

Læring og trivsel i organisasjoner

Bård Haga Rimestad



Mastergradsoppgave i Allmenn Pedagogikk 4390

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2008

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL: LÆRING OG TRIVSEL I

ORGANISASJONER

AV: Bård Haga RIMESTAD

**EKSAMEN: Mastergradsoppgave i allmenn
pedagogikk 4390**

SEMESTER: Våren 2008

**STIKKORD: Organisasjonslæring, trivsel i
organisasjoner**

B.**1.** Problemstilling:

Tema for oppgaven er læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner. Dette fokuseres på ved å svare på tre problemstillinger:

- 1. Hvilke faktorer har betydning for læring i organisasjoner?*
- 2. Hvilke faktorer har betydning for trivsel i organisasjoner?*
- 3. Hvilke faktorer har betydning både for læring i organisasjoner og for trivsel i organisasjoner?*

Ved å svare på dette, blir det satt fokus på faktorene for læring og trivsel i organisasjoner. Faktorene for læring i organisasjoner og faktorene for trivsel i organisasjoner vil så bli sammenlignet for å finne ut om det finnes felles faktorer.

2. Metode:

Oppgaven er en teoretisk litteraturstudie. Det benyttes ulike teoritradisjoner for å svare på problemstillingene. Jeg ser også på de ulike temaene ut fra et individuelt perspektiv og fra organisasjonens perspektiv. Det individuelle perspektivet for læring i organisasjoner tar jeg for meg ved å se på klassiske læringsteorier og se på disse i forhold til læring i organisasjoner. I delen som omhandler organisasjonens perspektiv på læring, tar jeg for meg ulike teorier som mer direkte tar opp læring i forbindelse med organisasjoner og drøfter disse opp mot hverandre og teorier innenfor det individuelle perspektivet. Trivsel som begrep er et vagere og mindre operasjonalisert begrep enn læring, derfor har jeg valgt en mer eklektisk tilnærming til dette temaet. Her presenterer og drøfter jeg også ut fra et individuelt perspektiv og fra organisasjonens perspektiv.

3. Kilder:

Individuell læring i organisasjoner har jeg sett på ved å presentere klassiske læringsteorier gjennom Ormrod (2004), og å sammenlikne disse med og drøfte opp mot teorier om organisasjonslæring. (Taylor, 2006/1911; Henry, 2002; Elkjær, 2003; Billett, 2001) Læring ut fra organisasjonens perspektiv drøfter jeg gjennom å ta for meg ulike

teorier som tar opp ulike aspekter i forhold til dette. (Argyris og Schön, 1996; Larsen m. fl., 1997; Von Krogh m. fl., 2001; Nonaka og Takeuchi, 1995; Tsoukas, 2003). Trivsel tar jeg først opp ut fra et individuelt perspektiv (Tannæs, 1984; Glasø, 2002) gjennom presentasjon av indre motivasjon (Baard m. fl., 2004; Latham, 2007) og emosjonell intelligens (Dulewicz og Higgs, 2001, 2002; Abraham, 2005; Wennes, 2005; Fineman, 2003). Trivsel fra organisasjonens perspektiv tas opp i forhold til organisasjonskulturer (Dulewicz og Higgs, 2001, 2002; Ims og Jakobsen, 2005) og omsorg i organisasjoner (Von Krogh m. fl., 2001; Abraham, 2005). For å finne ut om det finnes overlappende faktorer mellom læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner, har jeg sammenliknet faktorer med betydning for læring i organisasjoner med faktorer med betydning for trivsel i organisasjoner. Det blir også presentert teorier som diskuterer faktorer for læring i organisasjoner og emosjonell intelligens og motivasjon (Billett, 2001; Eide, 2005; Remedios og Boreham, 2004), Praktiske implikasjoner for organisasjoner blir tatt opp. (Dulewicz og Higgs, 2001; Larsen, 1997; Von Krogh m. fl., 2001).

4. Hovedkonklusjoner:

Faktorer som synes å ha betydning for læring i organisasjoner er ut fra de teoriene jeg har diskutert vil jeg legge vekt på deling av kunnskap og refleksjon. Dette skjer gjennom dialog, samarbeid, guide eller mentorvirksomhet, og konteksten læringen foregår i. Dette vil da også bli faktorer med en betydning for læring.

Faktorene som har mest betydning for trivsel i organisasjoner ut fra de teorier jeg har diskutert, vil være sosiale relasjoner gjennom samarbeid og aktiv empati. Godt samarbeid er avhengig av en kontekst der det legges til rette for dette. En slik kontekst kommer til uttrykk gjennom en omsorgspreget, organisk organisasjonskultur. Emosjonell intelligens hos medlemmer og ledere i organisasjonen vil også være en faktor som har betydning for at samarbeid skal fungere og at kulturen skal være reell.

Von Krogh m. fl. (2001) viser, gjennom teorien om hvordan en organisasjon kan skape en kunnskapshjelpende kontekst, på hvilke måter utvikling av kunnskap i organisasjoner og trivsel i organisasjoner kan henge sammen. Von Krogh m. fl. (2001) sier at det ikke er mulig å skape kunnskap i en organisasjon uten omsorg. Det er et gjennomgående fokus på samarbeid. Aktiv empati er en sentral faktor, og innføres som en sentral verdi i organisasjonen. Et mentorsystem blir beskrevet som nyttig både i form av at det legger

til rette for deling av kunnskap, og også at det kan bidra til å videreføre omsorg som en verdi.

Forord

Denne masteroppgaven er en del av masterstudiet i allmenn pedagogikk.

Oppgavens tema er læring og trivsel i organisasjoner. Min interesse for dette temaet ble vekket gjennom en artikkel i A-Magasinet (Aftenposten, 03.03.2006) om trivsel i arbeidslivet. Artikkelen omhandler at Finansforbundet i 2006 ble kåret til landets mest familievennlige bedrift av Norske kvinners sanitetsforening. Direktør Merete Skaug sier at de jobber bevisst for å ha en god personalpolitikk, og at de har jobbet mye med livsfasepolitikken. Dette inkluderer fleksitid i forhold til avspasering og fleksibel ferie. I tillegg har bedriften åtte ukers ekstra svangerskapspermisjon både for kvinner og menn. Dette er tiltak som kommer til gode for ansatte i forskjellige livsfaser. Selv om dette koster, mener direktøren at det også betaler seg ved at de ansatte er mer motiverte, lojale og også mer produktive. Hun er overbevist om at det å investere i medarbeiderne gir økt produktivitet. Dette synet bygges opp under ved tilfredshetsundersøkelser som viser at medarbeiderne er fornøyde og trives, det er lavt sykefravær og lav turnover. I tillegg blir det påpekt at de har gode resultater. Hun mener at deres ordninger ikke nødvendigvis direkte kan overføres til andre bedrifter, men råder andre til å sette seg inn i de ulike medarbeidernes situasjon. Ut i fra dette kan tiltak som kommer medarbeiderne til gode settes i verk. Hun viser både til forskjeller i antall ansatte og hensyn til den spesifikke produksjonen som aspekter som vil påvirke overføringsverdien. Hun avslutter med å påpeke at den daglige ledelsen er avgjørende for trivselen, og at det å bry seg og se hver enkelt er viktig. (Artikkel av Ingrid Synnøve Torp i A-magasinet, Aftenposten, 03.03.2006) Denne artikkelen fikk meg til å tenke på hva som gjør at et menneske trives i arbeidet. Jeg fikk lyst til å finne ut om hva forskningslitteraturen viser om trivsel i organisasjoner, og om det kan ha noen sammenhenger med læring.

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang prosess, med både oppturer og nedturer. Jeg vil gjerne få takke min veileder Ove Hatlevik for mange nyttige innspill og uvurderlig hjelp i skriveprosessen. Jeg vil også takke min kjære samboer Ingvild for all støtte gjennom denne fasen.

Bård Haga Rimestad

FORORD	7
1. INNLEDNING.....	11
1.1 BAKGRUNN	11
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING.....	12
1.3 BEGRUNNELSE FOR VALG AV PERSPEKTIV OG TEORI	13
1.4 OPPBYGGING	14
2. LÆRING I ORGANISASJONER.....	16
2.1 LÆRING FRA ET INDIVIDPERSPEKTIV.....	16
2.1.1 <i>Behaviorisme</i>	16
2.1.2 <i>Kognitiv læringsteori</i>	20
2.1.3 <i>Sosial læringsteori</i>	22
2.1.4 <i>Drøfting av læring i et individperspektiv</i>	25
2.2 LÆRING FRA ORGANISASJONENS PERSPEKTIV.....	28
2.2.1 <i>Organisasjonslæring i henhold til Argyris & Schön</i>	28
2.2.2 <i>Kompetanseutvikling i regi av organisasjonen</i>	32
2.2.3 <i>Hvordan utvikles kunnskap i organisasjoner?</i>	33
2.2.4 <i>Organisasjonslæring og organisasjonskunnskap</i>	37
2.2.5 <i>Drøfting av læring fra organisasjonens perspektiv</i>	42
2.3 OPPSUMMERENDE DISKUSJON RUNDT LÆRING I ORGANISASJONER.....	44
3. TRIVSEL I ORGANISASJONER.....	46
3.1 TRIVSEL I ORGANISASJONER FRA ET INDIVIDPERSPEKTIV.....	46
3.1.1 <i>Indre motivasjon</i>	46
3.1.2 <i>Emosjoner, emosjonell intelligens og trivsel i organisasjoner</i>	49

3.1.3	<i>Drøfting av trivsel i et individperspektiv</i>	54
3.2	TRIVSEL FRA ORGANISASJONENS PERSPEKTIV	56
3.2.1	<i>Organisasjonskultur</i>	57
3.2.2	<i>Omsorg i organisasjonen</i>	62
3.2.3	<i>Drøfting av trivsel fra organisasjonens persektiv</i>	66
3.3	OPPSUMMERENDE DISKUSJON RUNDT TRIVSEL I ORGANISAJONER.....	68
4.	AVSLUTTENDE DRØFTING	70
4.1	KONKLUSJONER I FORHOLD TIL PROBLEMSTILLING 1 OG 2.....	70
4.1.1	<i>Læring i organisasjoner</i>	70
4.1.2	<i>Trivsel i organisasjoner</i>	72
4.2	DILEMMA NÅR DET GJELDER VIKTIGE FORHOLD FOR TRIVSEL OG LÆRING.....	74
4.2.1	<i>Henger læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner sammen?</i>	74
4.2.2	<i>Læring i organisasjoner versus trivsel i organisasjoner; er det motsetninger mellom de to perspektivene?</i>	86
4.3	PRAKTISKE IMPLIKASJONER FOR ORGANISASJONER.....	88
4.4	INDIVIDUELT VS ORGANISASJONENS PERSPEKTIV.....	91
4.5	VEIEN VIDERE.....	92
4.6	AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	93
	KILDELISTE	96

1. Innledning

I dette kapittelet presenteres bakgrunn for valg av oppgavetema, problemstilling og avgrensing, begrunnelse for valg av perspektiv og teori, og oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn

Oppgavens tema er læring og trivsel i organisasjoner, og forsøker å finne om det er faktorer som har betydning både for læring i organisasjoner og for trivsel i organisasjoner. Interessen for trivsel i organisasjoner ble først vekket gjennom en artikkel i A-Magasinet (Aftenposten, 03.03.2006) om trivsel i arbeidslivet. Jeg så for meg at det er interessant å undersøke hva forskningslitteraturen viser om læring og trivsel i organisasjoner, og også om det finnes noen sammenhenger mellom disse. For å gjennomføre dette har jeg forsøkt å ta for meg forskjellige perspektiv på både læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner. Når organisasjoner er den konteksten jeg skal se på temaene ut i fra, virker det naturlig å undersøke ut fra både individets perspektiv og forsøke å se på teorier ut fra organisasjonens perspektiv. En organisasjon består av individer, og individer lærer og føler. Jeg har når jeg forsøker å se på læring fra organisasjonens perspektiv, også sett på hvordan selve organisasjonen kan sies å lære, i tillegg til organisasjonens perspektiv i forhold til læring hos sine medlemmer. Når det gjelder trivsel, er det vanskelig å se på det som en egenskap selve organisasjonen kan oppleve, så jeg har sett på forhold i organisasjonen som kan ha betydning for opplevelse av trivsel hos medlemmene.

En jobb er ofte en stor del av et menneskes identitet, og forventninger om egenverdi og utviklingsmuligheter i jobben kan være viktig for mange. Bedrifter satser mer på menneskelige ressurser, og menneskelig kapital er blitt et sentralt begrep i organisasjonslitteraturen. Dette betyr at den enkelte medarbeiders kunnskap og erfaring er gull verdt for bedriften, og at ved en utskifting i personale mister en ikke bare ”et par med hender”, men medarbeiderens unike kunnskap og erfaring. Dette gjør at organisasjoner er avhengige av å ha ansatte som trives og som blir. Bedrifter er avhengige av medarbeidere som er villige til å utvikle seg og lære. Samtidig kan det være problematisk å legge til rette for dette i praksis, ”tid er penger” osv. Læring og utvikling kan være en kilde til motivasjon ved at det kan bidra til autonomi og samarbeid i tillegg til en avveksling fra hverdagen, men

kan også bli en kilde til frustrasjon om ikke det er samsvar mellom medarbeiderens behov og ønsker, og organisasjonens behov og ønsker.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Jeg ønsker å se på sammenhenger mellom læring og trivsel i organisasjoner. For å kunne gjøre dette vil jeg gjennom en teoretisk tilnærming forsøke å finne sentrale faktorer for læring i organisasjoner og for trivsel i organisasjoner. Deretter vil jeg sammenlikne de ulike perspektivene for å se om jeg finner sammenfallende faktorer.

Sentrale problemstillinger jeg skal forsøke å svare på i denne oppgaven er:

Hvilke faktorer har betydning for læring i organisasjoner?

Hvilke faktorer har betydning for trivsel i organisasjoner?

Hvilke faktorer har betydning både for læring i organisasjoner og for trivsel i organisasjoner?

Avgrensning:

Det eksisterer en mengde perspektiv og teorier som omhandler læring i organisasjoner, og jeg har valgt ut teorier jeg mener kan være sentrale for å besvare mine problemstillinger. I delen om læring i et individperspektiv tar jeg for meg grunnleggende læringsteorier, og ser på de i forhold til utvalgte teorier om læring i organisasjoner. Teoriene i denne delen er valgt ut på bakgrunn av at de tar for seg sider ved de grunnleggende læringsteoriene jeg kan drøfte opp mot læring i organisasjoner. Teoriene jeg tar for meg i delen om læring i organisasjoner fra organisasjonens perspektiv er valgt ut for å kunne gi et bredt bilde på ulike perspektiv, og en vise sammenhengen dem imellom gjennom en oppsummering.

Det at jeg har valgt å gå bredt inn på flere ulike teorier for å svare på problemstillingene mine, har gjort at jeg ikke har gått så dypt inn i hver teori som kanskje kunne vært ønskelig.

Faktorer som en kan anta har en negativ effekt på trivsel i organisasjoner, velger jeg å se bort fra. Jeg vil derfor ikke ta for meg faktorer som mobbing, stress og utbrenthet. Disse vil uten tvil ha en hovedsakelig negativ innvirkning på en persons trivsel (stress kan i enkelte former og definisjoner ha positive effekter), men jeg ønsker å fokusere på aspekter tettere opp mot hvordan trivselen hos arbeidstager kan være optimal. En kan også tenke seg at tiltak som går på utsiden av selve organisasjonssituasjonen, som for eksempel fleksibel arbeidstid og bedriftsbarnehage, og forhold i privatlivet, kan ha betydning for trivsel. Jeg ser på dette som på utsiden av hva jeg vil fokusere på i oppgaven, og kommer ikke til å ta for meg dette.

Trivsel kan beskrives som en individuell opplevelse. Forskjeller i personlighet kan forklare hvorfor individer kan oppleve trivsel på ulike måter i ellers like situasjoner. I denne oppgaven tar jeg for meg faktorer som har en innvirkning på trivsel. Jeg går ikke inn i teori og forskning om personlighetstrekk ved trivsel.

Indikasjoner på trivsel i organisasjoner finner man ved selvrapportering i arbeidslivsundersøkelser. Man kan i tillegg se på uttrykk i form av utskiftninger og sykefravær for å finne indikasjoner på trivsel i en organisasjon. Jeg tar i denne oppgaven for meg faktorer som kan ha betydning for trivsel i organisasjoner, og kommer ikke til å gå videre inn på hvordan trivsel i organisasjoner kan måles.

1.3 Begrunnelse for valg av perspektiv og teori

Dette er en teoretisk oppgave som presenterer og sammenlikner ulike perspektiv i forhold til læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner. Jeg forsøker å finne faktorer med innvirkning på læring i organisasjoner, på trivsel i organisasjoner, og om dette henger sammen.

Jeg har valgt en bred tilnærming til læring, ved først å ta for meg de klassiske perspektivene på læring og relasjonen de har til læring i organisasjonslitteraturen. Jeg tar så for meg utvalgte teorier som dreier seg om forskjellige perspektiv på læring i organisasjoner. Det eksisterer en mengde forskjellige teorier og innfallsvinkler til temaet læring i organisasjoner. Teoriene jeg har presentert i oppgaven er valgt for å kunne gi et bredt bilde av ulike innfallsvinkler som kan diskuteres opp mot individuelle teorier og peke på faktorer som har betydning for læring i organisasjoner.

Trivsel i organisasjoner er et vagere begrep enn læring, og vanskeligere å operasjonalisere. For å få en bred forståelse av begrepet trivsel bruker jeg en eklektisk tilnærming til temaet. Dette har lagt føringer for hvilke perspektiv jeg har valgt å se på trivsel i organisasjoner ut fra, og hvordan jeg har presentert og drøftet de ulike temaene i oppgaven.

Jeg ønsker i denne oppgaven å fokusere på faktorer som har en positiv innvirkning på trivsel og ikke negativ. Det vil likevel komme frem at mangler på positive faktorer vil kunne ha en negativ innvirkning.

Mennesker blir preget av alle fasetter i livet, og private hendelser eller situasjoner vil kunne påvirke den totale følelsen av trivsel, også i jobbsammenheng. Fysiske arbeidsforhold og betingelser vil også kunne påvirke trivsel, men jeg vil forsøke å se på temaet mer generelt og ikke gå så mye inn på forskjeller mellom yrker og stillinger. Jeg har tatt utgangspunkt i trivsel som individuelle, subjektive, positive følelser for aspekter ved organisasjonen. Derfor vil jeg konsentrere meg om hva som virker inn på individet i en organisasjonskontekst, gjennom indre motivasjon, og emosjoner og emosjonell intelligens. Jeg vil også se det fra organisasjonens perspektiv ved å se på organisasjonskultur og omsorg. Jeg begrenser meg til disse teoriene på grunn av at jeg i oppgaven også skal forsøke å se på trivsel i forhold til læring.

En organisasjon består av individer. Derfor mener jeg at for å få et helhetlig bilde av aktuelle faktorer, er det interessant å se på læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner både fra et individperspektiv og fra organisasjonens perspektiv.

1.4 Oppbygging

Denne oppgaven deles inn i fire hoveddeler. Den første delen er innledningen.

Del 2 tar for seg læring i organisasjoner, og er videre delt opp i en del om individuelt perspektiv på læring i organisasjoner og en del om læring i organisasjoner fra organisasjonens perspektiv. Det individuelle perspektivet på læring går oppgaven inn på ved å presentere grunnleggende læringsteorier, og drøfte disse opp mot læring i organisasjoner. Teoriretningene som behandles her er behaviorisme, kognitiv læringsteori og sosial læringsteori. Delen om læring fra organisasjonens perspektiv tar for seg aktuelle læringsteorier i organisasjonsforskningen. Her presenteres organisasjonslæring ved Argyris

og Schön (1996), kompetanseutvikling i regi av organisasjonen, og hvordan kunnskap skapes i organisasjoner. Det siste delkapittelet gir en oversikt over ulike perspektiv i feltet læring og organisasjoner gjennom en presentasjon av organisasjonsklæring og organisasjonskunnskap ved Vera og Crossan (2003). Disse teoriene blir drøftet i forhold til hverandre og i forhold til læring fra et individperspektiv.

Del 3 handler om trivsel i organisasjoner, og er delt opp i en del som tar for seg trivsel i organisasjoner fra et individ perspektiv og en del som tar for seg trivsel i organisasjoner fra organisasjonens perspektiv. Under trivsel i organisasjoner fra et individperspektiv presenteres det hva trivsel kan innebære, og hvordan indre motivasjon og emosjoner og emosjonell intelligens kan ha en sammenheng med trivsel. I delen om trivsel fra organisasjonens perspektiv blir det presentert teorier om organisasjonskulturer og omsorg i organisasjonen ved Von Krogh m. fl. (2001). Disse vil bli drøftet opp mot hverandre og mot teoriene om trivsel i organisasjoner fra et individperspektiv.

Del 4 er en avsluttende drøfting der det presenteres konklusjoner fra del 1 og del 2, før det sammenliknes faktorer med betydning for læring i organisasjoner med faktorer med betydning for trivsel i organisasjoner. Dette gjøres ved å presentere teorier som viser sammenfallende faktorer som kan ha en betydning både for læring i organisasjoner og for trivsel i organisasjoner. På bakgrunn av teoriene som er presentert i oppgaven og konsekvenser de kan tenkes å ha, blir det kort presentert noen praktiske implikasjoner for organisasjoner, en presentasjon av forholdet mellom individ og organisasjon, veien videre og en avsluttende kommentar.

2. Læring i organisasjoner

Læring er hovedsakelig sett på som en prosess som skjer med individet. Omgivelsene og konteksten har en effekt på læring. Når oppgaven tar for seg læring i organisasjoner, dreier dette seg om læring som skjer både individuelt og kollektivt i konteksten av organisasjonen. Det vil som sagt dreie seg om individets læring i organisasjonen, men det vil også diskuteres om og hvordan selve organisasjonen kan sies å lære.

Gjennom presentasjonen og diskusjon rundt de forskjellige innfallsvinklene, settes fokus på faktorer som har betydning for læring i organisasjoner. Det vil bli presentert klassiske individuelle læringsteorier som drøftes opp mot betydningen de har for læring i organisasjoner. Så blir det presentert ulike teorier rundt organisasjonslæring som drøftes opp mot teoriene ut fra et individperspektiv og hverandre.

2.1 Læring fra et individperspektiv

Individuell læring danner et slags bakteppe for organisasjonslæring når det i neste del blir fokusert på læring i organisasjoner fra et kollektivt perspektiv. Sosialkognitiv læringsteori kan sies å bidra til overgangen mellom et individperspektiv og kollektivt perspektiv på organisasjonslæring. En organisasjon består av individene som er medlemmer, og læringen hos individer vil være faktorer som har betydning for hvordan en ser på læring i organisasjoner.

I dette kapitlet blir de klassiske perspektivene innen læringsteori presentert; behaviorisme, kognitiv læringsteori og sosial læringsteori. Grunnleggende faktorer og prinsipper blir presentert, og diskutert i forhold til læring i organisasjoner.

2.1.1 Behaviorisme.

I dette delkapitlet blir det presentert scientific management og behaviorisme ved taylorisme Deretter presenteres behaviorisme og sammenhenger mellom disse to.

Frederick Winslow Taylor var et av de store navnene innen moderniseringen på slutten av 1800-tallet og etter hans død i 1915. Taylor inspirerte til optimisme for fremtiden og innovasjon, som samlebåndsteknikken brukt av Ford (Sangolt 2006). Taylor sitt vitenskapsbaserte syn på ledelse (scientific management) fikk en sentral rolle for ledelse og administrasjon i amerikanske bedrifter. Hvor vitenskapelige teknikkene Taylor presenterte var, har vært gjenstand for kritikk. Taylors mest sentrale prinsipp var å dele opp arbeidet ned til den minste bestanddel, for så å måle tid på enkeltdeler og sette arbeidet sammen igjen på den mest tids og ressurs sparende måten. Det ble målt på et individuelt nivå, på denne måten kunne man også unngå å oppmuntre til kollektive handlinger og fagorganisering (Grint 1991). Arbeidet kunne bli utført av ufaglærte, for å få lave lønnskostnader og unngå at organisasjonen var avhengig av arbeidernes kunnskaper. Belønning og straff ble brukt i forhold til hvordan den enkelte produserte sammenliknet med målingene som var foretatt på arbeidsoppgaven. Taylor så på økonomi som det primære stimuli for å arbeide, og det som motvirket en naturlig latskap. Denne latskapen, mente han, ble opprettholdt av og kunstig laget av den kollektive handlingen. Dette var igjen et resultat av problematiske insentivsystem og dårlig ledelse, som hindret optimal effektivitet. Det var tre hovedproblemer som gjorde seg gjeldene i forhold til produksjonen. Det første at lederne manglet kunnskapen som skal til for å maksimere produksjonen, og at de dermed var avhengige av arbeidernes kunnskap. Det andre problemet lå i at arbeiderne har en fordel i å ikke maksimere produksjonen i frykt for å være underbetalt eller gjort overflødig. Det tredje problemet var at det eksisterende betalingssystemet manglet en sofistikert nok insentivplan (Grint 1991).

Sentralt i Taylors system var prinsippet om at arbeidere skulle få en lønnsøkning på 30-100 prosent for å gjennomføre arbeidsoppgaven innen en gitt tid. Dette mente han ville få bukt med unnsaluntring og latskap hos arbeiderne over tid. Denne "idealtiden" fant man gjennom en testperiode, og ble fastslått gjennom tiden den mest effektive arbeideren brukte. Gjennom testperioden ble den mest effektive arbeideren, *first class man*, belønnet med en 60 prosent lønnsøkning. Arbeidere som ikke klarte oppgaven på en gitt tid, ble gitt fargede papirlapper. Disse ble så forsøkt å bli lært opp til å bli mer effektive, og om de ikke klarte det ble de satt til andre oppgaver eller sparket. Scientific management virket vitenskapelig fordi den presenterte lovlignende prinsipper. I virkeligheten dreide det seg mer om systematisk planlegging enn vitenskap. Taylor mente at siden prinsippene hans var vitenskapelige, ville

de bety en slutt på konflikt på arbeidsplassen, og tilfredsstillte både arbeidere og ledelse (Williams 1992).

Taylors scientific management inneholder flere prinsipper jeg vil relatere til læring i arbeidslivet. For det første ønsker man å trene opp den enkelte arbeider til å utføre sin spesifikke oppgave optimalt. Lederen, eller instruktøren skal ha den kunnskapen som skal til for å se helheten. Samtidig ønsker man å optimalisere innsatsen til den enkelte arbeider gjennom forsterkning. Både belønning i form av økt lønn, og en straff i form av å få sparken, eller ikke å få mer i lønn er stimuli som skal lære arbeideren ønsket atferd.

Taylor mente det var behov for en systematisk opplæring av arbeiderne i hvordan de skulle utføre sine oppgaver optimalt. Detaljerte, skriftlige instruksjoner om hvordan de enkelte oppgaver skulle løses skulle lages. Disse inkluderte bevegelser og hastighet. Fordi en ikke kunne regne med at arbeiderne ville følge kun skriftlige instruksjoner, trengte man instruktører. Disse skulle hjelpe og lede arbeiderne, og måtte selv være i stand til å utføre arbeidet på den beste og raskeste måten. Hurtighet og nøyaktighet var tilpasset behovet. Det skulle være en slik instruktør for hver oppgave (Taylor 2006/1911).

Taylors teorier må ses i lys av sin samtid, og har flere fellestrekk med behaviorismen som var den ledende psykologiske retningen på begynnelsen av 1900-tallet. Behaviorismen konsentrerte seg om det som var målbart, noe Taylor og var opptatt av i sin vitenskapelige bedriftsledelse.

