symboler stiller imidlertid i en annen kategori, her er forbindelsen med objektet et spørsmål om konvensjoner, enighet eller regler. Et eksempel på symboler er språket (Fiske 2001:70). Det symbolske, ikoniske og indeksikalske er mer eller mindre framtrede funksjoner ved alle tegn. Kategoriene kan således ikke skilles helt fra hverandre. Et tegn kan være sammensatt av ulike typer kategorier. Fiske benytter veiskiltet som uttrykker at en skal være oppmerksom på farlig veikryss med forkjørersrett som eksempel på dette (Fiske 2001:72). Den røde trekanten i dette skiltet er et symbol som i følge trafikkreglene betyr ”fare”. Korset i midten er en blanding av ikon og symbol. Det fremstår ikonisk idet formen bestemmes av objektets form, veikrysset, men symbolsk i den grad vi må ha kjennskap til trafikkreglene for å ikke ta den for en kirke eller et sykehus. I praksis er skiltet indeks på et kommende veikryss, men når skiltet er avbildet i en bok er ikke dette lenger tilfelle, da har ikke skiltet noen fysisk relasjon til objektet, eller veikrysset (ibid).

Konvensjon er tegnets sosiale dimensjon. Denne spiller, i henhold til Peirce, en viktig rolle ved betegning. Om det ikke finnes noen enighet om hvordan en skal bruke, oppfatte og reagere på tegn, blir tegns symbolske funksjoner vilkårlige, private og vil ikke lenger kommunisere. Desto mer vilkårlig et tegn blir, for eksempel om vi snakker om et symbol,

desto mer avhengig er det av konvensjon for å kunne kommunisere noe til andre. Et ikon på den annen side, har elementer av likhet med objektet og kommuniserer således mer uavhengig av konvensjoner (Fiske 2001:81). Ikoner kan imidlertid også være symbolske. Ulike sosiale grupper eller kulturer kan tolke ikoner ulikt, avhengig av de erfaringer de har med tegnet og objektet.

### Peirces vitenskapsfilosofiske ståsted

Peirces bidrag til semiotikken lar seg forstå i sammenheng med resten av hans vitenskapsfilosofiske ståsted og erkjennelseslære. Peirce var sammen med William James og John Dewey en av de fremste talsmenn for pragmatismen i USA. Peirce oppfatning av hva pragmatismen skulle være avvok imidlertid fra den som James og Dewey sto for. Slik Peirce så det var pragmatismen en meningsteori, og hans forståelse av denne kan sammenfattes i: ”Meningen av et utsagn ligger i begrepet eller forestillingen om alle de praktiske konsekvenser som vil følge av utsagnets sannhet under alle tenkelige omstendigheter uansett om vi tror at utsagnet er sant eller ikke” (Skagestad 1978:17). Med dette kan vi forstå et oppgjør med Descartes erkjennelseslære og den positivistiske vitenskapsteori. Peirce oppfattet ikke erkjennelse som problemet med å finne sikre grunnvoller som all menneskelig erkjennelse kunne bygge på, men oppfattet heller erkjennelse som en dynamisk, endeløs prosess. Han så på erkjennelse som en marsj der sannheten fremsto som et uendelig fjernt mål. Under denne marsjen vil en aldri kunne vite om man virkelig har fast stengrunn under føttene, underlaget vil alltid være et myrleie der det sikreste en kan vite, er at myren er fast nok til å bære en i *øyeblikket* (Skagestad 1978:40).

For Peirce er det således ingen garanti for å finne et absolutt kriterium for pålitelighet av vår erkjennelse, men Peirces erkjennelseslære fører allikevel ikke ut i total skeptisisme. Om det ikke finnes noe uavhengig utgangspunkt for å begrunne all vår erkjennelse som helhet, så finnes det heller ikke noe uavhengig utgangspunkt for å forkaste all erkjennelse som helhet. En kan kritisere og forkaste hver eneste oppfatning enkeltvis, men en kan ikke tre ut av rammen for erkjennelsen og forkaste alle oppfatninger samtidig: ” Total skeptisisme er like fullt ut umulig som absolutt visshet” (Skagestad 1978:42). Eneste virkelige eller foreløpige

---

erkjennelse, er ifølge Peirce noe en oppnår gjennom å benytte metoden ”kritisk common-sensisme”. Dette innebærer en udogmatisk og eksperimentell holdning der en er systematisk på søken etter enhver virkelig tvil for å holde meningsproduksjonen i gang, samtidig som en må være på vakt i forhold til innbilt og uvirkelig tvil (Skagestad 1978:54). Peirce understreket også at oppfatninger ikke kan vurderes ut fra en subjektiv følelse av sikkerhet, men bare ut fra deres evne til å overleve drøftelse og kritikk fra fellesskapet av forskere. Det virkelige er det som blir bekreftet av alle etterforskere i det lange løp (Skagestad 1978:52).

Slik jeg ser det overlapper Polanyis og Peirces syn på vitenskap hverandre. Peirce kritiske common-sensisme vil kunne sammenlignes med det samspillet Polanyi hevder vil kjennetegne en profesjonell kultur. Dette er samspillet mellom kunnskapens tause dimensjon, og en åpen kritisk refleksjon (punkt 3.2.2). Begge teoretikerne understreket også at overbevisninger gjør krav på intersubjektiv allmenngyldighet og ikke kun kan bygges på subjektive overbevisninger eller sosiale interesser.

Ettersom en innenfor semiotikken hevder at vi ikke kan forstå verden ut ifra dens egne termer, men bare gjennom vår kulturs begrepsmessige og lingvistiske strukturer, er semiotikk en form for strukturalisme hevder Fiske. De empiriske positivistene prøvde å finne den mening og det mønster som allerede finnes i verden. Strukturalistenes mål er imidlertid å blottlegge begrepsmessige strukturer hvor ulike kulturer organiserer sin forståelse av verden. Strukturalistene forneker ikke at en ekstern, allmenngyldig virkelighet eksisterer, men de har ingen tro på at mennesker kan ha tilgang til denne virkeligheten på en objektiv og allmenngyldig måte som ikke er påvirket av kulturen (Fiske 2001:155). Med dette forstår vi semiotikken som innenfor en forståelse av organisasjoners interne prosesser eller indre liv som den der den sosiale virkelighet oppfattes som gjensidig konstruert av ulike aktører i samspill (jamfør punkt 4.1).

### 4.3 Interne kommunikasjonsbehov i organisasjoner i vår tid

På bakgrunn av beskrivelsen av vårt samfunn som et samfunn med økt kunnskapsøkonomi vil jeg argumentere for at kommunikasjon knyttet til to forhold vil være av særlig betydning i vår tids organisasjoner. Det ene forholdet er kunnskapsdeling. Det syntes som at det kan være gunstig for en organisasjons virksomhet om medarbeiderne deler sine kunnskaper og utvikler kunnskap sammen innad i organisasjonen. Kunnskap og kompetanse som er knyttet til samspill mellom individer er vanskeligere å kopiere av andre aktører. Videre er en medarbeiderstab med et bredt spekter av kunnskaper og kompetanser noe som skaper større muligheter for å imøtekomme etterspørsel på markedet. Ny kunnskap kan være utgangspunkt for nyskapende virksomhet i organisasjonen.

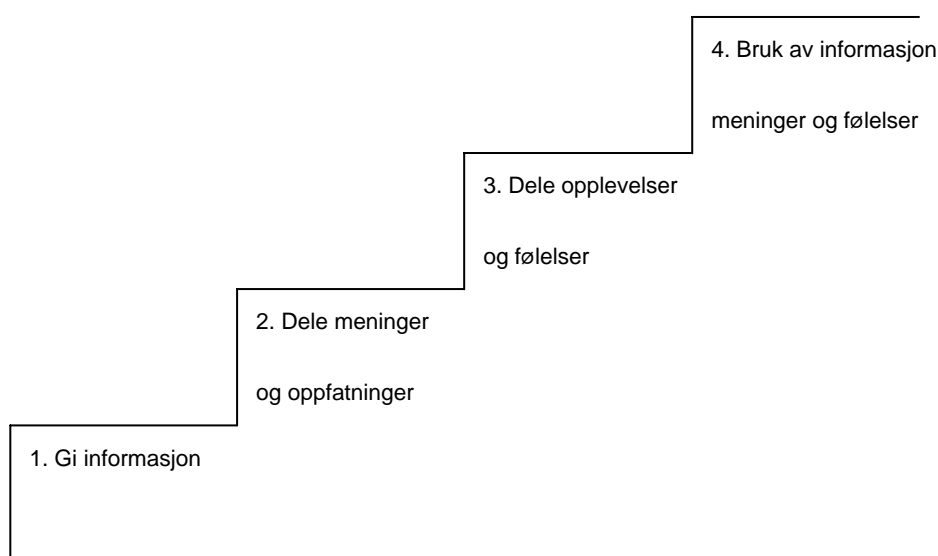
Kommunikasjon som omhandler og knyttes til følelser er det andre forholdet jeg vil argumentere for at vil være av vesentlig betydning i organisasjoner i det postindustrielle samfunnet. Når kunnskaper og ferdigheter oppfattes som organisasjoners viktigste ressurser, får den enkelte medarbeider økt betydning for organisasjonens produksjonsprosess. Medarbeidernes kompetanser er unik og kan ikke så enkelt erstattes eller byttes ut slik som innenfor mange former for manuelt kroppsstyrt arbeid. I denne forbindelse må organisasjoners ledelse bestrebe seg på å gjøre organisasjonen attraktiv for medarbeiderne. Fremtidsforskere tenker seg at arbeidstakere i større grad nå enn tidligere knytter sin identitet til arbeidets karakter (jamfør punkt 3.3.1), og sin selvfølelse til sin evne å stadig endre sin kompetanse og tilpasse seg nye krav på arbeidsplassen og i samfunnet (jamfør punkt 3.3.2). Ved at arbeidet knyttes nærmere til personlige egenskaper og erfaringer oppstår, slik jeg ser det, behovet for kommunikasjon i organisasjonene som omfatter både fakta og følelser.

I det følgende ønsker jeg ved hjelp av de ulike kommunikasjonsteoriene jeg har presentert i det foregående å belyse hvordan kommunikasjonsforståelse kan knyttes til prosesser i organisasjonen som omhandler kunnskapsdeling, og som omhandler medarbeidernes følelser. I denne forbindelse ser jeg det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i Dalins modell som illustrerer ulike kommunikasjonsnivåer i organisasjoner.

### 4.3.1 Dalins kommunikasjonsnivåer som utgangspunkt for drøftning

Dalin har laget en modell der ulike kommunikasjonsnivåer i organisasjoner illustreres. Dalin bruker modellen for å illustrere kommunikasjon og læringsbehov, og hvordan behovet endrer seg med organisasjonenes ambisjonsnivå på området (Dalin 1993:157).

Jeg ønsker med utgangspunkt i denne å belyse de kommunikasjonsbehovene i organisasjoner i vår tid som jeg argumenterer for.



**Figur 7: Dalins kommunikasjonsnivåer (Dalin i Aakerøe 2001:132)**

I modellen illustreres på det laveste nivået (1) situasjonen der det bare gis beskjeder og ordrer ovenfra og nedover i organisasjonen, og hvor det således ikke er rom for dialog, diskusjoner eller formidling av synspunkter fra lavere nivåer og oppover i organisasjonen (Dalin 1993:157). På det neste nivået (2) finner vi en større åpenhet knyttet til saksplan. En er opptatt av de rasjonelle sidene ved virksomheten og den menneskelige samhandlingen i organisasjonen. En søker å få informasjon fra ulike nivåer og sider i organisasjonen og diskuterer saksforholdet før en fatter beslutninger (Dalin 1993:157, Aakerøe 2001:132). På nivå 3 er det mulig å dele sine opplevelser og følelser i tillegg til meningene uten at dette

imøtekommes negativt. Det er forståelse i organisasjonen for at følelsesmessige reaksjoner er en like viktig del av menneskers samhandling på arbeidsplassen, som meningene. På det øverste nivået (4) benytter organisasjonsmedlemmene konstruktivt både informasjon, meninger og følelser for å oppnå felles mål (Dalin 1993:157).

De ulike kommunikasjonsnivåene kan knyttes til kommunikasjonsteoriene som er presentert i det foregående, den prosessorienterte og den semiotiske skole. På nivå 1: Gi informasjon, vil et eventuelt arbeide med kommunikasjonen i organisasjonen ha sitt naturlige utgangspunkt i en prosessorientert kommunikasjonsteori. Spørsmål om hvilke støymomenter som hemmer informasjonen i å flyte fritt mellom sender og mottaker, for eksempel fra ledelsen til medarbeiderne vil være aktuelle å sette på dagsordenen, mens budskapets meningsinnhold i liten grad problematiseres. På nivå 2: Dele meninger og oppfatninger, kan vi ikke lenger forstå kommunikasjonen i organisasjonen kun ut ifra en prosessorientert kommunikasjonsteori. Å dele meninger og oppfatninger impliserer en kollektiv prosess hvor deltakernes subjektive tolkninger og forståelseshorisont fokuseres. Innenfor den semiotiske skole oppfattes ikke mening som gitt i et ytre budskap, men heller som et produkt av interaksjonen mellom tegn, interpretant og objekt. Dalin forteller i sin bok ”Kompetanseutvikling i arbeidslivet” at den formen for kommunikasjon som vi finner på nivå to i hans modell representerer en type kommunikasjon som medarbeidere som prøver å plassere sin egen organisasjon i kommunikasjonsmodellen oftest opplever som den mest treffende beskrivelse av kommunikasjonen (Dalin 1993:158). Til dette kan en imidlertid stille spørsmålet om det allikevel ikke vil være mange variasjoner i kommunikasjonen innenfor de ulike organisasjonene? Slik jeg ser det kan det overordnede synet på kommunikasjonen i organisasjonen, samt den enkelte arbeidsplass ressurser kunne spille inn på hvordan en tolker det ”å dele meninger og oppfatninger”.

Dalins modell illustrerer hvordan kommunikasjonen i organisasjonen kan befinne seg på ulike nivå som kjennetegnes ved sine spesifikke karakteristika. Vi kan forstå det slik at kommunikasjonen på et nivå bygger på kommunikasjonen på de lavere nivåene, og derved er en utvidelse av denne eller disse. Kommunikasjonsnivåene illustrerer således kvalitative forskjeller i kommunikasjonen i organisasjonen. På nivå 3: dele opplevelser og følelser



---

inngår også medarbeidernes følelser i kommunikasjonen. I likhet med nivå 2: dele meninger og oppfatninger vil, slik jeg ser det, imidlertid betydningen av det ”å dele” kunne tolkes ulikt i ulike organisasjoner, og således vil graden av det å dele opplevelser og følelser variere fra arbeidssted til arbeidssted. Ut ifra et teoretisk perspektiv innebærer for øvrig både nivå 2, 3 og 4: bruk av informasjon, meninger og følelser til å oppnå felles mål, alle en kommunikasjon der fokus er meningsdeling og meningsgenerering, altså kommunikasjon av semiotisk karakter.

Intern kommunikasjon analysert med utgangspunkt i en semiotisk kommunikasjonsteori vil, slik jeg ser det, kunne betraktes som nært relatert til studier i gruppeprosesser i organisasjonen. Jeg skrev innledningsvis i dette kapitlet at jeg oppfatter organisasjonens interne kommunikasjon som uttrykk for dens organisasjonskultur (jamfør punkt 4). Ved å studere den interne kommunikasjonen ut ifra et semiotisk ståsted vil en, slik jeg ser det, kunne få et mer differensiert syn på denne. Begrepet semiotikk kommer fra begrepet semantikk som jeg tidligere har vært inne på betyr ”studiet av mening” (jamfør punkt 4.2.2). Ved å stille spørsmål som: ”hvilke begreper bruker vi i vår organisasjon, hvordan bruker vi de og hvilke forståelser av verden innebærer dette?”, vil organisasjonsmedlemmene kunne bli mer bevisst hvilket ståsted de handler ut ifra i deres organisasjon. Når spørsmålene omhandler hvordan og hvorfor de gjeldende konvensjoner etterfølges og opprettholdes, kan vi, slik jeg ser det, oppfatte dette som gransking av organisasjonens gruppeprosesser. Dalin hevder at spillereglene i organisasjoner opprettholdes av organisasjonens medlemmer, og da særlig de med stor innflytelse over andres atferd, de med såkalt stor ”kulturell makt” (Dalin 1993:158). Forskerne Tannenbaum og Schmidt hevder at den viktigste beslutningen en gruppe har å fatte, er hvordan den skal fatte beslutninger. Deres poeng er at lederes lederstil vil avhenge av maktfordelingen i organisasjonen (Tannenbaum og Schmidt (1973) referert fra Svedberg 2002:269). I organisasjoner i det postindustrielle samfunnet har vi sett at maktstrukturene i organisasjonene tenderer til å bli flatere enn hva som kjennetegnet typisk organisasjonsstruktur i industrisamfunnet. Kunnskap er ikke- hierarkisk, det å kunne noe kan gi innflytelse, kontroll og makt på arbeidsplassen. Kunnskap kan med andre ord gi ”kulturell- makt”. Slik jeg ser det vil dette kunne ha konsekvenser i forhold til organisasjonenes evne til å tilrettelegge for kunnskapsdeling og utvikling av kollektiv kompetanse i organisasjonene. Før jeg drøfter dette mer inngående vil jeg imidlertid fremme

noen trekk ved kunnskapsledelse som jeg vil hevde kan være hensiktsmessig å reflektere rundt for å kunne anlegge et nyansert og nøkternt bilde av muligheter og begrensninger ved kunnskapsledelse.

### **4.3.2 Kunnskapsledelse som tvetydig virksomhet**

Jeg har tidligere definert kunnskapsledelse som evnen til å frambringe en varig konkurransemessig fordel for organisasjonen gjennom å gjøre god bruk av kunnskapsressursene i denne. Kunnskapsledelse viser til at organisasjonen er stand til å kontrollere og gjøre effektiv bruk av organisasjonens intellektuelle og følelsesmessige ressurser (punkt 3.3.1). I følge Kreiner innebærer kunnskapsledelse en ”dobbeltsidig oppgave”. Kunnskapsledelse innebærer både det å lede de eksisterende kunnskapsressurser og å utvikle nye kunnskapsressurser (Kreiner (2002) referert fra Kalling og Styhre 2003:15). Kalling og Styhre hevder med dette utgangspunktet at forståelsen av ”kunnskapsledelse” ikke kan betraktes atskilt fra ”kunnskapsgenerering”. De to prosessene vil forutsette hverandre og alltid være relatert til hverandre. Det kan således, ifølge Kalling og Styhre, ikke være særlig konstruktivt fra et praktisk synspunkt å atskille abstrakte kunnskapsbegreper fra deres praktiske betydning. Kunnskap er alltid artikulert, uttrykt og innlemmet i ulike praksissituasjoner (Kalling & Styhre 2003).

Gottschalk på sin side hevder imidlertid at kunnskaper kun eksisterer i menneskehjerner. Når en person artikulerer sin kunnskap gjennom kommunikasjon, blir kunnskapen informasjon. Når en mottaker hører informasjonen kan han eller hun tilegne seg den, men om kunnskapen blir til kunnskap hos mottakeren, er avhengig av mottakerens erfaringer, konteksten som informasjonen blir overført i, og mottakerens bearbeiding og tolkning av informasjonen (Gottschalk 2004:17).

Uavhengig av hvilken oppfatning av kunnskapens vesen en i størst grad ønsker å helle mot kan det slås fast at kunnskapsledelse innebærer ledelse av noe som ikke kan bestemmes fullt

---

ut. I situasjonen der en ønsker å lede kunnskapsressurser står en overfor kausale tvetydigheter. Dette, hevder Kalling og Styhre, er hva som gjør kunnskapsledelse til noe kvalitativt forskjellig fra ledelse av håndgripelige ressurser (Kalling og Styhre 2003:21,23). De påpeker at det å kunne gjenkjenne praksisforestillinger i organisasjonen vil kunne tenkes å være en mer hensiktsmessig tilnærming til å lede organisasjonens kunnskapsressurser, enn det å kun opprettholde og foredle organisasjonens rasjonelle sedvane. Slik de ser det vil en kun gjennom å basere sin ledelsesteori på ”pragmatiske paradokser” stå i fare for å rasjonalisere bort interessante problemstillinger, flaks, hindringer, subjektivitet, uhell og ubestemmelighet i organisasjonen som kan være av stor betydning for denne. I mange sammenhenger kan det som syntes å være den rasjonelle praksis videre vise seg å medføre uintenderte og i verste tilfelle de motsatte effekter enn de man hadde til hensikt å oppnå (Kalling & Styhre 2003:21).

