

Identitet og læring

En drøfting av identitet som grunnlag for læring i organisasjoner

Mabel Øhlén



Hovedfagsoppgave i pedagogikk

Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2007

TITTEL:

IDENTITET OG LÆRING

En drøfting av identitet som grunnlag for læring i organisasjoner

AV:

ØHLÉN, Mabel

EKSAMEN:

Hovedfagsoppgave i Pedagogikk,
Pedagogikk hovedfag
Cand.polit

SEMESTER:

Vår 2007

STIKKORD:

Pedagogisk psykologi
Organisasjonsteori
Refleksjon
Etikk

SAMMENDRAG

1. Problemområde og problemstilling

I dagsaktuelle teorier om identitet og læring i organisasjoner blir identiteten ofte betraktet som *resultatet* av en læringsprosess, konstruert i møtet med andre individer gjennom deltakelse i en praksis. Jeg ønsker i denne avhandlingen å snu rundt på dette forholdet og heller betrakte identiteten som et viktig *utgangspunkt* for læring. Dette er ikke fordi jeg er uenig i synet på identiteten som konstruert i en læringsprosess, men fordi det kan være forhold ved identitetsprosessen organisasjoner bør ta hensyn til når de skal tilrettelegge for medarbeidernes læring. Individets selvoppfatning og identitet preges av det sosiale og faglige miljøet de befinner seg i og dette får konsekvenser i situasjoner hvor kunnskapsutvikling og kunnskapsutveksling skal foregå. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å drøfte relasjonen mellom identitet og læring ut fra følgende problemstilling:

Hvordan kan styrking av ansattes identitet være et grunnlag for læring i organisasjoner?

Implisitt i problemstillingen ligger et behov for å belyse ulike sider ved identiteten som fenomen og trekke ut noen forhold som påvirker og styrker konstruksjonen av identiteten. Det blir i tillegg sentralt å knytte identitet mot læring i organisasjoner og vurdere hvordan læringsprosesser kan skje med utgangspunkt i disse identitetsstyrkene forholdene.

2. Metode

Styrking av identitet som grunnlag for læring er belyst med tekster som kilder. Ved å stille spørsmål, konstruere midlertidige hypoteser og arbeide ut fra en forhåndsteori bærer metoden jeg benytter meg av i seg elementer av en dialektisk hermeneutisk litteraturstudie. Ved å følge normer for kildegransking og litteraturhenvisning, samt bruk av sitater, gis leseren muligheter til å etterse mine tolkninger og rekonstruksjoner av sentrale teorier.

3. Kilder

Oppgaven er teoretisk og tar utgangspunkt i skriftlig kildemateriale. Jeg vil i stor grad benytte meg av primærkilder, men også støtte meg til sekundærkilder, det vil si andres tolking og videreutvikling av de ”klassiske” tekstene. Identiteten som fenomen klargjøres ved hjelp av Erikson, Skaalvik & Skaalvik og G. H. Mead. Sistnevnte utgjør en hovedkilde både i forhold til utviklingen av selvet og i forhold til tilrettelegging for læring. Identitetens relasjon til læring søkes også belyst bl.a. ved hjelp av Vygotsky, Von Krogh m.fl., Argyris & Schön, Nielsen & Kvale, Handal & Lauvås, Lave & Wenger, samt Erling Lars Dale. Avslutningsvis benyttes Becks tanker om det refleksivt moderne samfunn som grunnlag for en drøfting omkring etikk og identitet. Her kan også Strike & Soltis anses som sentral kilde.

4. Resultater

Et av de mest sentrale aspekter ved selvoppfatningen og identiteten er at den er sosialt betinget. Den utvikles og vurderes i samspill med andre individer, hovedsakelig ved at vi tar ”den generaliserte andres” perspektiv mot oss selv og ser oss i lys av denne. Den generaliserte andre kan betraktes som summen av holdningene og forventningene til andre individer i samfunnet vi befinner oss i. Selvet betraktes av Mead som bestående av to deler; ”me” og ”I”. Disse representerer den kollektive og den subjektive delen av mennesker og bidrar til at vi beholder vår egenart og personlighet selv om vi vurderer oss selv ut fra andre.

For at selvet skal vokse frem er språket av stor betydning: Språk og kommunikasjon er grunnleggende i den forstand at vi får tilgang til oss selv. Den signifikante kommunikasjon fremstår som sentral i denne sammenheng ettersom den forutsetter at gestene som fremmes har samme mening for alle som deltar i interaksjonen og vekker samme respons i den andre som i en selv. Kommunikasjon har i tillegg en rekke andre funksjoner; den kan være et redskap for å håndtere ulike situasjoner i dagliglivet, den gir oss mulighet til å reflektere og sette det som skjer rundt oss i perspektiv, og vi får mulighet til å delta i samspill med andre mennesker. Kommunikasjonen gir således medarbeiderne i organisasjoner mulighet for å utvikle sin refleksive intelligens ved å skape, dele og tilegne seg kunnskap. Slik kan de gjøre bruk av både egne og andres erfaringer for å løse oppgaver og problemer.

Selvet vokser frem gjennom språket, men prosessen dette skjer gjennom er samhandlingen. Samhandlingen i en organisasjon eller en gruppe i organisasjonen kan bedres gjennom en avklaring i forhold til *hvem* som skal være med, *hva* den enkelte kan bidra med og ikke minst *hvordan* og *hvorfor* samhandlingen finner sted. Dersom hver deltager kjenner både sin og andres roller og vet hvilke regler det skal handles etter, dvs. har internalisert den generaliserte andre i gruppen, styrkes identiteten til gruppen og kan alle jobbe sammen mot et felles mål. Meads begrep om ”play”, spillet illustrerer hvordan en slik god samhandling bør fungere.

Læring kan betraktes som både utvikling og deling av kunnskap. Dersom hensikten med samhandlingen i hovedsak er kunnskapsutvikling er det viktig at samhandlingen bærer preg av omsorg og ikke konkurranse. Stor vekt på kommunikasjon vil også bidra til å synliggjøre deltagerens tause kunnskap. I situasjoner hvor deling av kunnskap står sentralt, kan samhandlingen illustreres gjennom Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen, hvor de kunnskapene og ferdighetene individet enda ikke har tilegnet seg, tilegnes gjennom samhandling med en kompetent annen. Mesterlære og praksisfellesskap betraktes som metoder som tar hensyn til individenes nærmeste utviklingssoner. I motsetning til Vygotskys opprinnelige metode, er betydningen av språk og refleksjon nedtonet i mesterlære og i Lave og Wengers praksisfellesskap. Dette kan betraktes som en svakhet, ettersom identiteten vokser frem gjennom språket og læringen forutsetter refleksjon for ikke å bli tom og uten relevans. Lave og Wenger relaterer også identitet til læring, men identiteten betraktes i denne sammenheng som et resultat av læreprosessen, i stedet for et aspekt som kan styrke medarbeidernes læring. Identitet i praksisfellesskap får et mer faglig innhold som kan knyttes til *deltakelse*, mens jeg i denne oppgaven knytter identiteten til *tilhørighet* i et fellesskap.

Samhandling er ikke tilstrekkelig i en læreprosess. Det må være mulig å stoppe opp og *reflektere*, dvs. fordøye de situasjonene en har vært i eller befinner seg i, både med hensyn til å se sin egen rolle i det som skjer (identitet) og i forhold til å finne ut av egne sterke og svake sider. Ved å ta utgangspunkt i Argyris og Schöns handlingsteorier refererer jeg til ulike måter medarbeiderne kan få tilgang til sin *bruksteori*, det vil si skape samsvar mellom individets handlinger og de holdninger og verdier som ligger til grunn for handlingene. Undersøkelse, veiledning og refleksjon i og over praksis er sentrale metoder her. Dales tre kompetansenivåer illustrerer forholdet til refleksjon, tilegnelse av en profesjonell identitet og dobbeltkretslæring. I tillegg er de tre kompetansenivåene gode eksempler på hvordan en kan og bør håndtere behovet for refleksjon i situasjoner som er preget av sterk handlingstvang.

Til slutt i oppgaven rettes forkus mot etiske konsekvenser ved de mange endringene i dagens samfunn; *det refleksivt moderne*. Dette preges av et behov for hurtige avgjørelser, økte valgmuligheter, globalisering, tradisjonene mister sin betydning, økt tilgang til kunnskaper og behov for selvrealisering. Organisasjoner i det refleksivt moderne må forholde seg til disse endringene og det blir i stadig viktigere å fokusere på etikk. Dette kan gjøres gjennom moralske refleksjoner, etiske dialoger og forpliktelser overfor fellesskapet. Dersom moralen og de etiske prinsipper blir svakere og tradisjonene forvitrer kan dette true medarbeidernes identitet til organisasjonsfellesskapet. Mead understreker at ingen handlinger eller erfaringer skjer uten i forhold til den moralske bevissthet, og med dette mener han at identiteten er nært knyttet til moralen.

Forord

Da jeg begynte på hovedfaget i pedagogikk var jeg ikke forberedt på hvor krevende det ville bli å kombinere studiene med rollene som mor, samboer, venninne og yrkesaktiv. At jeg endelig sitter og skriver forordet på hovedoppgaven ville ikke vært mulig uten hjelp fra en rekke personer rundt meg. Først og fremst vil jeg takke Erling Lars Dale for konstruktiv og oppmuntrende veiledning. Da det ”stormet” som verst fikk jeg veiledningstid og hjelp på kort varsel, og det setter jeg pris på.

Jeg vil også få takke ledelsen ved Rødtvet skole for den forståelsen de har vist i forbindelse med studiene. Jeg er klar over at det er vanskelig å få undervisningskabalen til å gå opp med ansatte som jobber deltid, og at dette har medført en del ekstrajobb. Likevel har jeg bare mottatt støtte og oppmuntring.

Det ville vært vanskelig å gjennomføre et slikt stort prosjekt uten hjelp fra gode venner. Tusen takk Hilde for de gode kollokviene vi har hatt sammen. Jeg er blitt en mer reflektert pedagog på grunn av deg. Takk til Mari som sa at jeg ville klare å bli ferdig med oppgaven da jeg absolutt ikke trodde dette selv.

Sebastian, Sigurd og lille Sondre (som kom midt i studiene) har blitt vant til å se mamma foran datamaskinen. Dere har vært utrolig tålmodige med meg og nå når jeg er ferdig skal det feires: Ashim badeland, her kommer vi!!!

Til min kjæreste Øyvind vil jeg bare si at uten deg ville ikke noe av dette vært mulig.

Langhus, den 13.03.07

INNHold

SAMMENDRAG.....	ii
FORORD.....	vi
KAPITEL 1: INNLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 AVGRENSING.....	2
1.3 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	3
1.3.1 Klargjøring av sentrale begreper.....	4
1.4 TEORETISK PERSPEKTIV.....	5
1.5 METODISKE BETRAKTNINGER.....	6
1.5.1 Tekster som kilder for tolkning og analyse.....	6
1.6 OPPGAVENS STRUKTUR OG KAPITELOVERSIKT.....	9
KAPITEL 2: IDENTITET.....	12
Innledning.....	12
2.1 BEGREPSAVKLARING - IDENTITET OG SELVOPPFATNING.....	13
2.2 ERIKSONS TEORI OM IDENTITETSUTVIKLINGEN.....	14
2.2.1 Eriksons stadier.....	15
2.2.2 Kritikk av Eriksons stadieteori.....	19
2.3 SELVOPPFATNING OG LÆRING I LYS AV SKAALVIK & SKAALVIK....	20
2.4 MILJØETS BETYDNING FOR SELVOPPFATNINGEN.....	22
2.4.1 Symbolsk interaksjonisme.....	22
2.4.2 Sosial sammenligningsteori.....	23
2.4.3 Selvets forsvar.....	24
2.5 MEADS TEORI OM UTVIKLINGEN AV SELVET	26
2.5.1 Den generaliserte andre.....	27
2.5.1 Play and game – lek og spill.....	30
2.5.3 Me and I – selvets to sider.....	31
Avslutning.....	32

KAPITEL 3 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON.....	34
Innledning.....	34
3.1 DEN PRIMÆRE SAMHANDLINGEN.....	34
3.1.1 Gester.....	34
3.1.2 Mening.....	36
3.2 SIGNIFIKANT KOMMUNIKASJON.....	37
3.2.1 Vokale gester – det verbale språk.....	37
3.2.2 Språket som redskap: fastholdelse av handlinger og refleksiv intelligens.....	40
3.2.3 Kommunikasjon gir tilgang på kunnskap.....	41
3.2.4 Språklige bilder og identitet.....	42
3.3 SIGNIFIKANT KOMMUNIKASJON OG LÆRING.....	43
3.3.1 Tenkning mellom og i mennesker.....	43
3.3.2 Kommunikasjon som grunnlag for håndtering av kunnskap.....	45
3.4 DEN GODE SAMTALEN: ET VERKTØY FOR Å SYNLIGGJØRE TAUS KUNNSKAP.....	45
3.4.1 Fra bekreftelse til utvikling av kunnskap.....	46
3.4.2 Fire prinsipper for en kunnskapsutviklende samtale.....	46
Avslutning.....	49
KAPITEL 4: SAMARBEID SOM GRUNNLAG FOR LÆRING.....	50
Innledning.....	50
4.1 BEGREPSAVKLARING: SAMHANDLING, MIKROSAMFUNN OG PRAKSISFELLESSHAP.....	50
4.2 PLAY: MEADS BEGREP OM DEN GODE SAMHANDLINGEN.....	51
4.3 LÆRINGSFORHOLD.....	53
4.3.1 Gruppens størrelse virker inn på identitet og læring.....	53
4.4 SAMHANDLING OG LÆRING.....	54
4.4.1 Omsorgsfunksjonen i samhandlingen.....	55
4.5 DELING AV KUNNSKAP SOM METODE FOR Å STYRKE IDENTITETEN OG FREMME HVERANDRES LÆRING.....	57
4.5.1 Samhandling i lys av Vygotsky.....	58
4.5.2 Samhandling som ”mesterlære”.....	60

4.6 DELTAKELSE FOR LÆRING OG IDENTITET: PRAKSISFELLESSKAP	62
4.6.1 Læring i praksisfellesskap.....	63
4.6.2 Problemer med relasjonen læring og identitet.....	65
4.6.3 Språk og refleksjon i praksisfellesskap.....	67
Avslutning.....	68
KAPITEL 5 REFLEKSJON TIL PROFESJONELL IDENTITET OG	
LÆRING.....	69
Innledning.....	69
5.1 BEGREPSAVKLARING: PROFESJON, REFLEKSIVITET, REFLEKSJON	
OG SELVFORSTÅELSE.....	69
5.2 UNDERSØKELSEN I LYS AV ARGYRIS OG SCHÖN.....	71
5.2.1 ”Theories of action” – en modell for å forklare handlinger.....	71
5.2.2 Læring i kretser.....	73
5.2.3 Inquiry: Undersøkelsen som grunnlag for læring i et tilrettelagt miljø.....	74
5.3 VEILEDNINGENS ROLLE FOR PROFESJONELL IDENTITET.....	75
5.4 HANDAL OG LAUVÅS: HANDLINGS OG REFLEKSJONSMODELL	
SOM LÆRINGSGRUNNLAG.....	77
5.4.1 Hvordan kan PYT styrke identiteten?.....	78
5.4.1 Problemer med handlings- og refleksjonsmodellen.....	79
5.5 VEILEDNING MED STØTTE I EKSEMPELTS MAKTT: MODELLÆRING.....	79
5.6 KOMPETANSENIVÅER I ORGANISASJONER.....	81
5.6.1 Gjennomføring av praksis K1.....	82
5.6.2 Planlegging og samhandling K2.....	84
5.6.3 Kommunikasjon i og konstruksjon av vitenskapelig teori K3.....	86
5.6.4 Kompetansenivåene i lys av Argyris og Schöns handlings- og læringsteori.....	88
KAPITEL 6 IDENTITET, LÆRING OG ETIKK I DET	
REFLEKSIVT MODERNE.....	90
Innledning.....	90
6.1 KJENNETEGN VED DET REFLEKSIVT MODERNE.....	90
6.1.1 Organisasjonsmessige konsekvenser innen det refleksivt moderne.....	92

6.2 ETIKK I ORGANISASJONER.....	93
6.2.1 Reflektert likevekt og etisk dialog i et samhandlende fellesskap.....	95
6.2.2 Modell 1- læringsystem.....	97
6.2.3 Modell 2- læringsystem: å løsrive seg fra fastlåste tankemønstre.....	98
6.3 ETIKK, IDENTITET OG ”UNIVERSE OF DISCOURSE”.....	100
SAMMENFATNING.....	103
KONKLUSJONER.....	105
LITTERATUR.....	107

KAPITEL 1 INNLEDNING

Temaet for denne oppgaven er læring i organisasjoner i lys av identitet. Nærmere bestemt identiteten som en grunnleggende faktor for læring gjennom teorier om kommunikasjon, samhandling, refleksjon og veiledning.

Det siste tiåret har det vokst fram egne retninger innenfor termer som ”human resource development” og ”knowledge management”. Disse fokuserer på den individuelle kapitalen (kunnskaper og holdninger) til medarbeiderne i organisasjonene. Organisasjonene skal lære seg å dra nytte av denne, men har ofte kommet i skade for å håndtere kunnskaper på en mekanisk måte ved å tro at en kan forvalte og administrere kunnskaper på samme måte som synlige ressurser. I stedet for at organisasjoner prøver å styre individenes kunnskaper og læring ønsker jeg å vise at de ved å fokusere på de prosessene som ligger til grunn for medarbeidernes selvoppfatning og identitet, kan få til en god kunnskapsutveksling og -utvikling på kjøpet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Interessen min for identitet og identitetsutvikling oppsto da jeg under mellomfag i pedagogikk leste George Herbert Meads teori om utviklingen av selvet i den sosiale kontekst. I hovedboken ”Mind, self and Society” er hans teorier ikke lett tilgjengelige, men hovedtanken hans er at intelligens, bevissthet, tenkning, holdninger, identitet, osv. er produkter av sosial samhandling mellom individer. Individer og deres omgivelser hører sammen, reagerer på hverandre og kan ikke forstås uten i relasjon til hverandre.

Under hovedfagsstudiene var Meads teorier blitt enda mer aktuell, og min interesse rettet seg mot å knytte identitet opp mot læring, og ikke bare se den som et rent psykologisk fenomen. Jeg mener at Mead på en god måte klarer å illustrere betydningen av kommunikasjon og samhandling som grunnlag for utviklingen av identiteten, og at identiteten til et fellesskap er en av forutsetningene for at et individ klarer å se sin rolle og utvikle denne i forhold til fellesskapet, dvs. lære. Til tross for dette er det minst like vanlig å fokusere på læringen som primært for at individer skal tilegne seg eller utvikle identitet (se Lave og Wenger,

Kvale m.fl.). Det er utvilsomt riktig at dette er en sirkulær prosess hvor identitet og læring gjensidig påvirker hverandre. Men i tillegg mener jeg det er viktig å se på hva som ligger til grunn for læring, herunder at medarbeidernes identitet har betydning for hvor godt både organisasjonen og individene i denne lærer.

1.2 Avgrensing

Hva det er ved identiteten som påvirker læring blir dermed et gjennomgående tema i hele oppgaven. Mead knytter individets utvikling til holdningene og normene i det samfunnet eller fellesskapet individet er en del av. Jeg tolker Mead slik at for å fungere godt og utvikle seg i et samfunn eller en organisasjon, er individets kjennskap til både egne og andres roller av grunnleggende betydning.

Hvordan kan så dette fremme læring? Jeg vil illustrere dette ved å spørre: *Hva er den viktigste faktoren som bør ligge til grunn for at individer i organisasjoner skal lære?*

Her er det flere svar, og hva som er riktig vil avhenge av ens egen subjektive oppfatning. Men jeg kan nevne forhold som behov, motivasjon, trivsel, pålegg, ”tvang”, osv. Motivasjonen er svært sentral og den er relatert til både personlige og sosiale forhold i situasjonen det skal læres. Jeg skal ikke gå nærmere inn på motivasjonsteori, men understreke at motivasjon for læring blant annet forutsetter at individene kjenner til de forholdene det skal læres innenfor. De må også skjønne hvorfor det skal læres og de må se sin egen rolle i dette systemet. Alle disse faktorene mener jeg står i nær relasjon til tilhørighet og identitet.

Oppgaven er teoretisk, det vil si at jeg ikke kommer til å innhente egne empiriske data for å besvare spørsmålet i problemstillingen, men jeg kommer til å vise til andres undersøkelser dersom det faller naturlig. Hovedkildene mine vil være vitenskapelig teori innenfor det pedagogiske og psykologiske fagfeltet som jeg mener berører ulike deler av oppgavens sentrale tema.

1.3 Oppgavens problemstilling

Med bakgrunn i det jeg har skrevet om identitet, samhandling og læring er oppgavens problemstilling som følger:

Hvordan kan styrking av ansattes identitet være et grunnlag for læring i organisasjoner?

Til problemstillingen ligger flere områder som jeg må vurdere. Det første jeg vil belyse er *forhold som kan bidra til å styrke identiteten*. Ettersom G. H. Mead er en av mine hovedkilder er det naturlig å se på språkets og kommunikasjonens rolle i selvets utvikling. Deretter blir det en utfordring å finne metoder organisasjoner kan dra nytte av dette på for å styrke ansattes identitet. Ulike former for samarbeid faller naturlig inn her, ettersom de fleste samhandlingsmetoder hviler på et kommunikativt fundament. Også mer individrettede og individuelle arbeidsformer kan sies å være identitetsstyrkende, særlig når det gjelder den faglige identiteten. Det er imidlertid ikke alltid kommunikasjonen vurderes som en forutsetning for samarbeid og læring, Lave og Wengers teori om praksisfellesskap er et eksempel på dette, men identiteten fremstår allikevel som sentral i denne teorien om enn fra en litt annen vinkel enn det jeg har som utgangspunkt i min problemstilling.

Et annet element innenfor problemstillingen er å finne *sammenhengen mellom identitet og læring*. Dette er vanskelig ettersom identitet er et usikkert begrep som ikke lar seg måle. Jeg har imidlertid funnet ut at dersom jeg knytter identitetsbegrepet opp mot tilhørighet til et fellesskap, eksisterer det en rekke teorier innenfor feltet som samtidig kan relateres til læring og utvikling. Dette blir et gjennomgående tema i hele oppgaven, men første del vil ha fokus på identitet, deretter vil læringen bli mer fremtredende.

Det siste elementet som ligger implisitt i problemstillingen min er hvilke *konsekvenser en svak individuell og kollektiv identitet får for organisasjoner*. Hvordan vil dette kunne påvirke læringen og hvilke andre konsekvenser kan det få.

1.3.1 Klargjøring av sentrale begreper

Før jeg beveger meg inn på teoretiske perspektiver og metode, finner jeg det nødvendig å klargjøre de mest sentrale begrepene i oppgaven, selv om jeg også vil definere viktige begreper underveis.

IDENTITET vil bli nærmere definert i neste kapittel, men jeg har allerede nevnt at begrepet kan ses som tilhørighet til et fellesskap. Det som imidlertid er viktig for meg å understreke er at identitetsbegrepet i hovedsak vil bli drøftet som *utgangspunkt* for læring. Andre teorier, deriblant hos Lave og Wenger vil fokusere på identiteten som et resultat av læringsprosessen, jeg skal ikke argumentere mot denne vinklingen, men jeg vil vise betydningen av at identiteten er godt etablert *før* læring finner sted.

ORGANISASJON blir av Erling Lars Dale definert som ”*et sosialt system med formalisert medlemskap*”. Grunnelementet er ”*aktiviteter med funksjonsbestemte handlinger som er utført av medlemmer*” (Dale, 1999, s. 18). Organisasjoner kan være både profesjonelle og ideelle. Med ideelle organisasjoner forstår jeg de som ikke har profitt og vekst som hovedmål, men som i større grad driver veldedighet og kun trenger balanse i regnskapene for å bestå. Profesjonelle organisasjoner, derimot, er avhengig av økonomisk vekst og trenger som oftest å markere seg i forhold til konkurrerende virksomheter, eller de bør gjenspeile det samfunnet organisasjonen er en del av. Et eksempel på sistnevnte kan være skolen som læringsorganisasjon. Dale fokuserer mye på organisasjonslæring i læringsorganisasjonen, og kommer med en rekke kjennetegn på en lærende organisasjon, og selv om han skriver i forhold til skolen, sier han selv at dette også gjelder for andre organisasjoner der læring foregår. Den første betingelsen for opprettelsen av en organisasjon, skriver Dale, er forekomsten av *funksjonelle aktiviteter*. Med dette mener han at alle aktivitetene og handlingene må ha en mening, hensikt, betydning og verdi i forhold til hverandre. Den andre betingelsen for en organisasjon er tilstedeværelsen av *medlemmer*. Medlemskapet skiller gruppen som sosial og faglig enhet fra omverdenen. Den tredje og siste betingelsen for en organisasjon er *samordning av de funksjonelle aktiviteter*. Hva skal gjøres og til hvilket tidspunkt. Herunder faller for eksempel ledelse, struktur, målsetting og læreplanarbeid (Dale 1999: 21-23).

PROFESJON kan knyttes opp til profesjonell organisasjon og kjennetegnes ved følgende grunnelementer: utdanning, avgrenset kompetanse, motivasjon, samfunnsmessig godkjenning, yrkesetikk og metakritikk (Dale 1999: 25). Som Dale fremhever er det ikke nok å være flink til å utføre et yrke, denne utførelsen må være forankret i de skisserte grunnelementene for at utførelsen skal kunne kalles en profesjon

LÆRING er et begrep som i denne oppgaven knyttes opp til individers læring i yrkesorganisasjoner. Det er selvsagt ikke alle steder individenes læring anses som like viktig for opprettholdelsen av organisasjonen. Men dersom vi ser læring i forhold til endring, tilpasning, kompetanse og ferdigheter kan vi si at alle organisasjoner på et eller annet tidspunkt er nødt til å endre eller fornye seg, enten det er i form av nytt datautstyr, nye billettautomater, nye hygieneforskrifter, kjøretøy, organisasjonsstruktur, visjoner og målsetting og så videre. Over alt i alle nivåer vil det skje forandringer over tid, og det er viktig å gjøre medarbeiderne i stand til å ta inn over seg disse endringene og forholde seg til de nye kunnskapene det kreves at de tilegner seg.

Læring kan ses som tilsiktet og utilsiktet, det vil si planlagt og ikke planlagt. Jeg har valgt ikke å gjøre noe skille mellom disse i oppgaven fordi det vil gjøre drøftingen om relasjonen mellom identitet og læring unødvendig komplisert og uoversiktlig. Jeg vil heller spesifisere læringsformen nærmere der det er nødvendig.

1.4 Teoretisk perspektiv

Denne oppgaven er skrevet ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvor læring skjer ved at individet konstruerer seg selv gjennom språk og tenkning. Dette perspektivet danner utgangspunkt for en rekke teorier om menneskelig læring og utvikling, og det har falt seg naturlig for meg å forholde meg til den sosiokulturelle tradisjon, som har sitt utspring i Dewey, Mead og Vygotsky, m.fl. (Dysthe 1999: 8). De to sistnevnte har en sentral plass i oppgaven, men også Dewey vil bli henvist til gjennom primærkilder. Læring i den sosiokulturelle tradisjon handler om hva individer og kollektiver tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i framtiden (Säljö 2001:13). Læring dreier seg således om hvordan individer tilegner seg kunnskap og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter, og hvordan de

tar i bruk de redskapene som kulturen stiller til disposisjon (Säljö 2001:18). Et slikt redskap er språket. Det er gjennom kommunikasjonen at sosiokulturelle ressurser blir skapt og ført videre. En annen retning som også har sine røtter i sosialkonstruktivismen er det situerte læringsperspektiv. Lave og Wenger, som vil bli drøftet i kapittel 4, er sentrale representanter her og deres tanker er at læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis. Deltakelsen i et fellesskap blir dermed sentral for læringen. Språket får ikke så stor betydning her som i den sosiokulturelle tradisjon, men utover dette er disse perspektivene svært like og i mange tilfeller omtales de parallelt.

1.5 Metodiske betraktninger

Jeg har valgt en problemstilling hvor jeg ikke foretar egne undersøkelser, men benytter meg av ulike teorier for å belyse problemfeltet og videreutvikle tanker og ideer som framkommer av analysen. Når jeg i denne oppgaven velger å ta i bruk analyse og tolking av tekst som grunnlag for drøfting rundt problemstillingen, i stedet for gjennomføring av egne undersøkelser, er det fordi jeg anser området som så stort og mangfoldig at det vil være vanskelig å komme fram til relevant empiri selv. Teoretisk studie vil normalt tjene på å utfylles av empirisk dokumentasjon (Klafki 1983). Problemstillingen min er imidlertid av en slik art at den egner seg godt for en slik analytisk metode.

1.5.1 Tekster som kilder for tolkning og analyse

En teoretisk oppgave som denne stiller noen vesentlige krav til den metodiske delen, i form av tolking av tekst, kildebruk og kildegransking. Metoden jeg benytter meg av kan betegnes som en ”dialektisk- hermeneutisk litteraturstudie”, og tar sikte på analyse av tekst for å komme fram til en forståelse av tekstens mening.

Hermeneutikken har sine røtter tilbake til renessansen i to parallelle retninger; den protestantiske som var opptatt av bibelanalyse og den humanistiske hermeneutikken som hadde sitt fokus på studiet av antikke klassikere. Sentralt innen begge retningene var teksttolkningen og at enkeltbestanddeler i teksten får sin mening i helheten. Videre er det slik

at hele teksten består av en rekke deler og kan kun forstås ut fra disse. Dermed står vi overfor en sirkel: ”*Den hermeneutiske sirkel*” der delene kan forstås ut fra helheten og helheten kun kan forstås ut fra delene. Den hermeneutiske sirkel kan egentlig forstås som en spiral, der en tar utgangspunkt i en del og forsøker å sette denne i sammenheng med helheten, som dermed blir belyst på nytt, og går tilbake til delen osv. (Alvesson & Sköldbberg 1994:115-117).

Heidegger utvidet senere den hermeneutiske sirkelen til ikke bare å gjelde del- helhet men også forforståelse- forståelse. Poenget hans er at ingen tolker tekster uten å være preget av allerede opparbeidede meninger. Mennesker er aldri fri for forestillinger, og derfor er disse med på å farge vår forståelse av tekster. Forståelse forutsetter for- forståelse, samtidig som for- forståelsen blir et hinder for forståelsen (Alvesson & Sköldbberg 1994:135-136). Ettersom min for- forståelse er med på å forme denne teksten, har jeg valgt å inkludere sitater flere steder der teksten er skrevet i et komplisert språk eller der jeg foretar tolkinger som går ut over tekstens opprinnelige intensjon. Dette gjelder i særlig grad Mead, ikke bare fordi boken jeg refererer fra har et lite tilgjengelig innhold, men også fordi hans teorier er så anvendelig i forhold til rekonstruksjon og kan tolkes på flere måter.

Litteraturen jeg benytter meg av i denne oppgaven består både av primær- og sekundærkilder. Jeg har imidlertid i størst mulig grad prøvd å forholde meg til primærkilder, ”klassikerne”, i drøftingen. Eksempler her er Eriksons teori om identitet, Mead om utviklingen av selvet gjennom språk og samhandling, supplert med Vygotskys teori om språk og den nærmeste utviklingssonen. Når det gjelder kunnskapsutvikling, kunnskapsdeling og refleksjon i organisasjoner regner jeg blant annet Von Krogh m.fl., Handal & Lauvås, Lave og Wenger, Dale og Argyris & Schön som primærkilder.

I forhold til tolkning og videreutvikling av noen av disse tekstene har jeg funnet det fruktbart å benytte meg av sekundærkilder. Med sekundærkilder forstår jeg litteratur som gjengir primærkildene (Kjelstadli 1999). Eksempler her er Hergenbahn, Skagen, Nielsen & Kvale og Säljö. I de tilfellene hvor sekundærkildene gjennom sine tolkinger har konstruert nye teorier eller tolket primærkildene i lys av nye situasjoner, kan disse betraktes som primærkilder til sine tolkinger (ibid). Säljö har videreutviklet Vygotskys ideer og setter disse i et sosiokulturelt perspektiv. Han er svært grundig i sin tolkning og videreutvikler Vygotsky i så stor grad at han også kan betraktes som en sentral primærkilde.

Tolking av tekst kan betraktes som en kvalitativ tilnærming til forskning (Kjelstadli 1999:183). Dette innebærer at en søker å finne svar på problemer, for eksempel hva noe er og hva det betyr, gjennom å gå i dybden på fenomenet. I denne oppgaven er det Mead som blir den viktigste kilden for tolkning og analyse i forhold til sammenhengen mellom identitet og læring. Disse tolkingene og analyser vil videre kunne knyttes opp mot andre teorier innenfor sosiokulturell tradisjon og situert læringsteori. I tillegg vil refleksjonstradisjonen, representert ved Handal og Lauvås, bli drøftet som metode for kunnskapsdeling.

Sentralt ved tolking av en tekst er at den er skrevet i en bestemt hensikt, i en bestemt tid og situasjon. Dette må en ta hensyn til når teksten skal tolkes videre og muligens få gyldighet i en annen situasjon og tid. Det kan derfor være nyttig å sette seg inn i situasjonen til forfatteren, både av samfunnet vedkommende levde eller lever i, historikk og muligens personlige forhold. Dette gjelder særlig litteratur av eldre dato, slik som Mead, Dewey, Erikson og Vygotsky. Deres framstillinger er farget av tiden de levde i selv om de uttalte seg om fenomener av psykologisk og læringsteoretisk art. Videre kan det være hensiktsmessig å vite noe om eventuelle andre tekster forfatteren har skrevet for å se om han har endret mening eller om det er inkonsekvens i det skriftlige materialet (Kjelstadli 1999:185).