Behaviorismen var den dominerende retningen i vestlig psykologi fra begynnelsen av 1900-tallet til 1960-tallet. Behaviorismen var metodeorientert, og ønsket å studere noe målbart. Behaviorismen fokuserte på atferd og endring i atferd. Historisk sett kan man si at behaviorister har vært enige om noen grunnleggende prinsipper når det gjelder læring. Ett er at mennesker og dyr lærer på samme eller liknende måter, noe som åpner for at resultater av forsøk med dyr kan generaliseres til å gjelde mennesker. Et annet prinsipp er at læringsprosesser kan studeres mest objektivt når man ser på forbindelsen mellom stimuli og respons (heretter kalt S-R), kan observeres, måles, og, i større eller mindre grad, kontrolleres. Behaviorister ser i størst mulig grad bort fra interne prosesser, og ønsker å konsentrere seg om det som er observerbart og målbart. Klassiske behaviorister definerer ofte læring som en endring i atferd, og sier at dersom en endring ikke kan observeres har heller ingen læring skjedd. Mange behaviorister så på organismer som en "tabula rasa", en

blank tavle, som omgivelsene rundt seg og opplevelsene skrev på og fylte ut. Hver organisme har et unikt sett av erfaringer, og får derfor sin unike atferd (Ormrod 2004).

John Watson, som introduserte begrepet behaviorisme, mente at all atferd var et resultat av påvirkning fra miljøet, og benektet enhver form for arvemessig innflytelse (Ormrod 2004). Han introduserte to lover som gjelder for S-R sammenhenger. Den ene er loven om frekvens, som sier at jo oftere stimulus og respons skjer sammen, jo større vil S-R vanen bli. Den andre loven er loven om nærhet, som sier at den responsen som skjedde nærmest i tid etter et gitt stimulus, er den responsen det er størst sannsynlighet for at blir assosiert med det stimuli (Ormrod 2004). Behaviorister bruker ofte ordet betinging fremfor læring. I dette synet ligger det en oppfatning om at læring er noe som skjer med organismen som er utenfor dens kontroll. Behaviorister mener også at læring av all atferd enten den er enkel eller kompleks, bør forklares med så få læringsprinsipper som mulig. Watson mente at alle i utgangspunktet kunne egne seg for en hvilken som helst jobb eller stilling. Det som var avgjørende var hvilke erfaringer den enkelte har fått gjennom miljøet (Ormrod 2004).

B. F. Skinners forskning er svært sentral blant læringsteoriene i behavioristisk forskning. Hans operante betinging kan forklares med at en respons som følges av en forsterker styrkes, og sannsynligheten for at den gjentas øker. Denne forsterkeren kan være en belønning, eller en form for straff. En positiv forsterker gjør at atferden øker, og er et behagelig stimulus som blir introdusert etter ønsket atferd. Et annet stimulus som gjør at ønsket atferd øker vil være et bortfall av negativ stimulus etter ønsket atferd. For å unngå uønsket atferd kan en konsekvens i form av straff eller bortfall av positiv stimulus gjøre at den uønskede atferden avtar (Ormrod 2004).

Forsterkning, både i form av belønning og straff ble brukt i Taylors scientific management for å oppnå ønsket atferd. Det lærende vesenet var en passiv mottager for læring, prisgitt erfaring og miljø. Frekvens og nærhet i stimuli-responsforbindelsen er avgjørende for hvor sterke disse forbindelsene blir. Forsterkning i form av belønning og straff er også faktorer som har betydning for læring i denne tradisjonen. Taylor brukte prinsippet om forsterkning, men også oppfølging og instruksjon.

Behaviorismen hadde en ensidig fokus på atferd. Etter hvert utviklet det seg andre retninger i psykologien som også fokuserte på indre prosesser i forhold til læring.

2.1.2 Kognitiv læringsteori.

Tolman var en læringsteoretiker innenfor den behavioristiske tradisjonen som inkluderte mentale fenomen i forklaringene om hvordan læring skjer. Han så mer helhetlig på læring enn kun stimuli-responsforbindelser. På denne måten kan man se på meningen og målet med atferden som måles. Han mente også i motsetning til det som var gjeldende i behaviorismen, at læring kan forekomme uten forsterkning. Videre argumenterte han med at læring kan skje uten atferdsendringer og at eksterne variabler som kan tenkes å påvirke atferden må vurderes. Han la også vekt på at forventninger påvirker atferd og at læring fører med seg en organisering av informasjon (Ormrod 2004). Selv om Tolman hadde behaviorismen som utgangspunkt, var det mange faktorer i hans teori om læring som ikke gikk overens med prinsippene i behaviorismen. Det at han tok høyde for mentale prosesser og læring som ikke var målbar ved å studere atferd skiller hans teorier fra klassisk behaviorisme.

Jane Henry skriver om kognitiv læring i organisasjoner. Hun påpeker at læring er en aktiv prosess, og at læring der man er nødt til å formulere, analysere og organisere materiell er mer effektivt enn passiv læring. I dette ligger det også å relatere nye ideer inn i eksisterende mentale skjema (Henry 2002). Jean Piaget så for seg at vi tar inn ny kunnskap på to måter. Gjennom assimilasjon tolker vi informasjon og får det til å passe inn i et eksisterende mentalt skjema. Vi tolker ny informasjon i forhold til vår eksisterende kunnskap. Akkomodasjon skjer ved at vi endrer på eksisterende skjema for å passe med ny informasjon. Her blir den eksisterende kunnskapen forandret som følge av ny informasjon. Disse to måtene å lære på henger tett sammen. Nye erfaringer sammenlignes med eksisterende kunnskap for å lære (Ormrod 2004). Konstruktivism er et perspektiv i moderne kognitiv læringsteori, og legger vekt på hvordan man tolker, forstår og organiserer informasjon. Dette kan skje på måter som er unike for individet. Når man lærer i grupper kan en få felles konstrukt ved at man tolker og forstår informasjonen sammen. Et sentralt poeng i konstruktivism er at en ikke lærer helt objektivt, men tolker og forstår ut fra seg selv (Ormrod 2004).

Mentale skjema er et begrep som blir introdusert i kognitiv læringsteori. Faktorer som har innvirkning for læring hos individet blir her at ny kunnskap tolkes i forhold til eksisterende kunnskap eller at vår eksisterende kunnskap endres som følge av ny informasjon. Om aktiv læring er mer effektivt enn passiv, vil det kunne lønne seg for organisasjoner å organisere

læringen på en måte som legger til rette for dette. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg drøfter organisasjonslæringsteorier senere. Det at informasjon tolkes unikt for individet, gjør at det som formidles må gi lite rom for misforståelser. For at en skal kunne forstå relevant informasjon kreves det en bakgrunnskunnskap som gjør at man er i stand til å relatere denne på en hensiktsmessig måte. En utdanning innenfor et fagfelt og erfaring kan danne et kunnskapsgrunnlag som gjør at en kan få felles konstrukter i form av en faggruppe. Dette trenger ikke bety at alle i en slik gruppe er enige, men at de har en relativ lik forståelse og tolkning av informasjonen.

Kognitiv læringsteori viser at mye informasjonsprosessering, læring og avgjørelser skjer utenfor bevisstheten. Dette gjør at et fokus på individuell utvikling i organisasjoner kan ha mye å hente på å utnytte taus kunnskap, og på strategier som tar høyde for intuitiv kunnskap (Henry 2002). Læring som skjer utenfor bevissthet og taus kunnskap er begrep som blir introdusert.

Eksplisitt og taus kunnskap er sentrale begrep når Von Krogh, Ichio og Nonaka (2001) snakker om hvordan kunnskap kan skapes i organisasjoner. Dette går jeg nærmere inn på i del 2.2.4. Von Krogh m. fl. (2001) peker på forskjellene mellom taus og eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap er kunnskap som kan uttrykkes muntlig og skriftlig, og fanges i tegninger. Kunnskapen kan formidles. Taus kunnskap er vanskelig å beskrive for andre, og omfatter ting som intuisjon, sanser, fysiske erfaringer, individuell persepsjon, tommelfingerregler og ferdigheter i kroppsbeherskelse. Taus kunnskap kan være grei å anerkjenne, men vanskelig å vite hvordan en skal bruke. Den tause kunnskapen er en ressurs og kan være et kraftig instrument for nyskaping (ibid.). Hvordan Von Krogh m. fl. (2001) ser for seg at dette kan gjøres, tar jeg for meg i del 2.2.4 om utvikling av kunnskap i organisasjoner.

Henry (2002) påpeker at kognitiv læringsteori viser at kunnskap er sterkt knyttet til situasjon, og at det er vanskelig å overføre kunnskap fra en situasjon eller et felt over til et annet bruksområde. Dette gjør at læring på jobben kan være mer hensiktsmessig enn utenfor (ibid.). Kontekstfokuset teori legger vekt på de umiddelbare omgivelsenes betydning for læring (Ormrod 2004). Dette setter spørsmålsteget ved overføringsverdien av kunnskap og læring. Dette vil øke betydningen av erfaring, og læring i praksis vil kunne være en metode for at en lærer innenfor den konteksten hvor kunnskapen og kompetansen skal benyttes.

Refleksjon og kritisk syn på det man lærer vil kunne være måter en kan tenke seg at overføringsverdien av læring vil kunne øke. Om kunnskap har lite eller ingen overføringsverdi, vil det ha store konsekvenser for metodene for undervisning, både i utdanning og på arbeidsplasser.

Ifølge kognitiv læringsteori kan også læring ses på som tilegnelse av ferdigheter gjennom informasjonsprosessering. I følge dette perspektivet vil utvikling være å tilegne seg manglende ferdigheter som en ser for seg er overførbare i organisasjonen (Henry 2002). Informasjonsprosessering fokuserer på hvordan mennesker oppfatter stimuli, lagrer informasjon og henter opp igjen det man har lært (Ormrod 2004). Dette er i stor grad en deskriptiv måte å se på læring på.

Kognitiv læringsteori søker i større grad enn behaviorismen å sette fokus på indre prosesser i læring. Læring gir seg ikke kun uttrykk ved atferdsendring, men kan også ligge latent. Omgivelsenes påvirkning i større grad enn kun stimulus og forsterkninger blir vektlagt. Forventninger og eksisterende kunnskap i form av mentale skjema vil påvirke hvordan vi oppfatter og tolker ny informasjon. Læring blir sett på som en aktiv prosess, man er ikke bare en passiv mottaker. Det ubevisstes rolle i læring kommer frem, og taus kunnskap er en ressurs som kan være et område organisasjoner kan fokusere i forbindelse med individuell utvikling. Læring er også sterkt knyttet opp til kontekst, noe som gjør at effektiv læring i organisasjoner kan sies bør foregå i organisasjonssituasjonen. Omgivelsenes betydning gjør at en også kan se på det sosiale aspektet ved læring.

Kognitiv læringsteori beskriver betydningen av kontekstuell læring. Omgivelsenes har en innvirkning på læring, og organisasjoner består av flere medlemmer. Hvordan vi lærer av hverandre er fokus for sosial læringsteori.

2.1.3 Sosial læringsteori.

Bente Elkjær (2003) sammenlikner sosial læringsteori med tre former for organisasjonslæring. Dette inkluderer innholdet i organisasjonslæring, metodene som blir brukt i organisasjonslæring og relasjonen mellom individet og organisasjonen. Hun sier at mye av teorien rundt læring i organisasjoner dreier seg om informasjonsprosessering og hvordan individer tar avgjørelser på vegne av organisasjonen.

Dette synet på organisasjonslæring fra et individorientert perspektiv har gjort at organisasjoner har tilpasset rutiner og verdier rundt læring i forhold til dette. Dette er basert på kognitiv læringsteori som ser på læring som en forandring i mentale modeller som følge av ny informasjon. Dette fører igjen til (i beste fall) et forbedret grunnlag, ved mer kunnskap, for avgjørelser. Dette skjer på individnivå, og som følge av en forbedring i individenes avgjørelser, vil også organisasjonen forbedres (Elkjær 2003).

I følge sosial læringsteori er de lærende sosiale vesener som konstruerer forståelse og lærer fra sosial interaksjon innenfor den spesifikke sosiokulturelle settingen i en organisasjon. Når det gjelder innhold i organisasjonslæring i forhold til sosial læring, vil det vises i at fokuset for læring flyttes fra individets hode til å bli plassert i en organisasjonskontekst. Deltagelse og interaksjon blir sentrale begrep i organisasjonslæring. Fokus vil også bli flyttet fra kunnskap som det som læres, til utvikling av medlemmer i organisasjonen slik at de blir dyktige i handling. Elkjær (2003) ser den mest nyttige måten å se på organisasjonslæring vil være å se på tenkning som et redskap for å definere problem, og at refleksjon er en del av det å dele lærings erfaringer. Hun ser for seg et økt fokus på organisasjonsstruktur og organiseringen av læring i forbindelse med organisasjonslæring. Kritikken mot sosial læringsteori er at for mye fokus kommer på organisasjonskonteksten, og at individets betydning blir for lite vektlagt. Svar på denne kritikken kan være at individer er en del av konteksten, og influerer og blir influert av læring i egenskap av dette (ibid.). Elkjær (2003) setter sosial læringsteori opp mot kognitiv læringsteori, men påpeker at individer er en del av organisasjonskonteksten. Dette åpner for at det individuelle ved kognitiv teori også bør tas hensyn til, men at det sosiale aspektet ved læring bør utnyttes. Refleksjon er en del av det å dele lærings erfaringer. Deling av kunnskap er en faktor jeg går nærmere inn på i delen om læring sett ut fra et kollektivt perspektiv. Læring skjer ved sosial interaksjon innenfor den sosiokulturelle settingen. Organisasjonskultur i forhold til læring vil det fokuseres mer på blant annet i delen om kunnskapsutvikling i organisasjoner og i diskusjonen rundt felles faktorer for læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner.

Sosial læringsteori legger vekt på både de kognitive prosesser og omgivelsenes innflytelse på læring. Sosialkognitive læringsteorier fokuserer på hva og hvordan mennesker lærer av hverandre. En kan lære ved å observere atferden til andre, men også konsekvenser denne atferden får. En ting som skiller de sosialkognitive teoriene fra behaviorismen, er synet på at læring kan forekomme uten at det er synlig i en endring av atferd. Et annet prinsipp som

skiller disse to retningene er synet på det kognitives rolle i læring. Dette kommer blant annet frem når sosialkognitive teorier også fokuserer på oppmerksomhet og hukommelse i forbindelse med læring (Ormrod 2004). Et skille mellom de to nevnte retningene vil også være at læring kan forekomme kun ved observasjon av andre, uten at en må oppleve forsterkere ved selv å utføre handlingen. Bandura foreslo at en person lager seg en hypotese om hvilken respons som ville være mest riktig i en gitt situasjon, og også at en lært atferd ikke manifesterer seg uten en grunn. En enkel form for læring kommer til uttrykk gjennom imitasjon eller modellering. Dette forekommer hos nyfødte, og Bandura argumenterer at mye av atferden til folk er lært gjennom observasjon og modellering av andre (Ormrod 2004). Læring gjennom observasjon, imitering og modellering vil i en organisasjonskontekst kunne gjennomføres ved at en lar uerfarne medlemmer jobbe sammen med mer erfarne. Her vil en også oppfylle prinsippet med kontekstuell læring. Ut fra dette prinsippet kan en utforme en mentorordning eller guide hvor man kan kombinere dette med deling av kunnskap. Dette vil diskuteres nærmere gjennom Billett i drøftingen av dette kapittelet og i delen om læring fra organisasjonens perspektiv. .

Ormrod (2004) beskriver Banduras begrep om self-efficacy som noe som dreier seg om positiv mestringsforventning og det beskriver en tro på at en kan utføre en handling. Denne troen er viktig for om man prøver og faktisk er i stand til noe. Dette vil også påvirke valg av aktiviteter, mål, innsats og utholdenhet, og også læring og måloppnåelse (ibid.). Hvilke mål et medlem i organisasjonen setter seg kan være aktuelt i forhold til læring. Om målene organisasjonen har for læring er høyere enn det et medlem tror han er i stand til, vil det kunne ha en negativ innvirkning på prestasjonen. Dette betyr at det vil være viktig for organisasjonen å sette realistiske mål for læring og koble individenes mål opp mot organisasjonens målsetninger.

Læring innenfor kognitiv og sosialkognitiv læringsteori har flere likheter, men fokus for sosial læringsteori er hvordan mennesker lærer av hverandre. Fokuset blir satt i den sosiale konteksten, og strukturering og organisering av læringen kan være viktige faktorer. Det sosiokulturelle setter en innramming som påvirker deling av læring og kunnskap som igjen er faktorer som kan ha en betydning for læring.

2.1.4 Drøfting av læring i et individperspektiv.

Individuelle læringsteorier forsøker å forklare hvordan mennesker lærer. Dette gjør de ut fra ulike perspektiv.

Behaviorisme fokuserer på læring som en synlig endring i atferd. Dette gjør at læring er lett å måle, og man kan dokumentere effekten. Taylor tok i bruk prinsipper sentrale i behaviorismen i sin teori om vitenskapelig bedriftsledelse. Positive forsterkere som belønning kan ta form av lønn, bonuser og forfremmelse. Negative forsterkere kan for eksempel være straff i form av trusler om å miste jobben, eller det å ikke oppnå bonus. I en arbeidsmodell etter scientific management, var kunnskap om helheten forbeholdt lederen, den enkelte arbeider trengte kun å vite hvordan han utførte sin oppgave på riktig og mest effektive måte. Det ble derfor utdannet instruktører som igjen hadde ansvaret for at arbeideren lærte seg oppgaven. Andre sentrale faktorer for læring i behaviorismen er frekvens og nærhet i S-R forbindelsene.

Om erfaringer ved deling av kunnskap er negative, møtt med latter blant kolleger eller ledelse, kan dette føre til at en vegrer seg for å stå frem med nye ideer. Selv om man blir oppfordret til kreativitet, kan dette bli hindret av å ha lært å ikke respondere, men heller holde nyvinninger, eller egne perspektiv, for seg selv. Også erfaringer med andre som tar æren for ens ideer kan føre til en lært vegring mot å dele på kunnskap. For å forhindre eller ”avlære” en slik adferd, kan en form for belønning settes opp for å premiere ønsket adferd. Frykt for å feile kan ha grunn i klassisk betinging, og dette kan ha bakgrunn i opplevelser hvor det å feile har hatt ubehagelige konsekvenser i form av for eksempel reaksjoner blant andre (Ormrod 2004). Poengene som tas opp her dreier seg om uorganisert og uønsket læring ved reaksjoner som følge av atferd. Løsningene som blir foreslått er preget av prinsippene med betinging, ønsket atferd kan forsterkes med en belønning. Behaviorisme kan legge føringer for uønsket og ustrukturert læring i organisasjoner. Aspekter ved å skape et omsorgsfullt miljø for å stimulere til kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og læring kan bære preg av behaviorisme og klassisk betinging.

Det er i dag en aksept for at læring også kan skje uten at det gjør seg gjeldene i en synlig endring av atferd, og dette vil man ikke fange opp med en behavioristisk tilnærming til læring. I tillegg kan læring skje uten stimuli presentert.

De kognitive læringsteoriene legger vekt på indre prosesser, og at læring ikke kun er endring i atferd. Eksisterende kunnskap i form av skjemaer er med på å tolke ny kunnskap. Læring er både en aktiv prosess og noe som kan skje utenfor bevisstheten. Konteksten har også betydning for læring, og gjør at overføringsverdien av kunnskap ikke nødvendigvis er tilstede. En annen faktor er informasjonsprosessering, hvordan ny informasjon oppfattes, lagres og hentes frem igjen.

Sosialkognitiv læringsteori legger vekt på det sosiale aspektet ved læring, hvordan mennesker lærer av hverandre. Imitasjon, modellering og observasjon av andre, og i tillegg deling av kunnskap er faktorer som har betydning for læring fra dette perspektivet. Læring gjennom observasjon kan skje uten stimuli, annet enn at en observerer atferd. I tillegg kan læring skje uten at en kan registrere en endring i atferd. Læringen kan ligge latent, og først vise seg ved en annen anledning. Dette er eksempler på hvordan sosial læringsteori skiller seg fra behaviorismen. Elkjær (2003) påpeker nytten av å strukturere og organisere læring i organisasjoner ut fra prinsipper for sosial læring. Hun nevner også organisasjonsstruktur som en faktor i forhold til læring.

Måten behaviorismen ser på læring gjør at det er målbart, og man ser effekten av læringstiltak som blir satt inn. Faktorer ved kognitiv læringsteori gir et større bilde av helheten for læring. Hvordan ny informasjon tolkes i forhold til eksisterende kunnskap, gjør at formidlingen av ny kunnskap må være tydelig og at erfaringsbakgrunnen blir tatt hensyn til. En fagutdanning blir på denne måten et referansegrunnlag som ny kunnskap relateres til. Om man ser på læring i grupper, vil det da kunne være hensiktsmessig at medlemmene av gruppen har noe av det samme referansegrunnlaget. Dette vil kunne bidra til at tolkningen av informasjonen hos de forskjellige deltakerne henger sammen. På den annen side, vil en for lik forståelse av informasjonen blant deltakerne kunne føre til en mangelfull kritisk dialog rundt kunnskapen, noe som kan hindre videre utvikling av kunnskap. Situasjonsbundet eller kontekstavhengig læring gjør at det vil være effektivt å tilegne seg ny kunnskap i situasjonen det er relevant for. Problemet med overføring av kunnskap gjør at det stilles krav til refleksjon og kritisk vurdering.

En organisasjon består av en samling individer, og sosialkognitiv læringsteori legger vekt på læring i sosiale settinger. Som individer lærer vi av hverandre. Sosialkognitiv læringsteori setter fokus på relasjonen mellom individet og organisasjonen. Vi lærer av hverandre, både

formelt og uformelt. Gjennom å observere og imitere en person med mer erfaring eller bedre kjennskap til noe, kan vi lære mer hensiktsmessige måter å løse et problem på. Også gjennom observasjon av andres atferd utenom oppgaveløsning, som for eksempel hvordan man forholder seg til hverandre og interagerer med hverandre, kan en lære. Dette gjør at medlemmer i organisasjonen bør være bevisst på hvordan de fremstår også i andre situasjoner enn i den spesifikke oppgaveløsningen.

Organisering av individuell læring i organisasjoner.

Stephen Billett (2001) har satt opp strategier til hvordan læring på arbeidsplassen effektivt kan settes ut i praksis. Læring skjer som følge av både daglige aktiviteter og gjennom hjelp fra kolleger (ibid.). Dette vil være en form for ustrukturert læring, og kan dreie seg om for eksempel læring ved observasjon og eksperimentering.

Selv om det er beviser for at læring skjer i det daglige på arbeidsplassen argumenterer Billett (2001) med at det er nødvendig med struktur og organisering for å maksimere effekten av læringen, og for å minimere faktorer som er til hindring for læring. Han sier at det både er viktig for individet å nå sine mål i forhold til arbeid og karriere og for en bedrift å ha ansatte som kan tilpasse seg endringer i krav og form i det praktiske arbeidet (ibid.). Dette dreier seg om både vedlikehold og videreutvikling av kompetanse. Også utvikling av omstillingskompetanse hos medlemmene av organisasjonen kan være en aktuell form for kompetanseutvikling som kommer til uttrykk her. Hva disse formene for kompetanseutvikling dreier seg om, blir diskutert nærmere i kapittel 2.2.2.

Han beskriver læring som noe som primært skjer mellom medlemmene i en organisasjon, hvor en med mer erfaring eller ekspertise fungerer som en guide. En slik guide, foreslår Billett (2001), bør ha erfaring i arbeidsområdet. I tillegg bør guiden ha en forståelse for arbeidsmålene, og hva som kreves for å nå dem. De må også verdsette styrt (guidet) læring, se behovet for det og kunnskapsdeling. De må være villige til å dele kunnskap, og til sist poengterer han at de må fungere som en guide til forskjell fra en lærer. Med det siste punktet mener han at de som lærer også må tenke og handle (Billett 2001). Læring blir beskrevet som noe som skjer mellom medlemmene i en organisasjon. Holdninger til det å dele kunnskap blir en viktig faktor, og han legger også vekt på refleksjon gjennom tenkning og handling rundt læring. Prinsippet om guider blir videre diskutert senere i oppgaven.

2.2 Læring fra organisasjonens perspektiv

Oppgavens fokus er læring i organisasjoner. I dette ligger det et kontekstuellt premiss om at fokuset ligger på læring som skjer i den mer eller mindre sosiale konteksten virket i en organisasjon er. Individuell læring i organisasjoner blir mest interessant sett i sammenheng med de andre medlemmene i organisasjonen. I dette kapitlet blir det presentert enkel og dobbelkretslæring gjennom organisasjonslæring i henhold til Argyris og Schön, før det vises til ulike former for organisasjonslæring gjennom å presentere kompetanseutvikling i regi av organisasjonen. Deretter settes fokus på utvikling av kunnskap i organisasjoner. Til slutt summeres de ulike perspektivene opp ved å vise en oversikt over forskjellige perspektiv på organisasjonslæring gjennom Vera og Crossan.

2.2.1 Organisasjonslæring i henhold til Argyris & Schön

Argyris og Schön (1996) presenterer to former for organisatorisk læring: enkel og dobbelkretslæring. Med enkelkretslæring menes læring som forandrer handlingsstrategier eller underliggende antagelser til strategier uten å forandre på verdiene som ligger til grunn for handlingsteoriene. Dobbeltkretslæring er læring som også forandrer på verdiene i tillegg til strategier og antagelser. Hvis et problem eller en feil har bunn i verdiene eller normene som ligger i grunn i organisasjonen, vil enkelkrets læring ikke ha effekt, da denne ikke berører dette (ibid.). Enkelkretslæring kan minne om Piaget sitt prinsipp om assimilasjon, der ny kunnskap passes inn med eksisterende kunnskap. Dobbeltkretslæring har det til felles med akkomodasjon at det på bakgrunn av ny kunnskap endrer de underliggende verdiene. Verdier og skjema er ikke det samme, men prosessen ligner. Argyris og Schön (1996) kobler enkel og dobbelkretslæring opp mot organisasjoner og organisasjonslæring.

Med tanke på disse to formene for organisatorisk læring, har Argyris og Schön (1996) utviklet en modell for organisasjonslæring. De antar at de fleste organisasjoner har en læringsmodell som kan beskrives med enkelkretslæring. Modeller som faller under denne beskrivelsen kaller de organisasjonslæringssystem I eller modell O I. Et modell O II læringssystem er et system som vil gjøre organisasjonen i stand til dobbelkretslæring, det vil si at den er åpen for forandring i de styrende variabler, normer og antagelser. De sier så at en

modell O I ikke naturlig vil utvikle seg til en modell O II, slik at en overgang må organiseres (ibid.).

Modell O II representerer ideelle læringsmetoder og er foranderlige og fleksible, og trenger ikke nødvendigvis bli oppnådd. En av grunnene til at modell O II er fleksibel, er poenget at den skal legge til rette for dobbelkretslæring, noe som i seg selv åpner muligheten for å sette spørsmålsteget ved tilstanden til enhver tid. Forfatterne sier at O II systemer er sjeldne, og lite presentert i forskning. De legger også til at overgangen de presenterer fra modell O I til O II er primitiv og langt fra ferdig (Argyris og Schön 1996).

Argyris og Schön (1996) påpeker at en modell O II ikke nødvendigvis må oppnås. Med det tolker jeg at ofte kan enkelkretslæring være nok til å løse det som er nødvendig. Om læring skal brukes til å endre på verdier og normer i bunn av organisasjonen, vil en modell O II være metoden som blir brukt. Når tilstanden skal vurderes kontinuerlig, setter det krav til oppmerksomhet mot læringen og helheten i organisasjonen.