Til tross for at kunnskapsledelsesbegrepet er karakterisert ved motsigelser, hevder Kalling og Styhre at organisasjoner, i praktiske termer, alltid kan søke å gjøre bruk av deres ulike ressurser (Kalling og Styhre 2003:13). Slik jeg ser det bør imidlertid organisasjonsledelsen i sin søken etter å ta i bruk sine kunnskapsressurser avklare hvor villig de er til å bevege seg mellom det konkrete og det abstrakte, og mellom det praktiske og analytiske langs det kontinuum kunnskapsbegrepet dekker i denne søken. Dette for å bevisstgjøre seg selv, og organisasjonen som helhet, hvilken forståelsesramme en arbeider ut ifra og hvilke effekter av arbeidet en kan forvente på kort og lang sikt. Dette poenget har jeg også fremsatt tidligere i oppgaven (jamfør punkt 3.2.1).

Lai påpekte at det i forbindelse med strategisk kompetansestyring er nødvendig å finne frem til operative elementer en kan arbeide ut ifra, synliggjøre og måle i størst mulig grad (jamfør punkt 3.2.2). Kalling og Styhre er av den oppfatning at det å betrakte kunnskapsledelse som et sett av praksiser med det siktemål å fange inn deler av organisasjonens know-how og intellektuelle ressurser vil kunne ha effekter som kan produsere synlige resultater. Med synlige resultater viser de til uttrykket ”små vinninger”. Dette uttrykket viser til en overbevisning om at mange individuelle, og tilsynelatende ubetydelige bidrag, kan når de settes sammen, resultere i endringer og forbedringer i organisasjonen (Kalling og Styhre

2003:13,23). Å arbeide med organisasjonens kunnskapsressurser innebærer med dette å tørre å tilrettelegge for handlinger i organisasjonen som ikke nødvendigvis gir umiddelbar synlig vinning.

Kalling og Styhre sin tilnærming til kunnskapsledelsesbegrepet er etter min mening interessant. De presenterer, slik jeg ser det, en konstruktiv tilnærming til kunnskapsledelse ved at de støtter opp om en aktiv undersøkelse av forhold i organisasjonen som kan bidra til utvikling for denne. Således anerkjenner de at organisasjonsvirksomhet er en målrettet virksomhet og kunnskapsledelse er en tilnærming til måloppnåelse det kan være kostbart å ignorere. Samtidig opptrer de ydmykt i forhold til hva kunnskapsledelse kan bidra med. De fremmer, slik jeg ser det, en udogmatisk eksperimentell holdning i tråd med Peirce "kritisk common-sensisme" (jamfør punkt 4.2.2)..

Når jeg nå har gjort en mer inngående avklaring av tvetydighetene knyttet til begrepet "kunnskapsledelse" vil jeg fortsette å drøfte de kommunikasjonsbehovene i organisasjoner i det postindustrielle samfunnet som jeg har skissert tidligere: Kunnskapsdeling i organisasjonen, og kommunikasjon knyttet til følelser. Når jeg tar for meg kunnskapsdeling i organisasjonen vil jeg drøfte de tidligere omtalte kommunikasjonsteoriene i forhold til Argyris og Shöns forståelse av læring i organisasjoner. Når jeg skal drøfte kommunikasjon som knyttes til følelser vil jeg berøre temaene tillitt, motivasjon og samarbeid. Som utgangspunkt for drøftningen benytter jeg hele tiden Dalins kommunikasjonsmodell (jamfør punkt 4.3.1).

### **4.3.3 Kunnskapsdeling i organisasjoner**

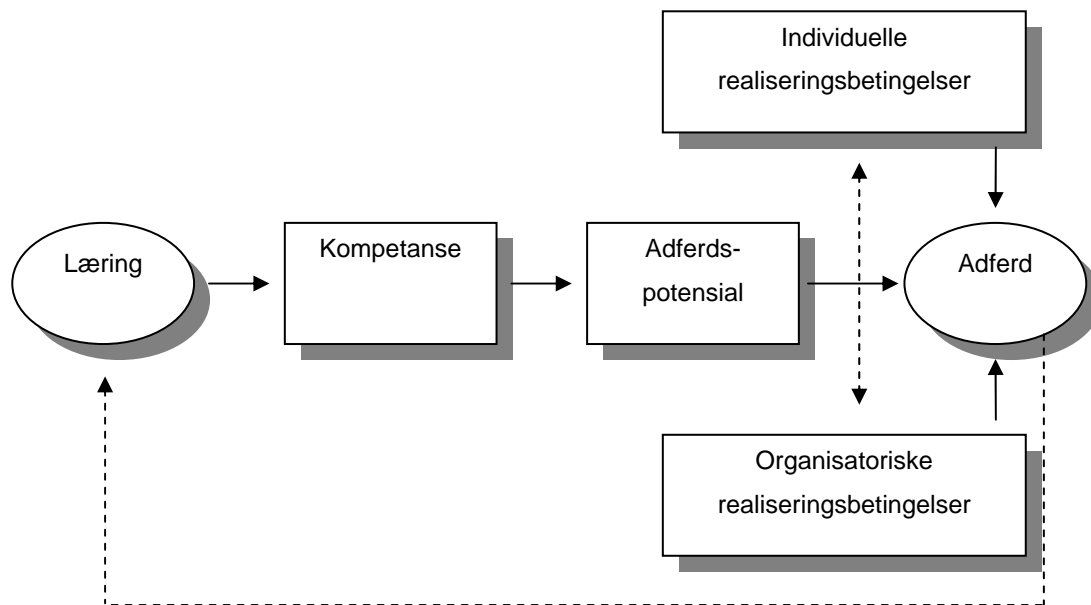
Kunnskapsdeling impliserer, slik jeg ser det, en kollektiv prosess der læring finner sted. Læring kan defineres ut ifra ulike områder for læring: individ, gruppe eller samfunn, og ut ifra ulike fagdisipliner som psykologi, pedagogikk, antropologi, sosiologi m.m. (Lai 2004:154). Til tross for at definisjonene av læring varierer er det enighet om at læring er

---

knyttet til et element av forandring, enten på det emosjonelle, intellektuelle eller det atferdsmessige planet (Moxnes 1989:22). I henhold til denne oppgavens tema ser jeg det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i Lais definisjon på læring: "Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse- i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger - som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial" (Lai 2004:155). Om læring først og fremst er knyttet til innlæring av praktiske ferdigheter vil det å ta utgangspunkt i observerbare endringer i atferd være en gunstig innfallsvinkel for å avgjøre om læring har funnet sted. I den situasjonen som er utgangspunktet for denne oppgaven, hvor læringen er rettet mot kunnskaps- eller holdningskomponentene i kompetanse, vil en slik direkte kobling mellom læring og atferd imidlertid gi mindre mening.

Med tilegnelse av ny kompetanse, viser Lai til både tilegnelse av helt ny kompetanse, som for eksempel kunnskaper og ferdigheter innenfor nye oppgaveområder og til endringer i tidligere kompetanse gjennom avlæring og relæring. Når ny eller modifisert kompetanse tilegnes av individet vil dette resultere i et endret atferdspotensial for han eller henne, som vil øke sannsynligheten for at nye atferdsmønstre vil opptre under visse betingelser. Bruk av kompetanse vil med dette avhenge av både individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelser. De individuelle realiseringsbetingelsene viser til trekk ved den lærende, for eksempel knyttet til selvbilde, motivasjon og tro på egen evne til mestring, mens organisatoriske realiseringsbetingelser viser til reelle muligheter i miljøet for å benytte ny eller endret kompetanse, samt organisasjonsstruktur og organisasjonskultur (Lai 2004:155).

Lai påpeker at det forhold at endringene i kompetanse og atferdspotensial er av "relativ varig karakter" er vesentlig, og særlig i organisatorisk sammenheng. Kortvarige og hurtig avtagende endringer i for eksempel medarbeidernes holdninger, vil ha liten verdi for medarbeideren eller organisasjonen. Med dette følger at reell læring, som er betydningsfull både for medarbeideren og organisasjonen, først kan fanges opp etter en viss tidsperiode (Lai 2004:156).



**Figur 8: Sammenhengen mellom læring og atferd (Lai 2004:156).**

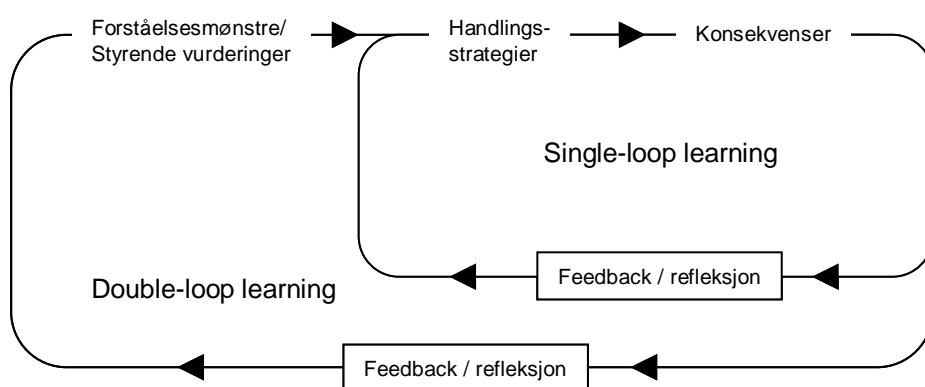
I forbindelse med utvikling av kollektiv kompetanse eller hva jeg har betegnet som kunnskapsdeling i organisasjonen ser jeg det hensiktsmessig å gi en kort presentasjon av Argyris begrep ”enkel læring”, og Argyris og Shöns begreper ”enkel sløyfelæring” og ”dobbel sløyfelæring”. Disse gir et bilde av ulike læreprosesser som kan tenkes finne sted i en sosial enhet som en organisasjon. Slik jeg ser det kan Argyris, og Argyris og Shöns begreper belyse læringspotensialet innenfor Dalins ulike kommunikasjonsnivåer.

#### 4.3.4 Argyris og Shöns læringsteorier

Med ”enkel læring” viser Argyris til et tradisjonsbasert syn på læring og kunnskap, der læring betraktes å skje ved at kunnskaper overføres fra en person til en annen, for eksempel gjennom at en lærer eller kursholder holder et foredrag. Denne type læring kan, ifølge Argyris være passende i noen sammenhenger, men den har en rekke begrensninger. Den lærende blir en passiv mottaker uten tilgang til konstruktive tilbakemeldinger på egen læreprosess, og det kan således være vanskelig for den lærende å utvikle sine

læringsstrategier (Argyris (1976) referert fra Svedberg 2002:313). Hvis den lærende imidlertid mottar nyansert tilbakemelding på sin læringsprosess som gjør han eller hun i stand til å forstå forbindelsen mellom egne handlinger og konsekvenser, samt hvordan det er mulig å forbedre sine læringsstrategier, kan vi snakke om enkel sløyfelæring. Denne skiller seg fra enkel læring ved at den åpner muligheten for at den lærende kan lære seg å lære, noe Argyris og Schön betegner som deuterolæring, et begrep de har hentet fra Bateson. Denne er en forutsetning for at den lærende skal kunne ha mulighet til utvikle seg selv mer systematisk (Argyris og Schön 1996:20-29).

Med begrepet ”dobbel sløyfelæring” viser Argyris og Schön til en person eller en organisasjons evne til å utvikle sine forståelsesmønstre og styrende vurderinger. Argyris og Schön hevder at enkeltindivid og organisasjoner ubevisst handler ut ifra hva de kaller ”bruksteorier” (theory – in – use) (Argyris og Schön 1996:13). Disse representerer informasjon om hvilke handlingsstrategier som kan egne seg for å oppnå visse konsekvenser. Dobbel sløyfelæring innebærer interesse for å oppdage og utvikle disse vurderingene som en forstår seg selv og virksomheten igjennom. Vi kan betrakte denne som en prosess der en får en rekonstruksjon av læringssammenhengen, eller hva en kan betegne ved et paradigmeskifte i sitt syn på verden (Argyris og Schön 1978:13).



**Figur 9: Enkel og dobbel sløyfelæring (Svedberg 2002:314).**

Vi kan forstå dobbel sløyfelæring i relasjon til Jean Piagets (1896-1980) teori om den kognitive konflikt. Denne representerer en antagelse om at det i interaksjon med omverdenen kan oppstå en spenning mellom de eksisterende indre erkjennelsesmønstre hos individet, og den informasjonen som kommer inn fra omverdenen. I denne spenningstilstanden vil individet enten gjennom assimilasjon (individet forsøker å tilpasse omgivelsene til sine egne indre skjema), eller akkomodasjon (individet tilpasser sine egne indre skjema til påvirkninger) prøve å skape en bedre balanse mellom omverdenens faktiske organisering og de indre strukturer. Ved akkomodasjon følger en endring i individets indre erkjennesskjema (Bø & Helle 2002:11,19, Svedberg 2002:314).

### **4.3.5 Organisasjonens læringspotensial på Dalins kommunikasjonsnivå 1**

Argyris begrep ”enkel læring” kan, slik jeg ser det knyttes til Dalins kommunikasjonsnivå 1: Gi informasjon. Læringspotensialet blir her, slik jeg ser det, innenfor rammene av den prosessorienterte kommunikasjonsmodell. Hovedmålet med kommunikasjonen innenfor denne forståelsesrammen er å overføre eller å gripe en mening, avhengig av om en opptrer som avsender eller mottaker i kommunikasjonsforholdet. I et slikt kommunikasjonsforhold vil mulighetene for å dele kunnskap i organisasjonen etter min mening være begrenset, ettersom kommunikasjonen er komplementær. Dette innebærer at mottaker er involvert i en kausal årsakssammenheng der det er etablert et avhengighetsforhold til sender, og hvor mottaker kun er reaktiv i forhold til det som formidles (Ølgaard 1986:65). Den lærendes fortolkninger av et budskap har med andre ord ikke noen verdi i kommunikasjonen utenom hvis denne er i samsvar med den fortolkning budskapet er ment å gi. Det å oppfatte den andres mening blir med dette kun betraktet som en utvendig avkoding av budskap.

I henhold til Piagets, og Argyris og Shöns forståelse av læring, er individets læringspotensial å finne i vekselvirkningen mellom mennesket og dets omgivelser. Dette innebærer at læring ikke kan betraktes som en enten innvendig eller utvendig prosess i forhold til individet.



---

Overført til organisasjoner kan vi forstå læring her som noe som finner sted i vekselvirkningen mellom menneskene i organisasjonen og deres omgivelser. I prosessmodellen reflekteres det ikke rundt hvordan mening hos individer skapes gjennom en slik vekselvirkning. Budskapet betraktes som utvendig i forhold til mottakeren av budskapet og mottakeren forventes således ikke å være en aktiv deltaker i utformingen og tolkningen av budskapet. På bakgrunn av dette oppfatter jeg kommunikasjonen innenfor den prosessorienterte forståelsesrammen som autoritær. Meningen som overføres i kommunikasjonen forutsettes å være absolutt og statisk, noe som innebærer at subjektive tolkninger ikke har rom for å komme til uttrykk. Det finnes således ikke grunnlag for en fri dialog innenfor rammene av en rendyrket prosessorientert kommunikasjonsforståelse.

I organisasjoner i samfunn med økt kunnskapsøkonomi har vi sett at kreativitet og nytenkning i forhold til ulike arbeidsoppgaver, samt utvikling av kollektiv kompetanse fremsettes som avgjørende for organisasjonenes evner til å konkurrere på et marked. I denne situasjonen må en stille seg åpen for alternative løsninger på etablerte overbevisninger. Slik jeg ser det vil dialogen være en forutsetning for at dette skal kunne skje. Dialogen kjennetegnes ved at man ikke på forhånd vet hva den bringer med seg av ny viten og forståelse (Hellesnes 1969:90). Bohm hevder at formålet med dialogen er å avsløre manglende sammenhenger i egne tanker, her presenteres og drøftes ulike grunnsyn med det for øyet å oppdage et nytt syn, eller i det minste klargjøre grunnlaget for ulike syn (Bohm (1989) referert fra Senge 1999:244).

I et autoritært kommunikasjonsforhold får partene ulik definisjonsmakt i forhold til et budskaps innhold eller mening. I dialogen er forholdet mellom partene i kommunikasjonen symmetrisk, her forfektes meningsutveksling. Den lærende i et symmetrisk kommunikasjonsforhold får derved en mer aktiv rolle i kommunikasjonen og læringsprosessen enn hva som er tilfelle i et autoritært kommunikasjonsforhold. Vi kan, slik jeg ser det, faktisk ikke snakke om kun "en" lærende part i kommunikasjonsforholdet. I dialogen vil alle parter som inngår i denne være lærende.

Prosessmodellens kommunikasjonsmønster kan ikke relateres til Argyris og Shöns enkel- eller dobbel sløyfelæring, men prosessmodellen gir allikevel, slik jeg ser det, et viktig bidrag til hvordan en kan tilrettelegge for at disse formene for læring skal kunne finne sted. For å kunne etablere en felles forståelse av ulike forhold innad i organisasjonen, blant organisasjonsmedlemmene, forutsettes det overføring av budskap i organisasjonen. Disse budskapene bør være mest mulig nøyaktige og korrekte for å uttrykke ønsket mening. Budskapets innhold kan også påvirkes av de tekniske muligheter som kommunikasjonssystemet gir, noe som prosesskolen gjør oss oppmerksomme på. Sett i forhold til Argyris, og Argyris og Shöns læringsbegreper vil imidlertid prosesskolen i rendyrket form kun legge grunnlag for enkel læring i organisasjonen.

#### **4.3.6 Organisasjonens læringspotensial på kommunikasjonsnivå 2,3 og 4**

Innenfor den semiotiske kommunikasjonsmodell oppfattes ikke mening som et absolutt, statisk begrep som allerede finnes i et ytre budskap. Mening er et produkt av vekselvirkningen mellom den ytre konkrete virkelighet, tegnet og tegnets bruker. Innenfor semiotikken er tegn noe som gir et meningspotensial som kan fortolkes. Kommunikasjon kan på bakgrunn av dette forstås som kreativ tolkning av tegn i en aktiv meningsskapning, og den er således alltid dialogisk (Bostad 1998URL).

Innenfor semiotikken blir all tenkning forstått som produksjon og fortolkning av mening ettersom språket forstås som tegn, eller artefakter vi benytter til å manipulere eksterne symboler med (Bostad 1998URL). Lev Vygotsky er kanskje den mest kjente eksponent for denne oppfatningen av at språket fungerer som tenkningens byggeklosser (Bråten 1998:16). I henhold til Peirces overbevisning vil tankens meningsgenereringspotensial bestemmes av tegnets karakter, for eksempel om det er et ikon, indeks, et symbol osv, og av subjektets erfaringer med objektet (jamfør punkt 4.2.2).

---

Hos Saussure vektlegges imidlertid ikke tegnets og meningens relasjon til objektet, og heller ikke hvordan dette står i relasjon til leseren og hans sosiale og kulturelle situasjon. Dette fordi Saussure hevdet at tegnets form og hvordan det kobles sammen med et innhold er vilkårlig. Tegns innhold bestemmes, i følge Saussure, gjennom konvensjon (jamfør punkt 4.2.2.). En slik vektlegging kan, slik jeg ser det, tenkes å legge hindringer for eventuelle endringer eller nytenkning rundt tegnets mening, og videre endringer av de konvensjoner som gjør seg gjeldende på en arbeidsplass. Saussure forutsetter at tegnets eksisterende mening på ett eller annet tidspunkt er definert. I praksis kan vi tenke oss at dette innebærer at enighet om forhold i organisasjonen blir betraktet som sannheten om disse forholdene. Den eksterne virkelighet, eller objektet får ikke status som undersøkelsesobjekt og derved som mulig korrektiv til gjeldende oppfatninger av tegnet. Om den eksterne virkelighet mister sitt potensial for å korrigere gjeldende oppfatninger, begrenses, slik jeg ser det, også rammene for dialogen. Det gis lite rom for kreativ nytenkning utover de rammene som konvensjonene gir.