Teksttolkingen faller i tre ledd. Først søker vi å kartlegge den språklige meningen i teksten. Vi befinner oss på begrepsnivå, og her er det viktig å vite hva forfatteren legger i de viktigste begrepene i teksten. Jeg har eksempelvis funnet ut at ulike forfattere tillegger flere av de sentrale begrepene jeg benytter i oppgaven min noe forskjellig betydning, dette gjelder særlig identitet, refleksjon og refleksivitet. Deretter prøver vi å finne budskapet i teksten; hva er det forfatteren prøver å si oss? Til slutt skal vi gjengi tekstens mening med egne ord, slik at andre lesere kan forstå vår tolkning av primærkilden (Kjelstadli 1999).

Kjelstadli påpeker videre at et dokument kan analyseres på to måter; ut fra innhold og ut fra form. Innholdet gripes gjennom å stille spørsmål til teksten både i forhold til det den sier og det den ikke sier. I tillegg bør en se hvilke begreper som settes opp mot hverandre og hvilke konklusjoner forfatteren trekker av premissene. Formen søkes blant annet gjennom å finne ut av hvilken sjanger teksten tilhører, hvilke virkemidler som blir brukt, samt forfatterens posisjon til teksten. Ved å analysere ulike tekster gjennom deres mening og form har jeg prøvd å tolke meningsinnholdet, og gjøre det relevant i forhold til oppgavens problemstilling. Imidlertid er jeg klar over at det alltid er en reell fare for at mine tolkninger og konklusjoner

er farget av mine forkunnskaper og forventninger til tekstene som grunnlag for å besvare problemstillingen. Det har derfor vært viktig å begrunne tolkningene og vise til andre, samsvarende tolkninger der det har vært mulig.

1.6 Oppgavens struktur og kapiteloversikt:

Hovedoppgaven om identitet og læring består av seks kapitler, hvor jeg i de to første kapitlene har størst fokus på selvets utvikling og individers identitet i relasjon til et sosialt fellesskap, og deretter knytter dette til læring og læringsstrategier i påfølgende kapitler.

Kapitel 1: Oppgavens første kapitel tar sikte på å gi en kort innføring i tema, samt begrunnelser for temavalg og problemstilling. I tillegg sier jeg litt om det teoretisk perspektiv som vil prege oppgaven, aktuelle metodiske betraktninger og struktur.

Kapitel 2: For å kunne foreta drøftinger omkring medarbeidernes identitet i organisasjoner, finner jeg det nødvendig å se nærmere på begrepet *identitet*, slik det fremstår i aktuelle teorier om identitet og selvoppfatning, samt avklare dets betydning i forhold til min problemstilling. Kapitlet vil omhandle tre teorier som på hver sin måte bidrar til en innføring i hva identiteten er, hvordan den utvikles og omgivelsenes betydning i denne sammenhengen. Eriksons klassiske stadieteori om personlighetsutviklingen utgjør første del av dette kapitlet. Erikson var blant de første til å anerkjenne kulturens betydning i forhold til menneskers identitetsutvikling, dvs. at identiteten fikk et sosialt aspekt. Problemet med teorien er at menneskers muligheter til å endre sin personlighet og identitet senere i livet blir noe begrenset ettersom denne er knyttet opp i stadier. Denne siden ved menneskes selvoppfatning og identitet blir drøftet nærmere ved hjelp av Skaalvik og Skaalvik. De har forsket på barns selvoppfatning i skolen og jeg har prøvd å knytte noe av deres arbeider til hvordan selvoppfatningen hos voksne i organisasjoner kan påvirkes og forsvares. Siste halvdel av kapitlet vil omhandle G. H. Mead. Han fremhever betydningen av språket og den sosiale samhandling i utviklingen av selvet, og mener at vi danner oss en oppfatning av oss selv gjennom å se oss selv gjennom den andre. Mead knytter identitetsutviklingen til samfunnets holdninger og verdier og mener at vi kun kan bli et selv i relasjon til dette, men han påpeker

også at spennet mellom selvets to deler, *jeg* og *meg* sørger for at individualiteten får et uttrykk.

Kapitel 3: Det er nær relasjon mellom identitet og språk. Den signifikante kommunikasjon er i følge Mead av sentral betydning i forhold til selvets utvikling. Denne teorien danner grunnlaget for den videre drøftingen i kapitlet, hvor jeg i tillegg til å se på språkets ulike funksjoner, også vil vise hvordan identiteten, gjennom språket, styrkes i et miljø hvor det foregår mye kommunikasjon. Slik legges det også til rette for en god samhandling hvor utvikling og deling av kunnskaper kan skje. Teoretisk utgangspunkt er i hovedsak Mead, Säljö, Vygotsky og Von Krogh m.fl.

Kapitel 4: Mennesker får et selv gjennom språket, men det er i samhandlingen kommunikasjonen foregår. Jeg har valgt å illustrere dette ved hjelp av Meads begrep om ”*play*”, spillet, hvor god samhandling kjennetegnes ved at alle deltagerne har internalisert den generaliserte andre. De kjenner sin egen og andres rolle i systemet og klarer å koordinere sine handlinger i forhold til hverandre for å nå et felles mål. Gjennom denne fremstillingen vil jeg vise betydningen av identitet for å få til en god samhandlingsprosess med læring som resultat. I tillegg til å relatere identitet til læring ser jeg også på ulike samhandlingsstrukturer, dvs. størrelse, bredde, funksjon, varighet, osv. Som Von Krogh m.fl. uttrykker det bør en god samhandlingssituasjon med kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling preges av omsorg. Jeg bruker også dette som argument for at identiteten bør ligge til grunn for læring, og ikke bare betraktes som et resultat av læringsprosessen, slik representanter for mesterlæren og læring i praksisfellesskap mener. Kapitlet konkluderer med at samhandling er viktig i forhold til identitet og læring, men at individer trenger tid til å tenke gjennom og reflektere over det de lærer.

Kapitel 5: Refleksjon i og over læring og praksis i profesjonelle organisasjoner er et sentralt tema i dette kapitlet. Ved hjelp av Argyris og Schöns handlingsteorier problematiseres forholdet mellom individers uttrykk, og de underliggende verdier som ligger til grunn. Dette forholdet påvirkes av selvoppfatningen og er med på å prege identiteten. Dersom god dobbeltkretslæring skal finne sted bør det være samsvar mellom praktikerens uttalte teori og bruksteori. Inquiry nevnes av Argyris og Schön som en god måte å få tilgang til egne verdier og strukturer for handlinger. Handal og Lauvås fremhever refleksjonen som sentral i veiledning, nettopp for å få tilgang til det de kaller praktisk yrkest teori. Kåre Skagen forholder

seg også til veiledning men gir denne en mer sosial funksjon gjennom å trekke inn modellæring i tilknytning til refleksjon. Avslutningsvis trekker jeg inn Dales kompetansenivåer hvor refleksjon med utgangspunkt i vitenskapelige teorier står i sentrum, og ser disse i lys av læringskretsene til Argyris og Schön.

Kapitel 6: Gjennom sine kompetansenivåer skisserer Dale situasjoner der individer er underlagt grader av handlingstvang. Disse situasjonene preges bl.a. av behov for hurtige avgjørelser, manglende tid til overveielser og liten mulighet til refleksjon. Dette er kjennetrekke ved samfunnet i dag, som Giddens og Beck kaller *det refleksivt moderne*. De mange endringene i det refleksivt moderne samfunn får *etiske* implikasjoner i forhold til organisasjoner, gjennom at tradisjonene og de lokale historiene mister sin betydning og behovet for selvrealisering øker i takt med mulighetene. Temaet i kapitlet beveger seg noe ut over problemstillingen, men jeg mener likevel at det er relevant i den forstand at etikken er en viktig del av den generaliserte andre, og dersom denne blir mer utydelig blir dette en *trussel mot identiteten*. For å sette etikk på dagsordenen igjen kan språk, samhandling og refleksjon også her være gode virkemidler. Meads diskurs- univers blir tatt opp til drøfting som et mål en bør strebe etter i forhold til kommunikasjonen og samhandlingen i organisasjonen.

KAPITEL 2

IDENTITET

Innledning

For å etablere en forståelse av begrepet identitet vil jeg i dette kapitlet ta for meg tre teorier som på hver sin måte bidrar til en innføring i hva identiteten er, hvordan den utvikles og hvilken betydning omgivelsene eller kulturen har i denne sammenhengen. Bakgrunnen for dette er som nevnt i forrige kapitel å synliggjøre betydningen identiteten og selvoppfatningen har når individer i organisasjoner (og organisasjonene selv) skal lære. Hvilke forhold er med på å prege vår selvoppfatning og identitet og hvor aktive er individene selv i denne prosessen?

Erikson mener at menneskers identitetsutvikling følger stadier, hvor individet tilegner seg ulike personlighetstrekk som vil være preget av oppdragelsen og av samfunnets institusjoner. På denne måten får kulturen en sentral funksjon i forhold til identiteten, men ettersom han skisserer utviklingen gjennom stadier låser han seg etter min oppfatning noe i forhold til identiteten som en foranderlig egenskap ved individer.

Ettersom utgangspunktet for oppgavens problemstilling er styrking av identitet, blir det dermed viktig å se på hvordan identiteten og selvoppfatningen påvirkes av familie, venner, kollegaer og organisasjoner. Skaalvik og Skaalvik har forsket mye på betydningen av barns selvoppfatning i lærings situasjoner. Selv om deres arbeider relaterer seg til barn i skolesituasjonen, mener jeg forskningen også er relevant i forhold til læring i organisasjoner. Jeg antar at mange av de mekanismene som slår inn i skolelærings situasjonen også kan virke på voksne i yrkeslivet, ettersom det også her foregår læringsprosesser.

Identiteten som en foranderlig egenskap som utvikles i relasjon til de sosiale omgivelsene vi opererer innenfor blir sterkt betonert av Mead. I motsetning til Erikson som mener at selvet er til stede som en latent egenskap ved fødselen, mener Mead at selvet oppstår i interaksjonen med andre individer, gjennom språket. Dermed er Mead åpen for at identiteten kan endres dersom situasjonen individene befinner seg i endrer seg og at denne prosessen foregår hele livet. Mead utgjør en av hovedkildene i denne oppgaven og hans arbeider har en rekke implikasjoner også i forhold til læring i organisasjoner, både med hensyn til kommunikasjon, samhandling og refleksjon.

2.1 Begrepsavklaring: identitet og selvoppfatning

Begrepet identitet er omfattende, det kan tillegges ulikt innhold avhengig av hvilket ståsted en har og hvilken situasjon det tenkes brukt i. Eksempler her er gruppeidentitet, etnisk identitet, klasseidentitet, identitetsoppløsning, rolleidentitet, o.s.v. (Mollenhauer 1996). Dermed blir det viktig å avklare begrepet identitet i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg har ikke lyktes med å finne noen entydig definisjon som dekker alle sidene ved selvet og selvets utvikling, men ved å tilnærme meg begrepet identitet fra forskjellige vinkler vil jeg søke å konstruere en gyldig definisjon som favner oppgavens tema.

Skaalvik og Skaalvik (1988) beskriver identiteten som en side ved vår selvoppfatning, men medgir at begrepet i litteraturen er noe uklart, særlig i forhold til selvoppfatningsbegrepet. Det er imidlertid mest brukt som en beskrivelse av en person i forhold til et sosialt miljø. Problemet med kun å knytte identiteten til tilhørighet til en gruppe eller fellesskap er imidlertid at i dagens samfunn med økt globalisering og hurtige endringer i samfunnets strukturer risikerer en at identiteten i denne definisjonen blir fragmentert og får mindre betydning.

Anthony Giddens (1994: 80) definerer identiteten slik: *"Identity is the creation of constancy over time, that very bringing of the past into conjunction with an anticipated future"*. I denne definisjonen ser vi at identiteten har en fortids- og en framtidskomponent. Men den unnlater å si noe om de sosiale relasjonene identiteten formes gjennom. Identiteten er et forhold individet har til seg selv, men ettersom den vokser frem og formes i sosiale situasjoner har forholdet til individene i disse situasjonene mye å si for identiteten.

Den mest "primære" eller grunnleggende betydning identitetsbegrepet kan tillegges er *det forholdet et menneske som sier "jeg" har om seg selv* (Mollenhauer 1996:138). Med dette mener han at identitet er en relasjon som jeg'et har til seg selv, og som kontinuerlig påvirkes av omverdenen, av det som er virkelig og det som er mulig. Identiteten kan ikke eksistere for seg selv, den eksisterer i forhold til elementer i samfunnet. Identiteten er dermed også *sosialt betinget*. Slik Mollenhauer ser det eksisterer identiteten kun som en fiksjon, men allikevel som en nødvendig betingelse for dannelsesprosessen. Dette betyr at et individ alltid må regne med å bli en annen enn han eller hun er i dag. Vårt selv bilde er åpent mot fremtiden, og

fremtiden kan vi ikke vite noe om men vi må likevel forholde oss til denne (Mollenhauer 1996:140-141).

Begrepene identitet, selvet, og selvoppfatning vil bli brukt noe om hverandre i dette kapitlet ettersom de er delvis sammenfallende. Jeg mener ikke dermed at de betyr det samme.

Selvoppfatning er definert som enhver oppfatning, følelse, tro eller viten en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik 1988:13). Med bakgrunn i de nevnte definisjonene kan vi konstruere en definisjon av identitet slik jeg vil forhold meg til den i denne oppgaven:

Identitet er relasjonen og tilhørigheten til de sosiale omgivelsene vi fungerer innenfor, basert på nåværende, fortidige og forventede erfaringer i et fellesskap.

Selv om fokus ligger på identitet til et organisasjonsfellesskap, ønsker jeg ikke dermed å utelukke den *faglige* identiteten som også representerer tilhørighet til en gruppe, men kanskje på en litt annen måte enn til organisasjonsfellesskapet. En organisasjon består jo av individer med ulik faglig bakgrunn med felles holdninger og mål, og den organisasjonsmessige identiteten ligger i forhold til denne, mens den faglige identiteten i større grad refererer til yrkesgrupper og faglig bakgrunn. Den faglige identiteten vil bli drøftet i kapittel 5 i forbindelse med refleksjon.

2.2 Eriksons teori om identitetsutviklingen

Eriksons teori om identitetsutviklingen har vært et sentralt bidrag til forskning omkring identitet, og han skiller seg fra tidligere kjente psykologer som Freud og Jung ved at han i større grad betoner hvordan menneskers personlighet og identitet påvirkes av ytre omstendigheter slik som oppdragelse og kultur. Han mener at den menneskelige personlighetsutviklingen forløper over 8 stadier som bygger på hverandre gjennom hele livsløpet. Disse personlighetstrekkene er latent til stede allerede ved fødselen, men fremtrer som særlig virksomme på ett bestemt nivå i utviklingen. Hvert stadium innebærer en krise som kan ha to resultater eller utløp: positivt eller negativt, og disse utløpene ville prege individet i de neste stadiene og dels gjennom hele livet (Hergenhahn 1990: 151).

Ettersom Erikson studerte under Anna Freud, datter av Sigmund Freud, var han sannsynligvis inspirert av disse to. Men selv om vi kan se mye av Freud i teorien til Erikson, har han som nevnt tillagt kulturen atskillig større betydning. På samme måte som Mead mente Erikson at identitetsutviklingen foregår innenfor og i tilknytning til de sosiale omgivelsene, og at de sosiale eller kulturelle institusjoner langt på vei har som oppgave å tilfredsstillende individenes ulike behov i de ulike stadier. Kulturen og individene må ikke være i konflikt, de må utvikles sammen. Begrepet kultur framstår som noe usikkert, men slik jeg ser det mener Erikson holdninger, regler, etiske retningslinjer og lover som muliggjør et samfunn (Hergenhahn 1990).

Med bakgrunn i dette har Erikson påpekt at hvert stadium frembringer personlige karaktertrekk eller kvaliteter, *ritualizations*, som reflekterer den kulturen individet vokser frem innenfor. Disse kan være antagelser, tro, verdier, vaner og moral. Ritualizations samsvarer med Meads begrep om **den generaliserte andre**, som er nærmere behandlet senere i kapitlet. Ritualizations representerer ulike karaktertrekk og atferdsstyrende holdninger som knytter individer sammen og muliggjør et samfunn. Men Erikson påpeker at hver ritualization kan ha en negativ motpol, *ritualism*. Denne kjennetegnes ved egosentriske behov, ekstreme og stereotype holdninger, og eksempler på disse kan være totalitære samfunn, ekstreme miljøer, eller fundamentalistisk religion. Slike holdninger er falske ritualizations, og mangler evnen til å knytte sammen individer innenfor en kultur. De tjener kun et fåtall (Hergenhahn 1990).

2.2.1 Eriksons stadier

Erikson mener at selvet er latent til stede allerede ved fødselen og deretter utvikles gjennom stadiene. Det er viktig å merke seg at ettersom hvert stadie bygger på det foregående bør en være forsiktig med å tvinge fram utvikling eller vekst som individet ikke er klar for:

"...anything that grows has a ground plan, and that out of this ground plan the parts arise, each part having its special ascendancy, until all parts have arisen to form a functioning whole" (Erikson i Hergenhahn 1990:151).

Dette mener jeg også kan tolkes til å gjelde *læring*. En skal ikke legge for mye press i en læringssituasjon da det kan tenkes at individet ikke er utviklingsmessig klar for å tilegne seg de nye kunnskapene. Individet må gjennom det foregående stadiet først, og vedkommende må få utvikle seg i sitt eget tempo.

Stadie 1. spedbarnsalder: tillit - mistillit

Dette stadiet varer hele det første leveåret, den tiden barna er helt avhengig av andre for å klare seg. Når spedbarna mottar den kjærligheten, omsorgen og det stellet de trenger vil de utvikle tillit og håp. Men dersom foreldrene ikke evner å gi barna det de trenger vil mistilliten bli det mest fremtredende personlighetstrekk ved utgangen av dette stadiet. Dette kan komme til å prege barnet gjennom resten av livet (Erikson 1950:219-222).

Stadie 2. tidlig barndom: Autonomi – Skam og tvil

Fra slutten av første til slutten av tredje leveår er det mye barnet skal lære seg, og viljen til å klare ting selv er fremtredende. Opplevelsen av selvkontroll er viktig, dette ser en kanskje særlig i forbindelse med pottetreningen hvor foreldrenes direksjoner avløses av at barnets ego trer inn og regulerer det hele. Perioden kjennetegnes ved konflikter med foreldrene i forhold til hva barnet skal få lov til å gjøre selv og ikke. Her er det viktig at foreldrene legger til rette for at barnet skal få prøve selv, samtidig som de er bestemte i forhold til det barnet ikke kan få gjøre. Et positivt utfall av denne perioden er selvstendighet og sterk vilje. Dersom denne perioden har et mer negativt utfall kan uselvstendighet, skam og fortvilelse bli mest fremtredende (ibid:222-224).

Stadie 3. Småbarnsalder: Initiativ - skyld

Opp mot skolealderen øker barnets aksjonsradius. Både språk og motorikk utvikles raskt, og barnets fantasi har ingen grenser. Barnet oppdager sitt eget kjønn og prøver å finne ut av hvem de er. Leken fortøner seg forskjellig for gutter og jenter, mener Erikson, og påpeker at mens gutter leker med høye, falliske symboler, foretrekker jenter innhegninger og rom. Grensetesting er også fremtredende i denne fasen. Dersom krisen i denne perioden får et positivt resultat, vil barnet bli flink til å ta initiativ og sette seg mål i livet. Følelse av skyld og skam vil bli resultatet dersom krisen har et negativt utløp. Dette kan skje dersom foreldrene latterliggjør barnets forsøk på å klare ting selv eller gjør narr av barnets lek og fantasi (ibid:224-226).

Stadie 4. skolealder: Dyktighet – underlegenhet

Stadiet varer fra 6 års alder til ca 11 år. Skolealderen forbereder barna på å bli økonomisk og teknologisk dyktige slik at de kan se for seg en framtidig yrkesrolle. Barnet lærer at det finnes evner og kunnskaper som er viktige å tilegne seg for å fungere godt i samfunnet, deriblant gode samarbeidsegenskaper. Arbeidsevne og kompetanse er det positive utfallet av denne

perioden. Men dersom barnet ikke lykkes i tilegnelsen av de fag og verdiene skolen og samfunnet står for, vil det begynne å se på seg selv som mislykket og få dårlig selvtillit (Erikson 1950:226-227).

Stadie 5. Pubertet: Identitet - identitetsforvirring

Dette stadiet er Erikson mest kjent for, og det varer fra tolv til tjuå år. Dette er det mest omfattende nivået, for alt barnet tilegnet seg tidligere av tillit, selvstendighet, initiativ og arbeidsevner skal prøves ut på nytt og tilpasses en helhet, som igjen skal tilpasses den fremtiden individet ser for seg. Når de har klart dette har de tilegnet seg en **identitet** og er klare for å bli voksne. Perioden er en konfliktfylt fase mellom barn og voksen hvor en søker etter en identitet, men ikke har den. Dersom individet går ut av denne fasen uten å ha funnet en identitet kan resultatet bli rolleforvirring eller negativ identitet (ibid:227-229).

Stadie 6. ungdomsalder: Intimitet - isolasjon

Fra rundt tjuå til tjuå fire år begynner individet å søke intimitet med andre individer. Dette forutsetter en evne til å gi av seg selv og gå i dybden på et vennskaps og partnerforhold. Samtidig som det er viktig å knytte nære relasjoner oppleves forpliktelsen overfor jobben som sterk. Det blir viktig å kombinere tilknytningen til jobben med tilknytningen til familie eller en partner. Dersom individet ikke lykkes i å gå inn i forhold med andre eller kjenne ansvar for en jobb kan resultatet bli isolasjon. Nærhet og ansvar blir trusler mot selvfølelsen og kan resultere i at individet trekker seg inn i seg selv (ibid:229-230).

Stadie 7. Voksen alder: Produktivitet – stagnasjon

I aldersløpet tjuå fem til sekstifire ligger hovedfokuset i å sørge for kommende generasjoner, gjennom å oppdra og videreformidle kunnskaper og verdier. Lykkes en i å gjøre dette vil utfallet bli opplevelse av og evne til omsorg på ulike nivåer i livet. Dersom en ikke evner å gjøre dette vil en føle stagnasjon (ibid:231).

Det er hovedsakelig i denne fasen temaet for denne oppgaven opererer innenfor. Erikson tydeliggjør med dette stadiet behovet for å dele kunnskap og ferdigheter, ikke bare å tilegne seg disse. Individet har dermed et behov for å videreføre verdier og kvaliteter til andre, og dersom det ikke gis muligheter for det eller lykkes i det, kan resultatet bli stagnasjon. Jeg tolker behovet for å videreformidle kunnskaper som et behov for *anerkjennelse*. Når

vedkommende lykkes i oppdragelsen eller videreformidlingen blir vedkommende sett og anerkjent for sine kunnskaper.

Stadie 8. Eldre / moden alder: Personlig integritet – Fortvilelse

Dette stadiet opptrer fra omkring sekstifem til død. Dersom en person ser tilbake på et rikt, konstruktivt, lykkelig liv og ikke frykter døden, har denne oppnådd personlig integritet. Den som ser tilbake med frustrasjon og misfornøydheth opplever fortvilelse, og er ikke helt klar for å møte livets slutt. Dette kan skyldes at vedkommende ikke har oppnådd viktige mål i livet (Erikson 1950:231-233).

Jeg nevnte innledningsvis i dette avsnittet at det innenfor hvert stadium utløses samfunnsmessige holdninger eller kvaliteter som reflekterer det aktuelle utviklingsnivået. Disse kaller Erikson for *ritualizations*. Den negative motpolen med de ekstreme kvaliteter heter *ritualism*:

Tabell 1 *Oversikt over personlige kvaliteter ved hvert av Eriksons stadier.*

Stadie	Ritualizations	Ritualism
1.	tilknytning	idolisering
2.	forstand og klokhet	rigid straff - orientert
3.	sterk personlighet	uklar personlighet
4.	evne til formelle handlinger	overfokus på uvesentlige detaljer
5.	sunn og sterk ideologi	totalisering
6.	sosial deltakelse	overfladisk og status - orientert
7.	evne til verdi - formidling	autoritær
8.	personlig integritet	fortvilelse og liksom - klokhet

Hentet fra Hergenhahn, 1990:163, min oversettelse

Av tabell 1 fremkommer at dersom krisen i stadieteorien har positivt utløp, vil individet utvikle kvaliteter og persontrekk som kan bidra til opprettholdelsen av kulturen og de menneskelige institusjoner. Disse etiske retningslinjene kommer til syne gjennom den sosialt aksepterte måten å gjennomføre ting på (ritualer) og er med på å styrke samholdet i kulturen (Hergenhahn 1990: 152). Motpolen til ritualizations blir ritualisms. Disse er stereotype

holdninger og adferdstrekk som ikke på noen måte bidrar til eller evner å styrke samholdet innen en kultur eller institusjon (Hergenhahn 1990: 152- 153).

Alle mennesker kan nok kjenne seg igjen i de fleste av disse karaktertrekkene, både på positiv og negativ side, men det er hvor hovedvekten ligger at personligheten kommer til syne. Erikson ser, i likhet med Mead, på samfunnets eller kulturens holdninger som viktige for å kunne fungere i denne. Han understreker i større grad enn Mead de negative holdningene og hva disse kan gjøre med et sosialt fellesskap dersom de blir svært fremtredende hos mange individer. Et interessant spørsmål i denne sammenheng er hva som skjer med utfallet i de ulike stadier dersom samfunnets institusjoner blir fragmentert, kulturen mister sin betydning og de nære familieband løses opp? Temaet er relevant ettersom samfunnet i dag er preget av nettopp slike prosesser. Beck (1994) kaller dette for ”det refleksivt moderne”, og begrepet henviser til de store endringene som foregår i samfunnet, og som ingen aner konsekvensene av. I denne sammenheng er Erikson dagsaktuell for han peker på det samme som Beck; at individene går fra å være orientert mot fellesskapets behov til å sette egne ønsker og behov først. Dette temaet er sentralt i forhold til identitet og læring, og vil bli drøftet nærmere i kapittel 6 i forbindelse med etikk i organisasjoner.

2.2.2 Kritikk av Eriksons stadieteori

Det er i utgangspunktet vanskelig å se for seg den menneskelige utviklingen som følge av et stadieførløp, ettersom ingen mennesker er like, vi lever i forskjellige kulturer og konstruerer våre erfaringer i forhold til disse kulturene på ulik måte. Menneskesinnet er mye mer sammensatt enn det en får inntrykk av når en leser Erikson. Allikevel har denne teorien vært fremtredende i synet på menneskets utvikling, og på samme måte som Mead har Erikson utviklet en terminologi, begreper og uttrykk som blir brukt den dag i dag.

Erikson har blitt kritisert for å støtte status quo. Stadieteorien retter seg mot individets tilpasning til samfunnsinstitusjonene og videreformidling av disse verdiene til neste generasjoner, men ser han bort fra at det ikke er alle samfunn, institusjoner eller organisasjoner som innehar verdier en bør sende ukritisk videre (Hergenhahn 1990). Skal en institusjon eller organisasjon vokse er det ikke nok å være konform mot eksisterende ideer og holdninger, en må våge å utvikle disse gradvis videre dersom en vil komme ut av en negativ

utvikling eller sikre fortsatt vekst. Det er slike forhold organisasjonslæring handler mye om: å utvikle organisasjonen slik at dens eksistens sikres også med tanke på framtiden.

Stadieteorien fokuserer på utfordringene individene møter innenfor hvert stadie og hva som kan være utfallet av disse utfordringene. Men slik jeg ser det fokuseres det lite på prosessen hvor dette skjer. Erikson tar for seg institusjoner og kultur, men behandler i mindre grad hvordan og hvorfor de sosiale relasjonene får så stor betydning for dannelsen av identiteten innenfor denne kulturen. Slik kan teorien hans synes noe deterministisk, ved at alle som møter de samme utfordringene risikerer de samme følgene. Hvordan disse håndteres av den enkelte person blir avgjørende for selvoppfatningen og identiteten. Selv om Eriksons stadier fortsetter i godt voksen alder åpner de i mindre grad for endringer av identiteten etter stadie fem, og han ser dermed bort fra den kontinuerlige endringen i selvoppfatningen og identiteten som Skaalvik og Skaalvik og Mead mener skjer i møtet med andre mennesker i ulike situasjoner.

2.3 Selvoppfatning og læring i lys av Skaalvik og Skaalvik

Hvordan vi oppfatter oss selv er et indre anliggende, men likevel ikke lett tilgjengelig for oss selv. Imsen (1998:273) beskriver *selvet* som bærebjelken i vårt indre, det fundamentet vi står på. Spørsmålet er hva selvet er i forhold til *identiteten*? Dette besvares ved å gå veien om *selvoppfatningen*, den samlede bevisste oppfatning, tro eller viten en person har om seg selv. Skaalvik og Skaalvik mener at identiteten er en viktig side ved vår selvoppfatning, den er mer stabil enn selvoppfatningen og den er med på å påvirke selvoppfatningen i de ulike situasjoner individet befinner seg i (Skaalvik og Skaalvik 1988).

I det følgende skal jeg belyse ulike sider ved selvet og selvoppfatningen, samt ulike forhold som påvirker måten vi betrakter oss selv. Einar og Sidsel Skaalvik har forsket lenge på barn og barns selvoppfatning i skolen, og jeg vil benytte meg av noen av deres arbeider, selv om jeg er klar over at barns identitet og selvoppfatning nok er mer påvirkelig av diverse ytre forhold enn det som gjelder for voksne mennesker. Hvordan vi oppfatter oss selv påvirkes av flere aspekter:

Selvoppfatningen kan være både spesifikk og generell. Dette kan illustreres ved følgende eksempler. En person kan ha en oppfatning av seg selv som flink til å jobbe med et spesifikt dataprogram. Sammen med den forståelsen vedkommende har av seg selv i forhold til andre dataprogrammer kan dette utgjøre personens oppfattede ferdigheter innenfor det mer generelle feltet data. Dersom bruk av dataverktøy er en sentral del av denne personens arbeid, vil selvoppfatningen bli enda mer generell, for da kan den ha innvirkning på hvor flink vedkommende mener han er i det arbeidet han skal utføre (Skaalvik & Skaalvik 1988).

Selvoppfatningen har en beskrivende og en vurderende dimensjon:

En person kan se seg selv som flink til å uttrykke seg skriftlig, flink til å jobbe med tall, dårlig til å kommunisere i større forsamlinger, er rotete, tykk, ha få venner, osv. Dette er imidlertid beskrivende termer som kan tillegges ulike verdier i ulike kulturer eller miljøer. Dersom denne personen er en lærer som skal undervise i store grupper vil det bli vurdert som negativt å være rotete og dårlig på å kommunisere med andre. Selvoppfatningen til denne personen vil trolig i dette tilfellet bli ganske dårlig i relasjon til jobben. Men dersom jobben består i mye skrivearbeid og regnskap vil selvoppfattelsen i forhold til jobben bli en helt annen. (Skaalvik & Skaalvik 1988)

Selvoppfatningen inkluderer både roller og egenskaper:

Det er ikke alltid lett å skille mellom rolle og egenskaper, og noen ganger kommer våre egenskaper til uttrykk innenfor de roller vi har. Vi kan tenke oss en yrkesaktiv person som på grunn av samarbeidsproblemer blir overført til en annen avdeling enn der han var. Han får da en ny rolle som kan gi hans nye kolleger en antydning av hans egenskaper. Siden han ble overflyttet er det godt mulig han er lite fleksibel og dårlig på kommunikasjon. Disse egenskapene blir vurdert negativt, og dermed har personen inntatt en rolle allerede før han har begynt i den nye stillingen. Innehavere av bestemte roller tillegges ofte bestemte egenskaper, og siden dette er alminnelige oppfatninger vil også den som er i rollen være påvirket av de samme holdningene, og dette påvirker selvoppfatningen (Skaalvik og Skaalvik 1988:15- 16).

2.4 Miljøets betydning for selvoppfatningen

Selvoppfatningen, måten vi oppfatter oss selv i ulike situasjoner, og identiteten henger nøye sammen med holdningene og verdiene til det samfunnet og den kulturen vi lever i. Vi gjør oss stadig nye erfaringer og disse påvirker oss til stadighet slik at vi kan endre synet på oss selv. Identiteten, det forholdet vi har til oss selv i relasjon til et sosialt fellesskap regnes som mer stabilt enn vår selvoppfatning, som er mer åpen for endringer basert på de erfaringer vi gjør oss i dagliglivet. Skaalvik og Skaalvik (1988) deler slike erfaringer i to: individuelle og kollektive.

De *individuelle erfaringene* er unike for den personen det gjelder, det kan være hvordan en person fungerer på jobben, hvordan denne måler sine prestasjoner mot kollegaers (direkte sammenligning). Det kan også være tilbakemeldinger fra ledelse, kollegaer, kunder, familie og venner på hvordan tiden skal brukes, og dermed bidra til å skape en situasjon eller erfaring som bare denne personen innehar.

De *kollektive erfaringer* er resultatet av de generelle holdninger i samfunnet omkring oss. Det kan være synet på hvordan ting bør gjøres, og det kan være knyttet opp mot etnisitet, kjønn, alder, osv. I organisasjoner kan kollektive erfaringer være knyttet opp til etiske retningslinjer visjoner og rutiner. Når det kommer nytilsatte inn, vil disse etter kort tid sette seg inn i og bli påvirket av disse skrevne og uskrevne lovene.

Det er særlig de kollektive erfaringene som anses som viktige som grunnlag for identitetsutviklingen, selv om de individuelle erfaringene, når forholdene ligger til rette for det, også spiller en vesentlig rolle i denne prosessen. Jeg vil nå kort gjøre rede for to av de mest sentrale teoriene omkring selvoppfatning, symbolsk interaksjonisme og sosial sammenligningsteori.