Modell O I og modell O II er ikke motsatte av hverandre, men de har visse forskjeller. De grunnleggende variablene i modell O II er valid informasjon, frie og informerte valg og en intern forpliktelse. Når det gjelder handlingsstrategier er heller ikke disse motsatt.

Forskjeller er for eksempel at modell O I legger vekt på at individer må argumentere for sine hensikter og samtidig kontrollere andre og omgivelsene slik at formålet blir oppnådd. I Modell O II vil også ferdigheter og kompetanse bli brukt for å nå målet, men kontroll og argumenter i hensikten av kun å vinne frem med sitt mål er ikke en del av denne modellen. Derimot legges det vekt på å invitere andre til å konfrontere synet på og følelsene for noe hos seg selv og andre. Modell O II søker å få mest komplett og valid informasjon, og også få samordnet medlemmene av et prosjekt slik at de får en intern forpliktelse overfor prosjektet. Dette kan innebære en forandring av grunnleggende holdninger og verdier hos medlemmer i prosjektgruppen i forhold til prosjektet, og kan derfor beskrives som dobbelkretslæring for enkelte individer (Argyris og Schön 1996). I modell O II legges det vekt på samarbeid og deltagelse, og også en "internalisering" av det gitte prosjekt slik at en følelse av personlig forpliktelse blir en ønsket konsekvens. Åpenhet og kritisk syn på egne og andres argumenter er faktorer som har innvirkning på om en kan oppnå en læringsmodell O II. I modell O I holder det at en vinner frem med sine argumenter. Det stilles krav til valid informasjon, frie

og informerte valg og en intern forpliktelse for at modell O II skal fungere. For at dette skal være en mulighet, må organisasjonen legge til rette for det.

Handlinger innenfor modell O II blir vurdert ut fra i hvilken grad de hjelper til med å generere valid og nyttig informasjon, også inkludert følelser. Også hvordan problemet blir delt mellom medlemmene for å komme frem til produktive spørsmål, at problemet blir løst med en varig løsning, og at dette blir gjort uten at effektiviteten i problemløsningen blir redusert er sentrale i modell O II. Alle relevante (i forhold til problemet) medlemmer i organisasjonen deler på definering av oppgaven og kontroll over omgivelsene. Alle som har kompetanse og er med på bestemmelsesprosessen deler makten til å avgjøre strategien. For eksempel å redde ansikt, enten sitt eget eller andres, blir sett på som en defensiv og antilærende holdning, og er bare akseptert i visse tilfeller der det er nødvendig for eventuelt å beskytte noen (Argyris og Schön 1996).

Disse forholdene vil gjøre at konkurranse om å bestemme for andre, å prøve å stjele glansen fra andre eller å lure andre, blir tilnærmet borte. I modell O II vil en søke etter de som er mest kompetente i forhold til å ta en avgjørelse eller løse et problem. Det vil bygges nettverk for avgjørelser slik at gruppens hovedfokus blir å maksimere bidraget til hvert enkelt medlem, slik at avgjørelser blir tatt på basis av undersøkelser rundt flest mulig relevante syn. Om nye konsept blir skapt som følge av prosesser i en modell O II form, så vil de være åpne for gjennomgang av de som skal bruke dem. Når de blir brukt vil de kunne ses i sammenheng med direkte observerte data og logikken som ligger bak konseptene. Skaperne vil også ønske å presentere dem på en åpen og konstruktiv måte (Argyris og Schön 1996).

Argyris og Schön (1996) argumenterer med at om modell O II blir brukt vil dette føre til en redusering av grupper og individers forsvarsholdning både mellom seg selv og andre. Frie valg vil øke sammen med følelser av intern forpliktelse og nytteverdi. En konsekvens av modell O II atferdstrategier og verdier vil være et trykk på dobbelkretslæring hvor individer lærer å konfrontere de underliggende antagelsene som ligger bak egne antagelser, andres presenterte syn, og også teste egne hypoteser offentlig. Dette kan føre til at antagelser og normer sentrale i organisasjonen kan komme opp i dagen, gjennomgå en offentlig konfrontasjon, bli testet og eventuelt gjennomgå en restrukturering (ibid.).

Et annet poeng som blir gjort i forhold til forskjellene mellom modell O I og modell O II er forskjeller når det gjelder sosiale verdier, som hjelp og støtte, respekt, styrke, ærlighet og

integritet. I forhold til poenget om hjelp og støtte, vil de sosiale verdiene i modell O I bestå av å gi ros og godkjenning av andre. La andre få høre det du tror vil få dem til å føle seg bra. Vær enig og støttende. Modell O II vil søke å øke kapasiteten til å konfrontere seg selv i forhold til hva som ligger under handlinger i forhold til andre. I forhold til respekt vil modell O I anbefale å bøye av for andre, og ikke konfrontere logikken eller handlingene deres. Modell O II vil søke å tilegne andre evne til å undersøke og reflektere over seg selv, uten at de mister effektivitet, ansvar og valg. Denne egenskapen må brukes og testes. Styrke er en egenskap modell O I som gjør seg gjeldene ved at en kjemper for eget syn, og at en holder på sitt syn når noen kjemper imot. Det å føle seg sårbar blir et tegn på svakhet. Modell O II sier at du skal kjempe for ditt syn, men kombinere det med utforskning og refleksjon. Det å føle seg sårbar når en støtter opp om utforskning vil være et tegn på styrke. Ærlighet ses på i henhold til modell O I som å aldri lyve, eller å si alt man tenker og føler. I modell O II legges det her vekt på å oppmuntre til å teste ut evnen til å si ting man vet, men frykter å si høyt. Integritet menes i modell O I å bestå av å holde seg ved sine prinsipper, verdier og syn. Modell O II søker å argumentere for prinsipper, verdier og syn på en måte som gjør at de kan bli gjenstand for nærmere analyse, og også oppfordre andre til å presentere sine syn på en slik måte (Argyris og Schön 1996).

Det er presentert en forskjell på enkel og dobbelkretslæring. Dobbelkretslæring forandrer på de underliggende verdier i tillegg til handlingsstrategier og underliggende antagelser. Modell O I og O II er ikke motsetninger, men forskjellige faktorer ligger til grunn. Innenfor modell O I vil individer argumentere og kontrollere omgivelsene for å nå et formål. Modell O II er mer en ideell læringsmetode som er fleksibel og foranderlig. Den er kontinuerlig under vurdering. Sentrale faktorer for læring innenfor modell O II er valid informasjon, frie og informerte valg og intern forpliktelse. Samarbeid, deltagelse, åpenhet og et kritisk syn på egne og andres argumenter er også sentralt. En åpenhet og kritisk blikk også på egne argumenter kan åpne for en dobbelkretslæring hos individet. Modell O II blir satt sammen av et nettverk av kompetente, og setter fokus på et maksimalt bidrag fra hver enkelt. Nye konsepter som blir utviklet gjennom læringen er åpne for gjennomgang. Individer lærer også gjennom modell O II å konfrontere egne og andres antagelser og verdier, og kan dermed oppnå dobbelkretslæring. Sosiale verdier er også en faktor for læring.

Argyris og Schön (1996) nevner selv at det er en del som står igjen når det gjelder utviklingen av teorien. Hvordan en organisasjon i praksis skal kunne gjennomføre en overgang fra en modell O I til modell O II sies det lite om.

2.2.2 Kompetanseutvikling i regi av organisasjonen.

Fire former av utvikling av kompetanse i arbeidslivet.

Larsen, Longva og Reichborn (1997) presenterer fire ulike former for utvikling av kompetanse i organisasjoner: Introduserende opplæring, vedlikehold og oppdatering, videreutvikling, utvikling av omstillingskompetanse. Introduserende opplæring, eller introduksjonsopplæring er den opplæringen som går på hvilke arbeidsoppgaver og ansvarsområder en jobb innebærer. Dette kan inkludere utdanningen, avhengig av hvor arbeidsspesifikk den er, i tillegg til en grad av opplæring på arbeidsplassen. Graden av introduksjonsopplæring for nyansatte vil variere mellom ulike bedrifter, bransjer og stillinger (Larsen m. fl. 1997). Forskjeller i erfaringsbakgrunn hos nyansatte og overføring av kunnskap er faktorer som må tas hensyn til her. Om bedriften er strukturert etter prinsipper i henhold til scientific management vil denne opplæringen bestå i en trening i å utføre en bestemt oppgave på en standardisert måte.

Vedlikehold og oppdatering må til for at kompetansen skal vare. Både anvendelse og oppfriskning som går ut over det daglige arbeidet må til for at en ikke glemmer eller mister evnen til å mestre viktige elementer ved kompetansen. I tillegg vil det skje en utvikling, for eksempel teknologisk eller ved omstrukturering, som kan gjøre at en må oppdateres i forhold til kompetansen og henge med i utviklingen. Videreutvikling av kompetanse innebærer å utvide kompetansen slik at en enten spesialiserer seg mer eller er i stand til å mestre nye områder. Dette kan innbefatte opplæring utenfor den ansattes originale fagområde eller en videreutdanning (Larsen m. fl. 1997).

Utvikling av omstillingskompetanse har som mål å øke den ansattes evne til å tilpasse seg og takle eventuelle omstillinger i forhold til ulike jobber eller oppgaver. Dette vil kunne bidra til organisasjonens fleksibilitet. Grensene mellom disse formene for utvikling av kompetanse kan være flytende, både i form og resultat av tiltakene (Larsen m. fl. 1997).

Sett i forhold til Argyris og Schön (1996) sine begrep, vil kompetanseutvikling som det er presentert her dreie seg hovedsakelig om enkelkretslæring hos individet.

2.2.3 Hvordan utvikles kunnskap i organisasjoner?

Læring i organisasjoner innebærer også utvikling av kunnskap. I den sammenheng vil det være interessant å trekke inn perspektiv fra Von Krogh, Ichijo og Nonaka om utvikling og skaping av kunnskap i organisasjoner.

I Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) presenteres fire områder som er sentrale når man snakker om kunnskap i organisasjoner. De to første er en beskrivelse av kunnskap generelt og forskjellen mellom eksplisitt og taus kunnskap. Denne forskjellen er beskrevet nærmere i kapittel 2.1.2.

Det tredje poenget er at for å fremme en effektiv kunnskapsutvikling, må konteksten være kunnskapshjelpende. Det vil si at det er lagt til rette for rom og tid for slik utvikling i organisasjonen. Denne konteksten kan være fysisk, mental eller virtuell, eller alle tre (Von Krogh m. fl. 2001). Kontekst er som beskrevet i del 2.1.2 en faktor i et kognitivt perspektiv på læring. Der blir det vektlagt overføringsverdi av kunnskapen, noe som kan være viktig i denne sammenhengen. Von Krogh m. fl. (2001) ser også på konteksten som at faktorer som tid og nødvendige fasiliteter som er nødvendige er tilstede. Nødvendigheten av og formen på denne konteksten vil diskuteres nærmere på når det i kapittel 3.2.2 fokuseres på omsorg i organisasjoner og i kapittel 4.2.1.

Til sist kommer prosessen med å skape kunnskap i organisasjoner, som består av fem punkter. Disse fem punktene er sentrale fordi det å skape kunnskap er en omfattende prosess, og hvis tiltakene for dette virker meningsløse vil det kunne være til hinder for snarere enn å fremme kunnskapsutviklingen. Det første av disse fem punktene består av å dele den tause kunnskapen. I dette stadiet møtes de ulike medlemmene i et team for å utveksle kunnskapen de har om et produktområde. Den tause kunnskapen er vanskelig å formidle, og for at denne kunnskapen skal utveksles vil et tett fysisk samarbeid være gunstig.

Forskjellige måter taus kunnskap kan utveksles på har mye til felles med sosial læring, og kan bestå av direkte observasjon, med eller uten forklaringer fra andre, det kan deles ved imitasjon, eksperimentering og sammenlikning, og også ved felles øvelse. En kombinasjon

av disse metodene er vanlig, og språket har kun en liten del av dette (Von Krogh m. fl. 2001).

Utveksling av taus kunnskap er ofte både tid og energikrevende, og det krever en refleksjon rundt gruppearbeidet og de forskjellige måtene en kan dele dette på. Dette vil også kunne gjøre personen eller eksperten som sitter inne med taus kunnskap mer bevisst denne, noe som igjen kan ha positive effekter for utvikling av videre kunnskap. En ekspert har ikke bare kunnskap om hva som skal gjøres for å løse et problem innenfor sitt fagområde, men innehar også en evne til å løse uventede problemer som kan oppstå. For eksempel det å sette sammen et produkt fra mindre deler. Dette vil kanskje kunne utføres av flere enn kun eksperter, men en ekspert vil kunne oppdage feil eller mangler ved materialet lettere enn og kanskje helt automatisk i forhold til en med mindre erfaring/ekspertise. Dette kan også gjelde mindre synlige feil eller mangler, noe en med erfaring ikke nødvendigvis trenger å tenke seg om for å oppdage, men som andre må fokusere på for å få med seg. Det kan hende eksperten ikke klarer å sette ord på den vurdering som gjøres under prosessen ved å løse et problem, og som heller ikke kommer klart frem ved observasjon. Dette gjør at refleksjon rundt arbeidet blir uvurderlig for deling av den tause kunnskapen (Von Krogh m. fl. 2001).

Her vil det kunne være en utvikling både for eksperten i tillegg til for subjektet for læringen. En slik bevisstgjøring/artikulering av kunnskapen kan kanskje gjøre at denne utvikles for alle parter involvert. Refleksjon rundt arbeidet kan føre til en kunnskapsutvikling både hos individet, som blir bevisst sin kunnskap, og i organisasjonen gjennom deling av kunnskap.

Det andre punktet er å utvikle begreper, det vil si det nye produktkonseptet. Her skal det produseres et språklig uttrykk for praksis og vurderinger som er gjort. Den tause kunnskapen skal gjøres eksplisitt. For at dette skal være mest mulig gunstig kreves et språk som er figurativt, rikt på analogier og metaforer. Språket må kunne fremme meningen og *følelsen* som ligger bak, på en måte som gjør det håndgripelig for andre. En kald og systematisk fremstilling vil kunne gå glipp av sentrale sider ved konseptet (Von Krogh m. fl. 2001). Produktkonsept blir skapt gjennom samarbeid ved hjelp av dialog (Nonaka & Takeuchi 1995).

Det neste punktet er behovet for å rettferdiggjøre begrepene eller legitimere konseptet. Her vil konseptet bli testet opp mot markedet. Et sentralt spørsmål i denne fasen er om utviklerne eller deltagerne har tro på at konseptet og kunnskapen som er skapt har potensial

til å gi konkurransefordeler over tid. Her stilles spørsmål om organisasjonens mål og verdier i forhold til konseptet, markedet, tidsaspekter, kompetansebehov, teknologi og originalitet. I tillegg vil spørsmål om kostnader og lønnsomhet gjøre seg gjeldene. Faktorer som bedriftens profil, konkurrenter og eksisterende kunders reaksjoner vil også vurderes. Svaret på disse spørsmålene vil utvikle konseptet eller kunnskapen videre, og det er viktig å se at et konsept har både en forretningsmessig og en estetisk side. Det er også, avhengig av konseptet, mulig at etiske spørsmål melder seg. I denne delen av prosessen lærer man av de konsekvenser og tilbakemeldinger produktet gir, i et stadie før det er klart for markedet (Von Krogh m. fl. 2001).

Når et konsept er blitt legitimert, er det neste steget er å utforme en prototyp, et håndgripelig uttrykk for kunnskapen teamet sitter inne med. Her bidrar flere med utviklingen.

Representanter fra markedsføring, produksjon, vedlikehold og strategisk planlegging kommer inn for å assistere den opprinnelige gruppen. Her vil en kontrollert fantasi være sentral i det målet er å produsere et fysisk objekt eller tjenestetilbud ut fra det originale konseptet. Ved hjelp av prototypen vil konseptet kunne testes ut direkte for reaksjoner og prøve ut markedet. Her vil nyttige ting som må forbedres før produktet eventuelt lanseres kunne oppdages. Det siste punktet går ut på å forsterke kunnskapen og gjøre den tverrfaglig. Her deles kunnskapen med resten av organisasjonen, inkludert produksjon, markedsføring og salgsgupper som gir tilbakemelding. Selv om prosjektet ikke ender opp et produkt som skal ut på markedet, vil det ha blitt utviklet kunnskap som kan komme til nytte ved andre anledninger og medarbeidere og organisasjon er flere erfaringer rikere. Dette gjelder spesifikt i forhold til selve prosjektet, men også generelt til selve samarbeidsprosessen, metoder som er brukt og rekkevidden av forskjellige konsepter. Kunnskapen som er blitt utviklet burde kunne utnyttes i senere prosjekter i organisasjonen. Kunnskapen bør også dokumenteres av ledelsen, og også formidles til alle i organisasjonen (Von Krogh m. fl. 2001).

Prinsippet om at kunnskapen skal formidles til alle i organisasjonen, og med alle involverte i prosessen, gjør at denne måten å se på kunnskapsutvikling på skiller seg sterkt fra læring i forhold til taylorismen og scientific management. Her kan en påpeke at målet for læringen vil være forskjellig. Behovet for en gunstig kontekst i organisasjonen som forutsetning for kunnskapsutvikling, gjør at det strenge hierarkiske systemet som følger en organisering i henhold til scientific management som introdusert av Taylor (2006/1911) vil være til hinder

for en slik metode. Her er det ikke ønsket at den enkelte arbeider skal ha kunnskap og ferdigheter utover sin spesifikke oppgave.

Taus kunnskap formidles gjennom sosialisering, fysisk nærhet og forbindelser, og verktøy som dataprogrammer kan også bidra. I tillegg vil taus kunnskap kunne formidles ved at den gjennom en prosess som beskrevet blir gjort eksplisitt.

Det er uenighet om hva taus kunnskap er, og hvordan dette utvikles. Nonaka og Takeuchis beskriver taus (tacit) kunnskap som noe som kan oversettes og omformes til eksplisitt kunnskap. Dette blir sett på som en direkte feil tolkning av begrepet av Tsoukas (2003). Tsoukas (2003) mener at selve ideen om å omforme taus kunnskap blir feil, og at fokus heller må være på hvordan oppmerksomheten blir rettet mot ting. Han sier at en vanlig misforståelse er å oppfatte taus kunnskap som det motsatte av eksplisitt kunnskap. Det vil være mer riktig å se for seg taus og eksplisitt kunnskap som to sider av samme sak. Han påpeker at Nonaka og Takeuchi ser for seg taus kunnskap som kunnskap som ikke er artikulert. Ifølge Tsoukas (2003) inneholder *tacit knowledge* slik det blir forklart av Polanyi, som i sin tid lanserte begrepet, noe *ineffable*, noe som ikke kan artikuleres, men som kommer frem i resultatet av produktet som kommer som følge av kunnskapen. Tacit knowledge, taus kunnskap, blir forklart som en del av dugelig utførelse (*skilled performances*) som har en nytte av å bli diskutert. Men i stedet for å ha fokus rettet mot å oversette eller artikulere den tause kunnskapen for å overføre den til andre, bør fokus være på hvordan vi retter oppmerksomheten mot for eksempel en mentor. Ved at denne delen av kunnskapsdeling blir forbedret, vil en kunne oppnå en mer effektiv læring. ”*New knowledge comes about not when the tacit becomes explicit, but when our skilled performances – our praxis – is punctuated in new ways through social interaction.*” (Tsoukas, 2001/2003:426).

Her hevdes det at taus kunnskap ikke er noe som bør gjøres om til, eller oversettes til, eksplisitt, men heller at det bør være fokus på oppmerksomhet for å få en mer effektiv læring. Tsoukas (2003) hevder at taus og eksplisitt kunnskap er to sider av samme sak, men at det blir sett på som motsetninger hos Nonaka og Takeuchi. Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver taus og eksplisitt kunnskap som to forskjellige former for kunnskap, men ikke nødvendigvis som motsetninger. De har et fokus på kunnskapsomforming, som dreier seg om interaksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap. Innenfor dette har de satt opp fire måter dette skjer på. Den første er sosialisering, hvor taus kunnskap utvikles videre i form av

taus kunnskap. Eksternalisering utvikler taus kunnskap til eksplisitt, og i kombinasjon går eksplisitt til eksplisitt. Den siste måten dette kan skje på er gjennom internalisering, hvor eksplisitt kunnskap utvikles til taus kunnskap. Nonaka og Takeuchi (1995) påpeker og at forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap foregår i individet, og ikke i selve organisasjonen. Her legger de vekt på at organisasjonen ikke kan skape kunnskap uten individene. De sier videre at om ikke kunnskapen blir delt mellom individer i organisasjonen, så vil ikke organisasjonskunnskapen kunne sies å utvikles (ibid.). Jeg tolker dette som at selv om det er forskjeller mellom taus og eksplisitt kunnskap, er de ikke motsetninger, men deler av kunnskap. Jeg vil tro at læring og utvikling av kunnskap vil kunne ha nytte av både et fokus på oppmerksomhet og på prosesser for å artikulere taus kunnskap, og at dette heller ikke bør ses på som motsetninger.

For å utnytte mulighetene for kunnskapsutvikling i organisasjonen er en bevisstgjøring av den tause kunnskapen og deling av kunnskap sentralt. Taus kunnskap og kontekstens betydning er faktorer som teorien om kunnskapsutvikling i organisasjoner deler med kognitiv læringsteori. Også faktorer sentrale i sosialkognitiv læringsteori er til stede her. Dette er blant annet læring ved observasjon, imitasjon og eksperimentering. Tett samarbeid og deling av kunnskap er som i læringsmodell O II til Argyris og Schön (1995) viktige faktorer for å få til kunnskapsutvikling. Dette er også Tsoukas (2003) enig i, han mener det nettopp er gjennom den sosiale interaksjonen at kunnskapsutvikling skjer. Refleksjon, dialog og bruk av et språk som fremmer mening og følelse er faktorer som er viktige når taus kunnskap skal gjøres eksplisitt. Kunnskap utvikles både spesifikt i forhold til produktet som utvikles, men selv om det ikke blir et ferdig produkt vil organisasjonen generelt ha lært av prosessen den har vært i gjennom.

2.2.4 Organisasjonslæring og organisasjonskunnskap.

Det er mange perspektiv når man snakker om læring i forbindelse med organisasjoner. For å vise sammenhengene og motsetningene mellom ulike perspektiv og begrep som blir brukt i litteraturen om læring og kunnskap i og for organisasjoner blir det i dette delkapittelet vist til en diskusjon om begrepene organisasjonslæring (organizational learning) og kunnskapsledelse (knowledge management) av Vera og Crossan (2003).

Vera og Crossan (2003) bringer frem at den faglige diskusjonen rundt disse begrepene begynte på 60-tallet, men at populariteten blant ledere i arbeidslivet først kom på 90-tallet. Forfatterne sier at selv om begrepene er har en nær sammenheng med hverandre, blir de sjeldent diskutert sammen. To kjernespmåler blir brakt frem i kapitlet, hvordan passer organisasjonslæring og kunnskapsledelse sammen og hvordan blir ytelse påvirket av disse? Organisasjonslæring blir her definert som *endringsprosessen i individuelle og delte tanker og handlinger som er påvirket av og en del av organisasjonens institusjon* (Vera og Crossan 2003:123). Definisjonen av organisasjonslæring som presenteres her har elementer som inkluderer de ulike formene for individuell læring som ble lagt frem i kapittel 2.1, her i sammenheng med konteksten av organisasjonen.

Vera og Crossan (2003) legger også vekt på skillet mellom begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjon. Organisasjonslæring behandler spørsmålet om hvordan en organisasjon lærer, det er beskrivende eller deskriptivt. Spørsmål rundt den lærende organisasjon er foreskrivende eller normativ, og er rettet mot hvordan organisasjoner bør lære med tanke på praktikere. De skiller også mellom kunnskapsledelse og organisasjonskunnskap (organizational knowledge). Her legger de vekt på at det er en forskjell på fokus på selve kunnskapen og på hvordan man styrer den, i tillegg til å igjen vise til forskjellen mellom et beskrivende og et foreskrivende eller normativt utgangspunkt for forskning. Forfatterne mener at kunnskapsledelse kan bli forstått som ”styrt læring” (managed learning) som har en positiv effekt på ytelse i organisasjonen. De viser også at det er en sammenheng mellom begrepet kunnskapsledelse og informasjonsteknologiledelse. Organisasjonskunnskap er mer etablert som et teoretisk begrep.

For å vise sammenhengen mellom kunnskap (knowledge), viten (knowing), og læring har de konstruert en matrise:

		Kunnskap	
		Stabil	Forandring
Viten	Stabil	Ingen læring	Læring som tilegnelse av nye fakta og/eller ferdigheter
	Forandring	Læring som utøvelsen av nye fakta og/eller nye ferdigheter	Læring som tilegnelsen og utøvelsen av nye fakta og/eller ferdigheter

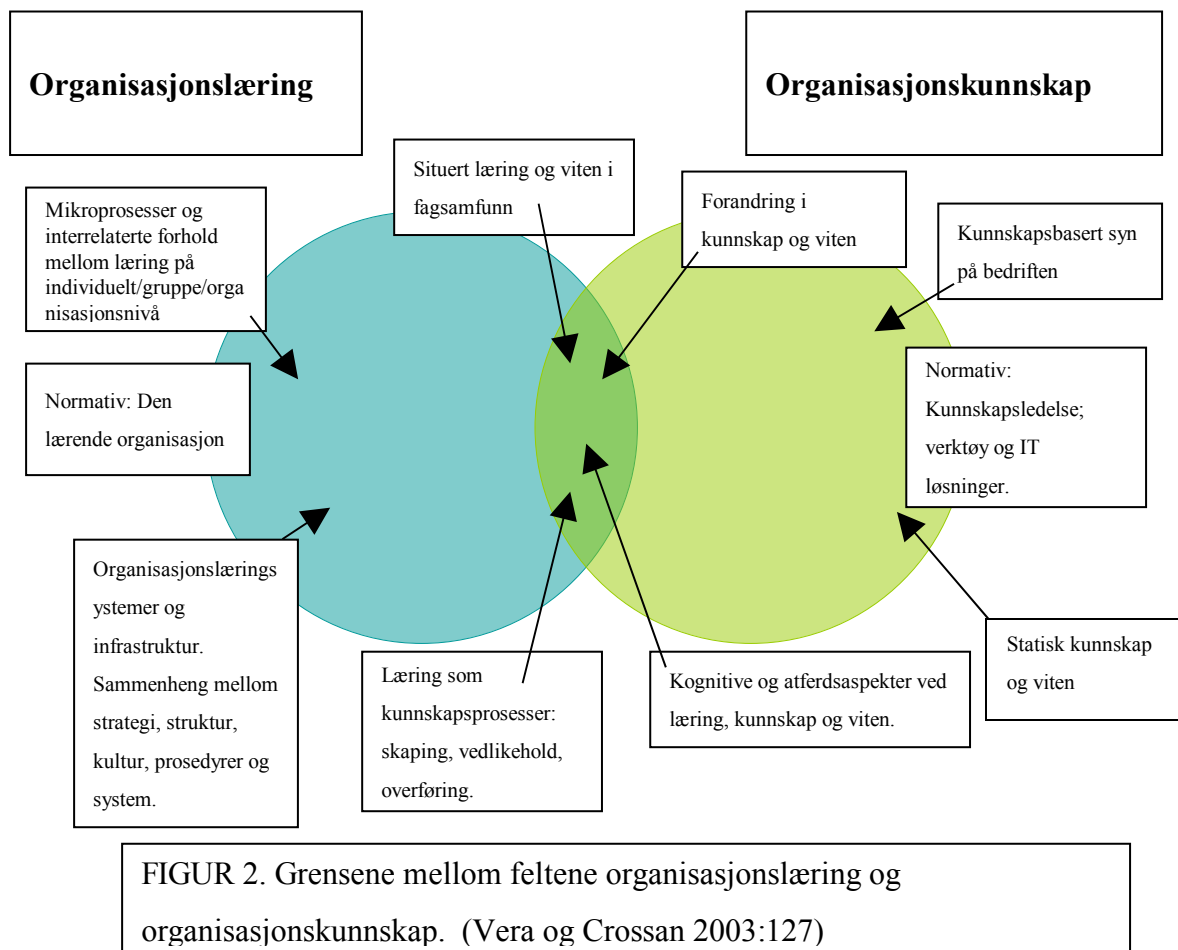
FIGUR 1. Kunnskap – viten - læringsmatrise (Vera og Crossan 2003:126).