Argyris og Shöns enkel - og dobbel - sløyfelæring kjennetegnes ved at læring skjer gjennom refleksjon hos organisasjonsmedlemmene. Enkelt sløyfelæring skjer gjennom refleksjon over den enkelte medarbeiders -, og organisasjonen som helhets egne læringsstrategier, mens dobbel sløyfelæring skjer ved refleksjon over de fundamentale overbevisninger en handler ut ifra i organisasjonen (jamfør punkt 4.3.4). Slik jeg oppfatter enkel sløyfelæring er ikke gjennomgripende endring av eksisterende praksis i organisasjonen her tema for refleksjon. Tema for refleksjon er snarere forbedring av allerede eksisterende praksis. Således beskriver enkel sløyfelæring situasjonen der refleksjon og læring i organisasjonen skjer innenfor fastlagte og begrensede rammer. Slik jeg ser det kan en undersøkelse av tegn og mening i tråd med Saussures kommunikasjonsteori kunne oppfattes på samme måte som enkel sløyfelæring i organisasjonen. En søker innenfor Saussures kommunikasjonsforståelse en presisering og utforsking av tegnet og dets mening, men dette skjer uten at en stiller seg spørrende til hvorvidt tegnet beskriver en representativ virkelighet, eller om det finnes alternative meningsfortolkninger av en bestemt situasjon.

Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet Polanyis begrep ”personlig kunnskap” (jmfør punkt 3.2.2). Han hevdet at det er grunnleggende å analysere forholdet mellom individ og tradisjon om en ønsker å skape og opprettholde en profesjonell kunnskapsrepublikk. Gjennom en slik analyse vil en kunne avdekke hvordan personlig kunnskap er en blanding av tradisjon og individuelle bidrag. Slik jeg ser det kan en slik tilnærming til den kunnskapen som gjør seg gjeldende -, og som man reflekterer ut ifra i organisasjoner, kunne være hensiktsmessig. Gjennom en slik tilnærming vil en kunne unngå at utvikling av kunnskap i organisasjonen kun dreier seg om ”innsiktsfull underordning” av tradisjonsoverførte ideal. Saussures forståelse av meningsproduksjon, - og fortolkning av mening kan, slik jeg ser det, plasseres innunder en slik merkelapp. Med en forståelse i tråd med Saussures vil en kunne oppfatte formålet med det å ”dele meninger og oppfatninger”, ”dele opplevelser og følelser” på nivå 2 og 3 i Dalins kommunikasjonsmodell som et spørsmål om å oppnå mest mulig lik forståelse av ulike forhold i organisasjonen hos organisasjonsmedlemmene. Dette kan vi så tenke oss kan være utgangspunkt for praksis på nivå 4: Bruk av informasjon, meninger og følelser til å nå felles mål.

Er det å oppnå mest mulig lik forståelse av ulike forhold i organisasjonen imidlertid et mål som bør etterstrebes i organisasjoner i det postindustrielle samfunnet? Slik jeg ser det vil en lik forståelse av ulike forhold i organisasjonen blant organisasjonsmedlemmene være svært gunstig i mange situasjoner i organisasjoner i vår tid. Organisasjonslederne og medarbeiderne står i den situasjonen at de skal finne en nisje for sitt konsept i et komplekst marked der trender og verdier stadig endrer seg. For å kunne skape og opprettholde troverdighet i forhold til kompetanse og kvalitet innenfor sitt område vil en kunne tenke seg at organisasjonen bør assosieres med det å inneha en stabil og helhetlig referanseramme som organisasjonsmedlemmene handler ut ifra (jmfør ”relasjonskapital”, punkt 3.2.4).

En felles referanseramme i forhold til ulike forhold i organisasjonen er ikke bare gunstig i forhold til organisasjonens relasjonskapital, også for å kunne løse ulike problemstillinger innad i organisasjonen må en etablere en felleskulturell kjerne av mening mellom organisasjonsmedlemmene. Om denne søken etter felleskulturell mening overdrives kan den imidlertid resultere i illusorisk gruppetenkning (Segerstad 1999:89). Janis definerer

---

gruppetenkning som: "a mode of thinking that people engage in when they are deeply involved in a cohesive in-group, when members striving for unanimity override their motivation to realistically appraise alternative courses of action" (Janis (1982) sitert fra Rosander 2003:20). Slik jeg ser det, vil en i henhold til Saussures overbevisning om tegnets meningsbærende elementer, kunne stå i fare for gjøre felles overbevisninger i organisasjonen absolutte eller endelige. Ved å ikke vektlegge korrigerende av disse gjennom en ekstern virkelighet begrenser en rommet for dialog, og derved også den kritiske tenkningen. Dette kan ha konsekvenser for organisasjonens verdiskapning da en begrenser idemyldringen innad i organisasjonen, men like mye er dette, etter min mening, et spørsmål av etisk og politisk karakter idet organisasjonene representerer aktører på samfunnsarenaen.

Peirces oppfatning av meningsproduksjon som en triangulær sammenheng mellom tegnet, leser og ekstern virkelighet, der alle momenter vektlegges likt, åpner i større grad opp for en dialog mellom etablerte overbevisninger hos individet, og den omkringliggende virkeligheten. Tegnet har hos Peirce ingen definert og statisk mening, denne etableres snarere som et resultat av vekselvirkningen mellom mennesket og deres omgivelser. Som tidligere nevnt, er det i følge Piaget, og Argyris og Schön nettopp i møtet mellom mennesket og deres omgivelser at dobbel sløyfelæring, eller akkomodasjon (individet tilpasser sine egne indre skjema til påvirkninger) kan skje. Med andre ord, kan individet, eller organisasjonen ved en slik tilnærming til kommunikasjonen i organisasjonen med større sannsynlighet komme i en situasjon der de må revurdere sine overbevisninger om ulike forhold, som følge av erfaringer med objektet / den eksterne virkelighet.

Peirce viser ved å beskrive prosessen "den uendelige semiose" hvordan vi gjennom å betegne omverdenen også genererer ny mening. Tegn skaper en interpretant hos individet, som igjen gir utgangspunkt for nye tegn og ny mening (jamfør punkt 4.2.2). Med dette erkjenner Peirce at en aldri kan oppnå full erkjennelse om alle forhold, men at en alltid kan strebe etter ny kunnskap og innsikt (Ravndal 1997).

Med Peirces forståelse av kommunikasjon kan nivåene 2,3,4 i Dalins kommunikasjonsmodell få en annen betydning igjen enn den jeg har presentert i det foregående. Vi kan nå tenke oss at en ønsker å dele meninger, oppfatninger, opplevelser og følelser med det formål å oppnå større innsikt og generere ny mening i organisasjonen. Dette er i henhold til den samfunnsbeskrivelsen jeg tidligere har skissert, virksomhet som betraktes som positiv for organisasjoner i det postindustrielle samfunnet. En fremmer kreativ nytenkning og utvikling innenfor organisasjonen. I en organisasjon hvor en fremmer utvikling av nye tankemønstre i forhold til ulike oppgaver kan vi tenke oss at organisasjonsmedlemmene får en mer aktiv rolle i å skape organisasjonens referanseramme, og i å bestemme den daglige praksis på arbeidsplassen. Rogers hevder at når vi lærer på måter som virkelig fører til at vi endrer atferd, skyldes dette egne oppdagelser (Rogers 1976). Gjennom en slik undersøkende holdning, som den Peirce fremmer ved sin kommunikasjonsteori og erkjennelseslære, kan vi tenke oss at organisasjonsmedlemmene gjennom dialog kan gjøre nye oppdagelser. Slik jeg ser det vil kunnskap som på denne måten blir frembrakt i et fellesskap, også i stor grad kunne tenkes forankret til dette fellesskapet. En slik kollektiv kompetanseutvikling i organisasjonen, har jeg tidligere vist til, vil kunne tenkes å gjøre organisasjonens kompetanse mer beskyttet for kopiering fra andre aktører på markedet (jamfør punkt 3.2.2).

Ut i fra den argumentasjonen som jeg har ført til nå, kan vi trekke den slutning at den tilnærming til kommunikasjon som Peirce representerer vil være svært gunstig for organisasjoner i det postindustrielle samfunnet. Denne tilnærmingen fremmer, slik jeg ser det, en kritisk- refleksiv holdning som kan fremme nytenkning i organisasjonen, og som dessuten kan fremme individene i organisasjonen som aktører, noe som både kan tenkes å få frem mangfoldet av perspektiver og ideer knyttet til organisasjonens virksomhet, og dessuten fremme opplevelse av tilhørighet i organisasjonen blant organisasjonsmedlemmene. En kan imidlertid stille spørsmålet om det bare er positive konsekvenser knyttet til det å etablere en undersøkende holdning i organisasjonen som dens felles referanseramme. Qvotrup hevder at det han betegner som dialogbasert ledelse kan bidra til å kvele organisasjonen i kompleksitet. Dette kan skje, hevder han, i den situasjonen der en tar alle innspill fra omverdenen til seg, og gjør de til saker som organisasjonen skal ta stilling til. Slik han ser det er begrepet dialog sentralt i den lærende organisasjon, som er den betegnelsen han gir

---

organisasjoner i vår tid, men han hevder at dette i seg selv ikke er tilstrekkelig (Qvotrup 2001:199).

Jeg skrev tidligere i denne oppgaven at jeg er av den oppfatning at spørsmål knyttet til intern kommunikasjon i organisasjoner i vår tid vil være preget av hvordan en konstruktivt kan forholde seg til de ulike forståelsesrammene en finner av intern kommunikasjon (jamfør punkt 4.1). Når jeg nå har belyst læringspotensialet i organisasjonen med utgangspunkt i Dalins kommunikasjonsmodell, og den prosessorienterte og semiotiske skole vil jeg hevde at denne argumentasjonen er enkel å forstå. Ved å kun vektlegge en måte å forstå den interne kommunikasjonen i organisasjoner på, vil en, slik jeg ser det, kunne begrense sannsynligheten for ulike læreprosesser på arbeidsplassen gjennom å indirekte rendyrke kun en måte å forstå læring på. I noen organisasjoner kan dette kanskje være gunstig. I en postindustriell samfunnskontekst er det mye som taler for at dette langt ifra gjelder alle organisasjoner.

### **4.3.7 Kommunikasjon som omfatter følelser**

Dalin skiller i sin bok "Kompetanseutvikling i arbeidslivet" mellom faglige og organisasjonsmessige behov i organisasjonen. Dette for å illustrere ulike læringsmessige behov. Med de faglige behovene viser han til behov som springer direkte ut av arbeidsoppgavene, for eksempel behovet for å utvikle et produkt, forstå en maskins virkemåte, selge et produkt, betjene en maskin med mer. Organisasjonsmessige behov viser til behov som springer ut av det menneskelige liv i organisasjonen, og disse står således, i følge Dalin, i et indirekte forhold til arbeidsoppgavene. Slike behov kan for eksempel være å forbedre relasjonene og således samarbeidet mellom medarbeiderne, forstå de normer i organisasjonen som styrer grad av åpenhet, ledelsesformer, kontakt, samarbeid, beslutningsformer og lignende, påvirke normer og praksis i organisasjonen, samt få styrket selvtillit og lærelyst (Dalin 1993:155).

Dalin hevder at de faglige behovene ofte lett lar seg avgrense og identifisere på en rasjonell måte. De organisasjonsmessige behovene kan også ha visse fellestrekk på tvers av bedrifter

og bransjer, men sammenhengene med kulturelle normer og tradisjoner, arbeidets organisering osv. er ofte mye sterkere her enn for de faglige behovene. Noen organisasjonsmessige behov kan være aktuelle i hele bedriften, mens det kan variere mye mellom avdelinger og grupper hvilke faglige behov de har. I det praktiske liv forstår vi faglige og organisasjonsmessige behov som infiltrert i hverandre. Samarbeid kan for eksempel ikke læres totalt løsrevet fra et praktisk innhold. Vi må alltid samarbeide om noe for å lære samarbeid, hevder Dalin (Dalin 1993:156). Jeg vil i det følgende prøve å belyse noen av de organisasjonsmessige behovene knyttet til kommunikasjon som kan tenkes å være felles for såkalte kunnskapsintensive organisasjoner.

I Dalins kommunikasjonsmodell finner vi det ”å dele opplevelser og følelser” på nivå tre. I følge Dalin finnes det få organisasjoner på dette nivået, og på nivå 4: Bruk av informasjon, meninger og følelser for å oppnå felles mål, men han hevder at det kan være gunstig for en arbeidsplass å ha større åpenhet på dette området. Slik han ser det er det en sammenheng mellom sakkunnskap og saksforståelse, og personene bak sakene. Mange mennesker bruker gjerne både personlige opplevelser og følelsesmessige reaksjoner når saker formidles. Dette innebærer at det i mange tilfeller kan være avgjørende å kjenne til opplevelsene for å forstå saken fullt ut. Om en kun baserer den daglige virksomheten og problemløsning på saksorienterte diskusjoner der følelser ikke kommer til uttrykk, vil en således stå i fare for å få begrenset sakkunnskap og saksforståelse (Dalin 1993:158).

Å belyse en sak fra flere perspektiver og drøfte dens gyldighetsområder har vi sett er viktige forutsetninger for nytenkning og utvikling i organisasjoner. Dalin peker altså, slik jeg ser det, på at medarbeidernes følelser også må komme til uttrykk om en skal utnytte potensialet i kunnskapsdeling til det fulle. Denne tankegangen som Dalin fremviser kan relateres til Peirce vitenskapsteoretiske overbevisning. Han hevder at en systematisk søken etter virkelig tvil er en forutsetning for å holde meningsproduksjon i gang, samtidig som en må være på vakt i forhold til innbilt og uvirkelig tvil. Han understreket videre at oppfatninger ikke kan vurderes ut fra en subjektiv følelse av sikkerhet, men bare ut fra deres evne til å overleve drøftelse og kritikk fra fellesskapet av forskere (jamfør punkt 4.2.2). Dalin erkjenner, slik jeg ser det, det subjektive filter vi forstår den eksterne virkelighet igjennom og oppmuntrer til at



---

denne skal diskuteres og etterprøves ved saksdiskusjonene i arbeidsfellesskapet. Aakerøe viser imidlertid til at fokuset på holdninger, følelser og opplevelser i forhold til saker som tas opp, og i forhold til arbeidssituasjonen, kan ha destruktive konsekvenser for organisasjonen. Ved å fokusere overdrevent på de personlige følelser og opplevelser ved arbeidet kan medarbeiderne stå i fare for å, mer eller mindre bevisst, flykte fra arbeidsoppgavene. På bakgrunn av dette er det derfor hensiktsmessig for en organisasjon å bestrebe seg på å nå nivå 4 i Dalins kommunikasjonsmodell. Her skal følelsene sammen med informasjon og meninger brukes *konstruktivt* for å nå organisasjonens målsettinger (Aakerøe 2001:133).

I en organisasjon der kommunikasjonen kun er saksorientert, hevder Dalin videre at en vil få begrenset kjennskap til personene bak sakene (Dalin 1993:158). Dalin utdyper ikke hva dette innebærer for organisasjonen, en kan imidlertid tenke seg at medarbeidernes kjennskap og forhold til hverandre som personer vil kunne påvirke følelser og stemninger i virksomheten, og derved medarbeidernes motivasjon, samarbeidsvilje og kreativitet. Moxnes beskriver en slik tankegang nærmere i boken "Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet". Her viser han til at tillitt og respekt mellom medarbeiderne er en absolutt og nødvendig betingelse for læring og utvikling. Medlemmer i en gruppe må anerkjenne hverandre som mennesker og vise at de kan respektere, oppmuntre og hjelpe hverandre, selv om de ikke nødvendigvis er enig med den andres synspunkter. Dette er nødvendig for å få en gjensidig aksept mellom medarbeiderne som er en forutsetning for at meninger og følelser skal komme frem, og for at medarbeiderne skal bli synlige for hverandre (Moxnes 1989:165). "Synlighet" knytter Moxnes til det å være tilstede med egne holdninger og følelser og gi uttrykk for disse. Jeg har tidligere referert til Rogers som har slått fast at når vi lærer på måter som virkelig fører til at vi endrer atferd, skyldes dette egne opplevelser (punkt 4.3.6). Moxnes skriver i tråd med denne overbevisning at den som skal lære må få mulighet til å avsløre hvordan han ser på ting og gjør ting, hvis han skal kunne forandre seg (Moxnes 1989:165).

For å kunne endre sine holdninger og overbevisninger er også motivasjon en nødvendig betingelse. For at en læringsprosess skal kunne fungere tilfredsstillende viser Moxnes, med

utgangspunkt i Berger<sup>3</sup>, til tre grunnleggende motiver som må være til stede for at en læringsprosess skal kunne fungere tilfredsstillende: For det første (1) må folk ha en grunn til å lære, for eksempel har de et ønske om å bli bedre i en sak, bli generelt klokere, bli flinkere osv. Videre (2) må de ha en forventning om at det de gjør, for eksempel læringsopplegget de deltar i, virkelig vil hjelpe dem til å lære. Til sist (3) må de ha en tro på at det de lærer, selve resultatet av læringsopplegget, vil bli verdsatt av den gruppen eller organisasjonen de skal benytte det i. Hvis bare en av disse forventningene ikke oppfylles, vil resultatet i følge Berger sannsynligvis bli mislykket (Berger referert fra Moxnes 1989:166).

I tillegg til motivasjonsfaktoren nevner Moxnes også to andre faktorer som betraktes som nødvendige betingelser for læring: trygghet og angst. Han hevder at en følelse av trygghet er nødvendig om en skal være villig til både å gi og motta tilbakemeldinger. Særlig er det viktig med tanke på at tilbakemeldinger sjelden bare omfatter ros, men også kan være kritikk. I tillegg til trygghet må det også være angst. Denne fungerer i følge Moxnes, som en drivkraft og en energikilde. Tryggheten kjennetegner det stabile, det vi kjenner og er fortrolig med. Angsten kjennetegner all forandring, all vekst, all eksperimentering. Det er angsten som får oss til å handle, mens tryggheten er det vi handler ut ifra. En tilstand uten angst er ensbetydende med en tilstand av stagnasjon, og denne vil ikke gi noen mulighet for verken psykologisk utvikling eller annen utvikling (Moxnes 1989:168). Med utgangspunkt i kommunikasjonsforståelsene til Saussure og Peirce, kan vi tenke oss at Saussures forståelse av tegnes mening som definert ved konvensjoner og som således innehar en endelig betydning i et sosialt fellesskap kan bidra til trygghet, men også til mulig stagnasjon. Mens Peirce undersøkende holdning kan relateres til forandring, vekst og eksperimentering, men også mulig uvisshet og angst. Utfordringen for ledere i organisasjoner som ønsker å skape et godt læringsmiljø, blir, slik jeg ser det, å balansere trygghet og angst for medlemmene i organisasjonen.

---

<sup>3</sup> Berger, M (1977) Training and the organizational context. Journal of European Industrial training.

---

I organisasjoner i det postindustrielle samfunnet har vi sett at kravet til ny læring er stort. I de såkalte kunnskapsintensive yrkene må medarbeiderne benytte sin kreativitet og dømmekraft idet de bedriver kompleks problemløsning. Tjenestene de tilbyr må tilpasses den spesifikke klient eller situasjon (jmfør punkt 3.1). Videre kjennetegnes kunnskapsintensive yrker ved å være sterkt spesialiserte. Det kreves utdanning for å kunne løse oppgavene på en tilfredsstillende måte. Dette gjør at samarbeid med andre medarbeidere og andre aktører som innehar annen spesialisert kompetanse er nødvendig for å kunne løse ulike problemstillinger (jmfør punkt 3.3.2). Vi forstår på bakgrunn av dette at kunnskapsmedarbeideren inngår i stadig nye læringsprosesser. Således må kunnskapsmedarbeideren, slik jeg ser det, også stadig være i kontakt med egne følelser, reflektere rundt egen utviklings- og læringsprosess, samtidig som de må prøve å sette seg inn i andres følelser og ståsted idet de skreddersyr tjenester til ulike brukergrupper. På bakgrunn av dette kan vi tenke oss at følelser i kommunikasjonen har fått en større del i den daglige yrkesutøvelsen i vår tid enn hva som har vært fremtredende tidligere.

Moxnes hevder at de ledere eller medarbeidere som ønsker å gjøre miljøet i sin organisasjon om til et læringsmiljø, må kunne tolerere en god del usikkerhet, også angst av en ny og uvant type. Organisasjonsmedlemmene må være villig til å satse på eksperimentering, og ta seg tid nok til bearbeiding og analyse, ikke bare av faglig, men også av sosialt og personlig materiale. (Moxnes 1989:168).