2.4.1 Symbolsk interaksjonisme

Arbeidene til Mead anses som grunnleggende i den sosialpsykologiske retningen hvor utgangspunktet er at mennesker utvikler sin identitet i *interaksjon* med andre individer og at dette skjer gjennom de språklige *symbols*. Vi ser oss selv slik andre ser oss.

Cooley (i Skaalvik og Skaalvik 1988: 26) går enda lenger når han sier at andre mennesker utgjør et speil som vi kan se oss gjennom. Dette speilbildeselve gjør at det er ved å observere andres bilde av oss selv at vi kan få en oppfatning av oss selv. Den symbolske interaksjonismen viser videre til at mennesker blir stadig mer i stand til å forutsi andres reaksjoner på ulike handlinger og derved klarer å ta andres rolle. Denne rolletakingen gjør at vi blir i stand til å vurdere oss ut fra andres synspunkt uten at vi har konkrete reaksjoner fra andre å bygge på (Skaalvik og Skaalvik 1988:28). Ikke alle personer er like viktige når holdninger og verdier dannes. Skaalvik og Skaalvik (ibid:29) henviser til Sullivans (1947) videreutvikling av den generaliserte andre hvor det er gjennom personer som er viktige for oss at disse verdiene skapes. Slike personer kaller Sullivan for ”Signifikante andre”.

Noe av kritikken mot tanken på et ”speilbildeselv” er at menneskers selv blir svært ustabil og kun et resultat av hvordan vi tror andre ser oss. Jeg mener at Meads teorier ikke kan omfattes av denne kritikken. Mead opplever ikke mennesker som totalt determinert av andres bilde av oss selv fordi det alltid foreligger aspekter ved selvet som er utenfor både vår egen og andres kontroll.

2.4.2 Sosial sammenligningsteori

Det er ikke bare andres responser som utgjør et vurderingsgrunnlag for individer. Vi kan også vurdere oss selv ved å sammenligne oss selv direkte med andre. Det er dette sosial sammenligningsteori handler om. Retningen har sin bakgrunn i at det ikke alltid er mulig å vurdere seg ut fra andres perspektiv, eller at det i visse situasjoner er enklere å sammenligne seg direkte med andre individer. Festinger skrev i 1954 en artikkel hvor han poengterte at mennesket er motivert for å vurdere sine meninger og evner (Skaalvik og Skaalvik 1988:31) I tillegg hevdet han at vurderingen skjer ved å sammenligne egne meninger og vurderinger med andres når en mangler objektive kriterier som vurderingen kan foregå etter. Festinger blir med denne artikkelen sett på som opphavet til sosial sammenligningsteori. Han sier videre at dersom vi har flere individer å sammenligne oss mot, vil vi velge å vurdere oss ut fra dem som er mest lik oss selv.

Vi lever i et konkurransesamfunn. Individer konkurrerer mot hverandre og det gjelder å framstille seg selv i et godt lys. Våre prestasjoner blir vurdert av andre, og vi vurderer dem

selv. Dersom våre sammenligninger viser at vi presterer dårlig på enkelte områder, vil vi nok få en opplevelse av nederlag på disse områdene, og dette kan få konsekvenser for selvtilliten. Viser våre sammenligninger det motsatte, at vi presterer godt på visse områder, vil selvtilliten stige, og vi får en positiv identitet i alle fall innenfor disse områdene. Men det er som allerede nevnt områder som betyr mye for oss selv som har størst innvirkning i forhold til selvtilliten. Dette gjelder også i forhold til konteksten dette vurderes innenfor. Prestasjoner får en annen betydning når de vurderes høyt enn når de vurderes lavt i miljøet.

2.4.3 Selvets forsvar

Til tross for at vi på ulike måter vurderer oss selv i forhold til miljøet og til andre individer innenfor dette miljøet, påpeker Skaalvik og Skaalvik at vi ikke er helt prisgitt slike ytre omstendigheter. Så å si daglig befinner vi oss i situasjoner hvor det oppstår behov for å beskytte vår selvoppfatning. Bakgrunnen for behovet for en slik beskyttelse er at styrking og bevaring av selvet er viktige, grunnleggende behov. Det er to motiver som kan vises til i denne sammenheng: selvkonsistensmotivet og selvaksepteringsmotivet.

Selvkonsistensmotivet refererer til behovet for en stabil selvoppfatning. Mennesker vil prøve å handle i overensstemmelse med sin rådende selvoppfatning for å bevare denne uforandret. Denne blir derfor atferdsstyrende (Jones 1973, Rosenberg 1979 i Skaalvik og Skaalvik 1988:42).

Selvaksepteringsmotivet refererer til et motiv for å akseptere og verdsette seg selv. Den sterkeste argumentasjonen i forhold til dette perspektivet ligger i at lav selvakseptering medfører en subjektivt ubehagelig tilstand (Kaplan 1980 i Skaalvik og Skaalvik 1988:43). Dette ble støttet av en undersøkelse gjennomført av Skaalvik hvor det ble funnet sterk sammenheng mellom mental helse og selvakseptering hos elever i videregående skole (Skaalvik og Skaalvik 1988:43).

Uansett hvilke motiver man måtte ha for å forsvare selvoppfatningen er det en rekke mekanismer som utløses når det er behov for det. Rosenberg (1968) har analysert seg frem til 5 mekanismer som under normale forhold brukes for å beskytte eller støtte selvaksepteringen.

Disse er selektivt valg av verdier, tolkninger, standard, referansegruppe og situasjon (Skaalvik og Skaalvik 1988:45-47).

Selektivt verdivalg

Individer vil være disponert for å verdsette høyest de områdene hvor de mener de gjør det godt. I en slik sammenheng finner jeg det naturlig å anta at det en person mener han eller hun er flink til, også oppleves som lystbetont, og da ønsker vedkommende å holde på med dette fremfor områder han eller hun ikke opplever seg som så dyktige på. Dette viser at det kan være en fordel å la medarbeiderne ha valgmulighet i forbindelse med prosjekter dersom man ønsker at de skal styrke eller bevare selvtilliten. Dette kan utvikle seg til å bli et toegget sverd, for dersom en velger bare det en opplever mestring innenfor, blir det vanskelig å utvikle seg på andre områder.

Selektiv tolkning

Hvordan en person oppfatter seg i en situasjon avhenger av hvordan denne situasjonen tolkes, både av en selv og av andre. Hva er det for eksempel som gjør at en handling betraktes som bra eller ikke bra? Mennesker har en tendens til å tolke hendelser eller handlinger på en slik måte at det er til fordel for en selv.

Selektivt valg av standard

De fleste mennesker har et ganske realistisk aspirasjonsnivå. Dette vil si at vi stort sett vil legge våre målsettinger godt innenfor det vi mener at vi er i stand til å klare, og at vi sikrer at fallhøyden ikke blir for stor dersom vi ikke skulle lykkes.

Selektivt valg av referansegruppe

Gitt at vi har et valg, har mennesker en tendens til å velge å omgås personer som vurderer oss positivt. Ved å unngå personer som vi mistenker å vurdere oss negativt, slipper vi å forholde oss til denne vurderingen, og dermed beskytter vi oss selv.

Selektivt valg av situasjon

På samme måte som ved valg av referansegruppe, vil vi, gitt at vi har et valg, ønske å være i situasjoner hvor vi blir vurdert positivt.

Vanligvis reflekterer vi ikke over det faktum at våre handlinger kan påvirkes av slike forsvarsmekanismer, for de er en integrert del av oss selv og bidrar til at vi finner vår plass

eller identitet i ulike sosiale sammenhenger. Men selvbeskyttelsesmekanismene kan i noen tilfeller være til hinder for læring. Dette kommer jeg tilbake til i kapitel 5.

Ingen av de teoriene jeg har vært innom kan alene forklare hvordan selvet oppstår og utvikles, eller hvilke konsekvenser dette har i forhold til læring. Jeg mener imidlertid at den symbolske interaksjonismen, representert ved de omfattende arbeidene til G. H. Mead er den som i størst grad klarer å beskrive hvordan biologiske mekanismer kombinert med ulike forhold i det sosiale miljøet gjør at vi er i stand til å vurdere oss selv, våre handlinger og konsekvensene av våre handlinger. Dette danner, i tillegg til en identitet, også et godt utgangspunkt for læring. Formålet med denne oppgaven er nettopp å vise hvordan identiteten kan ha virke inn på læring.

2.5 Meads teori om utviklingen av selvet

Mead jobbet mange år som professor ved universitetet i Chicago, hvor han fikk anledning til å utvikle sine teorier innenfor sosialpsykologien i nært samarbeid med sin gode venn John Dewey. Disse to har tydelig inspirert hverandre i sine teorier. Til forskjell fra Dewey, skrev Mead aldri noen bøker, selv om han publiserte en rekke artikler. Den boken jeg kommer til å referere fra, "*Mind, self, & society*", er satt sammen av uferdige kurs - manuskripter, samt forelesningsnotater fra to studenter. Boken er preget av dårlig struktur og mange gjentakelser, men skisserer allikevel Meads teorier om kommunikasjon, språk, samhandling og utvikling av selvet på en grundig måte.

Mead mener at språklige prosesser ligger til grunn for utviklingen av selvet. Selvet utvikler seg hele tiden; det er ikke til stede ved fødselen, slik som Erikson mener, men vokser frem gjennom sosial samhandling (Mead 1934:135). En forutsetning for at selvet skal kunne vokse fram er eksistensen av en sosial gruppe. I tillegg forutsettes det at individer i denne gruppen er involvert i visse kooperative aktiviteter. Videre må det være slik at denne prosessen fører til at det oppstår en eller flere organisasjoner som er større enn den lille gruppen selvet oppsto i, og at selvet kan bli en viktig del av disse større organiseringene for å kunne utvikle seg ytterligere og samtidig delta i andre organisasjoner (Mead 1934:164)

Selvet har altså en sosial struktur, og etter at det har vokst fram sørger det for egen regulering gjennom individets deltakelse i ulike sosiale aktiviteter. Mead snakker om et solitært selv, men understreker at det ikke kan utvikle seg uten sosial samhandling. Slik jeg forstår Mead, mener han med dette at mennesker er avhengig av den sosiale situasjon, særlig gjennom signifikant kommunikasjon, for å utvikle et selv. Når dette selvet begynner å vokse fram, har selvet en indre drift som styrer det mot videre utvikling. Vi finner ut hva vi skal si eller gjøre i en gitt situasjon, nettopp ved å si og gjøre, og mens denne prosessen foregår kontrollerer vi oss selv fortløpende (Mead 1934:140).

Selvet og kroppen er to forskjellige deler ved mennesker. Vi kan se kroppen vår, hånden, foten, og vi ser at de beveger seg. Vi kan ikke se like godt ryggen vår, da må vi ha et speil, og vi kan uansett ikke se hele kroppen vår hele tiden. Dette er annerledes med selvet. Våre kroppslige erfaringer er organisert rundt selvet. Vi har konstant tilgang til selvet, selvet er et objekt til seg selv (Mead 1934:136). Individet erfarer seg selv indirekte, gjennom ståstedet til andre medlemmer av en gitt sosial gruppe, eller fra de gjeldende holdningene til hele fellesskapet. Mead kaller disse for ”**den generaliserte andre**” Vi ser oss selv slik andre ser oss gjennom å ta holdningene til disse mot oss selv. Mead spør: *“How can an individual get outside himself (experientially) in such a way as to become an object to himself?”*(Mead 1934:138).

Igjen relaterer Mead denne prosessen til det sosiale fellesskap, men sier videre at det handler om en fortløpende, objektiv analyse av egen atferd gjennom å ta holdningene til den generaliserte andre mot seg selv, dvs. en refleksjon over eget ståsted i forhold til andre. Uten denne evne til refleksjon ville ikke mennesker hatt selv – bevissthet, bare bevissthet, og ingen rasjonelle vurderinger kunne blitt foretatt dersom ikke selvet kunne bli et objekt for seg selv (ibid:138).

2.5.1 Den generaliserte andre

Holdningene til alle spillerne springer ut fra et sett felles regler og et felles mål. og det er dette fellesskapet Mead kaller ”den generaliserte andre”. Den generaliserte andre ble berørt også tidligere i kapitlet, hvor vi kunne se at Eriksens ”ritualizations” synes å samsvare med det Mead betrakter som den generaliserte andre. Holdningene til ”den generaliserte andre” er

holdningene til hele kulturen eller samfunnet. Dette innebærer, mener Mead, at på samme måte som et individ tar holdningene til andre individer mot seg selv, må han også ta deres holdninger mot ulike faser eller aspekter i de felles sosiale aktivitetene, og handle ut fra den generaliserte oppfatning av hva som er riktig å gjøre i de ulike situasjoner (Mead 1934:154, 155). Alle våre handlinger utføres i lys av helheten de inngår i. Mead knytter dette til den fullstendige utviklingen av selvet gjennom signifikant kommunikasjon:

”Only in so far as he takes the attitudes of the organized social group to which he belongs toward the organized, cooperative social activity or set of such activities in which that group as such is engaged, does he develop a complete self and possess the sort of complete self he has developed” (Mead 1934:155).

Vi tar med andre ord holdningene til den generaliserte andre mot oss selv i de ulike situasjoner vi befinner oss i, slik at den generaliserte andre, på samme måte som Eriksons *Ritualizations*, kan sies å representere samfunnets moral, regler og handlinger, en slags sosial kontroll. Individet har en sosial tilhørighet og har internalisert de ulike holdninger i samfunnet som det fortløpende vurderer og regulerer seg selv i forhold til, og som bidrar til opprettholdelsen av samfunnet. Individet får sin identitet i relasjon til den generaliserte andre, for det er gjennom sin evne til å sette seg inn i andres ståsted at det får ideer eller holdepunkter i forhold til hvordan det skal handle i ulike situasjoner. Det er dette som gir en opplevelse av medlemskap i en sosial organisasjon (Mead 1934:270). Jeg vil nå skissere dette nærmere ved å illustrere hvordan den generaliserte andre fungerer på forskjellige nivåer i en organisasjon.

Den generaliserte andre representert ved organisasjonenes holdninger

Det første nivået kan sies å være organisasjonen som helhet. Det eksisterer en kultur i alle organisasjoner og denne er det viktig at alle som skal bli en del av organisasjonens fellesskap kjenner til. Nytilsatte kjenner ikke til de eksisterende holdninger, skrevne og uskrevne regler og grupperinger. Før en kan gjøre en optimal jobb må en få tilgang til disse, og dette gjøres best gjennom kommunikasjon og samhandling med andre. Noen forhold kan en bli fortalt. Mange regler og holdninger er uttalte og en del av organisasjonens visjon eller allmenn etikk. Andre ting må en imidlertid erfare selv, og måten dette skjer på, i følge Meads tankegang, er gjennom den signifikante kommunikasjon. Gjennom å kommunisere med andre kan vi observere de responser vi får på ting vi sier og gjør, og ettersom vi responderer på disse selv,

klarer vi etter hvert å regulere oss i forhold til disse. Vi er med andre ord i ferd med å ta til oss holdningene til den generaliserte andre, representert ved organisasjonens skrevne og uskrevne regler og holdninger, og kan deretter i stadig større grad også bli en del av denne.

Den generaliserte andre representert ved gruppens holdninger

Når en er en del av større organisasjoner er det ikke slik at en til enhver tid forholder seg til alle individer samtidig. Det vanligste er å dele ansatte i avdelinger med ulike funksjoner. Disse gruppene eller avdelingene forholder seg til organisasjonens regler og holdninger, men utvikler også sin egen kultur med egne skrevne og uskrevne regler. Det er ikke alltid enkelt å bli overført fra en avdeling til en annen, for mye kan være forskjellig selv om begge tilhører samme organisasjon. Det kan handle om alt fra rutiner for tilbakemeldinger, deling av informasjon, innsyn i andres oppdrag eller prosjekter, til hvem som skal koke kaffe eller skrive referater. Dersom en person skal klare å få tilhørighet eller identitet til dette fellesskapet må vedkommende internalisere den generaliserte andre, representert ved holdningene til avdelingen eller gruppen.

Den generaliserte andre knyttet til en bestemt rolle

Det siste og minste nivået den generaliserte andre viser seg på er gjennom de forpliktelser som knytter seg til en rolle eller en funksjon. Når et individ innehar en bestemt funksjon ligger det en rekke forventninger fra andre mot denne funksjonen. Det kan handle om hva som ligger i stillingsbeskrivelsen av faktiske arbeidsoppgaver og ansvarsområder, men det kan også her være knyttet til uformelle holdninger som å holde av plass i kantinen, slå på kopimaskinen, sørge for at skriverne fungerer osv. Det som er viktig er at dersom en ny person skal inn i stillingen, må vedkommende gjøre seg kjent med alle disse forventningene og holdningene, og være oppmerksom på at dette kan ta litt tid. Den eneste måten å gjøre seg kjent med de usynlige holdningene på er gjennom å kommunisere med andre. Jo mer en kommuniserer, jo forttere vil en sannsynligvis falle på plass i stillingen, forutsatt at en ikke overdriver og kollegaene opplever det som forstyrrende.

Den generaliserte andre virker på ulike nivåer som overlapper hverandre. Når en person kommer som ny inn i en stilling må vedkommende gjøre seg kjent med den generaliserte andre på alle disse nivåene samtidig, og dette er en komplisert prosess. Derfor er det vanlig i dag å la nytilsatte følge egne ansettelsesprogrammer den første tiden med egen kontaktperson å forholde seg til. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

2.5.2 play and game – lek og spill

Mead bruker barns lek og spill som illustrasjon på hvordan den sosiale reguleringen finner sted og utvikles. I den første fasen, ”play”, tar barnet rollen til en annen og handler som om det var denne andre (Mead 1934:150-151). Barnet leker at det er politi, lege, mor eller butikk ansatt, og i denne prosessen innehar barnet et sett stimuli som fremkaller et sett responser likt det som det ville fremkalt i andre: *”In the play period the child utilizes his own responses to these stimuli which he makes use of in building a self”* (ibid:150). Barnet går med andre ord inn i en rolle av gangen, slik at de holdninger det tar inn over seg er fra ”en spesifisert annen”. Slik kan barnet føre en indre konversasjon i gester. Dette er en viktig del i utviklingen mot å bli et selvstendig individ i et sosialt fellesskap, for barnet er i ferd med å lære å sette seg inn i andres situasjon og se en sak fra flere sider.

Den andre formen for rollespill kaller Mead for ”game” (spill). Denne fasen er mer kompleks enn ved lek, for her internaliserer barnet rollen, ikke bare til en enkelt annen, men til en gruppe individer som er organisert rundt en felles aktivitet (Mead 1934:151). Mead illustrerer ”game” gjennom en beskrivelse av hva som skjer når flere personer deltar i et organisert ballspill. For at spillet skal kunne fungere er det viktig at alle kjenner reglene, og at alle vet hva de skal gjøre i prosessen. I tillegg må de kunne sette seg inn i enhver spillers rolle underveis for å kunne utføre eget spill, dvs. de må orientere seg mot lagspillerne og kunne beregne hva de kommer til å gjøre i ulike situasjoner for at spillet skal opprettholdes.

Mead kommer her med en oppskrift på hvordan en sosial organisasjon fungerer. Profesjonelt samspill innenfor et organisert system forutsetter at deltagerne er profesjonelle aktører som kjenner sine roller og vet hvordan disse fungerer i forhold til fellesskapet. I tillegg må de ha et visst innblikk i andres roller for at ”spillet” skal fungere. Dale (1999:199), fremhever at en organisert enhet oppstår når hver spiller på et lag handler ut fra en *samordnet* forståelse av spillets mening. Av dette synes det klart at det er et behov i organisasjonen at deltagerne har gode kunnskaper om organisasjonens kortsiktige og langsiktige mål, samt vet hva alle må gjøre dersom en skal klare å realisere disse. Det er ikke nok bare å spille på lag, i tillegg må man ha tydelige mål laget kan jobbe mot på en organisert og god måte.

2.5.3 Me and I – selvets to sider

Selv om selvet er et resultat av sosial interaksjon gjennom signifikant kommunikasjon, mener ikke Mead at det er helt prisgitt holdningene til den generaliserte andre, det er med andre ord ikke helt sosialt determinert slik kritiske røster har hevdet. Selvet responderer aktivt på den sosiale verden, det er i stand til å foreta vurderinger og avgjørelser i lys av holdningene til andre mot seg selv, men det er ikke til enhver tid avhengig av disse, for det er i stand til selv å bestemme hva det vil gjøre. Selvet består, slik Mead ser det, av to faser, ”me” (meg) og ”I” (jeg) hvor den ene reflekterer holdningene til den generaliserte andre, og den andre responderer på disse (Mead 1934:174-175). Mead er ikke alene om å skille mellom selvets aspekter. En lignende inndeling er blant andre blitt foretatt av Freud og Erikson, under id, ego og superego (Hergenhahn 1990).

For å illustrere forskjellen mellom jeg’et og meg’et kan vi ta eksempelet med ballspill. Kjennskap til spillets handlingsregler, dvs. forventninger til meg selv som aktiv deltaker i spillet er representert ved meg – siden ved selvet (den generaliserte andre). Jeg kjenner min rolle, men kan ikke akkurat forutsi hvordan jeg vil handle dersom jeg plutselig mottar en pasning. Vil jeg prøve å score mål, vil jeg snuble, vil jeg sende ballen videre? Dette kan ingen forutsi, heller ikke jeg selv. Selve handlingen kan alltid bli litt annerledes enn hva jeg forventet. Dette er jeg – siden av selvet. Selvet har altså en historisk dimensjon: jeg’et husker meg’et, det som er jeg nå er meg i neste øyeblikk (Mead 1934:174). Vi kan ikke huske jeg’et for jeg’et erfarer ikke. Det er, slik jeg forstår Mead, på mange måter jeg’et vi identifiserer oss gjennom, vi vet ikke hva jeg’et har gjort før det blir en del av våre erfaringer, og da er det en del av meg.

Noen ganger kan det oppstå situasjoner hvor vi trodde vi skulle handle på én måte men så viste det seg at vårt handlingsmønster ble et helt annet. Ta for eksempel en skolesituasjon hvor en lærer står overfor en elev med svært uakseptabel atferd. Pedagogisk sett kan denne læreren vite hvordan hun skal håndtere situasjonen, men uforutsette faktorer (andre elevers inngripen, fysisk angrep, verbale utsagn, og lignende) kan få denne læreren til å handle annerledes enn planlagt eller ønsket. I etterkant av konflikten kan læreren, som kanskje gikk til fysisk håndgemeng med eleven, få et problem i forhold til sin umiddelbare handlingsmåte. Hun trodde hun skulle gjøre en ting men endte med å gjøre noe annet, noe som i utgangspunktet brøt med både hennes og samfunnets handlingsregler. Jeg’et utførte noe som

meg'et ikke aksepterte, og denne handlingen ble igjen en del av meg'et. Meg'et må derved endre sin oppfatning i forhold til jeg'et, og dette påvirker identiteten til læreren.

Når jeg'et dominerer over meg'et blir handlingen impulsiv, og vi snakker om ukontrollert atferd (Mead 1934:210). Vi er nå inne på et viktig element hos Mead, for han mener at for å få sosial kontroll, må meg'et stå over jeg'et. Meg'et knytter an til rettstaten, setter grenser for jeg'et og legger føringer for hvordan det skal handle. I motsatt fall, slik som i eksemplet med læreren, mister en den sosiale kontroll i forhold til egne handlingsmekanismer. Det er ikke uvanlig å "miste besinnelsen" og de aller fleste tilfeller er det snakk om uskyldige ting som vi i liten grad reflekterer over, selv om vi nok får dårlig samvittighet i forhold til disse situasjonene. De oppleves stort sett som ubehagelige, for vi har på sett og vis satt oss selv over holdningene til den generaliserte andre, og brutt med de spillereglene som gjelder i det sosiale samfunn vi ønsker å være en del av. Likevel må en akseptere at selvet er slik sammensatt, for dersom det ikke var rom for individuelle holdninger og handlingsmåter, ville våre initiativ og frihet stå i fare for å bli borte.

Avslutning

Identitet blir i forbindelse med denne oppgaven definert som *relasjonen og tilhørigheten til de sosiale omgivelsene vi fungerer innenfor, basert på nåværende, fortidige og forventede erfaringer i et fellesskap.*

Jeg har forsøkt å belyse fenomenet identitet fra flere ståsteder, gjennom Erikson, Skaalvik & Skaalvik og Mead. Erikson mener at identiteten er til stede ved fødselen og at ulike personlighetstrekk ligger latent i individet for så å utvikles gjennom hele livet i flere stadier som bygger på hverandre. Det ble problematisert litt rundt den senere tids samfunnsendringer som på mange måter kan bidra til at stadiene får negative utfall. Jeg har ved hjelp av Skaalvik & Skaalvik vist at menneskers personlighet er for kompleks til å være delvis avgjort på forhånd og jeg har benyttet meg av deres arbeider for å tydeliggjøre hvilke områder menneskers selvoppfatning påvirkes og forsvares. Dette er særlig viktig i situasjoner hvor mennesker skal prestere, slik som på skolen eller på jobben. Mead er enig i at identiteten er sosial, dvs. ikke til stede ved fødselen, men utvikles gjennom at individet tar den andres

holdninger til seg selv i sosiale sammenhenger. Den generaliserte andre representerer de samlede holdninger til våre kollegaer, og kan være knyttet til ulike nivåer i organisasjonen. Selvets aspekter ”jeg” og ”meg” bidrar til at vi kan planlegge og evaluere våre egne handlinger. Imidlertid har meg’et ikke helt kontroll med hva jeg’et kan gjøre i neste øyeblikk. Dette elementet er med på å gi mennesker en særegen personlighet og gjør at våre handlinger ikke er helt forutsigbare.

I neste kapittel skal jeg, med utgangspunkt i Mead, gå nærmere inn på hvordan identiteten utvikles gjennom språket og den signifikante kommunikasjon, relatere dette til organisasjon og se på hvordan dette kan påvirke læringen i organisasjonen.

KAPITEL 3 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON

Innledning

Som behandlet i kapitel to vokser selvet frem og utvikles i den sosiale samhandlingen med andre individer. Denne prosessen skjer gjennom at vi tar den andres holdninger til oss selv og responderer på disse. Forutsetningen for å kunne ta den andres perspektiv mot oss selv og vurdere oss ut fra denne er språket. Språk og kommunikasjon er således av grunnleggende betydning for identiteten i den forstand at den gir oss tilgang til oss selv.

I tillegg til å være identitetskapende har kommunikasjon en rekke andre funksjoner; den kan være et redskap for å håndtere ulike situasjoner i dagliglivet, den gir oss mulighet til å reflektere og sette det som skjer rundt oss i perspektiv, og vi får mulighet til å samspille med andre mennesker. Kommunikasjonen gir oss også mulighet for å skape, dele eller tilegne oss kunnskap. I organisasjonssammenheng vil kommunikasjon mellom individene bidra til økt læring, forutsatt at miljøet legger til rette for det.

3.1 Den primære samhandlingen

Kommunikasjonsprosessen viser seg i to faser: ”gester” og ”språk”. Mead forsøker gjennom disse fasene å vise at samhandlingen mellom individer er evolusjonær, den blir gradvis mer avansert, fra ubevisst til bevisst og fra ikke – signifikant til signifikant (Mead 1934). I begynnelsen domineres kommunikasjonen av gester, og disse er av grunnleggende art før de sosiale og kulturelle forhold begynner å spille inn.

3.1.1 Gester

Gester kan best forstås som handlinger, men bare sosiale handlinger som blir et utgangspunkt for andre organismers respons. For å beskrive hvordan gester fungerer illustrerer Mead en hundekamp (Mead 1934:43). Handlingen til den ene hunden blir en stimulus til den andre

hundens respons, som igjen blir en stimulus til den første hunden, osv. Underveis i kampen regulerer hundene sin atferd ut fra hvilke signaler hundene sender hverandre:

”Certain parts of the acts become a stimulus to the other form to adjust itself to those responses; and that adjustment in turn becomes a stimulus to the first form to change his own act and start on a different one”(Mead 1934:43)

Denne kommunikasjonsformen kaller Mead for en ”konversasjon i gester” (Ibid:43) og begrepet henviser til handlinger som ikke er bevisste. Organismen regulerer fortløpende sine handlinger ut fra hvordan den andre handler. Konversasjon i gester er ikke signifikant, for vi kan ikke anta at den ene part (eks. hunden) vurderer hva den andre vil gjøre dersom den angriper fra den ene eller andre kanten. Kommunikasjonen finner sted uten at partene er seg bevisst hvilke responser deres egne gester vil fremkalle hos den andre. Derfor er det også slik at siden organismen ikke er i stand til å vurdere hvilke responser deres gester vil fremkalle hos den andre, vil han eller hun være ute av stand til å respondere på egne gester overfor den andre. Organismen kommuniserer m.a.o. uten å vite at han gjør det (Mead 1934).

En slik grunnleggende kommunikasjon er særlig fremtredende blant små barn og babyer. De er ikke i stand til å benytte språk og kan heller ikke vurdere hva andre kommer til å gjøre i forhold til dem. De gråter for å uttrykke behov, men vet ikke hva de vil eller hva andre skal gjøre for å få dem til å føle seg bedre. Også voksne kommuniserer gjennom gester på ikke – signifikant nivå. Kroppsspråket påvirker i høyeste grad menneskers hverdag, ikke minst når vi er i en jobb – situasjon. Ordtaket ”et blick kan si mer enn tusen ord”, er en sannhet med visse modifikasjoner. Men det er et faktum at en viktig del av vår kommunikasjon skjer gjennom kroppslige uttrykk og holdninger, og disse er av en slik art at vi stort sett ikke har kontroll over dem, de er ubevisste. Vårt kroppsspråk påvirker våre omgivelser, også våre kolleger og samarbeidspartnere. Dersom vi ankommer et møte med stresset uttrykk, flakkende blick eller en annen form for urolig atferd, vil dette være en stimulus til de andre for å respondere på dette, kanskje i form av usikkerhet, gå i forsvarsposisjon eller ved å bli tilsvarende stresset, noe som igjen kan være en stimulus til den opprinnelige atferd / gest. Det sier seg selv at i et slikt møte kan konstruktive løsninger og ideer sitte langt inne, selv om vi verbalt uttrykker noe helt annet enn det våre kroppslige holdninger gjør.

Alle er kjent med kroppsspråket, men det er ikke lett å forstå dets reelle innflytelse i de sosiale situasjoner vi befinner oss i. Det som skiller mennesker fra dyr er at vi er i stand til å

kommunisere på andre måter i tillegg. Vi er ikke bare prisgitt de kroppslige uttrykk. Ingen andre organismer er i stand til å kommunisere på en så komplisert måte som menneskene gjør. Den primære kommunikasjon i form av gester (spedbarnets gråt og morens respons) avløses etter hvert av mer signifikante gester eller symbol. Når barnet sitter på gulvet og strekker armene i været må vi anta at det har en ide med denne gesten. Når en gest betyr det den ser ut til å bety, og fremkaller den responsen den er ment å fremkalle, så blir denne handlingen et signifikant symbol (Mead 1934:45).

3.1.2 Mening

Kommunikasjon blir av Mead beskrevet som en sosial prosess siden den forutsetter to eller flere organismer i interaksjon med hverandre. Det er i denne interaksjonen at mening vokser frem, gjennom en tredelt struktur:

1. Gesten til en organisme
2. Responsen til den andre organismen overfor den første
3. Resultatet av den handlingen som ble initiert ved den opprinnelige gesten (Mead1934:76).

Det eksisterer m.a.o. ingen mening uavhengig av de partene som deltar i interaksjonen, og mening oppstår i den sosiale prosess: Hønen klukker og kyllingen responderer til den meningen klukkingen har, for eksempel fare eller mat. Meningens natur ligger implisitt i den sosiale handlingens struktur, og i relasjonen mellom komponentene i den tredelte strukturen. Dette er i følge Mead grunnlaget for eksistensen og utviklingen av individers selv- bevissthet (Ibid:81-82). En handling kan ha mening uten å være bevisst: klukkingen får mening for kyllingen ut fra hvilken situasjon den er i. Mening eksisterer ikke som en tilstand i bevisstheten utenom den sosiale handlingen (Mead 1934:78) men vokser frem i relasjonen mellom den første gesten og de påfølgende responsene fra andre mot denne. Mening er med andre ord ikke en bevissthetstilstand, den vokser frem i den sosiale prosess. Her får Mead støtte hos Jerome Bruner som sier at meningsdanning innebærer å sette møter med verden inn i en rett kulturell kontekst slik at vi forstår denne (Bruner 1997:37). Mening kan dermed forhandles og kommuniseres. For Bruner er den private mening uvesentlig så lenge mening gir grunnlag for kulturell utveksling (Bruner 1997:38).

Meningen i en kommunikasjonsprosess ligger i responsen fra den andre organismen mot den første, og med bakgrunn i dette kan vi konkludere med at kommunikasjonen ikke nødvendigvis trenger å være bevisst for å ha mening. Den andre hunden responderer tross alt til den første hundens angrep og motsatt, og kyllingen responderer til morens klukking. Det som skiller dyr fra mennesker er at dyr ikke selv forstår meningen med de gestene de fremmer. De kan ikke vekke i seg selv den samme respons som i den andre, de fremkaller *en annen* respons. For mennesker stiller det seg annerledes. Vår kommunikasjonsform er slik at vi stort sett er bevisst meningen med egne gester (spesielt de vokale gestene), og vi kan fremkalle i oss selv den samme respons som i den andre. Når dette skjer er gesten blitt et signifikant symbol. Mead klarer med dette resonnementet å understreke språkets betydning i meningsdannelsen. Individet klarer å ta den andres holdninger mot egne gester og dermed er over i den signifikante kommunikasjon.

3.2 Signifikant kommunikasjon

Språket tar mer og mer over for konversasjon i gester (men ikke helt) og markerer overgangen fra ikke-signifikant til signifikant interaksjon. Den signifikante kommunikasjon forutsetter at en gest har samme mening for alle som deltar i interaksjonen og at individer som fremmer en gest forstår meningen med denne og klarer å ta den andres holdninger mot egne gester (Mead 1934:47). Gjennom den signifikante kommunikasjon kan vi delta i samspill med andre, vi kan sette oss selv inn i deres situasjon, identifisere oss med forskjellige mennesker i ulike situasjoner og føle tilhørighet. Dette åpner for en gjensidig forståelse av det som blir sagt og gjort, og grunnlaget for Meads intersubjektivitet ligger nettopp i denne antagelsen om at det som et individs gester symboliserer, vekker den samme mening for alle partene i konversasjonen.

3.2.1 Vokale gester – det verbale språk

Kroppsspråket har som nevnt stor betydning i relasjonen til våre omgivelser. Men vi har begrenset kontroll på kroppsspråket, og det er derfor de vokale gestene, eller språket er så viktig. Gjennom å høre hva vi selv sier kan vi få tilgang til oss selv.

I følge Mead er det bare skuespilleren som kan kontrollere kroppsspråket på en slik måte at det ligner de vokale gestene, og dette kan han bare få til gjennom øvelse foran speilet for å få fram de uttrykksmåter han selv ønsker at andre skal oppfatte. Uten de vokale gester er det bare gjennom bruk av speil en kan respondere til egne gester slik andre gjør (Mead 1934:66). Det er med andre ord de vokale gestene, språket, som gjør at vi har mulighet til å kontrollere våre omgivelser og vekke i oss selv den samme respons som i andre.

Språket har en annen viktig funksjon i tillegg til å gi oss tilgang til egen bevissthet: det medierer omverdenen for oss og bidrar til at vi forstår det som skjer rundt oss slik at vi kan samspille med andre mennesker i ulike aktiviteter. I forbindelsen mellom oss og omverdenen peker Säljö (2001) på noen av språkets viktigste delfunksjoner:

Språkets utpekende eller indikative funksjon

Ved hjelp av språklige kategorier kan vi peke ut og benevne ting i vår omverden. Ord og uttrykk har dermed en indikativ funksjon, det vil si at vi kan erstatte pekefingeren (ikke – signifikante gester) med verbale uttrykk når vi henviser til objekter i vår hverdag. Det lille barnet kan peke på bilen og si ”bil”. Etter hvert trenger han ikke peke når han sier ordet. Vi skjønner hva han sier og vet at han ønsker å henvise oppmerksomheten vår mot kjøretøyet. I tillegg til å henvise oppmerksomheten til det objekt eller den situasjon vi ønsker, kan vi også komme med beskrivelser eller klargjøringer som langt overstiger pekefingerens funksjon (Säljö 2001:85). Det er også viktig å merke seg at det vi ønsker å vise til ikke trenger å være innenfor vårt synsfelt. Gjennom språk kan en beskrive og fortelle uavhengig av tid og rom.

Språkets semiotiske funksjon

Den mest primære og enkleste funksjonen språket har er den ovennevnte utpekende funksjonen. Men språket gir oss rikere muligheter til å forholde oss til omgivelsene enn denne. Språket er et *medierende redskap* og er en ressurs for å skape og tilegne seg kunnskaper om verden. Det eksisterer en relasjon mellom språklige uttrykk og de fenomenene disse uttrykkene refererer til, og denne relasjonen henspiller på språkets semiotiske funksjon. Språklige uttrykk refererer ikke bare til et fenomen eller objekt, de sier også noe om betydning og innhold (Säljö 2001:87). Mead beskriver også denne situasjonen gjennom fastholdelse av responser:

”Language as a social process has made it possible for us to pick out responses and hold them in the organism of the individuals, so that they are there in relation to what we indicate. The actual gesture is, within limits, arbitrary (Mead 1934:97).”

Ettersom et symbol kan bety forskjellige ting for forskjellige personer i forskjellige situasjoner, vil en slik gest kunne fremkalle mange ulike responser. En hund kan for noen mennesker relateres til mat. I enkelte kulturer i Østen spises det hunder og dette er naturlig for dem. For de fleste i den vestlige kultur er dette utelukket og her blir hunder sett på som kjæledyr og ”menneskets beste venn”. Her er det ikke aktuelt å spise hunder, men det er allikevel noen som i større eller mindre grad vurderer hunder ut fra deres evne til å være til nytte, for eksempel til å gjete, holde vakt eller gå på jakt. For enkelte er disse evnene viktigere enn det å holde kjæledyr for kosen sin del.

Ordet hund er altså knyttet til en organisering av en rekke responser kalt frem gjennom ordene: mat, venn, nytte. Språket som sosial prosess har således gjort det mulig for oss å plukke ut slike responser og holde dem i organismen slik at de kan fungere i relasjon til det vi indikerer (Mead 1934:97). I den sosiokulturelle teoritradisjon er språket et kollektivt, interaktivt og individuelt redskap. Vi har med oss vår fortid når vi tillegger ord og uttrykk ulike betydninger. Slik kan språket fungere som et *bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning* (Säljö 2001:89).

Språkets retoriske funksjon

Språket er ikke bare en måte å referere til omverdenen på, det er også et medium for å påvirke andre og deres oppfatning av omverdenen (Säljö 2003:91). Vi former oss selv og andre, vår etikk og moral, i og gjennom kommunikasjon. I følge Mead er dette noe vi ikke kan unngå å gjøre, for gjennom signifikant kommunikasjon vekker vi i oss selv de samme holdninger som i den andre, og vi er selv en del av den generaliserte andre. Språket er således et levende redskap for å skape mening mellom mennesker som deltar i sosiale praksiser (ibid:92). Vi håndterer språket forskjellig i ulike situasjoner og praksiser, og er til dels påvirket av hva vi ønsker å oppnå.

3.2.2 Språket som redskap – fastholdelse av handlinger og refleksiv intelligens

Gjennom ulike delfunksjoner medierer språket omverdenen for oss. Mead beskriver denne prosessen ytterligere gjennom håndens rolle i utviklingen av menneskelig intelligens.

Bakgrunnen for å knytte hånden til intelligensen er at det eksisterer en nær sammenheng mellom håndens virksomhet og språkets (Mead 1934:237). Gjennom hånden kan vi gripe fast i objekter og håndtere disse slik at vi kan utføre handlinger med objektene. Vi kan bryte verden ned til fysiske objekter som blir til et miljø der ting kan brukes til nye handlinger og hensikter (Ibid:249). Det samme gjelder for bruken av språket som redskap:

”There has to arise self-consciousness for the whole flowering-out of intelligence. But there has to be some phase of the act which stops short of consummation if that act is to develop intelligently, and language and the hand provide the necessary mechanisms” (Mead 1934:237).

Dersom vi ikke hadde evnen til å stoppe opp og bryte ned hendelser i mindre, meningsfulle enheter, ville vi ikke kunne sette det som skjer rundt oss i sammenheng med tidligere opplevelser eller reflektere i forhold til det som skjer rundt oss.

Her er vi inne på et sentralt begrep hos Mead, nemlig den *refleksive intelligens*. Kort fortalt representerer denne menneskers evne til å løse nåværende problemer i lys av mulige fremtidige konsekvenser, basert på våre tidligere erfaringer (Mead 1934:100). Vi har evne til å tenke i gjennom, dvs. reflektere, samtale og beslutte både alene og sammen med andre. Den refleksive intelligens gir i tillegg selvet en historisk dimensjon, hvor kunnskap om oss selv og tidligere prestasjoner gjør at vi kjenner våre begrensninger i forhold til ulike handlinger. Vi vet hva vi kan og ikke kan klare på egenhånd (Skaalvik 1986:186).

Den refleksive intelligens ligger i relasjonen mellom individet og omgivelsene (Mead 1934). Den er resultatet av en sosial prosess og kan således betraktes som en refleksjon over den kommunikasjon og de hendelser individet har deltatt i. Slik blir den refleksive intelligens en indre tale som har sitt utspring i den sosiale samhandling. Dette synet på tenkning som resultat av språk støttes av Vygotsky (1978) og den sosiokulturelle tradisjon, og vil bli drøftet nærmere senere i dette kapitlet.

Ved å snakke med andre får vi også tilgang til deres erfaringer. En person som kommuniserer mye med andre, gjerne i ulike ledd innenfor og utenfor organisasjonen bygger seg opp en kunnskapsbase som er større enn den basen en annen uten slik omfattende kommunikasjon vil kunne tilegne seg. Vi kan med andre ord benytte oss av andres fortidige erfaringer til å finne løsninger på egne utfordringer.

3.2.3 Kommunikasjon gir tilgang på kunnskap

Når vi står overfor et problem er vi ikke begrenset til det vi selv kan finne ut, vi har tilgang til mange ulike informasjonskanaler som kan bistå oss i vår problemløsning. Dersom det oppstår problemer med min datamaskin og jeg ikke klarer å løse disse selv kan jeg ta kontakt med en venn som har mer kjennskap til slike maskiner enn meg, eller jeg kan ringe supporten der jeg kjøpte maskinen. Der kan jeg motta forslag på ting jeg kan prøve ut, og dersom dette ikke virker kan jeg pakke inn maskinen og sende den til reparasjon. Jeg trenger ikke vite alt her i organisasjonen for å fungere fullt og helt i den. Det holder at jeg har en viss anelse om hvor jeg kan henvende meg for å finne informasjon dersom det skulle bli nødvendig. Gjennom språket utvikles og kommuniseres kunnskap. Säljö påpeker at mennesker samler erfaringer og omskaper sin virkelighet gjennom å utvikle diskurser (språklige termer) om omverdenen (Säljö 2001:36).

I dagens arbeidsliv er det en tendens til stadig mer spesialisering. Enorme mengder informasjon går frem og tilbake og det kreves gode kunnskaper for å kunne gå i dybden på ulike problemstillinger. Følgelig er organisasjonene avhengige av arbeidstagere som er i besittelse av relevant kunnskap og at det eksisterer kanaler som gjør det lettere for disse å kommunisere sin kompetanse til medarbeidere og organisasjonen for øvrig. Med bakgrunn i Mead kan det hevdes at det er spesielt viktig å kommunisere med våre medarbeidere: Gjennom den signifikante kommunikasjon kan vi få bekreftet overfor oss selv og andre både kunnskaper og ferdigheter, vi får benyttet disse i praktiske situasjoner, og i samarbeid med andre kompetente personer kan vi i fellesskap finne nye løsninger på ulike problemer. Dette er næringslivet for alvor i ferd med å oppdage. Ansatte i mange organisasjoner i dag oppfordres til å skaffe seg et nettverk bestående av forskjellige individer med ulik kompetanse. Kompetanse er således i ferd med å bli en handelsvare, hvor individers kunnskaper blir tillagt en viss verdi og vurdert etter denne. Dette kan ha både positive og

negative effekter i forhold til identitet. Det er positivt at tilgangen på kunnskaper og muligheten til å utvikle seg selv gjennom kommunikasjon med andre kompetente individer øker. Det kan imidlertid også ha negative utslag i forhold til den usikkerheten som oppstår dersom man betviler motivene til de mennesker som prøver å etablere kontakt eller knytte vennskap. Det er vanskelig å kjenne tilhørighet til en gruppe dersom vedkommende føler at den eneste grunnen til at han er med er på grunn av kompetansen eller kontaktnettverket.

3.2.4 Språklige bilder og identitet

Før jeg går dypere inn på læringsaspektet ved kommunikasjonen er det nødvendig å sammenfatte det jeg har behandlet så langt og relatere dette til problemstillingens første del: *styrking av ansattes identitet.*

Kommunikasjonen følger en evolusjonær utvikling, fra ikke – signifikante gester til signifikante symboler. Det er de sistnevnte som muliggjør intersubjektivitet, det vil si en felles forståelse av begreper, situasjoner, problemer en blir stilt overfor. De signifikante symboler utgjør en stor del av den daglige kommunikasjonen mellom mennesker, og det er gjennom denne vi har muligheter til å vurdere oss selv ved å ta den andres perspektiv mot oss selv. Når vi snakker med noen sier vi det samme til oss selv som til den andre, og kan dermed ikke unngå å vekke i oss selv de responser som også blir vekket i den andre. Følgelig er det også slik at vi danner oss en oppfatning av oss selv gjennom ståstedet til den andre. Ingen kan ha en bevissthet eller identitet som opererer for seg selv, isolert fra den sosiale prosess den har sprunget ut fra og utviklet seg innenfor (Mead 1934:222). Selvet oppstår og utvikles i den sosiale prosess (kooperative aktiviteter), og dette skjer gjennom den signifikante kommunikasjon (Mead 1934:140,165, 222,317).

Språkets betydning for utvikling av identitet fremstår som rimelig, men jeg vil i tillegg prøve å synliggjøre sammenhengen mellom språk og identitet ved å se nærmere på Bruners syn på fortellingene som ”*instrument for bevissthetens meningsdanning*” (Bruner 1997:68). Alle mennesker har behov for å skape en versjon av verden der de kan se en plass for seg selv. Vi har behov for å føle at vi mestrer det samfunnet vi opererer innenfor og ved å bruke fortellinger kan vi skape meninger ut fra våre erfaringer. Noen ganger, når vi har vært i situasjoner hvor vi er usikre eller utrygge, har det kanskje vært en hjelp for oss selv å fortelle

om det som skjedde, og kanskje til og med ”pynte” på sannheten gjennom å tillegge seg selv eller andre kommentarer og meninger som aldri var blitt uttalt eller å overdrive egen rolle i situasjonen. Slike fortellinger er helt private, og de er svært viktige fordi vi gjennom å konstruere og forstå en fortelling kan konstruere våre liv. Vi finner gjennom dette en plass for oss selv i den verden vi kommer til å møte (Bruner 1997:67).

3.3 Signifikant kommunikasjon og læring

Det særegne med menneskelig kommunikasjon er at vi bevisst kan skape mening og holde fast ved denne i vår kommunikasjon med andre individer. Säljö beskriver språket som en mekanisme for å ”lagre kunnskaper, innsikter og forståelse hos individer og kollektiver” (Säljö 2001:35). Gjennom det jeg har skrevet om kommunikasjon og identitet vil jeg belyse forhold som påvirker læringen i organisasjoner.

3.3.1 Tenkning mellom og i mennesker

Individens måte å oppfatte verden og handle i den har nær sammenheng med hvordan omgivelsene våre fungerer. Vi overtar de sosiale og kulturelle mønstre og benytter disse som redskap når vi skal definere og løse ulike situasjoner i vår hverdag. Disse kulturelle redskapene blir ført videre gjennom kommunikasjon og kommunikasjonen kan også sies å være bindeleddet mellom kulturen og menneskers tenkning. Vi re – presenterer verden for oss selv og andre med kommunikasjonen, den har en utside vendt mot andre, og en innside vendt mot oss selv og vår egen tenkning (Säljö 2001:108). Vygotsky beskriver denne prosessen gjennom sin mye omtalte setning:

“Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)” (Vygotsky 1978:57).

Mead og Vygotsky fremstår som enige på dette punktet. Tenkning oppstår som et resultat av kommunikasjonen mellom mennesker, og det vi støter på i sosiale situasjoner tar vi til oss og bruker i framtidige situasjoner. Mennesker *lærer* gjennom å delta i praktiske og

kommunikative samspill med andre (Säljö 2001:108). Alle våre tanker, ideer og måter å håndtere sosiale situasjoner på har en sosial og kommunikatív historie.

Tenkning er ikke et speilbilde av virkeligheten, men et resultat av språkets kommunikative og funksjonelle rolle i samspill med andre (Säljö 2001:111). Tenkning er noe vi deltar i og kognisjon er noe som foregår mellom mennesker som er engasjert i felles aktiviteter. Dette har implikasjoner i forhold til hvordan den gode samtalen kan oppstå og utvikle seg.

”Tenkning skjer ved at en opprettholder og vedlikeholder en felles forståelse av hva en holder på med, og dessuten utvikler denne forståelsen gjennom kommunikasjon” (ibid:114). Den sosiokulturelle tradisjon, her representert ved Säljö, går så langt at de tar avstand fra tanken om det reflekterende individ som løser problemer ved logiske resonnementer. Jeg mener at dette er interessant, men lurer samtidig på om ikke dette er en undervurdering av menneskets kognitive kapasiteter. Refleksjon og læring vil bli drøftet nærmere i kapittel 5.

Når en interessant diskusjon i en gruppe kommer i gang kan det skje at skillet mellom individet og gruppen viskes ut. Man blir så oppslukt i tema at det er gruppen som helhet som driver engasjementet og ikke personlige interesser. Det personlige preget avtar ettersom identifiseringen med de felles tema øker, og resultatet kan være ny, felles forståelse for alle som deltar (Von Krogh m.fl. 2001:150). Gjennom å samtale og samlytte tar medarbeiderne del i hverandres analyser og konklusjoner, de får tilgang til andres tolkninger og kan koordinere sine perspektiver på det de snakker om (Säljö 2001:117). I en slik situasjon, med omfattende kommunikasjon som ender opp med felles kunnskap og forståelse, er det naturlig at en føler seg som en del av et fellesskap, og at identiteten til gruppen styrkes. Det oppstår høy grad av intersubjektivitet, dvs. *”en temporær felles forståelse av hva problemet dreier seg om”* (ibid:116).

Skal medarbeiderne klare å være åpen og uttrykke sine meninger og holdninger i en slik gruppe er det sentralt at det foreligger et aksepterende og romslig miljø eller atmosfære. De som snakker må føle at det de sier ikke oppfattes som dumt eller feil. Ingen må tro at de sitter på de rette svarene og ingen må prøve å belære andre, for det handler ikke om å vinne samtalen, men å løse problemer og bekrefte og utvikle kunnskap i fellesskap.

3.3.2 Kommunikasjon som grunnlag for håndtering av kunnskap

En organisasjon inneholder kunnskap fordelt på individene som er tilknyttet denne. Skal organisasjonen kunne dra nytte av slik kunnskap må det foreligge et miljø hvor deling av kunnskap er høyt verdsatt. Mange organisasjoner har dårlige systemer for ivaretagelse og synliggjøring av de ansattes kompetanse. Dette gjelder kanskje særlig skoleorganisasjoner. Der sitter gjerne lærerne i hver sine klasserom og bruker tid på å lage opplegg for undervisning og prosjektarbeid uten at dette blir synliggjort for kollegaene. Dersom skoleorganisasjonen var flinkere til å se på slike arbeider som en del av organisasjonens samlede undervisningsverktøy, vil mye ressurser kunne frigjøres. En forutsetning for dette er imidlertid at kollegaene snakker sammen om det de har gjort. Problemet er ofte sterke eierforhold til det vedkommende har skapt, og da er det ikke lett å la andre benytte seg av dette. I tillegg kommer motviljen mot å fremheve seg selv, eller at læreren ikke ser verdien for andre av det han eller hun har skapt. I kapitel 2 ble det referert fra Eriksons utviklingsstadier hvor viderefremføring av kunnskaper ble betraktet som et utviklingsprinsipp, og dette ble igjen knyttet opp til *anerkjennelse*. Dersom medarbeiderne mottar gode tilbakemeldinger fra ledelse eller kollegaer, blir det kanskje lettere å dele med de andre?

Det er viktig at organisasjonen kommuniserer til sine ansatte at individenes kompetanse må komme fellesskapet til nytte. På lang sikt vil alle dra nytte av å dele erfaringer med hverandre både praktisk, med hensyn til tidsbruk, og i forhold til det generelle arbeidsmiljøet og tilhørigheten til organisasjonen. Men for å få til en effektiv kunnskapsdeling i en organisasjon er det viktig å kjenne til hvem eller hvor den relevante kunnskapen kan hentes fra. Dette skjer ikke av seg selv, og Von Krogh m.fl. (2001) refererer til samtalen i en gruppe som en utmerket måte å få tilgang til medarbeideres formal- og realkompetanse.

3.4 Den gode samtalen – et verktøy for å synliggjøre taus kunnskap

Gjennom samtaler, både med personlige synspunkter og med faglig relevant innhold, blir individuell kunnskap gjort synlig for andre. En gjensidig utveksling av ideer, betraktninger og oppfatninger representerer en viktig del i en kunnskapsutvikling, nemlig deling av taus kunnskap i en liten gruppe, eller mikrosamfunn som Von Krogh kaller det (Von Krogh m.fl.

2001:149). Når Mead uttaler om de vokale gestene at de vekker i oss selv den samme respons som i den andre, mener han at vi regulerer oss selv i forhold til det vi hører at vi selv sier og kan være et stimulus til nye ideer eller tanker mens vi snakker. I tillegg kan det de andre sier være stimulus til oss selv for å utdype eller tilføye noe nytt til temaet. De andres reaksjoner på egen væremåte fungerer som et speil gjennom kommentarer eller kroppsspråk, og slik dannes en kultur innenfor gruppen som har mer eller mindre klare grenser for hva som er akseptabelt og ikke (Von Krogh m.fl. 2001:150).

3.4.1 Fra bekreftelse til utvikling av kunnskap

Von Krogh m.fl. hevder at samtaler som foreligger i organisasjoner vanligvis har to grunnleggende hensikter: bekreftelse på eksistensen av kunnskap eller utvikling av ny kunnskap. Den førstnevnte er den vanligste og kjennetegnes ved å være enkel og rettlinjert med fokus på fakta, her og nå. Slike samtaler tar sikte på effektiv problemløsning, men fokuserer ikke særlig langt framover. Begrepene som benyttes er allerede godt etablerte og begrunnet (Ibid:152).

Den andre typen samtaler, utviklende sådanne, tar sikte på å skape ny kunnskap for organisasjonen. Her er det viktig at individene som deltar i samtalen utveksler individuelle kunnskaper, og at de har fokus på framtiden. Det eksisterer få modeller eller andre pekepinn på om de har rett eller feil, det gjelder å prøve seg fram for å skape en ny virkelighet relatert til organisasjonens mål og visjoner (Von Krogh m.fl. 2001). Det er denne typen samtaler resten av dette kapitlet vil handle om.

3.4.2 Fire prinsipper for en kunnskapsutviklende samtale

Von Krogh m.fl. (2001) mener at gode samtaler utvilsomt er viktige i en organisasjon. Men disse gode samtalene fungerer ikke alltid like greit. Begrenset tidsbruk, forstyrrende beskjeder og andre avbrytelser er med på å ødelegge den kreative spenningen som trengs for å få fram de individuelle kunnskaper og ideer. Derfor kan det være hensiktsmessig med noen prinsipper for hvordan slike samtaler kan og bør ledes for å få fram det beste i hver enkelt deltager i

gruppen, noe som vil kunne bidra til styrket selvoppfatning og identitet for disse, samt at organisasjonen utvikler ny kunnskap.

Første prinsipp: Oppmuntre til at alle deltar

Dersom kunnskap skal utvikles er det viktig at de som deltar i samtalegruppen har ulike erfaringsbakgrunn og ansvarsområde. På denne måten kan en få belyst eventuelle problemer fra forskjellige sider, og det blir mer bredde i engasjementet rundt prosessen. For å få i gang samtalen kan den som leder prosessen eksempelvis presentere en inngang ved å for det første klargjøre hensikten med kunnskapsutviklingen og begrunne deltagelsen til hver enkelt som er til stede. Noen ganger kan slik deltagelse være frivillig, forankret i et interessant prosjekt. Andre ganger må det være ledelsens ansvar å plukke deltagere til slike grupper, og vurdere hvor mange som skal være tilknyttet prosessen rundt samtalene (Von Krogh m.fl. 2001:156-158).

For det andre kan ledere hjelpe til med å utforme ritualer i samtalen som kan oppmuntre til deltakelse. Samtaleritualer kan utarte seg på forskjellige måter, det kan være at alle deltakere må holde et kort innlegg, at den som er eldst snakker først, at en stiller spørsmål til visse tidspunkt, osv. Slike ritualer kan være svært nyttige i situasjoner hvor deltagerne i gruppen er svært forskjellige, eller kommer fra ulike kulturelle samfunn. Betingelsen for at ritualene skal ha sin effekt er imidlertid at alle som deltar må kjenne til og forstå disse, dette er særlig viktig når det kommer nye individer til gruppen. Samtalelederne bør ha ansvaret for å innvie alle impliserte aktører i ritualene, og bør også se til at ritualene forbedres dersom de er til hinder for at alle aktørene slipper til, eller setter grenser for kunnskapsutviklingen.

Slike samtaleritualer kan være med på å styrke identiteten til det fellesskapen gruppen utgjør, men de kan også være et hinder for denne. Dersom dette skjer får en ikke det brede perspektiv som kunnskapsutviklingen forutsetter. Gjennom dette konkrete eksemplet illustreres hvor stor sammenheng det er mellom identitet og læring. Dersom ikke alle føler at de slipper til i fellesskapet går organisasjonen glipp av den tause kunnskapen disse er i besittelse av, og dette vil igjen virke inn på den individuelle læringen (ibid).

Andre prinsipp: Utvikle god samtaleetikk

Kunnskapssamtaler er ikke bare avhengig av hva som blir sagt, men hvordan. En god etikette er viktig, og med dette menes det blant annet at omgangstonen bør være høflig, ingen bør vise

seg som autoriteter eller virke truende, tvetydigheter og usannheter bør unngås og deltagerne bør få snakke ferdig. Det bør være grunnleggende normer i gruppen som alle kan slutte seg til. I begynnelsen av en kunnskapsutviklingsprosess bør lederen si fra om hva slags etikette som forventes i gruppen, og med tiden vil disse bli en del av kulturen som en ikke tenker på (Von Krogh m.fl. 2001:159-160).

Tredje prinsipp: Redigering av samtalene

Etter at en gruppe har jobbet sammen og samtalen har produsert en rekke begreper må disse gjennomgås, redigeres, slik at en sitter tilbake med kun noen få. Denne prosessen bør vanligvis skje gjennom *enighet* og / eller *forståelse*. Det er viktig å forstå forskjellen her, for betydningen av disse har implikasjoner for hvordan de deltakende individer kan slutte opp om de nye begrepene. Enigheten kommer gjerne først, og det er lett å tro at dersom noen er enige viser de også forståelse. Dette er ikke nødvendigvis sant. Ofte kan situasjonen være slik at deltakerne sier seg enige for å bli ferdige, fordi de ikke vil vise at de ikke helt forstår begrepene, eller fordi de er under press av andre deltakere. Von Krogh m.fl. poengterer gjennom dette resonnetet betydningen av intersubjektiviteten vi var inne på tidligere i forbindelse med signifikant kommunikasjon, det vil si et behov for en felles forståelse av hva situasjonen dreier seg om, hva begrepene betyr. Forståelsen er av en slik art at alle kan relatere seg til begrepene og føle at de representerer noe av deres egen kunnskap (Von Krogh m.fl. 2001:160-162).

Det er viktig å understreke at forståelse ikke bygger på enighet. Man kan forstå begrepene, men ikke nødvendigvis være enige i hvordan de blir brukt. Forståelsen må med andre ord være tilstede før en konstruktiv diskusjon kan finne sted og en reell enighet kan oppnås.

Fjerde prinsipp: Oppmuntre til nyskapende språk

Dersom en organisasjon eller gruppe ønsker å utvikle nyskapende konsepter, må språket være dynamisk i prosessen. Deltakerne skal snakke ærlig, praten skal flyte utvungent, det skal være lov å leke med ordene, si dumme ting og tillate seg å være litt ”ukorrekt”. Slike samtaler som bidrar til språklig utvikling kan gi ny mening til velkjente konsepter, samt inspirere til nye begreper med samme mening eller rett og slett skape nye begreper med ny mening (Von Krogh m.fl. 2001:162-165).

Avslutning

Kommunikasjon som grunnlag for identitet skaper gode forutsetninger for læring: Gjennom samtalen settes det i gang mentale tankeprosesser og refleksjoner som gjør oss bedre i stand til å håndtere nåværende og fremtidige problemer. I tillegg er kommunikasjonen av sentral betydning når medarbeiderne skal bekrefte og anerkjenne hverandres kunnskap. For at god kunnskapsutveksling og kunnskapsutvikling skal skje, bør kommunikasjonen foregå etter prinsipper som sikrer et trygt og godt miljø, slik at ingen trenger å være redd for å si noe dumt. Jeg skal i neste kapittel si mer om selve samhandlingen, både i forhold til deltagere, gruppestørrelse, hensikten med samhandlingen og ulike typer samhandling. Hele tiden vil det være sentralt å ha fokus på identitet og læring.

KAPITEL 4 SAMARBEID SOM GRUNNLAG FOR LÆRING

Innledning

Samhandlingen i en organisasjon eller en gruppe i organisasjonen kan bedres gjennom å legge til rette for deltagerens identitet. Dersom et team- arbeid eller annen form for samhandling skal fungere optimalt i forhold til hver enkelt deltager, kan det være nyttig med noen prinsipper for hvordan kommunikasjonen i møtet skal foregå og hvilke holdninger som skal gjelde. Disse ”rammene” rundt samhandlingen trenger ikke være formelle, men de er med på å avklare *hvem* som skal være med, *hva* den enkelte kan bidra med og ikke minst *hvordan* og *hvorfor* det hele skal finne sted. Etter min oppfatning er det slike tiltak som sørger for at deltagerne utvikler sin identitet, både i forhold til teamet som skal jobbe sammen, og til den rollen hvert individ har i forhold til de andre deltagerne i samhandlingen.

4.1 Begrepsavklaring: samhandling, mikrosamfunn og praksisfellesskap

Før jeg beveger meg over til å drøfte identitet som grunnlag for samhandling og læring, er det hensiktsmessig med en kort avklaring av sentrale begreper i dette kapitlet. Dette er primært fordi begreper som samarbeid, gruppe og møte er så diffuse og kan tolkes forskjellig og tillegges forskjellig innhold, men også fordi styrkeforholdet mellom de forskjellige begrepene kan variere. Noen former for samhandling blir ansett som viktigere enn andre, avhengig av hvilken type organisasjon det samhandles innenfor og hvilke omstendigheter som foreligger. Jeg vil med utgangspunkt i Von Krogh m.fl. og Mead hevde at alle former for kommunikasjon og samhandling er viktig i forhold til læringen i organisasjonen. Noen typer møter har en alvorlighetsgrad eller vanskegrad som krever strengere kontroll enn andre møter, men samhandling generelt vil på sikt bidra til å styrke organisasjonen (Von Krogh m.fl.2001).

Begrepet *samhandling* mener jeg dekkes av Meads begrep om play: en gruppe individer som handler sammen mot et felles mål, hvor alle er klar over hverandres rolle, det være seg i spill, arbeid, læring, problemløsning eller lignende. For ikke å operere med for mange begreper samtidig ønsker jeg i hovedsak å bruke samhandling og samarbeid fremfor nærliggende begreper som team, komité og gruppe. Mead bruker imidlertid et annet begrep om

samhandlingsprosessen: Cooperative acts, eller kooperative handlinger. Jeg opplever imidlertid dette begrepet som noe uklart, men velger å tolke det som prosessen der individet tar den generaliserte andre til seg selv i play og handler ut fra dette organiserte settet av responser.

Von Krogh m.fl. (2001) omhandler en annen type samhandling, *kunnskapens mikrosamfunn*, som krever nærmere avklaring. Slike mikrosamfunn er tenkt å fungere som riktige samfunn, med indre konstellasjoner og gradvis økende tilgang til hverandres tause og uttalte kunnskaper og ferdigheter for så å kunne skape ny kunnskap. Dersom en organisasjon ønsker at taus kunnskap skal komme til syne er det viktig at slike mikrosamfunn får fungere sammen lenge slik at de får en god identitet til dette samfunnet og kan begynne å lære for organisasjonen.

Praksisfellesskap er det siste begrepet som behøver nærmere avklaring i denne sammenheng. Kort sagt representerer dette begrepet det meste av samhandlingen som eksisterer mellom individer i ulike grupper. Praksisfellesskapene er relatert mot generell kunnskap i stedet for konkrete oppgaver, og skiller seg dermed fra noen av samhandlingsformene nevnt ovenfor. Praktisfellesskap skiller seg også fra mikrosamfunnene idet de er mer omfangsrike og de har fokus på deling av ferdigheter og kunnskaper, og ikke så mye på å skape ny kunnskap. Praksisfellesskap vil bli drøftet nærmere mot slutten av kapitlet.

4.2 Play: Meads begrep om den gode samhandling

Utgangspunktet for min drøfting omkring identitet og samhandling tar jeg i det begrepet Mead kaller ”play”. Mead brukte organisert ballspill som metafor for å vise hvordan individer lærer å koordinere sine handlinger i forhold til hverandre. Jeg viste i kapittel 2 hvordan play også kan overføres til samarbeid i organisasjoner. Deltagerne må være bevisste i forhold til å organisere og kontrollere sine handlinger i forhold til *regler*. De må koordinere sine *handling*er i forhold til reglene og de må *synkronisere* egne handlinger i forhold til andres og i forhold til regler (Mead 1934). Med regler i denne forstand kan en tenke seg praktiske og etiske prinsipper i forhold til hvordan ting gjøres (i så fall kan det muligens bli aktuelt å manipulere eller tøyse disse), nasjonalt lovverk eller etiske forpliktelser.

For at samhandling i form av play skal fungere er det en forutsetning at deltagerne har tatt holdningene til alle de andre til seg selv. Disse samlede holdningene utgjør som vi har sett den generaliserte andre og er representert i alle nivåer i organisasjonen. Den generaliserte andre representerer en gruppes holdninger, forventninger, etikk og moral og fungerer som et ”lim” som binder medlemmene av gruppen sammen og gir dem et felles mål å jobbe mot. Identiteten utvikles når et individ har internalisert den generaliserte andre og koordinerer egne handlinger i forhold til denne. Mead sier dette på en treffende måte:

”Only in so far as he takes the attitudes of the organized social group to which he belongs toward the organized, cooperative social activity or set of such activities in which that group as such is engaged, does he develop a complete self or possess the sort of complete self he has developed” (Mead, 1934:155)

For å få til en god samhandling i bør deltagerne bli kjent med hverandres roller og holdninger, dvs. internalisere den generaliserte andre, før en går i gang med de praktiske oppgaver. Bruk av tid på dette kan sikre et bedre resultat på lang sikt enn om man bare går rett på oppgavene uten å ha klar strukturen i teamet. Dersom en setter sammen et fotballag bestående av noenlunde kompetente spillere vil en ikke sende dem på banen uten at hver spiller var tildelt en rolle (keeper, forsvar, midtbane, osv.) Erfaring betyr lite så lenge deltakerne ikke kjenner sin plass i det felles systemet, og bruk av tid på dette i forkant sparer tid og frustrasjoner. Et slikt syn på forberedelser til samhandling støttes også av Von Krogh m.fl.(2001). Dersom en sikrer at deltagerne føler identitet til organisasjonen og gruppefellesskapet kan en øke muligheten for at samhandlingen skal fungere optimalt, noe som igjen fører til kunnskapsdeling og læring blant deltagerne.

Selvet oppstår således gjennom samhandling (kooperative aktiviteter) og dette gjøres mulig gjennom de identiske reaksjonene til selvet og de andre (Mead 1934:317). Relasjonen mellom identitet og samhandling skulle nå være klar. I resten av dette kapitlet vil jeg behandle noen vanlige former for samhandling i dagens arbeidsliv med særlig fokus på tilrettelegging for god læring

4.3 Læringsforhold

Et individs måte å resonnerer, løse problemer eller handle på er alltid relatert til konteksten og de tilgjengelige redskaper (Säljö 2001:121). Med utgangspunkt i dette sosiokulturelle ståstedet betyr dette at det ikke eksisterer noen nøytral situasjon som avspeiler individenes tenkning eller kunnskaper i seg selv. Von Krogh m.fl. (2001) påpeker at all kunnskap er kontekstavhengig og relasjonell. Kunnskapen skapes i den sosiale situasjon gjennom dynamiske prosesser. Men det er dermed ikke sagt at ikke individer kan tilegne seg kunnskaper uten å være i direkte kontakt med andre. En læringsatferd innebærer for eksempel også observasjon, lesing og skriving. Den kunnskapen vi tilegner oss gjennom skriftspråket er utviklet av det verbale språk, og er følgelig en del av en kommunikativ praksis (Säljö 2001 og Mead 1934).

Det meste av læringsatferden hos individer finner sted sammen med andre, og i ulike læringsforhold. Et læringsforhold kan sies å eksistere når to eller flere typer læringsatferd er koblet sammen (Wadel 2002:27). Wadel skisserer det som skjer i et individs læringsatferd som interpersonlige og intrapersonlige prosesser, dvs. mellom mennesker og i mennesker. Med referanse til Vygotskys syn på kommunikasjon og tenkning som jeg var inne på i kapittel 2, kan hevdes at de interpersonlige prosessene ligger til grunn for de intrapersonlige. Dette kommer slik jeg ser det ikke fram hos Wadel. Han ser i større grad ut til å sidestille disse prosessene.

4.3.1 Gruppens størrelse virker inn på identitet og læring

Når læring foregår i et læringsforhold, utløses en rekke prosesser, både mellom mennesker og i mennesker, og de prosessene som oppstår på det mellommenneskelige plan (interpsykologisk) er retningsgivende for det som skjer på det intrapsykologiske plan. Dette får konsekvenser for hvor godt en klarer å samarbeide i større grupper. Dersom en skal klare å få tilgang til andres skjulte kunnskaper, holdninger og meninger, dvs. det som skjer på det intrapersonlige nivå, må en få i stand en god samtale, kommunisere grundig og uten for mange personer tilstede i gruppen.

Von Krogh m.fl. (2001) omtaler hvordan kunnskap i organisasjoner kan hjelpes frem gjennom en såkalt kunnskapshjelpende kontekst. Denne konteksten, eller kunnskapens mikrosamfunn, er av en slik art at den skal få frem individenes tause kunnskaper og bruke disse som basis for å skape ny kunnskap. Ideelt består mikrosamfunnet av 5 – 7 personer som har som funksjon å snakke sammen for utvikling av kunnskap. Det er viktig at slike grupper ikke blir for store, da det blir vanskelig å holde oversikt over de mange læringsforholdene i gruppen. Alle som deltar i et slikt team eller mikrosamfunn oppretter eller har allerede opprettet et forhold til hver av de andre deltakerne. Dersom det er 6 personer i gruppen, har alle deltakerne 5 læringsforhold å ivareta, samtidig som de skal prøve å forholde seg til de andre læringsforholdene deltakerne imellom. Dette er viktig for å kunne være oppdatert på samarbeidets progresjon (Wadel 2002:45).

Foruten å holde oversikt over de ulike læringsforhold i en samhandling, er det av stor betydning at alle oppmuntres til å delta. Dersom gruppen er for stor, blir det vanskelig for alle deltakerne å komme til ordet, noe som går ut over de som normalt ikke er mest frempå. Vi har allerede sett at den signifikante kommunikasjon fører til at vi hører oss selv, vi kan ta den andres holdninger til oss selv, og derigjennom *vurderer* vi oss selv. Denne selv- vurderingen bidrar til at vi kan endre våre meninger og utsagn dersom vi opplever at det vi sa ble uklart eller dårlig mottatt. Vygotsky (1978) mener at vi oppnår kognitiv selvkontroll gjennom språket, det vil si at vi har kontroll på egne lærings- og utviklingsprosesser. Vi lærer mens vi snakker, og med for mange mennesker i en gruppe er det bare noen som slipper til, mens de andre sitter og i verste fall føler at de kaster bort tiden.

4.4 Samhandling og læring

Samhandlingsforhold i organisasjoner kan foregå på svært mange forskjellige måter, avhengig av størrelsen på organisasjonen, organisasjonskulturen, hvilke problemer som skal løses, tilgangen på ekspertise og hensikten med selve samarbeidet. Et team kan for eksempel bestå av individer med relativt lik utdanning, forskjellig utdanning, innenfor en avdeling, på tvers av avdelinger, med kunder / brukere, eller uten. Hensikten med samhandlingen, om det er for å bli kjent med andre individer eller avdelinger, om det er for å løse oppståtte problemer eller utvikle ny kunnskap, eller om det er for å dele eksisterende kunnskaper og ferdigheter, kan

være med på å avgjøre hvordan teamene blir satt sammen. Samarbeidets varighet kan også være forskjellig, fra å løses opp når problemet er løst eller kunnskapen er utviklet, til å bestå og være et samarbeidsfundament for nåværende og fremtidige saker og problemer.

4.4.1 Omsorgsfunksjonen i samhandlingen

Samhandlingens viktigste funksjon er å skape trygghet og muligheter for individuell utforskning. Omsorg er her en sentral faktor. Omsorg relateres i organisasjonssammenheng til fenomener som hjelp til å lære, hjelp til å fokusere oppmerksomheten der det trengs, forstå andres behov, og hjelp til å bygge opp under andres eksisterende kunnskaper samtidig som en får innsikt i disse selv. Dersom organisasjonen klarer å etablere et godt omsorgsmiljø hvor samarbeid fungerer godt, vil konkurransen, både på individ- og organisasjonsnivå, bli mindre (Von Krogh m.fl. 2001:64-65), samt at individenes identitet til gruppen styrkes.

Et miljø som preges av lite omsorg vil ikke i samme grad fremdyrke holdninger om å ”dele kunnskap”. Det som ikke kan kvantifiseres eller måles, slik som identitet, antas å ha lav verdi eller være mindre viktig. Et konkurransemiljø vil derfor kunne motarbeide relasjonsbyggingen, slik jeg forstår Von Krogh. Ingen finner det vel optimalt å sitte i relasjoner eller nettverk der all kunnskap forsøkes vurdert etter verdi, målt etter nytte og utnyttet gjennom bekjenskaper. I et slikt samhandlingsforhold er det vanskelig å kjenne seg trygg på rollene til de andre deltagerne, og det er derfor vanskelig å ”spille på samme lag”, for å bruke Meads metafor. Den generaliserte andre blir utydelig og fremstår ikke lenger som noen indikator på hva som er rett og galt. Det er dessuten ikke all kunnskap som er synlig, og usynlig kunnskap kan vise seg minst like verdifull når ny kunnskap skal skapes (Von Krogh m.fl. 2001). For å sikre en god samhandling, hvor deltagerens identitet kan styrkes gjennom et klima med høy grad av omsorg og legge til rette for læring, viser Von Krogh til en rekke momenter:

Skape tillit

Tillit handler mye om å våge å være avhengig av andre. I denne sammenheng blir det da viktig å skape gjensidig avhengighet blant deltagerne i en gruppe. Når en kaller sammen til et møte med ulike mennesker kan det være hensiktsmessig at alle presenterer seg, sine

kunnskaper og ekspertise for at individene i gruppen skal utvikle en forståelse for at de vil være avhengig av den samlede kompetansen for å sikre prosjektet et best mulig resultat.

Når individer skal jobbe sammen i en gruppe under et tillitsforhold kan det være hensiktsmessig å tegne et kart over de forventningene en har til arbeidet. Slik kan deltagerne få innsyn i andres holdninger og samtidig strukturere egne handlinger både individuelt og kollektivt. Etter presentasjonsrunden kan en la alle tegne hvert sitt forventningskart. Her kan deltagerne presentere både forventninger til egne aktiviteter og prestasjoner, samt forventninger til hvordan mikrosamfunnet som helhet vil prestere. Etter at dette er gjort kan deltagerne presentere kartet for hverandre. Der forventningene sammenfaller bør en ha et solid fundament for videre samarbeid i et godt miljø. Der det er motsetninger bør en la det være utgangspunkt for gode diskusjoner (Von Krogh m.fl. 2001:81-82).

Øke empatien

Von Krogh m.fl. sidestiller slik jeg ser det aktiv empati med aktiv lytting. Når vi er i en samarbeidssituasjon og noen andre fører ordet kan vi vise med hele kroppen at vi følger med på det som blir sagt. Det handler om å ha en lyttende holdning, fokusere blikket, undertrykke behovet for å komme med egne meninger, plukke opp stikkord som kan bli utgangspunkt for oppfølgingsspørsmål. Som påpekes i neste kapitel er ikke den aktive lyttingen ulik den som ligger til grunn for en veiledningssekvens. Forfatterne mener videre at alle kan øve seg i å utøve aktiv empati, og de bør lære seg å sette pris på at denne blir utøvd mot dem (Von Krogh m.fl. 2001:83).

Fremme hjelpende atferd

Jeg vil oppstille fire initiativer som kan være med på utvikle et hjelpende miljø i en gruppe eller i organisasjonen som helhet. Det første er kjennskap til pedagogiske prinsipper ettersom undervisning og opplæring er en sentral del av det å gi hjelp. Det eksisterer en rekke måter en slik pedagogisk hjelp kan utføres på, disse kommer jeg tilbake til både senere i dette og andre kapitler. Det handler ofte om at en som er mer erfaren deler sine kunnskaper med novisen. For at dette skal fungere må det eksistere et pedagogisk klima, i pedagogikkens egenart ligger ønsket om å hjelpe andre til å lære.

Det er ikke all hjelpende atferd som finner sted i novise – ekspert – forholdet. I begynnelsen av et samarbeid i et mikrosamfunn kan alle betraktes som nybegynnere, for ingen har vært i

akkurat samme situasjon tidligere. Her må det tas i bruk andre teknikker som klargjøring av standpunkter, oppsummering og sammenfatning av argumentasjon, generaliseringer av begreper, skape metaforer, osv. Både diagrammer, oppslagstavler og andre verktøy kan tas i bruk under det andre initiativ.

Det tredje initiativet til en hjelpende atferd ligger i å foreta vurderinger på graden av hjelpsomhet og tilgjengeligheten for hjelp. En slik vurdering kan foretas både underveis i gruppearbeidet eller etter at det er avsluttet.

Det siste initiativet ligger i å skape historier om den hjelpende atferden for å illustrere hvordan hjelpsomheten bidro til å utvikle prosjektet, det vil si når behovet for hjelp oppsto, hva slags hjelp som ble gitt og hva som ble resultatet. Slike historier kan bidra til at det blir lettere både å gi og ta i mot hjelp (Von Krogh m.fl. 2001:84-85).

Unngå fordømmelse, fremme mildhet, mot og mentorvirksomhet.

For å få til en kultur hvor disse faktorene er tilstede må toppledelsen kontinuerlig kommunisere disse verdiene. Omsorg innebærer en respekt for individuelle meningsforskjeller, og at en tillater enkeltpersoner å utvikle egne ferdigheter og måter å handle på. Ved å etablere et mentorsystem på arbeidsplassen eller i en gruppe, vil en kunne ivareta alle omsorgens momenter og dimensjoner. En mentor kan demonstrere omsorg ved å etablere tillit, lytte tålmodig, se saker fra ulike perspektiv, undervise, vurdere i positivt lys og kritisere dersom det er på sin plass, samt drive veiledning. En mentorordning kan bidra til at usikre medarbeidere kan få utvikle seg gradvis og ved omstillinger kan disse gå lettere (Von Krogh m.fl. 2001:86).

4.5 Deling av kunnskap som metode for å styrke identiteten og fremme hverandres læring

Dersom individenes kunnskaper ikke blir en del av organisasjonens ferdighetsbase foreligger en situasjon hvor organisasjonen kan mindre enn sine medlemmer (Argyris og Schön 1996). Det handler ikke bare om at de ansattes nyervervede kunnskaper, f. eks gjennom kurs eller team må deles med de andre gjennom samtaler, referater eller internseminarer. Det handler

også om at de som kan minst (nytilsatte) lærer av de som er kyndige. Organisasjonen som helhet og individene i denne er tjent med at alle impliserte parter tilegner seg relevant kunnskap og kompetanse for å kunne stå sterkere i møtet med dagens og morgendagens utfordringer. I den forbindelse ønsker jeg å referere fra to ståsteder, Vygotskys klassiske illustrasjon om den proksimale utviklingssonen og mesterlæretradisjonen. Jeg ser ikke disse som motsetninger, nyere former for mesterlære er sterkt inspirert av Vygotskys sosiokulturelle perspektiv, men det er likevel noen vesentlige forskjeller, noe vi skal gå nærmere inn på senere i kapitlet. Begge presenterer imidlertid viktige momenter i forhold til å skape en kontekst og et miljø hvor kunnskap kan deles.

4.5.1 Samhandling i lys av Vygotsky

Tidligere har jeg behandlet Vygotsky i forbindelse med tenkningens fremkomst og utvikling i kapittel 2. Jeg skal nå gå mer i dybden på en av hans teorier, nå i relasjon til samhandling. Vygotskys arbeider strekker seg tilbake til 1920- og 1930- tallet. Gjennom disse årene utviklet han ideer om menneskers bevissthet og utvikling som var i opposisjon til det synet som rådet i datidens Sovjetunionen (Säljö 2001:49). Han døde tidlig, bare 37 år gammel, og fikk aldri selv oppleve den gjennomslagkraft hans teorier senere skulle få for synet på læring og utvikling i en sosial og kulturell sammenheng.

Vygotsky ønsket å formidle en annen måte å forstå barns læring og utvikling enn de som rådet i hans tid. Han var en flittig leser og kritiker av vestlige teorier, blant annet av Piaget, James og Koffka (Vygotsky 1978). Trolig var det i særlig grad Piaget som inspirerte (og provoserte?) ham til å utvikle en teori som til dels er bygget på den egosentriske talens funksjon (Skodvin 2001). Hovedkritikken fra Vygotsky mot de eksisterende lærings- og utviklingsteorier ligger i at de ikke i stor nok grad fokuserer på den fremtidige utviklingen, de forholder seg kun til barnas eksisterende nivå. For Vygotsky ble det viktig å påpeke at det ikke holder å definere hvilket utviklingsnivå et barn befinner seg på, og så tilpasse læringen deretter. Mennesker utvikler og forandrer seg hele tiden. Derfor må man forholde seg til minst to nivåer, både et eksisterende og et potensielt nivå. På denne måten avklares forholdet mellom barnets evner til å lære og utviklingsprosessen (Vygotsky 1978:85).

Det eksisterende utviklingsnivået kan knyttes til det intrapsykologiske nivået som jeg har vært inne på tidligere i dette kapitlet og i kap.3. Her er alle handlinger selvstendige og internaliserte, dvs. de er allerede lært. Det er dette nivået vi definerer oss selv ut fra, og som vår selvoppfatning er relatert til. Det potensielle nivået kan relateres til det interpsykologiske nivået, det som skjer mellom mennesker, og det som kan komme til å skje. Den nærmeste utviklingssonen, eller "Zone of proximal development", befinner seg i spennet mellom disse to nivåene:

"It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978:86).

Med litt veiledning eller assistanse fra kompetente andre kan mennesker løse problemer som de ikke ville klare på egenhånd. Støtten kan for eksempel være i form av hjelp til å finne ut av hva det blir spurt om, eller ved å dele et komplisert problem opp i mindre og mer oversiktlige emner. Den mer kompetente låner sin kompetanse til den som skal lære gjennom å mediere sin forståelse med språklige og ikke-verbale redskaper (Säljö 2001:123-124).

Grensen for å beherske et fysisk eller intellektuelt redskap er ikke alltid klart, noe som kan være et stort problem i en samhandlingssituasjon. En deltager i en samhandling kan for eksempel ha kunnskaper om et tema som gjør det mulig å følge med i et resonnement og forstå hva andre prater om. Det er likevel ikke sikkert vedkommende er i stand til å gjennomføre resonnementet selv. Mennesker blir til stadighet eksponert for resonnement og handlinger i ulike sosiale praksiser, og lærer seg til å kjenne igjen logikken i dem for så etter hvert å være i stand til å gjennomføre dem selv (Säljö 2001:124). En rekke nyere læringsteorier har videreført Vygotskys teori om utviklingssonen og tar særskilt hensyn til denne sonen hvor videre læring er mulig i samspill med en mer kompetent annen.

For Vygotsky er det slik at den eneste gode læringen er den som går foran utviklingen. Læring som er rettet mot kunnskaper som allerede er tilegnet er ikke god nok i forhold til et individs intellektuelle utvikling, fordi læringen ikke tar sikte på å strekke seg mot det neste stadiet i utviklingsprosessen. Læringen må igangsette visse indre utviklingsprosesser, og dette fungerer best når en samhandler med mer kompetente andre individer (Vygotsky 1978). Utviklingsprosessen faller dermed ikke sammen med læringsprosessen, den henger etter og

således betegner ikke internaliserte handlinger en fullført prosess men snarere en prosess som nettopp har begynt i individet på vei mot et nytt nivå (Vygotsky 1978).

I et miljø med høy grad av omsorg vil en slik prosess sannsynligvis fungere bedre enn i et miljø med høy grad av konkurranse. Imidlertid skal jeg ikke se bort fra at litt konkurranse i et omsorgsfullt miljø kan virke motiverende og inspirerende. Det er en forutsetning at individer respekterer hverandres kompetanse dersom de skal klare å dra nytte av samhandlingen, og det er også en forutsetning at den mer kompetente anerkjenner den andres ståsted uten å virke belærende eller nedlatende.

Mennesker som er trygge på en gruppe eller et fellesskap, føler tilhørighet og identitet til dette, vil kunne bistå hverandre i forhold til den enkeltes læring. Dette vil igjen fremme den individuelle utviklingen. Individenes utvikling i et fellesskap vil ha innflytelse på hvordan det kollektive fellesskap utvikler seg. En organisasjon vil profitere på å ha et godt tilrettelagt miljø hvor medlemmene er fortrolig med å hjelpe hverandre og å ta i mot hjelp. Denne typen læring kan forekomme over alt, både privat i familien, på skolen eller på jobben. Hovedsaken er at de som er kompetent hjelper de som ikke selv greier å utføre oppgaven(e) på egenhånd.

Dette bringer meg over i en annen tradisjon hvor deling av kunnskap står sentralt, men her er det ikke så viktig å se på forutsetningene til den som skal lære, det den kompetente, mesteren som rollemodell, som står i fokus.

4.5.2 Samhandling som ”Mesterlære”

Det har de senere årene vært en stigende interesse for mesterlære. Parallelt med tradisjonell skoleundervisning som for en stor del har praktisert kunnskapsoverføring løsrevet fra konteksten, har mesterlæren vist seg å være en viktig læreform på mange felt. Dette særlig innenfor håndverksfagene. Lærlingen kommer fra skolebenken med en rekke teoretiske kunnskaper og skal nå teste disse i praksis. Men lærlingen slipper ikke til med alle oppgaver i starten. Han må jobbe sammen med en mester, en som er mer kompetent. Her kan lærlingen iaktta, observere og bli observert for å gradvis tilegne seg kunnskaper innen faget (Nielsen & Kvale 1999).

Noe av det mest interessante med mesterlæren er at den representerer en praktisk tilnærming til individers tause kunnskaper. Von Krogh m.fl. fremhever kommunikasjonen som sentral for å få tilgang til individenes tause kunnskaper, men her er det praktikerens observasjon og imitasjon av en mer erfaren mester som står sentralt. Mesterlære er et begrep som kan brukes på flere måter, og som innehar ulike teoretiske utgangspunkter. Nielsen og Kvale viser til Encyclopedia Britannica når de definerer mesterlære som

”utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser” (Nielsen & Kvale 1999:18).

Mesterlæren har sine røtter i laugsystemet og de senere år har denne tradisjonen for en stor del blitt knyttet til arbeidene til Jean Lave og Etienne Wenger. Deres arbeider er så omfattende og betydningsfulle innen organisasjonsteori at jeg finner grunn til å drøfte disse i et eget avsnitt nedenfor, men aspekter fra deres arbeider vil bli nevnt også under mesterlære. Nielsen og Kvale viser til Lave og Wenger når de lister opp fire hovedtrekk ved mesterlære:

1. *Praksisfellesskap*: Utgangspunktet her er at læring finner sted i en sosial organisasjon som et faglig fellesskap. Lærlingen tilegner seg gradvis mer ferdigheter, kunnskaper og verdier i samspill med andre.
2. *Tilegnelse av faglig identitet*: Ferdighetene innenfor det faget lærlingen eller den nytilsatte fungerer innenfor læres gradvis og vil til slutt føre til faglig identitet.
3. *Læring gjennom handling*: prosessen foregår for en stor del gjennom observasjon og imitasjon.
4. *Evaluering gjennom praksis*: Det er et viktig trekk ved mesterlære at den nytilsattes eller lærlingens arbeider evalueres underveis. I tillegg avsluttes tradisjonell mesterlære med en prøve for å få svennebrev (Nielsen & Kvale 1999:19).

Den tradisjonelle mesterlæren har endret seg en del de senere år for å bli mer tilpasset dagens samfunn. I tillegg brukes mesterlæren stadig mer ut over håndverksfag. Mesterlære er eksempelvis hensiktsmessig innenfor medisinsk utdanning, musikalsk utdanning, salg, idrett og forskning (Nielsen & Kvale 1999). Wiebke Klages (2000) følger opp og nevner førskolelærerutdanning som et utmerket fag å drive mesterlære innenfor. Ulike typer

mesterlære kan tilpasses ulike yrkesgrupper og ulike behov. I den senere tid er det også blitt mer vanlig å knytte mesterlæren opp til veiledningsteori. Dette kommer jeg tilbake til i kapitel 5.

I dag eksisterer to sentrale varianter av mesterlære: personsentrert mesterlære og desentrert mesterlære (Nielsen & Kvale 1999). I den første formen ligger fokuset på forholdet mellom lærlingen og mesteren. Mesteren står for de faglige og praktiske refleksjoner og gjør disse synlig for lærlingen. Han fungerer også som en rollemodell og gir lærlingen mulighet til å gradvis prøve seg på mer kompliserte oppgaver når han er klar for dette (Nielsen & Kvale 1999:21). Dette er den tradisjonelle mesterlæren som er blitt kritisert blant annet for å dyrke mesteren på bekostning av praktiseren, og for å representere en ukritisk kunnskapsoverføring som i mindre grad gir rom for fornying og videreutvikling.

Den desentrerte mesterlæren blir blant annet representert ved Lave og Wenger. Her er det lærlingens deltagelse i praksisfellesskapet som er sentral. Mesterens rolle som ekspert og mentor er nedtonet (Nielsen & Kvale 1999:22). Neste avsnitt behandles denne formen for mesterlære og det teoretiske perspektiv den hører inn under nærmere. Det blir også aktuelt å se på likheter og forskjeller på denne formen for samarbeid og det Vygotsky og Mead omtaler som henholdsvis den nærmeste utviklingssonen og kooperative aktiviteter.

4.6 Deltakelse for læring og identitet - praksisfellesskap

To sentrale verk innen læring og læringskultur er "situated learning" av Jean Lave og Etienne Wenger og "Communities of practice – learning, meaning and identity" av Wenger. I tillegg har både Lave og Wenger hver for seg produsert en rekke skriftlige arbeider som spesifiserer og viderefører deres teorier. Sammen prøver de å forklare menneskers læring som deltagelse i sosial praksis, praksisfellesskap. Deltagelse refererer i denne sammenheng ikke bare til enkeltstående arrangementer eller aktiviteter med noen andre mennesker, men til en dypere, forpliktende prosess hvor individene er aktive deltagere i felles sosiale praksiser, og knytter identitet til disse fellesskapene (Wenger 1998:4). Jeg vil i denne framstillingen hovedsakelig referere fra Wengers bok fra 1998.

Deltagelse er et nøkkelbegrep. Både handling og tilhørighet knyttes opp til deltagelse i praksisfellesskap. Den sosiale praksis tillegges stor betydning i forhold til individers læring og identitet. Læring bør ikke foregå løsrevet fra sin naturlige kontekst, men ses i relasjon til sosiale situasjoner. Deltagelsen i praksisfellesskap er med på å forme hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi forholder oss til (interpret) det vi gjør (Wenger 1998:4).

Praksisfellesskap eksisterer overalt og vi er til enhver tid medlem av flere praksisfellesskap, både på jobben, fritiden og i familien. Praksisfellesskapene har en dynamisk struktur, de endrer seg over tid parallelt med at deltagere kommer og går. Kjennetegn på et slikt fellesskap er felles praksis, rutiner, ritualer, artefakter, symboler, konvensjoner, fortellinger og historie (Wenger 1998:6). Innenfor praksisfellesskapene kan det være mye følelser, diskusjoner, samhold og forpliktelser, men medlemmene tilstreber å opprettholde fellesskapet.

Wenger mener at slike praksisfellesskap utgjør en stor del av vårt daglige virke. Den læringen som forekommer her er av størst personlig betydning, for den har funnet sted i en sosial sammenheng og ikke isolert fra konteksten (ibid). Videre er det slik at vi ikke er like engasjerte i alle fellesskap. Vi kan skille mellom kjernemedlemmer og mer perifere medlemmer. Noen medlemskap ønsker vi å beholde som et perifert medlem mens andre fellesskap har vi behov for å bli fullverdige medlemmer av. De fleste vil nok betone jobb – fellesskapet som svært viktig å bli integrert i og bli kjernemedlem. Dette skjer gjennom en gradvis prosess hvor en starter perifert og ender opp med fullt medlemskap (Wenger 1998:7).

4.6.1 Læring i praksisfellesskap

I dag er det alment akseptert at alle deltar i ulike praksisfellesskap. Men det er en del usikkerhet knyttet til praksisfellesskap som organisert læringsarena. Er det mest kunnskapsdeling og -formidling som forekommer, hvilken rolle har mesteren i prosessen og hvor stor betydning får språk og kommunikasjon i dette sosialkonstruktivistiske læringssynet? Her er det ulike synspunkt, og jeg finner det naturlig med en beskrivelse av deltagelsen i et praksisfellesskap, fra perifert medlem til kjernemedlem. Deretter vil jeg se på noen av problemene med denne typen samarbeidslæring, blant annet om språkets betydning, slik vi finner den hos Mead og Vygotsky, er ivarettatt her.

Wenger (1998: 73-83) er av den oppfatning at et praksisfellesskap definerer seg selv langs tre dimensjoner:

Mutual engagement – Hvordan et praksisfellesskap virker og den felles innsatsen som binder medlemmene sammen til en sosial enhet.

Joint enterprise – Hva praksisfellesskap handler om er kontinuerlig gjenstand for forhandlinger mellom medlemmene.

A shared repertoire – De mulighetene som er blitt produsert i fellesskapet, det være seg rutiner, ord, redskaper, måter å utføre oppgaver på, historier, gester, symboler, handlinger, kort sagt alt som er blitt en del av fellesskapets praksis.

Læring skjer i en kontinuerlig prosess i praksisfellesskap. Når det kommer nye deltagere til et praksisfellesskap skjer dette gjennom en prosess betegnet som ”legitim perifer deltagelse”. Den lærende beveger seg fra perifer ytterkant i miljøet til full deltagelse. For at en slik deltagelse skal være mulig må to faktorer ved prosessen være tilstede: Periferhet og legitimitet.

Bevegelsen fra *perifer* til full deltager handler om et gradvis innsyn i fellesskapets praksis, med støtte fra kjernemedlemmer og med liten risiko for å gjøre feil. Tilgangen til praksisen skjer langs de tre dimensjonene nevnt ovenfor og nykommeren skal derigjennom få en følelse av hvordan praksisfellesskapet fungerer (Wenger 1998:100). Dette samsvarer på mange måter med hvordan den generaliserte andre blir en del av en organisasjon, avdeling, gruppe eller rolle, og for å fungere helt innenfor disse nivåene må nykommeren internalisere disse rollene og holdningene.

Legitimitet skal sikre den lærende grunnlag for innsyn i fellesskapet. Legitimiteten kan sikres på mange måter, blant annet gjennom nyttighet, kunnskaper, overføring, alder, utdanning og interesser. Det er særlig viktig at legitimiteten sikres og synliggjøres for de som allerede er kjernemedlemmer. Derigjennom sikres en aksept for at det nykommeren utfører ikke kommer til å bli like bra som det kjernemedlemmene gjør. Det er lov å gjøre feil, spørre og prøve seg fram når en er legitim perifer deltager i et praksisfellesskap (Wenger 1998:101).

4.6.2 Problemer med relasjonen læring og identitet

Den lærende beveger seg fra perifer ytterkant i miljøet til full deltagelse. Læring blir således en prosess der tilegnelse av identitet blir resultatet gjennom deltagelse i nye aktiviteter, utførelse av nye oppgaver og det å oppnå ny forståelse. Identiteten får et faglig innhold. Sammenhengen mellom identitet og læring snus på hodet i forhold til det jeg har argumentert for tidligere i oppgaven. Jeg vil nå ta utgangspunkt i min drøfting av den sosiale samhandlingen i mindre enheter som for eksempel mikrosamfunnene bår jeg behandler relasjonene og identitetsutviklingen innenfor praksisfellesskapene, slik de fremstår hos Lave og Wenger.

Praksisfellesskap, særlig de som utvikles i jobbsammenheng, består ofte av mange individer innenfor ulike nivåer og med ulike oppgaver. De utgjør et fellesskap fordi de har fullt innsyn i artefakter, holdninger, redskaper, historie som er en del av dette. De forstår hvem som er en del av dette fellesskapet og hvem som ikke er det. Det kommer imidlertid ikke godt nok fram hvordan samhandlingen i de mindre nettverkene fungerer i forhold til samhandlingen i de store praksisfellesskap. Dette synspunktet finner jeg støtte for hos Wadel som sier at Wenger helt unngår å bruke begrep som ”sosiale relasjoner” i sin bok, og at dette kan tolkes dit hen at Wenger ikke mener disse nære samhandlingsformene er så viktige (Wadel 2002:109).

Dersom dette er tilfelle kan praksisfellesskap, slik de fremstår hos Wenger, stå i kontrast til det vi så på tidligere i dette kapitlet om samhandling og mikrosamfunn. En forklaring på at relasjonsbegrepet ikke står sentralt hos Wenger finner jeg hos Ole Dreier, som mener at begrepet ”deltakelse” i mye større grad fanger opp den enkelte persons måte å fungere og utvikle seg på ved å være delaktig i den sosiale praksis (Dreier 1999:72). Relasjonsbegrepet blir m.a.o. for abstrakt og klarer ikke å belyse det faktum at *all menneskelig praksis finner sted som situert deltagelse i og fra bestemte ståsteder i bestemte handlekontekster* (Kvale 1999:244).

Jeg finner det likevel merkelig at deltakelse kan erstatte relasjoner. Individer trenger begge, både den sosiale samhandlingen / kommunikasjonen og deltakelsen i praktiske situasjoner, for å se seg selv i relasjon til den generaliserte andre. Jeg skal ikke gå nærmere inn på betydningen Lave og Wenger legger i de mindre samhandlingsenhetene, men jeg kan

konstatere at samhandlingsenhetenes størrelse kan få konsekvenser i forhold til den identiteten som individene i praksisfellesskap tilegner seg.

Jeg har allerede definert identitet som *relasjonen og tilhørigheten til de sosiale omgivelsene vi fungerer innenfor, basert på nåværende, fortidige og forventede erfaringer i et fellesskap.*

Tilegnelsen av identitet skjer i følge Mead gjennom å ta den generaliserte andres holdninger over til seg selv og se seg selv slik andre ser oss. Sullivan (1947 i Skaalvik & Skaalvik 1988:29) videreutviklet begrepet generaliserte andre ved å skille mellom individer som betyr mer for personen enn andre, og disse kalte han signifikante andre. De signifikante andre er personer som vi i større grad sammenligner oss med, som vi føler oss nærmere og som vi er mer fortrolige med å se oss selv i forhold til. De signifikante andre har større innflytelse på vår identitetsutvikling enn andre fordi de ofte er en del av våre nære relasjoner. Wadel tar også opp dette momentet når han sier at vår samhandling med andre individer i første rekke finner sted i konkrete, enkeltstående sosiale relasjoner og i annen rekke i små koblede enheter av sosiale relasjoner (grupper, mikrosamfunn, team, osv.). Større fellesskap, så som praksisfellesskap, kommer i annen rekke som prosjekter for dannelse av vår identitet (Wadel 2002:112).

På denne bakgrunn vil jeg konkludere med at den identiteten som tilegnes i praksisfellesskap er viktig i forhold til tilhørigheten til et fellesskap, og særlig i forhold til et faglig fellesskap, men at den er ”underordnet” den identiteten vi får gjennom den signifikante kommunikasjon med individer i mindre, nære samhandlingsenheter. Her er det større muligheter for individer å vise seg fram, snakke, bli sett og vurdere seg selv i forhold til dette. Mindre grupper definerer seg ut fra holdninger og mål som settes i det større fellesskapet. Den generaliserte andre viser seg i flere nivåer, hvor alle nivåene påvirker hverandre. Det er viktig å være oppmerksom på at ulike grupperinger i ulike størrelser står i relasjon til hverandre og ikke kan defineres utenfor disse relasjonene. Teamet må forholde seg til praksisfellesskapet, som igjen må forholde seg til organisasjonen og organisasjonen må forholde seg til det samfunnet den er en del av. Individer får identitet i forhold til alle disse nivåene, men det Wadel (ibid) påpeker er at det er i de nære og kjente relasjoner identiteten stort sett er sterkest. Dersom det er slik at identitet og læring er så nært knyttet som vi har antatt, så er det i mindre samhandlingsgrupper den beste læringen og kunnskapsutviklingen skjer.

4.6.3 Språk og refleksjon i praksisfellesskapet

Læring i praksisfellesskap betraktes som deltakelse, observasjon og gradvis tilgang til mer kunnskap. Det som er fremtredende med denne læringsteorien er at språkets betydning er sterkt nedtonet (Nielsen og Kvale 1999, Mathisen 2000). Wenger er ikke enige i dette og hevder at språk og fortellinger som ledd i praktisk deltakelse er viktig i mesterlære. (Wenger 1998). Fortellingene inneholder kunnskaper om hvordan forskjellige situasjoner kan og ikke kan håndteres, og ved å høre og fortelle slike historier videre lærer praktikerer om praksisfellesskapet (Nielsen og Kvale 1999:23). Wiebke Klages (2000) poengterer likevel at språket i praksisfellesskap ikke har til hensikt å *overføre* kunnskaper, men fungerer som en del av praksis for å få jobben gjort.

Lave og Wenger ser med dette, slik jeg ser det, bort fra både Meads og Vygotskys syn på språket som grunnleggende for refleksiv bevissthet og derigjennom læring. I praksisfellesskap fungerer kommunikasjonen underveis i praksisen mest for å gjennomføre handlinger. Det primære blir da selve deltagelsen. Problemet er at det er gjennom å begrepsfeste observasjoner, tanker og følelser at praktikere former sin identitet (Skagen 2000:107), og ikke bare gjennom deltakelse og observasjon. Jeg har tidligere brukt Mead for å illustrere at det er gjennom språket vi får et selv, en identitet og det er også gjennom språket vår refleksive intelligens utvikles (Mead 1934). M. N. Bakhtin, den russiske kulturfilosofen, poengterer dette videre ved å anføre at språk og sosiale omgivelser er integrert i hverandre, og at det er i selve ytringen at språket og konteksten flyter sammen til en helhet (Skagen 2000:110). Dersom dette er tilfelle er det et problem for Lave og Wenger at språket er redusert til et praktisk redskap for å få ting gjort.

Nedtoningen av språkets betydning i læringsprosessen får også en annen konsekvens, nemlig at refleksjonen får forholdsvis liten plass i et praksisfellesskap. Dersom man kun fokuserer på læring som deltakelse i sosial praksis med forholdsvis liten mulighet for å snakke om det en jobber med, står en i fare for at kunnskapen blir overflatisk og lite overførbart til andre situasjoner. Det å erfare handler om å reflektere rundt handlinger og de konsekvensene handlingene får.

Handal, Lauvås og Lycke refererer til en undersøkelse blant leger i spesialistopplæringen og hevder at det å overlate studenter eller nyansatte til deltagelse i praksis betyr at mange føler

seg overlatt til seg selv og ikke får tilstrekkelig med tilbakemeldinger. I tillegg var det sjelden de mer erfarne legene hadde tid til å snakke med dem om det de hadde gjort slik at de kunne få reflektert sammen med den mer erfarne (Handal, Lauvås og Lycke 200). Løsningen blir, slik de ser det, å tillegge refleksjonen mer plass i veiledningen slik at praktikerne får observert og handlet i praksis og reflektert i teori (ibid).

Avslutning

Med bakgrunn i det som nå er sagt kan jeg konkludere med at samhandling styrker identitet, gjennom at individet internaliserer den generaliserte andre, men for at god kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling skal foregå, bør en også legge til rette for identitet før selve samhandlingen. Dette kan i følge Von Krogh m.fl. skje ved å sørge for en omsorgsfull og atmosfære som alle kjenner seg trygg innenfor. Gruppestørrelsen har også betydning når samhandling skal foregå. Det er i mindre grupper mulighet for at alle kommer til ordet og får bekreftet og utviklet sin kompetanse. Identiteten til de mindre sosiale enhetene kan betraktes som mer signifikant enn identiteten til større praksisfellesskap. Etersom refleksjonen også har stor betydning i en læreprosess, skal jeg i neste kapittel se nærmere på dennes betydning i forhold til den profesjonelle identitet og læring i organisasjoner.

KAPITEL 5 REFLEKSJON TIL PROFESJONELL IDENTITET OG LÆRING

Innledning

Ved hjelp av refleksjon og refleksiv bevissthet skal jeg i denne delen av oppgaven sette fokus på problemstillingens andre del; *identitet som grunnlag for læring i organisasjoner*. Jeg har allerede vært inne på kommunikasjonens betydning i denne sammenheng. Individet får et selv gjennom språket og at identiteten utvikles i den sosiale samhandlingen med andre individer. Jeg konkluderte i forrige kapittel med at selv om det er mye læring i ulike samhandlingsformer, så er det viktig at individene får muligheter til å reflektere over det de lærer dersom ikke kunnskapen skal bli tilfeldig eller uten faglig relevans.

Samhandling er dermed ikke nok, verken i forhold til identiteten eller læringen. Det må være mulig å stoppe opp og ”fordøye” de situasjonene individet har vært i eller befinner seg i, både med hensyn til å se sin egen rolle i det som skjer og i forhold til å se sine egne sterke og svake sider. Det blir således en utfordring å finne ut av hvordan individene i en profesjonell organisasjon kan reflektere over egne roller og praksis, slik at de kan *forankre* den identiteten som utvikles gjennom samhandlingen til praksisen og til fellesskapet. Drøftingen vil ta utgangspunkt i Argyris og Schöns teori om organisasjonslæring, en problematisering rundt individers handlingsteorier. Deretter vil to ulike veiledningsteorier, representert ved Handal og Lauvås og Kåre Skagen, samt kompetansenivåene til Dale bli knyttet opp mot disse handlingsteoriene.

5.1 Begrepsavklaring: profesjon, refleksivitet, refleksjon og selvforståelse

Utgangspunktet for drøftingen i dette kapitlet vil være begrepet *profesjonelle organisasjoner*. Dale (1999) oppstiller flere kjennetegn på en *profesjon* som kan sammenfattes under temaet profesjonell organisasjon: ”*Utdannelse, avgrenset kompetanse, motivasjon, samfunnsmessig godkjenning, yrkesetikk og metakritikk*”.

Det følger av disse kjennetegnene at kriteriene for en profesjon ikke oppfylles kun ved å gjøre en bra jobb i et yrke. Jobben må være forankret i alle leddene og dette krever noe mer enn bare det å handle her og nå. Utdannelse legger til rette med overordnet teoretisk ståsted. Kompetanse følger av denne i kombinasjon med praksis. Motivasjonen ligger i ønsket om opprettholde og videreutvikle kompetansen. Godkjenningen utgjør den formaliserte yrkestittelen og de plikter og forventninger som ligger i denne. Yrkesetikken representerer moralske standarder en handler etter, Til slutt kommer metakritikken, som er den kritiske drøftingen av og refleksjonen over de andre elementene (Dale 1999: 25-29). Refleksjonen peker seg ut som en kvalitetssikring i forhold til de andre elementene, både med hensyn til å oppdage motsigelser og for å ha et kritisk blikk på profesjonens egen autonomi.

Evnen til å løse fremtidige problemer i lys av fortidige erfaringer fører oss tilbake til Meads begrep ”*refleksiv intelligens*”. Refleksjon eller refleksiv adferd vokser frem gjennom selvbevisstheten og legger til rette for individers kontroll og organisering av egne handlinger, med referanse til de sosiale og fysiske omgivelser (Mead 1934: 91). Refleksivitet innebærer således flere elementer: selvforståelse, selvkonfrontering, frigjøring fra eksisterende holdninger, verdier eller normer, samt refleksjon.

Refleksjon kan også defineres som det ”å skape en sammenheng” og å ”kretse omkring det en har lært gjennom det en har vært eksponert for”. Det dreier seg om å stoppe opp, ta seg tid til å tenke gjennom det som skjer rundt en selv og den rollen en har i det hele. Både refleksjonen og refleksiviteten har den funksjonen at de kan styrke individers *metakunnskap* eller *metakognisjon*, det vil si menneskers evner til å tenke gjennom egen læring, hukommelse og tenkning, samt hvordan det å tenke på egne kognitive operasjoner påvirker ens mentale prosedyrer (Bruner 1997). Vi snakker om en grunnleggende forståelse av hvordan en selv best kan lære. Dette innebærer i tillegg til å være et mentalt objekt for egen tenkning også et fokus mot de språkkodene som organiserer og uttrykker tankene (Bruner 1997: 156). Disse mentale prosessene, refleksivitet, refleksjon og metakognisjon har som formål å gjøre individer mer selvbevisste og få kontroll i forhold til sine handlinger og valg i hverdagen.

Med referanse til Nygårds begreper aktør og brikke kan vi definere individers selvforståelse i profesjonelle organisasjoner. *Aktøren* preges av å være aktiv, medansvarlig, handlende og stabil. Han eller hun lar seg ikke rive med i situasjoner, men har kontroll og fremstår som selvstendig i sine avgjørelser. *Brikken*, derimot, preges av ansvarsfrihet, ustabilitet og

kontrollert av ytre omstendigheter (Nygård 1993). Med utgangspunkt i det som tidligere er blitt drøftet i forhold til identitet, kan en si at aktøren har en sterk identitet til organisasjonen, mens brikken har en svakere identitet til organisasjonen. Det kan synes å være et fremtredende ideal i dagens samfunn å inneha egenskaper i retning av aktører, det vil si sterk identitet, ettersom individer på mange områder står mer ansvarlige for å skape og realisere seg selv. Refleksjon i og over praksis kan være en måte å styrke individets aktørrolle, det vil si en styrket identitet som kan sikre et godt utgangspunkt for læring både for seg selv og for organisasjonen som helhet.

5.2 Undersøkelsens funksjon i lys av Argyris og Schön

Chris Argyris og Donald Schön er klassikere innen organisasjonslitteraturen. Deres fokus på den kausale sammenhengen mellom individers og organisasjoners læring har inspirert mange til å se på organisasjonslæring med nye øyne. Jeg skal forholde meg til den delen av deres teori som omhandler de individuelle strategiene som ligger til grunn for læring og handling. Disse strategiene eller mentale kartene påvirker oss hele tiden, men det er ikke alltid vi er like klar over at de er der, eller hvor stor innflytelse de har på vår atferd. Måten individer trekker erfaringer av sine handlinger på er påvirket av disse mentale kartene og dette kan vise seg å ha implikasjoner i forhold til identiteten og læringen.

5.2.1 ”Theories of action”- en modell for å forklare handlinger

Både organisasjonsmessig og individuell kunnskap er nedlagt i rutiner og praksiser som kan observeres og analyseres selv om individet ikke er i stand til å formulere eller beskrive dem. Her er det meningssystemer som ligger til grunn for handlinger og Argyris og Schön kaller disse meningssystemene for ”theories of action” eller handlingsteorier. Handlingsteoriene inkluderer handlingsstrategier, verdier i forhold til valg av strategier og de antagelsene disse er basert på (Argyris & Schön 1996:13) Strategiene og de handlingene som blir utført med bakgrunn i disse gjør at vi kan tilpasse oss og opprettholde det miljøet og den kulturen vi fungerer innenfor. Handlingsteoriene styrer våre refleksjoner og handlinger i hverdagen, og det er gjennom disse vi strukturerer den stadige informasjonen som kommer til oss.

Handlingsteoriene består av to typer handlingsmønstre: *espoused theory (uttalt teori)* og *theory-in-use (bruksteori)*. Kort fortalt representerer den førstnevnte en handlingsteori som er utviklet for å forklare eller forsvare våre handlingsmønstre. Med bruksteori menes en handlingsteori som er implisitt i utførelsen av de faktiske handlingsmønstre, det vil si den vi i realiteten handler etter, ikke den vi tror vi handler etter, slik som uttalt teori (Argyris & Schön 1996). Alle våre holdninger og tause kunnskaper ligger implisitt i bruksteorien, men problemet er at den ikke er umiddelbart tilgjengelig for oss selv. Handlingsteorier og handlingsmønstre er vanskelige å oppdage fordi de delvis er skjult, både for andre og for oss selv. Vi tror vi fungerer etter visse verdier og strategier (uttalt teori), mens vi i stor grad handler etter andre (bruksteori) Det er viktig at vi er klar over dette, da læring kommer til syne innenfor de faktiske handlingsmønstre. Det er endringer her som har størst betydning for den enkelte arbeidstaker, og som påvirker opplevelsen av hvordan vedkommende fungerer i jobben.

Individens selvoppfatning er, som jeg viste i kapitel 2, påvirket av en rekke forhold i miljøet. Vi knytter mye av vår selvoppfatning til ulike handlinger i hverdagen, og hvor bra vi utfører disse handlingene. Når et individ handler etter uttalt teori, handler vedkommende ut fra naturlige selvbeskyttelsesstrategier. Vi beskytter oss selv blant annet ved en rekke selektive valg som allerede i forkant av handlinger og situasjoner er med på å sikre at vi lykkes. Disse ble nevnt i kapitel 2 og jeg gjentar dem raskt: *Selektivt verdivalg, selektiv tolking, selektivt valg av standard, referansegruppe og situasjon*. I tillegg er det ikke uvanlig å skyldes på eksterne faktorer, uforutsette hendelser eller peke på feil årsak. Jo mer usikker en person er, jo mer vil vedkommende tendere til å beskytte seg selv.

I situasjoner der handlinger blir årsaksforklart ut fra selvbeskyttelsesmekanismer blir det vanskelig å trekke reelle erfaringer av disse situasjonene. Selvforsvarsmekanismer innen uttalt teori er naturlige for oss, men de kan være et hinder for læring, ettersom individet er mer opptatt av å forklare resultater fra alle andre hold enn det som er det riktige og som medfører et behov for å endre grunnverdiene på området.

Argyris og Schön presiserer at man ikke kan forvente 100 % samsvar mellom uttalt teori og bruksteori. Spennet mellom disse har en dynamisk funksjon og bidrar til at individet reflekterer over seg selv og de ulike situasjoner det kommer opp i. Men det bør ikke være slik at uttalt teori dominerer handlingsmønsteret. Jeg vil nå bruke den resterende delen av dette

kapitlet til å se på ulike måter eller metoder individer kan få tilgang til sin bruksteori, eller skape samsvar mellom uttalt teori og bruksteori. For å tilnærme meg Argyris og Schöns undersøkende metode finner jeg det hensiktsmessig å gå via den organisasjonsmessige læringen

5.2.2 Læring i kretser

For å presisere hva de mener med læring i organisasjoner, hevder Argyris & Schön at alle medlemmer i en organisasjon gjennom observasjon av handlinger og rutiner konstruerer sin egen oppfatning av organisasjonens totale bruksteori, det vil si organisasjonens totale holdninger, kunnskaper og verdier, men at dette bildet er inkomplett (Argyris og Schön 1996). For å få et mest mulig fullstendig bilde av hva som foregår må alle individene relatere seg til hverandre og deres oppfattelse av situasjonen, og eventuelt endre seg i takt med de endrede forutsetninger som måtte oppstå. Vi ser her likheten til Mead og den generaliserte andre hvor samhandlingen fungerer gjennom at hver og en tar den generaliserte andre til seg og handler ut fra denne. Det Argyris og Schön mener, slik jeg ser det, er at medarbeiderne aldri kan få det komplette bildet av den generaliserte andre, men at samhandlingen bidrar til at individene får mer innsikt i denne. Forutsetningen for dette er at individene er villige til å gi slipp på eksisterende holdninger slik at de kan utvikle seg og lære i takt med organisasjonens behov og handle ut fra bruksteorien.

Læring skjer i følge Argyris og Schön på to måter, gjennom singel loop (enkelkretset) og dobbel loop (dobbelkretset) læring. Med enkelkretslæring menes å tilegne seg strategier for å realisere de bakenforliggende tanker og verdier individet måtte ha slik at disse forblir uforandret. Et eksempel her er en konsulent som merker at et produkt selger dårlig og setter i gang en ny reklamekampanje for å få opp salget av produktet, uten å tenke på at det kanskje er produktet det er noe galt med. Enkelkretslæring kan relateres direkte til uttalt teori, en korrigerende av handlingsstrategien uten å endre de bakenforliggende verdiene. Med dobbelkretslæring menes da læring som fører til endringer både i bruksteorien og i verdiene eller grunnsynet som ligger bak denne. Dette blir læring om læring, en metakognitiv prosess som bidrar til å styrke graden av samsvar mellom uttalt teori og bruksteori (Argyris & Schön 1996:20-25). Begrepet dobbelkretslæring refererer til de to tilbakemeldingskretsene som knytter de observerte handlingseffekter til de underliggende strategier og verdier. Dette i

motsetning til enkeltkretslæring hvor det kun er en tilbakemeldingskrets som knytter det gjeldende problem til endring eller modifisering av organisasjonsmessige handlinger (Argyris & Schön 1996).

5.2.3 Inquiry: undersøkelsen som grunnlag for læring i et tilrettelagt miljø

For å unngå misforståelser og fremstå med et mest mulig riktig uttrykk må vi sørge for at det vi ønsker å formidle er det som faktisk formidles, og at når omstendighetene tilsier at det er på tide å endre grunnoppfatning, så må vi gjøre det. Spørsmålet er bare: når og hvordan kan vi vite dette?

For Argyris og Schön er svaret undersøkelsen eller inquiry. Undersøkelse er i denne sammenheng relatert til *sammenflettingen av tenkning og handling som fører oss fra tvil til løsning av tvil* (Argyris & Schön 1996:11). I denne situasjonen oppstår en mistanke om at noe ikke er som det skal og dette må praktikerne finne ut av. Deweys kjente 5 – punktets metode for refleksiv undersøkelse blir dermed fremhevet som en god vei til egen bruksteori og dermed læring:

1. antakelse om at noe er galt (tvil).
2. kommunikasjon rundt situasjonen slik at problemet kommer til syne.
3. sette fram en ide eller hypotese som grunnlag for systematiske undersøkelser
4. resonnement der en sammenholder problemet og de innsamlede saksopplysninger
5. selve utprøvingen der en enten forkaster sine antagelser eller endrer sin grunnoppfatning (Dewey i Dale 1996:214)

Dewey var opptatt av at læringen må ses i lys av samfunnet omkring institusjonen det skal læres i, og ikke isolert fra dette. Det må være en aktiv prosess hvor praktikerne søker å forstå eller endre situasjoner. Underveis kommer praktikerne gjerne over nye spørsmål som krever nye undersøkelser, og slik blir dette en dialektisk og kontinuerlig prosess. Her er det sentralt å påpeke at undersøkelsen ikke er organisatorisk dersom den ikke gjenspeiler seg i organisasjonens handlinger:

”Inquiry becomes organizational when individuals inquire on behalf of the organization, within a community of inquiry governed, formally or informally, by the roles and rules of the organization” (Dewey i Argyris & Schön 1996:33).

Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å kalle det organisasjonslæring når individene i organisasjonen lærer, det som er lært må gjenspeile seg i organisasjonens handlinger, i organisasjonens bruksteori. Endring i tanker og handlinger er imidlertid ikke den eneste måten læring kommer til syne på, men det er en nødvendig del.

Dersom en organisasjon skal lykkes med at individene i organisasjonen driver undersøkelser, må miljøet legge til rette for det, blant annet ved å akseptere at det stilles spørsmål ved det som sies og det som gjøres, og praktikerer må også tørre å gjøre det samme overfor andre. De fleste samtaler bør avsluttes med utsagn som ”forstår jeg deg riktig når du sier...” eller ”Er vi enige om at...”. Ofte tar vi feil når vi antar at mottakeren har oppfattet det vi mente å si og ofte misforstår vi andres utsagn og handlinger. Dersom organisasjonen lykkes i å få til et godt miljø for undersøkelser legger den samtidig til rette for en åpen metakommunikativ praksis, og dette får direkte følger for individenes dobbelkretslæring i positiv forstand.

Styrking av samsvaret mellom uttalt teori og bruksteori skjer i følge Argyris og Schön gjennom dobbelkretslæring. Undersøkelsen er nevnt som en måte å endre de bakenforliggende verdiene og holdningene som ligger til grunn for våre handlinger. Jeg skal nå bevege meg over til aktuelle veiledningsteorier i forhold til måter individer kan styrke samsvaret mellom handlingsteoriene, dvs. dobbelkretslæring.

5.3 Veiledningens rolle for profesjonell identitet

Individuell læring skjer som nevnt i relasjon til de sosiale omgivelsene mennesker beveger seg innenfor, men skal vi finne mening i det vi opplever og dra erfaringer av dette må vi stoppe opp og analysere og reflektere. I mange yrker har man lang erfaring nettopp for dette, og veiledning i og over praksis har vært en sentral metode for å få individer til å tenke gjennom utgangspunktet for og følgene av sin praksis. Det er utarbeidet en rekke metoder for å få til en god veiledning uten for mye tidsbruk, alle med mer eller mindre suksess.

Veiledning kan, slik jeg ser det, være et verdifullt verktøy for individer å få tilgang til egen

bruksteori, men det kreves at både den som veileder og den som blir veiledet vet hva de holder på med og at miljøet det skal veiledes innenfor er trygt.

Det peker seg ut flere retninger innen norsk veiledningstradisjon. To av dem har vi allerede drøftet i forrige kapittel, men da relatert til samarbeid og samhandling. Den ene, sosiokulturell tradisjon, er en forholdsvis ny retning, men svært aktuell innenfor både skole og arbeidsliv, da dialog og samarbeidslæring står særlig sentralt. Vygotsky, Dewey og Mead regnes alle som representanter for denne retningen. Den andre ble referert til under betegnelsen mesterlære, og er trolig den eldste formen for yrkespraksisopplæring vi kjenner til.

Refleksjonstradisjonen, som jeg skal se nærmere på her, er i dag dominerende innenfor omtrent all utdanning i veiledning (Skagen 2000:9) og ble utviklet som en protest mot mesterlærens ensidige maktforhold i veiledningsprosessen hvor kun den ytre, målbare atferden sto i fokus. De førstnevnte veiledningstradisjonene har sitt utspring i sosialkonstruktivismen, mens handlings- og refleksjonsmodellen har mange fellestrekk med kognitiv teori.

Det er ikke et mål for meg å gå i dybden og vise store motsetninger mellom disse tradisjonene, men heller vise hvor de har sine styrker og svakheter i forhold til hverandre. Det er imidlertid sentralt å påpeke at det eksisterer en rekke nærliggende felt til veiledning, så som mentoring, coaching, terapi, rådgivning m.m. Innenfor rammene av denne oppgaven har jeg ingen mulighet for å gå dypere inn i disse felt, selv om det kunne vært interessant i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg er også klar over at jeg gjennom dette utelater mange viktige elementer ved det som kjennetegner god veiledning.

Veiledning i kognitiv tradisjon, her representert ved Handal og Lauvås, har et sterkt fokus på refleksjon over egen praksisteori (kunnskaper, erfaringer og verdier). Hovedfunksjon blir da å ta utgangspunkt i yrkesutøverens (her: lærerens) praksisteori og forsøke å få vedkommende til bevisst å formulere og utvikle den og derigjennom gjøre den mottakelig for forandring (Handal og Lauvås 1983). Den sosiokulturelle tilnærmingen til veiledning ser mer på samspillet mellom den som blir veiledet og de sosiale relasjoner vedkommende fungerer innenfor. Veiledning blir her ”en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng” (Skagen 2000:19).

5.4 Handal og Lauvås: Handlings- og refleksjonsmodell som læringsgrunnlag

Sentralt i denne tradisjonen står prinsippet om at veiledningen skal ta utgangspunkt i den veilededes ståsted eller praksisteori. Praksisteori eller praktisk yrkesteori (PYT) ses som *en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til en hver tid har betydning for denne personens (undervisnings) praksis* (Handal & Lauvås 1983:14.). PYT er delvis skjult, men kommer til syne gjennom en persons handlinger, og det er her veiledningen spiller en viktig rolle. Sentralt er derfor å gjøre praktikerens oppmerksom på sin egen PYT og synliggjøre denne for veilederen. Dette kan gjøres ved at veilederen spør etter begrunnelser for praktikerens handlinger og belegg for påstander. Veiledede må reflektere over dette og veilederen kan deretter konfrontere veilededes kunnskap og verdier ved å presentere alternative løsninger eller synspunkter som fremstår som selvmotsigende i veilededes PYT. Praksisteorien består videre av tre komponenter utviklet av Løvlie (1974): personlige erfaringer (P1), overført kunnskap, erfaringer og strukturer (P2) og filosofiske, politiske og etiske verdier (P3). Det er kun praktikerens handlinger som er synlige, P2 og P3 fremstår som skjult og det er disse vi må basere veiledningen på (Handal og Lauvås 1990:106-108).

Handal og Lauvås drar linjer mellom PYT og Argyris og Schöns handlingsteorier, og sier at det er bruksteorien som samsvarer med PYT, det vil si de verdier og kunnskaper vi faktisk legger vekt på i det daglige arbeidet. Uttalt teori er i mindre grad relevant i denne sammenheng, fordi den forfekter blankpolerte versjoner av det vi ønsker å formidle om grunnlaget for vår praksis (Handal & Lauvås 1990:113).

Et annet likhetstrekk mellom teoriene til Handal og Lauvås og Argyris og Schön er bruken av kommunikasjon, og da særlig metakommunikasjon, som verktøy for å finne ut av de faktiske verdier, teorier og handlinger. For sistnevnte har kommunikasjonen en mer undersøkende rolle i forhold til hva andre mener og forstår, mens Handal og Lauvås derimot mener at kommunikasjonen skal fungere som en gjensidig utveksling av hvordan denne oppleves av den enkelte deltager, og hvordan de ønsker at den skal være. Hensikten er uansett å rense klimaet slik at situasjonen framstår som trygg for begge parter.

Når PYT er klarlagt, kan veiledningen ta til og denne starter med et problemnotat eller *veiledningsdokument* hvor praktikerer kan skrive ned egne tanker rundt tema eller problemområde for veiledningen før denne tar til. Dette er en fordel for begge parter i veiledningen, og gir dem en mulighet for å forberede seg til det som skal skje, samtidig som det er en hjelp til å holde fokus på det aktuelle problemet (Handal og Lauvås 1983).

Veiledningsstrategien består videre av tre faser:

- Første fase er en forberedende fase hvor veiledede og veileder må bli enige om hvordan selve veiledningen skal gjennomføres. Veileder tar en underordnet rolle i forhold til praktikerer. Veilederens oppgave her er å finne fram til det den som får veiledning synes er viktig og hva vedkommende ønsker å utvikle.
- Midtfasen er den hvor veilederen som den erfarne, med et reflektert forhold til egen praksis, stiller krav, kritiserer, vurderer atferd, osv.
- Avslutningsfasen preges av likeverdighet i veiledningen. Også her må funksjonsdelingen opprettholdes, men allikevel bærer denne veiledningen mer preg av to kolleger som snakker sammen enn hva som er tilfelle i mester-svenn tradisjonen. (Handal og Lauvås 1990:123).

5.4.1 Hvordan kan PYT styrke identiteten?

Når praksisteorien danner utgangspunktet for læringen vil praktikerer allerede da bli tvunget til å se sin rolle i forhold til både yrkespraksis og rollen som individ og kollega. Læringen har et fundament i individet, den skal springe ut fra individets behov og ønsker. Det er derfor individet må kunne synliggjøre seg selv og sitt ståsted ved å kommunisere til den mer erfarne. Dette gir vedkommende en kontroll i læreprosessen som også reflekteres i de behov individet uttrykker i forhold til denne. I og med at veiledningen og læringen tar utgangspunkt i veiledede, vil vedkommende føle seg sett, oppleve tilhørighet og derigjennom identitet. Spørsmålet er om denne identiteten representerer det samme som Mead omtaler? Slik jeg ser det kommer ikke det sosiale samspillet mellom mennesker som grunnlag for å utvikle identitet godt nok fram hos Handal og Lauvås. Det er ikke tilstrekkelig å reflektere, man må ha noe å reflektere over. Det får vi ikke dersom vi skal legge alle premissene for kommunikasjonen selv, slik veiledningssamtalen i dette perspektivet foregår.

5.4.2 Problemer med handlings- og refleksjonsmodellen

Oppsummert kan en si at handlings- og refleksjonsmodellen med utgangspunkt i PYT representerer en verdifull teknikk i forhold til veiledning av kolleger og nytilsatte i og med at veilederen har en katalysator- rolle. Den representerer en systematisk metode som tar sikte på at praktikerens skal finne et utgangspunkt for sin praksis, både med hensyn til å bli mer oppmerksom på egne holdninger eller sin bruksteori, med referanse til Argyris og Schön, og for å finne et utgangspunkt for egen læring. Problemet med et slikt syn er at identiteten ikke utvikles i relasjon til et samhandlende fellesskap, og at kunnskapstilegnelsen blir for praktikerens en veldig ensom prosess. Selv om praksisutførelsen blir planlagt og evaluert sammen med en eller flere andre, blir det ikke tilført noe nytt i form av ideer utenfra eller observasjon av andres løsninger på ulike problemer.

Handlings- og refleksjonsmodellen ble som nevnt utviklet delvis som en protest mot mester – lærlingtradisjonens fokus på målbare endringer i atferd, og ikke i refleksjon over praktisk yrkestheori, det vil si. den tause kunnskapen som omfatter både verdigrunnet og den teoretiske bakgrunnen til praktikerens handlinger. Men i sin iver etter å holde tritt med de reflekterende strømninger som eksisterte på 80 – tallet, utløst ved Donald Schöns ”The reflective practitioner”, ser Handal og Lauvås ut til å ha mistet noe av fokuset på læringens sosiale fundament. Bakgrunnen for en slik påstand finner jeg i den vage rollen veilederen har i denne tradisjonen. Det er praktikerens og vedkommendes praksisteori som legger føringer for hva det skal veiledes i. Problemet her er risikoen for at det er praktikerens evner til å reflektere over sin PYT som blir evaluert, og ikke den faktiske evnen til å gjennomføre praksis (Skagen 2004:36). I sin ytterste konsekvens er det ikke så nøye hva en gjør bare begrunnelsen er god nok. Det er ikke tilstrekkelig å være dyktig til å reflektere, en må ha noe å reflektere over. Det får vi gjennom samhandling og kommunikasjon med andre.

5.5 Veiledning med støtte i eksemplets makt: modellering

Mead pekte på sosialiseringprosessen som grunnlaget for selvets utvikling. Barn er avhengig av den sosiale kontekst for å fullføre sine begynnende handlinger og det er gjennom samhandlingen (kooperative aktiviteter) at individer utvikler seg. Dette synet samsvarer i stor

grad med Vygotskys nærmeste utviklingszone. Barn imiterer voksnes handlinger, men det er ikke snakk om passiv reproduksjon, snarere en rekonstruksjon: Gjennom å observere og imitere andre tar barnet kontroll over egen læring og er i stand til å utføre handlinger det i utgangspunktet ikke kunne.

Modelløring kan og bør anses som en viktig ressurs i dagens veiledningspraksis. Den er spesielt viktig ved at den gir tilgang til den tause kunnskapen som ikke kan uttales i refleksjonssamtalen. Men Modelløringen har imidlertid fått et dårlig rykte, særlig i skolesammenheng. Det er blitt sidestilt med herming og ofte betraktet som juks. Da Donald Schön ga ut sin bok "The reflective practitioner" bidro han til fornyet interesse for refleksjon i og over handling. Handal og Lauvås var også inspirert av denne, men de unnlot som tidligere nevnt å forholde seg til at Schön kombinerte refleksjonen med modelløring (Skagen 2000).

Den som fremstår som erfaren eller veileder bør innlede veiledningssekvensen med eksempler. Dette er ikke for at studenten eller praktikerens skal kopiere denne atferden men heller for å gi et utgangspunkt for refleksjon og dialog (Skagen 2000: 113). Dersom modelløring skal benyttes som en del av en veiledningssekvens er det viktig at den ikke oppleves for autoritær slik at den som veiledes ikke ser annen utvei enn blind kopiering. En slik autoritær atmosfære vil også ha implikasjoner i forhold til veiledningssamtalen som blir lite reflekterende, og studenten eller den som veiledes sier det han eller hun tror veilederen vil høre (Ibid). Avstanden mellom veileder og den som veiledes blir i en slik situasjon for stor. Skagen advarer også mot det motsatte forholdet, at relasjonen mellom veileder og praktiker blir for nært, og veilederen får problemer med å opptre som autoritet. I slike situasjoner vil veiledningssamtalen lett spore av og bli for lite strukturert, og praktikerens får problemer med å reflektere over veilederens praksis i veiledningssamtalen (Skagen 2000: 113-114).

Det er en vanskelig balansegang å vite hvor mye en veileder skal opptre som rollemodell for den som blir veiledet og det er også vanskelig å finne en balanse mellom nærhet og avstand. For å tilstrebe et best mulig miljø for begge parter er det optimalt å få til et vekselspill avhengig av person og situasjon. Modelløring er noe som har forekommet til alle tider, og det er viktig i prosessen med å bli et selv. Følgelig bør en utnytte dette bedre i dagens utdanningssystem og yrkesveiledning. Utfordringen for den som blir veiledet er å legge til side noen av sine egne holdninger for kortere perioder og observere andre måter å utføre ting på. For Argyris og Schön er det nettopp dette som skaper et godt utgangspunkt for endringer i

bruksteorien. Dersom dobbeltkretslæring skal finne sted må individet være åpen for å endre sine grunnleggende verdier og holdninger (Argyris & Schön 1996). Veien til selvstendighet og profesjonell identitet ligger nettopp i dette å akseptere andre forslag og prøve disse ut i praksis (Skagen 2000: 121).

Jeg har nå sett på hvordan individer kan få tilgang til egen bruksteori gjennom veiledning, først representert ved handlings- og refleksjonsmodellen, deretter som modellæring kombinert med refleksjon og dialog. Sistnevnte har store likhetstrekk til sosiokulturell teori med læring gjennom observasjon og dialog. Handlings- og refleksjonstradisjonen representerer en individuell veilednings- og læringsmetode, mens veiledning basert på en kombinasjon av modellæring og refleksjon representerer en kollektiv metode. Jeg vil i det følgende fortsatt drøfte refleksjonen i forhold til etablering av profesjonell identitet, men nå med utgangspunkt i vitenskapelig teori som grunnlag for praksis.

5.6 Kompetansenivåer i organisasjoner

Erling Lars Dales utgangspunkt for organisasjonslæring ligger i skoleverket og skolen som læringsorganisasjon. Men han sier selv at mange av disse tankene kan overføres til organisasjonsteori generelt og at pedagogikken har mye å bidra med når det gjelder læring i organisasjoner. Dette ikke minst i forhold til å lage opplæringsplaner og relatere individenes praksis til organisasjonens målsettinger. Mitt utgangspunkt for drøfting ligger ikke innenfor skoleverket, men i den profesjonelle organisasjon slik den ble fremstilt i begynnelsen av dette kapitlet. Dette medfører at kompetansenivåene forandrer seg noe på begrepsiden, blant annet i forhold til at det ikke snakkes om undervisning men om aktiviteter og praksis. Innholdsmessig skulle det ikke være store endringer.

Opprettelsen av en sterk forbindelse mellom praktikerens utførelser av arbeidsoppgaver og vitenskapen som ligger til grunn for praksisen vil være viktig dersom vedkommende skal utvikle en identitet i relasjon til sin profesjon (Dale 1999:13). Vitenskapelig teori bør danne utgangspunktet for alle planer og måter å gjennomføre disse på, og dersom dette skal la seg gjøre må det settes av tid til *refleksjon* over denne praksisen. Refleksjonen blir sentral i forhold til den profesjonelle identiteten. Det er nettopp tidsbruken som gir mulighetene til å

reflektere over praksisen. I dagliglivet er hverdagen preget av sterk handlingstvang og liten tid til å reflektere over teorien som ligger bak de valg en gjør.

Dale har utviklet 3 kompetansenivåer som hver for seg illustrerer ulike elementer innen en profesjon. Det første nivå, **K1** dreier seg om gjennomføring av praksis. Her søker medarbeideren å realisere i praksis de forventninger han har i forhold til de mål han har satt seg. Det andre kompetansenivå **K2** henviser til den faktiske utformingen av planer, både med hensyn til planlegging og evaluering, samt prioritering av oppgaver. Det som er viktig i dette nivået i forhold til det forrige er at det handler om samarbeid mellom kollegaer og kan vanskelig skje dersom elever, klienter eller forretningsforbindelser er tilstede. Det er organisasjonens prioriteringer som skal planlegges, både i forhold til mer overordnede mål og i forhold til lokale tilpasninger. Det tredje og siste kompetansenivået **K3** dreier seg om kommunikasjon i og konstruksjon av *teori*. Her er det overordnede å se på læreplan og handlinger med et kritisk blikk for å *argumentere og drøfte* (Dale 1999: 22 -25). De handlinger og refleksjoner som utføres på K2 og K3 har som funksjon å styrke gjennomføringen av praksis, K1

Kompetansenivåene til Dale må ikke forveksles med handlings- og refleksjonsmodellen til Løvlie / Handal og Lauvås ettersom Dales nivåer relaterer seg til vitenskapelig teori mens Handal og Lauvås benytter Løvlies modell til å forklare hvordan vi handler i praksis. Handlingstvangen er imidlertid tatt hensyn til i begge modellene.

5.6.1 Gjennomføring av praksis, K1

Det som i hovedsak kjennetegner dette nivået er at individet er i en handlingsposisjon; valg skal tas i hurtig tempo, en må forholde seg til en rekke ting samtidig, og det er liten tid til å reflektere over om de avgjørelser som tas er riktige eller feil. Dale bruker betegnelsen handlingstvang om denne situasjonen hvor det er liten eller ingen tid til refleksjon (Dale 1999). Praksisens grunnelementer er målrettede aktiviteter, kommunikasjon, kompetanse og omsorg:

Målrettede aktiviteter

Eksistensen av en sammenheng mellom en praktikers aktiviteter og de ønskede eller forventede resultater er viktig. Eventuelle motsigelser i praksisen må tas opp til bearbeidelse og dersom situasjonen over tid er slik at det ikke eksisterer et samsvar mellom forventet og faktisk resultat av de målrettede aktivitetene, så fungerer ikke disse i praksis. (Dale 1999:35-36).

Kommunikasjon

Med kommunikasjon mener Dale at noe som ikke har vært felles blir det (Dale 1999:37). I dette ligger en forventning om respons på de beskjeder vi formidler. Kommunikasjon er avhengig av et gjensidig samspill mellom to eller flere parter der den som kommer med et utsagn (gest) forventer en respons som igjen kan bli svart på. Vi kjenner igjen Meads signifikante kommunikasjon hvor vi ved å si noe til den andre også sier dette til oss selv og kan respondere på oss selv slik som den andre gjør det. Problemet oppstår, påpeker Dale, dersom responsen fra den andre uteblir eller blir helt annerledes enn vedkommende hadde tenkt. Kommunikasjonen stopper opp, og dersom situasjonen gjentar seg ofte opphører viljen til å kommunisere (Dale 1999:37 – 38).

Kompetanse

I en situasjon hvor kunnskap eller tjenester skal formidles må det eksistere en anerkjennelse av at den ene innehar en kompetanse som den andre ikke har, men skal tilegne seg. Dersom en kompetent aktør skal vinne tillit og anerkjennelse fra sine klienter, kunder, ansatte eller samarbeidspartnere (og motsatt) må vedkommende være seg bevisst sin kunnskap og hvorfor de andre kan ha nytte av denne. Først da kan aktøren fungere som en autoritet. Kompetanse kan også knyttes til ledelse (Dale 1999:38). Lederen skal, slik jeg ser det, i denne sammenheng kunne være en formidler av kunnskap, et bindeledd mellom den kunnskapen organisasjonens utviklingsplaner og visjoner fremhever som viktig og de ansattes kompetanseutvikling.

Omsorg

Omsorgsbegrepet knyttes her til den etiske dimensjonen i praksisgjennomføringen. Det handler om å ha et ønske om å gjøre en god jobb, både i forhold til de individene en samhandler med og i forhold til organisasjonens målsettinger. Omsorgen må bli en *kvalitet* i praksisgjennomføringen (Dale 1999:40). Jeg behandlet omsorgsfunksjonen ved sosial

samhandling i forrige kapitel, og det ble understreket hvor viktig det er at deltagerne i en kunnskapsutviklende situasjon vet hvorfor de er til stede, hva de kan bidra med og hva som forventes av dem.

5.6.2 Planlegging og samhandling, K2

I dette kompetansenivået understrekes praktikerens endrede rolle i forhold til K1. Fra å være i en praksissituasjon med full handlingstvang skal han / hun nå være kollega og likeverdig samarbeidspartner. Kommunikasjonen er symmetrisk og vi befinner oss på et nivå for møtevirksomhet. Vurderinger omkring praksisens mål, planlegging og evaluering står sentralt, og praktikerens rolle er delvis frigjort fra handlingstvang (Dale 1999:42).

Praksisen (K1) hviler på det som blir gjennomført i K2. Optimalt skal dette nivået hjelpe praktikerens rolle til å bli bevisst hensikten med jobb- utførelsen og en deltagelse her bidrar til å utvikle vedkommendes identitet som profesjonell utøver (ibid). Betingelsen for dette er at de vitenskapelige teorier som ligger til grunn for yrkesutøvelsen anerkjennes og at praktikerens selv ser behovet for å utvikle planer i lys av anerkjente vitenskapelige teorier¹ (Dale 1999).

Planarbeid utført i samarbeid med andre og i lys av vitenskapelig, kanskje særlig pedagogisk teori, kan bidra til å utvikle en sterk profesjonalitet (Dale 1999:42). I profesjonelle organisasjoner vil fokuset være rettet mot forholdet mellom visjoner – mål – delmål, hvordan organisasjonens overordnede målsettinger må være implementert i de daglige gjøremål, og hvor de ansatte kan sikre at det de gjør står i forhold til organisasjonens interesser.

Aktivetsprogram

Et aktivetsprogram sier noe om hvor en vil med praksisen og er i følge Dale en organisering av formål, mål, regler, prosedyre, dramaturgi og strategi.

Formål med praksisen er bestemt på K3 – nivå. Vi snakker altså om den vitenskapelige teori som danner fundamentet for praksisen. *Mål* er avledninger, mer kortsiktige grunnlag for de

¹ Dale selv spesifiserer vitenskapelig teori som pedagogikk. Jeg har valgt å bruke begrepet mer generelt for det er forskjellig hvilke vitenskapelige teorier som ligger til grunn i praksisutøvelsen, alt ettersom hva en jobber med. Likevel er det nok slik at pedagogikken som vitenskap har mye å bidra med, også i forhold til andre yrker enn læreryrket, dette gjelder bl.a. i forhold til individuelle læringsstrategier, utvikling av opplæringsplaner og ulike samhandlingssituasjoner.

daglige handlinger, altså deduksjoner og fortolkninger av formål. *Regler* sier noe om hva som skal og ikke skal gjøres. Dale understreker at det ikke er mulig å gjennomføre et aktivitetsprogram uten å angi hvilke handlinger som er korrekte, hensiktsmessige eller adekvate. Disse reglene skal ikke være et ytre rammeverk, men heller fungere som indre, kulturelle betingelser som er kjent og internalisert av de deltagende aktørene.

Prosedyren viser at en prosess er planlagt, og angir hvordan handlinger følger en tidsmessig orden (først..., deretter..., så..., til slutt...). *Dramaturgien* i aktivitetsprogrammet knyttes til meddelelsesadferden, altså den direkte kommunikasjonsformen hvor en presenterer noe av seg selv i handlingene. *Strategi* blir aktuelt i situasjoner der en har flere alternativer, hvor det er nødvendig å foreta overveielser omkring og samordning av mål og ressurser (Dale 1999).

Måloverveielser

Et mål, mener Dale, kan i denne sammenheng ses som en presisering av en overordnet plan. Innenfor K2 vil dette si å formulere delmål i lys av en visjon eller overordnede mål (læreplan). Ferdigheter innenfor tolkning og analyse er en forutsetning når en skal utlede mål fra overordnet plan. Det dreier seg om å forstå tekster innenfor de historiske og samfunnsmessige kontekster de er en del av, og i tillegg å kunne se hvilke grunnelementer helheten i teksten er bygd opp av. Når en tekst er fortolket og analysert må det foretas beslutninger omkring hvilke områder en skal prioritere og hvilke mål som skal utledes innenfor disse. Da er det viktig at målene blir tydelige, at de omfatter det området de er tenkt, og det kan nok i tillegg være hensiktsmessig å lage noen kriterier for måloppnåelse slik at målene ikke blir for generelle eller diffuse (Dale 1999:44-45).

Planlegging

I en planleggingssituasjon går praktikerer inn og bestemmer på forhånd hva som skal gjøres, hvordan det skal gjøres, hvor lang tid en skal bruke og hvem som skal omfattes av planen. En grundig gjennomgang og aktiv deltagelse fra de involverte parter kan bidra til økt forpliktelse og motivasjon fra de som er med på planleggingen. Dale understreker at når en befinner seg på K2 – nivå i forhold til læreplanarbeid, så er det ikke den individuelle planlegging av egen praksis det er snakk om, men den kollektive planlegging man finner innenfor eksempelvis team og komitéarbeid, med deltagere fra ulike deler av organisasjonen (Dale 1999:46).

Vurdering

Vurdering er selvrefleksjon, og handler om en evne til å ha seg selv som tema (Dale 1999:48). Når en skal gjennomføre et aktivitetsprogram må vurderingen / evalueringen av dette ses som like viktig som planleggingen. På dette kompetansenivået blir det dermed sentralt å se om det er samsvar mellom intensjon og realitet i planlegging og handling. Denne selvevalueringen mener Dale kan bidra til å øke praktikerens selvanerkjennelse (Dale 1999:49). I den grad planer utvikles uten å bli forsøkt realisert svekkes rasjonaliteten i det å utvikle slike planer (Dale 1999:23). Et kontinuerlig og vedvarende gap mellom intensjon og realitet vil svekke praktikerens anerkjennelse av seg selv og egen kompetanse (Ibid:49). Jeg forstår det slik at siden konstruksjon av aktivitetsprogrammer er en kollektiv aktivitet bør også evalueringen av disse være det. Dette er imidlertid ikke alltid tilfelle i praksis. Ofte er det slik at planlegging skjer i fellesskap mens evalueringen skjer individuelt. I slike situasjoner mener jeg det også er grunnlag for å hevde at rasjonaliteten svekkes, ettersom det kun blir praktikerens subjektive opplevelser og erfaringer som ligger til grunn for vurderingen. Vurderingen bør ikke bare rette seg mot gjennomført praksis, mener Dale. En viktig del av vurderingen må ligge i å se om målene er praktisk gjennomførbare, hva er egentlig målet, og har en midler og tid til å realisere dette?

Kollegium

Her understrekes nok en gang de forskjellige rollene en praktiker må inneha i organisasjonen. Dale mener at den rollen en har overfor kollegene er ganske forskjellig fra den en har overfor kundene / pasientene / elevene / klientene. Som en konsekvens av dette bør individene i profesjonelle organisasjoner få mulighet til å delta i faglig relevante fora, og det bør settes av tid til det (Dale1999:50). Hensikten med disse, slik jeg forstår Dale, er å utvikle en profesjonell identitet.

5.6.3 Kommunikasjon i og konstruksjon av vitenskapelig teori, K3

I dette tredje kompetansenivået er praktikerens helt frigjort fra handlingstvang, det som står i fokus nå er ikke hverdagens problemer eller møter med kolleger, men vitenskapelig teori.

Teorikonstruksjon

For å illustrere teoriens betydning innen profesjoner går Dale gjennom begreper. Vi har sett hvordan Mead, gjennom den refleksive intelligens, illustrerte at på samme måte som hånden kan gripe fast i objekter eller gjenstander, dele dem opp i mindre enheter og sette dem sammen til nye bruksområder, gjelder det samme med begrepene eller de signifikante symbolene. Med dem kan vi holde fast ved handlinger, indikere dem til andre og vi kan dele begrepene opp og konstruere nye. Det Dale ønsker å komme fram til, slik jeg ser det, er at det samme gjelder med vitenskapelig teori. Begreper må være meningsbærende for oss for at vi skal forholde oss til dem og det må også teorier. De må representere en systematisk forståelse av virkeligheten (Dale 1999:52). For å jobbe med teori må en ta i bruk verktøy som *undersøkelse, analyse og drøfting*. I likhet med Argyris og Schön er Dale opptatt av forskning eller undersøkelsen som grunnlag for refleksjon over egen praksis.

Forskningstradisjon

Ved å være helt frigjort fra handlingstvang, har man en unik mulighet til å ta forskningsavstand til sin egen praksis, til å reflektere i forhold til vitenskapelig teori. Derfor er det viktig å lage en god forskningstradisjon. Denne kjennetegnes ved 4 elementer: Spørsmål, kyndighet, kommunikasjon og vilje.

Ved å stille spørsmål rundt egen praksis starter man en forskningsprosess (inquiry). Det er viktig å tillate seg å undre seg over det en ikke umiddelbart forstår. Det handler om å leke med ideer, former og begreper, og dette krever både tid og ressurser (Dale 1999:54). Dales forskningstradisjon har mange likhetstrekk med *kunnskapens mikrosamfunn* som ble beskrevet i forrige kapittel. Den største forskjellen, slik jeg ser det, ligger i avstanden fra hverdagspraksisen. Mens Dale ønsker å fjerne seg fra hverdagspraksisen når en skal reflektere, mener Von Krogh m.fl. at dette kan skje i hverdagen, men i en stabil gruppe som fungerer over tid. Begrunnelsen for distansen er at man da lettere kan ha seg selv som tema, de handlinger en foretar og de avgjørelser som tas kan lettere reflekteres over ved å ikke være i situasjoner med hel eller delvis handlingstvang.

Spørsmålsstilling, eller for å bruke Deweys begrep Inquiry, fordrer en kyndighet i å gjøre nettopp dette (Dale 1999). Det handler om å stille de rette spørsmål i de rette sammenhengene, alltid i relasjon til teori. Det er ikke nok å kommunisere spørsmål dersom vi opererer innenfor en forskningstradisjon. Like viktig er det å kommunisere svar eller

kunnskap. Her kommer ferdigheter som å hevde og benekte, samt å vise til gyldighet frem. Vi snakker om metode for å gjøre svarene vitenskapelig korrekt og sterke nok til å tåle motstand. Etterprøvarhet blir derfor også viktig i denne sammenhengen (Dale 1999:55).

Det siste kriteriet på en forskningstradisjon er at det må eksistere en vilje til å stille spørsmål og argumentere ut fra vitenskapelig korrekte metoder. Det er dessverre slik i mange profesjoner, kanskje særlig innen læreryrket, at viljen til å reflektere ut fra vitenskapelig teori svekkes etter noen år i yrkeslivet. Medlemsrollene blir institusjonaliserte, og skal motivasjonen for å reflektere ut fra teori opprettholdes må alle nivåer på banen, både nasjonalt og kommunalt (Dale 1999). Dale argumenterer for å utvikle en sammenheng mellom forskningsprosesser og teorikonstruksjon, slik at teoriene ikke bare relateres til strømninger i tiden, men blir et stabilt grunnlag for en felles praksis. Utvikling av begreper blir her sentralt. Dersom alle ledd i et profesjonssystem argumenterer ut fra en felles begrepsbruk og begrepsforståelse, kan en, igjen med referanse til Meads signifikante symbol, skape en felles yrkesidentitet med intersubjektivitet som fundament.

5.6.4 Kompetansenivåene i lys av Argyris og Schöns handlings- og læringsteorier

Handlingsteoriene, bestående av uttalt teori og bruksteori, samt læringskretsene, bestående av enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring, kommer til syne gjennom Dales kompetansenivåer. Men for å illustrere dette må vi tilbake til den delen av problemstillingen dette kapitlet tar sikte på å drøfte: *identitet som grunnlag for læring*. Gjennom refleksjon i og over praksis kan individet, i tillegg til å forholde seg til situasjoner og evaluere disse fortløpende, bli kjent med det faglige og holdningsmessige utgangspunkt for egen læring og praksis. Denne refleksjonen bidrar til at individene utvikler sin profesjonelle identitet. Ettersom en profesjonell praksis består av flere elementer; gjennomføring av praksis, planlegging over praksis og refleksjon i vitenskapelig teori, vil individets rolle forandres etter hvor det befinner seg i forhold til disse elementene. Handlingsteoriene er til stede på alle nivåene, og dermed blir det viktig å se på hvordan læringen i de ulike situasjonene påvirkes av dette.

Det første kompetansenivået til Dale, K1, preges av at individet er i en situasjon med sterk handlingstvang, avgjørelser må fattes raskt og uten tid til større overveielser. Læring på dette nivået kan sies å samsvare med enkeltkretslæring. Denne typen læring er tilstrekkelig i

situasjoner hvor enkle korrigeringer løser situasjonen der og da, og er *instrumentell* i den forstand at fokuset ligger på effektivitet. Det handler om nå de mål en har satt seg og holde praksisen innenfor de rammene som organisasjonens verdier og normer legger til grunn, altså organisasjonens bruksteori (Argyris & Schön 1996:22). Det er således ikke tid eller muligheter til å gå i dybden på de problemene eller utforske den tvilen som oppstår i K1. Både praktikerens og organisasjonens bruksteori forblir uendret.

Ettersom det ikke skjer noen endringer i forhold til de eksisterende verdier og normer er det viktig at de handlinger som utføres i K1 skjer på grunnlag av de mål som blir utledet i K2, og at en kan ta problemene fra praksissituasjonen opp til drøfting og refleksjon i K2. Det er ofte slik at problemene krever at praktikerens må undersøke nærmere og være innstilt på at grunnleggende verdier og normer kan bli endret. Situasjonen i K2 preges ikke lenger av den fullstendige handlingstvingen fra K1, og individet har tid og muligheter til å starte sine undersøkelser. Dette skjer i følge Dale hovedsakelig i samhandling med andre, kompetente aktører eller kollegaer. Læringen på dette nivået kan skje i form av dobbeltekretslæring, men ettersom praktikerens kun er delvis frigjort fra handlingstvang er vedkommende fortsatt preget av handlingsstrategiene fra den umiddelbare gjennomføringen av praksis.

Dersom en skal legge til rette for dobbeltekretslæring helt frigjort fra handlingstvang og uten de umiddelbare problemene som oppstår i praksis K1, må vi i følge Dale opp på K3- nivå: kommunikasjon i og konstruksjon av vitenskapelig teori. Her kan praktikerens drive undersøkelser, ikke bare i forhold til enkeltsituasjoner, men også utfordre seg selv med hensyn til hvordan vedkommende utfører sin praksis med grunnlag i profesjonens fundament som er vitenskapelig teori. Gjennom refleksjon og handling i K2 og K3 får praktikerens tilgang til sin bruksteori i gjennomføring av praksis K1.

Problemet med K3 er at praktikerens helst bør være borte fra praksissituasjonen, og dette er ikke alltid like lett å få til. Ettersom hverdagen er hektisk og det er vanskelig og ressurskrevende for organisasjonen å la de ansatte fjerne seg fra praksisen, blir det mest på K2- nivå at dobbeltekretslæringen skjer. Men det betyr ikke at K3 er umulig å få til eller ikke nødvendig. Med tanke på de endringer som har skjedd og skjer i samfunnet i dag, og de implikasjoner disse har i forhold til våre verdier er det kanskje mer enn noen gang viktig å etablere praksisen i forskning og vitenskapelig teori.

KAPITEL 6 IDENTITET, LÆRING OG ETIKK I DET REFLEKSIVT MODERNE

Innledning

Selvet utvikles gjennom språket. Den signifikante kommunikasjon har en formidlingsfunksjon i samhandlingen mellom mennesker. En samhandling der identiteten til deltagerne er ivarett er et godt utgangspunkt for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Men dette er ikke nok i en læringsprosess, individene må også ha mulighet til å reflektere over læringen, særlig i situasjoner hvor hverdagen preges av den handlingstvungen som gjør seg stadig mer gjeldende i dagens samfunn og arbeidsliv.

Siden organisasjoner gjerne gjenspeiler det samfunnet de er en del av vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner dagens samfunn, det refleksivt moderne, og hvilke konsekvenser dette har for organisasjonene og individene som jobber i disse. Hvilken aktualitet har temaene i denne oppgaven; *kommunikasjon, samhandling og refleksjon for styrket identitet som grunnlag for læring* i et samfunn der eksisterende verdier og holdninger, *etikken*, blir utfordret fra alle kanter? Dette sjette og siste kapitlet i oppgaven om identitet og læring beveger seg noe ut over ordlyden i problemstillingen. Jeg mener allikevel at temaet her vil være relevant, både med hensyn til å avdekke forhold i dagens samfunn som truer identiteten slik jeg har definert den, og med hensyn til læring.

6.1 Kjennetegn ved det Refleksivt moderne

Den moderne tidsalders stadige streben etter fremskritt og fremgang vil etter hvert føre til dens egen undergang og derigjennom bane vei for en ny: ”*Reflexive modernization means the possibility of a creative (self-) destruction for an entire epoch: that of the industrial society*” (Beck 1994:2). I forbindelse med disse samfunnsendringene, som Giddens og Beck kaller ”det refleksivt moderne”, kan identiteten miste noe av sitt grunnlag ettersom stabiliteten i form av historier og tradisjoner blir svakere.

Det refleksivt moderne kan kjennetegnes med en rekke trekk som beskriver samfunnet og individenes muligheter:

- Utvidede muligheter til valg
- Hurtige avgjørelser
- Selvrealisering
- Tradisjonene forvitrer
- Idealenes betydning svekkes
- Omgivelsene i stadig endring
- Globalisering
- Utdanning og informasjon (Beck 1994, Giddens 1994)

Det er ikke vanskelig å se at endringene innen de fleste områdene vil ha stor innflytelse på de moralske og etiske prinsipper som ligger til grunn for våre verdier. Etikken representerer en del av de tradisjonene som vi identifiserer oss i forhold til, og mange etiske leveregler er en del av selve fundamentet i vårt samfunn, det som gjør at vi kan leve sammen. Dersom disse forvitrer vil også samfunnet som sådan stå i fare.

Et av hovedproblemene i industrisamfunnet, slik jeg forstår Beck, er at dagens rigide politiske systemer har vanskelig for å henge med i de enorme samfunnsendringene som foregår akkurat nå i kjølvannet av den teknologiske utviklingen. Det er vanskelig å holde oversikt over alt som foregår, og det blir for stor avstand mellom det de statlige organer kan tilby og de behovene som eksisterer på individuelt nivå. I tillegg til denne avstanden mellom stat og individer, er det slik at de mange små endringene som til stadighet foregår kan vise seg å få store og uventede konsekvenser på lang sikt: lønn, arbeidskraft, likestilling, globalisering, osv. (Beck 1994:3-4).

Det refleksivt moderne representerer disse endringene som vil føre til et nytt samfunn. Vi snakker om en modernisering av det moderne og dette er en uunngåelig prosess, mener Beck. Joseph Dunne (2000) viser også til trekk ved dagens samfunnsliv som samsvarer med det Beck og Giddens beskriver, men han bruker ikke begrepet refleksivt moderne. Jeg velger allikevel å se nærmere på disse trekkene for å synliggjøre hvordan individuelle og samfunnsmessige behov er med på å forsterke denne utviklingen hvor etiske prinsipper kommer i bakgrunnen. De utvidede mulighetene til valg og behovet for selvrealisering

samsvarer med det Dunne knytter til et behov for frihet og likhet (som han for øvrig forbinder med den franske revolusjon, som også representerte en radikal samfunnsendring).

Dunne peker på to problemer med likhets- og frihetskampen: Det første er at ved å stadig kjempe for *likhet* kan man komme i skade for å undervurdere sentrale og viktige individuelle og sosiale forskjeller. Vi er ikke like, vi har heller ikke samme behov, derfor må vi ikke strebe etter at alle skal behandles likt. Det andre problemet er at kampen for *frihet* ofte er kommet i skade for å bli en kamp for selvinteressene. I denne sammenheng er statens rolle blitt å legge til rette for individenes utviklingspotensial (Dunne 2000). Frihet betyr frihet fra noe, og dette noe er stort sett staten. Derfor ser vi en tendens til at individer i dag er mindre lojale til stat og lokalsamfunn, og dette får igjen konsekvenser for solidariteten. Det er for eksempel veldig vanskelig å engasjere mennesker til dugnadsarbeid og frivillig organisasjonsarbeid. Jo bedre vi får det i samfunnet, jo mer egoistiske blir vi og kjemper for vår egen rett. Våre moralske grunnprinsipper mister mye av sin verdi. Det er dette Beck mener er selve kjernen i det refleksivt moderne, og som fører til at samfunnet destruerer seg selv og blir et annet.

6.1.1 Organisasjonsmessige konsekvenser innen det refleksivt moderne

Når samfunnet gjennomgår så store forandringer som vi har sett de siste tiårene får dette også konsekvenser på organisasjonsnivå. Vi har allerede sett at de utvidede mulighetene til valg og selvrealisering kan medføre at individene ender opp med å kjempe sin egen sak, og at illojalitet og mangel på solidaritet og tilhørighet kan bli resultatet. Organisasjoner kan i enda større grad bli nødt til å akseptere at de ansatte kanskje ikke kommer til å jobbe der så lenge, at konkurransen både mellom individer og mellom organisasjoner øker og at de investeringene som legges i de ansattes kompetanse- utvikling ikke gir den forventede effekt.

Bakgrunnen for denne situasjonen kan være at det eksisterer for stor avstand mellom individ og organisasjon. Dersom en ønsker å minke denne avstanden kan det, med referanse til det jeg har skrevet tidligere i oppgaven, være viktig å fokusere på identitet, ikke som selvrealisering, men som tilhørighet til et fellesskap. Her kommer etikken inn, både for å ansvarliggjøre individene i organisasjonen, men også for å styrke identiteten til fellesskapet.

Bruner (1997) påpeker at de samfunnsmessige og institusjonelle endringene truer de felles opparbeidede historier og redskaper. Dette synet støttes av Giddens (1994) som sier at tradisjoner er knyttet til et kollektivt minne som bl.a. eksisterer på grunnlag av samfunnets ritualer, moral og emosjoner. Når tradisjonene i et samfunn mister sin betydning, får dette konsekvenser i forhold til den individuelle og kollektive identiteten. På organisasjonsnivå kan en knytte tradisjoner til organisasjonens historiegrunnlag, det som er med på å holde individene sammen og gir organisasjonen en felles fortid å bygge framtiden på. Tradisjoner og historier medierer identitet og dersom disse forvitrer kan resultatet bli uklarhet, udefinerbare roller, rollekonflikter og uoversiktighet.

Dersom tradisjonene blir svakere vil også idealenes betydning stå i fare for å svekkes og derigjennom en viktig etisk standard i forhold til å regulere egen atferd. Samfunnsendringene i form av globalisering og økt informasjonstilgang vil i tillegg medføre et behov for dagens organisasjoner til å endre seg i takt med samfunnsutviklingen. Denne utviklingen pågår kontinuerlig og derfor blir det et krav at individene må inneha endringskompetanse og være i stand til å godta og forholde seg til de stadige omskiftningene.

Refleksjon og refleksivitet er som vi har sett av sentral betydning i forbindelse med å skape et utgangspunkt for læring og handling. Innen det refleksivt moderne blir refleksiviteten i større grad en form for selv- konfrontering (Beck 1994). I situasjoner med mange valgmuligheter og behov for hurtige avgjørelser blir refleksjon og refleksivitet viktige kompetanser i mylderet av alternative muligheter. Dales kompetanseområder, K1: praksisgjennomføring, K2: planlegging og samhandling og K3: kommunikasjon i og konstruksjon av vitenskapelig teori, kan i denne forbindelse bidra til å vise hvordan behovet for refleksjon øker i samsvar med handlingstvangen. De kan også fungere som retningslinjer i forhold til å håndtere handlingstvang.

6.2 Etikk i organisasjoner

Når samfunnet og organisasjonene i dette gjennomgår store endringer, og individene får et stadig større behov for å realisere seg selv i mengden av tilbud og muligheter, står en i fare for at noen av de etiske levereglene mister sin betydning eller blir mindre viktig. Dersom etikken

ikke ligger til grunn, skapes en avstand mellom individ og samfunn / organisasjon. Denne avstanden er med på å svekke identiteten og vil kunne påvirke læringen og kunnskapsutviklingen i organisasjonen. Før jeg begynner drøftingen finner jeg det naturlig å avklare begrepene *moral* og *etikk* i forhold til hverandre:

”Moralen er de meninger om det gode og riktige, det tillatelige og det forkastelige, som man legger til grunn når man vil styre sin egen og bedømme andres livsførsel. Etikken er den mer eller mindre systematiske refleksjon om egen og andres moral” (Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon).

Våre moralske og etiske leveregler er felles for alle i samfunnet, vi vet at de er der, vi er kanskje ikke enige i alt, men vi forholder oss (stort sett) til disse. Mead sier om etiske ideer at de vokser fram i bevisstheten til medlemmene i samfunnet basert på den felles sosiale avhengighet medlemmene har overfor hverandre og overfor samfunnet (Mead 1934:320). For å oppre etisk må alle mennesker identifisere seg selv ut fra de organiserte sosiale atferdsmønstre som er blitt internalisert i selvet gjennom den generaliserte andre, og som gjør at mennesker blir selv- bevisste (Ibid). Både organisasjoner og individer må være seg bevisst at deres eksistens er i relasjon til det øvrige samfunnet, til andre individer, og derigjennom er de forpliktet til å bidra til dette samfunnet.

Etikk og moral er således en viktig del av den generaliserte andre, og er med på å regulere vår atferd og gir oss identitet. Dette gjelder i organisasjoner så vel som i det øvrige samfunnet. Allikevel er det slik at svært få bedriftsledere har etikk på agendaen. I aftenpostens jobb – bilag 12.11.06 kunne vi lese om norske næringslivsledere som er enige i at etikken er viktig, men at svært få har iverksatt tiltak for å utvikle eller styrke organisasjonens etiske grunnprinsipper. Det er alltid noe som haster mer og anses som viktigere der og da. Etikkforsker Jørn Bue Olsen har intervjuet 26 ledere i norsk telekombransje og funnet at det gjennomgående satses lite på etikk. Mange ledere styrer etter prinsipper hvor de ikke bare opererer på kant med loven, men også bryter den. I tillegg legges det et stort press på de ansatte i forhold til at dersom de ikke innfrir, mister de jobben.

Funnene fra etikk- undersøkelsen gjelder nok ikke bare for denne spesielle og ekspansive bransjen. Vi har gjennom en rekke media – oppslag den senere tid sett at korrupsjon, underslag og juksing med tall har ført til at ansatte innen både kommunale og interkommunale, samt private selskaper er blitt tiltalt for grovt økonomisk bedrageri. Slike

situasjoner er svært belastende både for de selskapene det gjelder, for kollegaene og for det generelle arbeidsmiljøet. Når organisasjoner ”glemmer” å fokusere på etikk risikerer de å slå bena under seg selv, ikke bare fordi de motarbeider samfunnet de skal fungere innenfor, men også fordi de dermed ikke legger til rette for ansattes identitet til organisasjonsfellesskapet.

6.2.1 Reflektert likevekt og etisk dialog i et samhandlende fellesskap

Etiske problemer er ikke alltid kontroversielle eller fører til kriminalitet. Men mennesker er ofte uenige om hva som er rett og galt i ulike situasjoner. Eksistensen av et vedvarende problem eller uenighet kan ofte synes uløselig der og da, men det er mulig å finne en fornuftig løsning på de fleste problemer. Strike & Soltis (1992:45) sammenligner etikken med jusen ved at det ikke er mulig å komme fram til entydige svar, slik som i for eksempel naturvitenskapene. Målet er ikke å komme fram til en beskrivelse av verden slik den er, men slik den burde være. Det gjelder å bli enige om hvilke prinsipper som skal regulere menneskelige handlinger, samtidig som det vises respekt for alles likeverd og interesser. Dette er hva Strike kaller ”reflektert likevekt”. Betingelsen for denne likevekten er *dialogen* (ibid).

Det første utgangspunktet for en etisk dialog er at en må være i stand til å beskrive de underliggende moralbegrepene som genererer vår følelse for rett og for galt, å oppdage de implisitte reglene som får oss til å føle slik vi gjør. Dette krever at en er i stand til å reflektere over situasjoner og ikke lar ting umiddelbart passere som rett og galt. En sak har som regel flere sider. Det gjelder å få belyst disse på en mest mulig objektiv måte dersom en skal lykkes i dialogen. Ved å reflektere over moralteorien som ligger til grunn for vår moralske intuisjon, vil vi kanskje ønske å endre denne. En reflektert likevekt henviser til det punktet i våre overveielser der vi føler at vår moralske intuisjon og den moralteorien som forklarer den er noenlunde samstemt (Strike & Soltis 1992: 45-46). Med referanse til Argyris og Schön kan vi kalle den reflekterte likevekt for en moralsk bruksteori. Men i stedet for å vise til individuelle undersøkelser for å finne denne likevekten eller bruksteorien understreker Strike & Soltis viktigheten av at den etiske refleksjon må betraktes som en sosial prosess. Når flere utveksler sin innsikt og viten påvirker de hverandre. I tillegg bør de etiske prinsippene som er i funksjon innen en organisasjon være kjent og klargjort for alle. Dialogen omkring etiske spørsmål og begreper gir en god kontekst for den enkeltes videre utvikling i etiske spørsmål (ibid: 51).

Det andre utgangspunktet for den etiske dialogen er de menneskelige følelser og evne til innlevelse og engasjement (Strike & Soltis 1992:47). Det er sensitiviteten overfor den andre som gjør at vi er i stand til å ta dennes holdninger til oss selv. Men det krever en god del innsatsvilje å få til dette når følelsene er sterke og situasjonen er spent. Motivasjonen i denne sammenheng er ønsket om å handle riktig. Men en ting er å vite hva som er det rette, en annen ting er å selv å gjøre det. Her er det nok hovedproblemet ligger i mange etiske situasjoner i arbeidslivet. Det er ikke alltid lett å handle riktig selv om en vet at en bør.

Når forutsetningene for den etiske dialogen er klarlagt kan vi gå over til å drøfte dennes betydning for å fremme etiske verdier i en organisasjon. Strike og Soltis fremhever dialogens funksjon som fellesskapsstyrkende, og sier videre at den kan befeste en opplevelse av felles innsats og medlemskap, med andre ord identitet (ibid 1992:50). Det er mulig å få til et eierforhold gjennom dialog: *min* arbeidsplass, *min* gruppe, *min* avdeling, osv. Avgjørelser som fattes gjennom dialog og medbestemmelse fremmer eierforholdet til avgjørelsen og et ønske om å realisere denne. Det er kanskje ikke alltid en dialog fører til enighet, men den vil allikevel kunne fremme gjensidig respekt og forståelse. Dette er viktig for en organisasjon dersom den skal klare å utføre sine oppgaver samvittighetsfullt og ut fra målsettingene.

Fellesskapet er som nevnt viktig når individene skal prestere, og dersom dette brytes opp, eller en blir utsatt for press fra autoriteter, handler en ikke lenger ut fra lojaliteten til fellesskapet. Da reduseres sannsynligheten for at folk gjør godt arbeid på sikt. Det er viktig i en etisk dialog at den er herredømmefri, dvs. at ingen autoriteter presser frem et syn eller en enighet som ikke alle kan slutte opp omkring. Alle fakta må komme frem dersom avgjørelsen som fattes skal være ”gyldig”. Dersom den er det skal alle kunne oppleve den som gjensidig forpliktende (ibid: 50-52).

Når meningsforskjeller behandles gjennom dialog i et fellesskap, fremmes de fornuftige følelsene, og muligheten for at partene skal lære av hverandre eller av situasjonen øker. Dialog og kommunikasjon er således viktige hjelpemidler i forhold til å skape en etisk ”atmosfære” i en organisasjon. Men kommunikasjonen kan også innta en form der den ikke åpner for etisk dialog, og denne er det viktig å være oppmerksom på dersom en ønsker å styrke organisasjonens etiske verdigrunnlag. Jeg vil nå referere fra Argyris og Schöns modell 1 og 2 for å vise hvordan individers måte å handle og kommunisere på kan både svekke og fremme etisk dialog og læring i en organisasjon. Paradoksalt nok springer begge

læringssystemene ut fra aktørens bruksteori, dette betyr at bruksteorien kan både fremme og svekke kommunikasjon mellom mennesker.

6.2.2 Modell 1 – læringssystem

Argyris og Schön mener i sin forskning å ha sett at når enkeltindivider blir stilt overfor situasjoner som er ubehagelige eller truende, vil deres resonnementer og handlingsmønster samsvare med noe de kaller modell 1 (Argyris & Schön 1996:92).

Grunnlaget for modell 1 – tenkning kaller Argyris & Schön for governing variables, eller grunnleggende variabler, og den første er at aktøren skal *"definere mål og prøve å oppnå disse"*. Her er det snakk om at aktøren unngår å samhandle med andre for å finne en felles forståelse av de utfordringer organisasjonen eller individene i denne møter. Den andre grunnleggende variabelen er å *"maksimere egen vinning og minimalisere tap"*. Når aktøren har satt seg et mål, vil det å endre på dette senere bli sett på som en svakhet. Den tredje grunnleggende variabelen er å *"minimalisere alle uttrykk av negative følelser"* Det å vise negative følelser oppfattes av mange som et tegn på manglende kompetanse, manglende diplomatiske ferdigheter eller manglende tilpasningsdyktighet. *"Å være rasjonell"* bygger videre på tredje variabelen om uttrykk av følelser. I samhandling med andre bør man opptre objektivt, intellektuelt, og unngå følelsesutbrudd. Det gjelder å holde seg til saken og ikke la seg spore av selv om det er vanskelig å holde tilbake de følelser man måtte ha (Argyris & Schön 1996:93-94).

For å forsvare disse verdiene, har aktørene utviklet et sett handlingsstrategier. Den første handlingsstrategien er å *"forme og håndtere miljøet unilateralt"* Det gjelder å holde skjult sine strategier, og overbevise andre om at situasjonen er slik man selv oppfatter den. I samvær med andre vil man opptre defensivt overfor de forslag andre kommer med, og særlig dersom disse bryter med egen oppfatning. Den andre handlingsstrategien handler om *"å eie og kontrollere oppgaven"*, og her gjelder det å få andre til å se verdien av de mål en selv setter seg. Den tredje strategien er å *"beskytte seg selv unilateralt"*. For å få til dette på best mulig måte, gjelder det å snakke abstrakt, ikke referere til direkte observerbare situasjoner, og holde tilbake de resonnementene en gjorde for å komme fram til en gitt konklusjon. Slik tvinger aktøren andre til å tolke det som blir sagt på egen måte, og vedkommende kan ikke bli

”arrestert” for å ha sagt noe som senere vil vise seg å være feil. Den siste handlingsstrategien er å ”*unilateralt beskytte andre fra å bli såret*”. Ved å tilbakeholde viktig informasjon, fortelle hvite løgner og undertrykke følelser og uttrykke falsk sympati, antar man at andre trenger å bli beskyttet. Ved å beskytte andre fra ens egne negative følelser, beskytter man også seg selv fra å bli såret, for da unngår en å komme i ukomfortable situasjoner, og kan overlate til den andre til å ta initiativ i forhold til å uttrykke slike følelser (Argyris & Schön 1996:93 - 94).

Argyris & Schön mener at modell 1 tenkning benyttes overalt, og at vi mennesker er ”programmert” for denne type tenkning (Argyris & Schön:106). Den er en del av våre selvforsvars- mekanismer og bidrar til å forme vårt selvilde. Modell 1 kommunikasjon springer som nevnt ut fra individens bruks- teori. Den er således en bevisst og reflektert kommunikasjon. Det er denne som gjør at vi kan ha kontroll på hvordan vi fremstår overfor andre, og det er sannsynlig at jo mer usikker vi er som person, jo mer vil vi tendere mot modell 1 kommunikasjon og handlingsstrategier. Men disse handlingsstrategiene er en direkte trussel mot de etiske og moralske verdiene i organisasjonen, mot identiteten og vil også kunne svekke læringen. Etikk innebærer også å ta ansvar, å være forpliktet. Gjennom modell 1-systemet fraskriver aktøren seg ethvert ansvar i forhold til de meninger og de handlinger han måtte ha.

Modell 2 læringssystem kan betraktes som en alternativ metode for å oppnå best mulig mellommenneskelig kommunikasjon. Denne modellen er ikke noe motsats til modell 1, men kan ses på som noe å etterstrebe for å motvirke de negative effektene modell 1 tenkning medfører. Den kan også brukes som et slags kart til god samhandling og effektiv læring. Forfatterne presiserer at det ikke kan forventes å oppnå en total modell 2 kommunikasjon og læring i organisasjonen, men det er et mål å strebe etter (Argyris & Schön 1996:112).

6.2.3 Modell 2 læringssystem – å løsrive seg fra fastlåste tankemønstre

De grunnleggende variablene i modell 2 tenkning er: valid informasjon, frie og informerte valg og intern forpliktelse. Med ”*valid informasjon*” menes at den informasjonen som blir gitt i en kommunikasjonsprosess skal være etterprøvable og åpen for endringer. Aktøren bør i størst mulig grad vise at han er åpen for selvkritikk, og skape betingelser hvor også andre får

mulighet til tilbakemeldinger på egen atferd. Ved å stille spørsmål som ”forstår jeg deg riktig når du mener...?”, eller ”hvilke tolkninger har du foretatt for å komme fram til denne konklusjonen?”, kan feiltolkninger eller misforståelser unngås, og medarbeiderne er sammen om de avgjørelser som tas ut fra slik kommunikasjon (Argyris & Schön 1996:117-121).

Den andre grunnleggende variabelen er ”*frie og informerte valg*”. For å mestre dette er det viktig at aktøren er klar over egne verdier når viktige valg skal foretas, og ikke overstiger den kapasitet han har for å få ting gjennomført (Ibid).

Den tredje variabelen, ”*Interne forpliktelser*” henspiller på de beslutninger som foretas. Ved å selv være med på å sette sine mål (variabel 2), vil aktøren også sannsynligvis være mer forpliktet og motivert for å få disse gjennomført, samt at vdkommende blir gjort ansvarlig for sine valg (Ibid). Handlingsstrategier innenfor modell 2 – læringssystemer er 1) *Legge til rette for situasjoner hvor deltagerne kan utløse handlinger og oppleve høyt personlig ansvar*, 2) *La oppgaver kontrolleres i fellesskap*, 3) *Se på beskyttelse av selvet som en felles og åpen virksomhet som er orientert mot vekst*, og 4) *Bilateral beskyttelse av andre*. Argyris og Schön mener at under slike forhold vil ingen føle behov for å fremheve seg selv i forhold til andre, ta avgjørelser på vegne av andre eller konkurrere med hverandre (Argyris & Schön 1996). Problemer eller oppgaver løses av de mest kompetente i forhold til situasjonen og dette blir vedtatt i fellesskap. Dersom modell 2– kommunikasjon tas i bruk vil dobbeltkretslæring bli resultatet:

”The consequence of Model 2 – behavioural strategies and values should be an emphasis on double loop learning through which individuals confront the basic assumptions behind others present views and invite confrontation of their own basic assumptions, and through which they seek public tests of their underlying hypotheses so as to make them disconfirmable, not self- sealing” (Argyris & Schön 1996:119).

Det er for Argyris og Schön viktig med åpenhet i dialogen. De slutninger medarbeiderne kommer fram til må valideres gjennom å belyse alle sider av saken og være åpen for kritikk. Når sluttresultatet endelig blir godkjent vil alle involverte parter ha kjennskap til situasjonen og ha et visst eierforhold til det ferdige resultatet.

6.3 Etikk, identitet og diskurs - univers

På samme måten som selvet utvikles i relasjon til de sosiale omgivelsene og er forpliktet i forhold til disse, kan både etisk og u- etisk atferd også betraktes i sosiale vendinger (Mead 1934:320). Framveksten av en *moralsk bevissthet* må være sammenfallende med den moralske situasjon. Den moralske bevissthet er i følge Mead den mest konkrete bevissthet - den mest inkluderende karakteristik som kan gis av umiddelbar erfaring.

”Det er ingen aktivitetsfase, åndelig eller legemlig, ingen indre erfaring, ingen presentasjon av den ytre virkelighet, som ikke finner sin plass innenfor den moralske dømmekraft”. Mead (1908:311-323)

Slik jeg forstår Mead mener han at alle våre erfaringer og handlinger vurderes opp mot den moralske bevissthet. Denne er ikke universell i den forstand at den er gitt som en egen størrelse, men forhandles kontinuerlig i møtet med den andre. Moralske handlinger er således situert. Individ og miljø påvirker hverandre gjensidig i de sosiale situasjoner.

Etisk atferd samsvarer med Eriksons ”ritualizations” som vi var inne på i kapittel 2. Den er et gode for samfunnet i den forstand at den underbygger de sosiale ordningene. U- etisk atferd samsvarer med Eriksons ”ritualisms” og kan i verste fall skade samfunnet. Dersom en skal forholde seg til Beck og Giddens er det slik at det i det refleksivt moderne er en tendens til at ritualisms preger mye av handlingsmønsteret. Men er det slik at de menneskelige institusjoner og atferdsmønstre i dag bryter ned samfunnet i stedet for å bygge det opp?

Denne situasjonen kan tas opp til drøfting ved å se på Meads etiske idealer og etiske problemer i lys av konflikten mellom *det sosiale og det asosiale aspektet ved selvet*. Den sosiale og u- personlige delen av selvet integrerer seg selv i den organisasjonen vedkommende tilhører og karakteriseres gjennom opplevelsen av samhandling og tilhørighet til de andre medlemmene i gruppen. Den asosiale og personlige delen av selvet er også sosialt skapt, men differensierer seg fra, eller ser seg selv i opposisjon til den sosiale organisering vedkommende tilhører. Denne delen av selvet karakteriseres ved en følelse av overlegenhet i forhold til andre (Mead 1934:321-323).

Det sosiale aspektet ved samfunnet er representert ved det samlede sosiale aspektet til alle individer et samfunn, og er grunnlaget for eksistensen og utviklingen av etiske idealer i dette

samfunnet. Motsatt gjelder for den asosiale delen av selvet som Mead gir skylden for alle etiske problemer i samfunnet. Mennesker har dermed i seg muligheten for både utvikling og destruksjon av både egne og samfunnets etiske idealer (Mead 1934).

Disse delene ved selvet har vi med oss når vi deltar i sosiale grupper og de bidrar til å gi alle individer en personlighet. Men Mead påpeker at selv om individene er forskjellige er det også visse verdier eller reaksjonsmønstre aspekter som er felles for alle i en sosial organisasjon (Mead 1934). Dette kan være språk, handlingsmetoder, vaner, osv. Disse gir oss muligheten til å sette oss inn i andres ståsted og ta deres holdninger til oss selv når vi samhandler med dem. Dersom en organisasjon klarer å få alle ansatte til å sette seg inn i hverandres situasjon, dvs. internalisere den generaliserte andre som alle forholder seg til, har vi i følge Mead oppnådd et idealsamfunn, et "Universe of discourse", eller et diskurs- univers (Mead 1934).

Mead snakker flere steder i boken om dette diskurs- universet. Dette fungerer som et medium for ulike sosiale prosesser eller grupper, slik at kommunikasjon mellom disse er mulig (Mead 1934:260). I et slikt univers kan alle ideelt sett identifisere seg med den andre. Vi snakker om signifikant kommunikasjon, i ytterste forstand mellom alle folkeslag på jorden (Mead 1934:158, 284). Slik jeg forstår Mead, mener han at dette er noe som alle mennesker som deltar i en sosial prosess streber etter gjennom å ta holdningene til den generaliserte andre, men er vanskelig å oppnå i den fullstendige form:

“The ideal of human society is one which does bring people so closely together in their relationships, so fully develops the necessary system of communication, that the individuals who exercise their own peculiar functions can take the attitude of those whom they affect” (Mead 1934:327)

Det ideale samfunn, hvor alle forstår hverandre og kjenner hverandres meninger og handlinger er ikke mulig å oppnå i praksis, men vi må allikevel ha dette som etisk mål i den sosiale organisasjon.

Det skulle ut fra dette resonnementet være godt grunnlag for å jobbe med etikk i organisasjoner, selv de med stort press og mange transaksjoner. Jeg mener at Mead, gjennom sitt resonnement om de etiske dimensjoner ved selvet, klarer å vise at selv om det i alle individer eksisterer et behov for selvrealisering og ønske om å sette sine egne behov foran

andres, så ligger det også et latent ønske og behov hos de aller fleste om å gjøre det beste for samfunnet, for det er gjennom de sosiale organiseringene vi definerer oss selv, og vi er selv en del av disse. Organisasjoner som ønsker å fremme en etisk atmosfære må derfor la individene reflektere over sitt moralske ståsted, samtale rundt etiske problemer, samhandle på tvers av avdelinger slik at holdningene innen hver avdeling kan bli kjent, og det må gis felles mål å strebe mot, som alle kan identifisere seg med.

Sammenfatning

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært å se på identitetens betydning for læring i organisasjoner. Ved å fokusere på identitet som *utgangspunkt* for læring i stedet for som et *resultat* av læreprosessen, har jeg påvist at miljøet i organisasjonen, i form av kommunikasjon mellom ansatte, ulike samhandlingsformer, muligheter for refleksjon og felles etiske verdier er med på å danne et godt og kontinuerlig læringsgrunnlag både for organisasjonen og individene i denne.

Et av de mest sentrale aspekter ved selvet og identiteten er at den er sosialt betinget, den utvikles og vurderes i samspill med andre individer, hovedsakelig ved at vi tar ”den generaliserte andres” perspektiv mot oss selv og ser oss i lys av denne. Det er ved å internalisere den generaliserte andre at vi er i stand til å vurdere våre handlinger selv om det ikke er andre til stede. Allikevel er vi ikke helt sosialt determinert, for selvet er konstituert av to sider, ”me” og ”I”, jeget og meget. Disse utgjør spennet mellom den kollektive og subjektive delen av den menneskelige bevissthet.

Et av de store spørsmålene i identitetsforskningen har vært om identiteten er medfødt eller tilegnet. Erikson hevder at identiteten er latent til stede ved fødselen og utvikles gjennom åtte stadier gjennom livsløpet. Han tilegner da biologiske faktorer større betydning i identitetsutviklingen enn Mead, som hevder at selvet vokser frem etter at barnet er født, i den sosiale samhandling. Identiteten og selvoppfatningen som åpen og kontinuerlig i endring blir fremvet av Skaalvik og Skaalvik. Selvet og selvoppfatningen fungerer på en slik måte at den gir individet mulighet til å skille mellom de forskjellige situasjonene hvor det opplever suksess eller nederlag (for eksempel i læringssituasjoner), og dermed vurdere seg selv ulikt i disse situasjonene. Disse egenskapene virker også som mekanismer for å forsvare selvoppfatningen i situasjoner hvor vi føler oss truet. Slik kan selvoppfatningen både styrke og hindre læring.

Språk gjør at individer får tilgang til seg selv ved å vekke i seg selv den samme respons som i den andre. Responsen fra den andre organismen samsvarer med den vi vekket i oss selv ved den opprinnelige gest og dette gir kommunikasjonen mening. Vi danner oss en oppfatning av oss selv og vi får en *identitet* gjennom kommunikasjon. I tillegg til å være identitetsdannende

medierer den signifikante kommunikasjon *kunnskap*, for selv om vi ikke har kunnskaper om alt vi trenger å vite for å fungere i en organisasjon, så gjør kommunikasjonen det mulig å tilegne seg disse når det måtte være nødvendig. Jo mer vi kommuniserer, jo mer utvikler vi vår refleksive intelligens, i den forstand at da kan vi gjøre bruk av også andres erfaringer i tillegg til våre egne når vi skal løse problemer.

For at selvet skal vokse gjennom språket, må *samhandling* finne sted. Meads illustrasjon av spillet, ”play”, ble brukt for å vise hvordan god samhandling fungerer. En samhandlingsprosess bør begynne med en avklaring i forhold til *hvem* som skal delta, *hva* vedkommende forventes å bidra med, *hvorfor* vedkommende er der og *hvordan* samhandlingen skal foregå. En slik avklaring av deltagerens roller bidrar til å skape identitet allerede i forkant av samhandlingsprosessen, og styrker gruppens muligheter til å nå sine mål.

Læring i organisasjoner kan blant annet betraktes som både utvikling og deling av kunnskap. En kunnskapsutviklende samhandling bør bære preg av omsorg, ikke konkurranse, dersom medarbeidernes tause kunnskap skal bli synliggjort. I situasjoner der formålet med samhandlingen er kunnskapsutveksling har jeg referert fra Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, og funnet at denne i tillegg til å være et godt utgangspunkt for læring i skolen, også er relevant i organisasjonssammenheng. Mesterlære og praksisfellesskap betraktes som metoder som tar hensyn til individenes nærmeste utviklingszone. Identiteten utvikles som et resultat av den gradvise tilegnelsen av kunnskaper og den gradvise innlemmelsen i fellesskapet. I motsetning til Vygotskys opprinnelige metode, er betydningen av språk og refleksjon nedtonet i Lave og Wengers praksisfellesskap. Dette kan betraktes som en svakhet, ettersom identiteten vokser frem gjennom språket og læringen forutsetter refleksjon for ikke å bli tom og uten relevans

Gjennom *refleksjon* i og over praksis kan medarbeidere, i tillegg til å evaluere og forholde seg til situasjoner fortløpende, bli kjent med det faglige og holdningsmessige utgangspunkt for egen læring og praksis. Refleksjonen gjør det mulig å ”fordøye” de situasjonene en har vært i eller befinner seg i, både med hensyn til å se sin egen rolle i det som skjer (identitet) og i forhold til å finne ut av egne sterke og svake sider. Problemet i samhandlingssituasjoner er at deltakerne ofte selv ikke skjønner hvor mye underliggende verdier og strukturer preger de avgjørelser som fattes. Dette kan føre til misforståelser. Kommunikasjon og samhandling som springer ut fra en uttalt handlingsteori, det vil si det idealiserte bildet av oss selv, preges av

selvbeskyttelsesmekanismer. Disse mekanismene kan være et hinder for å trekke erfaringer av de situasjoner individet befinner seg i, og er således et hinder for læring. Ved å få tilgang til egen *bruksteori* blir det økt samsvar mellom våre handlinger og de bakenforliggende verdiene. Dermed legger vi også til rette for dobbeltkretslæring.

Argyris og Schön foreslår selv Deweys undersøkelsesmetode som en måte å få tilgang til egen bruksteori, bl.a. gjennom å stille en rekke spørsmål. Handal og Lauvås påpeker at deres veiledningsteori er svært egnet for individer som ønsker å finne sin bruksteori, gjennom refleksjon over praktisk yrkest teori. Det som er problematisk med denne er at både identitetsutviklingen og læringen blir en ensom og individuell prosess. Refleksjonen må, i følge Skagen, således kombineres med modellæring og dialog. Dale har utarbeidet tre kompetanseområder hvor målet er å få individene i profesjonelle organisasjoner til å reflektere over sin praksis i lys av vitenskapelig teori. De to øverste nivåene, K2 og K3 har blant annet som funksjon å styrke utførelsen av det som skjer på K1- nivå hvor individene er i en situasjon med sterk handlingstvang. Dermed kan refleksjonen på K2 og K3 styrke samsvaret mellom bruksteori og uttalt teori på K1.

I det siste kapitlet beveger jeg meg ut over ordlyden i problemstillingen ved å se på hvordan de mange endringene i det reflektivt moderne samfunn kan bidra til å svekke identiteten. Dette skjer blant annet fordi tradisjonene og de etiske grunnforestillingerne blir fragmentert og da mister identiteten noen av sine holdepunkter. Eriksons stadier i personlighetsutviklingen blir da aktuell i forhold til å illustrere konsekvensene ved at de nære relasjoner løses mer opp og kulturen mister noe av sin betydning. Identiteten er nært knyttet til etikk og moral, og for å få en god moralsk atmosfære i en organisasjon bør det legges til rette for moralske dialoger, moralske refleksjoner og samhandling hvor forpliktelser overfor fellesskapet står i fokus. Kapitlet rundes av med en refleksjon rundt etikkens sosiale situerthet, hvor alle menneskelige gester og handlinger skjer med utgangspunkt i en moralsk bevissthet.

Konklusjoner

Ved å legge til rette for en god kommunikasjon mellom medarbeiderne, kan organisasjoner bidra til at disse styrker sin *identitet* og refleksive bevissthet. Den refleksive bevissthet gjør at

vi kan bruke det vi (og andre) har lært i tidligere situasjoner for å løse nåværende og framtidige problemer. *Samhandling*, i form av ulike møter, team, praksisfellesskap, komiteer, osv. gjør det mulig for medarbeiderne å ta den andres holdninger til seg selv og se seg selv i lys av disse. Ved å avklare på forhånd hvilken hensikt møtet har, hvem som skal være med og hvorfor, gir man deltakerne en legitim grunn til å være tilstede. Dette styrker *identiteten* og deltakerne får en rolle og et felles mål å arbeide mot, enten hensikten er *kunnskapsutvikling* eller *kunnskapsutveksling*.

Tilegnelsen av identitet i et praksisfellesskap har et mer faglig innhold enn det jeg har forholdt meg til i oppgaven. Ettersom de sosiale relasjoner nedtones til fordel for deltakelse så blir identiteten en tilegner seg i et praksisfellesskap noe mer ”åpen” enn den som utvikles i nært samarbeid i mindre relasjoner.

Refleksjon i og over praksis er av sentral betydning både i forhold til å etablere en yrkesidentitet, men også for at kunnskapene ikke skal bli tilfeldig eller uten faglig relevans. Refleksjon krever tid og frigjøring fra *handlingstvang*. Ved å reflektere over praksis i lys av *vitenskapelig teori* styrkes medarbeidernes evner til å fatte avgjørelser og utføre handlinger i praksisen, og det legges til rette for *dobbeltkretslæring*. I dagens samfunn, det refleksierte moderne, får de store samfunnsendringene *etiske* konsekvenser, og dette er en trussel mot identiteten. For å forankre medarbeidernes praksis i etikk, må de oppmuntres til moralske refleksjoner, etiske dialoger og forpliktende samhandling i et fellesskap.

Med bakgrunn i dette kan vi trekke følgende slutninger:

1. Kommunikasjon, samhandling, refleksjon og etisk bevissthet bidrar til å styrke medarbeidernes identitet i organisasjoner.
2. *Identitet*, gjennom kommunikasjon, samhandling, refleksjon og etikk representerer et godt *grunnlag for læring* i organisasjoner.
3. Ettersom vår selvoppfatning påvirkes mer av nære relasjoner enn av større, åpne fellesskap, blir samhandlingen i de mindre gruppene mer signifikant i forhold til identitetsutviklingen enn i praksisfellesskap.

Litteratur

Aftenposten, Jobb(12.11.06) *Ikke etikk, takk* (Dahl, S. G.)

Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* Lund: Studentlitteratur

Argyris, C. og Schön D. (1996): *Organizational Learning 2. Theory, Method and Practice*. Addison-Wesley Publishing company, Inc.

Aschehoug og Gyldendals (1996) *Store norske leksikon*. (Henriksen, P) Oslo: Kunnskapsforlaget

Beck, U. (1994) "The reinvention of politics: Towards a Theory of Reflexive modernization" I: Beck, U., Giddens, A. og Lash, S. (1994): *Reflexive Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the moderen social order*. Cambridge: Polity Press

Bruner, J. (1997) *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dale, E. L. (1999) *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dreier, O. (1999) "Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster". I: Nielsen, K. og Kvale, S. (red) *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 2. opplag 2004

Dunne, J. (2000) "Citizenship and Dilemmas of Modernity: From Classical Republicanism to Civil Society" I: *Citizenship and Dilemmas of Modernity: From Classical Republicanism to Civil Society* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Dysthe, O. (1999) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as. 3. opplag

Erikson, E. H. (1950) *Childhood and Society*. New york:WW Norton & Company, INC

Giddens, A. (1994) "Living in a post- traditional society" I: Beck, U., Giddens, A. og Lash, S. (1994): *Reflexive Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the moderen social order*. Cambridge: Polity Press

Handal, G. og Lauvås, P. (1983) *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J. W. Cappelens forlag. 6 opplag 2000

Handal, G. og Lauvås, P. (1990) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag. 8 opplag 1995

Hergenhahn, B. R. (1990) *An Introduction to Theories of Personality*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 3rd ed.

Imsen, G. (1998) *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi* Tano Aschehoug 3 utgave

- Kjeldstadli, K. (1999) *Fortida er ikke hva den engang var*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave, 2. opplag *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* Bergen: Fagbokforlaget
- Klafki, W. (1983) ”Pædagogik som kritisk-konstruktiv teori” I: *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Utvalgte artikler* Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck ss 73-108
- Klages, W. (2000) ”Lære å arbeide sammen. Veiledet praksis i førskolelærerutdanningen analysert som legitim, perifer deltakelse” I: Skagen, K. (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* Bergen: Fagbokforlaget
- Lycke, K. H., Lauvås, P. og Handal, G. (2000) ”Reflekterende veiledning og veiledning i lærende fellesskap – en grenseoppgang” I: Skagen, K. (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* Bergen: Fagbokforlaget
- Mathiesen, L. K. (2000) ”nye veier i praksisopplæringen: Situert læring – et alternativ til refleksjon over handling?” I: (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* Bergen: Fagbokforlaget
- Mead, G. H. (1908) *”The Philosophical Basis of Ethics”* I: Vaage, S. (1998) *Å ta andres perspektiv*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Mead, G. H. (1934) *Mind, Self & Society*. Chicago: University of Chicago Press. Paperback edititon 1967
- Mollenhauer, K. (1996) *Glemte sammenhenger Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999) *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 2.opplag 2004
- Nygård, R. (1993) *Aktør eller Brikke?: Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Säljö, R. (2001) *Læring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag a.s. 4. opplag 2004
- Skaalvik, E. (1986) ”Sammenhengen mellom skoleprestasjoner og selvoppfatning” I: (red) *Barns oppvekstmiljø*. Tano A/S
- Skaalvik E. og Skaalvik S. (1988) *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: TANO A.S.
- Skagen, K. (2000) ”innledning” I: (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skagen, K. (2000) ”Modellæring og veiledning” I: (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* Bergen: Fagbokforlaget
- Skagen, K. (2000) ”Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning – analyser og kritikk” I: (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* Bergen: Fagbokforlaget

Skagen, K. (2000) ”Veiledningssamtalen – en egen talesjanger” I: (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* Bergen: Fagbokforlaget

Skagen, K. (2004) *I veiledningens landskap – Innføring i veiledning og rådgivning* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Skodvin, A. (2001) ”Innledning” I: Vygotsky, L. S. *Tenkning og tale* (oversatt T-J. Bielenberg og M. T. Roster, revidert utgave og redigert av A. Kozulin) Oslo: Gyldendal Akademisk

Strike, K. A. og Soltis J. F. (1992) ”innføring i dialoger og etisk tenkning” I: Dale, E. L. (red) *Etikk for pedagogisk profesjonalitet* (1997) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as

Von Krogh, G., Ichijo, K. og Nonaka, K (2001) *Slik skapes kunnskap – Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner* Oslo: NKS forlaget

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society – The development of higher psychological processes* (utgitt og oversatt til engelsk av M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner og E. Souberman). Cambridge: MA Harvard University Press

Wadel, C. (2002) *Læring i lærende organisasjoner* Flekkefjord: SEEK a/s

Wenger, E (1998) *Communities of Practice – Learning meaning and Identity*. Cambridge University press