Figur 1 er en oppsummering av forholdet mellom kunnskap, viten og læring. Vera og Crossan viser at kunnskap kan tilegnes gjennom refleksjon, og gjennom handling som eksperimentering og ”learning by doing”. De sier også at kunnskap samles både i hodet og i kroppen. De påpeker også at viten er noe vi faktisk gjør. Med dette mener de at viten er kunnskap som er en del av handlingen, og ikke bare kunnskap brukt i handlingen. De påpeker at kunnskap og viten er innholdet i læringsprosessen, det vi lærer oss. Forskjellen på kunnskap og viten ligger i at kunnskap dreier seg om det kognitive, både faktakunnskaper og ferdigheter. Viten gir seg uttrykk i handling, altså kunnskap som handling (Vera og Crossan 2003).

I lys av den behavioristiske tradisjon vil viten i forandring være en verdi for læring. Her er en endring i målbar atferd, og derfor vil læringen kunne måles. En tilegnelse av nye fakta eller ferdigheter som ikke utføres vil i ytterste konsekvens ut fra et behavioristisk perspektiv ikke kunne måles, og vil ikke bli lagt vekt på. Behaviorisme sett i forhold til Taylors (2006/1911) scientific management og målstyring: Scientific management la vekt på å finne en idealtid som en oppgave skulle utføres på. For å motivere og lære arbeiderne til å oppnå denne tiden brukte man prinsipper om belønning og straff som betingning. Sosial læringsteori

og kognitiv læringsteori vil kunne akseptere forandring i både kunnskap og viten som læring, og har med det en styrke i forhold til behaviorisme når det gjelder å oppfatte og akseptere ulike utslag av læring og utvikling hos medlemmer i en organisasjon.

Vera og Crossant (2003) beskriver grensene mellom organisasjonslæring og organisasjonskunnskap som flytende, men legger vekt på at enkelte temaer blir behandlet i kun det ene eller det andre området.



Figur 2. viser en overlapping mellom feltene organisasjonslæring og organisasjonskunnskap. Vera og Crossan (2003) sier at de også ser at det er temaer som det primært blir fokusert på i et av områdene og noen tema hvor det ene feltet har et mer avansert syn på.

Organisasjonslæring blir sett på som mer avansert i forhold til å fremme teorier om læring i organisasjoner. Organisasjonslæring som område har også et større fokus på organisasjonslæringssystem og infrastruktur. Organisasjonskunnskapsperspektivet fokuserer på å skape et kunnskapsbasert syn på bedriften. Her vil utvikling og integrasjon av kunnskap være grunnen til at bedriften eksisterer. Organisasjonskunnskap fokuserer på innholdet, på hva som læres. Organisasjonslæring har derimot et fokus på prosessen involvert i læring, hvordan læringen skjer. Organisasjonskunnskap har et mer statisk syn på kunnskap, mens organisasjonslæring er mer interessert i forandringene og prosessene rundt kunnskap. Vera og Crossan (2003) påpeker at begge perspektiv involverer læring i form av kunnskapsprosesser. De presenterer en definisjon på læring som kunnskapstilegnelse, som involverer deling, utvikling, evaluering og kombinerer av kunnskap. De sier videre at læring og kunnskap eksisterer på individuelt, gruppe, organisasjons, samt interorganisasjons og nettverksnivå (ibid.).

Figur 2 illustrerer godt forskjellene mellom organisasjonslæring og organisasjonskunnskap, og at grensene er flytende og overlappende. Den viser godt sammenhenger, og forskjellige perspektiv på læring i organisasjoner. Definisjonen av organisasjonslæring som Vera og Crossan (2003) presenterer påpeker at både individuelle og delte (kollektive) endringer i tanker og handlinger ligger under dette begrepet. Dette viser en sammenheng mellom individuell og kollektiv læring.

Argyris og Schön (1996) Modell O I og O II er metoder for læring i organisasjoner og vil på den måten passe hovedsakelig inn i Vera og Crossan (2003) sin oversikt innenfor organisasjonslæring. Fokus er på hvordan en lærer, på metoden. Her kan det også kunne argumenteres for at den er med i overlappingen mellom de to, da den også tar for seg innholdet i læringen i form av hva den er i stand til å endre på.

Formene for utvikling av kompetanse som er presentert av Larsen m. fl. (1997) har fokus på individuell kompetanseutvikling i regi av organisasjonen. Det kan dreie seg om opplæring i fellesskap, men målet virker å være en utvikling hos den enkelte ansatte. Denne læringen gjør at de ansatte får en kompetanse tilpasset organisasjonens behov. Hensikten med læringen er i fokus, og det kan ses på som kunnskapsledelse. I forhold til figur 2 vil disse formene for kompetanseutvikling hovedsakelig befinne seg i delen om organisasjonskunnskap.

Utvikling av kunnskap i organisasjoner i henhold til Von Krogh m. fl. (2001) sin teori vil høre hjemme i overlappingen mellom organisasjonslæring og organisasjonskunnskap i Vera og Crossans (2003) figur (Figur 2). Kunnskapsutviklingen er rettet mot et bestemt mål, men fører også med seg læring i forhold til prosessen.

2.2.5 Drøfting av læring fra organisasjonens perspektiv.

Kunnskapsutvikling og modell O II har flere felles faktorer for læring. Samarbeid og deling av kunnskap er to av disse. I tillegg er konteksten viktig i begge teorier. Det må være en kunnskapshjelpende kontekst (Von Krogh m. fl. 2001) og et miljø uten antilærende holdninger (Argyris og Schön 1996). I dette ligger det samarbeid og en kultur som gjør dette til naturlige valg.

Det er faktorer som er viktige for begge disse teoriene, men selve målet for læringen er forskjellig. Kunnskapsutvikling søker å utnytte eksisterende kunnskap for å kunne utvikle et nytt produkt. Både utviklingen av produktet spesifikt og læringen som kommer gjennom prosessen er resultat av denne metoden. Modell O II ser for seg å gjøre en lærende organisasjon i stand til å endre grunnleggende verdier dersom det er behov for det. Sett i forhold til modell O I og O II, vil kunnskapsutvikling i utgangspunktet dreie seg om en O I læringsmodell. Om fokuset for kunnskapsutviklingen er å skape ny kunnskap for å endre grunnleggende verdier, eller om den ender opp med å gjøre det, kan vi si at det har skjedd en dobbelkretslæring her.

De fire formene for kompetanseutvikling ser på læring for individet i regi av organisasjonen knyttet opp mot organisasjonens behov. Hva som er faktorer for læring i forhold til dette vil være nettopp organisasjonens behov for kompetanseutvikling hos sine medlemmer og metoder som er gunstige for å oppnå dette. Billett kommer inn på ustrukturert læring som en del av læring i organisasjoner, men fokuserer på organiseringen av læring. Læring skjer primært mellom medlemmene i en organisasjon, og bør organiseres gjennom en guide. Kunnskapsdeling er en sentral faktor.

Vera og Crossan (2003) presenterer en definisjon av organisasjonslæring, og forklarer kunnskap. Figur 2 er presentert i den hensikt å vise hvor bredt feltet organisasjoner og læring er. Det er ikke en egen modell for læring i organisasjoner, men kan forstås som en samlende oversikt.

De forskjellige perspektivene presentert i denne delen ser på læring i organisasjoner på ulike måter. Målene med læring er forskjellig. Målet i de fire formene for kompetanseutvikling er utvikling i kompetansen hos individet. Dette vil antagelig sett ut fra enkel og dobbelkretslæring, kun føre til enkelkretslæring for organisasjonen. Den totale kompetansen i organisasjonen kan sies å ha blitt utviklet gjennom en utvikling hos medlemmene. Det er vanskelig å tenke seg at de grunnleggende verdier i organisasjonen blir utviklet gjennom en slik tilnærming, slik at denne modellen for læring kan sies å falle inn under betegnelsen læringsmodell O I da handlingsstrategier kan tenkes å forandre seg som følge av denne læringen. Det kan tenkes at individet kan oppnå dobbelkretslæring gjennom en endring av grunnleggende verdier gjennom utvikling av kompetanse.

Enkel og dobbelkretslæring beskriver to kvalitativt ulike former for læring. Ofte er enkelkretslæring gjennom en modell O I tilstrekkelig, men målet bør ifølge Argyris og Schön (1996) være å kunne ha en modell O II når det viser seg å være nødvendig. Dette gjør en organisasjon fleksibel og i stand til å endre og utvikle seg, men det er vanskelig å si noe om hvor mye ressurser dette vil ta og om fokus blir tatt bort fra andre aspekter i organisasjonen gjennom dette. For at dobbelkretslæring skal være mulig kreves det at det ikke er antilærende holdninger blant medlemmene i organisasjonen. Det kreves en vilje til samarbeid og deling av kunnskap i tillegg til åpenhet og ærlighet som legger til rette for en kritisk vurdering av egne og andres argumenter. Et spørsmål som melder seg i forhold til dette er om det er mulig å sikre seg at de involverte medlemmene klarer å forholde seg til dette? Om så ikke er tilfelle, vil da det være mulig å få frem en læringsmodell O II?

Von Krogh m. fl. (2001) påpeker hvordan den nye utviklede kunnskapen må ses i sammenheng med de visjoner organisasjonen har. Slike visjoner vil være knyttet til de grunnleggende verdiene i en organisasjon, da de sier noe om mål og identitet. Om den nye kunnskapen har en innvirkning på visjonen, som et uttrykk for verdiene, kan en hevde at den er et eksempel på dobbelkretslæring som presentert av Argyris og Schön (1996).

Kunnskapsutvikling har som mål å utvikle ny kunnskap. Dette kan ta form i et nytt produkt, men også veien dit er med på å utvikle ny kunnskap. Utvikling av kunnskap krever mye av de ansattes holdninger i forhold til å dele kunnskap, og kontekst og samarbeid er sentralt.

2.3 Oppsummerende diskusjon rundt læring i organisasjoner

I dette delkapittelet blir det diskutert hvilke faktorer som har betydning for læring i organisasjoner på bakgrunn av de teoriene som er presentert i kapittel 2. Jeg vil hevde at for å få en helhetlig beskrivelse og analyse av læring i organisasjoner er det påkrevd å ta for seg både individuelle og kollektive element. Vera og Crossan (2003) definerer organisasjonslæring som *endringsprosessen i individuelle og delte tanker og handlinger som er påvirket av og en del av organisasjonens institusjon* (Vera og Crossan 2003:123).

Organisasjoner består av en samling individer, og det er i samhandling mellom disse at læring skjer og kunnskap utvikles (Billett 2001). Nonaka og Takeuchi (1995) legger vekt på at forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap ligger i individet, og at det er gjennom deling av denne kunnskapen at kunnskapsutvikling blir mulig.

Det er sammenhenger mellom faktorer som har betydning for læring i organisasjoner sett fra individets perspektiv og fra organisasjonens perspektiv. Argyris og Schön (1996) snakker om enkel og dobbelkretslæring hos både individet og organisasjonen. Det individuelle perspektivet har likhetstrekk med assimilasjon og akkomodasjon. Sosialkognitiv læringsteori gjør seg gjeldene i Billetts (2001) prinsipp om guider, og i læring gjennom observasjon og imitasjon som er faktorer som gjør seg gjeldene i de forskjellige teoriene. Kontekst er en faktor som kommer frem både i kognitiv læringsteori, og i modell O II og utvikling av kunnskap i organisasjoner. Da læring og utvikling hos individer har en betydning for organisasjonens kompetanse og utvikling, vil det være viktig for organisasjonen å være bevisst faktorer som har betydning for individuell læring når tiltak for organisasjonslæring skal iverksettes.

I forhold til behaviorisme viser Ormrod (2004) hvordan denne kan ha en innvirkning på en kunnskapshjelpende kontekst. Deling av kunnskap er en sentral faktor når det gjelder læring og utvikling av kunnskap i organisasjoner. Om respons på bidrag i kunnskapsdelingssituasjoner er negative og blir møtt på en usaklig måte eller med latter, vil en kunne lære å ikke være åpen i en slik situasjon. Antilærende holdninger hos kolleger kan også gi slike opplevelser. Ormrod (2004) foreslår å sette opp belønning for kunnskapsdeling for å endre på dette. Her ser vi hvordan behavioristiske læringsfaktorer kan virke negativt for organisasjonslæring, men at også prinsipper relatert til denne læringstradisjonen kan bidra til å endre dette til et mer gunstig læringsmiljø

Perspektivene for læring er forskjellig, men de samles i definisjonen hos Vera og Crossan (2003). Selv om faktorer for individuell læring har en innvirkning på organisasjonslæring på ulike måter, ligger det forskjeller i mål og metoder for læring. Organisasjonslæring kan skje ved at individene i organisasjonen lærer og utvikler kunnskap og kompetanse, men kan også ta form av endring i organisasjonen som helhet. For at en organisasjon skal kunne sies å ha gjennomført dobbelkretslæring, er det nødt til å ha skjedd en endring i de grunnleggende verdier i selve organisasjonen. Det er ikke nok at enkelte medlemmer i organisasjonen har endret sine grunnleggende verdier.

I praksis er prinsippene om kunnskapsdeling i moderne organisasjonslæringsteorier uforenelige med prinsippet i scientific management om at arbeiderne kun skal fokusere på en standardisert måte å utføre en spesifikk oppgave på. Organisasjonen ønsker å unngå å være avhengig av den enkelte arbeiders kunnskap og kompetanse. I scientific management modellen kan en se på inspektørene som en form for guider, men refleksjon og dialog er ikke faktorer som er aktuelle i den teorien.

3. Trivsel i organisasjoner

Teoriene som presenteres i denne delen er ikke teorier med primærfokus på trivsel. Fokus vil her være å se på faktorer som har en betydning for trivsel. Den første delen tar for seg trivsel fra individets perspektiv, gjennom indre motivasjon og emosjonell intelligens. Del 3.2 har fokus på organisasjonens perspektiv gjennom å se på trivsel i forholdt til organisasjonskultur og omsorg i organisasjoner.

For å få til dette blir trivsel i organisasjoner sett på gjennom en eklektisk tilnærming til og forståelse av trivselsbegrepet. Ved å gjøre det på denne måten kommer det frem ulike aspekter ved trivsel relatert til forskjellige perspektiv. Ulempen ved å gjøre det på denne måten er blant annet at trivselsbegrepet anvendes på ulike måter og med noe varierende innhold, og at det kan være vanskelig å drøfte de opp mot hverandre.

3.1 Trivsel i organisasjoner fra et individperspektiv

Anne Marie Tannæs (1984) presenter faktorer utarbeidet av V. Vroom som har med trivsel på arbeidsplassen å gjøre. Disse faktorene er beskrevet som innstillinger til følgende: Bedriften og dens ledelse, mulighet for forfremmelse, arbeidsinnholdet, nærmeste overordnede, arbeidsforhold, arbeidskamerater, og økonomisk godtgjøring (ibid.). Faktorene som er nevnt her dekker mange områder. Innstillinger til arbeidskamerater og overordnede er sosiale faktorer som det blir fokusert på gjennom presentasjonen av emosjonell intelligens i forhold til trivsel. De vil også være faktorer som sammen med arbeidsforhold og innstillinger til bedriften og ledelse vil bli tatt opp i forbindelse med organisasjonskultur og omsorg i organisasjoner. Innstilling til arbeidets innhold blir sett på ut fra indre motivasjon. Innstilling til økonomisk godtgjøring er en ytre faktor som det så vidt vil diskuteres i forbindelse med indre motivasjon.

3.1.1 Indre motivasjon

Baard, Deci og Ryan (2004) er opptatt av indre motivasjon og hvordan den indre motivasjonen skiller seg fra den ytre motivasjonen. De presenterer to definisjoner av indre motivasjon. Den første av disse er indre motivasjon som et sentralt behov hos mennesker, som *desire*, noe som kan oversettes som ønsker eller lyster. Den andre er at dette behovet

kan gi både fysiologisk og psykologisk næring til mennesker. Disse behovene vil ikke være lært, men vil eksistere hos alle. Behovene er nødvendige for overlevelse, vekst og integritet for et individ (ibid.).

Når behov blir definert på denne måten, vil en kunne se om det er et virkelig behov i forhold til om det er assosiert med vekst og helse. Om det ikke har en sammenheng med dette vil det dreie seg om et ønske eller lyst (*desire*). Behov som faller inn under denne definisjonen (*desire*), kan være behov som i praksis er skadelige eller ødeleggende. Forfatterne av artikkelen mener det vil være ulogisk og feil å definere ønsker eller lyster som kan ha skadelige konsekvenser for mennesker som et menneskelig behov. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (*self-determination theory*) foreslår tre indre, psykologiske behov: behov for kompetanse, behov for autonomi og behov for sosial støtte. Kompetanse vil være for et individ å oppleve at en lykkes med optimalt utfordrene oppgaver og å oppnå ønskede resultat. Autonomi er å oppleve valgfrihet og følelsen av å være den som initierer egne handlinger. Sosial støtte (*relatedness*) er etablering av en gjensidig respekt og avhengighet og tillit med andre. Disse indre behovene vil være tilstede hos alle mennesker, men det vil være forskjeller i hva som skal til for å få tilfredstilt dem (Baard m. fl. 2004). Individuelle forskjeller i hva som skal til for å dekke behov gjør at mennesker motiveres av ulike ting, og i ulik grad av forskjellige faktorer.

Baard m. fl. (2004) påpeker at i forskningen har tilfredsstillelse tradisjonelt blitt sett på i sammenheng med jobbtilfredshet. De mener at ved å se på tilfredshet i forhold til tilfredsstillelsen av behov vil en kunne finne en større sammenheng mellom tilfredshet og ytelse/prestasjon (ibid.). Jobbtilfredshet vil kunne være en indikasjon på trivsel i forbindelse med jobben, da dette tyder på positive følelser.

Forskjeller i sosial kontekst og varige individuelle forskjeller påvirker folks indre behovstilfredsstillelse og dermed deres motivasjon, ytelse (utførelse) og tilpasning. For eksempel vil hvor mye støtte det er i organisasjonen (gjerne fra nærmeste sjef) for autonomi være en sosial kontekst som påvirker både behovet for autonomi, og om det blir tilfredstilt (Baard m. fl. 2004). Dette kan gjøre at det mellommenneskelige klima på arbeidsplassen kan ha mer å si for behovstilfredsstillelsen, og dermed trivselen, enn karakteristikene av selve jobben. Her kommer det frem at sosial kontekst påvirker motivasjon, ytelse og tilpasning. Tilpasning kan være en faktor for trivsel, det kan ha sammenheng med innstillinger til

kolleger, overordnede, organisasjonen og arbeidsforhold som er nevnt som faktorer i forhold til trivsel i innledningen.

Latham (2007) påpeker at det er blitt stilt spørsmål til relevansen *self-determination* teorien har til arbeidsplassen av Fay og Frese. De peker på tre grunner til dette. Det første er at arbeidsoppgaver er *oppgaver*, og at dette begrenser hvor fritt arbeid blir utført i henhold til definisjonen av indre motivasjon. Den andre grunnen er at man blir betalt for å jobbe, og at sannsynligheten er stor for at man ville legge ned arbeidet og slutte om man ikke mottar lønn. Det gjensidig negative forholdet mellom ytre og indre belønning som er beskrevet av Deci vil ha en konsekvens i at ytre motivatorer som muligheten for forfremmelse og sosial anerkjennelse vil føre til få motiverte ansatte. Dette mener kritikerne vanskelig kan ses på som sannsynlig. Det tredje punktet kritikken berører er det sentrale poenget om indre motivasjon i form av følelser som deltagelse, tilfredsstillelse og glede som kritiske aspekter i forhold til selvstartende atferd. Kritikerne hevder at negative emosjoner ofte fører til en selvstartende atferd, i det en ønsker å forandre en situasjon til det bedre (Latham 2007). Om negative emosjoner også fører til selvstartende atferd, betyr ikke det at ikke positive emosjoner bør være å foretrekke. I forhold til trivsel er positive emosjoner sentrale faktorer. Baard m. fl. (2004) peker også på sammenhengen mellom behovstilfredsstillelse og ytelse, i tillegg til motivasjon og tilpasning. I del 2.1.1 blir det nevnt at Taylors vitenskapelige ledelse ville føre til tilfredsstillelse både hos arbeidere og ledelse. Arbeidere var imot dette systemet, hovedsakelig på grunn av at de så at de ville miste kontrollen over eget arbeid (Williams 1992). Dette viser en negativ holdning til å miste autonomi, og kan være et eksempel på sammenheng mellom autonomi og trivsel, og at mangel på autonomi kan gå ut over trivsel. Jeg mener at arbeidets form som oppgaver riktignok begrenser friheten i arbeidet, men mener at dette ikke utelukker behovet for en følelse av innflytelse og autonomi på hvordan en løser arbeidsoppgavene. Lønn er (vil jeg tro i de fleste tilfeller) en grunnleggende årsak til at man er i jobb. I innledningen er innstillinger til økonomisk godtgjøring presentert som en faktor som indikerer trivsel. Jeg mener lønn kan ses på som en forutsetning til arbeidet, og ikke som en motivator i seg selv. Bonusordninger og provisjon blir ofte brukt som mer direkte, ytre motivatorer i bestemte situasjoner. Om en opplever at en ikke får den lønnen en mener en fortjener, kan dette påvirke innstillinger til organisasjonen, ledelse, innhold og kolleger en mener får for mye i forhold til en selv eller

innsats. På denne måten kan lønn ha en innvirkning på trivsel, men ikke som faktor for indre motivasjon.

Teorien er også blitt kritisert for en kulturell begrensning. Det individuelle synet på selvet er typisk for vesten, og teorier basert på dette er ikke nødvendigvis overførbare til synet på selvet som *interdependent* som er hovedsakelig gjeldende i Østen. I Asia har man funnet at arbeidere er høyt motiverte av valg bestemt av autoritetsfigurer som man stoler på. Dette kan tyde på at viktigheten av personlige valg i større grad er et fenomen som er begrenset til europeisk og amerikansk kultur. I tillegg blir det påpekt at det ikke er funnet empiriske bevis for at mål satt av en selv fører til en høyere prestasjon enn mål som er fordelt eller bestemt på forhånd (Latham 2007). Det er mulig at poenget om en kulturell begrensning er en berettiget kritikk, uten at det nødvendigvis fjerner relevansen i situasjoner og kulturer der teorien kan brukes. At en er høyt motivert av valg bestemt av respekterte autoriteter, utelukker heller ikke at en kan bli høyt motivert av personlige valg.

Indre motivasjon er, som det ligger i begrepet, motivasjon som eksisterer i mennesket. Det betyr ikke at det ikke er påvirket av ytre faktorer. Den sosiale konteksten er viktig, i form av innstillinger til kolleger, overordnede, bedrift og ledelse. Behov for forhold eller bånd, det sosiale aspektet ved indre motivasjon kommer frem i disse faktorene for trivsel.

Kompetansebehovet henger sammen med faktorene innstilling til arbeidsinnhold og mulighet for forfremmelse. Behovet for autonomi henger sammen med innstilling til arbeidsinnholdet. Det vises til en sammenheng mellom tilfredshet og tilfredsstillelsen av behov. Tilfredshet er en positiv emosjon som kan være en faktor for trivsel.

Behovene som relateres til indre motivasjon ligger, ifølge Baard m. fl. (2004), i alle mennesker. Det er individuelle forskjeller som bestemmer hva som skal til for at de blir tilfredsstilt. Dette betyr at om en organisasjon har som mål å maksimere den indre motivasjonen hos sine medlemmer, må det tas hensyn til disse forskjellene.

3.1.2 Emosjoner, emosjonell intelligens og trivsel i organisasjoner

Glasø (2002) ser på trivsel som et generelt begrep som beskriver hvorfor ansatte opplever arbeidsmiljøet som godt. Han ser på emosjoners betydning for trivsel, og påpeker at ulike positivt ladde emosjoner kan inngå i trivsel. To personer kan trives like godt, men føle forskjellig. Glasø (2002) gir et eksempel med to ansatte som gir en lik, god, tilbakemelding

på en trivselskala, hvor den ene føler seg rolig og tilfreds og den andre føler seg opprømt og entusiastisk. På bakgrunn av dette mener han at det er et behov for å se på emosjoner i arbeidslivet og emosjonell intelligens i forhold til trivsel (ibid.). Positive emosjoner rundt forhold i organisasjonen er faktorer for trivsel i organisasjoner.

Dulewicz og Higgs (2001) viser til Daniel Goleman som hevder at emosjonell intelligens handler om å være klar over hva man føler og samtidig kunne håndtere følelsene uten å bli overveldet. Videre handler det om å motivere seg til å få ting gjort, være kreativ og yte maksimalt. I tillegg handler det om å ha en fornemmelse av hva andre føler og å være i stand til å håndtere relasjoner på en effektiv måte (Dulewicz og Higgs 2001). Glasø (2002) definerer trivsel som et generelt begrep som beskriver hvorfor arbeidsmiljøet oppfattes som godt av ansatte. Han relaterer positive emosjoner til trivsel. Dette viser en sammenheng mellom emosjonell intelligens og trivsel, ved at en gjennom emosjonell intelligens er i stand til å forstå og håndtere følelser.

Abraham (2005) viser til at emosjonell intelligens kan ha en positiv effekt på oppmerksomhet. En evne til å ikke fokusere på, eller sjalte ut, emosjoner som kan være til hindring for utførelsen av arbeidsoppgavene, vil være nyttig i forhold til effektivitet. En slik evne til å fokusere på det som er sentralt gir også grunnlag for en frihet til å styre tiden sin selv (ibid.). Her kommer det frem en sammenheng mellom emosjonell intelligens og autonomi.

Dulewicz og Higgs (2002) presenterer tre komponenter som de mener påvirker den emosjonelle intelligensen. Disse er *the drivers*, eller drivet, som beskrives som motivasjon, intuisjon og bestemthet. Det er det som får en person til å handle og å strekke seg mot sine mål. Den neste komponenten, *the constrainters*, eller kontrollørene, består av emosjonell elastisitet og *conscientiousness*, og fungerer som en kontroll i forhold til driverne, særlig om disse er for ambisiøse, eller rettet feil. Den siste komponenten er *the enablers*, og består av de egenskaper som fremmer ytelse og hjelper et individ til å oppnå suksess. Disse består av ting som selvinnsikt, interpersonlig følsomhet og innflytelse (ibid.). Motivasjon blir beskrevet som noe som påvirker den emosjonelle intelligensen. I tillegg kan kontrollørene påvirke om i hvilken grad en føler en får utnyttet kompetansen i forhold til det en mener en er i stand til. Om dette ikke kontrollerer et for ambisiøst driv, vil en kunne føle at en ikke får utnyttet sin kompetanse eller tar på seg for store oppgaver, noe som igjen kan gå ut over den

indre motivasjonen og påvirke innstillinger til arbeidsinnhold. Interpersonlig følsomhet og innflytelse kan være faktorer som påvirker innstilling til kolleger og overordnede.