Det at det sosiale og personlige får økt betydning innenfor mange organisasjoner understrekes ytterligere av Jan Spurkeland. Han presenterer i boken "Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling", forskningsresultater som dokumenterer at ledere som behersker nære relasjoner til sine medarbeidere kan vise til bedre resultater enn ledere som ikke vektlegger relasjoner i sin utøvelse av ledelse. I undersøkelsen kommer det frem at det er en sterk sammenheng mellom leders relasjonskompetanse og vedkommendes evne til å oppnå resultater i organisasjonen, at lederens aksept blant medarbeiderne på et emosjonelt og moralsk plan er en avgjørende faktor for resultatoppnåelse, og til sist at kvinner utpeker seg spesielt innen ledelse som krever følelsesmessig modenhet og konflikthåndtering (Spurkeland 2005:18).

Spurkeland definerer relasjonskompetanse som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Han hevder at denne kompetansen er en grunnleggende komponent i vellykket ledelse. Det er ikke lenger gitt at ledere kan skaffe seg respekt og autoritet gjennom sin posisjon. I en demokratisk kultur må en, i følge Spurkeland, heller skaffe seg respekt og autoritet i situasjon og relasjon (Spurkeland 2005:23). I kunnskapsintensive organisasjoner har vi sett at maktstrukturene tenderer til å bli flatere enn hva som kjennetegnet typisk organisasjonsstruktur i industrisamfunnet. Det å kunne noe kan gi innflytelse, kontroll og makt på arbeidsplassen (jamfør punkt 3.3.1). samtidig stilles det spørsmål til om denne forestillingen også kun er tilsynelatende (jamfør punkt 3.3.2). Spurkelands vektlegging av lederes relasjonskompetanse imøtekommer, slik jeg ser det, forestillingen om at maktstrukturene er endret.

Aksept og tillitt er de faktorene som Spurkeland hevder er essensielle for å skape gode relasjoner. Tillitt beskriver Spurkeland som en følelse som baseres på den enkelte persons tolkning av en annen person eller av en situasjon. Denne utvikles over tid, og gjennom ulike erfaringer i relasjon til andre. Tillitt er av temporær karakter og må stadig bekreftes for å kunne vedvare som en følelse. Spurkeland hevder at tillitt ikke kan være annet enn et enkelt menneskes opplevelse, og det er således ikke alltid et gjensidig forhold. Det er derfor først når to personer opplever tillitt overfor hverandre at en kan snakke om en god relasjon (Spurkeland 2005:24). Denne forståelsen av at tillitt er av temporær karakter kan, slik jeg ser det, relateres til Peirce vitenskapsteoretiske ståsted. Han oppfattet, som tidligere nevnt, erkjennelse som en dynamisk endeløs prosess, der det virkelige er det som overlever drøftelse og kritikk fra fellesskapet av forskere over lengre tid (jamfør punkt 4.2.2). I forhold til tillitt må denne stadig bekreftes for å vedvare som følelse, med andre ord for å vedvare som en sannhet vi velger å tro på.

Spurkeland har i sin undersøkelse av forholdet mellom lederes relasjonskompetanse og organisatorisk måloppnåelse delt tillitt inn i følgende områder: (1) Integritet, som omhandler

---

samsvar mellom tale og handling, (2) kompetanse, angir faglig og mellommenneskelig kunnskap, (3) konsistens sier noe om hvorvidt en person opptrer forutsigbart og enhetlig, (4) lojalitet er villighet til å stille opp og støtte en annen person, mens (5) åpenhet omhandler ærlighet og opptreden som er sannhetstro. Til sist kommer det frem at lederes moral er avgjørende for lederes opptjening av tillitt. Spurkeland hevder at ledere kan utvikle sine relasjoner til medarbeiderne ved å være bevisst sin egen atferd i forhold til disse dimensjonene (Spurkeland 2005:25).

På samme måte som i forholdet mellom ledere og medarbeidere, kan vi, slik jeg ser det, tenke oss at de faktorene som Spurkeland hevder er essensielle for å skape gode relasjoner mellom ledere og medarbeidere, også vil være vesentlige i forholdet medarbeiderne seg i mellom. Jeg har allerede redegjort for hvordan Moxnes hevder at tillitt og respekt mellom medarbeiderne er en absolutt og nødvendig betingelse for læring og utvikling. Når det er snakk om forholdet mellom medarbeidere i kunnskapsorganisasjoner hevder imidlertid Ulvenes at verdier som solidaritet, kollektiv opptreden og uegennyttig atferd sjelden er av dem som står sterkest. I følge Ulvenes finner vi her konflikter mellom fagpersoner med ulik erfaring, mellom selvutnevnte autoriteter, mellom ulike tradisjoner og mellom kolliderende ambisjoner. Han går så langt som å uttale at en viktig oppgave for ledere i kunnskapsintensive organisasjoner er å binde den interne vold i organisasjonen og se til at fagfolkene ikke ødelegger hverandres rykte. Ulvenes hevder at medarbeidere i kunnskapsintensive organisasjoner ikke bare lever av sitt faglige skjønn, men like mye av ryktet om sitt faglige skjønn (Ulvenes 28.7.2004). Slik jeg ser det kan vi med dette oppfatte en mulig konflikt mellom idealsituasjonen i organisasjonen sett ut fra et rasjonelt teoretisk synspunkt, og hva som beveger seg på det empiriske nivå hva angår relasjonene mellom medarbeiderne. Qvotrup påpeker også denne konflikten når han drøfter den lærende organisasjons læringsbegrep i boken "Det lærende samfund". Han hevder at spørsmålet om hvorvidt medarbeiderne har de samme intensjoner og en kollektiv trang til å arbeide sammen i organisasjonen ikke alltid reflekteres i organisatoriske læringsteorier (Qvotrup 2001:201). På bakgrunn av Ulvenes utspill om medarbeideres relasjoner i kunnskapsintensive organisasjoner må en stille spørsmålet om kunnskapsdeling med utgangspunkt i en fri dialog overhodet er mulig?

### 4.3.8 Å balansere ulike kunnskapsregimer

Sørhaug illustrerer, slik jeg ser det, hva som kan tenkes å være årsak til problematikken mellom medarbeiderne som Ulvenes viser til, i boken "Managementalitet og autoritetens forvandling". Her peker han på at vi i kunnskapsintensive organisasjoner finner blandede kunnskapsregimer som dels underbygger og dels undergraver hverandre. Kunnskapsregimer betegner Sørhaug som spesifikke koblinger mellom organisering og kunnskap, makt og legitimitet, og han viser i boken spesifikt til kunnskapsregimene kollegium, linjen og nettverk. Kollegiet er et fellesskap av likeverdige deltagere. Det er basert på dialog, og formålet er sannhet. Veien mot sannhet, som aldri tar slutt, er preget av en evig vekselvirkning mellom konsensus og kontrovers mellom hypoteser og kritikk. Det er det beste argument som skal vinne, og det går ikke an å beslutte hva som er sant, en er forpliktet til å forholde seg til en ekstern referanse. Autoritet bygger seg således opp nedenfra (Sørhaug 2004:315).

Linjen er en hierarkisk organisert struktur av posisjoner. Disse forvalter et hierarki av mål og verdier samt et sett med regler. Linjen er instruksdrevet, og dens formål er orden og retning. Et hovedpoeng med linjer er å få avsluttet ulike prosjekter, å bli ferdig. Linjen er grunnleggende udemokratisk, ulike posisjoner gir ulik autoritet, og autoriteten kommer ovenifra. Linjen er bygd opp rundt dogmer, det vil si antagelser som man ønsker å forsvare, utvikle og implementere. I motsetning til ved kollegiet der hypoteser og viten skaper rom for kritikk og valg, skaper tro og dogmer rom for forpliktelse og beslutninger (Sørhaug 2004:316).

Nettverk beskriver Sørhaug som mønster av møter mellom personer. Nettverkene er basert på bytteprosesser og reguleres av gjensidighet, de har verken mål eller felles verdier, og er verken hierarkiske eller egalitære. I stedet for en orden eller en utvikling oppstår det i nettverk bevegelser og balanser mellom allianser. Disse bevegelsene og balansene verken diskuteres (dialog) eller besluttes fram. De byttes fram. I disse byttene må man forholde seg

---

til rykter snarere enn til viten og tro. Således er gyldigheten til kunnskapen man forholder seg til ikke knyttet til om den er sann eller korrekt. Kunnskapen må fungere sosialt for å virke. I forhold til makt og autoritet pendler nettverk mellom tillitt og vold, vennskap og fiendskap, trygghet og frykt, skriver Sørhaug. Det er en sosial formasjon som ikke leverer noen beskyttelse utover den som ligger i vennskap eller i å underkaste seg mektige personer (mafiaprinsippet). Nettverk har med dette et betydelig korrumpereende potensial. Det krysser grenser og er ikke hemmet av moralske hensyn eller underlagt overordnede målsetninger (Sørhaug 2004:317).

Kollegiet og linjen kan, slik jeg ser det, relateres til de ulike kommunikasjonsteoriene som er presentert i denne oppgaven. Kollegiet kan knyttes til den semiotiske skole, og da Peirces vitenskaps-, - og kommunikasjonssyn, der utforsking fram mot en foreløpig sannhet fremstår som det essensielle, og der en ekstern virkelighet fungerer som en referanseramme som sannhet vurderes ut ifra. Linjen, kan knyttes til prosesskolen, der spørsmålet om effektivitet står sentralt, og hvor et utsagns gyldighet ikke er fokus for drøftelse.

Nettverk handler, slik jeg ser det, om å være pragmatisk, i den forstand at en må finne frem til strategier som er hensiktsmessig for å oppnå ulike mål. Det handler om prosessen frem mot ulike mål, der målene ikke nødvendigvis er felles for alle personene som inngår i nettverket. Nettverket kan relateres, slik jeg ser det, til Lyotards beskrivelse av hvordan han tenkte seg at kunnskapen endrer status i det post industrielle samfunnet. Han hevdet at kunnskap primært vil bli produsert i den hensikt å selge, og at kunnskap blir, og vil bli konsumert for å inngå i ny produksjon der målet i begge tilfeller er utbytte (jamfør punkt 3.1).

Sørhaug skriver videre om nettverk: ”Verken kollegiet eller linjen er i seg selv effektive strukturer. Ingenting fungerer uten nettverk. Det er i de personlige samarbeidsalliansene at mange oppgaver finner en løsning, og de hadde neppe funnet noen løsning uten slike praktiske allianser” (Sørhaug 2004:317). Hovedforskjellene mellom de tre regimene

beskriver Sørhaug på følgende måte: ”Kollegier skaper grobunn for det nye, linjer holder på orden og retning, mens nettverkene arbeider” (ibid.).

Jeg har tidligere vist til at Dalin hevder at de organisasjonsmedlemmene som har stor innflytelse over andres atferd, de med såkalt stor ”kulturell makt” bestemmer spillreglene for kommunikasjonen i organisasjonen. Videre har jeg vist til at forskerne Tannenbaum og Schmidt hevder at den viktigste beslutningen en gruppe har å fatte, er hvordan den skal fatte beslutninger (jamfør punkt 4.3.1). Det syntes som at Ulvenes i sin artikkel i ukeavisen ”Ledelse” viser til konflikter som kan oppstå mellom medarbeiderne i en kunnskapsintensiv organisasjon dersom ikke spillreglene for kommunikasjonen og organisasjonens beslutningsprosesser er avklart. Medarbeiderne har personlige overbevisninger og kunnskap og vil på bakgrunn av dette kunne inngå i ulike personlige samarbeidsallianser, eller utnevne seg selv til autoriteter. I henhold til Sørhaugs terminologi kan vi tenke oss at organisasjonens nettverk stadig utvikles, men at spørsmål i forhold til hvordan organisasjonens arbeidsmiljø (som også er organisasjonens læringsmiljø) og nettverk utvikles vil være avhengig av organisasjonens balanse i kunnskapsregimene.

Sørhaug hevder at kollegialitet, nettverk og linjen bør levere designkriterier for utvikling av moderne organisasjonsformer. I mange av disse organisasjonene har ikke ledere forutsetning eller mulighet til å ha kontroll med alle organisasjonens prosesser og beslutninger. Mange av utfordringene som ligger i kunnskapsledelse må med dette forskyves fra person til struktur, hevder Sørhaug. Han foreslår at et samspill mellom kunnskapsregimene kan bygges inn i organisasjonen i form av verdier og visjoner, normer og spillregler, arbeidsdeling, opplæringsaktivitet, informasjonssystemer, incentiver med mer. Et produktivt samspill innebærer konkret organisering og institusjonalisering i tid og rom. Slik han ser det for seg kan refleksive rom balanseres mot beslutningsfora, utforsknings og utviklingsorganisering kan artikuleres i egne, spesialiserte rom, eller de kan legges inn i en driftsorganisasjon som en fortløpende dimensjon ved daglig praksis (Sørhaug 2004:323). Dette synet kan sees som i tråd med det syn jeg selv har fremmet i denne oppgaven, at spørsmål i forhold til intern kommunikasjon i organisasjoner i vår tid vil være preget av hvordan en konstruktivt kan forholde seg til de ulike forståelsesrammene en finner av intern kommunikasjon (jamfør



punkt 4.1). Sørhaug undersøker ikke spesifikt intern kommunikasjon eller benytter dette begrepet i sin presentasjon av kunnskapsregimene, men beskriver kommunikasjonen innenfor regimene kollegiet og linjen som henholdsvis dialog og instruks. Disse har jeg knyttet videre til den semiotiske skole og prosess skolen. Sørhaug illustrerer videre hvordan kommunikasjon kan sees i relasjon til kunnskapssyn, organisering, makt og legitimitet. Dette har også jeg redegjort for i denne oppgaven, med Sørhaug sin kategorisering syntes jeg disse komplekse sammenhengene kommer tydelig frem.

Sørhaug understreker videre at lederoppgavene i kunnskapsintensive organisasjoner i tillegg til å underbygges av passende organisatorisk design, også må underbygges av etikk som blir tatt på alvor av organisasjonsmedlemmene. Forhold og forutsigbarhet som før var forankret i materielle strukturer og i tydelige stabile organisatoriske grenser, må nå forankres i verdier. Det kreves av både ledere og ansatte i arbeidslivet i dag at de må ha en selvstendig evne til å bevege seg mellom forskjellige regimer og varierte organisatoriske omstendigheter. Et målrettet fellesskap blir derved svært avhengig av verdiintegrasjon hevder Sørhaug (Sørhaug 2004:323). Aakerøe poengterer også dette i boken ”Samspill i organisasjoner”, organisasjonsmedlemmene må avklare hvilke verdier som bør gjelde i ulike situasjoner i organisasjonen. Dette for å forebygge den situasjon der nær sagt alt oppfattes som like bra i organisasjonen, og hvor ingen kan vurdere andres handlinger som riktige eller gale. En slik verdiliberalistisk forståelse, hevder Aakerøe, med referanse til Berger og Luckmann<sup>4</sup>, kan tenkes bidra til å redusere den enkeltes følelse av sosialt ansvar og forpliktelse overfor fellesskapet i organisasjonen. Han skriver videre at spørsmålet om etikk og handling særlig er problematisk der det finnes kjappe veier til personlig vinning (Aakerøe 2001:16, 17). Dette underbygger, slik jeg ser det, den overbevisning om at kommunikasjon i organisasjoner i dag i større grad omhandler og knyttes til følelser.

---

<sup>4</sup> Berger, Peter og Thomas Luckmann (1967). *The social construction of reality*. New York: Anchor.

Jeg syntes Sørhaugs tanker om at utfordringene som ligger i kunnskapsledelse med fordel kan forskyves fra person til struktur er interessante. Jeg ønsker i det kommende å undersøke intern mentoring som en slik tenkt organisatorisk struktur. Jeg vil søke å undersøke hvordan en slik organisering kan tenkes imøtekomme de kommunikasjonsbehovene i organisasjoner som jeg har belyst i det foregående.

## **5. INTERN MENTORING SOM VERKTØY FOR Å IMØTEKOMME ORGANISASJONERS KOMMUNIKASJONSBEHOV.**

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å undersøke intern mentoring som en organisatorisk struktur som kan imøtekomme de kommunikasjonsbehovene jeg har redegjort for- og drøftet i det foregående. Min tese er at intern mentoring kan fungere både som et organisatorisk verktøy til hjelp for å fremme kunnskapsdeling i organisasjonen, og som et verktøy for den enkelte medarbeider for å ivareta sine interesser i organisasjonen. Jeg vil begynne drøftningen med å redegjøre for ulike veiledningstradisjoner, samt utdype og plassere mentoring begrepet i forhold til disse. Deretter vil jeg si noe om ekstern versus intern mentoring i organisasjoner. Når forståelsen av hvordan intern mentoring vil bli benyttet i denne oppgaven er gjort tydelig, vil jeg vurdere veiledningsmetoden opp mot de sentrale kommunikasjonsbehovene i kunnskapsintensive organisasjoner som jeg har belyst i det foregående.

### **5.1 Veiledning på arbeidsplassen**

Pettersen og Løkke beskriver tre hovedlinjer eller utviklingstrender innen veiledningsfeltet de siste førti årene, og betegner disse som handlingsorientert veiledning, veiledning som refleksjon, og veiledning som deltakelse, handling og samtale.

#### **5.1.1 Handlingsorientert veiledning**

Den handlingsorienterte veiledningen knyttes spesielt til tradisjonelle håndverksfag og kunstfaglige yrker, og blir som kvalifiserings- eller opplæringsform gjerne omtalt som ”mester – svenn” eller ”mester- lærling” – ordninger. Opplæringen foregår ved at en nybegynner og lærling får forklart og demonstrert hvordan ulike oppgaver på arbeidsplassen utføres av en mester. Deretter prøver nybegynneren å etterligne mesterens utførelse.

Gjennom øvelse, korrigeringer og mer detaljerte instruksjoner fra mesteren forventes lærlingen å bli mer og mer kompetent til å utføre arbeidsoppgavene på egenhånd. Derved kan mesteren introdusere stadig mer komplekse oppgaver for lærlingen. I tillegg til de spesifikke arbeidsoppgavene og fagets kunnskaper vil nybegynneren også gjennom sin deltakelse i arbeids- og produksjonsfellesskapet tilegne seg verdier, måter å tenke på og yrkets vurderingsformer (standarder). Hovedpoenget med kvalifiseringen er læring knyttet til deltakelse i bestemte praksiser, og læring som handling (Pettersen og Løkke 2005:32). Om denne veiledningsformen skriver Pettersen og Løkke: ”Tradisjonell mester- svenn veiledning er først og fremst en erfaringsbasert veiledningsmodell. Veiledningsordningene er ikke utviklet, begrunnet og forankret i bestemte pedagogiske og psykologiske teorier. De er primært knyttet nært og intimt til arbeidskollektivet og arbeidsprosessens organisering” (ibid). Opplæring og veiledning i den tradisjonelle handverkstradisjonen omtales også som ”skjult pedagogikk”. Dette viser til at læring og veiledning har en sekundær betydning – det er ”biprodukter” av - i forhold til det som er hovedsaken: produksjon og tilvirkning (ibid).

Denne formen for veiledning har vært praktisert helt siden middelalderen og frem til i dag. Den har imidlertid blitt kritisert for å være dårlig tilpasset det samfunnet som vi nå lever i. Dette betegner Pettersen og Løkke som et moderne kunnskapssamfunn. Kritikken påpeker at veiledningsmetoden er konservativ og tradisjonsbevarende, og representerer gårsdagens svar på nåtidens utfordringer. Samtidig påpekes det at metoden er for praktisk, i den forstand at de teoretiske begrunnelser, overveielser og refleksjoner knyttet til fagutøvelsen i liten grad tas opp og tematiseres. Til sist representerer mesterens autoritet et tankekors ved metoden. Denne kan bremse både fagutvikling og lærlingers selvstendighet og kreativitet. Det er heller ikke sikkert at lærlingene bare lærer av mesterens gode sider, også foreldet kunnskap, ineffektiv praksis og uvaner kan stå i fare for å bli videreført gjennom mester- svenn relasjonen (Pettersen og Løkke 2005:32).