Motivasjon er et element som påvirker emosjonell intelligens i forhold til driv. Samtidig kan emosjonell intelligens være en faktor i forhold til motivasjonen, gjennom forventninger til seg selv og kontroll over drivet. Det er en gjensidig sammenheng mellom motivasjon og emosjonell intelligens, og begge deler er faktorer som kan ha en innvirkning på trivsel i organisasjoner.

Dulewicz og Higgs (2002) presenterer syv elementer som inngår i emosjonell intelligens.

Disse er: *self-awareness*, som viser om man er klar over og bevisst sine følelser, og om en kan takle disse. Det neste elementet er emosjonell motstandsdyktighet (*emotional resilience*) som handler om i hvilken grad en er i stand til å kontrollere sine følelser og hvordan en klarer å opprettholde rett fokus under press. Det neste punktet er motivasjon som her beskrives som å ha drivet og energien til å ta for seg utfordrende mål. Så kommer elementet interpersonlig følsomhet som dreier seg om å vise følsomhet og empati mot andre.

Innflytelse dreier seg om å ha innflytelse og å kunne overbevise andre til å akseptere sine egne syn og forslag. *Intuitiveness* eller intuisjon handler om å klare å fatte beslutninger basert på henholdsvis fornuft og intuisjon etter situasjon. Det siste elementet dreier seg om *conscientiousness*, som kan oversettes som hederlighet, og beskriver det å være konsekvent i sine uttalelser og handling, og å oppføre seg i henhold til etiske standarder (Dulewicz og Higgs, 2002). Ikke alle disse elementene kan sies å ha direkte betydning for trivsel slik Tannæs (1984) og Glasø (2002) beskriver trivsel, men de kan ha betydning for behov i forhold til indre motivasjon. Interpersonlig følsomhet kan være en faktor for i hvilken grad man får tilfredsstilt behovet for sosiale relasjoner, i form av at om en har store mangler innenfor denne faktoren kan det gå ut over nettopp dette.

Grete Wennes (2005) skriver om sosial kompetanse og hvordan relasjoner alltid har et element av emosjoner i seg. Baard m. fl. (2004) presenterte behovet for sosiale bånd eller forhold som sentralt for den indre motivasjonen, og Dulewicz og Higgs (2002) har interpersonlig følsomhet som et element i emosjonell intelligens. Forkjellige definisjoner gjør seg gjeldene i de forskjellige perspektivene som tradisjonelt har konsentrert seg om sosial kompetanse. Fagfeltet organisasjon og ledelse har sett på sosial kompetanse i forhold til arbeidslivet. Sosial kompetanse blir her sett på som evner, ferdigheter og kunnskap som gjør seg gjeldene i forhold til samarbeid og konflikter, og hvordan dette hjelper i det å nå

mål i interaksjon med andre (Wennes 2005). En hensiktsmessig håndtering av konflikter vil kunne være en faktor som har innvirkning på trivselen i en organisasjon. En konflikt kan gå ut over trivsel ved at negative emosjoner blir relatert i forbindelse med arbeidssituasjonen. Med en fornuftig håndtering av de involverte kan konflikter unngås eller løses på en måte som gjør at det ikke går ut over de positive følelsene rundt de forskjellige aspektene ved arbeidssituasjonen. En konflikt kan ha innvirkning på innstillinger til overordnede, kolleger, ledelse og arbeidsmiljø etter hva konflikten dreier seg om og involverer. Emosjonell intelligens hos medlemmene av en organisasjon kan bidra til at konfliktsituasjoner løses uten at det påvirker trivselen negativt. Konfliktsituasjoner kan løses på en rasjonell måte, og kommunikasjon vil ideelt fungere bedre med en høy grad sosial kompetanse. En for rasjonell tilnærming til emosjoner vil også i noen tilfeller kunne virke kald og kalkulerende.

Wennes (2005) skriver at danskene har et sosialt kompetansebegrep som også omfatter gjensidig givende og konstruktive relasjoner og også kunne uttrykke og lese andres følelser. Wennes presenterer en definisjon som beskriver hva det innebærer å ha gjensidig givende og konstruktive relasjoner: ”*Sosial kompetanse reflekteres i vennlighet og hyggelig omgangsform, bruk av positive kommentarer og veiledning, og ikke unødig fremheving av andres svakheter, åpenhet for at andre skal få delta i aktivitet som er i gang, markering av egne synspunkter og ønsker uten at andre tar anstøt av det, og evne til å bruke humor og unngå aggresjon i provoserende situasjoner.*” (Wennes 2005:145). Wennes problematiserer dette ved å påpeke at ikke alle relasjoner er givende og konstruktive. Hun setter også spørsmålsteget ved om det er gunstig at negative følelser og sterke følelser blir holdt borte fra arbeidsplassen, om arbeidslivet da vil bestå av mennesker som virker polerte og sterkt preget og regulert av generelle normative føringer. Videre sier hun at sosial kompetanse kan ses på som en maske vi bruker og trenger for å fungere i offentlige rom som organisasjoner. Her vil følelsene være regisserte (Wennes 2005). Kulturelle koder på arbeidsplassen påvirker ofte hva det er greit å føle, og på hvilke måter det er akseptabelt å vise følelser på.

Fineman (2003) viser til enkelte yrkers, ofte kunderelaterte serviceyrker som servitører og hotellansatte, krav om en positiv holdning, om å skru på smilet om morgenen og holde det på til arbeidshagens slutt. I tillegg nevner han kurs for telefonselgere, der det blir fokusert på hvilke ord som er positive, og som vil vekke positive følelser hos mottager, og hvilke som skal unngås. Deltagerne på kurset fikk også beskjed om å holde seg til dette *empowering vocabulary* også når de var hjemme. Dette fordi språket skal virke naturlig. På denne måten

kan en hevde at arbeidstagerens emosjoner blir styrt av, og også kontrollert, av arbeidsgiver (Fineman 2003). Emosjonell intelligens innebærer å være klar over og håndtere følelser. Vil en slik emosjonsledelse som presentert i forhold til serviceyrker kunne ha innvirkning på trivsel? Det å håndtere følelser, kan innebære å legge vekk følelser som ikke er relatert til arbeidet. På denne måten vil en person med en høy emosjonell intelligens være i stand til å møte organisasjonens krav om akseptable følelsesuttrykk. For en person med lavere evne til håndtering av følelser, vil dette bli vanskeligere, og kan gå ut over hvordan denne utfører arbeidet etter organisasjonens behov. Om det oppleves at emosjoner forsøkes å styres fra organisasjonens side, ved en form for emosjonsledelse, vil dette kunne gå ut over følelsen av autonomi i jobben. Dette vil igjen kunne være negativt for den indre motivasjonen. Om negative følelser blir knyttet til arbeidssituasjonen, vil trivselen kunne sies å synke.

Emosjonell intelligens i organisasjoner kan også ses på i forbindelse med selvtillit. Det kan finnes en sammenheng mellom selvtillit og trivsel. Abraham (2005) beskriver selvtillit som en effektiv evaluering av selvet enten som en iboende egenskap eller som en tilstand som er foranderlig. Det blir satt fokus på en sammenheng mellom emosjonell intelligens og godt humør, og at humør igjen har elementer av både en mer stabil iboende egenskap og en foranderlig tilstand. Emosjonell intelligens kan hjelpe til med å forstå og regulere emosjoner, noe som kan bidra til et godt humør og høyere selvtillit. Ved hjelp av dette kan en person i en viss grad frembringe positive opplevelser for å beholde eller øke motivasjon. Et eksempel på dette blir nevnt av Abraham (2005): Om en arbeidstaker opplever en uforholdsmessig sterk og ubehøvlet kritikk av ledelse eller kolleger, kan en med høy emosjonell intelligens kunne se på dette som dårlig oppførsel eller strategi fra deres side heller enn å la det gå ut over egen innsats. Man kan ta imot en skyllebøtte uten at det går ut over selvtilliten (Abraham 2005). På denne måten kan en hevde at emosjonell intelligens er en faktor som gjør at en kan ha en positiv innstilling til arbeidsinnholdet og bedriften, til tross for konflikter. Innstillingen til de aktuelle kolleger eller ledere blir vel ikke veldig god i sammenheng med eksempelet over, men at en beholder motivasjonen kan ha betydning for opplevelsen av trivsel. Om slike episoder ikke påvirker humøret negativt, kan det være et tegn på at det fremdeles er positive følelser knyttet til arbeidssituasjonen.

3.1.3 Drøfting av trivsel i et individperspektiv.

Trivsel er en subjektiv følelse, det vil si at det er individuelle forskjeller i hva som gjør at forskjellige medlemmer i en organisasjon trives. Årsaker til at en person trives i en organisasjon kan være at behovene for indre motivasjon blir tilfredsstilt. Trivsel i sammenheng med organisasjonen er de følelser og innstillinger et medlem har til de forskjellige aspektene ved organisasjonen. Emosjonell intelligens kan være en faktor som gjør at konflikter løses på en gunstig måte, at relasjoner er positive, og at motivasjon og selvtillit holdes oppe også i motgang.

I innledningen presenteres det gjennom Glasø (2002) at tilfredshet som en emosjon har en sammenheng med trivsel. Baard m. fl. (2004) viser til en sammenheng mellom å tilfredsstille behov for kompetanse, behov for autonomi og behov for sosiale relasjoner og jobbtfredshet. Ut fra dette kan det hevdes at tilfredsstillelse av nevnte behov er faktorer som har betydning for trivsel. Både varige individuelle forskjeller og ytre faktorer, som sosial støtte, har betydning for om og hvordan behovene blir tilfredsstilt.

I kritikk av teorien om indre motivasjon blir det påpekt at også negative emosjoner vil kunne føre til selvstartende atferd, ikke bare positive emosjoner knyttet til tilfredsstillelse av behov. Når dette med motivasjon og emosjoner blir sett på ut fra et trivselsperspektiv, virker det innlysende at om både negative og positive emosjoner har en slik effekt, vil det å motivere ved positive emosjoner være å foretrekke. Å bruke negative emosjoner for å motivere høres, selv om det kan bidra til innsats, ut til å være en sikker måte å unngå trivsel på. Nå er det ikke sikkert at kritikerne mente at det var å foretrekke, men at dette også er faktorer som motiverer til handling.

Emosjoner henger sammen med trivsel ved at trivsel beskriver om innstillinger til forskjellige aspekt ved organisasjonen er preget av positive følelser. Emosjonell intelligens handler om hvordan følelser blir tolket og taklet. Abraham (2005) viser hvordan emosjonell intelligens kan bidra til å legge til side emosjoner som vil være til hinder for utførelsen av arbeidsoppgaver. Dette kan gi et grunnlag for en frihet til autonomi, som igjen er et behov relatert til indre motivasjon. Emosjonell intelligens kan også ifølge Dulcewicz og Higgs (2002) bidra til å skape en balanse mellom driv, kontrollører og gjennomføringskraft. En ubalanse mellom disse kan påvirke trivselen ved at det går ut over for eksempel behovet for

kompetanse. Dette kan være at ubalansen fører til at en ikke føler en får nok utfordringer, eller at en tar på seg for mange eller for kompliserte oppgaver.

Dulcewicz og Higgs (2002) beskriver syv elementer som utgjør emosjonell intelligens. I tillegg fokuserer Wennes (2005) på betydningen av sosial kompetanse. Emosjonell intelligens kan bidra til at konfliktsituasjoner i mindre grad eller unngår å gå ut over trivsel ved håndtering og attribusjon av følelser. Abraham (2005) viser en sammenheng mellom emosjonell intelligens, selvtillit og trivsel. Hun sier at emosjonell intelligens har en betydning for godt humør, som både har stabile, iboende egenskaper og foranderlige. Dette kan bidra til å frembringe positive opplevelser, og ikke la konflikter gå ut over humør og trivsel.

Fineman (2003) peker på kulturelle koder i organisasjoner for hva som er greit å føle og vise av følelser. I forbindelse med serviceyrker kommer dette sterkt frem, og det kan få et uttrykk som en form for emosjonsstyring.

Forskjeller i emosjonell intelligens kan også være med på å forklare forskjeller i hva som skal til for å tilfredsstille behov. Trivsel kan komme til uttrykk gjennom godt humør, noe som har i seg både stabile iboende element, og mer foranderlige element.

Det er individuelle forskjeller i hva som skal til for å dekke behovene som er faktorer for indre motivasjon. Dette vil si at det kan være forskjeller i hva som gjør at vi får positive følelser rundt forskjellige aspekter ved organisasjonen. En person får dekket sine sosiale behov ved å forholde seg til færre medarbeidere, kanskje gjennom tett samarbeid, andre igjen trenger kontakt med flere. Individuelle forskjeller i emosjonell intelligens vil også kunne virke inn på hvordan vi forholder oss til og tolker situasjoner forskjellig. En konfliktsituasjon kan gå ut over en persons selvtillit og motivasjon, mens en annen kan attribuere årsaken til konflikten utenfor seg selv, og lar det ikke gå ut over nevnte selvtillit og motivasjon. Forskjellige følelser kan oppleves forskjellig for ulike individer. Det er også lagt vekt på at forskjellige faktorer og styrker på disse må til for å tilfredsstille behov hos ulike individer. Sett ut i fra individuelle forskjeller, kan det være problematisk å legge til rette for trivsel hos alle medlemmer av organisasjonen.

Et spørsmål som kan stilles i forhold til trivsel som positive følelser relatert til de ulike aspektene ved en organisasjon, er hva som skal til for at negative emosjoner går ut over

trivsel? Det er som nevnt individuelle forskjeller i både behov og attribusjon av følelser. Når følelser rundt et aspekt ved organisasjonen er en overvekt av negative følelser, kan det hevdes at trivsel ikke er tilstede i innstillinger til dette aspektet. Om slike negative følelser overskygger de positive følelsene rundt hele organisasjonssituasjonen, kan dette gi seg utslag i mistrivsel.

Emosjonell intelligens trenger ikke å være en faktor for tilfredsstillelsen av behovene for autonomi, kompetanse og sosiale relasjoner. Kanskje kan organisasjonen fungere på en måte som tilfredsstillende alle disse behovene for et individ uten at dette individet scorer høyt på emosjonell intelligens. Kanskje skal det ikke mye til for å tilfredsstille behovene til dette individet.

Kan emosjonell intelligens komme i veien for trivsel? Om en tenker seg at behovet for sosiale relasjoner er høyt, men den sosiale kompetansen lav, kan dette tenkes å være en kombinasjon som gjør at et individs forsøk på å skape gode sosiale relasjoner feiler, og at dette går ut over trivselen. Emosjonell intelligens kan ha en betydning for om en er i stand til å sjalte ut uvesentlige følelser, slik at en i høyere grad er i stand til å arbeide på en måte som tilfredsstillende behovet for autonomi. Gjennom en høy emosjonell intelligens kan en ignorere følelser, og dette kan tenkes å kunne slå feil, slik at en for eksempel ikke er i stand til å vise empati i situasjoner der det ville vært naturlig. Dette kan tenkes å gå ut over sosiale relasjoner, noe som igjen kan føre til en lavere opplevelse av trivsel.

3.2 Trivsel fra organisasjonens perspektiv

Trivsel i organisasjoner er en subjektiv, individuell, affektiv opplevelse av de forskjellige aspekter i en organisasjon. Opplevelsen av trivsel vil bære preg av omgivelsene, og tilstanden i organisasjonen og blant dens medlemmer vil kunne ha en innvirkning på følelsen av trivsel. Dette kapitlet for seg trivsel i forhold tilorganisasjonskultur og omsorg i organisasjoner.

3.2.1 Organisasjonskultur

Innstillinger og følelser knyttet til aspektene i arbeidssituasjonen er faktorer som påvirker trivselen i organisasjoner. I denne delen presenteres organisasjonskultur og hvordan dette kan relateres til trivsel.

I del 3.1 ble trivsel i organisasjoner presentert som innstillinger til og følelser rundt de ulike aspekter ved organisasjonen. Sosiale behov ble presentert som et sentralt behov for motivasjon. I dette delkapittelet blir organisasjonskulturens betydning for sosiale behov og innstillinger til organisasjonen og dens medlemmer tatt opp. I tillegg vil det vises hvordan den kan legge føringer for arbeidsinnholdet, og for behovet for kompetanse og autonomi.

Typer organisasjonskulturer.

Higgs og Dulewicz (2001) presenterer Goffee og Jones' (1998) diskusjon rundt ulike organisasjonskulturer. Det blir her presentert fire organisasjonskulturer: nettverksbasert kultur, fellesskapsbasert kultur, konkurransebasert kultur og fragmentert kultur. Kulturene kan eksistere i enten en positiv eller negativ form (Higgs og Dulewicz 2001).

Den nettverksbaserte kulturen har en relativ høy grad av omgjengelighet og en relativt lav grad av solidaritet. Relasjoner blir her betraktet som viktigere enn fokus på oppgaver og målsetninger. Resultater oppnås ved å utnytte og bruke innflytelse fra et relasjonsbasert nettverk (Higgs og Dulewicz 2001). I en slik kultur vil emosjonell intelligens, særlig i forhold til sosial kapital, være en faktor for at den skal fungere. Fokus blir på å utnytte relasjoner. Det vil være en organisasjon preget av sosiale relasjoner, men disse relasjonene vil igjen være preget av nytteverdien. Fokuset på omgjengelighet og relasjoner som nytteverdi kan føre til et behov for medlemmer med høy sosial kompetanse og følelsene det blir akseptert å vise kan bli regisserte og glatte. Dette kan gjøre, selv om det er fokus på relasjoner i denne kulturen, at sosiale behov ikke blir tilfredsstilt. Det betyr at det kan være negativt for trivsel. Et for ensidig fokus på relasjoner i forhold til oppgaver og målsetninger, kan gi lite rom for å tilfredsstille behov for kompetanse. Om resultater kun søkes gjennom nettverk, kan også behovet for autonomi lide.

Fellesskapsbasert kultur bærer preg av en høy grad av både omgjengelighet og solidaritet. Relasjoner, oppgaver og målsetninger er sett på som viktige. En fellesskapsbasert kultur er

vanlig i nystartede organisasjoner hvor grunnleggere og medarbeidere utgjør et fellesskap. Gjensidige forhold blir verdsatt og medlemmene er engasjerte i forhold til organisasjonens visjoner og mål (Higgs og Dulewicz 2001). I denne kulturen vil også emosjonell intelligens gjøre seg gjeldende. I tillegg vil sosiale behov sentrale for indre motivasjon bli godt tatt vare på. En kan se for seg at utfordringer i forhold til trivsel i denne type organisasjonskultur hovedsakelig vil dreie seg om manglende tilfredsstillelse av behovet for autonomi.

En konkurransebasert kultur er preget av et sterkt fokus på oppgaver og prestasjoner. Fokus er å vinne og overvinne konkurrentene (Higgs og Dulewicz 2001). I denne kan behovet for kompetanse være en faktor som kan bli tilfredstilt. Om en ikke føler at en blir brukt riktig i en slik kultur kan det gå ut over behovet for kompetanse. Sosiale relasjoner er en faktor for trivsel i organisasjoner som kan være lidende under denne formen for organisasjonskultur. Andre igjen blir sett på som konkurrenter, og fokus blir å posisjonere seg gunstig i forhold til andre.

Med den fragmenterte kultur menes en kultur som legger vekt på individualitetens verdi for organisasjonen. Relasjoner er sett på som relativt uviktige, og det er lite fokus på felles mål og konkurranse. Denne kulturen kan være gunstig for organisasjoner som ønsker å profitere på en frihet til enkeltmedarbeiderens kreativitet (Higgs og Dulewicz 2001). I en fragmentert kultur vil autonomi være det behovet som best blir dekket gjennom kulturen. Selve kulturen gir lite i forhold til sosiale bånd.

Disse kulturene kan hver for seg være riktige til forskjellige bedrifter. To dimensjoner blir vurdert ut fra kulturene. Den første er omgjengelighet, og sier noe om graden av vennlighet og graden av omsorg som preger relasjonene i organisasjonen. Solidaritet sier noe om graden av en felles forståelse av oppgavene som foreligger og en felles visjon og målsetning blant medlemmene (Higgs og Dulewicz 2001). Begge elementene kan sies å kunne være faktorer for trivsel. Omgjengelighet vil ha mye å si for sosiale relasjoner, og for innstilling til kolleger, overordnede og ledelse. Solidaritet kan ha sammenheng med innstilling til innholdet i arbeidet og til organisasjonen i seg selv. Både graden av omgjengelighet og solidaritet vil kunne være faktorer som har en betydning for opplevelsen av trivsel hos medlemmene i organisasjonen. Behovet for sosiale relasjoner som kan tilfredsstilles gjennom vennlighet og omsorg, og også gjennom et fellesskap i organisasjonen.

Mekanisk versus organisk modell.

Knut Ims og Ove Jakobsen (2005) presenterer forskjeller mellom organisk og mekanisk virkelighetsoppfatning. I en organisasjon med en mekanisk modell vil maktstruktur og forskjell på betydningen til de enkelte medlemmene være klar. I en organisasjon med en organisk modell vil det være viktig å anerkjenne alle medlemmenes status som likeverdige, uansett oppgaver. I en organisk modell vil den enkelte medarbeider ha tillit og selvspekt nok til å ta initiativ og være involverende og personlig. Her vil medlemmene bli trukket inn i organisasjonen, og denne vil igjen bli en viktigere del av personens liv. Dette krever en omsorgsrasjonalitet fra den organiske organisasjonens side. Rasjonaliteten blir da påvirket av hvilken type organisasjon en oppfatter en er med i, noe som ofte er på det ubevisste plan. Dette gjør at rasjonalitet dreier seg om både det instrumentelle og hvordan oppfatningen av forholdet til organisasjonen en er medlem av er. Dette vil igjen påvirke synet på kunder, konkurrenter og samarbeidspartnere (ibid.). En mekanisk modell for organisasjonen kan måtte kreve at medlemmene er fornøyde med den posisjonen de har i strukturen. At de føler en autonomi innenfor de rammene de har og at kompetansen deres blir verdsatt. Emosjonell intelligens vil kunne være en faktor for at følelser blir håndtert i overensstemmelse med realiteten i organisasjonen. En organisk modell som beskrevet av Ims og Jakobsen gir rom for autonomi og ved å være inkluderende vil den kunne påvirke innstillinger til organisasjonen positivt. Det blir også lagt vekt på at forventninger bør stemme overens med realiteten. For å bidra til trivsel, vil emosjonell intelligens hos ledere og medlemmer være en faktor her.

Ims og Jakobsen (2005) påpeker at sentrale forskere hevder at moderne markedsøkonomi har en grunntilnærming basert på en mekanisk virkelighetsoppfatning. Økt effektivitet blir sett på som den viktigste verdien, og dette gjør det vanskelig for humanistiske grunnverdier å få fotfeste. Et slikt system får også medarbeidere til å få en status som utskiftbare økonomiske innsatsfaktorer. Mange arbeidstakere føler seg degradert til produksjonsmidler som følge av et slikt syn (ibid.). Dette vil kunne ha følger for innstilling til organisasjonen og arbeidsinnholdet. Dette vil igjen kunne gå ut over positive emosjoner en har overfor hele eller deler av arbeidssituasjonen. Om en ikke føler seg verdsatt, vil følelsene rundt arbeidet kunne bli negative og gå ut over opplevelsen av trivsel.

Ims og Jakobsen (2005) mener at ut fra en organisk virkelighetsoppfatning vil samarbeid og helhetstenkning være mer nyttig enn mer konkurranse og oppsplitting. De påstår at det er mye som tyder på at konkurranse bare er gunstig når prioriteten er kortsiktig lønnsomhet og partielle løsninger. De mener at når markedsideologi blir brukt i sammenhenger den ikke passer inn i, kan det ha uheldige bivirkninger (ibid.). Et fokus på samarbeid kan være med på å tilfredsstille behovet for sosiale relasjoner.

I del 3.1.1 diskuteres det i forhold til indre motivasjon betydningen sosial kontekst har for behovet for autonomi. Organisasjonskultur legger føringer for den sosiale konteksten, og vil på denne måten ha en innvirkning på indre motivasjon.

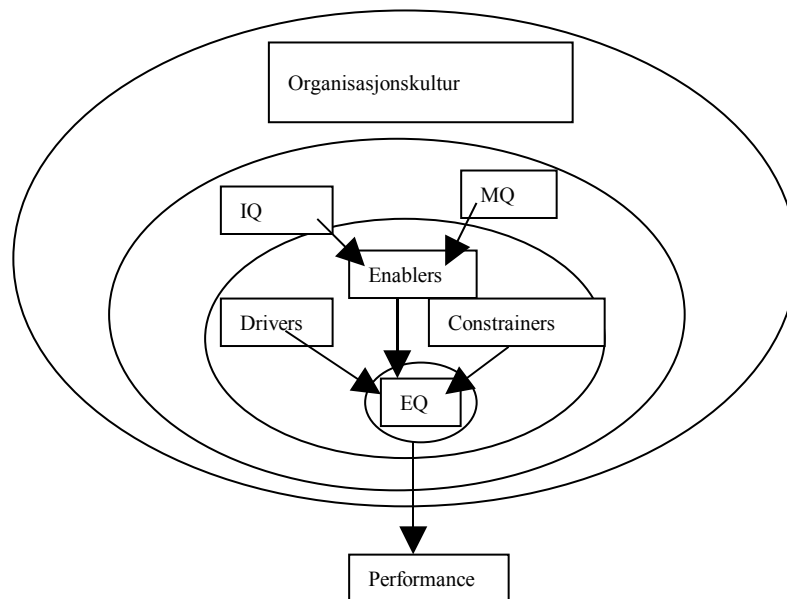
Om behovet for autonomi kommer i konflikt med føringene lagt av organisasjonen gjennom organisasjonskulturen, kan dette gå ut over trivselen. Et individ som har behov for en høy grad av autonomi, kan ha problemer med å opprettholde gjensidige forhold og kan være mindre engasjert i forhold til felles mål og oppgaver. Dette kan gjøre at trivselen til dette individet, og til kolleger, kan lide i en nettverksbasert eller fellesskapsbasert kultur.

Organisasjonen får et problem da ikke medlemmene innordner seg til kulturen. Om individet tvinges til å følge kulturen, og må skjule de følelsene dette vekker, kan man snakke om en regisering av følelser.

Emosjonell intelligens og organisasjonskultur.

Victor Dulewicz og Malcolm Higgs (2002) tar opp emosjonell intelligens i forbindelse med organisasjonskultur. De ser på emosjonell intelligens hos ledere, og har kommet opp med en

modell på hvordan emosjonell intelligens (EQ) påvirker utførelse (*performance*):



FIGUR 3: Dulewicz og Higgs modell for emosjonell intelligens viser hvordan kulturen ligger i bunn. (Dulewicz og Higgs 2002:139).

I denne modellen ser de for seg en organisasjonskultur som ligger i bunn. Så vil også intelligens (IQ) og *management competencies*, eller ledelseskompetanse (MQ) ha en innvirkning på utfallet, det vil si ytelsen, prestasjon/prestering, eller *performance* (Dulewicz og Higgs, 2002). I del 3.1.2 beskriver jeg hvordan Dulewicz og Higgs ser for seg komponenter som påvirker emosjonell intelligens.

Dulewicz og Higgs (2002) legger vekt på at organisasjonskulturen har mye å si for i hvilken grad ledere med høy emosjonell intelligens blir både valgt som ledere og om de gjør det bra og blir værende. De mener at slike ledere ikke vil kunne fungere optimalt i organisasjoner som har kortsiktige finansielle gevinster som eneste mål, eller i organisasjoner hvor hensyn til andre, emosjonelle uttrykk og etiske standarder ikke er satt pris på eller oppfordret til.

Dulewicz og Higgs (2002) setter spørsmålsteget ved om slike organisasjoner kan opprettholde suksess. I forbindelse med spørsmålet om sammenhengen mellom emosjonell intelligens og organisasjonskultur sier forfatterne at selv om denne sammenhengen er intuitivt klar, har det ikke vært forsket på dette. De peker på den korte historien emosjonell intelligens har i organisasjonsforskningen og problemer rundt det å operasjonalisere begrepet kultur i forskningsøyemed. En vanlig måte å forsøke å operasjonalisere begrepet på er å se på manifesteringen av en organisasjons kultur i form av policy, praksis og struktur (Dulewicz og Higgs, 2002). Emosjonell intelligens er en personlig egenskap, men organisasjonens villighet til å se på dette som sentralt vil gjøre dette til en aktuell problemstilling for organisasjonen som helhet. Dette i forhold til målsetninger og ledelse. Organisasjonskulturen vil være med på å avgjøre om ledere med høy emosjonell intelligens blir valgt, og egenskaper som kommer til uttrykk gjennom emosjonell intelligens kan være faktorer som har en betydning for trivsel. Den måten Dulewicz og Higgs (2002) beskriver organisasjoner som ikke vil satse ledere som scorer høyt på emosjonell intelligens, kan tyde på at er organisasjoner med en konkurransepreget kultur i samsvar med Ims og Jakobsen (2005).

Emosjonell intelligens er også en personlig egenskap som ofte kommer til uttrykk i samhandling med andre. Sammenhengen mellom emosjonell intelligens og organisasjonskultur vil kunne illustrere en sammenheng mellom individet og organisasjonen i forhold til trivsel.

3.2.2 Omsorg i organisasjonen

Når Von Krogh m. fl. (2001) diskuterer omsorg i organisasjoner, er ikke deres hovedfokus på trivsel rundt dette. Omsorg er her presentert som en måte å oppnå et gunstig miljø for kunnskapsutvikling. Likevel kan en argumentere for at fokus på omsorg i organisasjoner vil ha en sammenheng med opplevelsen av trivsel slik det er definert i denne oppgaven.

Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) tar for seg omsorg i organisasjonen i forhold til kunnskapsutvikling. Gode relasjoner, gjensidig tillit og trygghet er sentralt for en kunnskapshjelpende kontekst. Alle disse tre faktorene vil også være sentrale når vi ser på dem i forhold til trivsel som innstilling til de forskjellige aspektene ved arbeidssituasjonen. En kan se for seg at de vil kunne knyttes opp mot de sosiale aspektene ved trivsel. I tillegg

vil gode relasjoner kunne knyttes opp mot behov for sosiale bånd som kan være viktig for motivasjon.

Kunnskap sidestilles ofte med makt og innflytelse i bedrifter. For å skape et gunstig miljø for kunnskapsutvikling må tilbakeholdenhet og hamstring av kunnskap være forsøkt unngått, og da blir begrepet omsorg viktig for organisasjoner i dag. Gode relasjoner er viktig i alle fasene av kunnskapsutvikling. Enkelte organisasjoner har et sterkt konkurransepreget miljø innad, og dette vil være hemmende for kunnskapsutviklingen. I tillegg vil dette kunne ha negative konsekvenser for tilpasningsdyktigheten og organiseringen av bedriften, og få bedriften til å gå glipp av fordeler og foreta gale valg i forhold til marked og konkurrenter. Et sterkt konkurransepreget arbeidsmiljø vil også kunne ha negativ innvirkning på trivselen til mange av de ansatte. Von Krogh m.fl. argumenterer at en kunnskapsutviklende kontekst vil bidra til at en gitt organisasjon vil være et trivelig sted å arbeide, og at den vil være fleksibel og fremtidsorientert. De påstår at en kunnskapsutviklende kontekst, med vekt på personlige forbindelser og samarbeid, vil gjøre bedriften mer lønnsom (Von Krogh m. fl. 2001). Her hevder Von Krogh m. fl. (2001) at et konkurransepreget miljø vil være til hinder både for trivsel og kunnskapsutvikling. De peker på gode relasjoner som viktig for kunnskapsutvikling og at dette kan lide under et konkurransepreget miljø. Ims og Jakobsen (2005) legger vekt på forskjellene mellom mekanisk og organisk modell i organisasjoner, og sier at en organisk modell vil legge mer vekt på samarbeid enn konkurranse.

Von Krogh m. fl. (2001) fant i sine studier at omsorg er et begrep som beskriver relasjoner som har en positiv virkning på kunnskapsutvikling på en fullverdig måte. For at det skal være mulig å skape en kontekst som er preget av omsorg, må ledelsen være bevisst på det. De påpeker at slike egenskaper tradisjonelt er assosiert med kvinnelige og ”myke” ledere. Det blir hevdet at kvinners atferd i arbeidslivet er mer rettet mot samarbeid, og gir seg uttrykk i etablering av nettverk, veiledning og utvikling av team, noe som igjen kjennetegner et omsorgsfullt og skapende arbeidsmiljø. Kvinnelige og ”myke” ledere er ikke nødvendigvis en forutsetning for en omsorgsfull organisasjon, da de fleste mennesker har et naturlig forhold til omsorg (ibid.). Dette viser lederens betydning for trivsel. En bevisst ledelse og en gjennomgående kultur for omsorg vil være faktorer som kan ha en innvirkning på trivsel. En kan tolke dette som at emosjonell intelligens hos ledere kan være en faktor som kan hjelpe en organisasjon å være bevisst på og gjennomføre et omsorgsbasert organisasjonsmiljø.

Von Krogh m. fl. (2001) har tilpasset et japansk begrep, *ba*, til forutsetningene for god kunnskapsutvikling. *Ba* er mest av alt et nettverk som er basert på interaksjon, der tillit og omsorg deltagerne imellom er den bestemmende faktor. Det trenger ikke å være et fysisk sted, men kombineres gjerne av fysiske rom, virtuelle rom og mentale rom. Forfatterne presenterer fem dimensjoner som i praksis forklarer hva som menes med omsorg i forbindelse med kunnskapsutvikling i organisasjoner.

Den første dimensjonen er gjensidig tillit. Dette kan være tidkrevende, men kan oppnås ved en konsistent opptreden uten store overraskelsesmomenter. Overbevisende gode intensjoner, rykte og en bedriftskultur som fremmer åpenhet og tillit fremfor konkurranse er viktige faktorer her. Aktiv empati er det neste punktet, og her menes at en forsøker å forstå den andre på en aktiv måte. Virkemidler for å oppnå dette vil være ting som aktiv lytting, at en praktiserer dialog fremfor utspørring (Von Krogh m. fl. 2001). Aktiv empati, evne til å forstå andre, krever emosjonell intelligens. I forbindelse med dette kan det komme en konflikt mellom regler innad i en organisasjon om hvordan man takler følelser, noe som kan være nyttig for å skape en effektiv organisasjon, og poenget med at en skal ha en aktiv empati for sine kolleger. De mener at å akseptere andres følelsesliv er sentralt for å etablere gode relasjoner og et godt arbeidsmiljø, og igjen få et miljø for effektiv kunnskapsutvikling. En forståelse og utveksling av følelser kan også direkte kunne føre til nyskaping (ibid.).

Neste prinsipp er adgang til hjelp. Medlemmene av organisasjonen må være tilgjengelige for hverandre og villige til å hjelpe ved behov, og til å forklare og veilede, og dele sin kunnskap med kolleger etter hvert som ferdighetene utvikler seg. Ingen i organisasjonen må bli møtt med fordømmelse. Konteksten må tas i betraktning når noe blir vurdert, ta hensyn til eventuelle formidlende omstendigheter. Feil vil uansett kunne oppstå, og svært negativ tilbakemelding kan ha negativ effekt på utviklingen av kunnskap. Eksperimentering har en sentral rolle i kunnskapsutvikling, og negative bemerkninger på for eksempel bruk av analogier vil kunne gjøre at det ikke blir brukt i fremtiden (Von Krogh m. fl. 2001). I drøftingen i del 2.1.4 ble det presentert et eksempel av Ormrod (2004) på hvordan en ukritisk negativ respons kan ha konsekvenser for videre kunnskapsdeling.

Den siste dimensjonen er pågangsmot. Medlemmene i organisasjonen må være modige når de selv eksperimenterer og når de lar andre eksperimenter. Man må tørre å gi tilbakemelding og si hva man mener. Her er det viktig å være åpen og konstruktiv.

Kritikerne har en viktig rolle for at sluttproduktet skal bli så bra som mulig (Von Krogh m. fl. 2001).

Når det er lite omsorg i en organisasjon vil konkurranse prege organisasjonen, og kunnskapsutviklingen vil skje ved at man griper eller bytter/utveksler kunnskap. I en organisasjon preget av omsorg vil kunnskapsutviklingen skje ved at man skjenker kunnskap og man *lever med* og arbeider sammen om et konsept og deler taus kunnskap og følelser. Begrepet *å leve med* oppsummerer på en måte prinsippene for en omsorgspreget organisasjon, det beskriver hvordan kunnskap skapes og samtidig skjenkes andre. At man ser *med* begreper snarere enn *på*. I praksis kan ledere prøve å skape en omsorgsbasert organisasjon ved å revidere kunnskapsvisjonen, så finne hvilke kilder for taus kunnskap som er tilgjengelig. Deretter finne hvor tilgjengelige disse kildene er og se den sannsynlige innvirkningen den tause kunnskapen vil ha på visjonen, sørge for at kildene til taus kunnskap får omsorgsrelasjoner, og sette opp en felles omsorgsbasert base for erfaring med kildene. De to siste bør gjentas flere ganger, da omsorg og kunnskapsutvikling er en kontinuerlig prosess. Til sist bør resultatene evalueres (Von Krogh m. fl. 2001).

Målet for en omsorgsbasert organisasjon er som presentert her gunstige betingelser for kunnskapsutvikling, og ikke trivsel i seg selv. Selv om trivsel ikke er fokus i teorien, påpeker Von Krogh m. fl. (2001) at en konsekvens av omsorg i organisasjoner kan være trivsel. En omsorgsbasert organisasjon har mye til felles med det Ims og Jakobsen beskriver som en organisasjon med en organisk modell, hvor omsorgsrasjonalitet er en sentral faktor i en organisk modell. En omsorgsbasert organisasjon vil på denne måten kunne betegnes som en organisasjon med en organisk modell.

Omsorg i organisasjoner og emosjonell intelligens.

Omsorg i organisasjoner kan også relateres til emosjonell intelligens. Rebecca Abraham (2005) presenterer begrepet *organizational citizenship*. Dette begrepet beskriver prososial atferd hvor ansatte frivillig tar ansvar for mentoring, selvutvikling, å representere organisasjonen på en god måte, og det å ta på seg nye, utfordrende eller futuristiske prosjekter. Her viser forfatteren til at emosjonell intelligens kan gjøre at en slik atferd blir utført. En høy empati kan gjøre at det er en sterkere forståelse av årsaker til at noen medlemmer i en organisasjon sliter med å utføre arbeidsoppgavene sine. Optimisme kan påvirke hvordan støtte og veiledning blir mottatt og utført. Abraham har funnet støtte hos

Charbonneau og Nicol (2002), i en kjønnsbasert undersøkelse med ungdom i et leirmiljø. Her ble det funnet at emosjonell intelligens hadde en signifikant korrelasjon med altruisme og *civic virtue* blandt guttene, og det samme i tillegg til samvittighet og omtanke hos jentene. Abraham legger til at et slikt leirmiljø ikke er det samme som en organisasjon, men at resultatene bør vurderes som overførbare. Det er også funnet en sammenheng mellom emosjonell intelligens og altruistisk atferd, i denne sammenheng viser Abraham til en undersøkelse blant seniormanagere i Israel av Carmelli (2003) (Abraham 2005).

3.2.3 Drøfting av trivsel fra organisasjonens perspektiv.

I premisset trivsel i organisasjoner ligger det som forutsetning at konteksten er vesentlig. Selv om følelsen av trivsel er individuell, vil den her relateres til aspekter ved organisasjonen. I denne delen er det sett på trivsel fra organisasjonens perspektiv i forhold til organisasjonskultur og omsorg. I kapittelet om læring er jeg inne på om en organisasjon kan lære. Det er vanskelig å tenke seg at en organisasjon føler, og at den kan gis egenskaper som det vil være å påstå at en organisasjon trives. Derfor har det i delen av diskusjonen rundt trivsel fra organisasjonens perspektiv konsentrert seg om forhold i selve organisasjonen som kan ha en innvirkning på trivsel hos sine medlemmer. Om en organisasjon er preget av gode sosiale relasjoner, kan den sies å legge til rette for trivsel. Dette kan bidra til å tilfredsstille behov for sosiale bånd eller relasjoner.

Hva slags type kultur som preger organisasjonen, kan ha en innvirkning på trivsel. En fellesskapsbasert kultur vil ha de største muligheter til å tilfredsstille behov for sosiale relasjoner gjennom å være både preget av solidaritet og omgjengelighet. En nettverksbasert kultur vil også ha en vekt på sosiale relasjoner, men vil ikke bære preg av solidaritet. En konkurransebasert kultur vil stå sterkest i forhold til trivsel gjennom tilfredsstillelse av behov for kompetanse, men vil kunne ha vansker med å bidra til at behov for sosiale relasjoner blir tilfredsstilt. En fragmentert organisasjonskultur vil best kunne tilfredsstille behovet for autonomi.

I diskusjonen rundt mekaniske og organiske organisasjonsmodeller kom det frem at i en mekanisk modell vil mennesker kunne bli sett på produksjonsmidler. Dette vil kunne ha en negativ innvirkning på trivsel. Organiske modeller legger vekt på likeverd, tillit og selvspekt. Disse faktorene vil ha en større mulighet for å ha en positiv innvirkning på

følelsen av trivsel. En organisk modell frembringer en omsorgsrasjonalitet i organisasjonen, og legger vekt på samarbeid.

Organisasjonskultur vil legge føringer for sosial kontekst, som igjen vil påvirke trivsel. Det kan settes fokus på hvordan de ulike behovene best blir tilfredsstilt i de forskjellige formene for organisasjonskulturer, og om da individuelle forskjeller vil avgjøre om en trives i en organisasjonskultur. Om et individ har et stort behov for autonomi, kan det tenkes at det mistrives i en kultur som i størst grad legger til rette for tilfredsstillelse av behov for sosiale relasjoner. Organisasjonskultur legger ifølge Dulewicz og Higgs (2002) føringer for i hvilken grad ledere med høy emosjonell intelligens blir verdsatt og valgt inn i en organisasjon.

Omsorg i organisasjoner kan være et tegn på en organisk organisasjonsmodell. Von Krogh m. fl. (2001) sier omsorgsbaserte organisasjoner bærer preg av gode relasjoner, gjensidig tillit og trygghet. Videre blir det påpekt at et sterkt konkurransepreget miljø kan ha en negativ innvirkning på trivselen for mange ansatte. Derimot vil en kunnskapsutviklende kontekst kunne bidra til en opplevelse av trivsel. Omsorgsbaserte organisasjoner relateres til det som tradisjonelt er sett på som ”kvinnelige” og myke ledere. Ba er et begrep som blir lansert i forbindelse med omsorg i organisasjoner, og beskriver nettverk preget av omsorg, tillit og interaksjon.

Fem faktorer beskrives som sentrale i forhold til omsorg i organisasjoner. Gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, eksperimentering og pågangsmot.

Abraham (2005) relaterer prososial atferd ved *organizational citizenship* til emosjonell intelligens. Dette kan være faktorer ved en omsorgsbasert organisasjonskultur.

I presentasjonen av organisasjonskulturer beskrives ulike kulturer. Selv om de ikke direkte tar for seg trivsel, fokuseres det på aspekter ved de ulike kulturene som kan være faktorer med betydning for trivsel i organisasjoner.

Omsorg i organisasjoner har ikke et direkte fokus på trivsel, men det er argumentert for at det vil ha en innvirkning på organisasjonsmedlemmenes trivsel. I tillegg blir det presentert faktorer som en kan hevde har en innvirkning på trivsel. De faktorene med en størst betydning for trivsel i organisasjonen er ifølge dette samarbeid og aktiv empati. En

kunnskapsutviklende kontekst blir av Von Krogh m. fl. (2001) beskrevet som et trivelig sted å arbeide.

3.3 Oppsummerende diskusjon rundt trivsel i organisasjoner

Trivsel er subjektive følelser, og det er individuelle forskjeller i hva som gjør at vi trives. Trivsel i organisasjoner som perspektiv gjør at utgangspunktet blir trivsel i forbindelse med organisasjonen. I innledningen blir det nevnt at trivsel kan ha form av hvilke innstillinger et medlem i en organisasjon har til de forskjellige aspektene ved organisasjonen. Trivsel er også sett på som positive følelser rundt situasjonen i organisasjonen. Ved å tilfredsstille behovet for sosiale relasjoner, kan et godt miljø påvirke innstillinger til andre i organisasjonen og innstillingen til selve organisasjonen på en måte som viser trivsel. For å oppnå gode relasjoner og omsorg i organisasjoner, kreves det emosjonell intelligens hos medlemmene. Dette kan sies å være særlig viktig for ledere, som kan legge premisene for at en organisk eller omsorgsbasert kultur skal kunne eksistere.

Åpenhet er en faktor, og i dette kan det ligge et premiss om åpenhet rundt forskjellene mellom individer. Om det er aksept for å være bevisst på og ta hensyn til ulike individers behov, vil organisasjonen i større grad ha mulighet for å møte medlemmenes behov. Nå er ikke en organisasjons målsetning nødvendigvis å møte medlemmenes behov, men innenfor de rammer og behov organisasjonen har bør dette kunne være et fokus. I forhold til dette kan en tenke seg at det vil kreve ressurser på å finne organisasjonens eksakte behov og mål i forhold til et individs i ansettelsesprosessen.

Personlige egenskaper i form av emosjonell intelligens kan være sentrale for om en omsorgsbasert organisasjonskultur kan gjennomføres. En omsorgsbasert organisasjonskultur krever empati og prososiale egenskaper hos ledere og medlemmer. I tillegg vil kulturen kunne ha en innvirkning på om personer med slike egenskaper er å finne i sentrale stillinger i organisasjonen.

Individuelle forskjeller i hva som skal til for å dekke behovene som fører til indre motivasjon, kan gjøre det vanskelig å si at en type organisasjonskultur er bedre enn en annen i forhold til å tilfredsstille de forskjellige medlemmene i en organisasjon. Det er nevnt at kulturen og organisasjonsmiljøet har en innvirkning på om medarbeiderne får tilfredsstillt

behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for sosiale relasjoner. En fragmentert organisasjonskultur vil kunne tilfredsstillere behovet for autonomi, men ha større problemer med hensyn til behov for sosiale relasjoner. En konkurransebasert kultur vil kunne være i stand til å tilfredsstillere behov for kompetanse, men det er påpekt i forbindelse med omsorg i organisasjoner å ha en negativ innvirkning på trivsel. Dette kan tyde på at en konkurranseorientert organisasjonskultur vil være minst ideell i forhold til å skape trivsel hos medlemmene i en organisasjon.

Teoriene som er presentert i forhold til trivsel i organisasjoner er hovedsakelig sett på ut fra hvordan de legger til rette for eller har betydning for et individs positive følelser rettet mot aspekter ved organisasjonen og tilfredsstillelse av behov for å oppnå trivsel i form av tilfredshet. Det som ikke har vært et fokus, er hvordan slike følelser kan være tilstede utenom disse faktorene. Det er også mulig å se på fraværet av negative følelser rundt aspekter ved organisasjonen i forhold til trivsel. Det kan gjøres i form av en antagelse om at nøytrale innstillinger til de ulike aspektene ved organisasjonen er tegn på trivsel. Ut fra dette kan en tenke seg at nøytrale og positive innstillinger beskriver ulike grader av trivsel, og at negative innstillinger beskriver mistrivsel.

4. Avsluttende drøfting

I denne delen blir det presentert en kortfattet oppsummering av konklusjoner i forhold til problemstillingen om hvilke faktorer som har en betydning for læring i organisasjoner. Det samme blir gjort i forbindelse med problemstillingen om hvilke faktorer som har betydning for trivsel i organisasjoner. Så blir det drøftet sammenfallende faktorer mellom læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner, og vist til teorier som viser en sammenheng mellom dette. Etter dette vil teksten ta for seg praktiske implikasjoner for organisasjoner, før det settes fokus på forholdet mellom individ og organisasjon. Det vil så kort bli nevnt noe om mulige fremtidige områder som er egnet for videre forskning, før oppgaven rundes av med en avsluttende kommentar.

4.1 Konklusjoner i forhold til problemstilling 1 og 2

4.1.1 Læring i organisasjoner

Det spørres i problemstillingen om hvilke faktorer som har betydning for læring i organisasjoner. Problemet er sett på både ut fra et individuelt perspektiv og ut fra organisasjonens perspektiv. Ved å se på læring ut fra ulike perspektiv, får vi frem ulike aspekter ved læringsprosessen.

I det individuelle perspektivet er det satt fokus på ulike grunnleggende læringsteorier i forhold til organisasjoner. De mest sentrale faktorene for læring i organisasjoner i forhold til behaviorismen er belønning og straff som forsterkere i forhold til scientific management. Andre faktorer med betydning for læring i organisasjoner innenfor denne retningen dreier seg mer om ustrukturert læring, ved for eksempel at negative eller positive erfaringer kan føre til endret atferd. I forhold til faktorene som kommer frem i teoriene ut fra organisasjonens perspektiv, er det lite til felles med faktorer innenfor klassisk behaviorisme.

Kognitiv læringsteori presenterte faktorer som betydningen av kontekst og et fokus på læring som situasjonsspesifikk. Dette vil være faktorer som har betydning for læring i

organisasjoner særlig i forhold til kompetanseutvikling for individet og yrkesutdanning. I tillegg vil disse faktorene brukes som argument for læring i organisasjonssituasjonen.

Faktorer som kommer frem i sosial læringsteori blir mye brukt i teoriene som er presentert i forhold til læring fra organisasjonens perspektiv. Dette kan være på en ustrukturert måte, gjennom observasjon og imitasjon av andre organisasjonsmedlemmers atferd. Det kan også settes i system, noe både Billett (2001) og Von Krogh m. fl. (2001) er inne på i forhold til guider og mentorer. Når det settes i system, vil organisasjonen ha mer kontroll over at det er ønsket læring som forekommer. Læring kan være organisert, men vil også forekomme på en ustrukturert måte.

Kognitiv læringsteori viste at læring er kontekstuell, og vanskelig lar seg overføre fra en situasjon til en annen. Overføringsverdien kan øke ved refleksjon, men dette viser nytten av læring i organisasjonens rammer. Også eksisterende kunnskap hos individet er med på avgjøre hvordan ny kunnskap blir tolket og forstått, noe som viser betydninger av erfaring og utdanning. At eksisterende kunnskap påvirker læring, vil kunne tolkes som at læring ikke bare er kontekstuell. Om vi kun hadde relatert nye erfaringer til den konteksten vi opplever dem i, vil vi da kunne oppleve assimilasjon og akkomodasjon? Ny kunnskap relateres til eksisterende, og situasjonen vi erfarer i kan ha betydning for hvilket skjema det blir lagret i eller om eksisterende skjema må endres.

Argyris og Schön (1996) beskriver enkel og dobbelkretslæring, og presenterer to læringsmodeller som legger til rette for disse. Faktorer som er avgjørende for at en modell O II skal fungere er valid informasjon, frie og informerte valg og en intern forpliktelse. I denne modellen må det legges til rette for at medlemmene konfronterer synet på og følelsene for egne og andres argumenter. Dette krever samarbeid og deltagelse, som her blir sentrale faktorer.

I Von Krogh m. fl. (2001) sin teori om kunnskapsutvikling i organisasjoner er en viktig faktor en kunnskapshjelpende kontekst. I dette ligger det at det er satt av tid og rom for kunnskapsutvikling, og at medlemmene er villige til samarbeid og deling av kunnskap. Faktorer i denne formen for læring er utvikling av begrep gjennom tett samarbeid. Her vil en dele kunnskap og gjennom refleksjon og dialog utvikle taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Videre er det lagt vekt på å legitimere begrepene, utvikle prototyp, og dele kunnskapen videre ved å formidle den til alle i organisasjonen. Deling av kunnskap blir presentert som

den mest avgjørende faktoren for at kunnskapsutvikling skal være mulig i organisasjonen. For at deling av kunnskap skal finne sted, vil samarbeid være en sentral faktor. I forhold til dette vil faktorer som observasjon og imitasjon være aktuelle, men også hvordan eksisterende kunnskap er med på å forme tolkningen av ny kunnskap. Dialog og artikulering er viktig for at alle involverte skal få den samme forståelsen av den nye kunnskapen. I prosessen med å dele kunnskap, kan prinsippet om guider eller mentorer være faktorer. Når kunnskap også skal deles, vil det kunne stilles spørsmål til om forståelsen blir den samme i forhold til hvilken kontekst kunnskapen blir presentert i. Von Krogh m. fl. (2001) påpeker hvordan den utviklede kunnskapen skal deles med alle i organisasjonen. Det går an å spørre i forbindelse med graden kunnskap er overførbart, om de kunne få like mye utbytte av den uten å ha ervervet den gjennom den prosessen og konteksten utviklerne har vært igjennom. Von Krogh m. fl. (2001) legger også frem en påstand om at det ikke er kun den utviklede prosessen organisasjonen lærer av, men også selve prosessen. For at dette skal kunne komme til nytte ved senere kunnskapsutvikling, vil en viss form for overføringsevne være tilstede i læringen.

For å summere opp de faktorene som har mest betydning for læring i organisasjoner ut fra de teoriene som er diskutert i kapittel 2, vil de mest sentrale se ut til å være deling av kunnskap og refleksjon. Dette skjer gjennom dialog, samarbeid, guide- eller mentorvirksomhet, og konteksten læringen foregår i. Dette vil da også bli faktorer med en betydning for læring i organisasjoner.

4.1.2 Trivsel i organisasjoner

I problemstillingen spørres det om hvilke faktorer som har en innvirkning på trivsel i organisasjoner. For å svare på dette er det gått ut fra en definisjon på trivsel som positive følelser relatert til forskjellige aspekter ved organisasjonen. Dette er sett på gjennom en eklektisk tilnærming ved valg av teori og forskning.

Først ble det tatt opp individuelle perspektiv gjennom å se på indre motivasjon, og emosjoner og emosjonell intelligens i organisasjoner. Her kom det frem at for indre motivasjon er behov for kompetanse, behov for autonomi og behov for sosiale relasjoner sentralt (Baard m. fl. 2004). Utgangspunkt blir tatt i at tilfredsstillelse av behovene gir en følelse av trivsel, også gjennom tilfredshet. Alle har disse behovene, men hva som skal til

for å tilfredsstille dem varierer fra person til person. Det er varige individuelle forskjeller, men hvordan behovene blir tilfredsstilt avhenger også av ytre faktorer i organisasjonen som for eksempel sosial støtte.