### **5.1.2 Veiledning som refleksjon**

På 1960 og - 70 tallet gjør reflekterende veiledning seg mer gjeldende innen veiledningsfeltet. Her tenkes refleksjon og meningsutveksling rundt yrkets aktuelle og konkrete problemer og oppgaver å kunne håndteres og løses i lys av yrkeskunnskapens

---

teorier, prinsipper, begreper, metoder og retningslinjer for handling. Denne formen for veiledning kalles også en indirekte form for veiledning, da veiledningen skjer frikoblet fra direkte yrkesutøvelse. Pettersen og Løkke hevder at fremveksten av reflekterende veiledning kan relateres til fremveksten av nye yrker og profesjoner i samfunnet, der selve yrkesutførelsen foregår i samtalsform, og hvor den daglige utøvelse av yrket ikke er direkte tilgjengelig for andre. For eksempel viser de til at samtalen er et viktig verktøy for både psykologer, terapeuter, rådgivere, lærere og sosionomer. Samtidig er yrkesutøvelsen til dels skjermet for innsyn utenifra. Den forekommer innenfor såkalte ”private arenaer”. Videre, hevder Pettersen og Løkke, kan fremveksten av reflekterende veiledning knyttes til endringer i utdanning og kvalifisering til yrker og profesjonsutøvelse mer generelt. Den teoretiske kvalifiseringen til yrker foregår i stadig større grad på egne utdanningsinstitusjoner. For mange kan overgangen fra teoretisk studium til praktisk yrkesutøvelse arte seg som et sjokk. Reflekterende veiledning fremstår som en strategi for å dempe dette sjokket og skape forbindelser mellom de teoretiske kvalifikasjoner og yrkesutøvelsens praktiske utfordringer. Med dette får veiledning som refleksjon en uttalt pedagogisk begrunnelse og funksjon (Pettersen og Løkke 2004:35). Den beskrivelsen av nye yrker og profesjoner i samfunnet som Pettersen og Løkke gir, er etter min oppfatning, en beskrivelse av den type yrker som jeg har benevnt som kunnskapsintensive i denne oppgaven.

### **5.1.3 Veiledning gjennom deltakelse, handling og samtale**

Som en siste utviklingslinje viser Pettersen og Løkke til ”veiledning gjennom deltakelse, handling og samtale”. Denne nye formen for veiledning hevder de å ha sett konturene av de siste ti - femten år. Her understreker de at utviklingen innenfor veiledningsfeltet innebærer et forsøk på å gi den opprinnelige, erfaringsbaserte mester – svenn modellen mer uttalte og kvalifiserte teoretiske begrunnelser, både pedagogisk og psykologisk. Teoriutviklingen innenfor sosiokulturell psykologi, sosialkonstruktivisme og situert læring har bidratt til en ”rehabilitering” av mesterlære begrepet. Med utgangspunkt i disse søker en å løfte frem mesterlæren som et nødvendig innslag i veiledning, og som en veiledningsstrategi med et potensial i moderne veiledning (Pettersen og Løkke 2004:36)

Pettersen og Løkke hevder at veiledning gjennom deltakelse, handling og samtale kan betraktes som stående i et konkurranseforhold til mer rendyrkede former for refleksjonspreget veiledning. De oppfatter imidlertid denne siste utviklingslinjen som en nødvendig og fruktbar videreutvikling av den siste utviklingslinjen innen veiledningsfeltet, veiledning som refleksjon. Ved å benytte benevnelsen ”veiledning gjennom deltakelse, handling og refleksjon” ønsker de å understreke at denne utviklingen også innebærer et ønske om å integrere momenter fra de to tidligere utviklingslinjene (Pettersen og Løkke 2004:37). Slik jeg ser det kan intern mentoring representere både en form for refleksjonspreget veiledning, og en veiledningsstrategi der både deltakelse, handling og refleksjon står sentralt. Dette vil, slik jeg ser det, avhenge av hvordan en legger opp veiledningen, og hvilke spesifikke arbeidsoppgaver adepten (den veiledede) har å forholde seg til. Dette vil komme tydeligere frem i det følgende.

## 5.2 Mentoring

Betegnelsen Mentor kommer opprinnelig fra den greske mytologien, nærmere bestemt fra Homers diktverk ”Odysseen” fra ca.800 år f.kr. I denne fortelles det om hvordan Odyssevs, konge av Ithaka, betror omsorgen og oppdragelsen av sin sønn Telemakos til sin gode venn Mentor når han skal legge ut på en lengre reise i krigen mot Troja. Mentor fikk i oppgave å oppdra Telemakos og forberede han på dagen da han selv skulle innta kongerollen og vise seg som en vis og god hersker. Mentor sin oppgave overfor Telemakos ble mangfoldig. Mentor skulle fungere som en farsfigur, lærer, pålitelig og betrodd rådgiver, samt veileder for Telemakos i den tiden Odyssevs kjempet med grekerne i krigen (Ahlstöm 2003:17).

Faye J Crosby tegner i boken ”Mentoring dilemmas- Developing relationships within multicultural organizations” opp en historisk oversikt over hva som har vært sentrale tilnærminger i forskning og litteratur til det hun kaller ”developmental relationships”, og som jeg her har oversatt med ”utviklingsrelasjoner”. Flere av de bøkene og den empiriske forskningen hun viser til bærer titler med ordet mentor i seg, og en kan derfor spørre seg hvorfor hun ikke har valgt å benytte betegnelsen ”mentoring- relationships”, eller ved norsk ”mentoringrelasjoner”? Begrepet mentoring har for øvrig etter Crosby sin oppfatning vært

---

brukt synonymt med ulike andre former for veiledning. For å kunne skille ut hva som kjennetegner mentoring har hun gjennom analyse av litteratur og forskning på området kartlagt hvilke hovedfunksjoner utviklingsrelasjoner kan ha, og benevner kun en av disse som mentoring. De to andre hovedfunksjonene mener hun er rollemodellering og sponsorship (Crosby 1999).

En rollemodell er, slik Crosby beskriver han eller henne, en eldre person som en yngre person følelsesmessig identifiserer seg med, og som den yngre personen ønsker å etterligne på et eller flere områder. Rollemodellen opplever ikke nødvendigvis noen følelsesmessig tilknytning til den yngre personen, og kan være totalt uvitende om at han eller hun er en rollemodell. En sponsor på sin side er en eldre person som gir instrumentell støtte til en yngre person. Følelsesmessig tilknytning er ikke en nødvendig del av utviklingsrelasjonen. Adepten må være i stand til å stole på at sponsoren vil utføre sine plikter i forhold til adepten, men utover dette trenger det ikke å være følelsesmessige bånd involvert i relasjonen (Crosby 1999). En mentor, hevder Crosby, er en eldre person som investerer følelsesmessig i utviklingen av en yngre person. Gjensidig tillitt og følelsesmessig tilknytning eksisterer hos begge parter. Mentoren kan, eller kan ikke være i stand til å gi adepten mye instrumentell hjelp i organisasjonen. Uavhengig av dette gir mentoren oppmerksomhet til adepts interesser og behov, og tilbyr på denne måten psykososial støtte til adepten (Crosby 1999).

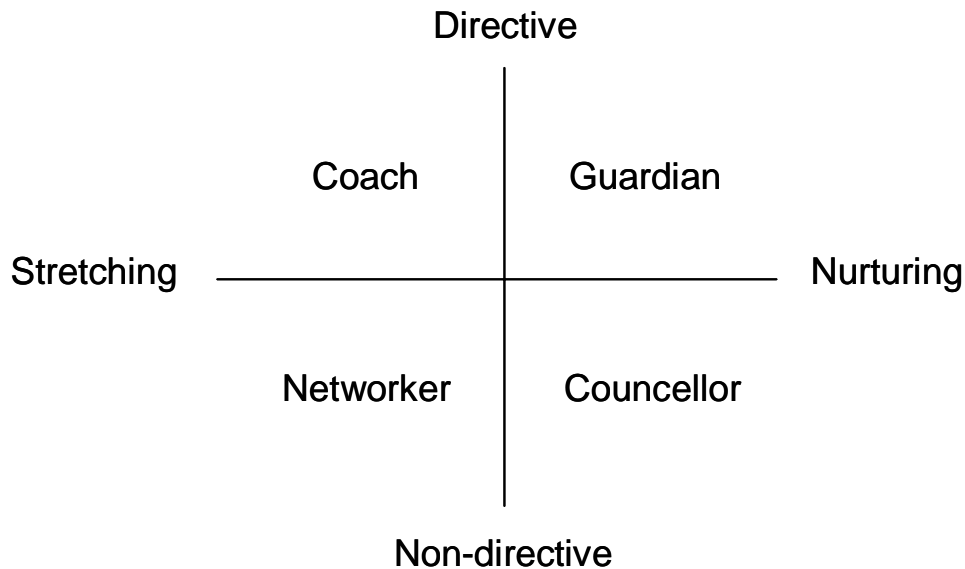
Crosby presiserer ved presentasjonen av disse ulike funksjonene og rollene i utviklingsrelasjoner at den eldre personen kan innta mer enn en rolle i en utviklingsrelasjon. Han eller hun kan for eksempel primært være en sponsor, for så å utvikle mer omsorg for andre sider ved adepts arbeidssituasjon. Den eldre personen kan altså opptre både som rollemodell, sponsor og mentor i en og samme relasjon (Crosby 1999).

David Clutterbuck, hevder at det er fem basistilnæringer en person kan handle ut ifra for å hjelpe en annen person å utvikle seg på arbeidsplassen. Disse tilnærmingene kaller han coaching, counseling, networking, guiding og mentoring. Clutterbuck mener at mentoring er en relasjon der alle de fire andre tilnærmingene til å hjelpe er involvert. En mentors

hovedoppgave er å vise sensitivitet overfor adeptens behov, og møte disse med den atferd som passer behovene best. Dette innebærer at mentoren kan være nødt for å veksle mellom de ulike rollene innenfor et kort tidsrom, for eksempel kan han eller hun stille utfordrende spørsmål i det ene øyeblikket (coaching atferd), for så å lytte empatisk i det neste (counseling atferd) (Clutterbuck 1999:21). Denne forståelsen av mentoring kan vi se i relasjon til den rolle Mentor påtok seg overfor Telemakos i Homers verk *Odysseen*. Mentor hadde her flere roller overfor sin lærling.

Clutterbuck beskriver mentorens rolle i de fire ulike tilnærmingene til å hjelpe en annen på bakgrunn av hvor styrende versus ikke- styrende mentor opptrer i forhold til adeptens utvikling, og i forhold til hvor støttende versus utfordringsorientert han eller hun opptrer. Hvis det primært er mentoren som bestemmer innholdet i den veiledede og veilederens samtaler, setter mål for adepten og ellers legger føringer for deres møter, vil utviklingsrelasjonen være relativt styrende. Hvis derimot veilederen oppmuntrer den veiledede til selv å sette agendaen for samtalene mellom veileder og den veiledede, formulere egne målsettinger og generelt stimulere til selvstendighet, vil relasjonen være relativt ikke- styrende (Clutterbuck 2001:17). Når det gjelder hvor støttende versus utfordringsorientert mentor opptrer i utviklingsrelasjonen, kan denne forstås på bakgrunn av sammenhengen mellom læring, angst og trygghet som er beskrevet tidligere i oppgaven. Å få støtte i forhold til sine synspunkter og følelser er nødvendig for å oppleve trygghet og aksept i relasjon til andre. For å kunne oppnå ny erkjennelse eller utføre nye handlinger må vi imidlertid også utfordres på våre oppfatninger, noe som kan innebære en følelse av utrygghet og angst (jamfør punkt 4.3.7). Clutterbuck illustrerer hvordan de ulike tilnærmingene til å hjelpe andre kan plasseres i forhold til dimensjonene: styrende versus ikke- styrende, og støttende versus utfordringsorientert, ved hjelp av figur 10:





**Figur 10: Fire grunnleggende måter å hjelpe (Clutterbuck 2001:20).**

Ut ifra figuren ser vi at coaching er en relativt styrende måte å hjelpe noen i å utvikle kompetanse. Clutterbuck hevder at dette er fordi mentoren/coachen, eller en tredje part, for eksempel organisasjonens ledelse, setter målene for adeptens utviklingsprosess. I selve coaching - situasjonen er det imidlertid ulike tilnærminger til å hjelpe lærlingen, eller den lærende i å utvikle seg, som er mer eller mindre styrende fra mentoren/coachens side. En effektiv coach er en som utfordrer den veilededes overbevisninger, og som demonstrerer hvordan oppgaver som den veiledede har problemer med å mestre utføres (Clutterbuck 2001:19).

Counselling, som jeg her vil oversette med ”tillitsfull rådgiver”, beskriver Clutterbuck som en relativt ikke- styrende måte å hjelpe noen på. En ”tillitsfull rådgiver” opptrer gjerne som en aktiv lytter, er en som hjelper til å strukturere og analysere karriererelaterte beslutninger for adepten, eller bare er en som lytter til adepten. I denne rollen støtter mentoren adepten i å ta ansvar for sin karriere og personlige utvikling (Clutterbuck 2001:19).

Networking, eller nettverksbygging, handler om å utvikle adeptens personlige nettverk. For å kunne være effektiv innenfor organisasjonen må en, i følge Clutterbuck ha et

informasjonsnettverk i organisasjonen. Det vil si kontakter som kan veilede en i forhold til hva som er nødvendig å vite for å løse arbeidsoppgavene. I tillegg må en ha et nettverk av folk som kan hjelpe en i å få løst arbeidsoppgaver i praksis. Dette er i tråd med Sørhaugs overbevisning om at det er i nettverkene arbeid blir gjort (jamfør punkt 4.3.8). En mentor kan hjelpe en adept i å utvikle sin kreativitet i forhold til å utvikle sitt nettverk, eller hjelpe adepten å bygge opp helt egne nettverk (Clutterbuck 2001:20).

Guiding, innebærer det å være en beskytter eller vokter (being a guardian). Denne rollen benevner Clutterbuck også som relativt styrende. I denne situasjonen gir mentor konkrete råd til adepten, istedenfor å la adepten selv tenke seg frem til løsningen på sitt problem. Det å benytte en refleksiv tilnærming der mentor spør adepten: ”Hva tror du at du bør gjøre i denne situasjonen?”, vil i noen sammenhenger være en upassende tilnærming til å imøtekomme adeptens behov i følge Clutterbuck. Denne tilnærmingen kan i noen tilfeller heller virke umotiverende enn motiverende på adepten. Å alltid stille til rådighet svaret på adeptens utfordringer er imidlertid noe en bør unngå da dette ikke hjelper adepten til å bli selvstendig og refleksiv i sine valg (Clutterbuck 2001:21).

Clutterbuck hevder at det å være en guide og beskytter/vokter også innebærer et sterkt element av det å være en rollemodell. Dette innebærer den risiko at adepten ikke bare lærer av mentorens gode egenskaper og evner, men at han eller hun også viderefører mentorens uvaner og foreldede kunnskap (Clutterbuck 2001:21). Denne risikoen redegjorde jeg også for i forhold til den handlingsorienterte veiledningen der mesteren kan tenkes å videreføre dårlige så vel som gode egenskaper og evner videre til lærlingen (punkt 5.1.1).

Clutterbucks ulike tilnærminger til å hjelpe andre vil jeg komme tilbake til i drøftningen rundt potensialet for kunnskapsdeling i mentoringrelasjoner, og videre i drøftningen av mentoringrelasjoner som praksiser der kommunikasjonsbehov knyttet til følelser kan tenkes imøtekommes konstruktivt. Før dette vil jeg imidlertid redegjøre for hvordan vi kan forstå formelle mentorprogram i organisasjoner, og hvordan vi kan forstå rasjonale bak interne mentorprogram som arrangerte læringsarenaer i organisasjoner.

## 5.2.1 Mentorprogram

Mentoringrelasjoner kan være både uformelle og formelle. Hvis vi snakker om en uformell mentorrelasjon foregår formidling av kunnskap og tanker ikke nødvendigvis bevisst, men er en del av mentorens personlighet. Gjennom samtaler med kolleger på jobben fungerer medarbeideren som en lærer og inspirator (Brandi, Hildebrandt, Nordhaug og Nordhaug 2004:154). Formelle mentoringrelasjoner er program der en bevisst legger til rette for at to mennesker kan utveksle erfaringer (Ahlström 2003:24). Det finnes ingen klar og entydig oppskrift på hvordan mentorprogram skal gjennomføres. Mentorprogram endres og formes avhengig av utviklingstrender og behov. Grunnlaget og felles for alle slike program er imidlertid dialogen og møtet mellom to personer, der målet er faglig og personlig utvikling hos adepten (Ahlström 2003:12). I arbeidslivet benyttes mentorskap blant annet som en metode for lederutvikling, personalutvikling og integrasjon av fremmede eller nye mennesker i organisasjonen (Brandi m.fl. 2004). Mentorprogram løper gjerne over en periode på et år. Dette gir adepten tid til å gå igjennom endrings- og utviklingsprosesser. Mentorprogram kan godt ha en lenger varighet, men det er, i følge Ahlström, sjelden at mentorer ønsker å forplikte seg til et program lenger enn et år (Ahlström 2003:46).

Mentorprogram endres og formes som sagt avhengig av utviklingstrender og behov. Brandi m.fl. viser til ulike former for mentorskap i organisasjoner: "Utviklingsmentorskap" retter seg mot at ledere og medarbeidere skal bli mer bevisste sine egne utviklingsmuligheter. "Spot-mentorskap" har kortere forløp og benyttes ved behov for spesifikk kunnskap, innsikt eller kompetanse. "Variasjonsmentorskap" viser til sammenhenger der en ønsker å tiltrekke, rekruttere og fastholde såkalte minoritetsgrupper i organisasjonen, mens "Omvendt mentorskap" beveger seg bort fra forestillingen om at mentor må være en eldre og erfaren yrkesutøver og adepten være yngre og uerfaren. Det kan være at den unge og nyutdannede medarbeideren heller tilfører den eldre ansatte, og virksomheten som helhet, ny kunnskap. En annen mentoringrelasjon er 2mentor konseptet, eller gjensidig mentorskap. Dette er et eksempel på at erfaringsutvekslingen kan gå begge veier (Brandi m.fl. 2004).

Ahlström understreker at selv om mentorskap handler om utveksling av kunnskap og erfaringer på et noenlunde jevnbyrdig nivå er nivået likevel ikke helt likestilt. Hadde så vært tilfelle ville det heller handle om to personer som var samtalepartnere for hverandre, der begge var hovedpersoner. I mentorskap er det adepten som skal vies oppmerksomhet, mentor skal kun være en viktig biperson (Ahlström 2003:19).

### **5.2.2 Rasjonale bak mentorskap**

Rasjonale bak mentorskap kan vi, slik jeg ser det, kunne forstå på bakgrunn av Vygotskys utviklingsteori og tanker om barnets nærmeste utviklingszone. Vygotsky hevdet at mennesket allerede fra fødselen av må forstås som et kollektivt og sosialt vesen. Det er menneskets samhandling med omgivelsene som del av et kollektivt og kulturelt fellesskap som danner grunnlaget for utviklingen som individ. Vygotsky skiller mellom biologisk betinget utvikling og kulturelt betinget utvikling. Den kulturelt bestemte utviklingen kan knyttes til utvikling av det han betegner som høyere mentale prosesser, disse innebærer evne til å kognitivt fungere på et abstrakt nivå. (Bråten og Thurmann- Moe 1998:124). Vygotsky hevdet med andre ord at den intellektuelle utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial virksomhet, og således at læring kommer forut for kognitiv utvikling. I denne sammenheng kan vi snakke om et barns nærmeste utviklingszone, denne defineres som: ” Avstanden mellom barnets eksisterende utviklingsnivå gjennom selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende (Vygotsky 1978:159).

Vygotsky mente at barnet i samarbeid med voksne, eller mer kompetente jevnaldrende, kan prestere mer enn det kan klare på egenhånd. Det er imidlertid ikke først og fremst samarbeidets betydning i den aktuelle problemløsnings situasjonen som er viktig, men heller det potensialet for videre læring og utvikling som ligger i samarbeidet. Det barnet klarer med hjelp i dag, vil det kunne klare alene på et senere tidspunkt. Gjennom samarbeid og samhandling med voksne eller jevnaldrende styres således barnet mot høyere trinn i sin egen

---

utvikling (Bråten og Thurmann- Moe 1998:125). Ved mentoring gjør den samme forestilling seg gjeldende, men det er her, når denne veiledningen benyttes i organisasjoner, snakk om voksne mennesker som inngår i lære- og utviklingsprosessene. Gjennom samtaler med mentor tenkes adepten å reflektere rundt - og løse en rekke problemstillinger som vil gjøre adepten mer kompetent til å løse disse og lignende problemstillinger i det daglige arbeidet i organisasjonen.

I de mentorprogrammene som Brandi m.fl. presenterer, fremstilles ikke alder på mentor og adept som vesentlig. Det fremgår for øvrig at det er en asymmetri i forholdet mellom adept og mentor hva angår erfaring og kompetanse i de fleste mentoringrelasjonene. 2mentor konseptet er et unntak, her finner vi likevekt og symmetri i mentoringrelasjonen. Med dette konseptet fremkommer således ideen om at læring og utvikling i mentoringrelasjoner også kan forekomme der partene er likestilt. En kan imidlertid, i forhold til en slik relasjon, stille spørsmålet om ikke utvekslingen av erfaringer fortere kan stoppe opp her i forhold til enn i en asymmetrisk relasjon. De to aktørene vil kunne tenkes å ha et mer begrenset spekter av ulike erfaringer relatert til arbeidssituasjonen enn hva som kan tenkes å være tilfelle i en asymmetrisk mentoringrelasjon. I et asymmetrisk forhold kan mentoren på bakgrunn av sine erfaringer og kunnskaper innenfor fagfeltet tenkes å lettere kunne drive læringen og utviklingen fremover. At det er en asymmetri i relasjonen vil imidlertid ikke være en nødvendig betingelse for at læring og utvikling kan finne sted hos adepten.

Vygotsky fremhevet språket som et viktig element i samhandlingen mellom barnet og dennes omgivelser. Slik han så det er ethvert individs tankeprosesser å forstå som en form for indre tale som er overført og internalisert med utgangspunkt i sosial samhandling. De problemløsningsstrategier som internaliseres hos barnet må derfor forstås som språkformidlede eller språkmediert (Bråten og Thurmann- Moe 1998:124). I mentoringrelasjoner har jeg allerede påpekt at det er dialogen og møtet mellom to personer som står sentralt. I tråd med Vygotskys overbevisning gis samtalen verdi som redskap til læring hos adepten, og derved videre utvikling av kunnskaper og kognitive ferdigheter hos denne.

I henhold til Vygotskys syn på læring kan vi forstå mentor som en viktig rollemodell for adepten i en mentoringrelasjon. Crosby beskrev en rollemodell som en person som en yngre person følelsesmessig identifiserer seg med og ønsker å etterligne. I henhold til tradisjonell formidlingspedagogikk har hjelp fra og imitasjon av andre i stor grad vært betraktet som et svakhetstegn hos eleven. Kunnskapen ansees å først eies av eleven når den kan reproduseres uten assistanse. Slik Vygotsky så det kan hjelp fra og imitasjon av andre snarere betraktes som et tegn på at en utviklingsprosess er i gang, der det som imiteres velges ut av eleven selv, og alltid vil stå i relasjon til hans eller hennes potensielle utviklingsnivå (Bråten og Thurmann- Moe 1998:129). Denne tankegangen kan, slik jeg ser det, også tenkes å gjøre seg gjeldende i mentoringrelasjoner hvor da adepten selektivt velger hvilke egenskaper hos mentor han eller hun ønsker å imitere og etterfølge. Jeg har tidligere beskrevet hvordan lærlinger tenkes å kunne lære både positive og negative vaner og overbevisninger fra sin mester gjennom rollemodellering (jamfør punkt 5.1.1). Vygotsky peker imidlertid på etterligningen, eller imitasjonen som en konstruktiv og selektiv prosess hos den veiledede.

### **5.2.3 Intern mentoring**

Ahlström gir en beskrivelse av ulike typer mentorprogram, interne, eksterne og blandede. I interne programmer kommer både adeptene og mentorene fra egen organisasjon. Det vil si at en gruppe adepter kobles sammen med hver sin mentor fra den samme organisasjonen. Programmet kan være strukturert etter en mal der for eksempel adept og mentor møtes til faste samtaler ca. hver måned, eller oftere. I tillegg kan det arrangeres fellessamlinger i løpet av året for adeptene og mentorene, hvor disse kan utveksle erfaringer seg imellom. I eksterne programmer kommer adeptene fra egen organisasjon, mens mentorene kommer utenfra. I blandede programmer, kommer både adeptene og mentorene fra ulike organisasjoner (Ahlström 2003:29).

I denne oppgaven er fokus på intern mentoring. Et internt mentorprogram kan, i motsetning til et eksternt mentorprogram knyttes ytterligere til Vygotskys syn på læring og utvikling.

---

Vygotsky hevdet at kunnskapen som skal læres ikke må tas ut av sin naturlige sammenheng og overføres i en annen kontekst. Kunnskap kan bare gi mening og skape motivasjon dersom den inngår som en del av en helhet (Bråten og Thurmann- Moe 1998:126). Denne tilnærmingen til læring betegnes som ”situert perspektiv på læring”. Læring ansees ikke å være en isolert handling som finner sted i det enkelte individ, men heller noe som inntreffer i samspill med andre mennesker, i en naturlig kontekst. Wenger hevder at læring innenfor det situerte perspektiv kan karakteriseres som forandringer i vår deltakelse i ulike sosiale kontekster. Gjennom deltagelse i hverdagslivets praksis er vi med på å skape endringer i verden. Samtidig er den sosiale verden med på å forme og utvikle vår praksis, vår forståelse av oss selv og den sosiale verden rundt oss. Aspektene ved de ulike prosessene som vi er aktive deltagere i kan beskrives som vår læring (Wenger 1998:4). Slik jeg ser det kan vi, i tråd med dette perspektivet, forstå det slik at adepten som deltar i et mentorprogram endrer sin deltagelse i organisasjonen gjennom å være i samtale og kontakt med en mentor på et annet nivå, eller med andre arbeidsoppgaver i organisasjonen. Wenger understreker også at den sosiale deltagelse i ulike praksisfellesskap ikke bare er en lærings- og utviklingsprosess. Deltagelsen er også med på å forme identiteten. Gjennom vår relasjon til fellesskapet bekreftes og formes våre meninger, tolkninger og handlinger (ibid). Denne tankegangen om at deltagelse i ulike sosiale kontekster anses å være med på å forme vår identitet har jeg drøftet tidligere i oppgaven ved å referere til Foucault, Andersen og Sennett (punkt 3.3.2).

Slik Wenger ser det har en sosial teori om læring, der deltagelse i praksisfellesskap ansees som utgangspunkt for læring, utvikling og identitetsdannelse, en rekke implikasjoner for hvordan en skal forstå og tilrettelegge for læring. For (1) individer betyr det at læring blir et spørsmål om å involvere seg, og bidra i de sosiale fellesskapene de er en del av. For (2) praksisfellesskap vil læring være et spørsmål om å forbedre deres praksis og sikre nye generasjoner av medlemmer. For (3) organisasjoner blir læring et spørsmål om å opprettholde de sammenfiltrede praksisfellesskapene som utgjør grunnen til at en organisasjon vet hva den vet og således blir effektiv og verdifull som en organisasjon. Læring kan med andre ord ikke forstås som en separat aktivitet (Wenger 1998:7-8).

Intern mentoring vil, slik jeg ser det, i Wengers termer kunne betraktes som et forsøk, fra organisasjonens side, i å etablere små praksisfellesskap i organisasjonen, der adept og mentor er aktører, på tvers av allerede etablerte praksisfellesskap. Disse nye praksisfellesskapene kan, slik jeg ser det, betraktes som nye arenaer for hva Lave og Wenger kaller ”legitim perifer deltagelse”. Med dette begrepet viser de til den lærendes legitimitet som deltager i et fellesskap. Den lærende må, for å kunne lære, ha mulighet til å være aktiv i et fellesskap som er relatert til det som skal læres. At den legitime deltagelsen betegnes som perifer viser til at en kan være deltager i fellesskapet på ulike måter. Noen deltagere har en aktiv og inkludert rolle i fellesskapet, mens andre er mer tilbaketrukne og observerende (Lave og Wenger 1991). I forhold til en mentoringrelasjon vil, slik jeg ser det, samtale og kontakt med mentoren for adepten representere deltagelse i et fellesskap der mentoren har en mer aktiv rolle.

De nye praksisfellesskapene som dannes kan tenkes å ha ulike funksjoner og betydning i organisasjonen, og for den enkelte medarbeider. Ahlström, samt Clutterbuck viser til at hver mentor og adept vil stille med sine personlige forventninger til et mentorprogram. En vil ha ulik oppfatning om hva mentoringrelasjonen skal bidra til, hva deres rolle skal være i relasjonen, hvordan de skal opptre og hvilke resultater relasjonen skal føre med seg (Ahlström 2003:27, Clutterbuck 2001:16). Ahlström peker på viktigheten av å ikke stille urealistiske mål for mentorprogrammet, verken for organisasjonen som helhet, eller for den enkelte medarbeider, som ikke vil bli innfridd (Ahlström 2003:27). Clutterbuck understreker betydningen av at begge parter i mentoringrelasjonen opplever at de får noe positivt ut av relasjonen, for at denne skal kunne opprettholdes over tid (Clutterbuck 2001:16).

Dreier hevder at læring oppleves som noe personlig betydningsfullt for en person når han eller hun føler seg bedre i stand til å utføre noe i andre situasjoner enn den umiddelbare læringssituasjonen. Slik han ser det er læring knyttet til en fremtidig mer eller mindre klart forestilt, mulig personlig deltagerbane (Dreier 1999:87). Begrepet deltagerbane viser i henhold til det situerte læringsperspektiv til at vi som aktive deltagere har muligheten til å fordype oss i ulike oppgaver eller gjøre ting på alternative måter. På bakgrunn av våre deltagerbaner vil vi med tiden gradvis kunne endre hvordan vi objektivt sett er, andres



---

opplevelse av oss, samt vår egen oppfatning av oss selv som et sosialt plassert objekt (Lave 1999:48). Vi kan se dette i relasjon til Clutterbucks understrekning av at begge parter i en mentoringrelasjon må oppleve at de får noe positivt ut av relasjonen om denne skal opprettholdes over tid, deltagerne i et mentorprogram må oppleve at deres deltagelse her representerer en mulig fremtidig deltagerbane. Samtidig må disse forventningene være, som Ahlström påpeker, realistiske å oppnå.

Dreier hevder også at deltagernes personlige læringsbane ikke behøver å stemme overens med hvordan en institusjonalisert arrangert læringsbane er tenkt brukt av deltagerne fra organisasjonens side. Den institusjonelle læringsbanen har forskjellige deltagere som griper sin deltagelse i den forskjellig an, gir den forskjellig personlig retning og en forskjellig partiell, personlig konfigurasjon (Dreier 1999:80). Et internt mentorprogram kan, slik jeg ser det, betraktes som en slik institusjonalisert arrangert læringsbane som Dreier beskriver.

Ahlström hevder at det i interne mentorprogrammer er viktig å finne et tydelig overordnet mål for programmet (Ahlström 2003:29). På bakgrunn av begrepet om personlige deltagerbaner, eller læringsbaner, kan vi forstå viktigheten av dette. Hvis medarbeiderne for eksempel arbeider aktivt mot organisasjonens overordnede målsettinger med mentorprogrammet, vil dette være ugunstig for organisasjonen. Videre understrekes det i litteraturen at deltagelse i mentorprogram bør være frivillig (Clutterbuck 2001, Ahlström 2003). Dette kan vi også forstå på bakgrunn av begrepet om personlige deltagerbaner. For at mentoringrelasjonen skal opprettholdes over tid må medarbeiderne betrakte mentorprogrammet som en mulighet for å utvikle sin fremtidig mulige personlige deltagerbane. I Moxnes og Bergers termer innebærer dette at mentorene og adeptene må ha en motivasjon for å delta i mentorprogrammet (jamfør punkt 4.3.7).

Et annet viktig poeng som trekkes frem i forhold til tilrettelegging av mentorprogram er at mentorene i et mentorprogram ikke bør lønnes for denne rollen (Ahlström 2003, Clutterbuck 2001). Dette kan forstås på bakgrunn av den samme argumentasjon som føres ovenfor. Mentorene bør også ha en indre motivert interesse i å delta i mentorprogrammet for at

mentoringrelasjonen skal opprettholdes over tid. At mentoren ikke får betalt kan også tenkes å styrke tilliten til mentoren hos adepten, da adepten vil føle at mentoren har en oppriktig interesse i adeptens lærings- og utviklingsprosess (Ahlström 2003, Clutterbuck 2001). Til sist er det et viktig poeng å få frem at mentorene bør være virksomme ett eller helst to nivåer over adeptene i organisasjonen (Ahlström 2003, Clutterbuck 2001). Ahlström hevder at hvis nivåforskjellen mellom adepten og mentoren er for liten, risikerer en at adepten ikke klart fremstår som hovedpersonen i mentoringrelasjonen. En annen risiko er hvis mentoren og adeptens sjef står i nær relasjon til hverandre på arbeidsplassen, dette kan skape utrygghet for adepten i relasjonen da adepten kan bli usikker på hvor mentorens lojalitet ligger (Ahlström 2003:43).

#### **5.2.4 Potensialet for kunnskapsdeling i mentoringrelasjoner**

Intern mentoring som organisatorisk struktur skaper, slik jeg ser det, nye muligheter i organisasjonen for at kunnskapsdeling kan finne sted. Dette ved at personer som vanligvis befinner seg på ulike arenaer i organisasjonen kommer i kontakt med hverandre og blir kjent med hverandre. Dette gjelder særlig mentor og adept, men vi kan også tenke oss at mentorer og adepter som tidligere ikke har hatt noe med hverandre å gjøre, skaper kontakt seg imellom som følge av mentorprogrammet. For eksempel kan dette skje ved fellessamlinger, eller som følge av at en har fått et felles samtaleemne, rollen som adept eller mentor, og at det derved er mer naturlig å omgås. Ved arrangerte fellessamlinger kan vi tenke oss at erfarings- og kunnskapsutvekslingen vil skje innenfor noen gitte rammer. Den uformelle erfarings- og kunnskapsdelingen vil imidlertid kunne variere i innhold.

Jeg vil i det følgende belyse og drøfte kunnskapsdeling i adept- mentor relasjonen nærmere. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i kommunikasjonsforståelsene jeg har redegjort for tidligere i oppgaven, Argyris og Shöns syn på organisasjonslæring, samt de ulike rollene som Clutterbuck viser til at en mentor skal veksle mellom: coach, tillitsfull rådgiver, nettverksbygger og beskytter/vokter (jamfør punkt.5.2).

Sørhaug benytter, som beskrevet tidligere, begrepet kunnskapsregimer for å uttrykke spesifikke koblinger mellom organisering og kunnskap, makt og legitimitet. Han hevder at det i moderne organisasjoner er nødvendig å balansere de ulike kunnskapsregimene kollegium, linjen og nettverk da de oppfyller ulike funksjoner i organisasjonen: ”kollegiet skaper grobunn for det nye, linjer holder på orden og retning, mens nettverkene arbeider” (Sørhaug 2004:317). Jeg har i det foregående knyttet kunnskapsregimene sammen med kommunikasjonsforståelsene prosess- skolen og den semiotiske skole, og da spesielt den kommunikasjonsforståelse som Peirce representerer (jamfør punkt 4.3.8). Slik jeg ser det kan de ulike rollene som Clutterbuck viser til at en mentor må veksle mellom i en mentoringrelasjon sees som uttrykk for de ulike kunnskapsregimene. Veldig forenklet kan dette uttrykkes ved at mentorens rolle som tillitsfull rådgiver skaper grobunn for det nye, her kan adepten fritt uttrykke ulike tanker og gå i dialog med mentor (kollegialitet), rollen som beskytter/vokter holder på orden og retning i forhold til adeptens målsettinger (linjen), mens rollen som nettverksbygger er nødvendig for å få ting gjort (nettverk). I den situasjonen der mentor har rollen som coach vil, etter min mening, mentor også gå i dialog med adepten, men denne formen for dialog vil skille seg fra den form for dialog som kan finne sted i den situasjonen der mentoren tar rollen som tillitsfull rådgiver. I dette resonnementet, må det imidlertid understrekes at jeg tar utgangspunkt i Clutterbucks forståelse av hva rollen som coach innebærer. Clutterbuck belyser hva han definerer som forskjellene mellom coaching og mentoring ved hjelp av en enkel tabell (tabellens tekst er oversatt fra engelsk). I tabellen kommer det, slik jeg ser det, fram en forståelse der coaching hovedsakelig må forstås som veiledning som orienterer seg rundt det å fremme utvikling hos adepten i henhold til noen gitte målsettinger, mens mentoring stimulerer til utvikling hos adepten der utviklingens område bestemmes ut fra adeptens ønsker og ståsted (se tabell 1):

*Tabell 1: Coaching versus mentoring (Clutterbuck 2001:26).*

### **Coaching**

Opptatt av oppgaven

### **Mentoring**

Opptatt av bakenforliggende implikasjoner knyttet til oppgaven

Fokus på evner og prestasjoner	Fokus på kapasitet og potensial
Hovedsakelig en linjeleder jobb	Fungerer best om mentoren ikke er knyttet til linjen
Agenda settes av, eller sammen med coach	Agenda blir satt av adepten
Vektlegger tilbakemeldinger til den veiledede	Vektlegger tilbakemeldinger og refleksjon hos den veiledede
Typisk brukt for å imøtekomme kortsiktige behov	Typisk langsiktig relasjon, ofte ”gjennom hele livet”
Tilbakemeldinger og diskusjoner omhandler primært det eksplisitte	Tilbakemeldinger og diskusjoner omhandler primært implisitte, intuitive saker og atferd

Susann Gjerde gir et annet bilde av hva som er forskjellene mellom mentoring og coaching. Hun fremsetter særlig to viktige forskjeller. Den ene forskjellen er at mens mentor deler sin erfaring og kunnskap med adepten og fungerer som rådgiver for denne, så vil en coach heller være prosessorientert, og prøve å tilrettelegge for at den lærende skal kunne finne frem til kunnskapen selv. Den andre forskjellen hevder hun er knyttet til formålet med mentoring og coaching. I mentoring er formålet primært knyttet til karrieremål, mens en innenfor coaching vil bestrebe seg på å ha et like stort fokus på den personlige utviklingen (Gjerde 2005:47). Jeg vil i min drøfting ta utgangspunkt i den presentasjonen av coaching som Clutterbuck gir. Jeg understreker at jeg kun vil betrakte denne som en rolle i mentoringrelasjonen, og jeg ser det således ikke relevant å følge opp diskusjonen vedrørende forskjeller mellom coaching og mentoring som veiledningsmetoder her. Jeg påpeker imidlertid at forståelsene av de to metodene kan variere innenfor ulike forskergrupper, noe Clutterbuck og Gjerdens forståelser kan fremstå som eksempel på.

---

Tidligere i denne oppgaven har jeg hevdet at kommunikasjon med utgangspunkt i en prosessorientert kommunikasjonsforståelse vil gi potensial for hva Argyris betegner som enkel læring (jamfør punkt 4.3.5.). Kommunikasjon i tråd med Saussures overbevisning vil kunne gi potensial for hva Argyris og Shön betegner ved enkel sløyfelæring, mens en kommunikasjonsforståelse i tråd med den som Peirce er en representant for, ansees å være en forutsetning for at dobbel sløyfelæring kan finne sted i organisasjonen (jamfør punkt 4.3.6). Slik jeg ser det, er grunnlag for dialog i tråd med Peirces kommunikasjonsteori og erkjennelseslære tilstede i situasjonen der mentor opptrer som en tillitsfull rådgiver, mens det i situasjonen der mentor tar rollen som coach er grunnlag for dialog i tråd med Saussures overbevisning. Her begrenses dialogen av noen på forhånd definerte rammer. I den situasjonen der mentoren tar rollen som beskytter/ vokter vil kommunikasjonen være, slik jeg ser det, innenfor en prosessorientert forståelsesramme.

Vi kan, slik jeg ser det, forstå hvordan hver enkelt mentorrolle kan tenkes å legge til rette for spesifikke læringsprosesser ut fra den drøftningen som er gjort tidligere i oppgaven. Jeg utdyper derfor ikke dette forholdet noe nærmere her. Hva angår mentoring er dette imidlertid en veiledningsmetode der mentoren skal veksle mellom alle mentorrollene i samhandlingen med adepten (jamfør punkt 5.2). Slik jeg ser det, representerer intern mentoring som veiledningsmetode, med dette, et mulig verktøy i organisasjoner til å fremme refleksivitet blant medarbeiderne knyttet til balansen mellom de ulike kommunikasjonsforståelsene og kunnskapsregimene i organisasjonen, og derved også implisitt deres forståelse av læring. I Argyris og Shöns termer kan vi forstå intern mentoring som en organisatorisk struktur som kan fremme deuterolæring i organisasjonen. Med andre ord kan intern mentoring betraktes som en metode som: "(...) may discover and modify the learning system that conditions prevailing patterns of organizational inquiry" (Argyris og Shön 1996:29).

Argyris og Shön hevder at individer handler ut fra en implisitt overbevisning, som de kaller "theory – in- use", og som jeg vil oversette med "bruksteori". Denne, hevder de, er ikke en "gitt" handlingsteori, men en teori som blir konstruert gjennom observasjon av enhver måte å handle på. En kan konstruere alternative teorier for handling i ulike situasjoner og disse vil således være hypoteser som kan testes ut mot den spesifikke situasjonen. I en organisasjon

vil bruksteorier være konstruert gjennom observasjon av individuelle organisasjonsmedlemmers interaktive handlingsmønstre, hvorav deres atferd støttes av formelle og uformelle regler for kollektive beslutninger, delegering av oppgaver og medlemskap i organisasjonen (Argyris og Schön 1996:13). Argyris og Schön hevder at en organisasjons læringssystem er gjensidig avhengig av den bruksteori som individene handler ut ifra i praksis. Dette innebærer at individuelle bruksteorier er med på å opprettholde organisasjonens læringssystem. Dette systemet igjen, bidrar til en forsterkning eller rekonstruksjon av individuelle bruksteorier (Argyris og Schön 1996:29). Individenes handlinger og forståelser oppfattes med andre ord hos Argyris og Schön som deler av konteksten der mennesker inngår, skaper og gjenskaper kontekster. Et slikt perspektiv er i tråd med det situerte læringsperspektiv som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven (jamfør punkt 5.2.3). På bakgrunn av denne prosessen vil organisatorisk deuterolæring være avhengig av individuell deuterolæring hevder de (ibid).

Slik jeg har gitt uttrykk for ovenfor, kan intern mentoring betraktes som en veiledningsmetode som kan fremme individuell deuterolæring. Dette ved å være en metode som kan hjelpe mentoren og adepten til å bli mer bevisst sin bruksteori i ulike situasjoner. Slik jeg ser det kan en måte å bli mer bevisst sin bruksteori være gjennom å drøfte en sak ut ifra de ulike perspektiver som de ulike kommunikasjonsteoriene og kunnskapsregimene jeg har presentert i det foregående gir, og som de ulike rollene mentor veksler mellom i en mentoringrelasjon, etter min oppfatning, er manifesteringer av. Slik jeg ser det, kan en gjennom å drøfte ulike saker ut ifra de ulike perspektivene kunne bli mer bevisst hva som representerer vurderinger ut fra det Polanyi refererte til som tradisjon, og vurderinger ut fra hva som representerer det Polanyi refererte til som fornuft i våre bruksteorier (jamfør punkt 3.2.2), og således kan vi tenke oss at bevisstheten rundt hvordan vi velger å imøtekomme ulike problemstillinger på økes. For at individuell deuterolæring skal skje i en mentoringrelasjon er det, slik jeg ser det, nødvendig at mentoren forstår og kjenner mentoring som metode godt. Han eller hun må eksemplifisere hvordan han eller hun reflekterer med utgangspunkt i de ulike kommunikasjonsteoriene overfor adepten, slik at adepten selv kan delta i refleksjonene, og etter hvert utvikle selvstendighet i denne måten å reflektere på.

Jeg har nå drøftet mentorens ulike roller som ulike perspektiver til å forstå og vurdere en situasjon eller et problem ut ifra. Jeg har argumentert for at intern mentoring ved å bygge på ulike mentorroller har et potensial i seg til å fremme deuterolæring, som Argyris og Shön anser som en forutsetning for dobbelsløyfelæring i organisasjonen (Argyris og Shön 1996:29). Pettersen og Løkke knytter imidlertid ulike veiledningsroller til ulike faser i veiledningen. I supervisjonspreget veiledning, som jeg litt lenger frem i oppgaven vil hevde at mentoring kan betegnes som, vil veiledningsforholdet i begynnelsen (begynnerfasen) preges av asymmetrien i veilederforholdet og veileder vil opptre som instruerende, formidlende og støttende ovenfor den veiledede. Hovedfokuset er at den veiledede skal lære seg basale faglige prinsipper hva angår fagets og yrkets innhold, metoder og teknikker. Samtidig er det viktig at veileder roser og bekrefter den veiledede, både i forhold til hans eller hennes utøvelse av yrkesoppgavene og eventuelle følelsesmessige reaksjoner knyttet til disse. Det må i denne fasen opparbeides trygghet og tillit til veileder (Pettersen og Løkke 2004:114). I en mentoringrelasjon kan vi forstå rollene til mentor i begynnerfasen som beskytteren/vokteren, og som tillitsfull rådgiver. Som beskyttere/vokter instruerer og demonstrerer mentoren hvordan arbeidsoppgaver skal gjøres overfor adepten, mens mentoren i rollen som tillitsfull rådgiver støtter adepten i dens møte med emosjonelle så vel som faglige utfordringer.

Når relasjonen mellom veilederen og den veiledede er blitt tettere kan veilederen begynne å utfordre den veiledede og problematisere det den veiledede tror, mener, ønsker og gjør. Denne fasen, som Pettersen og Løkke betegner som ”den personlige fasen” beskriver de med de tre ordene utforskning, undring og utfordring. Veileder utforsker det den veiledende legger frem, han eller hun undrer seg sammen med den veiledede, og utfordrer den veilededes meninger, oppfatninger og posisjoner (Pettersen og Løkke 2004:116). I forhold til mentors roller forstår vi, slik jeg ser det, at rollene som coach og tillitsfull veileder vil bli fremtredende i denne fasen, der mentor i rollen som coach utfordrer adeptens overbevisninger, dog i henhold til Clutterbuck's beskrivelse av mentoring, innenfor noen gitte rammer, mens han eller hun i rollen som tillitsfull rådgiver kan utforske den veilededes synspunkter og undre seg sammen med adepten.

I den siste fasen i en supervisjonspreget veiledning er det utviklet større likhet og symmetri mellom veileder og den veiledede. Den veiledede har utviklet større selvstendighet og en bredere forståelse av fagets og yrkets praktiske og teoretiske sider. Veiledningen handler nå om å styrke og nyansere den veilededes handlings- og mestringskompetanse. Ettersom det er større likeverdighet mellom veileder og den veiledede kan veiledningen nå forstås som et møte mellom kollegaer som drøfter faglige forhold og felles interesse, veiledningsforholdet vil derved gå mot en avslutning (Pettersen og Løkke 2004:116). Innenfor mentoring er målet at adepten skal lære mentorens kunnskaper og kompetanse, og denne fasen vil således inntreffe i slutten av en mentoringrelasjon, hvis denne kan betraktes som vellykket.

Slik jeg ser det, og har redegjort for i det foregående, kan intern mentoring tenkes å fremme individuell deuterolæring i organisasjonen. Dette forutsatt at mentor kjenner veiledningsmetoden godt og uttrykker sine refleksjoner i forhold til hvilken rolle han eller hun tar i veiledningen. Mentor må kommunisere til adepten hvordan de ulike kommunikasjonsteorier eller kunnskapsregimer som en kan forstå de ulike mentorrollene ut i fra skaper begrensninger og muligheter i veiledningen, og hvordan adeptens individuelle bruksteorier således kan møte motstand eller medhold fra veileder i veiledningsprosessen. Pettersen og Løkkes presentasjon av faser i supervisjonspreget veiledning kan imidlertid anskueliggjøre det poeng at en må være oppmerksom på at det bør etableres tillitt og tettere forbindelse mellom adepten og mentoren før deuterolæring kan forventes å finne sted i mentoringrelasjonen. Det kan således være mest hensiktsmessig at mentor inntar rollene vokter/beskytter og tillitsfull rådgiver i begynnelsen av mentoringrelasjonen, slik Pettersen og Løkke skriver, mens rollen som coach blir mer fremtredende etter hvert, og da rollen som vokter/beskytter mindre aktuell. Slik jeg ser det, kan vi tenke oss at sannsynligheten for at individuell deuterolæring kan finne sted i mentoringrelasjonen vil øke hvis mentor ikke bare er bevisst hvilken rolle han eller hun velger i den spesifikke veiledningssituasjon, men at mentoren også er bevisst på å uttrykke sine valg av veiledningsrolle i mentoringrelasjonen overfor adepten, slik at denne får begreper å følge og forstå egen lærings- og utviklingsprosess med.



---

### 5.2.5 Intern mentoring som arena for kommunikasjon knyttet til følelser

Jeg har tidligere plassert intern mentoring som en veiledningsmetode som kan plasseres både innenfor en refleksjonspreget tradisjon og innenfor den veiledningstradisjonen Pettersen og Løkke betegner som veiledning gjennom deltakelse, handling og refleksjon. Under hvilken merkelapp et mentorprogram best vil kunne passe inn vil være avhengig av de spesifikke arbeidsoppgaver adepten har å forholde seg til og hvordan programmet blir organisert i det hele. Pettersen og Løkke gjør ytterligere en inndeling av veiledningsfeltet. De presenterer ulike former for veiledning: Supervisjon, konsultasjon og rådgivning. Slik jeg ser det kan mentoring betraktes som en supervisjonspreget veiledning.

Supervisjonspreget veiledning kjennetegnes, i henhold til Pettersen og Løkke ved at det er snakk om en veiledningssituasjon der to fagpersoner møtes i forhold til faglige oppgaver og problemer på faglige premisser, og hvor forholdet varer over tid. Veileder har rollen som den mer erfarne og kompetente yrkesutøver. Han eller hun skal ”lære fra seg” fagets kunnskaper og arbeidsmåter til den veiledede, som har mindre erfaring og kompetanse. For den veiledede handler det også om sosialisering inn i et fagfellesskap. Faget danner hovedtema i veiledningsrelasjonen, men bevisstgjøring og bearbeiding av faglige forhold omfatter både faktorer av faglig, kognitiv og emosjonell og personlig karakter. Ettersom veileder har mer erfaring og kompetanse enn den veiledede er relasjonen dem imellom i utgangspunktet av asymmetrisk karakter. Målet med veiledningen er imidlertid å utvikle et symmetrisk og likeverdig forhold. Når denne situasjonen inntreffer opphører veiledningen som et supervisjonsforhold. Om supervisjonspreget veiledning skriver Pettersen og Løkke at denne som oftest er knyttet til en situasjon hvor det innebærer pliktig deltakelse. Veileder har i de fleste situasjoner ansvar for det arbeidet den veiledede utfører, men dette vil variere i forhold til hvor i veiledningsforløpet den veiledede befinner seg. Der annet ikke er avtalt, er det veileder som i siste instans har ansvaret (Pettersen og Løkke 2004:112).

Pettersen og Løkke beskriver hvordan supervisjonspreget veiledning skiller seg fra terapi og konsultasjon. I supervisjonspreget veiledning er refleksjon rundt personlige og emosjonelle forhold av betydning for at veiledningen skal fungere etter intensjonen. I terapisisituasjonen er samspillet mellom terapeut og klient imidlertid mer intenst og terapiens hovedanliggende er

behandling og ikke yrkesfaglig orientert. Behandlingssituasjonen er en person- person relasjon som er regulert gjennom faglige og profesjonelle premisser. Hvorvidt forholdet mellom terapeut og klient er et asymmetrisk eller symmetrisk forhold varierer, i følge Pettersen og Løkke, mellom ulike tradisjoner innenfor terapifeltet. Med dette følger også ulike syn på ansvar og kontroll. Pettersen og Løkke hevder imidlertid at det er vanlig å tillegge terapeuten det endelige faglige og juridiske ansvar i forhold til relasjonen (Pettersen og Løkke 2004:111).

Konsultasjon betegner en veiledningsrelasjon der to fagpersoner på samme eller tilnærmet samme kompetansenivå møtes. Konsulenten kommer ofte utenifra og har ikke noe formelt ansvar i forhold til den veiledede. Pettersen og Løkke påpeker imidlertid at det også finnes konsultasjonsformer der konsulenten har faglige og administrative kontroll- og ansvarsfunksjoner. Dette vil være avhengig av om veiledningsforholdet er preget av asymmetri eller symmetri. I den mest generelle betydningen av konsultasjon er forholdet preget av likhet og symmetri, og varigheten av veiledningsforholdet er relativt kort. Dette avhenger ofte av hvor lang tid det tar å bearbeide eller løse det problemet konsultasjonen dreier seg om. Forholdet mellom konsulent (veileder) og den veiledede er ikke spesielt intenst eller nært. Konsultasjon er først og fremst en saksrettet form for veiledning der fokus er på konkrete yrkesproblemer og veiledningen kommer som oftest i gang som følge av at den veiledende tar initiativ til å komme i kontakt med en fagperson med spesiell sakskompetanse (Pettersen og Løkke 2004:112). Hvordan supervisjonspreget veiledning skiller seg fra terapi og konsultasjon, illustrerer Pettersen og Løkke med en tabell/figur de har hentet og bearbeidet fra Lund<sup>5</sup> (Se figur 11).

---

<sup>5</sup> Lund, M (1994/1997). *Konsulentarbejde og supervision I skole-, social- og sundhedssektoren*. København: Schönberg.

		Terapi	Supervisjon	Konsultasjon	
(1)	<i>Intensitet</i>				
(2)	<i>Oppgave</i>	Behandle	"Lære fra seg"	Representere faget	
(3)	<i>Tema</i>				
(4)	<i>Likhet/ Ulikhet</i>	Terapeut  Klient eller Terapeut Klient 	Terapeut V dV  den Veiledede	K R  R = Rådsøker	K  R
(5)	<i>Ansvar/ Kontroll</i>	Terapeut	Veileder	Rådsøker	Konsulent

Figur 11: Forholdet mellom veiledningsformene terapi, supervisjon og konsultasjon (Pettersen og Løkke 2004:111)

Ved å sammenligne supervisjonspreget veiledning med terapi og konsultasjon, kan vi forstå hvilke rammer som legges for at følelser skal kunne komme til uttrykk i en veiledningssituasjon som er supervisjonspreget, eller i denne sammenheng innenfor veiledningsmetoden mentoring. Veiledningen, skal på den ene siden ikke være en terapi situasjon. Mentoren har ikke ansvar for å behandle adepten hvis denne sliter med spesifikke psykiske problemer, enten dette er relatert til yrkesutøvelsen eller ei. I mentoring kan faktorer av emosjonell og personlig karakter bevisstgjøres og bearbeides i relasjon til faget, eller yrkesutøvelsen. Eksempler på slike saker ville kunne være bevisstgjøring omkring hva som motiverer adepten, hvilke drømmer adepten har i forhold til egen utvikling i organisasjonen, hvordan adeptens arbeidsliv og familieliv balanseres, hva som er viktige verdier for adepten, hvilke personlige forhold som hindrer adepten i å nå sine mål, ulike ideer adepten har i forhold til arbeidsplassen, sin egen rolle, faget osv.

I konsultasjonspreget veiledning er ikke emosjonelle og personlige faktorer knyttet til yrkesutøvelsen fokusert idet hele tatt. Veiledningen er saksrettet og forholdet mellom konsulent (veileder) og den veiledede er av kortere varighet og av løsere karakter enn hva som er tilfellet i supervisjonspreget veiledning. Slik jeg ser det, kan den mentoringrelasjonen som Brandi m.fl. betegner som "spot- mentorskap", som jeg har redegjort for tidligere i oppgaven, også kunne oppfattes som en mer konsultasjonspreget veiledning. Dette fordi denne beskrives som en relasjon der veiledningen er knyttet til å oppnå spesifikk kunnskap og kompetanse, og der varigheten på relasjonen er av forholdsvis kort varighet (jamfør punkt 5.2.1).

Ved at mentoring ikke begrenser veiledningen til å omhandle spesifikke yrkesfaglige problemstillinger, men også tar for seg bearbeiding og analyse av sosialt og personlig materiale imøtekommer metoden, slik jeg ser det, de behov for å kommunisere rundt følelser som jeg tidligere har beskrevet i oppgaven. Slik jeg har beskrevet det her er yrkesutøvelsen i kunnskapsintensive yrker knyttet til personlig dømmekraft og kreativitet, til evne til å samarbeide med andre og til å sette seg inn i andres perspektiver og ståsted (jamfør punkt 4.3.7). Med dette fremtrer medarbeiderens forståelse av sammenhengen mellom egne emosjonelle og personlige forhold og sin yrkesutøvelse som sentralt for å kunne utvikle seg i arbeidslivet. Videre kan det aspekt at mentoring også omhandler sosialt og personlig materiale tenkes bevisstgjøre adepten på dets forhold til jobben i et videre perspektiv enn i forhold til de spesifikke arbeidsoppgaver. Følelser som trivsel og mistrivsel i organisasjonen som helhet, kan for eksempel komme til uttrykk. På bakgrunn av den forestillingen om at individet i større grad knytter sin identitet til hva det tenker og tror om sin yrkesdeltagelse i kunnskapsbaserte samfunn, kan vi tenke oss at det å kunne uttrykke slike følelser vil være av særlig betydning for medarbeiderne.

I en mentoringrelasjon er det adeptens læring og utvikling som skal fokuseres. Ved at mentoring baseres på en relasjon mellom to medarbeidere, og ikke er en relasjon med en person knyttet til linjen, kan vi tenke oss at adepten kan oppleve det mindre truende å også få utløp for hva han eller hun syntes er negative aspekt ved arbeidsplassen, og som adepten opplever som hemmende på hans eller hennes utvikling og læring. Moxnes understreker at gjensidig aksept mellom medarbeiderne er en forutsetning for at meninger og følelser skal kunne komme frem, og at medarbeiderne skal bli synlige for hverandre (4.3.7). Spurkeland

---

hevder at tillitt utvikles over tid, og gjennom ulike erfaringer i relasjon til andre (jamfør punkt 4.3.7). Ved at mentoringrelasjonen er en relasjon som varer over en viss tid, kan vi forstå det slik at det her legges vekt på at adept og mentor kan få mulighet til å opparbeide tillit til hverandre.

Vi kan også tenke oss at en mentoringrelasjon kan bidra til å stimulere medarbeidernes motivasjon for arbeidet. En mentoringrelasjon skal være frivillig, og derved kan vi tenke oss at individet som deltar i mentorprogrammet allerede til en viss grad er motivert for læringsprosessen. Medarbeideren har en grunn for å lære noe, han eller hun har en forventning om at et internt mentorprogram kan bidra til at medarbeideren lærer seg det han eller hun ønsker, og til sist at deltagelsen vil føre med seg lærdom som vil bli verdsatt av gruppen eller organisasjonen som medarbeideren skal bruke den i (jamfør Bergers tre motiver for at et læringsopplegg skal fungere tilfredsstillende, punkt 4.3.7). Ved at adepten selv primært setter agendaen i en mentoringrelasjon kan vi, slik jeg ser det, tenke oss at motivasjonen stimuleres ytterligere. Adepten får muligheten til selv å beskrive hvilke forventninger han eller hun har til mentorprogrammet og til mentoren, noe som gir han eller henne større kontroll og eierforhold til læringsprosessen.