Emosjoner og emosjonell intelligens er også aspekter ved trivsel. Trivsel for individer i organisasjoner er følelser og innstillinger til organisasjonen. Emosjonell intelligens kan ha en innvirkning på i hvilken grad behovene for indre motivasjon blir tilfredsstilt. Abraham (2005) viser at en evne til å sjalpe ut emosjoner som kan være til hinder for utførelsen av oppgaver gir mulighet for en større frihet til autonomi i arbeidet. Dette kan bidra til å tilfredsstille behovet for autonomi. Emosjonell intelligens kan også være med på å forklare individuelle forskjeller i behov. Dulewicz og Higgs (2002) viser at en balanse mellom tre aspekter ved emosjonell intelligens, driv, kontroll og *enablers*, kan være en faktor for trivsel. Emosjonell intelligens innebærer også sosial kompetanse, som kan være en faktor som virker inn på behovet for sosiale relasjoner. Sosial kompetanse og emosjonell intelligens vil også være en faktor når det gjelder tolkning og håndtering av konfliktsituasjoner.

Organisasjonskultur og grad av omsorg i organisasjonen kan sammen med emosjonell intelligens bidra til at behov for kompetanse, behov for autonomi og behov for sosiale relasjoner kan bli tilfredsstilt. I tillegg vil det kunne påvirke innstillinger til de forskjellige aspektene ved organisasjonen. Kultur er også med på å legge føringer for i hvilken grad emosjonell intelligens ses på som en ressurs i organisasjonen, og om det blir utnyttet. Emosjonell intelligens vil også kunne ses på som en faktor for om det er mulig å gjennomføre en ønsket organisasjonskultur.

For å summere opp de faktorene som har mest betydning for trivsel i organisasjoner ut fra de teorier som er diskutert, blir det naturlig å legge vekt på sosiale relasjoner gjennom samarbeid og aktiv empati. Godt samarbeid er avhengig av en kontekst der det legges til rette for dette. En slik kontekst kommer til uttrykk gjennom en omsorgspreget, organisk organisasjonskultur. Emosjonell intelligens hos medlemmer og ledere i organisasjonen vil også være en faktor som har betydning for at samarbeid skal fungere og at kulturen skal være reell.

4.2 Dilemma når det gjelder viktige forhold for trivsel og læring

Den tredje problemstilling i denne oppgaven dreier seg om det finnes noen sammenhenger mellom faktorer som har betydning for læring i organisasjoner og faktorer som har betydning for trivsel i organisasjoner.

I dette kapitlet sammenliknes de faktorer for læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner. I tillegg blir det presentert teorier som diskuterer sammenhengen mellom disse to perspektivene.

4.2.1 Henger læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner sammen?

”Kunnskap er nært knyttet til mennesker, derfor vil den også være emosjonell.” (Von Krogh m. fl. 2004:109)

Hvordan skape en kunnskapsutviklende kontekst? Et eksempel på sammenheng mellom læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner.

Von Krogh m. fl. (2001) er det et eksempel på sammenheng mellom læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner. De påstår at en kunnskapsutviklende kontekst, med vekt på personlige forbindelser og samarbeid, vil gjøre bedriften mer lønnsom.

Von Krogh m. fl. (2001) sier at det ikke er mulig å skape kunnskap i en organisasjon uten omsorg. Å skape tillit er viktig for omsorg i en organisasjon, og forfatterne foreslår tre handlinger for å fremme dette. Det å skape en følelse av gjensidig avhengighet, ha prestasjonsvurderinger som har i seg et element av tillitskapende atferd samt å utforme noe de kaller et forventningskart for å øke den individuelle påliteligheten (ibid.).

Gjensidig avhengighet vil kunne oppnås ved å synliggjøre behovet for kompetansen til de forskjellige medlemmene i en prosjektgruppe. Medlemmene får klargjort at gruppen er avhengig av bred ekspertise. I en prestasjonsvurdering kan det legges vekt på tillit, om de ansatte har utført oppgavene de er satt til, og også om pålitelighet, om de har holdt det de har lovet medarbeidere eller kunder, det vil si både internt og eksternt. Her kan man se på hva personen har gjort for å bygge tillit og personens rykte. Dette kan sammenliknes med

tidligere prestasjonsvurderinger for å se om det er en utvikling. Dette kan så brukes til å finne ut av samarbeidsevner og eventuelt forbedringspotensial i forhold til relasjoner. Dette utføres med vekt på de positive sidene av prestasjonen (Von Krogh m. fl. 2001). Dette viser omsorg, og kan bidra til et bedre samarbeid samtidig som trivselen til de involverte har en mulighet til å øke om man finner og løser noen floker i denne sammenhengen. Det kan være en mulighet for at denne kontrollen av prestasjoner kan bli tolket som å utfordre autonomien heller enn å være et tegn på omsorg. Det er derfor viktig at dette gjøres med vekt på de positive sidene ved prestasjonen og at de involverte har en forståelse av dette. Poenget med å synliggjøre kompetansen til de ulike medlemmene kan få negative konsekvenser om enkelte føler at deres kompetanse for eksempel ikke blir verdsatt slik de mener den bør. Dette kan være et tegn på at organisasjonen ikke ser denne personens behov for kompetanse. Dette kan føre til at dette behovet ikke blir tilfredsstilt, og at dette går ut over indre motivasjon i henhold til Baard m. fl. (2004). Dette kan da få negative konsekvenser for opplevelsen av trivsel hos denne personen.

Hvis en tegner et kart over forventningene kan medlemmene av et slikt mikrosamfunn, som en prosjektgruppe er, strukturere sine handlinger både individuelt og kollektivt. Her er det hensiktsmessig å komme frem til et felles forventningskart ved at medlemmene lager hvert sitt for å presentere til hverandre, og at gruppen kommer frem til et felles på bakgrunn av disse og en påfølgende diskusjon. Forventningskart består av to dimensjoner, egne prestasjoner og aktiviteter, og forventinger til hvordan gruppen vil prestere. Forventningene bør inneholde fem punkter: tid til kunnskapsutvikling, fysiske og økonomiske ressurser, den involverte ekspertisen, kontakt med andre, og hva gruppen og individet kan lære (Von Krogh m. fl. 2001). Dette punktet krever et godt samarbeid og kommunikasjon for at gruppen skal komme til enighet.

Et annet poeng i forhold til å få en organisasjon til å bli preget av omsorg vil være å øke den aktive empatien. Her vil en ha nytte av å legge vekt på og øve seg på å lytte til medlemmene. Målet med en slik trening vil være å få de ansatte til å leve med, til forskjell fra å betrakte på avstand. For at dette skal fungere bør også medlemmene lære seg å sette pris på forsøk med dette når de selv erfarer at dette blir forsøkt. Aktiv empati må bli en del av organisasjonens sentrale verdier, og dette må vises i praksis fra både ledelse og medarbeidere (Von Krogh m. fl. 2001). Dette kan ses på som en strukturert trening for å øke den emosjonelle intelligensen. Aktiv empati og evne til å lytte kan begge bidra til trivsel. Når man innfører

aktiv empati som en sentral verdi i organisasjonen, vil dette bli en del av organisasjonskulturen. En kan også hevde at denne prosessen er en form for læringsmodell O II i henhold til Argyris og Schön (1996) om den tar sikte på å endre de grunnleggende verdiene gjennom dobbelkretslæring ved å innføre aktiv empati som en slik verdi.

Fire initiativer kan bidra til mer tilgjengelig hjelp i organisasjonen, og det å fremme en hjelpende atferd er viktig for omsorg. Disse fire består for det første av en opplæring i pedagogiske ferdigheter, som gjør at en er i stand til å lære bort noe og på den måten hjelper direkte. I tillegg vil en slik opplæring også indirekte skape holdninger om at det å vise omsorg og dele er prioritert i organisasjonen. Et slikt opplæringsprogram bør ha tre sentrale elementer: hvordan en på en god måte setter opp læreplaner for å undervise eller lære opp enkeltpersoner, hvordan eksplisitt kunnskap bør formidles og hvordan taus kunnskap bør formidles. Det andre initiativet består av poenget at hjelpende atferd også vil foregå mellom andre ledd enn en ekspert og en novise. I denne prosessen som er sentral i kunnskapsutvikling vil en kunne ha nytte av intervensjonsteknikker som oppsummering av argumenter, klargjøring, generalisering, eller også å skape nye metaforer og analogier, samt teknikker for visualisering. Det tredje er at en hjelp som er nødvendig ikke finnes i organisasjonen. Dette kan gjøres synlig ved å ha hjelpende atferd som en del av prestasjonsvurderingen. Det fjerde er historier om hjelpende atferd som illustrerer hvordan dette er mulig i mikrosammfunnet. Dette vil kunne bidra til å skape en positiv holdning til fremgangsmåten for andre. En slik historie bør være presis og spesifikk, slik at det blir synlig hvordan disse poengene kan overføres til liknende situasjoner. Dette er viktig for at historien skal ha en effekt som gjør at det læres av den, og ikke bare blir en god historie som tilhørerne ikke føler gjelder dem. Åpen kommunikasjon om omsorg i gruppen og den effekten dette har, vil bidra til at det også kan være enklere å motta hjelp, noe som forfatterne argumenterer med at burde være et krav i bedriften (Von Krogh m. fl. 2001).

Det neste poenget i forhold til å ha omsorg sentralt i organisasjonen handler om mildhet, mot og mentorvirksomhet. Også her er det viktig at ledelsen kommuniserer disse verdiene, og at individuelle forskjeller respekteres og at individer har muligheten til å utvikle seg i en organisasjonskontekst. Et mentorsystem vil kunne være en viktig bidragsyter til at omsorgens dimensjoner blir fulgt i organisasjonen. En mentor bør vise en høy grad av omsorg, noe som vil hjelpe selve funksjonen til en mentor og i tillegg videreføre omsorg som verdi i organisasjonen (Von Krogh m. fl. 2001). Mentorvirksomhet og Billetts (2001)

prinsipp om guider har mye til felles. Mentoren har her ansvar for deling av kunnskap og for omsorg, og virker som en slags agent for organisasjonskulturen.

Von Krogh m. fl. (2001) viser gjennom denne teorien hvordan utvikling av kunnskap i organisasjoner og trivsel i organisasjoner kan henge sammen. Von Krogh m. fl. (2001) sier at det ikke er mulig å skape kunnskap i en organisasjon uten omsorg. Det er et gjennomgående fokus på samarbeid. Ims og Jakobsen (2005) hevder at dialogbaserte relasjoner bidrar til å styrke sympati og empati, som presenteres som fellesskapsfremmende verdier. Videre, hevder de, vil dialogbaserte relasjoner også styrke produktive verdier som innovasjon og læring. Dialogbaserte relasjoner kan være en sentral del i et samarbeid.

Aktiv empati er en sentral faktor, og innføres som en sentral verdi i organisasjonen. Et mentorsystem blir beskrevet som nyttig både i form av at det legger til rette for deling av kunnskap, og også at det kan bidra til å videreføre omsorg som en verdi.

Argyris og Schöns læringsmodeller i forhold til faktorer med betydning for trivsel i organisasjoner.

I oppgavens utgangspunkt for trivsel som følelser knyttet til aspekter ved organisasjonen, ligger læring i organisasjonen som et slikt aspekt. Læring og emosjoner er knyttet til hverandre på flere måter.

Om man ser på modell O I hos Argyris og Schön (1996) ut fra faktorer som har betydning for trivsel, kan omgangsformen bære preg av å være polert. Det blir lagt vekt på å gi ros og godkjennelse av andre, og å la dem høre det som skal til for å få dem til å føle seg bra. Samtidig legges det opp til å unngå å lyve. Dette kan være faktorer som kan ha en positiv innvirkning på trivsel. Sosial kompetanse vil være et element av emosjonell intelligens som vil være sentral i forhold til denne læringsmodellen. Problemet Wennes (2005) tar opp i forhold til sosial kompetanse som en maske, regisserte følelser og undertrykkelsen av negative følelser kan rettes mot denne omgangsformen.

Modell O II hos Argyris og Schön (1996) legger opp til at man skal være kritisk og konfrontere andre. Det er samtidig viktig, for at det skal være et miljø som er læringsfremmende og legger til rette for kunnskapsutvikling i henhold til Von Krogh m. fl. (2001), at dette er utført på en konstruktiv måte. Det må være tilstede et miljø gunstig for

kunnskapsdeling. Om forsøk på deling av kunnskap blir møtt på en negativ og usaklig måte, kan det føre til at de involverte lærer å ikke være åpne. Når en konfronteres med ulike syn og kritikk mot egne forslag, kan dette føre til konflikter. I en slik situasjon kan evner til å skille sak og person, og til å ikke la kritikk gå ut over selvtillit og motivasjon være med på å unngå eller takle en slik konflikt. Dette er elementer som inngår i emosjonell intelligens. Wennes (2005) legger frem et poeng ved sosial kompetanse om at en ikke unødig skal fremheve andres svakheter. For å oppnå åpenhet og kritisk refleksjon rundt kunnskapsdeling er det nødvendig å konfrontere svakheter i argumentasjon fra seg selv og andre. Forskjellen ligger her i nødvendigheten av å påpeke svakheter i argumentasjon, og ikke person. I tillegg vil det måtte være tilstede en kultur som legger opptil dette, slik at alle stiller seg åpne for kritikk. For å oppnå gunstige forhold for læring og kunnskapsutvikling er det viktig at åpenhet blir støttet, samtidig som at omgangsformen ikke blir for glatt og polert. En kan se for seg at emosjonell intelligens vil kunne bidra til at en slik kritisk omgangsform blir gjort på en måte som ikke går ut over de sosiale relasjoner og medlemmers følelser. Emosjonell intelligens kan og bidra til at en tar til seg kritikk uten at det går ut over det varige humøret og lar følelser i forbindelse med kritikken gå ut over innstillinger til andre aspekter ved organisasjonen.

Når det er lite omsorg i en organisasjon vil den kunne være preget av konkurranse, og kunnskapsutviklingen vil skje ved at man griper eller bytter/utveksler kunnskap. Dette viser betydningen organisasjonskulturen kan ha for både trivsel og utvikling av kunnskap. Von Krogh m. fl. (2001) viser betydningen av kontekst for kunnskapsutvikling. En viktig del av denne konteksten er en omsorgsbasert organisasjon. Om en skal endre en konkurransepreget organisasjonskultur til en kultur preget av omsorg, kreves det en endring av grunnleggende verdier i organisasjonen. For at endring av grunnleggende verdier skal finne sted, kreves det ifølge Argyris og Schön (1996) dobbelkretslæring, noe man oppnår gjennom en læringsmodell O II.

Denne tilnærmingen til læringsmodellene til Argyris og Schön (1996) gir eksempler på hvordan emosjonell intelligens og organisasjonskultur kan ha betydning for læring i organisasjoner. Von Krogh m. fl. (2001) peker på hvordan en organisasjon med en konkurransebasert kultur vanskelig kan preges av omsorg. Ut fra dette kan en hevde at en konkurransebasert organisasjonskultur er en negativ faktor både for læring i organisasjoner og for trivsel i organisasjoner.

Læring og indre motivasjon.

Baard m. fl. (2004) sin teori om indre motivasjon relateres i denne teorien fra Remedios og Boreham (2004) til læring i organisasjoner.

Richard Remedios og Nick Boreham (2004) hevder at forskere lenge har påstått at læring i organisasjoner er nyttig også i form av at det øker følelsen av inkludering og autonomi. Det har vært vanskelig å finne empirisk støtte for denne påstanden. Remedios og Boreham (2004) mener at noe av grunnen til dette er at det er vanskelig å operasjonalisere begrepet motivasjon. Dette har ført til at det har vært mulig å teoretisere rundt dette, men vanskeligere å teste ut teoriene. De foreslår å teste teorien med Deci og Ryans teori om indre motivasjon, som er en teori hvor de mener begrepet motivasjon er tilstrekkelig operasjonalisert (ibid.). Følelsen av inkludering og autonomi kan tolkes som trivsel, på denne måten ser vi her en sammenheng. Følelsen av inkludering kan være med på å tilfredsstille behovet for sosiale relasjoner, som er en faktor for indre motivasjon i henhold til Baard m. fl. (2004). Autonomi er også et behov som kan føre til indre motivasjon. Læring blir, om den gir en følelse av inkludering og autonomi, en faktor for trivsel i organisasjonen.

I studien fulgte forskerne 18 ansatte i en lærende bedrift hvor arbeidet ble strukturert på fire forskjellige måter slik at det kan karakteriseres som organisasjonslæring. På forhånd ble de fire strukturene rangert i henhold til hvor motiverende de var forventet å bli opplevd. Det var forventet at arbeidet som la minst vekt på resultat og i høyest grad la opp til autonomi ville oppleves som mest motiverende. Funnene støttet opp om hypotesen. Dette kom også fram ved at forsøkspersonene ga uttrykk for at de ikke bare var fornøyd de satte pris på, men også at de ville benytte seg av metodene/strukturen i fremtiden. Når det gjaldt metoden som i minst grad ble antatt å være motiverende gav de ansatte uttrykk for at de nok ville benytte seg av den igjen, men dette på grunn av at de fikk beskjed om det. De hadde mindre tro på og positive følelser rundt denne metoden. Remedios har lansert en teori om at man bruker mer tid på en oppgave eller arbeid i en form man setter pris på og har positive følelser for enn omvendt, og at det å bruke tid på noe gjør at det blir mer kunnskapsdeling (Remedios & Boreham 2004). Trivsel i organisasjoner er positive følelser rundt aspekter ved organisasjonen hos medlemmene av organisasjonen. Om positive følelser rundt en oppgave gjør at mer tid blir brukt på den, og at dette fører til mer kunnskapsdeling, kan en hevde at dette viser en sammenheng mellom trivsel og læring i organisasjoner. Prinsippet om

autonomi viser seg motiverende i en læringssituasjon på samme måte som i en arbeidssituasjon. Poenget med at mer tid som blir brukt på en oppgave fører til mer kunnskapsdeling vil være gunstig sett i forhold til Von Krogh m. fl. (2001) sin teori om kunnskapsutvikling.

Teorien til Remedios og Boreham (2004) sier noe om hvordan læring kan øke en følelse av inkludering og autonomi. Den viser også at det er knyttet positive følelser til autonomi. I tillegg hevder Remedios og Boreham (2004) at en bruker mer tid på oppgaver en har positive følelser for, og at dette kan føre til økt kunnskapsdeling. Dette viser at trivsel kan være en faktor som har en betydning for læring.

Faktorer i organisasjonen og læring i henhold til Billett.

Billett (2001) lister opp faktorer i en organisasjon som har en innvirkning på læringen på arbeidsplassen. Han presenterer tre grupper av faktorer, oppgaverelaterte faktorer, praktiske faktorer og relasjonelle faktorer (ibid.). Faktorene han presenterer vil også kunne ha betydning for trivsel.

Oppgaverelaterte faktorer er selve aktiviteten og målsettinger, og disse legger føringer i forhold til læring for om strategiene til arbeidsaktivitetene er riktig tilpasset. I tillegg kommer fokus på utvikling, noe som gjør det viktig å identifisere mål og best tilpassede måter å drive guidet læring (Billett 2001). Forskjeller i mål mellom organisasjonen og de involverte medlemmene vil kunne være til hinder for denne faktoren. Om mål og metoder ikke er med på å tilfredsstille behov, for eksempel behovet for autonomi, vil dette kunne gå ut over den indre motivasjonen, eller føre til negative følelser rundt læringssituasjonen.

Det er mange praktiske faktorer. Den første praktiske faktoren Billett (2001) lister opp er kulturen på arbeidsplassen. Denne vil avgjøre om mentorprosessen blir akseptert. Videre nevner han nærhet mellom guide og den lærende, organisering og målsetninger, interpersonelle forhold, og hvordan arbeidet er arrangert i forhold til skift eller kontorområder. De siste praktiske faktorene som blir nevnt er tid som er satt av til forberedelser og gjennomføring, størrelsen på enheten det gjelder og hvilken kunnskap som skal læres (ibid.). Han peker på en sammenheng mellom kulturen i organisasjonen og læring, i forhold til om mentorprosessen blir akseptert. I en konkurransepreget kultur, der kunnskap byttes i stedet for å deles, vil mentorprosessen vanskelig bli akseptert. For at dette skal

kunne gjennomføres kan en se for seg at det krever en endring av kulturen Dette vil si en endring av grunnleggende verdier i organisasjonen, i form av dobbelkretslæring som presentert av Argyris og Schön (1996). Billett (2001) kommer også inn på interpersonelle forhold og nærhet mellom guide og den lærende. Dette er faktorer som kan dekke behov for sosiale relasjoner.

Blant de relasjonelle faktorene blir det nevnt både mentorens og de lærendes disposisjoner, alder og kjønn, hvor klare de involverte er for å delta, selvtillit i forhold til det å være en guide eller mentor, og status på arbeidsplassen (Billett 2001). Om ikke det er lagt til rette for kunnskapsdeling eller guidet læring, vil dette kunne gå ut over læring. Emosjonell intelligens kan være en faktor som påvirker denne delen av læring i organisasjoner. I tillegg vil individuelle forskjeller i mål og behov være elementer med som kan ha en innvirkning på dette.

Alle disse faktorene legger føringer på hvordan en må takle læringen i en organisasjon. Organisasjonens behov, arbeidstakers forståelse for disse behovene og villighet til å lære, evner og kultur spiller alle en rolle i forhold til hvordan dette skal løses på en mest mulig hensiktsmessig måte. Billett (2001) legger vekt på at disse faktorene som er sett i forhold til arbeidsaktivitetene og målsettinger, kulturen på arbeidsplassen og de interpersonlige forholdene i organisasjonen vil forme hvordan læringen blir organisert, utviklet og utført på en gitt arbeidsplass (ibid.).

Billett (2001) nevner både organisasjonskultur og villigheten til de involverte til å delta og akseptere læringen. Om en verken ser behovet eller respekterer måten det utføres, vil det gå ut over læringen, og jeg vil anta at det også vil virke negativt på motivasjonen og trivselen. En vil om en ikke ser behovet kunne føle at en kaster bort tid og krefter på noe unødvendig. Om dette skjer, vil også effektiviteten lide, da organisasjonen vil bruke lenger tid på å nå sine mål, eller ikke klarer å nå dem i det hele tatt. Om en antar at motiverte ansatte er effektive ansatte, vil også dette lide om organiseringen av læring ikke fungerer.

Individuelle forskjeller i hva som skal til for å tilfredsstille behovene til den enkelte i forhold til indre motivasjon kan gjøre det vanskelig for organisasjonen å legge til rette for både trivsel og læring i organisasjonen. Det vil også kunne være forskjeller i organisasjonens behov, mål og ønsker, og behovene, mål og ønsker til den enkelte arbeidstager.

Sentrale faktorer med betydning for både læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner vil ifølge teorien til Billett (2001) kunne være organisasjonskulturen i forhold til guide- eller mentorprosessen og sosiale relasjoner i organisasjonen.

Stemthet og læring.

Dorthe Eide (2005) presenterer et behov for en bedre forståelse av emosjoner i organisasjoner og kunnskapsprosesser. Hun argumenterer med at både kunnskap og emosjoner er en del av det å være menneske, og at det vanskelig kan skilles ut fra nettopp det å være menneske og styres instrumentelt (ibid.).

Eide (2005) er kritisk til at egenskaper som emosjoner og taus kunnskap skal gjøres eksplisitt, og manipuleres og styres av seg selv eller andre. Både muligheten for kontroll og nytten av dette ser hun som problematisk. Eide (2005) påpeker at det ikke nødvendigvis vil virke utviklende, men tvert imot utarmende. Hun ser både etiske og praktiske problemer til denne tilnærmingen. En objektivisering av kunnskap, emosjoner og mennesker kan være en konsekvens av dette (ibid.). Dette kan tolkes som en kritikk av Von Krogh m. fl. (2001) sin teori om kunnskapsutvikling som tar for seg taus kunnskap. De legger vekt på å gjøre taus kunnskap om til eksplisitt for at den skal kunne deles og hjelpe til med å utvikle ny kunnskap.

Eide (2005) tar utgangspunkt i Heidegger (1927), som ser på emosjoner og kunnskap som noe grunnleggende, og som noe situert som vi gjør. Disse vil forandres og utvikles gjennom tid og mellom situasjoner. Vi lærer også å kjenne verden og dens innhold ved for eksempel personer og ting på en flerdimensjonal måte, gjennom blant annet å "føle - kunne". Hun beskriver en dynamisk, flersituerthet i verden, som består av fundamentale strukturer og værensmåter. På denne måten illustreres hvordan mennesket er et sammensatt vesen og hvordan aspekter som kunnskap og forståelse må ses i sammenheng med helheten. Hun tar opp nytten av en balanse der en stoler på eksisterende kunnskap, men også er åpen og sensitiv overfor en verden og virkelighet i stadig forandring. Det blir tatt opp ontologiske, eller grunnleggende, måter å være i verden på, og fokusert på tre slike. En grunnleggende form for emosjon, gjennom for eksempel humør eller angst, kalles her stemthet. En grunnleggende forståelse, klar eller mindre tydelig, av for eksempel hvem og hvor vi er betegnes som forståelse. Den siste måten det fokuseres på er tilnærming til verden, hvor åpen og oppmerksom en er, hvilken innfallsvinkel og holdning en har, og distanse eller

intimitet i relasjon med ting, seg selv eller andre. Disse måtene å være i verden på overlapper hverandre, og kan bidra til innsikt som så bidrar til følelser og kunnskap. Dette igjen kan påvirke handling og uttrykk. De grunnleggende måter å være i verden på er i forandring, og blir påvirket av verden, men er også preget av en forforståelse og perspektiv (ibid.).

Stemtheten er alltid til stede, og preger bevisstheten, vår tolkning av verden og handling. Vår forståelse er preget av stemtheten. Følelsenes påvirkning på vår tolkning av verden vil variere, men en stemthet er alltid til stede. Det nevnes fire implikasjoner: *1) Emosjoner i form av stemthet er noe som ikke, eller kun i begrenset grad, kan styres via kognisjon og vilje. 2) Mennesker og menneskelige aktiviteter involverer potensielt alltid emosjoner; emosjoner kan ikke fullstendig ekskluderes, men de kan undertrykkes. 3) Forståelse, mening og kunnskapsprosesser delvis avhenger av, inkluderer og kan komme til uttrykk i emosjoner. Ikke minst kan stemthet bidra til at man orienterer seg i situasjonen. 4) Stemthet bidrar ofte (men ikke alltid) til åpenhet, åpenbaring og oppdagelse, men stemthet som for eksempel humør, kan også bidra til lukkethet og gjøre blind.* (Eide 2005:110). Emosjoner er med på å motivere, informere og orientere, de kan både være til nytte i kunnskapsprosesser, men kan også være til hinder. En fare Eide ser ved å knytte emosjoner så tett opp til begrepet kunnskap, er at begrepet kan vannes ut, at det mister mening. Likevel virker det fornuftig å ta med emosjoner som en del av diskusjonen rundt både kunnskapsprosesser, motivasjon og trivsel (Eide 2005). Ved at kognitive prosesser ikke vil fange opp problematikken rundt emosjoner og læring, viser Eide til mangler ved en ren kognitiv tilnærming til læring i organisasjoner. En undertrykking av emosjoner kan ses på som en forn for emosjonell intelligens. Stemthet kan sies å gi et uttrykk for trivsel, og også være en konsekvens av trivsel.

Eide (2005) hevder at å gjøre emosjoner og taus kunnskap til noe eksplisitt kan virke utarmende. En kan se for seg at om denne antagelsen stemmer, kan denne utarmende konsekvensen ha en negativ innvirkning på trivsel. Eide (2005) påpeker også at all menneskelig aktivitet involverer emosjoner, og at vi ser på verden ut fra en kombinasjon av stemthet, forståelse og åpenhet. Hun legger vekt på at det virker fornuftig å se på emosjoner som en del av diskusjoner rundt trivsel, motivasjon og kunnskapsprosesser.

Felles faktorer for læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner.