Med drøftingen ovenfor har jeg prøvd å avgrense hvordan vi kan forstå mentoringrelasjoner som arenaer for kommunikasjon knyttet til følelser. Slik jeg ser det, kan ordet "følelser" lett gi assosiasjoner til en terapi situasjon, der klienten sitter med et problem som han eller hun ønsker å få hjelp til å behandle. Ovenfor har jeg prøvd å avgrense mentoring som veiledningsmetode fra denne, samtidig som jeg har prøvd å vise til at følelser kan være et viktig aspekt for å kunne forstå læring og utvikling blant medarbeidere i kunnskapsintensive yrker, og som mentoring metoden, slik jeg ser det, legger til rette for at kan tas opp som tema og drøftes. Metoden i seg selv gir, slik jeg ser det, gode rammer for at kunnskapsdeling mellom adept og mentor kan finne sted, og følelser komme til uttrykk på en konstruktiv måte. Hvorvidt dette skjer i praksis vil, slik jeg ser det, kunne avhenge av mentorens veiledningskompetanse og kjennskap til mentoring. Et annet vesentlig punkt, og kanskje det mest avgjørende for hvorvidt en mentoringrelasjon vil fungere etter intensjonen eller ikke, vil være hvordan mentoren og adepten rent personlig kommer overens. Jeg nevnte i innledningen at Toft og Hildebrandt uttrykker at mentoring er altfor komplekst til å kunne benevnes som redskap eller verktøy (jamfør punkt 1). Slik de ser det krever mentorskap både

innfølingsevne, innsikt, situasjonsfornemmelse og intuisjon. Jeg har i det foregående drøftet intern mentoring som et verktøy til å imøtekomme organisasjonens kommunikasjonsbehov. Slik jeg ser det kan denne drøftelsen betraktes som refleksjoner en kan gjøre ut ifra et rasjonelt perspektiv. Slik jeg ser det, vil en mentoring relasjon imidlertid, nettopp på grunn av at metoden omfavner personlige og emosjonelle forhold en person har i relasjon til sin arbeidsutøvelse, ikke bare kunne forstås på basis av et slikt rasjonelt perspektiv. Mentoring handler om møtet mellom to personer, der dialog står sentralt. I dette møtet, må det, slik jeg ser det, være til stede et personlig ønske fra begge parter om å bli kjent med den andre personen, og for mentorens del, en særlig interesse for å støtte den andre i dens utviklingsprosess. Slike møter kan, slik jeg ser det, ikke arrangeres, kun legges til rette for.

## 6. Sammenfatning

Utgangspunktet for denne oppgaven var problemstillingen: ”Hvilke former for intern kommunikasjon kan forstås som særlig betydningsfulle i organisasjoner i samfunn med økt kunnskapsøkonomi, og hvordan kan intern mentoring tenkes å imøtekomme disse kommunikasjonsbehovene?”

I oppgaven viser jeg til at kommunikasjon knyttet til kunnskapsdeling, og kommunikasjon knyttet til medarbeidernes følelser kan være av vesentlig betydning i organisasjoner i samfunn med økt kunnskapsøkonomi. Kommunikasjon knyttet til kunnskapsdeling syntes som særlig viktig ettersom kunnskap og kompetanse som er knyttet til et samspill mellom individer er vanskelig å kopiere av andre aktører på et marked. Kunnskapsdeling gir videre muligheter for at tilgjengelig kunnskap i en organisasjon kan oppdages og videreutvikles, noe som kan gi organisasjonen et konkurransefortrinn på markedet. Kommunikasjon knyttet til følelser hevder jeg fremtrer som særlig betydningsfullt i vår tids organisasjoner på bakgrunn av at yrkesdeltagelsen i større grad nå enn tidligere er av en slik karakter at den knyttes til individets personlige og unike kunnskaper og kompetanser. Fremtidsforskere fremmer den tanke at vi, på bakgrunn av at yrkesdeltagelsen er nært knyttet til personlige kapasiteter, og på bakgrunn av samfunnets generelle dynamiske karakter, i større grad enn tidligere knytter vår identitet til arbeidets karakter, og vår selvfølelse til evnen å stadig tilpasse oss endringer i arbeidslivet og samfunnet generelt.

Det gjøres klart i oppgaven at jeg ved å fremme disse tanker om hva som syntes å være kommunikasjon av særlig betydning i vår tids organisasjoner, tar utgangspunkt i tanker fremmet av aktører innenfor det sosiologiske felt, det filosofiske felt og fremtidsforskning. Jeg kan på bakgrunn av en slik tilnærming ikke slå fast at dette virkelig gjenspeiler den faktiske situasjonen i vår tids organisasjoner. På bakgrunn av den litteraturen som jeg har tatt utgangspunkt i, kan vi imidlertid, slik jeg ser det, kunne oppfatte tendenser i vårt samfunn og arbeidsliv som vil kunne underbygge et slikt resonnement som det jeg presenterer i denne oppgaven.

Kunnskapsdeling fremmes i oppgaven som en kollektiv prosess der læring finner sted. I oppgaven viser jeg med utgangspunkt i Argyris og Shöns teorier om organisasjonslæring, hvordan vi kan forstå ulike læringsprosesser i organisasjoner, og jeg knytter disse til ulike forståelser av kommunikasjon. Jeg argumenterer i denne forbindelse for at kommunikasjon i henhold til prosess- skolen kan legge til rette for enkel læring i organisasjonen, kommunikasjon i tråd med Saussures overbevisning (innenfor den semiotiske skole), vil kunne legge til rette for enkel sløyfelæring, mens kommunikasjon forstått med utgangspunkt i Peirces overbevisning (den semiotiske skole), vil kunne legge til rette for dobbel sløyfelæring i organisasjonen. Kommunikasjon i henhold til Peirces overbevisning kan fremstå som særlig gunstig innenfor organisasjoner i det postindustrielle samfunnet, ettersom denne kan tenkes å bidra til at ny kunnskap og innsikt utvikles innenfor organisasjonen. Kommunikasjonen her er dialogisk. Qvotrup understreker imidlertid at om en i organisasjoner tar alle innspill fra omverdenen til seg, og gjør de til saker som organisasjonen skal ta stilling til, vil denne kveles i kompleksitet. Sørhaug støtter, slik jeg ser det, dette resonnementet, idet han presenterer at en balanse mellom ulike kunnskapsregimer er av vesentlig betydning i kunnskapsintensive organisasjoner. Jeg argumenterer for at kun en måte å forstå intern kommunikasjon i organisasjonen på, kan sidestilles med det å forstå læring kun ut ifra ett perspektiv, hvilket vil innebære begrensninger for utvikling innenfor organisasjonen. De ulike måtene å forstå kommunikasjon på, og læring på, vil kunne ha ulike funksjoner i organisasjonen.

Qvotrup hevder også at en forestilling om at alle medarbeidere har de samme intensjoner og en kollektiv trang til å arbeide sammen i organisasjonen kan være verdt å stille seg spørrende til. Denne spørsmålsstillingen kan syntes hensiktsmessig ettersom Ulvenes hevder at verdier som solidaritet, kollektiv opptreden og uegennyttig atferd sjelden er av dem som står sterkest i kunnskapsintensive organisasjoner. Med dette hevder jeg i denne oppgaven, at et fokus på gruppeprosesser i organisasjonen også må være til stede om en ønsker å tilrettelegge for kunnskapsdeling i organisasjoner.

Dalin skiller mellom faglige og organisasjonsmessige behov i organisasjonen.

Organisasjonsmessige behov viser til behov som springer ut av det menneskelige liv i



---

organisasjonen, og disse står, i følge Dalin, i et indirekte forhold til arbeidsoppgavene. Med dette som utgangspunkt viser jeg i oppgaven til hvordan medarbeidernes følelser kan tenkes innvirke på kunnskapsdelingen i organisasjonen. Moxnes viser til at en følelse av gjensidig aksept blant medarbeiderne, en følelse av å bli sett av andre, samt motivasjon er nødvendig i denne forbindelse. Han viser også til hvordan både følelser av trygghet og angst er viktig for å kunne lære. Jeg fremmer den forståelse at de ulike følelsene kan knyttes til de ulike forståelsene av kommunikasjon som Saussure og Peirce representerer. Kommunikasjon knyttet til følelser fremtrer ikke som særlig betydningsfullt i kunnskapsintensive organisasjoner kun på basis av hvordan denne kan forstås i relasjon til kunnskapsdeling i organisasjonen. Kunnskapsmedarbeideren må i sin yrkesutøvelse benytte sin kreativitet og dømmekraft idet de bedriver kompleks problemløsning. De må stadig sette seg inn i andres ståsted, enten dette er i tilknytning til tilpasning av tjenester til klienters behov, eller i forbindelse med samarbeid med andre aktører. Kunnskapsmedarbeideren inngår med andre ord i stadig nye læringsprosesser i sin arbeidshverdag, noe jeg argumenterer for kan innebære et større behov for kommunikasjon knyttet til følelser hos medarbeideren.

Intern mentoring er en veiledningsmetode som, jeg hevder vi kan forstå rasjonale bak ved hjelp av Vygotskys forståelse av læring og utvikling, samt det situerte læringsperspektiv. Mentoring innebærer at en medarbeider med mer kunnskap og kompetanse innenfor et arbeidsfelt, veileder en mindre kompetent lærling/adept i å kunne utføre disse arbeidsoppgavene. Clutterbuck viser til at mentoring innebærer det å veksle mellom ulike roller i veiledningen. Mentorens oppgave er å vise sensitivitet overfor adeptens behov, og møte disse med atferd som passer behovene best. De ulike rollene betegner Clutterbuck som coach, guardian (beskytter/vokter), networker (nettverksbygger) og counsellor (tillitsfull rådgiver). Jeg fremmer den tanke at mentorens ulike roller kan forstås i relasjon til de kommunikasjonsforståelser som jeg har redegjort for i denne oppgaven, således kan de ulike rollene tenkes å legge til rette for ulike former for kunnskapsdeling mellom adept og mentor. Jeg fremmer videre den tanke at hvis mentoren artikulere hvordan han eller hun veksler mellom de ulike rollene overfor adepten, kan dette tenkes å fremme individuell deuterolæring i organisasjonen. Dette fordi adepten på denne måten kan tenkes å bli mer bevisst sin bruksteori i ulike problemløsningssituasjoner. Gjennom å delta i refleksjoner

rundt veiledningen kan det, slik jeg ser det, tenkes at adepten kan få flere begreper å forstå egen lærings- og utviklingsprosess på.

Til sist i oppgaven belyser jeg hvordan intern mentoring kan forstås som arena for kommunikasjon knyttet til følelser. Her drøfter jeg mentoring som veiledningsmetode i relasjon til terapi og konsultasjonspreget veiledning, og finner at mentoring muligens kan være en arena der kommunikasjon knyttet til medarbeidernes følelser kan tenkes komme til uttrykk konstruktivt. Slik jeg ser det vil imidlertid spørsmålet om medarbeidernes følelser virkelig kommer konstruktivt til uttrykk eller ikke, til sist kunne tenkes å avhenge av hvordan mentoren og adepten rent personlig kommer overens.

Denne oppgaven kan vi, fra et overordnet perspektiv, forstå tar for seg fenomenet kunnskapsledelse. Kunnskapsledelse er, i henhold til Kalling og Styhre, en kompleks og tvetydig virksomhet. Med de refleksjoner som er gjort i denne oppgaven, i forhold til kunnskap, kommunikasjon, læring, følelser og veiledning, kan det ikke hevdes at det er funnet bevis eller entydige svar i forhold til hva kunnskapsledelse er eller bør være. Jeg vil imidlertid hevde at jeg i denne oppgaven grundig har belyst ulike forhold i organisasjoner som kan tenkes være hensiktsmessig for ledelsen i kunnskapsintensive organisasjoner å reflektere i forhold til, om en ønsker å imøtekomme både organisatoriske behov og individuelle behov i organisasjoner i samfunn med økt kunnskapsøkonomi. Videre forskning innenfor de ulike temaene som er behandlet i denne oppgaven vil kunne svekke eller forsterke de hypoteser som her er fremsatt med utgangspunkt i teoristudier.

---

## FIGURLISTE

<b>Figur 1: Organisasjoners kompetanseportefølje (Grønhaug og Nordhaug 2002:36)....</b>	<b>30</b>
<b>Figur 2: Goldhabers grunnsyn på kommunikasjon i organisasjoner (Goldhaber 1993:15) .....</b>	<b>40</b>
<b>Figur 3: Shannon og Weavers kommunikasjonsmodell (Fiske 2001:18) .....</b>	<b>43</b>
<b>Figur 4: Budskapet og meninger (Fiske 2001:14). .....</b>	<b>48</b>
<b>Figur 5: Saussures meningsselementer (Fiske 2001:66).....</b>	<b>49</b>
<b>Figur 6: Peirces meningsselementer (Fiske 2001:64).....</b>	<b>50</b>
<b>Figur 7: Dalins kommunikasjonsnivåer (Dalin i Aakerøe 2001:132).....</b>	<b>55</b>
<b>Figur 8: Sammenhengen mellom læring og atferd (Lai 2004:156).....</b>	<b>62</b>
<b>Figur 9: Enkel og dobbel sløyfelæring (Svedberg 2002:314).....</b>	<b>63</b>
<b>Figur 10: Fire grunnleggende måter å hjelpe (Clutterbuck 2001:20).....</b>	<b>89</b>
<b>Figur 11: Forholdet mellom veiledningsformene terapi, supervisjon og konsultasjon (Pettersen og Løkke 2004:111) .....</b>	<b>107</b>

## Litteratur

Ahlström, Gunilla (2003). *Mentorskap- personlig og profesjonell utvikling*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.

Alvesson, Mats (2004). *Knowledge work and knowledge - intensive firms*. Oxford /New York: Oxford University Press.

Andersen, Fred Sigve (2001). *Den meningskappede organisasjon. Et fortolkende perspektiv på organisasjon, kultur og endring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Argyris, Chris, Donald A Schön (1996). *Organizational learning II. Theory. Method and practice*. Boston: Addison-Wesley publishing company.

Bostad, Finn (1998). *Meningskaping og medier* (URL). NTNU Trondheim, (oppøkt 31.8.2005)

Tilgjengelig på:

<http://www.hf.ntnu.no/anv/mellomfag/HFAVS220/2001/160101/Meningskaping.htm>

Brandi, Søren, Steen Hildebrandt, Ingerid W Nordhaug og Odd Nordhaug (2005) *Inkluderingsledelse. Utnyttelse av mangfold i arbeidslivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bråten, Ivar (1998). "Om Vygotskys liv og lære". I: *Vygotsky i pedagogikken* redigert av Bråten, Ivar. Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag as.

Bråten, Ivar, Anne Cathrine Thurmann- Moe (1998). "Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis". I: *Vygotsky i pedagogikken* redigert av Bråten, Ivar. Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag as..

Bø, Inge og Helle, Lars (2002). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Castells, Manuell (2000). *The rise of the network society*. USA/UK: Blackwell publishers.

Clutterbuck, David (2001). *Everyone needs a mentor, fostering talent at work*. London: Chartered institute of personnel and development.

Colbjørnsen, Tom, Irmelin Drake og Willy Haukedal (2001). *Norske ledere i omskiftelige tider*. Bergen: Fagbokforlaget.

Crosby, Faye J (1999). "The developing literature on developmental relationships". I: *Mentoring dilemmas. Developmental relationships within multicultural organizations*, redigert av Murrell, Audrey J, Faye J Crosby og Robin J Ely. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, publishers.

Dale, Erling Lars (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, Erling Lars (1999). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dalin, Åke (1993). *Kompetanseutvikling i arbeidslivet. Veier til den lærende organisasjon*. Gjøvik: Cappelens Forlag A/S.

Dreier, Ole (1999). "Læring som endring av personlig deltagelse i sosiale kontekster". I: *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, redigert av Nielsen, Klaus og Steinar Kvale. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.

Foucault, Michael (1994). "The subject and the power". I: *Power: Essential Works of Michel Foucault, vol 3*, redigert av Faubion, James D. London: Penguin.

Fiske, John (2001). *Kommunikasjonsteorier. En introduktion*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gjerde, Susann (2005). *Coaching, hva, hvorfor, hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Grønhaug, Kjell, Odd Nordhaug (1999). "Kompetanse og strategiutvikling" I: *Strategisk personalledelse. Utvalgte emner*, redigert av Nordhaug, Odd. Oslo: Universitetsforlaget.

Goldhaber, Gerald M (1993). *Organizational communication*. New York:

WCB Brown & Benchmark Publishers.

Gottschalk, Petter (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gustavsen, Bjørn (1990). *Strategier for utvikling i arbeidslivet*. Oslo: Tano.

Hellesnes, Jon (1969) "Ein utdana mann og eit dana menneske" I: Dale, Lars Erling (red.), 1997, s.79-103).

Hillestad, Tore, Henrik Holt Larsen og Odd Nordhaug (2004). "Attraksjon av intellektuell kapital". I: *Strategisk kompetanseledelse*, redigert av Nordhaug, Odd. Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, Rolf (1999). *The dream society. Hvordan det kommende skift fra facts til følelser vil påvirke erhvervslivet og vor hverdag*. DK: Jyllands- Postens Erhvervsbøker.

Johansen, Kjell Eyvind (1997). "Ethiske teorier". I: *Innføring i etikk*, redigert av Johansen, Kjell Eyvind. Oslo: Cappelens Forlag AS.

Kalling, Thomas og Alexander Sthyre (2003). *Knowledge sharing in organizations*. København: Liber. Abstrakt. Copenhagen Business School Press.

Kelley, Robert E (1985). *The gold collar worker. Harnessing the brainpower of the new work force*. Boston: Addison – Wesley Publishing Company, Inc.

Kuhn, Thomas S (1996). *The structure of scientific revolutions*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Lai, Linda (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lave, Jean og Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lave, Jean (1999). "Læring, mesterlære, sosial praksis". I: *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, redigert av Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.

Lyotard, Jean- Francois (1989). *The Postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Maltèn, Arne (1992). *Grupputveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Moxnes, Paul (1981). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis*. Oslo: Paul Moxnes forlag.

Nordland, Eva (1997). *Gruppen som redskap for læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

NOU 2004: 13. *En ny arbeids- og velferdsforvaltning*.



Pettersen, Roar og Løkke, Jon A (2005). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget..

Qvortrup, Lars (2001). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København K: Gyldendal fakta.

Ravndal, Bjørn (1997) *Om læring og kommunikasjon. Et kommunikasjonsteoretisk perspektiv på læring*. Hovedoppgave til pedagogikk hovedfag. Oslo: UiO. UV.

Rogers, Carl (1976). *Frihet att lära. Om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Rolf, Bertil (1991) *Profession, tradition och tyst kunnskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Övre Dalkarlshyttan: Bokförlaget nya Doxa.

Rosander, Michael (2003). *Groupthink*. Lindköping: Lindköpings Universitet Unitryck.

Schultz, Majken, Mary Jo Hatch og Mogens Holten Larsen (2000). *The expressive organization. Linking identity, reputation and the corporate brand*. Oxford: Oxford University Press.

Sebeok, Thomas A. (1994). *Signs- an introduction to Semiotics*. Toronto: University of Toronto Press.

Segerstad, Helene Hård af, Marianne Helgesson, Magnus Rindborg og Lena Svedin (1999). *Problembasert læring: ideen, veilederen og gruppen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Senge, Peter (1999). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmet Bokforlag.

Sennett, Richard (2001). *Det fleksible mennesket: personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen..* Bergen: Fagbokforlaget.

Skagestad, Peter (1978). *Vitenskap og menneskebilde. Charles Peirce og amerikansk pragmatisme*. Oslo: Universitetsforlaget.

Signora Toft, Birgit, Steen Hildebrandt (2002). *Mentor en hjertesag*. København: Børsen Forlag.

Spurkeland, Jan (2005). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

St. meld nr 42 (1997- 1998). *Kompetansereformen*.

Svedberg, Lars (2002). *Gruppepsykologi. Om grupper, organisasjoner og ledelse*. Oslo: Abstrakt forlag a/s.

Sørhaug, Tian (2004). *Managementalitet og autoritetens forvandling*. Bergen: Fagbokforlaget.

---

Telhaug, Alfred (2004). *Pedagogikkvitenskap i krise? Foredrag ved Seminaret for vitenskapsteori, Universitetet i Oslo, 28.januar.2004*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 6/2004: s.425-437 Oslo: Universitetsforlaget.

Touraine, Alain (1974). *The post-industrial society. Tomorrows social history: classes, conflicts and culture in the programmed society*. New York: Random House.

Ulvenes, Åsmund (2004). Lede kolleger? Mellomledere i kunnskapsorganisasjoner. *Ledelse*, 28. mai.

Vygotsky, Lev (1978). "Interaksjon mellom læring og utvikling". I: Dale, Lars Erling (red.), s.151-165).

Wenger, Etienne (2003). "En social teori om læring". I: *Situert læring og andre tekster*, redigert av. Lave, Jean og Wenger, Etienne. København: Hans Peitzels Forlag.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zadek, Simon (2001). *The civil corporation*. London & Sterling: Earthscan Publications Ltd.

Ølgaard, Bent (1986). *Kommunikation og økomentale systemer - ifølge Gregory Bateson*. Åbyhøj: Forlaget ASK.

Aakerøe, Kjell (2001). *Samspill i organisasjoner. Om utvikling og bruk av menneskelige ressurser*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.