Kontekst og kultur er faktorer som har betydning både for trivsel i organisasjoner (Von Krogh m. fl., 2001) og for læring i organisasjoner (Von Krogh m. fl., 2001; Argyris og Schön, 1996; Billett, 2001). En kunnskapshjelpende kontekst vil være en omsorgsbasert organisasjonskultur hvor samarbeid og empati er faktorer som må være til stede for at det skal kunne la seg gjennomføre. Samarbeid vil også dreie seg om dialog, som igjen kan være en faktor med betydning både for læring og trivsel. Emosjonell intelligens er en faktor som kan ha betydning for samarbeidet igjen. Læring i organisasjoner kan være med på å gi en følelse av trivsel til medlemmene av en organisasjon ved at det kan gi en følelse av inkludering og autonomi. Positive følelser rundt en lærings situasjon eller en oppgave, kan føre til at det brukes mer tid på den, og dette igjen kan føre til økt kunnskapsdeling.

Eide (2005) hevder at å gjøre taus kunnskap om til eksplisitt vil kunne virke utarmende heller enn utviklende. Dette vil da kunne tyde på at selv om Von Krogh m. fl. (2001) sitt fokus på omsorg i organisasjonen har en positiv virkning på trivsel, vil en av de sentrale faktorene i kunnskapsutviklingen som er å gjøre taus kunnskap eksplisitt kunne føre til at det blir en lavere trivsel. Eide (2005) argumenterer for et mer helhetlig perspektiv, der emosjoner blir en del av diskusjonen rundt trivsel og kunnskapsprosesser. Hun kritiserer også å forsøke å styre og kontrollere emosjoner, noe en kanskje kan tolke Von Krogh m. fl. (2001) å gjøre ved å systematisk bruke emosjonelle faktorer for å oppnå en utvikling av kunnskap. Et spørsmål i forhold til dette kan være om dette virkelig har en negativ effekt, og at om tiltak for å skape mer omsorg kan ha en negativ effekt for trivsel når formålet blir å legge til rette for kunnskapsutvikling. Tiltak som blir satt i verk for å oppnå større grad av omsorg i organisasjonen, her kan en snakke om dobbelkretslæring i henhold til Argyris og Schön (1996) både på individnivå og organisasjonsnivå, i den hensikt i å øke muligheten for kunnskapsutvikling kan sies å være en form for manipulasjon av emosjoner. Dette vil kunne sies at er til gode for trivsel, i den grad en omsorgspreget organisasjon kan virke positivt på trivselen hos sine medlemmer. Om dette medfører en følelse av utarming hos enkelte, vil en kunne si at om følelsen av trivsel øker i organisasjonen totalt, at det kan være verdt det? Dette kan være et spørsmål om en organisasjon kan ofre enkeltmedlemmers trivsel for å øke den totale trivselen og læringen i organisasjonen. Det er påpekt tidlig i oppgaven at individuelle forskjeller vil gjøre at det kan være vanskelig for en organisasjon å tilfredsstille behovene til alle sine medlemmer. Dette kan være et argument for at et likt nivå av trivsel

hos alle medlemmene av en organisasjon kan ses på som en målsetting en organisasjon kan strekke seg mot, mer enn det er et mål i seg selv.

Det er også gjennom Wennes (2003) og Fineman (2003) påpekt ulemper ved styring og kontroll av emosjoner. Hvordan kan dette sies å virke inn i denne sammenhengen? Det å legge for sterke rammer rundt omgangsform og akseptabel interaksjon, kan tenkes å ha en betydning for følelsen av autonomi. I forhold til dette blir egenskaper som empati, som innebærer en viss forståelse for andres posisjon og følelser, også forfektet i forbindelse med omsorg i organisasjoner. Om denne forståelse, åpenheten og toleransen er til stede, kan det være at det er en balanse som gjør at kravene til emosjonell styring ikke går ut over trivsel eller føles utarmende.

Remedios og Boreham (2004) viser sammenhenger mellom læring og motivasjon, hvor følelsen av autonomi kan følge av læring. Dette kan tolkes som at læring kan være en faktor for trivsel. I tillegg viser de at positive følelser rundt en oppgave gjør at mer tid blir brukt på den, og at dette kan føre til økt kunnskapsdeling. Dette kan tolkes som en måte trivsel er en faktor for læring. Om en ser på dette i forhold til Eides (2005) argument for et mer helhetlig perspektiv på kunnskapsprosesser som inkluderer emosjoner, kan en anta at de positive følelsene som gjør at en bruker mer tid på prosessen også har en innvirkning på kunnskapen som kommer ut av prosessen.

Læring i organisasjoner kan i seg selv være en faktor for trivsel i organisasjoner. Det samme kan trivsel være for læring. Andre viktige faktorer er organisasjonskultur og graden av omsorg i organisasjonen. Dette kan ha betydning for omsorg, samarbeid og empati i organisasjonen. En guide eller mentor kan fungere som både en kunnskapsformidler og en verdiformidler.

Kommunikasjon er et begrep som ikke direkte er tatt opp i forbindelse med verken læring eller trivsel i denne oppgaven. Likevel blir det presentert faktorer hvor kommunikasjon er et sentralt begrep om vi går nærmere inn på det. Samarbeid gjennom dialogbaserte relasjoner er en faktor hvor kommunikasjon er en innvirkende faktor. Også for å belyse sammenhenger og eventuelle motsetninger mellom organisasjonens behov og målsetninger og individets behov og målsetninger for å balansere disse, krever en god kommunikasjon fra begge parter.

Et premiss for Von Krogh m. fl. (2001) i forhold til kunnskapsutvikling er behovet for åpen kommunikasjon. Mye av læring skjer i samsvar med sosial læringsteori, og mye av denne læringen skjer utenom språket. Dette vil kunne tolkes som at hva organisasjonen og dens medlemmer kommuniserer også utenfor den språklige kommunikasjonen vil kunne være en faktor i forhold til læring. For at en organisasjon skal kunne oppnå læring fra modell O II til Argyris og Schön (1996), er åpenhet og valid informasjon to faktorer som kan relateres til kommunikasjon. Det er også lagt vekt på en konfronterende kritikk av egne og andres argumenter, og for at dette ikke skal kunne virke negativt for trivselen i organisasjonen vil det måtte være kommunisert nødvendigheten og aksept for dette fra organisasjonens ledelses side. Emosjonell intelligens vil kunne være en faktor i hvordan kommunikasjonen både tar form og blir tolket og mottatt i forhold til dette. Kommunikasjonens betydning for læring i organisasjoner kommer også tydelig frem i forbindelse med deling av kunnskap (Von Krogh m. fl., 2001; Argyris og Schön, 1996; Billett, 2001). Kvaliteten på kommunikasjonen kan også bli et tema i forhold til hvordan kognitiv læringsteori legger vekt på at vi tolker ny informasjon opp mot vår eksisterende kunnskap og erfaring (Henry, 2002). Det må være mulig for mottaker å oppfatte budskapet.

En måte det går an å se på trivsel i forhold til kommunikasjon kan være hvordan en følelse av trivsel blir uttrykt. Humør og andre måter følelser rundt aspekter ved organisasjonen blir presentert på kan tolkes som tegn på trivsel. Her kan individets evne til å kommunisere følelser være en faktor i forhold til hvordan trivsel blir uttrykt. Emosjonell intelligens kan gi føringer til hvordan slike følelser viser seg, og også for hvordan slike følelsesuttrykk blir tolket av andre medlemmer.

4.2.2 Læring i organisasjoner versus trivsel i organisasjoner; er det motsetninger mellom de to perspektivene?

Vil læring i organisasjonen kunne være til hinder for trivselen i organisasjonen? Vil trivsel i organisasjonen kunne være til hinder for læring i organisasjonen?

De individuelle forskjellene i hva som skal til for å tilfredsstille behov kan gjøre det vanskelig å gi et tilbud for kompetanseutvikling som passer for alle medlemmer av en organisasjon. Også i hvilken grad et individ trives i forhold til kunnskapsutvikling i

organisasjonen kan også variere med slike forskjeller. Det kan og tenkes at det er forskjeller i mål og ønsker for individet og organisasjonen.

For at en organisasjonskultur skal kunne være gjeldende i en organisasjon, må det være en sammenheng med denne og de grunnleggende verdier og visjoner i organisasjonen. Om dette ikke stemmer overens, vil det være vanskelig å introdusere en ny kultur eller endring i den eksisterende organisasjonskulturen. For at en slik endring skal kunne finne sted, kreves det dobbelkretslæring, noe man kan oppnå gjennom en læringsmodell O II jamfør Argyris og Schön (1996).

Læring og trivsel kan gå ut over hverandre. Om individet føler at krav til læring, eller innholdet i læringen ikke er nødvendig, kan dette gå ut over følelsen av autonomi. Også kompetansebehovet kan rammes av ulikheter i organisasjonens mål og metoder. Et individ kan føle at læringen og kompetanseutviklingen en har tilbud om ikke er optimal i forhold til målsetninger og utfordringer.

Dette kan også gå den andre veien. Om et individs behov for autonomi og kompetanse er forskjellig fra organisasjonen, kan dette gå ut over trivsel hos andre som føler at denne personen ikke innordner seg etter fellesskapet og kulturen. Her kan en aktiv empati og forståelse av andres følelser og behov gjøre at dette ikke går ut over trivselen.

Om organisasjonen har en konkurransepreget kultur, vil tiltak for kunnskapsutvikling i henhold til Von Krogh m. fl. (2001) som er avhengig av en omsorgsbasert organisasjon vanskelig la seg gjennomføre.

Eide (2005) mener det kan være problematisk å forsøke å gjøre taus kunnskap til eksplisitt. Denne måten å forsøke å styre og kontrollere taus kunnskap og emosjoner, kan virke negativt både med tanke på utbytte av dette og på trivsel. Kontroll av emosjoner kan også ha en negativ betydning for trivsel sett i forhold til teoriene presentert av Wennes (2003) og Fineman (2003). Dette kan problematisere behovet for en viss form for omgangsform og fokus på omsorg i organisasjonene i forhold til å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling. Det vil kreve en balanse mellom hva kulturen legger føringer for med hensyn til omgangsform og krav til samarbeid sett i forhold til individuelle behov og målsetninger.

Det kommer frem gjennom ulike perspektiv presentert i oppgaven at utstrukturert læring kan ha en negativ effekt på både trivsel og læring i organisasjonen. Dette kan skje ved at gjennom for eksempel observasjon eller ved hvordan responsen er ved kunnskapsdeling, kan en lære seg atferd som kan være til hinder for en omsorgsbasert organisasjon.

En arbeidsplass kan i følge Billett (2001), ha begrensninger som et sted for læring. Disse begrensningene kommer frem på ulike måter som at tilgjengelig læring ikke er aktuell eller er feil, det kan ha sammenheng med tilgang til aktiviteter, vansker med å vite hva som er nødvendig å lære og hvorfor, villighet til å dele kunnskap og til å hjelpe, og mangel på ekspertise i organisasjonen (ibid.). Noen av punktene, som villighet til å dele kunnskap og til å hjelpe, har oppgaven tatt for seg tidligere (Abraham, 2005; Von Krogh m. fl., 2001; Argyris og Schön, 1996). Abraham (2005) sier for eksempel at mentorvirksomheten blir frivillig gjennom prososial atferd, og at prososial atferd kan ha en sammenheng med emosjonell intelligens. I forhold til villigheten til å dele kunnskap og forståelsen av behovet for dette, vil det være en fordel for et mentor- eller guidesystem for læring med frivillighet blant medlemmene. Gjennom å ha prososiale personer i rollen som guide eller mentor, vil villigheten til å dele kunnskap kunne være til stede. Feil eller uaktuell læring og vanskeligheter med å forstå hva og hvorfor læring er nødvendig kan ha konsekvenser for tilfredsstillelsen av behov for kompetanse og autonomi i forbindelse med indre motivasjon (Baard m. fl. 2004). Tilgang til aktiviteter og mangel på ekspertise kan ses i sammenheng med når Von Krogh m. fl. (2001) og Argyris og Schön (1996) setter fokus på kunnskapshjelpende kontekst i forbindelse med kunnskapsutvikling og læring.

4.3 Praktiske implikasjoner for organisasjoner

Utvikling av emosjonell intelligens

Nivået på emosjonell intelligens hos ledere og medlemmer i en organisasjon kan ha en innvirkning på trivsel og organisasjonskulturen. Dette kan igjen ha betydning for utvikling av kunnskap og læring i bedriften. Emosjonell intelligens er egenskaper som kan utvikles. Betydningen emosjonell intelligens kan ha både for trivsel og læring i organisasjoner, gjør at det kan være grunnlag for at organisasjoner kan satse på utvikling av nettopp emosjonell intelligens hos sine medlemmer. Dette vil ta form av en kompetanseutvikling. Dulewicz og

Higgs (2001) peker på interpersonlig følsomhet, innflytelse og selverkjennelse som elementer i emosjonell intelligens som kan utvikles.

Organisasjonens behov og gevinst av kompetanseutvikling

En analyse av organisasjonens behov og ressurser kan hjelpe til med å finne ut hvilke tiltak en organisasjon trenger å sette til verks i forbindelse med læring og trivsel. Larsen m. fl. (1997) går inn på temaet behov for kompetanse i organisasjoner. De beskriver tre former for kompetanse: startkompetanse, bedriftsspesifikk kompetanse, allmennkompetanse. Her fokuserer forfatterne på behovet som det som er mest produktivt i forhold til en vurdering av de ansatte eller arbeidsgiveren. Individuell kompetanse er fokus, og de former for kompetanse det ses på er for det første behovet for startkompetanse. Dette vil si den kompetansen det er mest produktivt å ha når en tiltrer i en jobb. Behovet for bedriftsspesifikk kompetanse vil si den mest produktive spesifikke kompetansen innenfor bedriften for utførelse av jobben. Behovet for allmennkompetanse dekker den mest produktive kompetansen som gjør seg gjeldene når en skifter arbeidsoppgaver og/eller arbeidsmiljø. Tilpasningsdyktighet og læreevne er kompetanse som er viktige i slike situasjoner (ibid.).

Larsen m. fl. (1997) begrunner også hvorfor en organisasjon skal satse på kompetanseutvikling. Den faktiske kompetanseutvikling viser en gevinst for etterutdanningen i form av investering i de ansatte. Sett fra et bedriftsøkonomisk perspektiv vil kompetanseutvikling og opplæring av personal være en viktig måte å sørge for konkurransedyktighet og økning i produktivitet. I tillegg argumenterer forfatterne for at personalopplæring kan virke motiverende og fungere som en faktor for sosialisering av medarbeidere. I tillegg kan slike tiltak ha en effekt for det generelle rykte til et firma, både i bransjen og for kunder ved at det sender signaler om at bedriften søker å utvikle seg. Personalutvikling kan også fungere som en del av et system for opprykk innad i bedriften (ibid.). Her peker Larsen m. fl. (1997) på flere gevinster organisasjonen kan oppnå ved å satse på kompetanse. I tillegg til at kompetansen hos de involverte forhåpentligvis øker, vil en også se gevinst i form av en motiverende og sosialiserende effekt. Dette kan igjen ha betydning for trivselen i organisasjonen.

Sammenhengen mellom læring og motivasjon.

Remedios og Boreham (2004) viste en sammenheng mellom læring og motivasjon, som er beskrevet i kapittel 4.2.1. Denne viser en sammenheng mellom valg av metode og at trivsel og læring kan ha en gjensidig betydning for hverandre. Trivsel, det vil si positive følelser rundt en oppgave kan gjøre at det blir brukt mer tid på oppgaven, noe som videre fører til økt kunnskapsdeling, som igjen kan føre til en høyere grad av kunnskapsutvikling. Dette viser hvordan det kan lønne seg for en organisasjon å bruke læringsmetoder som er motiverende for medlemmene. Hvordan læring igjen kan være en faktor med betydning for trivsel i organisasjonen, kommer frem ved at læring i organisasjoner kan føre til en følelse av inkludering og autonomi. Motiverende metoder for læring vil kunne være en faktor som både har betydning for utbytte av læringen og for trivsel i organisasjonen.

Kommentar til praktiske implikasjoner for organisasjoner.

Det vil være mulig å argumentere mot fokuset på læring og kunnskapsutvikling og trivsel ved at det er både tid og ressurskrevende. Det kan det være, men med en god organisering og en klar, utviklet plan i organisasjonen vil sannsynligheten for at det vil kunne betale seg i forhold til både trivsel og læring å satse på dette øke. Samtidig sier faktorene som er presentert i kapitlet om læring noe om hvordan dette vil kunne utføres på en effektiv måte. Alle bedrifter er avhengig av å være konkurransedyktige, og for å være det må man forsøke å henge med i sin bransjes utvikling. I tillegg vil det være sentralt med dyktige medarbeidere, og å tiltrekke seg dette. Disse faktorene gjør at en kan hevde at det vil lønne seg for en bedrift å satse på trivsel, læring og kunnskapsutvikling, også med tanke på bedriftens effektivitet. Behovene vil være avhengige av organisasjonens størrelse og marked, mål og visjoner, men det vil kunne være et godt råd å søke å gjøre det beste ut av det man har uansett størrelse.

Mange av teoriene som er presentert i oppgaven viser en gjensidig sammenheng mellom læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner, og tiltak som settes inn med et mål om å øke begge disse sidene ved organisasjonen, bør kunne møte gode motargumenter for ikke å bli satt til verks. Alternativet vil kunne være lite motiverte og læringsvillige medlemmer. I forhold til faktorene som har en innvirkning på både læring og trivsel som er kommet frem gjennom teoriene presentert i oppgaven, vil kontekst være sentral. Organisasjonen må tilstrebe en organisasjonskultur som er i stand til å bidra til at organisasjonen kan nå sine

mål. En konkurransepreget kultur har i perspektivene presentert i oppgaven fått lite fordelsaktige egenskaper lagt til seg, annet enn kortsiktig gevinst (Dulewicz og Higgs, 2002; Ims og Jakobsen, 2005).

4.4 Individuelt vs organisasjonens perspektiv

Bolman og Deal (2003) presenterer grunnantagelser som belyser forholdet mellom mennesker og organisasjoner. De sier at organisasjoner trenger mennesker og mennesker trenger organisasjoner. De legger vekt på at det må være et godt tilpasset forhold. Om dette ikke er tilfelle, vil både organisasjon og menneske kunne lide.

Læring skjer først og fremst i individet, men utvikling i organisasjonen kan også ses på som en form for læring (Vera og Crossan 2003). Selv om læring skjer hos individet, betyr ikke det at det skjer i et vakuum. Miljøet, gjennom struktur, kultur og ikke minst de sosiale aspektene ved en organisasjon innvirker på hva og hvordan en lærer (Ormrod, 2004; Elkjær, 2003; Argyris og Schön, 1996; Von Krogh m. fl., 2001). Det er derfor gunstig å fokusere både på det individuelle og det kollektive aspektet ved læring i organisasjoner.

Trivsel i organisasjoner er også sentrert i individet som individuelle, subjektive følelser knyttet til de forskjellige aspektene i organisasjonen (Glasø 2002). I likhet med læring i organisasjoner er omgivelsenes betydning sentralt. I og med at det er forskjeller i hva som fremmer trivsel hos forskjellige individer (Baard m. fl. 2004) blir det vanskelig å skreddersy optimal trivsel hos hvert enkelt medlem i organisasjonen. Det vil derimot være gunstig å fremme en organisasjonskultur preget av åpenhet og toleranse (Von Krogh m. fl. 2001; Argyris og Schön 1996). Også en satsing på emosjonell intelligens hos organisasjonens medlemmer, kan bidra til trivsel (Dulewicz og Higgs 2001).

I forhold til faktorer som har betydning for læring i organisasjoner vil relasjonen mellom individ og organisasjon først og fremst komme frem gjennom faktorene samarbeid og deling av kunnskap. Kontekstens betydning viser også hvordan individet forholder seg til omgivelsene rundt i form av organisasjonen.

I forhold til faktorer som har betydning for trivsel i organisasjonen vil relasjonen mellom individ og organisasjon komme frem i omgivelsenes innvirkning på individets behov.

Kulturen i organisasjonen vil legge føringer for trivsel hos individet (Ims og Jakobsen, 2005; Dulewicz og Higgs, 2001). Også emosjonell intelligens vil være en faktor som har betydning for hvordan individet tolker og tar til seg aspekter ved organisasjonen (Wennes 2005). Dette vil igjen kunne ha betydning for individets innstillinger til de ulike aspektene ved organisasjonen.

4.5 Veien videre

Dorthe Eide (2005) argumenterer for nytten av et mer helhetlig syn på læring og emosjoner. Nødvendigheten av et godt miljø for læring viser også at det er viktig med et fokus på relasjoner og verdier i en organisasjon. I videre forskning kan det være verdt å se på læring og trivsel sammen.

I forbindelse med spørsmålet om sammenhengen mellom emosjonell intelligens og organisasjonskultur sier Dulewicz og Higgs (2002) at selv om denne sammenhengen er intuitivt klar, har det ikke vært forsket på dette. Det kunne være interessant å se nærmere på disse sammenhengene.

Remedios og Boreham (2004) sin konklusjon om at positive følelser rundt en oppgave eller et arbeid vil øke tiden som blir brukt på denne oppgaven. Dette vil så føre til en økt kunnskapsdeling, noe som igjen kan føre til en økt kunnskapsutvikling. Her kunne det vært interessant i forhold til Eide (2005) sitt syn, å undersøke om de positive følelsene rundt denne prosessen også har en innvirkning på kunnskapen som blir ervervet.

Argyris og Schön (1996) nevner også at deres læringsmodell O II ikke er ferdig, og at å konstruere metoder en organisasjon kan bruke for å utvikle en læringsmodell O I til modell O II krever mer arbeid.

Kommunikasjon er nevnt som et område som kan ha betydning for flere av faktorene som det er satt fokus på i oppgaven. Det kan være hensiktsmessig å undersøke hvilken rolle kommunikasjon kan ha sett i forhold til læring og trivsel sammen i organisasjoner.

4.6 Avsluttende kommentar

Læring i organisasjoner omfatter mange ulike perspektiv og formål med læringen. Jeg har ut i fra de teorier jeg har valgt å fokusere på funnet frem til noen faktorer som virker å ha en sentral betydning for læring i organisasjoner. Samarbeid, dialog, mentorvirksomhet og læringskonteksten virker å kunne påvirke deling av kunnskap og refleksjon som har en stor betydning for læring i organisasjoner.

Trivsel er et begrep som er vanskeligere enn læring å operasjonalisere. Sosiale relasjoner gjennom aktiv empati og samarbeid er faktorer med en sentral betydning for trivselen i en organisasjon. Den sosiale konteksten har også betydning, og trivsel synes å være en konsekvens av først og fremst organisasjoner preget av omsorg og en organisk organisasjonskultur. Emosjonell intelligens er også en faktor med betydning for trivsel i organisasjoner.

Læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner er to ulike perspektiv, med mange innfallsvinkler hver, som vanskelig lar seg drøfte opp mot hverandre. Likevel har teorier presentert i oppgaven vist at det kan være en sammenheng mellom læring og trivsel ved at flere faktorer kan ha betydning både for læring i organisasjoner og for trivsel i organisasjoner.

Von Krogh m. fl. (2001) peker på sammenhenger mellom læring og trivsel i organisasjoner gjennom teori som omhandler utvikling av kunnskap i organisasjoner og omsorgskulturen i organisasjonens betydning for dette. Faktorer som samarbeid, kontekst gjennom en kunnskapshjelpende kultur og hvordan mentorsystem kan bidra til både deling av kunnskap og videreføring av omsorg viser en sammenheng mellom læring i organisasjoner og trivsel i organisasjoner. Dette kan forestilles i form av at konteksten, som kultur og verdier, ligger i bunn. Den legger føringer for blant annet valg av ledere og om emosjonell intelligens er egenskaper som blir viktig hos medlemmene i organisasjonen. Samarbeid og dialog er faktorer som vil få føringer lagt av dette, og som igjen er faktorer som kan ha betydning for både læring og trivsel. En måte å fremme samarbeid, dialog, samt deling av kunnskap og videreføring av omsorg, er gjennom et guide- eller mentorprogram. Felles for disse faktorene er at de ofte dreier seg om interaksjon mellom mennesker. Dette gjør at kommunikasjon er

en faktor som kan ha en betydning både for læring i organisasjoner og for trivsel i organisasjoner.

Kildeliste

- Abraham, Rebecca i Schulze, R. & Roberts, R. D. (red.) (2005): *Emotional Intelligence, An International Handbook*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996): *Organizational Learning II, Theory, Method, and Practice*. New York: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004): *Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings*. *Journal of Applied Social Psychology*, 2004, 34, 10, pp. 2045-2068: V. H. Winston & Son Inc.
- Billett, Stephen (2001): *Learning in the Workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin
- Bolman, Lee G. & Deal, Terrence E. (2003): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dulewicz, Victor & Higgs, Malcolm (2001): *Emotionel Intelligens I Organisationer*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Dulewicz, Victor & Higgs, Malcolm i Pearn, M. (red.) (2002): *Individual Differences and Development in Organizations*. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd
- Eide, Dorthe: "Kunnskapsprosesser og emosjoner – en ontologisk forankring og integrering" i: Nyeng, F. & Wennes, G. (red.)(2005): *Kan organisasjoner føle?*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Elkjær, Bente i Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (red.) (2003): *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden: Blackwell Publishing
- Fineman, Stephen i Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (red.) (2003): *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden: Blackwell Publishing

- Glasø, Lars: "Emosjoner I organisasjoner og ledelse" i Skogstad, A. og Einarsen, S. (red.) (2002): *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Grint, Keith (1991): *The Sociology of Work*. Cambridge: Polity Press
- Henry, Jane: "Cognitive Science and Individual Development" i: Pearn, M. (red.) (2002): *Individual Differences and Development in Organisations*. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd
- Ims, Knut og Jakobsen, Ove: "Konkurransen eller samarbeid? Refleksjoner over den moderne økonomiens etiske og ontologiske forutsetninger" i: Nyeng, F. & Wennes, G. (red.) (2005): *Kan organisasjoner føle?*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Larsen, K. A., Longva, F., Pape, A., Reichborn, A. N. (1997): *Bedriften som lærested. En gjennomgang av etter- og videreutdanning i norske bedrifter*. Fafo-rapport 212. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo
- Latham, Gary P. (2007): *Work Motivation, History, Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka (1995): *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press
- Ormrod, Jane Ellis (2004): *Human Learning*. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Remedios, Richard & Boreham, Nick (2004): *Organisational Learning and Employees' Intrinsic Motivation*. Journal of Education and Work, Vol. 17, No. 2, June 2004, London: Routledge Informa Ltd
- Sangolt, Linda introduksjon i Taylor, F. R. (oversatt av Sangolt, L.) (2006): *Prinsippene for vitenskapelig arbeidsledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tannæs, Anne Marie (1984): *Mer enn en jobb*. Oslo: Universitetsforlaget
- Taylor, Frederick Winslow (oversatt av Sangolt, L.) (2006/1911): *Prinsippene for vitenskapelig arbeidsledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

- Tsoukas, Haridimos: "Do We Really Understand Tacit Knowledge?" i Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (ed.) (2003): *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden: Blackwell Publishing
- Vera, Dusya og Crossan, Mary: "Organizational Learning and Knowledge Management: Toward an Integrative Framework" i Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (red.) (2003): *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden: Blackwell Publishing
- Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: nks forlaget
- Wennes, Grete: "Sosial kompetanse i arbeidslivet: Må ha det – bare må ha det?" i: Nyeng, F. & Wennes, G. (red.) (2005): *Kan organisasjoner føle?*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Williams, Claire (1992): *Beyond Industrial Sociology; The Work of Men and Women*. North Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd