

IKT og Organisatorisk læring - med magtens blik

Masterspeciale

Bente Schmidt Nielsen

Maj 2004

Vejleder:
Ellen Christiansen
143.993 tegn

Master i IKT og Læring
IT-Vest
19831867

Tak til Ellen for kompetent facilitering

Tak til Anne og Peter for accept af moderligt fravær
- og til Jan for kærligt og kritisk nærvær

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	1
English summary.....	2
ICT and Organizational learning – with the eyes of power.....	2
1. Indledning.....	3
Formelle rammer.....	4
2. Case.....	6
”Den menneskelige søgemaskine”.....	6
”Den menneskelige søgemaskine” - funktionaliteten.....	7
Vurdering – i lyset af mine værdier.....	8
3. Problemformulering.....	10
4. Læring i organisationer.....	11
Videnskonstruktion.....	11
Erfaringsbaseret læring.....	11
Virksomhedsteorien – den formålsrettede aktivitet.....	12
Eksplisiv læring.....	14
Social læring i praksisfællesskaber.....	15
Læring – sammenfattende.....	17
Læring i organisatorisk kontekst – to ”skoler”.....	17
Designskolen.....	18
Læring i designskolen.....	20
Deltagelsesskolen.....	20
Sammenfatning – de to skoler.....	24
Eksplisit og tavs viden – et japansk bidrag.....	24
Hård og blød viden.....	25
Sammenfatning.....	28
IKT – ”den menneskelige søgemaskine”.....	29
De to skoler.....	29
”Ægte organisatorisk læring”.....	30
5. Magt og organisatorisk læring.....	31
Bent Flyvbjergs arbejde.....	31
Hvad er så magt?.....	32
Ti udsagn om rationalitet og magt – og ti teser.....	33
De ti tesers udsagnskraft.....	36
Et håbløst ærinde?.....	38
6. IKT og magt i læreprocesser.....	40
”Den menneskelige søgemaskine” – en magtfaktor.....	40
Håb alligevel?.....	42
Sammenfattende.....	44
7. Konklusion og refleksion.....	46
Konklusion.....	46
Refleksion.....	47
Litteratur.....	48
Bilag.....	50

English summary

ICT and Organizational learning – with the eyes of power

This Master Thesis on ICT and Learning is focused on understanding the interaction between three dimensions of organizational learning.

Firstly the role of information and communication technologies in supporting organizational learning processes. What is the role of ICT in these processes?

Secondly the influence and unfolding of power related to learning processes in a societal, organizational context.

Thirdly democratic and human values; how are we to understand the concept of organizational learning from the point of view of these basic values?

This thesis explores a case study on an ICT-based tool for sharing and creating knowledge in the context of problem solution in working life. The tool called "the human search engine" is evaluated in the context of organizational learning theories. The system appears to be a "network generator", a "knowledge creator" and "terminology translator". As such I regard the tool to be a "knowledge generator", which independently plays a productive role in organizational knowledge creation.

Starting from the human and democratic values theories of organizational learning are examined and discussed. Concludingly a concept of "Genuine organizational learning" is defined.

Theories of power are examined to understand the concrete dynamics related to power influence in the learning processes. Inspired by a case of power analysis within planning, ten statements are transformed into ten theses on the concept of "genuine organizational learning".

Concluding the main issues of this Master Thesis is answered:

How to comprehend "the human search engine" as an influencing force related to learning processes in an organizational context?

How to implement "the human search engine" in an organizational context? What does the consultant bring into focus when implementing it into a power laden social environment aiming to support and develop "genuine organizational learning processes"?

The first conclusion is that ICT based tools do play an independent role as influencing power in this context.

The second conclusion is that consultants have to be aware of local strategic power relations when implementing ICT learning systems into a concrete organizational power laden context. Furthermore the consultant must develop strict strategies for implementing the system into this context.

1. Indledning

Der er fire forhold, der påvirker mit valg af specialeemne.

Det første forhold skal findes i mine egne erfaringer - en gammel undren over, hvad der sker, når mennesker lærer sammen i en arbejdsituation – og hvad der ikke sker.

Mine egne arbejdsmæssige erfaringer spænder vidt, fra det gode samarbejde på KMD, hvor videndeling og hjælpsomhed spontant gik hånd i hånd, til som lærer på Aalborg Handelsskole at opleve individualisering og isolation i arbejdet. Her var spontan hjælpsomhed og videndeling alene baseret på personlige relationer og netværk.

Senest har jeg som IT-konsulent på Sonofon oplevet, at organisatoriske læreprocesser – trods formaliseret intention herom, ikke lod sig praktisere. Disse erfaringer udløste nogle overvejelser, om

- det var kulturen og magten i organisationerne, der afgjorde, om intentioner om organisatorisk læring kunne opfyldes?

Disse overvejelser udløste det andet forhold. Jeg påbegyndte i foråret 2002 enkeltfaget i Organisatorisk læring under Masteruddannelsen i Læreprocesser ved AAU. Jeg fik her etableret et overblik og et teoretisk fundament for nogle af mine egne erfaringer. Jeg læste med stor begejstring Bente Elkjær og Anne-Grethe Lysgårds lille bog ”Med læreprocessens blik” (1998). Deres opdeling i ”designskolen” og ”deltagelsesskolen” satte mange ting på plads i mit univers, og jeg kunne i deltagelsesskolen genfinde mange af mine værdier, den har lagt ”skelet” til mange af mine senere læsninger.

Den afsluttende opgave tog sit udgangspunkt i KMDs læringsstrategier, hvor jeg blev opmærksom på et IKT-værktøj, ”den menneskelige søgemaskine”, som jeg fandt meget perspektivrigt i relation til mine værdier og læringsmæssige intentioner. Med arbejdsmæssig baggrund i it-branchen, var det nærliggende, også at tænke it ind som understøttende værktøj for læreprocesser - og mit spørgsmål blev så,

- hvordan IKT-værktøjer ”på en god måde” kunne understøtte disse processer - og måske også besvare mine erfaringsbaserede overvejelser om kulturens og magtens rolle?

Dette søgte jeg at få belyst, ved derefter at påbegynde Masteruddannelsen i IKT og læring, MIL.

Vi har på MIL hovedsageligt beskæftiget os med læreprocesser i formaliserede uddannelsesforløb, og i mindre grad, hvordan de foregår relateret til arbejdet. Modul 3 havde IKT og organisatoriske læreprocesser som tema. Der kom mange rigtigt gode diskussioner ud af vores læsning om videndeling og organisatorisk læring i praksis, og hertil anvendte vi weblogs som videndelingsværktøj. Men diskussionerne fokuserede på anvendeligheden af dette værktøj, og kom således til at ”forstyrre” det saglige indhold frem for at fremme det. Vi lærte således i praksis, at værktøjer både kan understøtte og modvirke intenderede læreprocesser.

Det var også påfaldende, at så få af de teoretiske bidrag berørte magtspørgsmålet, og der kom ikke mange overbevisende referencer hertil. Hovedindtrykket blev, at magt i relation til læreprocesser i organisatorisk kontekst ikke er behandlet, og at disse måske betragtes som værende hinsides magtens udfoldelse. Dette provokerede mine erfaringer. Således stod ubesvarede spørgsmål tilbage;

- hvordan udfoldes magten i relation til organisatoriske læreprocesser?
- hvordan kan implementeringen og anvendelsen af et ”godt” IKT-system fremme disse læreprocesser?

Mine grundlæggende værdier udgør det tredje forhold. Disse er – også i relation til læring – bestemt af mit politisk prægede liv. Jeg har siden min ungdom været politisk aktiv socialist, og det har formet mig og min tilgang - også til læreprocesser i en organisatorisk kontekst.

Med dette udgangspunkt, vil jeg argumentere for, at alle medarbejdere bør have et udviklende, tilfredsstillende og berigende arbejdsliv, og at sociale omgangsformer og personlige relationer bør være præget af gensidig respekt og ligeværd. Medindflydelse på egen dagligdag og arbejdsliv må være et ubetinget krav, også selvom ejendomsretten til arbejdets resultater evt. tilfalder andre. Det falder således naturligt, også

- at iagttage kapitalens magt i relation til organisatoriske læreprocesser, og
- at undersøge, om og hvordan organisatoriske læreprocesser kan tilrettelægges, så de er i overensstemmelse med mine værdier?

Det fjerde forhold, skal findes i min læsning af Bent Flyvbjergs bøger Rationalitet og magt (Flyvbjerg 1991). Jeg gik til disse bøger for at forstå case metoden, da jeg på et tidspunkt havde håbet, at jeg kunne foretage et casestudie i empiriske data. Jeg gik fra bogen med både en indsigt i det konkrete videnskab, og med en forståelse af, at magten findes og udfoldes overalt. Flyvbjerg afdækker i magtens udfoldelse i et stort empirisk studie i Aalborg Kommune, og påviser bl.a. at magten magter at omforme noget ”fornuftigt” til noget ”ufornuftigt” og stadig betegne det ”fornuftigt”. Disse tanker rejste spørgsmålet,

- om det også sker, når organisatoriske læreprocesser ikke lykkes?

Det er disse fire forhold, og de dertil hørende spørgsmål, der begrunder mit arbejde med dette masterspeciale. Jeg vil søge at fokusere på, om dette IKT-værktøj, ”den menneskelige søgemaskine” kan besvare nogle af mine spørgsmål rejst oven for.

Først vil jeg imidlertid angive de formelle rammer for dette speciales udarbejdelse.

Formelle rammer

De formelle rammer for dette masterspeciale udgøres af bekendtgørelse nr. 1373 af 18. december 2000 samt ændring ved bekendtgørelse nr. 682 af 16. august 2002.

Heri fastsættes, at uddannelsen sigter mod bl.a. ”uddannelsesansvarlige for implementering af ikt i udvikling af human ressourcer i organisationer og virksomheder” (§4), og at den studerende skal sættes i stand til:

- ”at forstå samt anvende teorier og arbejdsmetoder, der knytter sig til planlægning, design, udvikling og vurdering af ikt-baserede læringsystemer og deres anvendelse
- at deltage i eksperimentel og brugerorienteret udvikling af ikt-baserede læreprocesser
- at designe og integrere ikt-baserede læreprocesser ud fra æstetiske, interaktive, kommunikative og kollaborative perspektiver
- at analysere, teste, evaluere og kritisk vurdere ikt-baserede læreprocesser og ikt-baserede læringsystemer ud fra erkendelsesteoretiske, kommunikative, didaktiske, informationsteknologiske og organisatoriske perspektiver, teorier og metoder” (§4 stk.2).

Nærværende masterspeciale inddrager elementer fra følgende kerneområder oplyst i studieordningen:

- ”Ikt i kollaborativ læring og voksenuddannelse
- Ikt i organisatorisk videnstilegnelse og læring”, (§8 stk.6)

hvor hovedvægten lægges på ”Ikt i organisatorisk videnstilegnelse og læring” jf. studieordningens § 8 Stk. 4:

”Ikt og organisatoriske læreprocesser. Ikt og organisatoriske læreprocesser omfatter arbejdet med inter- og intranettet som redskaber til vidensdeling og knowledge management i den lærende organisation. Fokus er intra- og interorganisatoriske læreprocesser, ikt som samarbejdsværktøj, ikt i organisationskommunikation, ikt i kontinuerlig læring og erfaringsudveksling”.

I dette masterspeciale vil jeg, idet jeg forestiller mig, at jeg selv er ansvarlig ” for implementering af ikt i udvikling af human ressourcer i organisationer og virksomheder” søge at dokumentere, at jeg kan leve op til målsætningen for uddannelsen. I masterspecialet vil jeg især søge at dokumentere,

- ”at jeg forstår og anvender teorier og arbejdsmetoder relateret til planlægning og implementering af ikt-baserede læringssystemer,
- at jeg kan designe og integrere læreprocesser ud fra kommunikative og kollaborative perspektiver,
- samt at jeg kan analysere og kritisk vurdere disse læreprocesser og læringssystemer ud fra især erkendelsesteoretiske, kommunikative og organisatoriske perspektiver, teorier og metoder”.

Dette vil jeg gøre ved indledningsvist i kapitel 2 at beskrive min initierende case, ”den menneskelige søgemaskine” og derefter at kvalificere og sammenfatte de rejste spørgsmål i min problemformulering, som udgør kapitel 3.

2. Case

Den samfundsmæssige kontekst, hvori jeg forstår læreprocesser, har undergået radikale forandringer siden ”industrisamfundet” var den dominerende produktionsform. Og det er i denne samfundsmæssige kontekst, min case skal ses.

Læreprocesser i en organisatorisk kontekst har tildraget sig stadig større bevågenhed. Med samfundets hastige forandring, hvor viden udgør en betydningsfuld del af værdiskabelsesprocessen, bliver arbejdskraftens vidensniveau en afgørende forudsætning for - især innovative og videnbaserede¹ - virksomheder og organisationers fortsatte vækst og udvikling.

Videnskabelsesprocessen bliver en vedvarende aktivitet relateret til arbejdslivet, hvor læreprocesser knyttet til den daglige udførelse af arbejdet bliver afgørende for opgaveløsning og udvikling af arbejdskraftens kompetencer, og til dette formål tages forskellige former for IKT-værktøjer i anvendelse.

Således er begrebet ”organisatorisk læring” blevet en central del af mange videnbaserede virksomheders udviklingsaktiviteter, og det understøttende IKT-værktøj træder, i kraft af den udbredte teknologianvendelse, også tydeligere frem.

”Den menneskelige søgemaskine”

I dette kapitel vil jeg præsentere et system, som jeg i udgangspunktet finder meget perspektivrigt med henblik på at kunne anvendes til at understøtte læreprocesser i en organisatorisk kontekst.

Systemet er udviklet af det lille iværksætterfirma ”taskolution”. Indledningsvist gennemførte taskolution interviews i 70 forskelligartede virksomheder med henblik på at afdække, hvordan videndeling foregår i praksis. Baseret på interviewene er erkendelsen, at fremtidens videnbaserede organisation er en ”net-liberated organisation” – en fleksibel, spredt, ikke-hierarkisk og teambaseret netværksorganisation. Og det er denne fremtidige organisation, systemet er tænkt at skulle understøtte og virke i.

Udviklerteamets egen teoretiske tilgang til læringsfeltet er tværvidenskabelig, idet teamet selv uddannelsesmæssigt repræsenterer forskellige videnskabsområder; psykologi, datalogi, ”business management”, kommunikation og sociologi.

Den grundlæggende opfattelse hos udbydere af dette værktøj er, at de fleste udbydere af systemer til ”knowledge management” kun er i stand til at opsamle og lagre 1 % af den totale viden, mens de resterende 99 % tavs og eksplicit viden kun findes i menneskers ”minds”, bevidsthed eller tanker. Derfor er udfordringen at dele, udveksle og levere menneskers viden relateret til arbejdet, og det er i den konkrete løsning af opgaver, menneskers erfaringsbaserede mening eller vurdering af en given opgave kan udnyttes kommunikativt.

¹ Det er mit generelle indtryk ved læsning af en del af den tilgængelige danske litteratur, fx Elkjær og Lysgaard, 1998 og Morsing og Nickelsen, 1999, at disse tiltag både søges gennemført i meget innovative videnbaserede virksomheder, men også i mere traditionelle produktionsvirksomheder. Jeg er heller ikke i tvivl om, at organisatoriske læreprocesser vil have en innovativ effekt i alle typer virksomheder, men da videnbaserede virksomheder er dem, der tillægges størst innovativt potentiale og hvis kvantitative vækst siges at karakterisere det senmoderne samfund, vil jeg primært have disse virksomheder i tankerne i dette masterspeciale. Om specialets arbejde og konklusioner vil kunne generaliseres til også at omfatte alle andre typer virksomheder, er på dette stadium usikkert.

Ud fra denne opfattelse udviklede de systemets første modul, og beskrev intentionerne for udvikling af de senere moduler heraf. Systemet blev sat i pilotdrift i KMD, en større dansk IT-virksomhed, i foråret 2002.

Videreudviklingen med flere moduler blev aldrig til noget, pga. at KMD ændrede systemstrategi midt i forløbet, og det synes som om, der ikke har været tilstrækkeligt med kunder til at begrunde en videreudvikling af systemet. Dette forekommer lidt underligt, for ganske vist er tasksolution et lille iværksætterfirma uden stort markedsføringsbudget, men videnbaserede virksomheder burde helt ”objektivt” have en stor interesse i netop dette system, set ud fra mit perspektiv.

Firmaet tasksolution har i dag måttet nedtone denne aktivitet og har i stedet prioriteret løsning af konsulentopgaver.

Jeg vil gerne inddrage dette systems perspektiver i mit masterspeciale ved at beskrive casen², og dermed lade den tjene som illustration på et ”godt” systemdesign, og for at søge at forstå, hvad jeg som ”implementeringskonsulent” af både læreprocesser og understøttende IKT-system, skal have for øje, når jeg vil opstille de afsluttende handlingsanvisninger.

”Den menneskelige søgemaskine” - funktionaliteten

”Den menneskelige søgemaskine” udgør en snitflade til KMD’s mailsystem, Microsoft Outlook, og udgør systemets ”front-end”. En medarbejder, som har et konkret spørgsmål, kan via denne ”maskine” sende sin forespørgsel, fx om en konkret anvendelse af et programmeringssprog, ud i hele organisationen eller adressere den til enkeltpersoner. Idet alle forespørgsler er tilgængelige for alle medarbejdere, kan enhver anden derpå svare med sin viden eller videreadressere forespørgselen til andre medarbejdere, som menes at have viden eller erfaring om det pågældende emne. Således lettes medarbejderens adgang til allerede eksisterende viden og denne viden opsamles i ”maskinen”.

I første omgang var det forespørgselsdelen, front-end’en, der var under udvikling og pilotdrift. I en senere fase skulle der, på basis af kommunikationen i de enkelte netværk, dannes elektroniske klynger af viden i back-end’en, og der kunne dermed genereres en ”profil” af netværkene og de enkelte medlemmer heri.

Ud fra denne ”profil” ville ”maskinen” kunne henvise til andre netværk, som beskæftigede sig med tilsvarende emner. Måske benævnes emnet i et andet netværk med lidt anderledes termer, som følge af sprog og betydnings individuelle og kulturelle karakter, men via en tesaurus-struktur og fritekstsøgning i ikke-kontrollerede emneord, ville beslægtede emner kunne relateres til hinanden, og dermed kunne der således kompenseres for forskellig terminologianvendelse. Ud fra klynger og netværksprofiler ville ”maskinen” kunne gøre opmærksom på eksistensen af andre relevante netværk, og den kunne således siges selv at være ”netværksdannende”.

De medarbejdere som agerer videndelende i forhold til konkrete opgavers løsning, de ”aktive lærende”, motiveres således til fortsat videndeling og udvikling af ny viden ved udsigten til at blive belønnet med ny viden fra andre aktive læringsnetværk. Således overvindes også den psykologiske barriere, som Tasksolution har erfaret, der findes, mod at lagre data eller viden i fx beskrivelser og databaser uden at have klarhed over formålet dermed.

² Alle beskrivelserne i dette kapitel baserer sig på printede sider fra en (dengang) aktiv website (Tasksolution 2002), samt samtaler med indehaveren, Bjørn Clemmensen, i maj og juni 2002. De printede sider er vedlagt som bilag 1, 2 og 3., da de ikke kan genfindes i dag.

Organisationen består både af den formelle organisationsplan og en række uformelle netværk på tværs af den formelle organisation, som er opstået med udgangspunkt i både interpersonelle relationer og i kraft af tilgrænsende arbejdsområder og løsningen af konkrete arbejdsopgaver.

Det er, som sagt, det enkelte individ, som bærer viden i sin bevidsthed, og det understreges også, at viden består af både en ekspliciterbar og en tavs viden. Den tavse viden er, i fokus, og det er taskolutions opfattelse, at den tavse viden alene kan ekspliciteres ved at den konfronteres med løsning af konkrete arbejdsopgaver – det er her, den opnåede erfaring fra andre arbejdssituationer kan – om ikke ekspliciteres – så aktiveres, i relation til fremtidig opgaveløsning og således fungere konstruktivt og produktivt.

Tavs viden opsamles på denne måde i erfaringsbaseret ”netværksviden” og det er kommunikationen og kontakten mellem forskellige vidensnetværk, der skaber ny viden. Virksomhedens viden kan altså på én gang siges at være både individuelt lejret og netværksbåret, og den er således ikke bundet til den formelle organisations strukturer. Videnkommunikationen bliver dermed ”public”, idet man aktivt selv kan søge viden og også opleve, at viden ”kommer til en af sig selv”, i kraft af at ”maskinen” aktivt og ”selvstændigt” tænkes at forbinde eksisterende vidensnetværk.

Aktivering af erfaring fra mennesker med forskellige vinkler indebærer, at man kan rette koncentrationen mod den menneskelige kreativitet frem for mod opgaven, at lagre eksplicit viden i databaser ”indre”.

Forespørgselsdelen er pull-teknologi; jeg skal selv iværksætte en forespørgsel for at have adgang til andres viden og erfaring. Men i kraft af maskingenereringen af kontakter mellem uformelle vidensnetværk og dens aktive gøren opmærksom på eksistensen af beslægtede netværk, kan der også tales om push-teknologi. Sammenholdt med et lærende menneske, er det altså både den aktive videnssøgende og den aktive videndelende, der billedlig talt er indeholdt i ”maskinen”.

Vurdering – i lyset af mine værdier

I lyset af mine værdier, erfaringer og demokratiske tilgang til arbejdslivet samt studiet af læreprocesser på MIL, kan min umiddelbare begejstring for dette system sammenfattes i følgende punkter:

- Systemet³ er rettet mod en fremtidsorienteret organisering af virksomheder, ”netværksorganiseringen”,
- det er tværvidenskabeligt begrundet og er således ikke alene designet ud fra en management- eller systemtankegang,
- det rummer og understøtter udveksling af individuel, erfaringsbaseret viden mhp. at gøre den kollektivt tilgængelig,
- systemet understøtter eksplicitering af både eksplicit og tavs viden,
- systemet understøtter refleksionen i videndelingsprocessen,
- videndelingen er åbenlys og lige tilgængelig for alle medarbejdere i organisationen, således også den ”kritiske” viden, som nogle ledelser måske helst så tilbageholdt,
- systemet er designet ud fra et netværks perspektiv, og understøtter selv netværksdannelser på tværs af den formelle organisationsstruktur,
- systemet danner selv klynger af relateret viden på trods af forskellig individuel terminologi-anvendelse,

³ Det må understreges, at der er forskel på det realt eksisterende system, og det tænkte, designede system, idet den sidste del slet ikke er udviklet, og formentlig ikke bliver det. Jeg vil trods dette forhold, betragte ”systemet” som ét system, idet det samlede design er tænkt som en læringsmæssig helhed.

- det opmuntrer til videndeling, idet det aktivt etablerer kontakter mellem vidennetværk, som ellers ikke ville have haft kendskab til hinandens eksistens,
- det belønner aktivt lærende og videndelende medarbejdere med adgang til ny viden,
- systemet ”skaber” selv ny viden, da etableringen af nye vidennetværk udløser skabelse af ny erfaringsbaseret viden,
- systemet bidrager til en selvstændig, videnskabelig og kreativ opgaveløsning,
- systemets kombination af pull- og push-teknologi er læringsunderstøttende, og især push-delen kan siges at udgøre en ”maskingeneret læring”⁴.

Det er dette design, jeg finder meget perspektivrigt i forhold til de forskellige spørgsmål, jeg opridsede i indledningen, og jeg vil med det som udgangspunkt, gå videre til en nærmere kvalificering af spørgsmålene, og herefter lade dem udgøre min problemformulering. Dette gør jeg i kapitel 2.

⁴ Jeg er helt klar over, at dette begreb vil synes meget provokerende, men i og med, at vidennetværk, som ikke tidligere kendte hinandens eksistens, forbindes og (måske?) skaber ny viden som følge heraf, vover jeg alligevel at fastholde betegnelsen. Det skal naturligvis ikke bortlede opmærksomheden fra, at videnkonstruktion stadig er noget, der foregår i det enkelte individ – men her styrkes altså læreprocessens sociale dimension.

3. Problemformulering

I indledningen har jeg beskrevet de faktorer, som har påvirket mit valg af det overordnede emne ”Organisatorisk læring” og også anført, at det er magten og IKT-værktøjet, der er i fokus.

Jeg har i det foregående kapitel beskrevet min case, ”den menneskelige søgemaskine”, og fremhævet de punkter, hvor jeg finder dette system meget perspektivrigt, både i forhold til den aktuelle organisatoriske og samfundsmæssige kontekst, og i forhold til mine værdier relateret til arbejdslivet.

Jeg opstillede indledningsvist nogle lidt fragmentariske spørgsmål udsprunget af min umiddelbare tilgang til specialeemnet. Disse spørgsmål vil jeg nu søge at sammenfatte og kvalificere i denne problemformulering.

Jeg tager udgangspunkt i en formodning om, at den allestedsnærværende magt naturligvis også udfoldes i læreprocesser, og at den kan virke både fremmende og hæmmende på læringen. Jeg hævder, at ”den menneskelige søgemaskine”, har et stærkt potentiale for læring, og forventer, at den i disse processer vil udgøre en magtfaktor, som vil indgå i magtens samlede udfoldelse. De centrale spørgsmål bliver således:

- Hvordan kan ”den menneskelige søgemaskine” tænkes at optræde som en magtfaktor i organisatoriske læreprocesser?
- Hvordan kan jeg implementere ”den menneskelige søgemaskine”, så den understøtter magtens fremmende effekt og dermed modvirke dens hæmmende effekt på læringen?

I undersøgelsen af disse spørgsmål forestiller jeg mig således, at jeg selv har rollen som ”implementeringskonsulent”, og at jeg står over for at skulle implementere ”den menneskelige søgemaskine” til understøttelse af læreprocesser i en organisatorisk kontekst.

For at nå frem til svar på disse spørgsmål, bliver jeg da indledningsvist nødt til, med udgangspunkt i mine værdier, at

- søge at forstå, hvad er læring er i en organisatorisk kontekst, og
- undersøge hvad, der fremmer læreprocesser heri, at
- søge at forstå, hvad magt er, og
- undersøge hvordan magten kan tænkes at udfolde sig i organisatoriske læreprocesser, og dernæst
- udforme min implementeringsstrategi i form af en anvisning af strategiske fokuspunkter for implementeringskonsulentten.

Afslutningsvist vil jeg konkludere og perspektivere mit arbejde.

Jeg vil løbende i specialet begrunde mine undersøgelser overvejelser i relation til denne problemformulering.

4. Læring i organisationer

I det jeg forestiller mig, at jeg står over for at skulle implementere ”den menneskelige søgemaskine” for at understøtte læreprocesserne i en organisation, er jeg nødt til at vide, hvad begrebet læring i organisationer eller organisatorisk læring dækker.⁵ Derfor må centrale begreber afdækkes; hvad er viden, hvad er – og hvordan foregår læring, og hvad er så læring i en organisatorisk kontekst? Jeg vil her søge at fokusere på, at disse begreber sluttelig skal relateres til netop den organisatoriske kontekst. Da jeg jo har mine demokratiske værdier som udgangspunkt, og IKT og magt som fokuspunkt, vil jeg opsøge de begreber og diskussioner, som er nødvendige for den samlede forståelse af organisatorisk læring - og som mere eller mindre eksplicit også kan bidrage til afstikke mine muligheder for at agere i forhold til implementeringen.

Afslutningsvist vil jeg, - ganske ambitiøst – søge at fastlægge min bestemmelse af et begreb, ”ægte organisatoriske læreprocesser”. Dette begreb vil jeg efterfølgende referere til i de senere kapitler.

Med udgangspunkt i den læste litteratur og vore diskussioner på MIL, er de centrale stikord for videns- og læringsopfattelsen relateret til feltet organisatorisk læring: videnskonstruktion, erfaringsbaseret læring, virksomhed, praksisfællesskaber, videndeling m.m.

Disse væsentlige begreber vil kort blive gennemgået i det følgende med henblik på en bestemmelse af deres placering og betydning i en organisatorisk kontekst.

Videnskonstruktion

Indledningsvist vil jeg kort tage udgangspunkt i Jean Piagets opfattelse af viden som en individuel kognitiv konstruktion, som består af 3 overordnede begreber; adaption, assimilation og akkomodation. Piaget tager sit udgangspunkt i barnets udvikling, hvormed han kan siges at grundlægge den konstruktivistiske læringsopfattelse. Ud fra denne lægger han afgørende afstand til den mekaniske, behavioristiske opfattelse af læring. Samtidigt understreger han læringen som en dynamisk aktivitet, hvor mennesket selv konstruerer sin forståelse af omverdenen, - og hermed distancerer han sig også fra den passive opfattelse af viden som noget, en vidende kan overføre til en anden ikke-vidende. (Illeris 2001 s. 25 ff.) Opgøret med ”sparekaspædagogikken”⁶ er væsentligt - også for den senere forståelse af læreprocesser i organisationer.

Erfaringsbaseret læring

Idet Piaget væsentligst har beskæftiget sig med den strukturelle side af videnskonstruktionen, kan det være givtigt, at vende sig mod Kolb, som med udgangspunkt i både John Dewey og Kurt Lewin, udvikler den processuelle side af læringen - selve læreprocessens karakter, refleksion og (handling i relation til) omverdenen (Kolb 1984).

Kolbs læringsmodel bygger på både John Deweys erfaringspædagogik og Jean Piagets konstruktivisme. Lewins læringsmodel bidrager med understregningen af to læreprocesser; konkrete her-og-nu oplevelser og feed-backprocesser. Både Dewey og Lewin bidrager med ”fremhævelsen af læring som en dialektisk proces der integrerer erfaring og begreber, observationer og handling” (Kolb 1984

⁵ Jeg vil her i overensstemmelse med (Illeris 2001 s. 153) foretrække begrebet ”læring i organisationer” frem for organisatorisk læring, idet læring i sidstnævnte begreb ikke kan siges at have en særlig organisatorisk karakter, men udfoldes i en organisatorisk kontekst. Jeg vil dog allerede her forbeholde mig retten til – af formuleringsmæssige grunde – at bruge dem synonymt.

⁶ Eller den ”transaktionsorienterede pædagogik”

s. 50). Kolbs model beskriver læreprocessens elementer; de indre læreprocessers struktur og samspillet mellem begribelse og omdannelse. Modellens styrke er fremhævelsen af læreprocessens cykliske og refleksive karakter, hvori individets aktive handlinger, materialiseret som erfaring, begrebsligt finder sit udtryk i læreprocessen.

Kolb uddyber samspillet i Piagets begreber assimilation og akkomodation, ved at se læring som en cirkulær, spiralformet proces. Læreprocessen tager udgangspunkt i konkrete oplevelser i spændingsfeltet mellem indhøstede erfaringer og det forventede nye.

Kolb betegner i modellen fire forskellige erkendelsesformer: De to kender vi fra Piaget; den akkomodative og den assimilative. De to nye erkendelsesformer er den konvergente og den divergente erkendelse. Disse repræsenterer henholdsvis den deduktive og induktive slutningsform i bevægelsen mellem det enkelte og det almene.

Kolb definerer begrebet læring således: ”Læring er den proces hvorved erfaring (experience) omdannes til erkendelse” (Kolb 1984 s. 65) og fremhæver flere kritiske aspekter ved læreprocessen set fra et erfaringsperspektiv; først at vægten i processen ligger på tilpasning og læring, dernæst at erkendelse er en vedvarende transformationsproces, for det tredje, at læring omdanner erfaring i både sine objektive og subjektive former og endelig, at vi, for at forstå læring, må forstå erkendelse – og omvendt.

Kolb kan siges at berige Piagets læringsteori ved at forstå læreprocessens progression. Men trods denne berigelse, har vi kun opnået en forståelse af individuelle læreprocesser, og savner stadig forståelsen af, hvad der driver læreprocessen og hvordan den udfoldes i samspil med andre.

Derfor vil jeg i det følgende søge at nærme mig denne forståelse ved en inddragelse af det virksomhedsteoretiske perspektiv⁷.

Virksomhedsteorien – den formålsrettede aktivitet

Idet fokus for læreprocesser i en arbejdsmæssig kontekst naturligt vil ligge på netop konteksten, vil jeg forsøge at belyse denne kontekst ved hjælp af virksomhedsteorien eller den kulturhistoriske skole, her repræsenteret af Michael Cole og Yrjö Engeström (Cole 1993).

Overordnet betragter virksomhedsteorien menneskets handlinger, som drevet af et motiv. Mennesket gør sig i udgangspunktet forestillinger om, hvad der skal komme ud af samspillet mellem subjekt og objekt, og man kan således tale om menneskets formålsrettede aktivitet eller virksomhed.

Virksomhedsteorien består af tre generationer og baserer sig på den tidlige sovjetiske psykologi repræsenteret ved først Lev S. Vygotsky og dernæst A. N. Leontjev. Basalt i deres teori er den opfattelse, at mennesket tænker og arbejder ved hjælp af værktøjer. Disse kan være symbolske i form af sproget eller ”håndgribelige” som konkrete redskaber. Således vil forholdet mellem subjekt (individ) og objekt (omverden) altid være kulturelt medieret, idet mediet eller artefakten er kulturelt eller socialt konstrueret. Sproget er det væsentligste artefakt, idet det regulerer subjektets interaktion med omgivelserne. Artefaktet kan siges at have en ”dobbeltkarakter”, idet anvendelsen heraf på en gang er rettet udad mod objektet og samtidigt er rettet indad mod selvet, som en symbolsk proces. Således gælder også for sproget; det kommunikerer til andre, men giver også anledning til en feedback hos mennesket i form af refleksion og ny erkendelse.

⁷ Begrebet virksomhed skal her forstås som målrettet menneskelig aktivitet, det menneskelige samspil med omverdenen, og ikke i betydningen organisation eller firma. Virksomheder af sidstnævnte betydning, vil jeg søge at betegne som ”organisationer” idet disse udgør menneskets strukturelle omverden både i betydningen ”det firma, jeg arbejder i”.

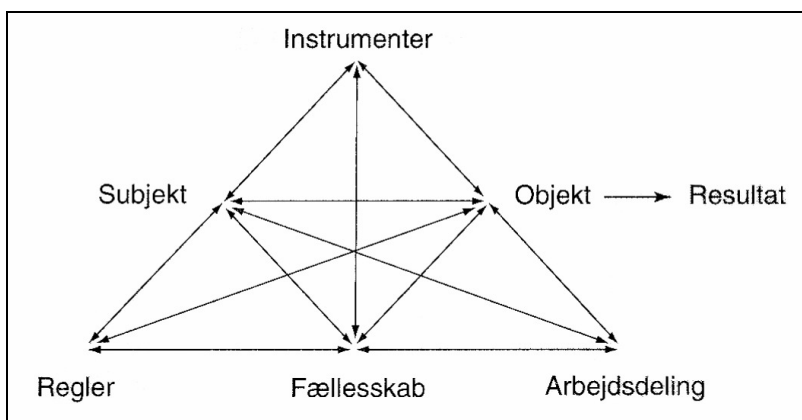
Ovenstående udgør – i korthed – aktivitetsteoriens 1. generation, som må siges at gøre op med Piagets mekaniske forestilling om kognitionen som et resultat af interaktion alene mellem menneske og omverden. Det er således medieringen via forskellige artefakter, der udgør forskellen.

Engeström skriver, at

”Det betød at objekter ikke længere var råmateriale for dannelsen af subjektet, som de var for Piaget. Objekter blev kulturelle realiteter og handlingens objekt-orientering blev nøglen til at forstå den menneskelige psyke” (Engeström 1996 s. 271).

2. generation udvikler Vygotsky til at omfatte den kollektive virksomhed. Der tilføjes til relationen mellem subjekt – objekt og medie/artefakt, som typisk tegnes som en triangel, et underliggende niveau, som består af sociale regler, fællesskabet (community) og arbejdsdelingen.

De sociale regler omhandler normer, sanktioner mv. til regulering af interaktionen mellem deltagerne i et fællesskab. Og eksistensen af et fællesskab indebærer samtidigt, at der findes en arbejdsdeling mellem disse deltagere - her forhandles fordeling af opgaver, magt og ansvar.



Figur 1: Virksomhedsteoriens 1. og 2. generation. (Engeström 1996 s. 272)

Kulturelle miljøer indeholder, udover nutiden, også fortidens erfaringer, historie og miljø. Dette skal forstås således, at enhver tænkning ud over at være distribueret i forskellige ”rum”, også er distribueret i tid, og som sådan udgør en bevægelse mellem fortid, nutid og fremtid, men det betyder også, at noget mentalt kan blive materielt (jf. eksemplet med moder-barn-dyaden). Yderligere kan det understrege, at socialt distribueret kognition både omfatter dem, der er her nu, dem, der var her i fortiden og dem, der må komme til. Således etableres en klar kulturhistorisk dimension for forståelsen af kognition som noget andet, end en individuel kognition foregående i en nutid. (Cole 1993 s. 18 ff).

I udgangspunktet var virksomhedsteorien gennem mange år alene udbredt inden for en sovjetisk kontekst, men i kraft af dens internationale udbredelse, og at den dermed konfronteredes med andre kulturer og perspektiver,

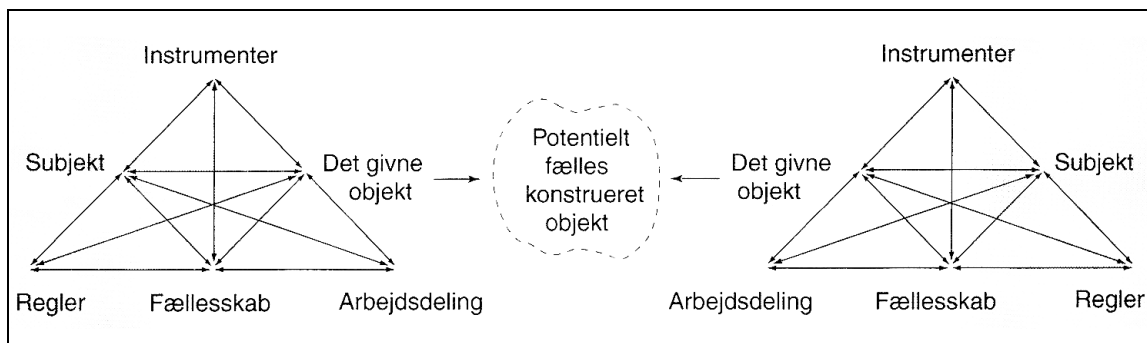
”blev spørgsmål om forskellighed og dialog mellem forskellige traditioner eller perspektiver mere og mere alvorlige udfordringer. Det er disse udfordringer som virksomhedsteoriens tredje generation må tage op.

Virksomhedsteoriens tredje generation er nødt til at udvikle begrebslige redskaber til at forstå dialog, forskellige perspektiver og netværk af samvirkende virksomhedssystemer” (Engeström 1996 s. 272 f).

Gennem de seneste 10-15 år er der taget forskellige tilløb til denne 3. generations virksomhedsteori. Her er diskuteret forskellige aspekter omhandlende bl.a. virksomhedsnetværk, grænseoverskridelse, kontaktzone mv. Dette er jo et udmærket billede på virksomhedsteoriens selv – den forbinder det,

der var, med det, der er, og undersøger med dette udgangspunkt omverdenen og byder på hvad, der måtte komme.

Engeström antyder selv kun "minimalmodellen" for den tredje generation, idet han tegner 2 modstående virksomhedssystemer, hver med "det givne objekt" pegende ud mod noget i mellem; et "potentielt fælles konstrueret objekt". (Engeström 1996 s. 273f).



Figur 2: Virksomhedsteoriens 3. generation (Engeström 1996 s. 273).

Hvad denne stiplede markering vil udvikle sig til, antydes i grafikken som usikkert, men radikale forandringer i arbejdslivet gennem de sidste 10 år indebærer diskurser og debatter omkring emner som "fleksibilitet, post-fordisme, effektiv produktion og innovationsmedieret produktion". Dette får et organisatorisk udtryk i begreber som "teams, netværk, lærende organisationer og viden-skabende organisationer".

Virksomhedsteorien kan siges, at have et klart blik for processernes udfoldelse. Det medierede samspil mellem både subjekt og objekt viser interagerende processer, sådan som den første generation viser det. I den anden generation, kan man sige, at den processuelle side har fået forøget styrke, idet der nu foregår processer mellem langt flere entiteter eller aspekter end i den første generation. Samtidigt kan man også sige, at den strukturelle side nu er blevet fremhævet, idet det "omgivende samfund" her får sin betydning netop i, at stille nogle strukturer til rådighed for samspillet. Disse entiteter af strukturel karakter er regler og arbejdsdeling, mens en anden ny entitet, fællesskabet, på samme tid udgør og virker inden for disse strukturer. Men i og med, at illustrationen viser netop indbyrdes samspil mellem alle entiteter, kan det konkluderes, at den processuelle side står meget stærkt.

Resultatet af dette mangfoldige samspil udtrykkes i læring, og med dette speciales fokus, er det værd at ofre opmærksomhed på det medierende artefakt, for her er der dels tale om sproget sely, men der kan også være tale om IKT værktøjer, som medierer den sproglige kommunikation og interaktion mellem mennesker.

Ekspansiv læring

På baggrund af Gregory Batesons "double bind"-situationer udvikler Engeström teorien om ekspansiv læring, og tilslutter sig en omformulering af Vygotskys begreb om "nærmeste udviklingszone" til "En zone for nærmeste udvikling er en dialog mellem barnet og dets fremtid; det er ikke en dialog mellem barnet og en voksens fortid", sådan som Griffin og Cole har foreslået den. (Illeris 2001 s. 47 f).

Det understreges, at læring ikke er en passiv tilegnelse af viden, men er individets kreative udfoldelse i løsning af problemer eller modsætningsforhold, som ikke kan løses inden for eksisterende rammer, men nødvendigvis må indebære en overskridelse af disse rammer. Illeris citerer Engeström:

”Ved læring III bliver subjektet bevidst om og opnår i fantasien og således også potentielt en praktisk beherskelse af hele systemer af virksomhed med hensyn til fortiden, nutiden og fremtiden. Individuelle udslag af læring III kaldes almindeligvis ’personlig krise’, ’løsrivelse’, ’vendepunkt’ eller ’åbenbaringer’” (Illeris 2001 s. 49).

Ovenstående citat kan lyde lidt dramatisk, idet det bl.a. taler om kriser, men jeg opfatter det først og fremmest som et positivt potentiale for kreativ læring og problemløsning, og det er i denne betydning, jeg vil forstå det set i relation til læreprocesser i en organisatorisk kontekst. Illeris understreger (Illeris 2001 s. 108), at dette netop skal forstås som en understregning af konfliktperspektivet også i læreprocesser, i modsætning til den tidlige sovjetiske – historisk betingede - harmoniopfattelse. Således påpeger Engeström også selv med henvisning til Karl Marx, at

“The basic internal contradiction of human activity is its *dual existence* as the total societal production *and* as one specific production among many. This means that any specific production must at the same be *independent of and subordinated to* the total societal production. Within the structure of any specific productive activity, the contradiction is renewed as the clash between *individual actions and the total activity system*. This fundamental contradiction acquires a different historical form in each socio-economic formation” (Engeström 1987 kap. 2).

og fortsætter

“The essential contradiction is the mutual exclusion and simultaneous mutual dependency of use value and exchange value in each commodity. This double nature and inner unrest is characteristic to all the corners of the triangular structure of activity. It penetrates the subject and community corners because labour force itself is a special kind of commodity”.

Engeström uddyber her konflikten eller de dialektiske modsigelsers udfoldelse både på det overordnede samfundsmæssige plan og i individets indre. Varens dobbeltkarakter, forholdet mellem brugs- og bytteværdi, sætter sig således igennem i enhver menneskelig virksomhed – også læringsvirksomheden. Idet bytteværdi også udtrykker ejendomsforholdet til ”aktivitetens produkt”, åbnes læringen ud fra et virksomhedsteoretisk perspektiv også som kamparena.

Jeg har nu i korthed – med Piaget - beskrevet den individuelle videnskonstruktion som et dialektisk samspil mellem proces og struktur, hvor mentale skemaer bearbejdes og ændres som følge af samspillet med omgivelserne. Med Kolb har jeg beskrevet læringen som en erfaringsbaseret proces. Med virksomhedsteorien har jeg set, hvordan menneskets aktivitet er medieret af artefakter og udspilles i en konfliktfyldt samfundsmæssige kontekst, og med teorien om ekspansiv læring som den overskridende læring, vil jeg nu se nærmere på det sociale rum, hvori læringen udfoldes. Jeg forestiller mig her, at jeg ser på organisationens praksisfællesskaber – store som små – hvori læreprocesserne relateret til arbejdet udfoldes. Til dette vil jeg anvende Etienne Wengers sociale teori om læring med henblik på at undersøge, hvordan den fælles praksis former det enkelte individ i læreprocessen og hvilke forudsætninger, der hermed gælder for læring i en organisatorisk kontekst.

Social læring i praksisfællesskaber

I indledningen til ”En social teori om læring” (Wenger 1998 s. 130) beskriver Wenger sine antagelser om læring som hvilende på 4 præmisser; at mennesket er et socialt væsen, at viden handler om

kompetence, at indsigt er et spørgsmål om aktivt engagement i verden, og endelig, at læringen skal producere mening. Herudfra bestemmes komponenterne i en social læringsteori til at omfatte praksis, fællesskab, identitet og mening, og disse er forbundne med hvert sit aspekt, nemlig læring som udførelse, læring som tilhørsforhold, læring som tilblivelse og endelig læring som erfaring.

Wenger beskriver disse 4 centrale komponenter:

”1. *Mening*: udtryk for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld.

2 *Praksis*: udtryk for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.

3. *Fællesskab*: udtryk for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.

4. *Identitet*: udtryk for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber.”(Wenger 1998 s. 132).

Disse er de centrale komponenter i Wengers læringsteori og bestemmer dermed, at læringen har en social dimension, og at praksisfællesskaberne er det rum, hvori disse socialt konstruerede læreprocesser udfoldes. Wenger siger, at praksisfællesskaber findes alle vegne, og understreger også, at ”de er en integrerende del af vores dagligliv”, altså det, der får vores liv til at hænge sammen, det, der samlet giver mening.

Deltagelse i praksisfællesskaber har konsekvenser for forståelsen af læring, idet det på individplan betyder, at læring er et spørgsmål om engagement og bidrag til fællesskabernes praksis - til læringsresultat. For fællesskaberne betyder det forfining af hidtidig praksis og sikring af overlevelse og tilgang af nye generationer af medlemmer. På organisatorisk plan er det vigtigt, at sikre indbyrdes forbundne praksisfællesskabers opretholdelse og dermed sikre, at organisationen sikrer sin viden - og effektivitet og værdi. (Wenger 1998 s. 135).

Praksisfællesskaber er, ifølge Wenger, karakteriseret ved at deltagerne heri har et gensidigt engagement, et fælles forehavende og et delt repertoire. I disse fællesskaber foregår der bestandig en meningsforhandling, som beror på en dualitet af deltagelse og reifikation. Ud fra denne forhandling skabes deltagernes identitet. Jeg vil dertil føje, at heri skabes også fællesskabets egen identitet, idet de individuelle deltagere selv besidder forskellige identiteter relateret til deltagelse i forskellige praksisfællesskaber, og ”summen” af et praksisfællesskabs fælles identitet bestemmes af de individuelle identiteter relateret til aktiviteter og praksis i det eksakte fællesskab.

En afgørende pointe i Wengers sociale teori om læring er, for mig at se, definitionen af et praksisfællesskab. Ud fra en formel betragtning kan fællesskaber alene være organisatorisk definerede, altså udgøre en afdeling eller en gruppe i en organisation, men i kraft af karakteristikken stilles også kvalitative krav. Det er det enkelte individs engagement i det fælles forehavende og det fælles perspektiv, der afgrænser praksisfællesskabet. Således kan formelle definitioner, fx at være medlem af en organisatorisk afdeling, ikke i udgangspunktet godtgøre, at man er medlem af et praksisfællesskab, og det kan heller ikke godtgøre, at man ikke er medlem⁸.

⁸ Da forudsætningen for praksisfællesskabet netop er det gensidige engagement, det fælles forehavende og det delte repertoire, kan det meget vel tænkes, at der vil forefindes organisatoriske enheder, som ikke lever op til denne definition, men hvis praksis alene er bestemt af formelt fastsatte mål, arbejdsopgaver og arbejdsdeling, og hvis eneste individuelle engagement er begrundet i lønarbejdets nødvendighed.

Men først i kraft af praksis, handling vil man være medlem af fællesskabet, og dette kan sagtens være et andet, end det formelt definerede - det kan endda i virkeligheden gå på tværs af flere formelt definerede organisatoriske enheder og være dannet ud fra forskellige handlingsmotiver.

Sammenholdes nu virksomhedsteorien og den sociale teori om læring, bliver det tydeligt, at disse betragter læringen og læringsrummet fra hver sin vinkel; virksomhedsteorien ser den menneskelige virksomhed i sin målrettede sociale og samfundsmæssige kontekst, mens den sociale teori om læring ser virksomheden som praksis, forholdsvist uafhængigt af den omgivende kontekst. Jeg mener ikke, at der er en absolut modsætning mellem disse synsvinkler, jeg vælger at opfatte dem som forskellige synsvinkler og som supplerende og berigende hinanden.

Læring – sammenfattende

Jeg vil nu søge at sammenfatte min opfattelse af læring med henblik på efterfølgende at diskutere den i relation til en arbejdsmæssig kontekst.

Jeg ser således læring som en

- medieret og
- ligeværdig individuel, reflektiv, erfaringsbaseret videnskonstruktion, som
- udfoldes i et dialektisk samspil med andre mennesker i en konkret social, samfundsmæssig kontekst.
-

Således baserer jeg her mit læringssyn på en (social-)konstruktivistisk og virksomhedsteoretisk tilgang, idet jeg indtænker og forstår disse i overensstemmelse med min grundlæggende dialektiske og materialistiske verdensopfattelse. Det kan ikke nødvendigvis herudfra konkluderes, at den dialektiske materialisme dermed også udgør teoretikernes grundlag, men jeg finder, at især den socialkonstruktivistiske tilgang beriges af - og bør forstås ind i en virksomhedsteoretisk og dialektisk materialistisk tilgang. Hvis ikke, kan den blive lidt rigeligt "autopoietisk", for først når de biologiske, psykiske og sociale systemers kommunikation og reference til omverdenen forstås som et medieret forhold mellem subjekt og objekt i en social praksis, hvori sociale regler og organisatorisk og samfundsmæssig arbejdsdeling influerer på den sociale praksis' "rum" og potentiale, giver det mening, at tale om læring i en arbejdsmæssig kontekst baseret på et dialektisk materialistisk grundlag. Og med IKT-værktøjet som medierende artefakt, nærmer vi os også en forståelse af dettes rolle og funktion i virksomheden og den resulterende læring. Med denne samlede forståelse, er det min opfattelse, at vi står godt rustede til at forstå og diskutere – og reducere kompleksiteten - i begrebet "organisatorisk læring".

Hermed nærmer vi os det rum, hvori læreprocesser foregår i en arbejdsmæssig kontekst, og i det følgende, vil jeg søge at belyse nogle af de centrale opfattelser af organisatorisk læring.

Læring i organisatorisk kontekst – to "skoler"

Jeg har tidligere refereret til de to "skoler", designskolen og deltagelsesskolen. Jeg vil indledningsvist kort præsentere disse og dernæst relatere dem til den forudgående bestemmelse af læreprocesserne som konstruktive, erfaringsbaserede, sociale og samfundsmæssige aktiviteter.

Om de to ”skoler” kan siges at være en autoritativ opfattelse⁹ eller opdeling af feltet ”Organisatorisk læring”, er jeg usikker på, men i alt fald bidrager de til overblik over feltet og til afklaring af feltet i relation til mit værdimæssige udgangspunkt.

Elkjær og Lysgaards formål med at skrive bogen ”Med læreprocessens blik”, er at give et overblik over litteraturen inden for området med henblik på at analysere konsulenters rolle som katalysatorer for organisatoriske læreprocesser i primært mindre virksomheder. (Elkjær 1998 s. 14). De ydre anledninger til, at dette område er kommet i fokus i det ”post-industrielle samfund”, er for det første de skærpede konkurrencebetingelser på markedet, for det andet den teknologiske udviklings automatisering af rutinefunktioner, og dermed krav om bredere kvalifikationer og kompetencer, og for det tredje samme teknologiske krav om samarbejde og kommunikation. Endelig gælder det udvikling og anvendelse af nye organisationsformer i virksomhederne, bl.a. forskellige former for team- og netværksorganisering.

Designskolen

Designskolen tager sit udgangspunkt i systemteorien eller systemtænkningen, som Harold J. Leavitt er en kendt repræsentant for. Her betragter man fx en virksomhed som et system bestående af delsystemer, hvor ændringer i det ene delsystem naturligt vil aflede ændringer i de andre også. Systemtænkningen giver overblik, og er som sådan et analytisk redskab til at forstå forandringer, og i teorien om ”den lærende organisation” tages denne tænkning til indtægt for også at planlægge forandringer ved bevidste indgreb i de forskellige delsystemer.

Peter Senge, som er ophavsmanden til begrebet ”den lærende organisation” skriver om systemtænkningen:

”Systemtænkningen er en disciplin, som går ud på at se helheder. Det er en ramme, inden for hvilken man kan se indbyrdes sammenhænge snarere end enkelte ting, forandringsmønstre snarere end statiske snapshots.... I dag har vi mere end nogen sinde før brug for systemtænkningen, fordi vi bliver ganske overvældede af kompleksitet... Jeg kalder systemtænkningen for den femte disciplin, fordi den er en grundsten for alle fem læringsdiscipliner i denne bog. De drejer sig alle om en bevidsthedsændring, som går på at se helheder i stedet for dele, at se mennesker som aktive deltagere i skabelsen af deres egen virkelighed i stedet for at se dem som hjælpeløse nikkedukker” (Senge 1999 s. 67 f).

Den lærende organisation beskrives således:

”Lærende organisationer er organisationer, hvor mennesker kontinuerligt udvider sine evner til at skabe de resultater, de i sandhed ønsker, og hvor nye og udvidede tankemønstre næres, samt hvor fælles stræben efter stadigt større mål sættes fri, og hvor mennesker kontinuerligt lærer, hvordan de i fællesskab kan lære” (Elkjær 1998 s. 23, Elkjær og Lysgaards oversættelse af Senge 1990 s. 3).

Umiddelbart lyder disse definitioner og beskrivelser besnærende, og jeg vil også medgive, at systemperspektivet er velegnet til at afsløre indbyrdes bevægelser mellem elementerne, og som sådan kan det understøtte en dialektisk tankegang. Men svagheden er, at systemtænkningen opfatter processerne som modsigelsesfrie - og mekaniske eller instrumentelle, ville jeg sige.

Den afgørende konsekvens af systemtænkningen ud fra de ovenstående citater er, at Senge nok anerkender mennesket som ”aktive skabere af deres egen virkelighed”, men slet ikke ser de samme individer i deres mangfoldighed; som selvstændige individer, som lønarbejdere – men netop som ”nikkedukker” for så vidt angår produktionsforholdene og formuleringen af de ”stadigt større mål”.

⁹ Jeg er kun stødt på denne skelnen hos Elkjær og Lysgaard, 1998, men det udelukker jo ikke, at andre senere har fundet inspiration deri, og at den kan operationalisere feltet.

Med denne mekaniske tilgang er det derfor heller ikke på nogen måde en problematisk sag at etablere den lærende organisation, som består af 5 læringsdiscipliner; systemtænkningen, den personlige beherskelse, ændringen af mentale modeller, opbygningen af en fælles vision og teamlæring.

Systemtænkningen anvendes til at lære medarbejdere at tænke i helheder frem for i enkeltdele. Den personlige beherskelse udtrykker, at menneskene grundlæggende har lyst til at lære, og til at være kompetente og opleve selvværd. I kraft af, at mennesket har lysten til læring som indre drivkraft, bliver det at lære i fællesskab og samarbejde i teams dermed en logisk konsekvens.

Ændringen i de mentale modeller tilvejebringes ved, at de individuelle værdier bringes i overensstemmelse med virksomhedens (ledelsens) værdier og visioner, og at disse internaliseres som medarbejdernes egne. Disse ændringer i værdier tænkes opnået ved bl.a. kursusaktivitet.

Hver for sig vil jeg også betragte disse som vigtige elementer i en innovativ virksomheds liv, og nogle af dem vil sikkert ikke kunne undværes, hvorimod andre, må siges at være direkte overgribende i forhold til det enkelte individ – fx de påtvungne værdier.

Den afgørende kritik mod den lærende organisation i designskolens udformning må, for mig at se, være,

- at den har en normativ forståelse af organisationer og ændringer heri, rammerne defineres, men hvad de skal indeholde processuelt, synes uklart,
- at den udtrykker en meget lineær forståelse af en organisations mål og hvordan disse kan omsættes til individuel læring,
- at den alene er ledelsesinitieret, top-down styret, den er ikke i nogen henseende demokratisk eller blot påvirket af engagerede medarbejderes erfaring og initiativ,
- at den dikterer medarbejderne bestemte værdier, og udtrykker en instrumentel opfattelse af, hvordan menneskets værdier dannes,
- at den påtvinger medarbejderne en læring ”udefra”, uden hensyn til individets forudsætninger og den individuelle læreproces og videnskonstruktion,
- at den mangler en kontekst, hvori læreprocessen kan udfoldes; hvordan sker den individuelle videnskonstruktion, på hvilket grundlag, hvad initierer læreprocessen – er det mon blot en ”tvangsmæssig” foranstaltning for at vedblive at være en del af organisationen, og
- at den mangler en motivforestilling– hvad skulle begrunde, at en medarbejder ”ændrer” sine værdier, hvilken formålsrettet aktivitet udfører mennesket, og med hvilket formål skulle det lære?

Senge siger selv, at

”Virkelig læring griber fat i det centrale ved at være menneske. Igennem det at lære genskaber vi os selv”

og senere, at for den lærende organisation

”... er det ikke nok blot at overleve. Overlevelseslæring, eller det, der oftere benævnes adaptiv læring, er vigtig – og helt sikkert nødvendig. Men for en lærende organisation må den adaptive læring tilføjes en generativ læring¹⁰, en læring, der forøger ens evne til at skabe” (Senge 1999 s. 22).

¹⁰ Begrebet generativ læring har jeg ikke umiddelbart kunnet finde nogen definition af i ”Den femte disciplin”, men jeg tænker det i betydningen ”vedrørende forplantning” eller ”syntetisk”, jf. Gyldendals fremmedordbog, 1976. Holder denne tanke må det siges at udtrykke et fortrinsvist reproduktivt aspekt af læringen.

Det første citat understreger, at læringen kun har en reproduktiv betydning – jeg genskabes som menneske – hvor det sidste citat, for så vidt begrebet ”generativ” også kan siges at være reproduktiv – men også syntesedannende, og dermed produktiv. Men ”overskridende” læring i Engeströms forstand, kan jeg ikke finde belæg for i citatet.

Læring i designskolen

Sammenholdt med de tidligere beskrivelser af ”læring”, især af Wenger og Engeström, vil jeg her søge at karakterisere Senges eller designskolens læringssyn. Wenger understreger individets identitetsskabelse i kraft af læring og praksis i fællesskaberne. Teamet må være Senges pendant til praksisfællesskaber - uanset den formelle definition af et team – og teamlæring synes hos Senge mere karakteriseret ved dialog, samtale og aftale om hvordan arbejdet skal forløbe, frem for den konkrete udførelse af arbejdet i praksis, og den deraf afledte læring. Dialog frem for diskussion synes at være essensen, og ikke forhandlingen af mening og identitetsskabelsen og den resulterende læring.

I forhold til Engeström er der to perspektiver, som kan være interessante at sammenholde.

Det første perspektiv er selve læringen, hvor Engeström taler om den ekspansive læring, hvor læringens natur er problemløsende og grænseoverskridende. Skulle der i den lærende organisation være en erkendelse af læringen som ekspansiv, ville den også – i alt fald teoretisk og potentielt – i sig selv være grænsebrydende, og det vil i en marxistisk terminologi indebære, at hvis ejendomsretten fx ville vise sig som en grænse for problemløsningen, ja, så måtte dette ”problem” også ”løses”. At tillægge Engeström disse samfundsnedbrydende motiver for sin læringsteori, er nok usikkert, men det kan med sikkerhed siges, at den lærende organisation umuligt selv kan tillægges disse perspektiver.

Det andet perspektiv er systemteorien versus virksomhedsteorien. Har man i udgangspunktet en dialektisk materialistisk opfattelse, kan man meget vel indtænke dette i en systemteoretisk struktur, altså tankemæssigt lade dialektikken udfoldes frit, se processer som spiralformede bevægelser, der former noget nyt, og dermed anvende elementerne i systemteorien til en operationalisering af processerne og deres domæner. På den måde, kan man sige, at de to teorier kan anvendes analytisk, men der kan ikke ud fra et systemteoretisk perspektiv siges noget om, hvad det er, der driver disse processer – hvad enten det er læreprocesser eller det er business- eller ledelsesprocesser.

Her har artefaktets mediering af den menneskelige virksomhed i samspillet med omgivelserne og disses betingelser en styrke. At læne sig så entydigt op ad systemteorien, når talen falder på læring, kan være en dristig sag, og det er dette motiv, jeg vil tillægge teorierne om den lærende organisation. Det handler mere om ”management” og forretningsprocesser end det handler om læring.

Deltagelsesskolen

Deltagelsesskolen¹¹, er en handlings- og problemorienteret tilgang til læring i organisatorisk kontekst. Begrebet ”deltagelse” er det centrale begreb, idet det baseres på deltagelse i handlinger og praksis, og dermed ses mennesket som aktiv skaber af egen viden og virkelighed gennem handling og praksis.

¹¹ Det er, ifølge Elkjær og Lysgaard, ikke helt korrekt at kalde denne for en ”skole”, idet den ikke adskiller sig væsentligt fra andre teorier om læring i en social kontekst. Chris Argyris og Donald Schön har dog betegnet dette læringsperspektiv som ”organisatorisk læring”, og taler, som Senge, også om ”den lærende organisation”. Af denne grund fastholdes betegnelsen ”deltagelsesskolen”.

Med ”deltagelsesbegrebet” henviser Elkjær og Lysgaard især til Chris Argyris og Donald A. Schön, som må siges at være blandt de fremtrædende teoretikere på dette felt, og de har oversat Argyris’ og Schöns¹² teoretiske tilgang til læring således:

Organisatorisk læring finder sted, når individer i en organisation står over for en problematisk situation og undersøger den på vegne af organisationen. Når de erfarer en uoverensstemmelse mellem den forventede og faktiske udbytte af deres handlinger, opstår der en ny problematisk situation. Derved bliver det muligt at modificere deres forståelse af organisatoriske fænomener. Når det så fører til nye handlinger, er der sket en individuel læring. For at blive til organisatorisk læring må læringsudbyttet imidlertid forankres i de organisatoriske handlinger” (Elkjær 1998 s. 34, forfatterens oversættelse af Argyris 1996 s. 16).

Argyris og Schön skriver yderligere (Argyris 1996 s. 16f), at læringsudbyttet (”The learning product”) af ”organisatorisk undersøgelse” (inquiry) kan antage mange former, og for at kunne opnå status af læring, må disse indbefatte vidnesbyrd om en ændring af organisationens ”theory-in-use”, altså praksis. Disse kan bl.a. være fortolkninger af erfaringer, kausale slutninger mellem konkrete erfaringer og fremtidig handlen, og kan således henvises til Engeströms begreb om ”nærmeste udviklingszone”. De kan også være beskrivelser af konfliktende perspektiver, af ønskede fremtider, kritisk refleksion over ”organizational theory-in-use” og forslag til ændringer heraf samt analyser af andre organisationers erfaringer mhp. anvendelse i egen organisation.

I modsætning til designskolens top-down perspektiv, finder deltagelsesskolen læreprocessens udgangspunkt i en virksomheds konkrete opgaver og problemer, og læringen kan således tage et lokalt udgangspunkt i de konkrete arbejdsopgaver et bestemt sted i organisationen, som kræver en (ny) løsning. Formålet med organisatorisk læring er, ifølge Argyris og Schön,

”...hele tiden at kunne tilpasse og udvikle organisationens arbejdsprocesser og rutiner. Det kan gøres dels inden for den herskende forståelse af organisationens arbejdsmåder, værdier og holdninger, dels kan man overskride dette såkaldte organisatoriske ’paradigme’” (Elkjær 1998 s. 36).

Dermed henvises til begreberne single- og double-loop læring, hvor det ”overskridende” element manifesteres i skabelsen af en ny praksis for arbejdsprocesserne og dermed løsningen af arbejdsopgaverne.

Argyris og Schön fastsætter to modeller for ”theory-in-use”, Model I og Model II. Disse modeller betegner den individuelle læreproces i den organisatoriske kontekst, men rummer også samspillet mellem individerne, således at det interpersonelle perspektiv også er inddraget. Den første model udtrykker en meget instrumentel, målrational tilgang til læreprocesser relateret til single-loop læring. Derimod udtrykkes double-loop læringen som den ideale efterstræbelsesværdige organisatoriske læring.

”Double-loop learning in organizational inquiry consists in the questioning, information-gathering, and reflection that get at second-order errors.¹³ When it is successful, it results in change toward values for inquiry that yields valid and actionable learning about second-order errors” (Argyris 1996 s. 28).

Med henvisning netop til Batesons begreb, opstiller Argyris og Schön et begreb om en organisations læresystem - eller ”lærerum” med Elkjær og Lysgaards ord. Dette består af en strukturel og en adfærdsmæssig verden, hvori den organisatoriske undersøgelse foregår. Strukturerne kan være

¹² Der hersker dog ikke fuld enighed i litteraturen om at henføre Argyris og Schön til deltagelsesperspektivet. Nogle siger, at de i høj grad udtrykker en ”management-tilgang”, som så rettelig burde henføre dem til designskolen. I denne sammenhæng vælger jeg dog at fastholde Elkjær og Lysgaards udgangspunkt.

¹³ I modsætning til first-order errors, som kan illustreres med fx stigende omkostninger eller for mange ”sign-offs”, kan second-order errors udtrykke en åbenhed for at stille spørgsmål ved egne forudsætninger og praksis. Således har disse ”errors” en mere kritisk og selvkritisk reflekterende tilgang.

”kommunikationskanaler og –mønstre, informationssystemer, procedurer og rutiner for at foretage individuelle og fælles undersøgelser af diverse problematiske situationer, samt incitamenterne for at gøre dette” (Elkjær 1998 s. 40).

Informationssystemerne henføres her naturligt til den strukturelle side, og på denne måde anses de således også som betydende for udformningen af det rum, hvori den organisatoriske undersøgelse og den organisatoriske læreproces udspringer. IKT systemerne som en del af læringsrummet, vil jeg behandle nærmere i kapitel 6.

Virksomhedens kommunikationsveje udtrykkes traditionelt i en hierarkisk struktur, og afhængigt af de konkrete traditioner og værdier, vil det være enten anerkendt eller mindre velset, at denne organisatoriske læreproces kommunikerer ikke blot via de formelle kanaler, men også via uformelle kommunikationsveje, fx i etablerede netværk. Dette bestemmes af den anden del, den adfærdsmæssige verden.

Den adfærdsmæssige verden, som også kan betegnes virksomhedens kultur, sætter rammerne for individernes handlings- og samarbejds mønstre og påvirker dermed mulighederne for at foretage organisatoriske undersøgelser. Dette gælder både i positiv og negativ retning¹⁴.

Argyris og Schön siger om lærerummet eller ”the learning system”, at det er det, der kanaliserer den organisatoriske undersøgelse:

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

Når det er i lærerummet, karakteriseret ved den strukturelle og den adfærdsmæssige side, den organisatoriske undersøgelse foregår, bliver dette rums udformning selvsagt særdeles afgørende for den organisatoriske læreproces.

”Det er ”inquiry”-begrebet der er formidler mellem det individuelle og det organisatoriske niveau. Det er i denne undersøgelsesproces at læring bliver organisatorisk og ikke blot ”individuel”, og det er dermed dette begreb der skal løse den næsten gordiske knude som mange kognitivt orienterede tilgange til DLO-feltet¹⁵ slås med, nemlig overgangen mellem det individuelle og det organisatoriske” (Bottrup 2001 s. 79).

Konkluderende om deltageskolen i forhold til designskolen siger Elkjær og Lysgaard, at Argyris og Schön, som repræsentanter for deltageskolen,

”arbejder på grundlag af en mere kompleks opfattelse af det organisatoriske liv end systemtænkningen umiddelbart lægger op til. De arbejder på et grundlag, hvor forskellige opfattelser og betydninger er mulige blandt deltagerne, foruden at disse ofte – eller i det mindst kan – være konflikterende. Denne mulighed findes ikke blandt designskolens repræsentanter” (Elkjær 1998 s. 41).

Inddragelsen af konfliktmuligheden i deltageskolen i forhold til designskolen åbner for modsatrettede kræfters udfoldelse, og derfor vil læringsudbyttet hele tiden være til ”forhandling”. Der åbnes hermed for et demokratisk perspektiv; modsatrettede interesser og meninger vil frit kunne udfoldes og forhandles. Dog kritiseres Argyris og Schön af Pernille Bottrup for, at de har et meget ledelsesorienteret perspektiv på udviklingsprocesser, som hun ikke finder i overensstemmelse med sit eget industrisociologiske og demokratiske udgangspunkt. Hun påpeger forstående de amerikanske rødders betydning for dette forhold, men understreger samtidigt, at de totalt overser de magtforhold, som gør sig gældende i begge dele af læringsrummet, den strukturelle og den adfærdsmæssige. Det, at der kan forekomme konflikter og forskelligartede synspunkter i organisationen, mener

¹⁴ Edgar H. Schein går så vidt som til at tale om ”angsten for læring” som en væsentlig barriere for de gode intentioners opfyldelse (Coutu 2002).

¹⁵ ”Den Lærende Organisation”

Argyris og Schön, kan løses ved en fornuftbaseret, rationel kommunikation og dialog (Bottrup 2001 s. 89).

I forhold til den indledende del af dette kapitel bliver erfaringsbegrebet og den sociale tilgang til læring centrale, da det er på baggrund af individuelle og organisationsbundne erfaringer, at praksis ændres og udvikles. Med henvisning til Deweys erfaringsbegreb sker læringen da, når der etableres en forbindelse mellem handlinger og disses konsekvens, og der reflekteres over denne sammenhæng mellem netop handling og konsekvens. Denne refleksion medieres af sproget, og er således en kommunikativ proces. Den kan foregå internt i de individuelle tankeprocesser og den kan foregå eksternt mellem flere mennesker i en social kontekst.

I kraft af sproget, understreger Elkjær og Lysgaard, at kommunikationen derfor bliver et vigtigt arbejdsfelt i en organisation, og betoner samtidigt, at kommunikationen aldrig må ses isoleret fra de organisatoriske handlinger. Så organisatorisk læring er altså en erfaringsbaseret, reflekterende, organisatorisk "kommunikation-i-handling", hvor sproget i sig selv udgør en handlingsform. I forhold til det virksomhedsteoretiske perspektiv kan der her relateres til den "ekspansive læring", idet Argyris og Schön, ligesom Engeström, henviser til Batesons læringsniveauer. Det styrkes yderligere ved inddragelsen af begrebet deuterolæring, "at lære at lære", eller "metalæring" i en organisatorisk kontekst.

Det, der initierer organisatoriske læreprocesser hos Argyris og Schön er som nævnt, behovet for løsning af et konkret problem. Motivforestillingen i det virksomhedsteoretiske perspektiv ville yderligere fortælle noget om, hvad det er, der driver disse processer; menneskets behov for udvikling, søgen efter ny viden, "lysten til at lære", som Senge ville betone, behovet for organisationens overlevelse etc. De ydre samfundsmæssige rammer for en organisations behov for tilførsel eller skabelse af ny viden i det senmoderne, hyperkomplekse samfund fremstår heller ikke tydeligt.

På individ eller intraorganisatorisk plan derimod, kunne der vel sagtens udpeges forskellige motiver, som ville styre menneskets lærende interaktion med sin omverden?

Elkjær og Lysgaard fremhæver i deres vurdering af deltagerskolen (Elkjær 1998 s. 44ff), at deltagerskolen harmonerer bedre med deres egne empiriske erfaringer - først og fremmest ud fra, at de her vil tale om en egentlig teori om læring, og dernæst med begrundelse i, at designskolens hang til værdipåvirkende kurser kun har vist en ganske kortvarig effekt. Det store fortrin for denne teori er, at man fører det handlings- og problemorienterede perspektiv ind i virksomheders opgave- og problemløsning. Dermed, anfører de, bliver virksomhedens opgaver og problemer selve indholdet i læreprocessen, og jeg ville tilføje, ikke et ydre objekt eller vilkår for læreprocessen. Fokus lægges også i deltagerskolen på at udvikle et organisatorisk rum eller læringsrum, hvori der kan handles og læres, og ikke kun på mentale modeller eller udvikling af ledere og medarbejdere individuelt, som fx de udbredte kurser om "kerneverdier" er udtryk for. "Læring", siger Elkjær og Lysgaard, er "med livet som indsats" (Elkjær 1998 s. 44), også i organisatoriske sammenhænge, og de rejser spørgsmålet, om det for mange virksomheder vil være for radikalt at iværksætte eller understøtte læreprocesser, som på mange måder kan anfægte og udfordre de eksisterende organisationsformer – og måske "risikere livet"?

Sammenfatning – de to skoler

Jeg har hermed overordnet beskrevet deltagerskolen med baggrund i Argyris og Schön¹⁶ selv og med især Elkjær og Lysgaards blik. Afslutningsvis bør jeg nok understrege, dersom det ikke er fremgået tilstrækkeligt tydeligt – at jeg finder deltagerskolen langt mere i overensstemmelse med mit eget værdi- og læringsmæssige grundlag end designskolen. Den indeholder nogle dialektiske, processuelle og demokratiske tilgange, som måske ikke direkte udfordrer ledelses- og ejendomsretten, men dog åbner muligheden for at mennesker, også i en arbejdsmæssig kontekst, kan sikres læring og udviklende og ligeværdige vilkår. Yderligere udtrykker den ikke et top-down perspektiv på organisatorisk læring, men den tager derimod sit udgangspunkt lokalt i organisationen, der hvor problemerne findes og fordrer handling.

Samtidigt har jeg også gennem beskrivelsen nævnt nogle ting, som jeg synes bliver forbigået, i alt fald i Argyris og Schöns fremstilling af organisatorisk læring. Jeg har naturligvis haft øje på magtproblematikken, ejendomsretten og demokratiet, som udgør mit indledende fokus.

Magtproblematikken synes jeg nok bliver nævnt i og med, at organisationen ikke betragtes som en konsensusorganisation uden indre modsigelser, men magtens indflydelse på selve læreprocessen synes ikke at blive reflekteret. Måske fordi de indtager et ledelsesperspektiv, som Pernille Bottrup anfører, synes magten ikke at have en direkte undertrykkende karakter. Hvordan magten udfoldes, vil jeg komme tilbage til i kapitel 5.

Hverken det demokratiske aspekt i arbejdslivet eller ejendomsrettens ukrænkelighed er til diskussion hos nogle af de teoretikere, jeg har behandlet. Det må dog undre, at der ikke er nogen, som har tænkt en ringe indflydelse på eget arbejdsliv og den private tilegnelse af arbejdets værdi, som en mulig barriere for individernes lyst og motivation til, netop at lære i en organisatorisk kontekst. Det vedvarende medlemskab af organisationen kan jo nok tænkes, at være den afgørende motivforestilling for nogle medarbejdere?

Eksplicit og tavs viden – et japansk bidrag

For at søge at forstå IKT-værktøjerne som medierende artefakter, vil jeg søge at afdække det, de skal mediere, nemlig kommunikation og interaktion om viden.

I diskussionerne om læring i en organisatorisk kontekst, har det i flere tilfælde været centralt, at behandle forholdet mellem den tavse og den eksplicite viden, bl.a. inspireret af Jean Laves studier af liberianske skrædderes læreproces. Eksplicitering af den tavse viden synes at være en forudsætning for overhovedet at tale om videndeling, idet en væsentlig del af et menneskes viden ikke umiddelbart er ekspliciterbar.

Bl.a. japanerne Ikujiro Nonaka og Hirutaka Takeuchi (Nonaka 1995) har haft fokus på dette aspekt, samtidigt med, at de også behandler den eksplicite viden. De har udviklet en teori om "Organizational Knowledge Creation", som består af to dimensioner; den epistemologiske og den ontologiske. I den epistemologiske dimension er tavs og eksplicit viden i spil, og der sker en omformning (conversion) i 4 faser; socialisering, eksternalisering, internalisering og kombination.

Socialiseringen udtrykker overførslen af tavs viden mellem mennesker uden anvendelse af sprog ved fx observation eller imitation. Mesterlæren nævnes som et eksempel herpå.

¹⁶ Idet jeg har taget udgangspunkt i Elkjær og Lysgaards opdeling i de to skoler, har jeg også "bundet mig" til deres reference til Argyris og Schöns udlægning af organisatorisk læring. Det er sandsynligt, at andre teoretikere også ville have kunnet bidrage til belysningen af dette perspektiv, men jeg har altså valgt at følge Elkjær og Lysgaards opdeling – og må så tage denne konsekvens.

Eksternaliseringen, som er "the Key to Knowledge Creation" ekspliciterer tavs viden ved hjælp af metaforer, koncepter og lign. Grundlaget for refleksion og interaktion mellem individer dannes hermed.

Kombinationen udtrykker forholdet mellem eksplicit og eksplicit viden og kan fx omhandle systematisering og kategorisering af begreber eller viden, og dermed kan ny viden opstå ved rekonfiguration af eksisterende viden. Internaliseringen omhandler omformningen fra eksplicit til tavs viden. Denne proces bidrager til internalisering af individets erfaringer, og beriger dermed den tavse viden. "Rutinisering" kaldes det også.

Disse faser udvikler "Vidensspiralen", (Nonaka 1995 ill. s. 71) og udtrykker således, at organisatorisk vidensopbygning er en kontinuerlig og dynamisk interaktion mellem tavs og eksplicit viden. Således udtrykker den epistemologiske dimension, at mennesket opnår viden ved aktiv skabelse og organisering af egne erfaringer. I den ontologiske dimension transformeres individuel viden til en gruppe eller organisation, og denne viden kan i en organisatorisk proces udkrystalliseres til at være en del af organisationens vidensnetværk.

Der er dog nogle afgørende svagheder ved deres tilgang, dels er det ikke tydeligt, hvad der initierer vidensspiralen, og dels er der med henvisningen til Jean Laves begreb om "Legitim Perifer Delta-gelse" i udpræget grad tale om mesterlære-princippet, hvor det også handler om den visuelt baserede læring. Taler vi derimod om sprogligt medieret, distribueret læring, da rækker det ikke "se hvordan mester gør".

Jeg har medtaget disse to japanere, fordi de har haft stor indflydelse på debatterne om, hvordan læring foregår, og de har også udviklet en teori om det dynamiske samspil mellem den epistemologiske og den ontologiske dimension. Men jeg finder ikke, at de på overbevisende vis har dokumenteret, at den tavse viden kan ekspliciteres i relation til IKT-medieret læring. Yderligere har de også argumenteret mod en top-down tilgang til læring, men når de selv argumenterer for et midlle-up-down perspektiv, er det stadig med udgangspunkt i virksomhedens ledelse, og dermed bidrager ikke reelt til opgøret med top-down perspektivet.

Hård og blød viden

Men også andre har haft fokus på viden, bl.a. Paul M. Hildreth og Chris Kimble¹⁷, som ikke taler om tavs eller eksplicit viden, men derimod om hård og blød viden. "Hard Knowledge", siger de, kan artikuleres, hvorimod "Soft Knowledge" ikke kan artikuleres.

Her er de lidt på linie med Michael Polanyi (Polanyi 1966), som siger, at den viden, som ligger til grund for den ekspliciterbare viden er mere fundamental, idet enhver viden enten er tavs, eller har rødder i den tavse viden.

De tavse viden er ifølge Polanyi (er)kendt, men kan ikke udtrykkes, fordi den er internaliseret i det ubevidste - den er ikke tilgængelig for bevidstheden.

Med baggrund heri, siger de, at vidensspiralens omformning af tavs til eksplicit viden ikke giver mening, og dermed er der påpeget en brist i "Knowledge Management"-tænkningen¹⁸, som ellers fokuserer på netop ekspliciteringen af tavs viden.

¹⁷ Hildreth ser ud fra referencen ud til at være en "erhvervsmand", mens Kimble er tilknyttet Department of Computer science ved University of York, UK.

¹⁸ Begrebet "Knowledge Management" eller på dansk "videndeling" ser jeg som et overordnet ledelsesværktøj, som med henvisning til Elkjær og Lysgaards opdeling, ville tilhøre "designskolen". Imidlertid anvender Hildreth og Kimble begrebet som et synonym for en overordnet intention om "organisatorisk læring", og opdeler senere dette begreb i den

Knowledge Management-området, (KM), opdeles i to synsvinkler; den ”autopoietiske” (bl.a. von Krogh) og den traditionelle og statiske, ”repræsentationelle” synsvinkel. Disse synsvinklers opfattelse af viden er her opstillet skematisk:

Autopoietic View	Representational View
Knowledge is creational and based on distinction making in observation	Knowledge is representation of a pre-given reality
Knowledge is history dependent and thus is context sensitive	Knowledge is unchanging, universal and objective
Knowledge is not directly transferable	Knowledge is directly transferable

To synsvinkler på organisatorisk læring. (Hildreth 2002, tabel 1).

Med denne opstilling bliver det, der ellers traditionelt har været det centrale punkt for KM-tænkningen - at omforme blød viden til hård viden, til et spørgsmål om, det overhovedet er artikulerbart. Og er dette det centrale punkt, må konsekvensen være et konstruktionistisk / konstruktivistisk syn, da den ikke-artikulerbare viden så i stedet for at blive omformet, må opbygges eller konstrueres hos de andre individer i fællesskabets sociale samspil i en organisation.

Her hentes inspiration hos Jean Lave og Etienne Wenger. Begrebet ”Legitim Perifer Deltagelse” (Lave 2003 s. 31 ff) i ”praksisfællesskaber” understøtter udvikling og deling af både hård og blød viden.

Hildreth og Kimble anfører, at det er en falsk dikotomi at betragte viden som modsætninger, opdelt i tavs eller eksplicit, blød eller hård. Derimod må viden forstås som en dualisme bestående af 2 komplementære facetter: samtidigt og uadskilleligt har viden både en struktureret og en mindre struktureret side.

Hvilke konsekvenser får det så, at betragte viden på denne nye måde?

Det bliver her ud fra nødvendigt, at

- være opmærksom på, at det er situationsafhængigt, hvilken side af viden, der aktuelt er dominerende. Som eksempel nævnes læsning af en tekst. Her er ord og lingvistiske regler tavs viden i relation til læserens bestræbelser på at forstå tekstens mening. I andre situationer ville tekstindholdet være ”tavst” eller underordnet, mens fokus ville være på fx lingvistikken,
- sikre inddragelse af både hård og blød viden i KM-systemer¹⁹. Her ud fra kan nogle KM-fiaskoer sikkert også forklares,
- introducere begrebet ”knowing”²⁰, som fokuserer på håndtering af den bløde side af viden. Knowing fokuserer ikke på en persons besiddelse af viden, men på personens og dennes videns interaktion med ting i den fysiske og sociale verden,
- ændre syn på den teknologi, som skal rumme eller lagre viden. Viden skal ikke opfattes som et objekt i sig selv (og for potentiel teknologianvendelse), men som en måde at dele erfaring på,

autopoietiske og repræsentationelle synsvinkel. Disse vil jeg opfatte som parallelle begreber til deltagelses- og design-skolen.

¹⁹ KM-systemer er forfatterens betegnelse, jeg vælger at opfatte det som IKT-systemer til understøttelse af organisatoriske læreprocesser eller videndeling.

²⁰ Jf. (Polanyi 1966), (Cook og Brown 1999)

- erkende, at jo mere rig og tavs en viden er, jo mere ”teknologi” skal der bruges til at sætte mennesker i stand til direkte at dele denne viden,
- være opmærksom på, at de fleste teknologiske løsninger fokuserer på deling af hård viden,
- at videndelingsprocessen oftest understøttes bedst af personlig, fysisk kontakt, selvom deling af blød viden også her kan volde kvaler,
- der skal ske et skifte fra at opsamle og lagre viden til at understøtte læring og deling af viden, og at
- besvare spørgsmålet som følge af ovenstående: Hvordan kan det ske? Hvordan håndtere dualiteten hård – blød ? Hvordan håndtere det virtuelt ? (Hildreth 2002 s. 10ff).

For at håndtere disse spørgsmål bringes Lave og Wenger (Wenger 1998, Lave 2003) på banen. Forhandling af mening gennem participation og reifikation udgør også en dualisme, som kun er analytisk adskillelig, og som kan siges, at modsvare dualismen hård – blød viden. Praksisfællesskaberne er de sociale rum, hvori mening forhandles, og læring foregår.

”Boundary objects” er en betegnelse for artefakter, som organiserer forbindelser mellem flere praksisfællesskaber. Heri er indlejret viden, som således også kan bruges af de andre fællesskaber, og dermed bliver disse artefakter, i Wengers forstand, til en reifikativ forbindelse mellem praksisfællesskaber. Idet mennesker og artefakter ”travel together”, genoprettes balancen mellem reifikation og participation, og der åbnes en mere frugtbar mulighed for forhandling af mening.

“If we accept that learning comes about through experience and interaction with our milieu, then it is not difficult to accept that learning will involve both explicit and tacit knowledge. However, it is important at this point to re-emphasise the key attribute of knowledge: that it exists in people's heads. Once explicit knowledge has been committed to paper, (or any other medium) it becomes information. The original knowledge remains in the mind of the author and (in an ideal world) is only transmitted to the mind of the reader through this medium” (Hildreth 2002 s. 16).

Om artefakternes evne til at indlejre viden, mener Hildreth og Kimble, at det er nødvendigt at betragte artefakterne alene i deres kontekst; den indlejrede viden kan ikke umiddelbart bruges uden for den kontekst, hvori den er skabt, idet viden er opsamlet fra de mennesker i det konkrete praksisfællesskab, som har skabt den. Dette indebærer, at ”newcomers” til praksisfællesskabet stadig skal lære, hvordan denne viden anvendes, og det er deres egen læreproces – ikke en, der kan hentes fra praksisfællesskabets IKT-system – netop fordi viden er individuelt erfaret og lejret.

“Therefore, rather than simply attempting to implement technological solutions, a key part of the management of knowledge is facilitation communications and interaction between people” (Hildreth 2002 s. 18)

Derfor er det teknologiens rolle at ”make the implicit visible” og

”If the implicit can be made observable, which can be quite different from making it explicit, there should be little need for much of it to be actually made explicit” (Hildreth 2002 s. 19).

Ved at tale om at gøre den implicite, bløde viden observerbar, kan man måske overkomme det problem, som Nonaka og Takeuchi vist står over for²¹, når de skal dokumentere, at tavs viden kan ekspliciteres. I denne sammenhæng vil jeg da lade behandlingen af vidensspiralen tjene som en illustration på aktuelle bestræbelser og diskussioner, og fremhæve deres bidrag til at forstå den organisatoriske videnskabelsesproces som en bevægelse mellem det epistemologiske og det ontologiske niveau. I deres illustration af denne bevægelse, vil jeg dermed foreslå, at vi indtænker Hildreth og Kimbles dualitet af hård og blød, observerbar viden, og lader spiralens ”fremdrift” udtrykke resultatet af den sociale kommunikation og facilitering af læreprocessens både ”bløde” og ”hårde” side.

²¹ Gennem vore diskussioner om Nonaka og Takeuchi er det ofte blevet fremhævet, at vidensspiralen så god og overbevisende ud, men der var ikke rigtigt nogen, som havde set dens effekt dokumenteret.

IKT-systemets rolle er altså at facilitere kommunikation og interaktion, og Hildreth og Kimble foreslår, at KM-tænkningen ved anvendelse af Wengers dualitet mellem participation og reifikation, skal rette opmærksomheden mod ”creating, sustaining and nurturing the softer aspects of knowledge”. Altså understøttelsen af den ikke-artikulerbare viden skal i fokus for disse systemer, og de rejser selv de vigtige spørgsmål, om ”knowledge can be managed” eller om man kun kan facilitere skabelse af en persons viden og, om viden virkeligt deles, eller om man blot udvikler et ”environment” hvori en person skaber sin egen viden i interaktion med og under vejledning af en ”oldtimer”?

Betragter vi Nonaka og Takeuchi på den ene side og Hildreth og Kimble på den anden, kan det opsummeres, at Nonaka og Takeuchi søger at udvikle forholdet mellem det epistemologiske og det ontologiske niveau, at de prøver at udvikle en model for hvordan tavs viden kan omformes til eksplicit viden, men at denne kan forekomme tvivlsom både med begrundelse i Polanyis arbejder og i kraft af, at deres empiriske arbejde i al væsentlighed tager sit udgangspunkt i ledelse af ”knowledge-creating companies”. De tager afstand fra både et direkte top-down og et bottom-up perspektiv på ledelse, og anlægger derimod et ”middle-up-down-management” perspektiv, men stadig ses disse ”managers” som centrale i videnskabelsesprocessen – og de enkelte frontlinie medarbejders synsvinkel og interesser lades ude af betragtning. Dermed kan vi sige, at de ikke har øje for potentielle konflikter i læreprocessen, og således henhører de også til managementperspektivet, bare med en anden vinkel, end de traditionelle.

Hildreth og Kimbles problem er ikke, hvordan man deler tavs viden, men hvordan man kan dele viden – både den hårde og den bløde. Ved at argumentere for det ”observerbare” gør de op med Nonaka og Takeuchis ”cognitivt/repræsentationelle” tilgang og foreslår i stedet von Kroghs ”autopoietiske” tilgang koblet med Lave og Wengers studier og teori om Legitim-perifer deltagelse. Dermed er det i socialiseringen og interaktionen mellem medlemmer af et praksisfællesskab, den bløde viden udvikles. Derfor bliver begrebet ”knowing” et processuelt begreb, det udtrykker en handling i virksomhedsteoretisk forstand, og det udtrykker praksis i Wengers forstand. I forlængelse heraf bliver IKT-systemets rolle selvsagt ikke så meget, at opbygge strukturer til lagring af eksplicit viden, som det bliver, at agere understøttende i relation til kommunikative og interagerende læreprocesser.

Sammenfatning

I indledningen til dette kapitel skrev jeg, at jeg, med mit værdimæssige udgangspunkt og fokus på magt, IKT og implementering, ville søge at forstå og bestemme læring i en organisatorisk kontekst. Afslutningsvist i dette kapitel vil jeg søge at sammenfatte mine værdier og forståelser i begrebet ”ægte organisatoriske læring”.

Jeg har således taget udgangspunkt i den individuelle konstruktion af viden og bevæget mig gradvis ud ad i den sociale dimension, jeg har brugt teorier om social læring og virksomhedsperspektivet som udgangspunkt for at kunne beskrive og diskutere de to ”skoler” for organisatorisk læring. Afslutningsvist har jeg diskuteret forholdet mellem tavs/eksplicit viden og hård/blød viden for at kunne nærme mig den rolle, som et IKT-system skal spille i disse læreprocesser - og dermed også en antydning af ”implementeringskonsulentens”.

IKT – ”den menneskelige søgemaskine”

IKT-værktøjets rolle har ikke været centralt i de læringsteorier, jeg har behandlet i det foregående. Jeg udleder heraf, at værktøjet generelt ses som en forholdsvis passiv hjælpefunktion. Dog har Hildreth og Kimble nogle overvejelser, som indirekte vurderer det værktøj, jeg indledningsvist har beskrevet i min case.

Værktøjets – eller artefaktets – væsentligste rolle er at facilitere interaktion og kommunikation i læreprocessen.

Systemet skal kommunikere (hård og blød) viden mellem praksisfællesskaber. Denne eksisterende viden kan dermed danne udgangspunkt for ”newcomers” egne læreprocesser i andre fællesskaber. Systemet skal være en ”altomfattende” teknologi, som reifikativt danner kommunikative forbindelser via ”boundary objects”. Således er værktøjets primære rolle ikke at lagre eksplicit viden, men at understøtte kommunikation og interaktion.

”Den menneskelige søgemaskine” kan siges, at være i fin overensstemmelse med ovenstående krav. Dog tager dette systems filosofi også udgangspunkt i, at tavs viden skal ekspliciteres, men jeg finder ikke nødvendigvis, at systemet vil udelukke, at viden betragtes og håndteres i dualiteten af ”hård og blød” viden i stedet.

I forhold til de ”begejstrede” punkter, jeg opstillede i casen, er der yderligere nogle designmæssige aspekter, som skal fremhæves – og som sikkert også ville begejstre Hildreth og Kimble?

I al væsentlighed drejer det sig om systemets egen aktive rolle;

- det etablerer ”selv” netværk mellem klynger af viden,
- det ”oversætter” forskellig terminologianvendelse
- det opmuntrer til videndeling og belønner aktive videndelende personer og fællesskaber,
- det ”skaber selv ny viden i kraft af netværksdannelsen, som bevirker ny viden i andre netværk eller fællesskaber, og sidst men ikke mindst,
- kombinationen af pull- og push-teknologi udgør en ”maskingeneret læring”.

Det er med baggrund i disse yderligere punkter, jeg finder det meget relevant senere at diskutere selve systemet som en magtfaktor – og implementeringen heraf i et magtperspektiv.

De to skoler

Jeg har i behandlingen af de to skoler fundet deltagerspersionen langt mere i overensstemmelse med mit eget værdimæssige udgangspunkt, og vil her opsummere nogle facetter, som trænger til en belysning med ”magtens blik”.

Overordnet foretrækker jeg jo deltagerskolen på grund af dens anerkendelse af, at læring er en problemorienteret handling i en social eller kollektiv kontekst, og den har også via begrebet ”inquiry” forbundet det individuelle niveau med det organisatoriske, kollektive niveau. Idet ”læresystemet” består af en struktur og en adfærds- eller kultur-del, lægges der også op til, at der både i og mellem de enkelte dele, kan optræde modsatrettede intentioner og processer, og det må formodes, at disse i sin helhed vil foregå i et dialektisk samspil. Hermed er der åbnet for et konfliktperspektiv – modsat designskolens konsensusperspektiv. Deltagerspersionen udtrykker heller ikke et ledelsesinitieret top-down-perspektiv, men et mere ”lokalt” perspektiv, således at læreprocessen foregår på det sted i organisationen, hvor problemerne fordrer en løsning. Selvom Argyris og Schöns opfattelse af læring relateres til Batesons begreb om ”deuterolæring” og metalæring, tager de ikke den fulde konsekvens af denne ”overskridende” læring – og dermed stilles ikke de spørgsmål, som kunne røkke ved hele organisationens ”selvopfattelse” og gøre det til en risikabel affære. Elkjær og

Lysgaards ord om, at læring er ”med livet som indsats”, gælder øjensynligt ikke længere end netop der til, hvor organisationen er i færd med at ”risikere sit liv”. De mekanismer, der udfordrer ”den overskridende læring”, vil jeg i udgangspunktet antage, er magtmekanismer, hvor forhandlingen af konfliktende meninger, ifølge Argyris og Schön, ”kan løses ved en fornuftbaseret, rationel kommunikation og dialog”. Dette spørgsmål vil jeg konfrontere med Bent Flyvbjergs empirisk baserede udsagn om rationalitet og magt.

Afslutningsvis vil jeg påpege, at ”organisationen” i sig selv ikke indgår som en central del af de læringsmæssige diskussioner. I et managementperspektiv er organisationen vel tæt på at være identisk med det formelle organisationsdiagram, og dermed overses de utallige praksisfællesskaber eller læringsnetværk, som findes i de allerfleste organisationer. Deltagelseskolen synes heller ikke at ofre stor opmærksomhed på dette spørgsmål, men har dog et mere lokalt perspektiv på de organisatoriske læreprocesser – de opgaver, som skal løses et givet sted i organisationen.

Med Engeströms antydning af tredje generation af virksomhedsteorien, hvor der er tale om teambaseret samarbejde, netværksorganisering m.v., bliver det tydeligt, at den formelle organisationsstruktur ikke slår til som ”rum” for disse læreprocesser, men i stedet må fokus rettes mod reelt eksisterende uformelle strukturer og netværk – ellers diskuterer vi udvikling af organisatorisk læring i et bagudrettet perspektiv.

”Ægte organisatorisk læring”

Jeg har gennem dette kapitel arbejdet mig frem til en forståelse af læring i en organisatorisk kontekst. Den tager sit udgangspunkt i den individuelle videnskonstruktion og bevæger sig gradvist hen i en arbejdsrelateret organisatorisk kontekst. Som det er fremgået af det foregående, har jeg ikke helhjertet kunnet tilslutte mig én af de to skoler, så jeg vil derfor – med henblik på min implementeringsopgave – søge at definere et begreb, som kan tjene som referenceramme for mine anstrengelser.

Jeg har tidligere sammenfattet min opfattelse af læring, og vil nu søge at udvide dette begreb til en organisatorisk kontekst. Jeg opfatter således ”ægte organisatorisk læring” som:

Individuelle såvel som kollektive erfaringsbaserede og problemløsende læreprocesser, som udfoldes i en arbejdsmæssig kontekst. Læreprocessen foregår i en ligeværdig dialog mellem de lærende og er karakteriseret ved gensidig respekt og åbenhed. Læringen udgør en individuel og kollektiv udvikling og sætter mennesker i stand til at handle i både individuel og kollektiv kontekst.

Jeg vil herefter gå videre til kapitel 5, hvor jeg først vil behandle Bent Flyvbjergs forskning om rationalitet og magt med henblik på at forstå, hvordan magten kan tænkes at udfoldes i en læringsmæssig kontekst. Jeg vil herunder indtænke organisationen, ikke blot i dens formelle, men også i dens reale, uformelle udformning.

Dernæst vil jeg i kapitel 6 undersøge, hvilke konsekvenser, arbejdet i kapitel 5 vil have for implementeringen af ”den menneskelige søgemaskines” i organisatoriske læreprocesser, og vurdere, hvordan samspillet mellem IKT, magt og læreproces mon kan tænkes at udvikle sig.

Men først til Flyvbjerg.

5. Magt og organisatorisk læring

Som nævnt indledningsvist har jeg haft en dobbelt indgang til at beskæftige mig med Bent Flyvbjergs værk *Rationalitet og magt* (Flyvbjerg 1991a; Flyvbjerg 1991b)²².

Jeg har dels haft et ønske om at finde en metodisk forståelse for det konkrete videnskab og et ønske om, at prøve at forstå magten i relation til min opgave, at implementere læreprocesser i en organisatorisk kontekst. Den metodiske vinkel vil være den teoretiske. Jeg vil med udgangspunkt i Bent Flyvbjergs arbejde søge at forstå, hvordan magten udspiller sig i hans empiriske kontekst. Dette konkluderer han i ti udsagn om rationalitet og magt. Disse udsagn vil jeg forsøge at ”oversætte” til ti teser, som jeg vil formode, gælder for en læringsmæssig kontekst. Dernæst vil jeg diskutere dem i forhold til de teorier, jeg har behandlet i kapitel 4. Jeg vil således søge at belyse, om og hvorvidt, de teoretikere, jeg har behandlet²³ med baggrund i både mine værdier og læringsopfattelse, har beskæftiget sig med og har et retningsvisende svar på mine teser. Afhængigt af de svar, jeg finder, vil jeg herefter reflektere over hvordan jeg som ”implementeringskonsulent” kan implementere ”den menneskelige søgemaskine” og opstille nogle normative anvisninger for dette arbejde²⁴.

Bent Flyvbjergs arbejde

Flyvbjergs arbejde vakte berettiget opsigt, da trafikplanlægningen i Aalborg Kommune blev genstand for hans omfattende case studie. Det viste sig nemlig, at det alle havde ment, var fornuftig og professionel trafikplanlægning, endte med et helt andet resultat end tilsigtet - og at det uanset det faktiske resultat stadig af politikere og planlæggere blev fastholdt som ”fornuftigt”. Det var magtens værk, at fornuften eller rationaliteten er blevet transformeret til sin modsætning, ”ufornuft”, men stadig tillagdes betydningen fornuftig eller rationel.

Grundige studier af især Michel Foucaults værker danner udgangspunktet for Flyvbjergs arbejde, men bl.a. også Hubert og Stuart Dreyfus, Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu og Max Weber bidrager til Flyvbjergs refleksioner over både videnskabsteoretisk tilgang og selve magtspørgsmålet.

Case metodens afgørende fortrin er, at den tager et empirisk udgangspunkt og spørger teorierne, hvad de mon kan bidrage med til at forstå dette eller hint fænomen i det menneskelige samfund? Som sådan er metoden ikke epistemisk normalvidenskab, men ”progressiv phronesis”, hvor der tages udgangspunkt i ”en heuristik for praktisk phronetisk forskning” (Flyvbjerg 1991a s. 83 ff). Denne heuristik omfatter emnemæssigt værdier, magt, nærhed, minutia (”små spørgsmål”), praksis, konkrete cases og eksempler, kontekst, ”hvordan” i stedet for ”hvorfor”, narrativitet/historie, aktør/struktur og dialog.

²² Jeg udarbejdede i forbindelse med min læsning grundige noter af bind 1. De ti udsagn om rationalitet og magt fra bind II er tilføjet afslutningsvist i noterne. Disse noter findes som bilag 4. Jeg vil derfor henvise til dem, for en mere omfattende gennemgang af studiet i case metoden og af Flyvbjergs bearbejdning af Foucaults værker for at nå frem til at forstå forholdet mellem rationalitet og magt.

²³ Jeg må her tage et stort forbehold for hvad, jeg måtte have overset eller ikke er blevet konfronteret med. Skulle mine refleksioner tilbage til læringsafsnittet vise sig, at være blevet nogle andre, hvis jeg havde inddraget nogle andre teoretikere, står jeg selvsagt med et metodisk problem, men det er mit indtryk, at det er repræsentative teorier, jeg har behandlet.

²⁴ Jeg er opmærksom på, at disse teser og anvisninger nemt kan blive meget spekulative og luftige. Den fare lurer, når man ikke arbejder konkret empirisk. Jeg vover dog det ene øje, og vil undervejs i mine indre overvejelser relatere til empiriske undersøgelser af forskellige typer og aspekter af organisatoriske læreprocesser, bl.a. Elkjær og Lysgaard (1998), Morsing og Nickelsen (1999), Bukh, Christensen og Mouritsen (2003), Neergaard, van Hauen og Kastberg (1997).

Det er denne fænomenologiske metode, Flyvbjerg har anvendt i sit studium, og det er ud fra case studiet, at han afslutningsvist i arbejdet opstiller ”Ti udsagn om rationalitet og magt”. Selv siger han, at termen ”udsagn” er valgt, fordi den holder sig så tæt ved den beskrevne virkelighed som muligt. Disse udsagn om den konkrete virkelighed kan så til udforskning af andre virkeligheder fungere som teser (Flyvbjerg 1991b s. 330).

En anden virkelighed kunne således være læreprocesser i en arbejdsmæssig kontekst – vil forholdet mellem rationalitet og magt give de samme udslag? Det vender jeg tilbage til.

Flyvbjerg behandler Foucaults metodologiske regler for studiet af rationalitet og magt; det tager sit udgangspunkt i en konkret praksis; det søger at udforske konkrete styrkeforholds modifikationsmønstre mellem rationalitet og magt. Studiet skal søge at forstå processerne – relationerne mellem strategi og styrkeforhold og mellem strategi og taktik. Diskurser producerer magt, og de overfører magt gennem 2 niveauer i form af taktisk produktivitet og strategisk integration. Dette var ultrakort den metodiske dimension.

De konkrete krav til magtstudiernes indhold indebærer, at forskeren må have øje for de differentieringer, som tillader én part at handle i relation til andres handlinger, og vurdere forskellige typer af mål og midler til at realisere dem. Derudover må forskeren afdække de strukturer, hvori processerne udfoldes, og også have fokus på grader af rationalitet og rationalisering²⁵.

Disse krav til magtstudiernes metode og indhold, vil jeg forstå sådan, at hvis jeg skulle lave en undersøgelse af læreprocesser, måtte jeg søge at tage et udgangspunkt i læreprocesserne i praksis frem for ud fra en teoretisk vinkel. Jeg må prøve at afdække, hvilke modsætningsforhold og styrkeforhold, der findes i en given organisation, og hvordan disse vil kunne slå igennem i forhold til rationaliteten – den herskende fornuft i organisationen. Hvilke interesser vil der være for læring, og hvilke motiver kan tænkes at drive læreprocesserne. Hvilke hensigter kan de forskellige aktører have for læreprocesserne i et strategisk perspektiv – hvad er målene herfor? Hvordan handler de så taktisk for at opfylde disse hensigter, og med hvilken styrke kan de gøre det?

Hvad er så magt?

Flyvbjergs udlægning hviler på en bearbejdning af Foucaults skrifter, hvor han har søgt at finde ud af, hvad magten er. Det er i udgangspunktet blevet fastslået, at en ”traditionel” opfattelse af magt som negativ, regelbaseret og befæstet i et synligt magtapparat ikke rækker til at forstå magtudfoldelserne i det moderne samfund. Denne magtopfattelse vil stille spørgsmålene ”hvem, hvad, hvor” til studiet af magten. Hvor det tidligere var lov og forfatningsskrivning, der udtrykte magten, er det nu en anden rationalitet, der er fremherskende, og ”denne rationalitet er blevet en egen magtmekanisme” (Flyvbjerg 1991a s. 111). Ud fra en beskrivelse af, hvad magt ikke er; den er ikke kun institutionel, undertvingende og dominerende, ønsker Foucault at opstille en positiv og produktiv magtopfattelse, som ud over, også at interessere sig for ”hvem, hvad, hvor”, tilføjer spørgsmålet ”hvordan”. Denne tilføjelse skal sikre, at ikke blot strukturerne belyses, men at også processerne inddrages; de processer hvori magten udfoldes, og som producerer og reproducerer magten.

²⁵ Begrebet ”rationalisering” skal ikke her forstås som effektivt, eller smart. Det skal nærmere henføres til begrebet ”efferrationalisering”, hvor jeg beslutter bagud, hvordan en handling foregik, hvilken betydning, den skal tillægges, selv om situationen i sig selv, da den skete, ikke ville tillade denne forklaring, eller beskrivelse som virkelighed. I Flyvbjergs kontekst forstår jeg begrebet ”rationalitetens rationalisering” som det ”fornuftiges omformning til noget ikke-fornuftigt”, men stadig bærende betegnelsen ”fornuft”. Dette er den overordnede lære af Aalborg-projektet.

Det positive og produktive svar på spørgsmålet ”Hvad er magt” vil da i udpræget korthed med Flyvbjerg og Foucaults ”fælles” formuleringer sige, at

- Magten konstituerer sig selv og sin organisering i kraft af selve magtudfoldelsesprocessens mangfoldighed af iboende styrkeforhold.
- Magt er den proces, som transformerer, underbygger og vender disse styrkeforhold.
- Magt er den støtte, som styrkeforholdene finder i hinanden.
- Magt er de strategier, i hvilke styrkeforholdene får effekt.
- Strategier og styrkeforhold er lokale og allestedsnærværende, bevægelige og ustabile fordi magten produceres fra ét tidspunkt til det næste i alle punkter og alle relationer.
- Magt er produktiv, magten producerer virkelighed, domæner af objekter og ritualer af sandhed.

Det er med denne forståelse af magt, Flyvbjerg studerer sin case, trafikplanlægningen i Aalborg Kommune. Ud fra dette studie konkluderer han sit arbejde i de følgende 10 udsagn om rationalitet og magt. Jeg vil prøve at forklare dem ud fra Flyvbjergs begrundelser, og umiddelbart derefter vil jeg søge at fortolke dem ind i en læringsmæssig kontekst, således at der for hvert udsagn også formuleres en tese relateret til den læringsmæssige virkelighed.

Ti udsagn om rationalitet og magt – og ti teser

Jeg vil her kort gengive og referere Flyvbjergs 10 udsagn mhp. at forstå magten i dens udfoldelse. Jeg vil herefter for hver enkelt opstille en tese ”oversat” til konteksten for organisatoriske læreprocesser.

Indledningsvis tager Flyvbjerg udgangspunkt i Francis Bacons udsagn, at viden er magt. Dette bekræftes i Aalborg-projektet, men det afsløres også, at det er magten, der afgør, hvad, der tæller som viden, og hvilken vidensfortolkning, der får status som dominerende fortolkning (Flyvbjerg 1991b s. 330).

1. Magt definerer virkelighed.

Centralt i dette udsagn er, at magten er mere interesseret i at definere virkeligheden, end den er i, at finde ud af hvordan virkeligheden ”i virkeligheden” hænger sammen. Magten søger ikke viden, fordi viden er magt, men fordi den definerer, hvad viden er, og dermed hvad, der tæller som realitet og rationalitet.

Tese:

Magten, forstået som virksomhedens mål og vilkår, definerer, hvilken viden organisationen har behov for, og hvad der er ”sand” viden i den givne organisation. Den definerer dermed også hvilken viden, der skal tilføres uanset den konkrete opgaveløsnings behov for videntilførsel. Viden bliver altså defineret.

2. Rationalitet er kontekstafhængig, konteksten er ofte magt, og i kontekst af magt er grænsen mellem rationalitet og rationalisering flydende.

Dette udsagn fremstår uden yderligere begrundelser, det må hermed tale for sig selv.

Tese:

Når rationaliteten siges at være kontekstafhængig, kan der altså eksistere flere kontekster for den organisatoriske læreproces. Hvis konteksten således er ledelse, er læreprocesserne underlagt en instrumentel mål-middel rationalitet. Er konteksten derimod opgaveløsningen, er læreprocesserne en dynamisk individuel og kollektiv videnskabelsesproces, hvor det er fornuften og det

bedste argument, der gælder. Rationaliteten forfører i mål-middel-rationaliteten organisationens medarbejdere til at underlægge sig modpartens rationalitet og værdier.

3. Rationalisering fremstillet som rationalitet er en hovedstrategi i magtens rationalitet.

Rationalitet fremstilles typisk som kontekstafhængig, men i praksis viser casen, at rationaliteten i praksis er kontekstafhængig, og at denne kontekst ofte er magt. I denne kontekst er grænsen mellem rationalitet og rationalisering ofte flydende, og når magtfulde deltagere har brug for rationalisering frem for rationalitet, er det rationalisering, der produceres.

Tese:

Top-down initierede læreprocesser fremstilles som en ledelsesmæssig rationalitet, men udgør reelt en rationalisering i kraft af, at et stærkere alternativ undertrykkes. I denne rationalisering undermineres den dobbelte betydning af læringsproduktet. Det gælder dels virksomhedens behov for viden i den konkrete arbejdsproces og for generelt veluddannet arbejdskraft, som kan agere produktivt både under dagens og morgendagens vilkår. Det gælder også den individuelle kompetenceudvikling, som både tjener virksomhedens interesse og medarbejdernes egne interesser i at udvikle sig og reproducere sin arbejdskraft og dennes brugs- og bytteværdi.

4. Jo større magt, desto mindre saglighed.

Jo større magt, jo større frihed og mulighed for at definere virkeligheden. De rationelle argumenter, som ikke fremføres, kan være lige så interessante som dem, der fremføres, da det er en del af magtens frihed til at definere virkeligheden

Tese:

Jo større magtudfoldelse i en organisation, jo snævrere vidensopbygning og læringsudbytte hos "almindelige" medarbejdere, og jo snævrere opmærksomhed på kvaliteten i opgaveløsningen og videndelingsprocesserne. Der er således viden, der ikke produceres som følge af magtudfoldelsen – "tilbageholdt viden". De valg, der ikke tages, er også valg. Det gælder også valget af læringsstrategier og organisatorisk lokalisering af læreprocesser.

5. Stabile magtrelationer er mere typiske end antagonistiske konfrontationer.

Magtforhold er dynamiske og gensidige, og stabile magtforhold kan forvandles til antagonistiske konfrontationer og omvendt. Det typiske er de stabile magtrelationer, og når der opstår antagonistiske konfrontationer, transformeres de hurtigt tilbage til stabile relationer. Da de stabile relationer ikke er så tydelige som de konfronterende, er det oftest de antagonistiske konfrontationer, som udgør genstandsfeltet for både offentlig debat og magtforskning.

Tese:

Stabile magtrelationer er en forudsætning for at etablere organisatoriske læreprocesser, idet det kreative og produktive fokus bør være på læreprocessen, og ikke på de åbne, antagonistiske konfrontationers rå magtudøvelser. Omvendt gælder det også, at disse stabile magtrelationers diskurs samtidigt slører det underliggende antagonistiske forhold mellem "klasserne", og eksistensen af begrebet "organisatorisk læring" er dermed et udtryk for den ene classes dominans over den anden. Begrebet "organisatorisk læring" optræder som et konsensusbegreb, og dermed et opgør med fortidens opmærksomhed på eksistensen af antagonistiske klasse modsætninger.

6. Magtrelationer er ikke statisk givne, men produceres og reproduceres konstant.
Selv meget rodfæstede og stabile magtrelationer har ikke nogen given form og indhold, men er i konstant forandring og kræver konstant pleje.

Tese:

Læreprocesser i organisatorisk kontekst har ikke nogen given form og indhold. Virker én metode for læreprocessers udfoldelse i organisationen mere videnskabelig end en anden, skal denne ”plejes” ved konstant produktion og reproduktion. Produktion og reproduktion af læreprocesser vil således også foregå ud fra magtens rationalitet, og er således potentielt offer for rationalisering.

7. Magtens rationalitet har dybere historiske rødder end rationalitetens magt.
I et historisk perspektiv er moderne institutioner som demokrati og fænomener som rationalitet og neutralitet unge og skrøbelige i sammenligning med århundreders stands-traditioner. Disse moderne institutioner må således – i evig kamp med de gamle – ses som en øjeblikkelig magtform, og ikke som magtens slutpunkt.

Tese:

Læreprocessernes historiske rødder er den gamle ”transaktionsorienterede pædagogik”. Organisatoriske læreprocesser med lokal vidensopbygning må dermed ses som en skrøbelig proces, som evigt skal kæmpe og argumentere for sin rationalitet i forhold til den gamle. I den evige magtkamp gælder princippet om, at magten rationaliserer rationaliteten, også på samfundsplan; magten har defineret ”videnssamfundet” som et positivt begreb, selvom det tilslører reelt eksisterende modsætningsforhold og tilkæmpede velfærdsgoder.

8. I åben konfrontation viger rationalitet for magt.
I åben konfrontation, er det typisk rå magtudøvelse, som praktiseres, og den er mere effektiv end saglighed.

Tese:

Den åbne konfrontation producerer ikke produktive læreprocesser, den producerer højst negative erfaringer eller anti-læring, som ikke vil virke befordrende på virksomhedens målopfyldelse og videre udvikling.

Den rå magtudøvelse truer organisatorisk læring.

9. Rationalitet-magt relationer kendetegner stabile magtrelationer i højere grad, end de kendetegner konfrontationer.
Samspillet mellem rationalitet og magt virker typisk stabiliserende på magtrelationer og er reelt konstituerende for dem. Dette begrundes i, at beslutninger taget i denne type relationer, kan tages (tilsyneladende) sagligt, og derfor er mere legitime end rå magt-mod-magt konfrontationer. Rationelle overvejelser trænger bedst igennem i stabile magtrelationer.

Tese:

Betragtes organisatoriske læreprocesser som rationelle og ønskværdige, bør magtrelationerne tilstræbes at være stabile. Enhver trussel mod disse læreprocesser vil være illegitim, og det må være en forudsætning for, at disse læreprocesser kan udfoldes, at der er konsensus om deres ønskværdighed og rationalitet.

10. Rationalitetens magt ligger i stabile magtrelationer, ikke i konfrontationer.

Konfrontationer er en del af magtens rationalitet, ikke af rationalitetens magt. Det er en væsentlig del af rationalitetens magt at styre magtforhold, så de forbliver relationer og ikke konfrontationer. Hvis det er et vilkår for rationalitetens magt, at den kun kan eksistere i stabile magtrelationer, er den skrøbelig, og må beskyttes gennem strategier til eliminering af rå magtudøvelse.

Tese:

Organisatoriske læreprocesser bør altid understøttes optimalt, og værdien af dem bør ikke drages i tvivl i organisationen. Derfor må disse læreprocesser underkaste sig og søge stabile magtrelationer for at udfoldes og selv udgøre en magt – ”strategier til eliminering af rå magtudøvelse” forudsætter altså underkastelse – og dette sker med henvisningen til rationaliteten.

De ti tesers udsagnskraft

Jeg vil i det følgende forsøge at relatere mine ti teser til de teorier, jeg har gennemgået i kapitel 4, og som jeg afslutningsvis har samlet i begrebet ”ægte læring i en organisatorisk kontekst”. Det er med dette, lidt vidtløftige begreb, i tankerne, jeg har set på magten – og har prøvet at ”oversætte” de ti udsagn til en læringsmæssig kontekst.

Det følgende vil jeg søge at strukturere i overensstemmelse med både den traditionelle og den Foucault'ske magtopfattelse, at magten består af et ”hvem, hvad, hvor” og også et ”hvordan”²⁶.

Magtens ”hvem” udtrykkes i perspektivet. Hvem er det, der har magten over læreprocesserne? Og hvem fastsætter strategien derfor? Det institutionaliserede perspektiv må under alle omstændigheder være et ledelsesperspektiv. Og det er fra dette perspektiv, magten definerer både hvad viden er, og hvad virkelighed er.

Dette perspektiv slår igennem i teorierne; designskolen udtrykker klart et managementperspektiv, ligeledes gør Argyris og Schön, selvom de også har et godt øje for selve læreprocessen, så er det ledelsens opgave at udvikle disse processer.

Til forskel fra det rene top-down perspektiv, anlægger Nonaka og Takeuchi et middle-up-down perspektiv. Dette perspektiv har en større forståelse for dynamikken i en organisation – interaktionen og kommunikation går både op og ned, men de fokuserer netop på lederens opgaver relateret til denne kommunikation og interaktion.

Et udpræget bottom-up perspektiv ville ellers være mere i overensstemmelse med både min demokratiske – og lidt rebelske - tilgang og med MIL's læringsmæssige tilgang, hvor viden skabes ”lokalt” i praksisfællesskaber, men at læreprocessen – og magten - skulle udfoldes i et bottom-up perspektiv, er jeg ikke stødt på²⁷.

²⁶ Denne opfattelse har en analytisk karakter, og jeg vil tilstræbe at overholde den, men kan ikke udelukke, at nogle aspekter er ”grænseoverskridende” og således vil blive mest udførligt behandlet, der hvor de optræder mest naturligt.

²⁷ Jeg kan naturligvis ikke udelukke, at nogle teoretikere skulle have behandlet dette perspektiv, men det har i det mindste ikke været fremtrædende i den litteratur, vi har læst på MIL.

At rationaliteten trives bedst i stabile magtrelationer kan delvist genfindes blandt de valgte teoretikere, idet ingen af dem har understreget betydningen af hårde antagonistiske konfrontationer i læreprocesserne. Mange af dem har et blik for modsigelsesfyldte, dynamiske processer, men ingen beskriver den overskridende læring, som alene et resultat af ”konfrontationer”. Givet dette, er magtens – og kapitalens, uanfægtede herredømme også anerkendt som ”fornuft” – og magten har rationaliseret rationaliteten.

Magtens ”hvad” omhandler indholdet i læreprocesserne. Min egen rationalitet har jeg udtrykt i ”ægte læreprocesser”, men i og med, at magten definerer hvad viden er – og ikke er – kan den individuelle videnskonsstruktion i samspil med andre i den konkrete praksis ikke nødvendigvis accepteres som viden. Viden bliver her et statisk begreb, det konstrueres ikke løbende, men det kan ”påfyldes” efter behov.

I kraft af denne definition af både virkelighed og viden, vil der i organisationer findes viden, som er defineret som ”ikke-viden”, eller viden som tilbageholdes, fordi den ikke vil blive produceret begrundet i, hvad magten ønsker af viden. Således et stort tab af real og potentiel viden.

Teoretikernes bud på læreprocesserne i et magtperspektiv synes ikke at være mange. Igen kan jeg vist kun henvise til virksomhedsteorien og Engeström, for at finde en marxistisk baseret diskussion om læringens brugs- og bytteværdi – han kan, med henvisning til de indre modsigelser i alle ”hjørner af aktivitets-triangelen”, forklare dens ”indre uro”. Netop i læringens dobbeltkarakter afsløres jo modsætningsforholdet mellem organisationens behov for viden – brugsværdien, og medarbejderens behov for bytteværdien med henblik på reproduktion og udveksling af sin arbejdskraft.

Magtens ”hvor” vil jeg forstå som læreprocessens rum, hvor læringen er lokaliseret i den konkrete kontekst. Rummet ser jeg som organisationen i dens konkrete udformning. Er konteksten for læreprocesserne ledelse, vil den hierarkiske organisation oftere end en netværksbaseret, flad organisation, være læreprocessens rum.

Der eksisterer ikke et absolut modsætningsforhold mellem en hierarkisk og en netværksbaseret organisation mht. om de kan understøtte læreprocesser, men den netværksbaserede vil i mere typisk have sit fokus på ”lokale” læringsaktiviteter, end den hierarkiske, som således kan siges at udtrykke den instrumentelle magt, hvorimod netværksorganisationen i alt fald potentielt, vil være bedre egnet til lokale, problemorienterede læreprocesser. Under alle omstændigheder skal læringsystemet være et miljø, som understøtter organisationens ”inquiry” og organisatoriske handlen, som Argyris og Schön påpeger. Om der overhovedet kan etableres ”ægte” læreprocesser i en strengt hierarkisk organisation, kan jeg være i tvivl om.

Både Wenger og virksomhedsteorien har fokus på læreprocessen i det ”lokale rum”, men anlægger ikke så meget et demokratiske blik derpå. Dog må det formodes, at de på dette punkt ville tilslutte sig holdningen, at læreprocesserne fordrer frie og ligeværdige vilkår for menneskers kommunikation og interaktion. Dette ville antagonistiske konfrontationer så afgjort modvirke.

Magtens ”hvordan” omhandler det processuelle aspekt. Hvordan udspilles disse læreprocesser og hvordan reproduceres de?

Jeg har allerede nævnt, at magten, i kraft af definitionen af viden, også distancerer sig fra den konstruktivistisk vidensopfattelse, og implicit argumenterer for en transaktionsorienteret opfattelse af læring. De ”ægte læreprocesser” trues i denne organisatoriske kontekst af transaktionspædagogikken; læring sker ved deltagelse i kurser, ved omformning af kerneværdier og ved påfyldning af ”kortsigtet” viden, hvorimod både virksomhedsteorien og (social-)konstruktivismen ville opfatte læringen som noget, der også handlede om løsning af ”morgendagens” opgaver.

Som transaktionspædagogikken er i evig kamp med den problemorienterede pædagogik, udtrykker også den organisatoriske lærings to ”skoler” en historisk forskel. Designskolen er i god overensstemmelse med de traditionelle, hierarkiske ledelsesmetoder, hvorimod deltagelsesperspektivet antyder et forholdsvist nyt, demokratisk perspektiv. Således ser jeg det sidste som udtryk for rationaliteten og ikke magten, og det må plejes konstant for at sikre dets overlevelse som rationalitet.

Men der findes et paradoks her, for antager vi, at deltagelsesperspektivet er det ”gamle” overlegent, og at dynamiske organisatoriske læreprocesser ikke konfronterer, men stabiliserer magten, så stabiliserer de dermed også magtens undertrykkelse af det ”demokratiske krav” om et opgør med magten. Dermed etableres en konsensus om en magtfri kommunikation og læreproces - og i et større samfundsperspektiv - et ”klasseløst” samfund.

Konkluderende på mine teser relateret til læringsteoriene, vil jeg hævde, at ”ægte organisatoriske læreprocesser” synes at være en illusion, hvis magten understøtter ledelsesperspektivet på organisatorisk læring.

Magtudfoldelsen indebærer både et reelt og potentielt videnstab i organisationen som følge af magtens definition af viden og kampen mellem den transaktionsorienterede og den problemorienterede pædagogik. Yderligere vil overskridende erfaringsbaserede læreprocesser ofte fordrer ”konfrontationer”, men magten foretrækker stabile relationer. Idet organisatorisk ”inquiry” og handlen er ”lokale” aktiviteter, kan top-down perspektivet ikke anbefales til understøttelse af disse processer. I stedet må der anlægges et bottom-up eller et netværksperspektiv til understøttelse af frie og ligeværdige læreprocesser, og dette perspektiv vil jeg antage, vil i mange tilfælde virke konfronterende på magtudfoldelsen. Deling af viden i en organisatorisk kontekst kan som følge af magtens udfoldelser heller ikke betragtes som magtfri kommunikation og interaktion med lige vilkår for de videndelende.

Hvis organisatoriske læreprocesser er arena for magtens udfoldelse, og det udtrykte ledelsesperspektiv truer ”ægte organisatoriske læreprocesser”, så har organisatorisk læring – med magtens blik - også en magtproducerende og -reproducerende funktion – og som sådan kan begrebet synes ”håbløst” i et samfund, som påberåber sig at være et videnssamfund.

Et håbløst ærinde?

Relateret til generel fysisk planlægning, er det jo Flyvbjergs konklusion, at man kan gøre alt det ”fornuftige” og rationelle i disse planlægningsprocesser, og alligevel kan resultatet vise sig at være ”ufornuftigt”. Ligesom den fysiske planlægnings bærende værdier er rationalitet, participation og demokrati, kan mit værdimæssige udgangspunkt også rummes i disse begreber, og håbet er jo, at kunne ”planlægge fornuftige læreprocesser i organisationer”. Skulle denne konklusion overføres til læringsarenaen, kan diskussioner og overvejelser om den ”bedste” måde at implementere læreprocesser på, give anledning til stort mismod.

Flyvbjerg har i de teoretiske diskussioner også diskuteret magten ud fra Jürgen Habermas’ perspektiv (Flyvbjerg 1991b s. 375 ff). Med Habermas’ opdeling i ”system” og ”livsverden” kan magten paralleliseres til systemet, og livsverdenen til intentionen om ”ægte organisatoriske læreprocesser”. Set som sådan, sker det i nogle tilfælde, at systemet går ind og ”koloniserer” livsverdenen, og den ”tvangfri kommunikative rationalitet” undergraves af en instrumentel rationalitet.

Men hvor Foucaults perspektiv bliver ”håbløshed” og afmagt, fastholder Habermas alligevel troen på ”det bedste arguments” styrke. Selv om et totalt magtfrit kommunikationsbegreb kan synes me-

ningsløst og utopisk – især da med baggrund i Flyvbjerg og Foucaults påvisning af, at magten udfoldes overallt, kan det i det mindste tjene til at illustrere håbet og idealet – den frie og ligeværdige ”samtale” og opnåelse af kommunikativ konsensus.

Flyvbjerg understreger, at det er vigtigt at eksplicitere strategier for, hvordan man vil søge at fastholde den kommunikative rationalitet, for i det mindste at antyde, at man faktisk kan overholde kravene om åbenhed og ligeværdighed i praksis, ”fordi idealer uden strategier og kontekst er svage, ikke stærke” (Flyvbjerg 1991b s. 388).

”Tilsvarende kan det argumenteres, at Habermas’ sympatiske arbejde for mere demokrati i samfundet afleder opmærksomheden fra afgørende magtforhold, og at denne afledning er uheldig, fordi netop *opmærksomhed på magtforhold er den første forudsætning for mere demokrati*” (Flyvbjerg 1991b s. 390).

Dette antyder nogle reelle handlingsanvisninger, hvis man, som jeg, gerne vil fastholde idealerne og søge at implementere dem i praksis. Det er nødvendigt at forstå de potentielle magtudfoldelser i den konkrete kontekst, og det er nødvendigt at fremlægge nogle strategier derfor. Derfor må der, ifølge Flyvbjerg også arbejdes med konkrete scenarier, hvor ”fokus rettes mod det partikulære, mod praksis og mod implementering, ikke til erstatning, men supplerende af den forfatningsorienterede tradition” (Flyvbjerg 1991b s. 400). Det er i implementeringsfasen, de ”virkeligt skabende aktiviteter” ligger, og det er her, det endelige udseende af ”projektet” afgøres.

Dette indebærer, at jeg - når jeg skal forsøge at opstille konkrete handlingsanvisninger mht. implementeringsstrategi for min case, ”den menneskelige søgemaskine”, må have både Habermas’ håb og Flyvbjergs krav om strategi og kontekst for de normative anvisninger in mente.

6. IKT og magt i læreprocesser

”Efter det konkrete scenarie er der brug for intet mindre end *en ny type planlægger og administrator*. ... D.v.s et menneske, som kan tænke og handle i forhold til både plan og virkelighed, design og implementering. Som kan tænke og handle turbulens i stedet for stabilitet, praktisk fornuft frem for teknisk rationalitet, dialog frem for rationalisering” (Flyvbjerg 1991b s.400).

I det foregående kapitel konkluderede jeg, at det for at implementere ”den menneskelige søgemaskine”, var nødvendigt at forstå de potentielle magtudfoldelser i praksis og fremlægge strategier for implementeringen. Det vil jeg gøre i dette kapitel, hvor jeg indledningsvist, med ovenstående citats store krav in mente, vil søge at forstå magten i en organisatorisk og læringsmæssig kontekst²⁸.

Opsamlende på de tidligere kapitler, er der tre forhold, jeg vil søge at bringe i spil. Det ene forhold er min beskrivelse af ”den menneskelige søgemaskine”, hvor jeg opstillede min umiddelbare begejstring i nogle punkter. Disse punkter har jeg, i løbet af kapitel 4, fået bekræftet som perspektivrige i læringsmæssig sammenhæng. Det andet forhold er min hensigt om at skabe ”ægte organisatoriske læreprocesser”, som synes i fin overensstemmelse med min umiddelbare begejstring. Det tredje forhold er den forståelse af magten, som jeg har uddraget af Flyvbjergs arbejde i det foregående kapitel, og hvor jeg afslutningsvis erkendte, at det måske kunne synes svært at fastholde sin optimisme og begejstring. Men uanset denne tvivl, vil jeg prøve.

Jeg skal her først forsøge at analysere, hvordan ”den menneskelige søgemaskine” kan tænkes at optræde som en magtfaktor i organisatoriske læreprocesser. Jeg vil her indtænke behandlingen af Flyvbjergs ti udsagn og min egen formulering af ti teser i det foregående kapitel, og således forsøge at besvare ”med magtens blik”.

”Den menneskelige søgemaskine” – en magtfaktor

I udgangspunktet må det fastslås, at ”maskinen” som alle andre forhold, skal tænkes i et magtperspektiv, for magten er jo over alt – også når vi taler om et IKT-værktøj eller en anden medierende artefakt.

Ud over, at den designede funktionalitet synes at være i overensstemmelse med Hildreth og Kimbles konsekvenser af at anlægge et dualistisk syn på viden, har jeg også fremhævet ”maskinens egne drivkræfter” som ”terminologi-oversætter”, som netværksdannende og som – med et lidt stort ord – ”videngenerator”. Selv om det er karakteristika, der normalt tillægges innovative personer, vil jeg alligevel fastholde dem også for denne ”maskine”, og disse karakteristika er jo også i overensstemmelse med ”videnssamfundets” efterspørgsel på personniveau. Det nye er, at ”maskiner” kan tillægges de samme – og vel deraf betegnelsen ”menneskelig”.

At analysere ”maskinen” som magtfaktor i organisatoriske læreprocesser indebærer, at jeg skal betragte den i både en organisatorisk og en læringsmæssig kontekst.

I den organisatoriske kontekst, som er læreprocessernes ”rum”, skal den relateres til den formelle organisationsstruktur og til magtens definition af viden og virkelighed.

I relation til den formelle organisationsstruktur, vil maskinens funktionalitet kunne anvendes til at formidle viden mellem forskellige afgrænsede, organisatorisk definerede enheder. Men hensigten med ”maskinen” er jo også, at den skal kunne agere på tværs af alle disse enheder, mellem enkelt-

²⁸ Jeg er klar over, at disse forståelser alene kan blive generelle, idet jeg ikke påtænker implementering i en konkret organisation. I givet fald ville mine forståelser og anvisninger da blive mere konkrete og operationelle.

personer i netværk – og disse vil både findes horisontalt og vertikalt i organisationen. Denne overskridelse af den formelle struktur, som i sig selv udgør en (oftest) stabil magtrelation, vil naturligvis udfordre magtens stabilitet, idet etablerede styrkeforhold, ved ”vandring af viden” i ustyrlige netværksrelationer, vil blive udfordret på kontrollen over etablerede videns- og kommunikationsdomæner. Idet ledelsesmagten er en befæstet organisatorisk magt, vil en sådan udfordring på kontrol naturligvis udfordre selve kernen i ledelsesmagten. Hvis ”maskinen” implementeres i en organisation, er det formentlig sket som følge af en bevidst ledelsesbeslutning, men det er en mulighed, at konsekvensen af denne ”maskines” indtog i organisationen, for visse typer ledere og ledelser, vil virke stærkt udfordrende og personligt grænseoverskridende.

Dette udsagn skal ikke blot ses i relation til at kommunikationen om viden, hvor det måske kan anfægte formel status, at ”min underordnede” indgår i et vidensnetværk med ”min øverst overordnede”, men det skal også ses i effekten af netværksdannelsen, at mennesker opbygger personlige relationer. En sådan personlig relation vertikalt i organisationen, kan true denne leders ikke blot formelle status, men også hans reelle status som leder. Organisatorisk misundelse, avancement og deroute kan derfor være én synlig konsekvens af ”maskinens udfoldelser”.

En anden konsekvens kan være, at ”maskinen” reducerer muligheden for at monopolisere viden i organisationen, både i selve ledelsen eller hos nøglemedarbejdere i organisationen, og dermed vil den kunne have en demokratisk og innovativ effekt, sådan som hensigten med den jo også er.

Den frie kommunikation af viden i disse netværk vil også udfordre organisationens magtbeføjelse med henblik på at definere, hvad viden er - og hvad virkelighed er. Idet den formelle ledelse definerer, hvordan virkeligheden ser ud, definerer den også, hvilken viden, der er brug for i relation til opgaveløsningen. Denne viden kan meget vel tænkes, at være en anden set ud fra opgavens synsvinkel, og den vil kunne tilvejebringes og skabes ved ”maskinel kraft”. Det kan dermed meget vel tænkes, at være en relevant viden, der skabes i denne udveksling, men viden lokalt forankret i organisationen er ustyrlig, og kan således optræde som magt – og som modmagt.

Idet viden er magt, er det stærke kræfter, der potentielt kan udfordres. Det kommer naturligvis ganske an på den konkrete kontekst i den enkelte organisation, hvordan magtudfoldelserne og reaktionerne vil være.

Det afhænger af organisationens type, opgaver, struktur og grad af kontrollerende, hierarkisk styring. Kultur, sammensætning af medarbejdere, disses vidensniveau og grad af autonomi er andre faktorer, som har indflydelse på den konkrete magts reaktion på disse væsentlige udfordringer.

Vælger magten at reagere rationaliserende og konfronterende, eller vælger den at se potentialet for innovation og fremtidig udvikling. Den sidste udvej vil formentlig være den sværeste at ”vælge”, idet den første har de dybeste historiske rødder. Dette skal dog også ses i lyset af den økonomiske magts rationalitet.

Betragtet i en læringsmæssig kontekst – som jo kun analytisk kan adskilles fra den organisatoriske, vil jeg relatere ”maskinen” til min intention om ”ægte organisatorisk læring”. Jeg vil betragte den i forhold til det individuelt – kollektive aspekt, i forhold til dialog og åbenhed, respekt og ligeværd, og som potentiale for udvikling og organisatorisk handlen.

Igen må det understreges, at disse betragtninger fordrer kontekst, men set generelt ud fra det individuelt - kollektive aspekt, kan jeg forestille mig, der vil kunne ske en styrkelse og stabilisering af etablerede interpersonelle samarbejds- og magtrelationer, idet viden kan blive kollektivt tilgængelig i modsætning til at være tendentielt ”monopoliseret” i enkeltindivider. Kollektiv tilgængelighed indebærer ”observerbarhed” i Hildreth og Kimbles forstand, og dermed kan kollektivets vidensniveau udvikles. Magtmæssigt betragtet kan det jo betyde, at kollektiver og netværk har mulighed for

at etablere sig som vidensmagt, og dermed undergraves ledelsesmagtens ret til definition af viden og til at være vidensmagt. Igen har magten både en innovativ og en repressiv løsningsmulighed.

Med hensyn til dialog og åbenhed i læreprocessen, som jo omhandler kontrollen med kommunikationen og interaktionen, vil åbenheden bidrage til at afdække magtudfoldelsen, og den vil ikke, som i Aalborg casen, alene kunne afdækkes ved omfattende case studier. Når magten således også er ”observerbar”, kan dens mulighed for ”rå magtudøvelse i antagonistiske konfrontationer” formentlig begrænses, idet denne udfoldelse ikke er alment accepteret. Jeg vil dermed antyde, at der skulle være en mulighed for styrkelse for min foretrukne magtform – demokratiet – og dermed en modmagt til den repressive magtudøvelse. I kraft af, at magten foretrækker stabile magtrelationer, kan jeg øjne muligheden for en demokratisk offensiv, også på det læringsmæssige område. Og jeg vil også kunne øjne, at læring i en organisatorisk kontekst ikke alene skulle ses fra et ledelsesperspektiv, men fra et lokalt og demokratisk perspektiv.

Med kollektiv adgang til også at definere viden, og med et demokratisk håb, ja, så skulle der jo være grund til optimisme for den frie individuelle og den kollektive, organisatoriske handling.

Men i og med, at systemet ikke blev færdigudviklet og ikke fik over 5 pilotkunder, kunne man få tanken, at der alligevel var en magt, ”som ikke ville acceptere” en ny modmagt, og at ”maskinen” blev udsat for ”rå magtudøvelse”.

På KMD var begejstringen stor i den afdeling, som test-implementerede ”maskinen”, og den var også i fin overensstemmelse med KMD’s overordnede læringsstrategier, men alligevel valgte man, at nedprioritere dette system til fordel for et mere traditionelt KM-system.

Jeg har ikke empirisk belæg for, at det forholder sig sådan, men det kan alligevel tænkes, at det var et udslag af magtens rationalisering af rationaliteten?

Jeg vil begrunde dette i, at ud over KMD, var der jo mange andre vidensintensive virksomheder, som ”objektivt” ville have glæde af en effektiv ”maskine til videngenerering”, men ikke andre meldte sig som kunder.

Jeg vil yderligere henvise til mine andre teser om magt i en læringsmæssig kontekst, idet de alle ville pege i samme retning.

Har magten således rationaliseret rationaliteten, er ”den menneskelige søgemaskine” et af de rationelle ofre.

På denne baggrund kan det synes som om, Foucaults ”håbløshed” og afmagt har sejret, og så kan det være svært at fastholde Habermas’ håb, om en ”tvangfri kommunikativ rationalitet”.

Skal det håb nemlig fastholdes, kræver det jo, at man kan ekspliciterer strategier for at fastholde denne rationalitet, ”fordi netop opmærksomhed på magtforhold er den første forudsætning for mere demokrati”. Jeg har i det foregående haft opmærksomhed på ”den menneskelige søgemaskine”, og vil uanfægtet af ”afmagten” søge at ekspliciterer en implementeringsstrategi herfor.

Håb alligevel?

Flyvbjerg har argumenteret for at rette fokus mod ”det partikulære, mod praksis og mod implementering” til supplerer af den ”forfatningsorienterede” tradition, som Habermas repræsenterer, fordi det er i implementeringsfasen, det ”endelige udseende af projektet afgøres”. Så måske, det er her, årsagen til det mislykkede projekt på KMD skal findes?

Jeg vil i det følgende prøve at opstille nogle forudsætninger, fokuspunkter eller normative handlingsanvisninger, som forhåbentlig vil medvirke til, at den tvangfri kommunikation i ”den menneskelige søgemaskine” i en organisatorisk kontekst, kan ”få lov” at udfoldes i praksis.

Igen må det understreges, at disse ikke er rettet mod en konkret kontekst, ikke en konkret organisation med konkrete opgaver og medarbejdere. Så mine anvisninger må derfor – som også mine teser, ses i et mere overordnet, abstrakt teoretisk perspektiv. Og igen, vil jeg have de ti udsagn og ti teser i erindring. Implementeringsstrategien skal også kun forstås som netop strategi; en udpegning af hovedaktiviteter som retning mod målene, den siger ikke noget om den konkrete taktik til at opnå delmål, og det vil uden kontekst også være umuligt at udpege aktiviteter, som skulle sikre dette eller hint.

Jeg har i min problemformulering stillet opgaven, at implementeringen af ”maskinen” skal understøtte magtens fremmende effekt på læringen og dermed modvirke dens hæmmende effekt. Jeg vil naturligvis betragte disse effekter som uadskillelige, og dermed vil jeg, ved at fokusere på den fremmende effekt.

Også her må jeg have ”ægte organisatorisk læring”, organisationen og magten i spil, for den overordnede intention må styre strategien, som jo på dette plan også har karakter af mål for processerne.

På individ niveau må jeg sikre mig, at

- medarbejderne er motiverede for videndeling og –udvikling,
- at de kan opleve, at deres opgaveløsning forbedres kvalitativt ved at få adgang til andres viden,
- at de er villige til uselvisk, at både give og modtage viden,
- at de erkender videnudvikling som personlig udvikling
- at de har frihed til selv at opsøge viden, hvor de mener, den findes,
- at de føler ansvarlighed for at dele ud af egen viden,
- at de oplever belønning ved tilførsel af ny viden og nye netværksrelationer.

På det organisatoriske niveau må jeg sikre mig, at

- hele organisationen har taget ejerskab til videndeling, og efterlever det i praksis, det omfatter både ledelsessystemet og alle medarbejdere,
- at grupper, teams og netværk ikke oplever begrænsninger i at krydse formelle organisatoriske rammer i opsøgning og deling af viden
- at videndeling inden for de formelle rammer og i netværk anerkendes på lige fod,
- at vidensnetværk tildeles og oplever at have autonom status, mht. adgangsveje og vidensindhold,
- at den skabte viden forankres i og ”ejes” af det producerende netværk,

På det opgavemæssige plan vil jeg sikre, at

- opgaverne udvikles dynamisk og stadig fordrer ny viden og kreativ opgaveløsning,
- at den nye viden både fremmer opgaveløsningen og den individuelle udvikling,
- at medarbejderne anerkendes for videnudvikling og forbedret opgaveløsning,
- at de oplever, at en forbedring af opgaveløsning også indebærer øget ”markedsværdi” som arbejdskraft.

Med hensyn til den producerede viden, er det afgørende, at

- den er fuldt tilgængelig for alle i organisationen,
- at kritisk viden også er legitim,
- at den accepteres som ”god” eller sand viden, men at den også kan forhandles,
- at alle har umiddelbar adgang til at søge og dele viden,
- at kollektivet oplever den nye videns brugsværdi.

Med hensyn til IKT-systemet, ”den menneskelige søgemaskine” er det vigtigt, at

- det er tilgængeligt for alle medarbejdere og fra alle arbejdspladser,
- fastholde, at det er integreret i et generelt, som alle bruger dagligt,
- insistere på, at det er det eneste videndelingsværktøj i organisationen,
- videreudvikle systemets funktionalitet i overensstemmelse med organisationens behov,
- understøtte og videreudvikle videngenereringen i kraft af pull- og push teknologi.

Jeg har hermed opstillet en række strategiske fokuspunkter, hvoraf nogle måske også har karakter af at være mål. Hvis jeg i virkeligheden skulle implementere systemet, ville jeg i forhold til den konkrete kontekst, søge at gruppere disse i større indsatsområder og derefter søge at operationalisere dem i forhold til den konkrete lokalitet i organisationen.

Jeg mener således, at jeg har angivet nogle fokuspunkter, som vil virke fremmende på læringen i organisationen. Samtidigt har jeg også tilstræbt, at det bliver synligt i organisationen, hvis magten skulle ske at virke hæmmende på læreprocessen – og hvis dens ”videngenerator” skulle opleve trusler ”på livet”.

Sammenfattende

Jeg har i dette kapitel søgt at besvare mine spørgsmål opstillet i problemformuleringen vedrørende ”den menneskelige søgemaskine som magtfaktor” og ”implementering med henblik på at understøtte magtens fremmende effekt på læringen”.

Jeg vil nu sammenfatte de svar, jeg er nået frem til.

”Den menneskelige søgemaskine” er i både i organisatorisk og læringsmæssig sammenhæng en udfordring for den hierarkiske ledelsesmagt, idet den ”agerer” både horisontalt og vertikalt i organisationen på tværs af definerede niveauer og formelle afgrænsninger. ”Maskinen” genererer netværksviden, og hermed udfordres magtens ret til definition af viden og virkelighed. I forhold til organisationens ledere kan den være en kraftig udfordring for deres position som ”vidende” og videnledende. I kraft af netværksdannelsen tages også et opgør med tendenser til monopolisering af viden.

Hvordan magten kan tænkes at reagere over for ”maskinen” kan være en spekulativ affære, at udtale sig om – det afgøres i den konkrete kontekst og af de konkrete styrkeforhold, men det er tænkeligt, at der vil kunne opstå konfrontationer mellem den demokratiske intention og magtens vilje til også i sidste instans at udfolde ”rå magtudøvelse”. Oftest er der dog i videnssamfundets ”innovative eller vidensbaserede virksomheder” ikke tradition for denne form for magtudøvelse – men i den konkrete kontekst vil styrkeforholdene og de ”historiske rødder” være afgørende.

Jeg vil således konkludere, at ”maskinen” i sig selv kan være en magtfaktor, som udfordrer herskende magtforhold. Idet den ikke har dybe historiske rødder, vil den være meget sårbar over for ”magtens rationalisering af rationaliteten”.

Implementering af ”maskinen” er en udpræget kontekstuel sag, men jeg har opstillet mine overordnede strategiske overvejelser i punktform, og disse kan så tages i anvendelse og operationaliseres i en konkret kontekst. Væsentligst er netværkstankegangen og den lokale videnskonstruktion – og konsekvenserne på individ, opgave- og organisationsniveau. Dette er ”maskinens” afgørende styrke og udgør dens overskridende demokratiske potentiale.

Jeg har udpeget nogle strategiske fokuspunkter, og har dermed dannet et grundlag for – på baggrund af en forståelse af ”den menneskelige søgemaskine” som magtfaktor, at forme de ”virkeligt skabende aktiviteter” og søge at forme det endelige udseende af ”projektet”.

Hvordan det kommer til at se ud i praksis, kan jo netop ikke planlægges, men må afhænge af den konkrete virkelighed og implementering - og magtrelationerne.

7. Konklusion og refleksion

Jeg har i dette masterspeciale haft 4 initierende tilgange til at beskæftige mig med IKT og organisatorisk læring i et magtperspektiv. Disse har været mine arbejdsmæssige erfaringer, min umiddelbare begejstring for ”den menneskelige søgemaskine”, mine grundlæggende demokratiske værdier samt endelig et ønske om at forstå magtudfoldelsen i relation til organisatoriske læreprocesser.

Indledningsvist har jeg, for at afstikke rammerne for dette emne – IKT og organisatorisk læring – taget udgangspunkt i min case ”den menneskelige søgemaskine”. Om end, det er et spinkelt empirisk grundlag, så indeholder dens design en række læringsmæssige perspektiver, som jeg har sammenfattet med baggrund i min erhvervede viden om læreprocesser og mit demokratiske perspektiv. For at fastholde dette udgangspunkt, har jeg indtænkt mig selv i den fiktive rolle som ”implementeringskonsulent” for dette system.

Jeg har derfor sammenfattet mine indledende overvejelser i to overordnede spørgsmål:

- Hvordan kan ”den menneskelige søgemaskine” tænkes at optræde som en magtfaktor i organisatoriske læreprocesser?
- Hvordan kan jeg implementere ”den menneskelige søgemaskine”, så den understøtter magtens fremmende effekt og dermed modvirke dens hæmmende effekt på læringen?

Jeg har, for at besvare disse spørgsmål, undersøgt og diskuteret teorier om læring i en organisatorisk kontekst med henblik på at forstå organisatoriske læreprocesser i relation til mine indledende tilgange - det værdimæssige, demokratiske aspekt samt magtaspektet. Dette har jeg sammenfattet i begrebet ”ægte organisatorisk læring”.

For at forstå IKT-systemets funktion i læreprocesserne, og for at relatere til min egen indledende begejstring for det konkrete system, har jeg afslutningsvis prøvet at forstå viden, og dermed hvordan den teknologisk kan medieres og deles mellem mennesker. Ud fra dette – og fra begrebet ”ægte organisatorisk læring” – har jeg kastet et blik tilbage på min indledende case mhp. at vurdere, om min umiddelbare begejstring for dette systemdesign kunne fastholdes. Det kunne den og jeg har konkluderet den i nogle perspektiver, som rækker ud over de valgte teoriers udsagn. Således har jeg afslutningsvist karakteriseret ”den menneskelige søgemaskine” som netværksgenererende, terminologioversættende og videngenerende.

For at kunne handle i min rolle som ”implementeringskonsulent”, har jeg været nødt til at forstå magtens udfoldelser. Jeg har taget udgangspunkt i en stor empirisk undersøgelse, og ud fra dennes forståelse og udsagn, har jeg formuleret egne teser om magtens mulige udfoldelse i relation til organisatoriske læreprocesser. Væsentligt er her, at magten kun kan forstås i den konkrete kontekst. Her ud fra har jeg søgt at forstå ”den menneskelige søgemaskine” som en magtfaktor, og har dermed skærpet fokus på mine handlemuligheder i en given implementering.

Konklusion

Jeg har afslutningsvist søgt at sammenfatte svarene på mine to overordnede spørgsmål:

- ”Den menneskelige søgemaskine” formår at understøtte ”ægte organisatorisk læring”, og er som sådan et ”skrøbeligt væsen”, som udsætter sig for ”rå magtudøvelse”, og derfor må den ”plejes” med en bevidst implementeringsstrategi.
- Den udfordrer, ved sin autonome og synlige generering af problembaseret, kontekstuel netværksviden, ledelsesmagtens mulighed for at lede, og til at definere viden og virkelighed.

- Den indeholder og understøtter et demokratisk perspektiv for mennesker i organisationen.
- ”Implementeringskonsulentten” må agere bevidst og strategisk, og forstå magtens dynamik og udfoldelser.
- ”Implementeringskonsulentten” må have en bevidst implementeringsstrategi, som tager udgangspunkt i den konkrete kontekst, og hun må forstå og fokusere på de konkrete magtudfoldelser i organisationen for at kunne agere.
- ”Implementeringskonsulentten” må have ”det gode argument” for øje, og samtidigt have fokus på magtens øjeblikkelige udfoldelse.
- Implementeringskonsulentten” må forstå teknologien i dens samspil med en given kontekst og være forberedt på, at magten udfoldes i alle relationer, og at specifikke teknologiske løsninger kan udfordre magten.

Refleksion

Mit arbejde i dette masterspeciale har givet mig en indsigt i teorier om organisatorisk læring og i teorier om magtens udfoldelse i praksis. Jeg har opnået en forståelse for, at et IKT-system i sig selv kan udgøre en udfordrende magtfaktor, og at det i en organisatorisk kontekst indgår i magtrelationer. Denne indsigt er nået, med selv en spinkel empirisk case som udgangspunkt. Denne case mener jeg, indeholder et meget stort potentiale for udvikling af systemer til understøttelse af organisatoriske læreprocesser ud fra det perspektiv, som jeg har kaldt ”ægte organisatorisk læring”.

Jeg har ved at spørge teorierne om organisatorisk læring, erfaret, at det tilsyneladende ikke optager dette forskningsområde, at forstå magtudfoldelsen i denne relation. Det kan undre, da læreprocesserne inden for dette felt, jo netop udspilles i en konkret magtmæssig sfære. Jeg har derfor været nødt til at spørge andre steder. Det har været en stor og berigende udfordring.

Tilbage står også spørgsmålet, hvorfor der i teorierne om læring reflekteres så lidt over teknologiens ikke blot ”understøttende”, men også mere selvstændige og produktive rolle.

Min opfordring skulle da være, at disse felter gøres til genstand for yderligere undersøgelser. Jeg har løftet en lille flig inden for de snævre rammer, der her er givet, men det er selvsagt ikke tilstrækkeligt, for at forstå læreprocesserne i deres fulde IKT-medierede magtmæssige kontekst.

Litteratur

Argyris, Chris og Donald A. Schön (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Reading, Addison Wesley.

Bottrup, Pernille (2001). *Læringsrum i arbejdslivet - et kritisk blik på Den Lærende Organisation*. Frederiksberg, Forlaget Sociologi.

Bukh, Per Nikolaj, Karina Skovvang Christensen og Jan Mouritsen (Red.) (2003). *Videnledelse. Et praksisfelt under etablering*. Kbh., Jurist- og økonomforbundets Forlag.

Cole, Michael og Yrjö Engeström (1993). *A cultural-historical approach to distributed cognition. I: Distributed Cognition*. Salomon, G. (red.). s.l., Cambridge University Press.

Cook, Scott D. N. og John Seely Brown (1999). *Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing*. *Organization Science* Vol. 10 no. 4

Coutu, Diane L. (2002). *The Anxiety of Learning*. *Harvard Business Review* Vol. 80

Elkjær, Bente og Anne-Grete Lysgaard (1998). *Med læreprocessens blik - en undersøgelse af konsulentprojekter i mindre virksomheder*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Engeström, Yrjö (1996). *Udviklingsarbejde som udviklingsforskning. I: Tekster om læring*. Illeris, K. (red.). Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

Flyvbjerg, Bent (1991). *Rationalitet og magt. Bind 1: Det konkrete videnskab*. Kbh., Akademisk Forlag.

Flyvbjerg, Bent (1991). *Rationalitet og magt. Bind 2: Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet*. Kbh., Akademisk Forlag.

Hildreth, Paul M. og Chris Kimble (2002). *The duality of knowledge*. *Information Research* Vol. 8 No. 1

Illeris, Knud (Red.) (2000). *Tekster om læring*

Illeris, Knud (2001). *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Kolb, David A. (1984). *Den erfaringsbaserede læreproces. I: Tekster om læring*. Illeris, K. (red.). Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

Lave, Jean og Etienne Wenger (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Kbh., Hans Reitzels Forlag.

Morsing, Mette og Niels Christian Nickelsen (1999). *Vandring af viden*. Kbh., Co-Industri Dansk Industri.

Neergaard, Claus, Finn van Hauen og Bjarne Kastberg (1997). Den lærende Organisation i praksis. Kbh., Industriens Forlag. (Den lærende Organisation).

Nonaka, Ikujiro og Hirotaka Takeuchi (1995). The Knowledge-Creating Company. How japanese companies create the dynamics of innovation. New York, Oxford University Press.

Polanyi, Michael (1966). The tacit dimension. New York, Doubleday.

Senge, Peter M. (1999). Den femte disciplin. Århus, Klim.

Tasksolution (2002). www.tasksolution.com.

Wenger, Etienne (1998). En social teori om læring. I: Situeret læring og andre tekster(red.). Kbh., Hans Reitzels Forlag.

Bilag

1. tasksolution. den menneskelige søgemaskine. Print fra taskolutions hjemmeside 2002.
2. Method. Print fra taskolutions hjemmeside 2002.
3. Product. Print fra taskolutions hjemmeside 2002.
4. Noter fra læsning af Rationalitet og magt

tasksolution ApS

den menneskelige søgemaskine

Det er ikke den enkelte stump viden i sig selv, der er interessant. Det er den måde, medarbejdernes viden kombineres, styres og udvikles på, der er afgørende.

Magnus Bergquist

Victoria Institutet, Stockholm

Hvad gør du, når du søger viden eller kompetencer og disse ikke er til stede elektronisk, og du har brug for viden her og nu ?

Den naturlige menneskelige adfærd er at spørge sandsynlige kontakter i det personlige netværk. Besidder de ikke denne viden, kender de måske nogen, der gør.

tasksolution er en kommunikationsbyggekloks, der fungerer som en menneskelig søgemaskine indenfor videndeling og videnstyring.

Ved at kombinere web-teknologi og e-mail giver det en ny kommunikationsløsning, hvor viden søges gennem netværk af personlige relationer, indtil den findes.

Hvilken problemstilling løser tasksolution

En stigende del af produkters og serviceydelsers værdi består af viden og de videnprocesser, som er lagt i dem.

Hvad er så problemstillingen ?

Viden registreret i databaser og andre IT systemer er information frem for kommunikation.

Medarbejdernes viden udnyttes ikke optimalt, når det kun er kendte ressourcer, der involveres. Andre personers kompetencer forbliver usynlige og værdiløse for virksomheden.

Når al viden forsøges dokumenteret og registreret, falder motivation og engagement tilsvarende.

Viden registreret i databaser er ofte svært tilgængeligt eller forældet.

tasksolution sætter følgende på dagsordenen:

Viden er i informationssamfundet en flygtig størrelse og den bliver hurtigt upræcis og uanvendelig. Med taskolution kan virksomheden udnytte de personlige relationer til hurtigt og effektivt at lokalisere personer, der besidder den viden, der lige nu er behov for.

- (a) Hvordan udnyttes viden, der ikke kan registreres elektronisk?
- (b) Hvor stor en del af medarbejdernes samlede kompetence bliver reelt anvendt i virksomheden?
- (c) Hvornår, hvordan og hvor ofte søges viden i medarbejdernes netværk?
- (d) Hvad sker der, når infrastrukturen for kommunikation og samarbejde forenkles?
- (e) Hvordan udnyttes nye medarbejderes viden, og hvordan introduceres den til virksomhedens eksisterende netværk ?
- (f) Hvilke motivationsfaktorer er der knyttet til videndeling?
- (g) Hvordan kan IT understøtte en politik for effektiv og struktureret anvendelse af e-mail?

Metode

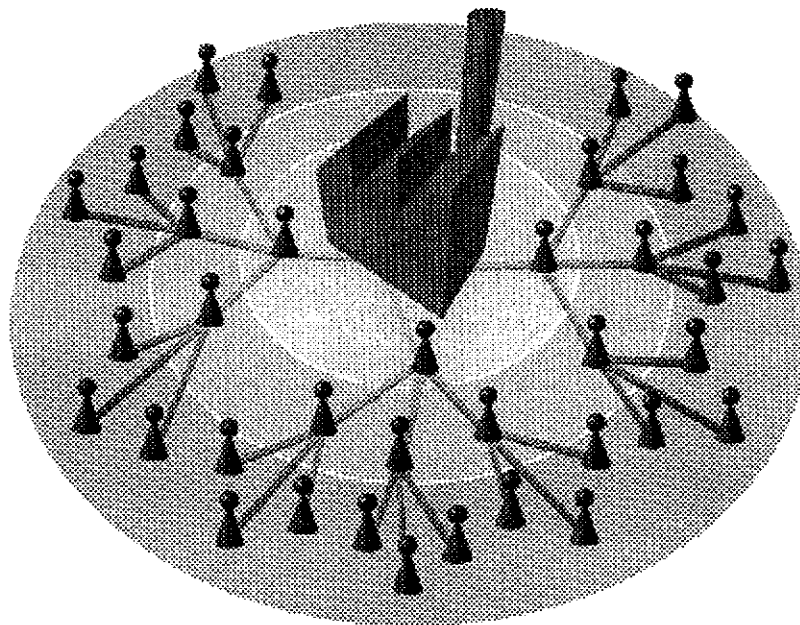
Hvilken nyhedsværdi har taskolution og hvordan skabes et afgørende afsæt for videnledelse og opgaveløsning i en virksomhed ?

taskolution er en kommunikationsløsning - en menneskelig søgemaskine, der understøtter den menneskelige adfærd bygget på neural kommunikation.

Udnyt værdien af eksisterende personlige netværk

Det øger virksomhedens evne til at handle og skabe resultater, fordi kommunikationen udnytter eksisterende personlige relationer og netværk.

Med en e-mail og web-baseret søgning kan medarbejdere anvende præcis og øjeblikkelig kommunikation mellem netværk af relevante personer uanset hvor de befinder sig, indtil den rette person med relevant viden er fundet.



Ingen tunge implementeringsprocesser

Da eneste krav til teknologi er en e-mail klient og en browser, kan systemet tages i anvendelse uden tunge og tidskrævende implementeringsprocesser. Løsning og databearbejdning ligger på separate servere, og anvendelse kan afgrænses via domains eller IP adresser.

Dermed kan fokus ligge på at konfigurere løsningen så den understøtter virksomhedens strategi og eksisterende forretningskrav.

Da systemet er opbygget af en række mindre moduler kan det kontinuerligt opdateres og udbygges på en enkel og effektiv måde afhængig af hvordan kravene til kommunikation ændres.

Automatisering, måling og analyse

taskolution sikrer gennem en høj grad af indbyggede automatiserede processer en kontinuerlig stabilitet og tilgængelighed, der giver en effektivisering af kapaciteten i virksomheden og dens personnetværk.

Via databaser registreres, lagres og analyseres alle aktioner, der foretages via web-delen, hvilket gør det muligt at analysere brugeres adfærd i kommunikationen.

Der er desuden mulighed for at honorere den enkelte medarbejder for den værdi, der skabes ved aktivt at inddrage sit personlige netværk, når en opgave skal løses.

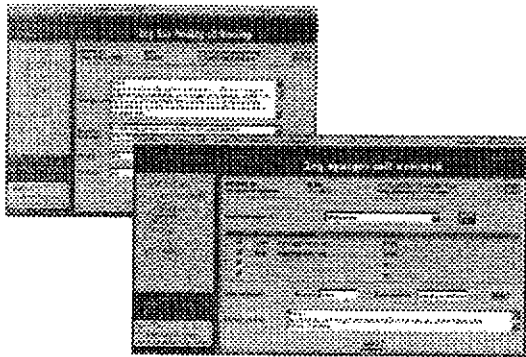
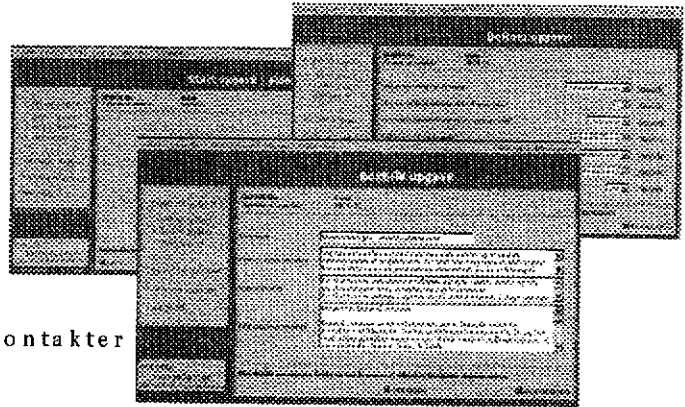
taskolution ApS

den menneskelige søgemaskine

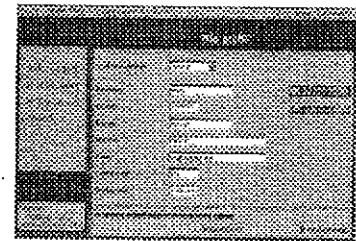
Kommunikation i 7 trin

Med taskolution struktureres kommunikation gennem de personlige netværk i syv trin, der hver bidrager til at der enkelt kan findes frem tilden eller de personer, der bedst kan bidrage til den konkrete opgave.

- 1 Opgave defineres med krav og værdi
- 2 Søgning igangsættes gennem kendte kontakter

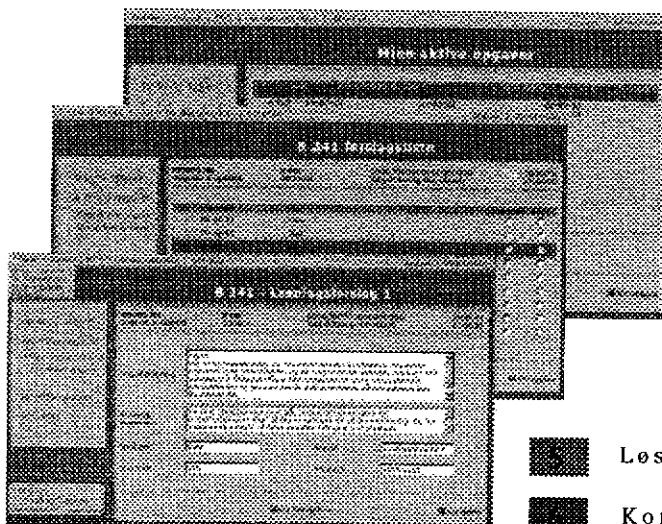


- 3 Personlige netværk inddrages i opgaveløsning
- 4 Ny kontakt giver løsningsforslag



Den enkelte bruger kan under sin profil selv definere såvel egen brug af systemet som under hvilke betingelser brugeren ønsker at blive involveret.

Samtidig kan andre se kvaliteten af de opgaver personen har deltaget i



- 5 Løsningsforslag evalueres og godkendes
- 6 Kommunikationsanalyse foretages
- 7 Resultater kommunikeres og opdateres

Design

Vi tror det er væsentligt for alle teknologiske værktøjer, at designet er ergonomisk. Ikke kun på det fysiske plan, men også på det intuitive og mentale plan. Det betyder, at design skal tage udgangspunkt i hvordan mennesker opfatter brugens lethed og glæde. Dette udvikler sig ligesom alt andet løbende, og kræver derfor kontinuerlig udvikling.

I den version vi lancerer har vi samarbejdet med designfirmaet Umloud, der specialiserer sig lige netop indenfor dette område, og som også er specialister på kommunikationsdesign.

Design og funktionalitet skal hænge sammen, hvorfor designet integreres til Intranettet. Således kommer der direkte forbindelse til Intranettet, når der arbejdes i løsningen ligesom der er direkte forbindelse, når tasksolution startes via ikon på brugerens desktop.

Vi har i designet forsøgt at kombinere:

Det menneskelige med det maskinelle (den menneskelige søgemaskine)

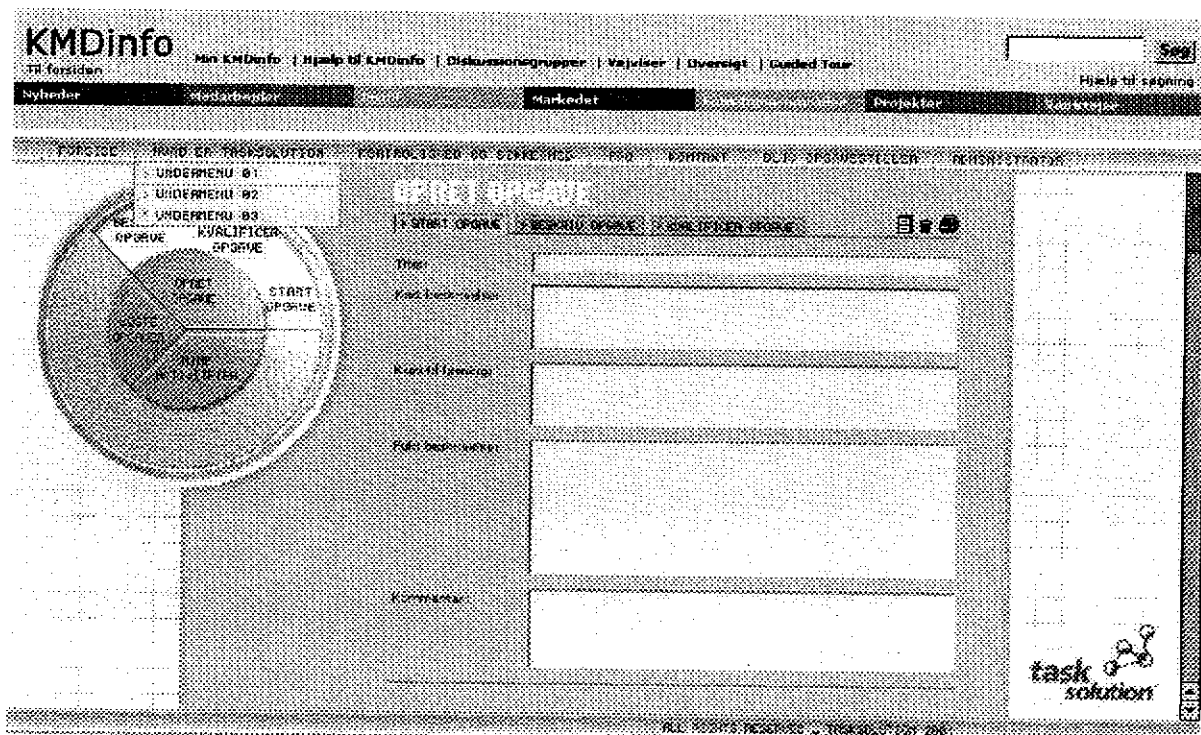
Det meget strukturerede og lineære med det organiske og cirkulære

Det futuristiske med det klassiske

Det instrumentagtige med det intuitive

Vi har ønsket at holde fast i en meget stilren og neutral linie for at sikre størst mulig fokus på indhold samtidig med at brugeren skal synes det er en rar oplevelse at arbejde med det.

Eksempel, hvor løsningen er integreret til Intranettet i KMD.



Brugers muligheder i dag

Det kan ofte være vanskeligt at finde frem til den rette viden eller kompetence, når tid er en knap faktor. Hvilke muligheder har en bruger i dag?

Face-to-face

- (a) Afsender og modtager skal være til stede samtidig, når behovet for viden melder sig
- (b) Ofte er det udelukkende personer fra eget netværk med kendte kompetencer og viden
- (c) Forespørgsler er ofte ikke-planlagte og kan konflikte med andre arbejdsopgaver

Telefon

- (d) At opsøge viden telefonisk er oplagt men kan være årsagen til produktivitetsspild
- (e) Afsender er forberedt og klar til at modtage ny viden - modtager er sjældent forberedt
- (f) Der er høj risiko for at gentagne opkald er påkrævet såfremt personen sidder i møde, er til frokost, ude at rejse = spildtid

E-mail

- (g) Der er sjældent udarbejdet politikker og procedurer, der understøtter ønsket adfærd
- (h) Ofte findes ingen definition og kategorisering på struktur, indhold, deadlines og forventninger om svar
- (i) Motivationsfaktorer er ikke knyttet til at involvere personlige netværk når viden efterspørges

Databaser

- (j) Viden vil ofte kunne findes i databaser, forudsat man i forvejen kender anvendelse af specifikke søgeord
- (k) Der skal tages højde for konstant opdatering af viden, så viden ikke baseres på forældede data
- (l) Ofte findes ingen tekniske muligheder for at registrere "bløde" data eller færdigheder

Communities

- (m) Manglende overblik over hvilke personer, der kan bidrage til for at finde relevant viden, kan føre til involvering af alle = spildtid
- (n) Der er en svær balancegang mellem "chatrooms" og målrettet problemløsning
- (o) Der er risiko for at høj grad af ensartethed uden tilførsel af nye impulser

Fordele set med virksomhedens briller :

7 ud af 10 virksomheder mener, at videnledelse og styring af viden er et afgørende konkurrenceparameter.

Ementor undersøgelse

Børsen 5 oktober 2000

Loni
P.H.

Fordele virksomhed	Konsekvens
Kollektiv viden - udnytte virksomhedens samlede viden- og kompetencepool	frembringer ny viden og nye løsninger - samtidig opsamles og evalueres info fra normale e-mails
Netværk - udvide tværfaglige netværk og nye samarbejdsformer - kollektive kompetencer	dynamisk organisation og personlig udvikling - den fælles viden
Produktivitet højnes ved at de rette personer bringes sammen, ved at søge målrettet og struktureret	spildtid minimeres og nye former for dialog og samarbejde udvikles, dvs. højere produktivitet og bedre bundline
Synliggøre effekten af bidrag og anerkendelse i form af viden points, prestige eller økonomi - transparent for hele virksomheden	fastholde ønsket udbytte og give varig værdi - mulighed for fleksible godkendelsesprocedurer
Adfærd - en kommunikationsbyggeklods, der understøtter medarbejdere i forvejen normale vaner og menneskelige adfærd	når alle benytter e-mail + browser kombineret med en indbygget adfærd, større chance for udbredelse
Ledelsesværktøj - ved at analysere på mønstre i kommunikationen, større chance for at lede og træffe rigtige beslutninger	forstå mekanismerne i samarbejde og ledelse - opnå bedre resultater ved at måle på hvem samarbejder og hvem gør ikke
Samarbejdssoftware - tasksolution tager udgangspunkt i kommunikation og samarbejde som en vigtig struktur	bedre udnyttelse af ressourcer og kompetencer - opbygge <u>intelligent læring</u>
E-mail politik - kategori og struktur er en forudsætning for en formaliseret e-mail politik, og indbygget "antispam" filtre	konkret anvisning på at løse konkrete problemstillinger og forbedre intern kommunikation
Kommunikation - kun personer, der involveres i opgaven via netværket, kan modtage og bidrage til opgaven	effektiv og direkte kommunikation, hvor personer ikke bruger unødigt tid på at se med på sidelinien

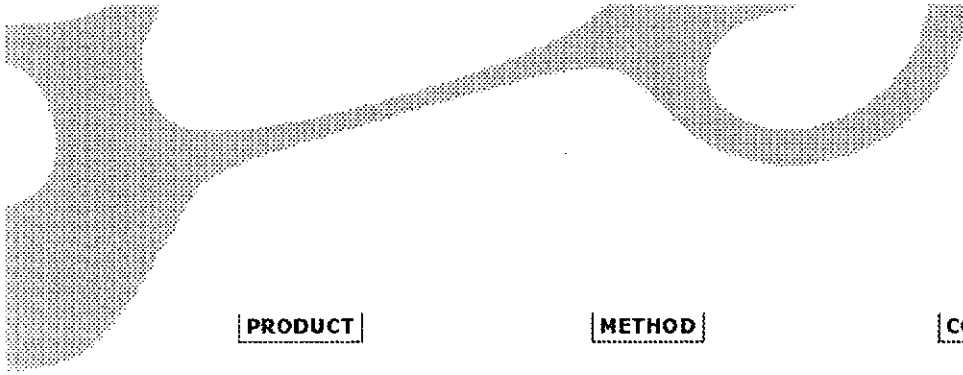
Fordele set med medarbejdernes briller

"Hvis ikke den enkelte medarbejder kan se en fordel i at dele sin viden med andre, hvorfor så gøre det"

Professor Jan Mouritsen, Handelshøjskolen i Kbh.

Fordele opgavestiller	Konsekvens
Tid som en knap ressource. Netværket arbejder og kvalificerer relevant viden og personer, mens opdragsstiller kan koncentrere sig om andre ting samtidigt	spildtid undgås og tid kan bruges kvalitativt indtil personer eller viden er lokaliseret
Målrettet - ved at benytte forskellige skabeloner, målrettes opgaven mod den type viden som efterspørges	ramme målgruppen præcist og i forhold til specifikt behov
Ny viden - ved at specificere opgaven og sende den ud i netværket får opgavestiller ny og aktuel viden og fra helt nye kilder	tilvejebringe <u>ny viden</u> som ellers ikke ville være opdaget eller konkretiseret
Tilgængelighed og hastighed med at få respons - viden om en bestemt opgave er essentiel	forandringsparathed og tilgængelighed er nøgleord for at kunne reagere hurtigt

Fordele opgaveløser	Konsekvens
Overblik - alle personer, der inddrages i en opgave, kan hurtigt forholde sig til form og indhold og reagere hurtigt	hurtigt overblik til at kunne beslutte sig, om man kan løse opgaven eller kender nogen, der kan.
Opnåelsesmotivation - baseret på menneskelig adfærd ved at bruge sit netværk, spørg andre til råd eller kunne hjælpe andre og få anerkendelse	med de rette motivationsfaktorer, får det en varig værdi ved at <u>understøtte opnåelsesmotivation frem for undgåelsesmotivation</u>
Anerkendelse - alle bidrag til en opgave er synlige for de involverede og belønning/anerkendelse er vigtige faktorer	<u>understøtter menneskelige mekanismer og tilskyndet til at ændre adfærd og styrke samarbejde</u>
Anvendelse - e-mail og browser, dvs. et værktøj som er anerkendt og benyttet af alle	kræver ingen yderligere uddannelse og brugertræning
Egen profil skræddersys, så man kun modtager bestemte opgaver ud fra faglighed, interesse eller andre	Potentielle opgaveløserne bestemmer selv sit engagement og involvering
Faglighed - ved at være aktiv på bestemte viden- og kompetenceområder, <u>skærpes sin faglige kompetence</u> yderligere	man <u>motiveres til yderligere videndeling og skaber synlighed om egne bidrag</u>
Behov for viden nu og her - er ofte aktuel - viden, der umiddelbart ikke er til rådighed. En opgave kan hurtigt igangsættes og løses på en effektiv og standardiseret måde	Ved at benytte en struktureret måde, opnås nemt og enkelt adgang til en stor mængde af potentielle løsninger i det <u>neurale netværk</u>



PRODUCT

METHOD

COMPANY

Method

By studying the behaviour people actually display, we will experience that although the human race is in constant development and has the ability to easily adapt, only very little has changed in the psychological mechanisms that influence the outcome of our interpersonal actions.

We therefore cannot let technological advancements alone determine the development of tools and methods we implement to increase knowledge sharing.

>Facing knowledge

>Philosophy

>Process

Facing knowledge

<top

The ability to leverage knowledge is a key-component for organisations in order to be competitive. Knowledge sharing and creation within companies and organisations are crucial to survival and future success. However there seems to be few valuable solutions and best practices from current technologies available. Overload of large databases and information are letting individuals and organisations down.

Real progress in knowledge creation

tasksolution enable individuals and organisations to interact easily and dynamically - the ability to be innovative, i.e., to create new knowledge, to re-use and exploit existing knowledge. tasksolution operates short term with communication software with web and e-mail technology but believes that our future platform should be wireless technology independent of media.

We believe that future communication can become even more efficient by trying to understand how scientific research can be combined with human communication behaviour and psychology.

Most companies and individuals have still not yet taken full advantage of the information technologies. Although highly innovative research is necessary to have successful knowledge creation over time, tasksolution also believes that the front-end to human users must be easy-to-use, logical and straightforward. Only by making solutions available, usable and accepted by individuals, we will see real progress.

The net-liberated organisation

tasksolution ap
Kiplings Allé 4
DK-2860 Soebod

Tel + 45 7021 004
Fax + 45 7021 004

mail@tasksolution.com

human

The data of an organisation is found in IT systems, but a company's intelligence is found in its biological and social systems. The interviews we have conducted over the last year underline the fact, that organisations now start to realise how valuable this intelligence is and how it can be extracted. This future knowledge based organisation is described in the net-liberated organisation (source: Gartner). It is characterized by a work place that is:

- Flexible
- Network-centric
- Dispersed
- Highly mobil
- Non-hierarchical
- Empowered
- Team-based
- Informed

It involves both technological innovation and novel practices, and requires research and development within technological, behavioural, cognitive, communicative and social aspects.

Philosophy

<top

Our philosophy is based upon a combination of humanism, science and business disciplines.

In the humanistic approach we include research in behaviour, psychology, philosophy and communication. We believe that our value in sharing knowledge will increase dramatically when it is done with this approach.

In order to develop advanced communications software, we constantly seek inspiration from the scientific environment in addition to our technological competencies. Our research therefore spans from the study of temporal databases and mathematical algorithms to neuroinformatics, biology and chaos theories.

As our mission is to create communications software that provides sustainable value to our customers, we relate all research to leading principles in Business Disciplines. By doing so we develop solutions that meet our customer's management requirements, strategy, and business goals.

Process

<top

We have carried out more than 70 business interviews during fall 2001 and spring 2002 to understand market dynamics, internal and external challenges, which leading market players consider essential in the next steps of knowledge management.

When working with our customer, we always consider this relation as a process. A process that has the objective of creating mutual sustainable value through planned projects based on clearly defined goals.

When implementing a solution in your organisation we start by gathering information according to the experience gained in our studies:
We identify the culture and social aspects of your organisation in order to ensure that our solution supports existing motivation factors for knowledge sharing.

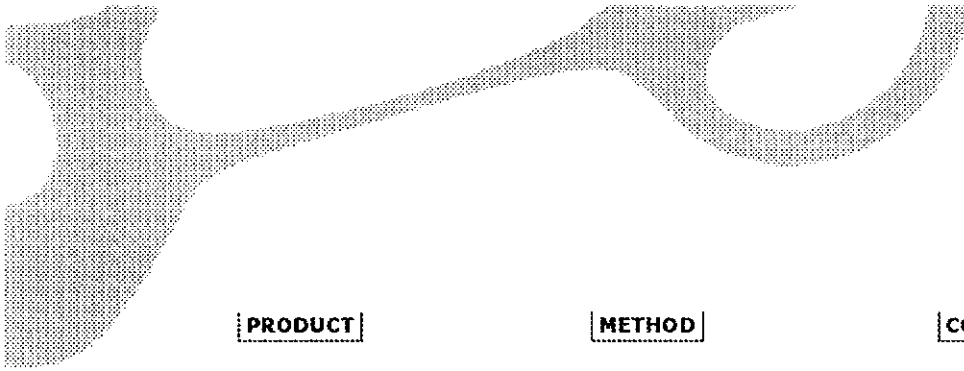
We also identify your business processes and organisational structure. This enables communication to be organised to support the existing structures that are known to the users.

We clearly define the project and its objectives, and then decide measures to

follow up on the progress and results.

Through a flexible module structure we then fit the solution to support your business strategies and social values.

After implementation we take active part in our customers evaluation and learning process, so that decisions for future steps towards profitable knowledge communication can be identified and initiated.



PRODUCT

METHOD

COMPANY

Product

Through tasksolution's intelligent e-mail and easy-to-use web interface, employees can submit tasks of locating both explicit and tacit knowledge, and receive solutions, insights, advice and answers from the most qualified people throughout the organisation.

tasksolution ap
Kiplings Allé 4
DK-2860 Søborg

Tel + 45 7021 004
Fax + 45 7021 004

mail@tasksolution.com

Personal networks drive the full process turning knowledge into bottom-line business results. Solutions are automatically captured and redistributed so that other employees can benefit from re-use of new knowledge and best practices.

>Human search engine

>Products & services

>Benefits

>References

Human search engine

<top

Most solutions for knowledge management look at the known 1% of total knowledge, which today is stored in databases leaving human users frustrated behind in an overload of information.

We concentrate on searching for the remaining 99% of explicit and tacit knowledge, which is available only in people minds. It states the importance of creativity, collaboration and efficiency and brings work opportunities to all by including sharing, trading and delivery of knowledge to and from all.

We call our product the human search engine because we combine the best of automation through use of technology with the best of human ability.

A crucial part in communication is to make people utilise better judgement when presented with a task, so that gained knowledge and experience can be shared with others. However, the process of finding the right people to interact with and to manage the communication process can be difficult in medium and large organisations.

We have developed a simple front-end to human users for e-work and at the same time build a sophisticated automated search organiser as a back-end. The easy-to-use front-end makes it possible for employees to quickly judge if they can assist in a task or if they know of others who can. The more complex back-end keeps track of the process and ensures that gained

knowledge is shared appropriately.

A core element in our concept is our ability to track communication and individuals contribution. We thereby identify the structure for clusters of knowledge and channels connecting these clusters. Furthermore we are able to support initiatives on rewarding employees for contribution to knowledge sharing.

Products and services

<top

tasksolution offer a product, which makes it possible for employees to find and share knowledge in formal and informal networks. The response process provides users to instant knowledge discovery, which is retrieved and presented back to the centre.

Tasks become solutions, evaluated and ready for efficient decision-making. Valuable knowledge from each task now turns into incremental learning, which can be shared and reused by others.

Our first version includes features such as:

- Create a task with requirements to the solution
- Ability to rate the quality of solutions found
- Easy access to other employees personal knowledge network
- Ability to share communicated knowledge instantly
- Automated routines such as reminders, mail distribution and task organisation

In order to optimise the solution to your company, we are able to offer additional development and add new functionality to the existing solution so that your specific requirements are met.

Every development is made as a separate module consisting of formula and attributes, which combined with other modules, defines a set of functionalities. By selecting appropriate modules we are able to create flexible and individualised solutions.

If you want to hear more about your opportunities, give us a call at +45 7021 0045 or send us a note at mail@tasksolution.com for a presentation and demo.

Consultancy

We offer consultancy services to support the full process in an efficient implementation of knowledge communication. Our practices focus on both human and technological aspects of knowledge management.

We help clients develop a platform for knowledge creation before deploying the tasksolution software. We concentrate on elements of culture, organisation, process and technology in the project process:

- Pre implementation analysis including requirements
- Pre implementation workshops
- Project plan including critical success factors
- Deployment – small scale
- Deployment – full scale
- Monitoring of use, adaptation and achievements
- Project evaluation and workshops

We believe that involvement from various players in the organisation is important. We therefore include questionnaires, workshops, focus groups and interviews in our consultancy services. We perform an IT-analysis to provide a solid platform and to understand timing and advantages/disadvantages in terms of integration between systems.

Benefits

<top

Externally we help shortening the company's time-to-market, increasing business agility and improving product and service quality.

Internally we support uncovering the hidden potential of tacit knowledge, and we provide employees with visibility of relevant communicated knowledge and a new ground to work more innovative and cost effectively.

- **Increase innovation and creativity**

We always tend to act upon habit. Through tasksolution solution are not always found through the same channels. Individuals gain access to each other's personal networks and thereby increase the possibility of gaining new knowledge from a different perspective. By combining experience from people with different angles to a specific problem, we help concentrating efforts on the creative minds of employees instead of the heart of databases.

- **Improve efficiency**

tasksolution electronically uses the informal communication networks that already exist through personal relations within a specific area of expertise. Instead of spending valuable time searching through traditional channels, tasksolution offers a possibility of effectively and smoothly use communication through the web to locate the best-qualified resources.

- **Increase productivity**

The product we offer includes a series of automated processes and functionalities copying key elements from known oral network communication. This saves the users from organising and managing the communication process. This enables individuals to focus on the subject and on interacting with people providing relevant new knowledge.

- **Increase employee satisfaction**

tasksolution supports an essential motivation to share knowledge: Whenever you asked to contribute it is directed towards solving a specific and defined problem. In tasksolution you are not asked to store data untargeted – one of the greatest psychological barriers in existing knowledge capture. At the same time communicated knowledge is not only presented to the task initiator, but communication of knowledge becomes public and is shared with others who have similar interest in your contribution.

References

<top

15 April 2002, tasksolution in pilot project for KMD.

tasksolution is carrying out a pilot project on knowledge communication for KMD which started in December 2001. We are going live with the

tasksolution human search engine 22 April 2002.

KMD is one of the leaders in Denmark on knowledge management, and implementing tasksolution is their latest initiative to produce new ways of working in order to maintain market leadership.

KMD is the former Kommunedata; one of the largest IT-companies in Denmark. The system is designed to support knowledge management process within KMD.

Bilag 4.

Det konkrete videnskab

Med henblik på en afdækning af spørgsmålet om ”hvilken rolle spiller kontekst i menneskers viden og færdigheder” stiller Bent Flyvbjerg (Flyvbjerg 1991a s. 23) nogle grundlæggende spørgsmål til hvad viden er, og hvordan mennesker opnår viden og færdigheder. Interessen for dette spørgsmål begrundes i at afklare, om studiet af menneske og samfund overhovedet kan være videnskabeligt i samme forstand som epistemiske, naturvidenskabelige studier. Hermed er også stillet spørgsmålet om menneskets handlinger altid er båret af logik, rationalitet og analyse i naturvidenskabelig forstand, eller om studiet af menneske og samfund også må baseres på kontekst, erfaring og intuition.

Til besvarelse af dette spørgsmål tager Flyvbjerg udgangspunkt i Dreyfus-brødrenes fænomenologi af menneskets læreproces (Dreyfus 1986). Heri gennemgår han de 5 trin fra nybegynder til ekspert og tilføjer selv et 6. trin karakteriseret af ”kreativitet og fornyelse” (Flyvbjerg 1991a s. 36).

Der påpeges, at der sker et kvalitativt spring fra de tre første til det fjerde og femte trin, og yderligere også til det sjette trin. Dette første spring består i at de første tre trin er baseret på at

”... regeltænkning opgives som den vigtigste basis for handling, og kontekst og intuition sættes i stedet. Logikbaseret handling afløses af erfaringsbaseret”. (Flyvbjerg 1991a s. 35).

Dreyfus-modellen anvendes som afsæt til at vurdere begrebet videnskab, især videnskabelig teori og metode i studiet af menneskelig aktivitet. Således er svaret på spørgsmålet, om naturvidenskabelige teorier og metoder kan indfange menneskelig, samfundsmæssig aktivitet, afkræftet, idet denne aktivitet og handling kun på de tre laveste trin er rationelle og regelbaserede, mens de øvre trin er præget af den aktuelle kontekst og intuition, og må forstås og fortolkes i den konkrete kontekst. Hermed afvises en naturvidenskabelig forskningsmetode som uanvendelig til studier af menneske og samfund, og i stedet diskuteres de traditionelle humanistiske videnskaber som fænomenologi og hermeneutik.

Hensigten med studiet af ”Magt og rationalitet” er dobbelt; dels at udvikle ”det konkrete videnskab” – hvordan magten i en empirisk case udfoldes, og dels at dokumentere case metodens videnskabelige styrke i empiriske studier.

Dekonstruktion

I diskussionen om det videnskabelige objekt og det forskende subjekt inddrages især Anthony Giddens’ ”dobbelte hermeneutik” (Flyvbjerg 1991a s. 49). Dette begreb dækker over to typer selvfortolkninger. Først selvfortolkninger hos de studerede mennesker, objektet for forskningen. Det vil være nødvendigt, for at forstå disse menneskers handlinger, også at forstå deres selvforståelse samt disses relationer til den øvrige del af deres livsverden. Yderligere at forskeren også selv har nogle selvforståelser, og også selv er en del af en livsverden, og som sådan også et udsnit af den verden, som skal udforskes. Forskerne har således en selvfortolkning som udgangspunkt for at prøve at etablere forståelse for andres livsverden.

Dermed afgøres spørgsmålet om hvad, der kan betegnes som relevante fakta inden for det udforskede område, både af tolkningerne hos det forskende subjekt og hos de udforskede objekter.

Etnometodologien, her repræsenteret ved Harold Garfinkel, tilføjer et andet aspekt, nemlig at forskerens baggrundsferdigheder (i socialvidenskaberne) er lige så kontekstafhængige, som de er hos de udforskede subjekter. Her over for stiller etnometodologerne et krav om, at forskerne eksplicit

ved formalisering og teoretisering skal kunne redegøre for deres fremgangsmåde ved produktion af viden – og hermed udgør de selv samtidigt et studieobjekt i videnskabsprocessen (Flyvbjerg 1991a s. 50) – altså kravet om en naturvidenskabelig formalisering af ikke-formaliserbare færdigheder. En følge af dette vil være, at socialvidenskaber – og humanistiske videnskaber – ikke vil være i stand til at opnå videnskabelig status.

Flyvbjerg vender tilbage til Dreyfus-modellen for at forstå og forklare tilblivelsen af forskernes færdigheder. Disse færdigheder er nemlig ikke regelbaserede eller –afhængige, men er udviklet på de højere trin i menneskets læreproces på basis af intuition og erfaring – ”tacit knowledge” – og kan som sådan ikke honorere kravet om formal beskrivelse af forskerens baggrunds færdigheder.

Michel Foucault bidrager med en anden synsvinkel, som tilskriver mennesket en dobbelt ”rolle som både meningsgiver og ”meningsløst studieobjekt”, dvs. som en af de ting, subjektet studerer og giver mening (objekt)” (Flyvbjerg 1991a s. 53). Denne dobbelthed har historisk forhindret udviklingen af humanvidenskaberne som stabile og objektive videnskaber, og dette siges at være en umulighed, så længe mennesket på en gang selv er subjekt og objekt for videnskaben. Samtidigt påpeger han, at denne dobbelthed alene gælder studier i en historisk specifik periode, og derfor ikke nødvendigvis er forbundet med enhver form for humanvidenskab. Foucault satte på dette tidspunkt sin lid til strukturalismen som middel til at overkomme dette dilemma, men måtte senere erkende dens nederlag i besvarelsen af dette spørgsmål.

Flyvbjerg inddrager herefter både Hubert Dreyfus og Pierre Bourdieu i en afklaring af, hvad teori egentlig er, og fremhæver deres argumenter om, at studiet af menneske og samfund aldrig kan leve op til kravet om normalvidenskabelighed på grund af forholdet mellem ideal videnskabelig teori og menneskelig aktivitet (Flyvbjerg 1991a s. 55). ”Ideal teori” har - med henvisning til Sokrates for de tre første - seks efterstræbelseværdige karakteristika. Den er eksplicit, universel og abstrakt. Dertil har Kant og Descartes tilføjet to; den skal være diskret, forstået som kontekstafhængig og systematisk, dvs. den udgøre et hele. Yderligere er der fra de moderne naturvidenskaber tilføjet kravet om, at den skal være fuldstændig og forudsigende.

Dreyfus påpeger, at studiet af menneske og samfund ikke kan leve op til kravet om at tilnærme sig en ideal teori, da der ikke nødvendigvis findes en relevans mellem de fænomener, som teoriens logik udpeger som relevante, og de fænomener, som de studerede mennesker selv finder relevante. Dette begrundes i, at konteksten, hvori fænomener udpeges som relevante, er udeladt, og konsekvensen af denne udeladelse udgør ”det springende punkt ... at teorier bryder sammen” (Flyvbjerg 1991a s. 57).

Med henvisning til et konkret studie om gaveudveksling, kan Bourdieu påvise, at netop konteksten er afgørende for forståelsen af en hændelse og for dennes relevans for den aktuelle teoridannelse.

Konsekvensen af dette er, at

”Forskerne har ikke og kan ikke få en teori (regler og love) for, hvordan de folk, de studerer, afgør, hvad der tæller som en hændelse, fordi afgørelsen sker ud fra kontekstafhængige færdigheder, som de studerede er kyndige og eksperter i at udøve, og fordi teori pr. definition forudsætter kontekstafhængighed”.

og videre:

”Det er denne modsigelse, som punkterer forhåbningerne om normalvidenskab i studiet af menneske og samfund” (Flyvbjerg 1991a s. 60)¹

Dette peger på begrebet ”andengrads- ” eller ”anden ordens karakteristika” i studiet af mennesket med Bourdieus og Dreyfus’ termer, som lader de udforskede selv afgøre, om elementer omfattet af en givet teori, faktisk findes relevante, - er kontekstafhængige. Men i og med, at denne vurdering

¹ Forfatterens kursivering

er foretaget ud fra en given kontekst og baggrundsbetingelser, løser det sandsynligvis ikke problemet med, at teorien skal være diskret, systematisk, fuldstændig og forudsigende. Faren eksisterer således for at ende i nihilisme og relativisme. Denne hidtidige gennemgang af human- og socialvidenskabelige problemer betegner Flyvbjerg som ”dekonstruktion” (Flyvbjerg 1991a s. 66). Herefter står så opgaven, at konstruere en ny metode til studiet af menneske og samfund i en given kontekst.

Rekonstruktion

Ud fra erkendelsen af, at studiet af menneske og samfund ikke kan bidrage med rationelle, forklarende og forudsigende teorier til videnskabelig udvikling, vender Bent Flyvbjerg sig nu mod de gamle grækere; Sokrates, Platon og Aristoteles. Dette med hensigten at rekonstruere det moderne videnskabsbegreb med især henvisning til Aristoteles’ overvejelser om intellektuelle dyder; episteme, techne og phronesis.

Begrebet ”Episteme” dækker den videnskabelige viden, som er universel, kontekstafhængig og rationelt begrundet.

”Techne” dækker håndværk og kunst, det pragmatiske, kontekstafhængige, målstyret middelrationelitet, jf. ”teknik”.

”Phronesis” dækker etik, værdier og interesser relateret til praksis. Phronesis er pragmatisk, kontekstafhængig, variabel, handlingsrettet og baseret på praktisk værdirationalitet. Jf. (Flyvbjerg 1991a s. 73).

Hvor ”episteme” således i det foregående er blevet dekonstrueret inden for human- og socialvidenskaberne, vender Flyvbjerg blikket mod ”phronesis”, det etiske, kontekstafhængige, med hensigten at bestemme ”progressiv phronesis” som alternativ til det epistemiske videnskabsideal.

”Videnskaberne beskæftiger sig angiveligt netop med afdækning af universalier, og det er konventionel (men forkert) visdom, at man ikke kan generalisere ud fra det partikulære” (Flyvbjerg 1991a s. 74).

Baseret på Aristoteles’ understregning af at politisk videnskab – forstået som det,

”som vedrører menneskers indbyrdes forhold som samfundsmedlemmer, grupperes varetagelse af interesser” (Flyvbjerg 1991a s. 75).

argumenterer han for netop socialvidenskabernes phronetiske forskning, som den, der kan udsige noget om både phronesis og techne i det virkelige, materielle liv.

Med henvisning til Foucaults sene arbejder, hvor han nærmer sig ”techne” i socialvidenskaberne fra den phronetiske side, opstiller Flyvbjerg, også baseret på bl.a. Dreyfus-brødrene, en heuristik for ”progressiv phronesis” - det konkrete videnskab. Heri nævnes nogle generelle hovedpunkter eller retningslinier for det konkrete videnskab: Værdier, magt, nærhed, minutiae (”små spørgsmål”), praksis, konkrete cases og eksempler, kontekst, ”hvordan” i stedet for ”hvorfor”, narrativitet/historie, aktør/struktur og dialog (Flyvbjerg 1991a s. 82 ff.).

Målet med Flyvbjergs heuristik er selvsagt hans eget studie i rationalitet og magt, og han inddrager Foucaults empiriske arbejder, som udtryk for en metodisk tilgang til dette studium.

Flyvbjerg udarbejder ”rekonstruktionen af et dekonstrueret begreb og implicit metode” i tre tilløb. Det første baseres på Foucaults genealogi (slægtsforskning), arkæologi og ”dechiffrement” (forståelse og forklaring).

Den genealogiske metode går ud på omfattende empiriske og detaljerede afdækninger og registreringer af tidligere hændelser i deres ”singularitet”. Forskeren vil ofte arbejde i blinde, uden sikkerhed for, at undersøgelsen reelt bidrager til kortlægning af de forhold, der fokuseres på. Til gengæld

vil forskeren også kunne opnå pludselige oplevelser af en ”rigdom af forståelse” og den genealogiske forskers udgangspunkt og erfaring siges, at være at søge ”det store i det små og omvendt” (Flyvbjerg 1991a s. 91f).

Den arkæologiske metode er Foucaults tidligere anvendte metode af strukturalistisk observans. Foucault skelner dog ikke systematisk mellem de tre anvendte termer, og ”dechiffrement” synes at være et samlende begreb for de to andre.

Dette ”dechiffrement” baseres på tre grundlæggende forudsætninger;

- forskeren er selv en del af den studerede, kulturelle praksis, og har derfor en mulighed for tolkning deraf,
- kulturel praksis er mere fundamental, end diskurser og teori,
- diskursers betydning kan kun forstås som en del af samfundets løbende historie.

Forståelsen og forklaringen – ”dechiffrement” – er hermeneutisk orienteret. Her etableres både en forståelse indefra og en forklaring udefra, og disse skal nødvendigvis ses i deres historiske kontekst.

Men hermeneutikken efterlader et problem; forståelsen af begreberne ”dagligdags hermeneutik”, hvor der fokuseres meget på empati og aktørniveauet og dermed forsømmes forståelse af den samfundsmæssige praksis, og begrebet ”dyb hermeneutik” (jf. Poul Ricoeur), hvor menneskets forståelse af den daglige praksis ikke lader sig forklare i sit væsen, men blot som overfladefænomener. Derfor opstiller Foucault sine egne hovedprincipper for fortolkning.

- Fortolkeren må tage udgangspunkt i sin holdning til, hvordan tingenes tilstand er, i det samfund, hun arbejder i, og søge at sikre, at det sker i overensstemmelse med den fælles opfattelse, som findes i det samfund, hun forholder sig til,
- forskeren må producere en konkret og disciplineret diagnose af, hvad der er sket, og sker i den del af samfundet, som er relevant for den aktuelle forskning, og
- forskeren må producere en redegørelse for, hvorfor de beskrevne praksisser skulle producere den tilstand, som i udgangspunktet var årsag til forskningsarbejdets iværksættelse.

På denne måde har Foucault gjort op med både hermeneutik og strukturalisme, om end han stadig anvender hovedelementer fra disse, og således betegnes dette som en ”innovativ bevægelse hinsides de to” (Flyvbjerg 1991a s. 100).

Foucaults magtanalytik

Traditionel eller Hobbessiansk magt teori, ”community power”-teorier, har det fællestræk, at de beskæftiger sig med magt i termer af *besiddelse, suverænitæt og kontrol*, hvorimod Foucault anvender termene *udøvelse, strategi og kamp*.

I løbet af Flyvbjergs arbejde med sit case studie blev det klart, at de traditionelle magt teorier var problematiske, idet de studerede virkelighedens problemer fra teoriernes perspektiv, og dermed risikerede de, at øve teoretisk vold mod virkeligheden. I modsætning dertil ønskede Flyvbjerg, med udgangspunkt i virkeligheden, at spørge teoriene, hvad de kunne tilbyde, for at forstå virkelighedens problemer.

Denne problemstilling – fra hvilken ”side” skal teori og virkelighed forstås – illustrerer Flyvbjerg ved en sammenligning mellem prominente eksponenter for disse teorier, henholdsvis Steven Lukes, som repræsenterer det traditionelle perspektiv, og Michel Foucault. Med overskriften ”Magtens *hvem-hvad-hvor* kontra magtens *hvordan*” konstaterer Flyvbjerg (Flyvbjerg 1991a s. 104), at Lukes fokuserer på resultaterne af magt og magtens lokalisering, man kan sige magtens ”strukturelle side”, hvorimod Foucault fokuserer på magtens ”processuelle side”.

Lukes stiller de uomgængelige og relevante spørgsmål; bl.a. hvem kontrollerer hvem, hvem kan få hvad, hvem begrænser hvis frihed, hvem kan påvirke/modsætte sig hvis interesser, hvem er ansvarlig for magtens resultater, hvor er kilderne til forandring lokaliseret, og hvor er de punkter, ved hvilke en individuel eller kollektiv handling kunne have gjort en forskel?

Her over for er Foucault interesseret i magtens relationer. Magt er, ifølge Foucault, ikke noget man besidder, men noget man udfolder (Flyvbjerg 1991a s.105), og dermed er ”hvem-hvad-hvor-spørgsmålene” ikke så interessante, som spørgsmålet ”hvordan”.

Foucaults definition af magt er således:

”[P]ower is not an institution, and not a structure; neither is it a certain strength we are endowed with; it is the name that one attributes to a complex strategical situation in a particular society.” (Flyvbjerg 1991a s. 106)

Med inddragelse af det strategiske aspekt bliver magtforståelsen nødvendigvis dynamisk og procesuel, idet ”hvordan” åbner for en forståelse af et samspil mellem forskellige synsvinkler og kræfter, som interagerer i en konkret situation. Og dermed er der givet nogle metodologiske anvisninger til casestudiet, nemlig at formålet med undersøgelser ikke er at udvikle en magtteori, men om at udvikle en magtanalytik; at bevæge sig frem mod dels en definition af det specifikke domæne, som formes af magtrelationer, og dels en bestemmelse af hvilke redskaber, der kan muliggøre en sådan analyse – ”analytics of power”. En sådan magtanalytik indebærer ”små spørgsmål” til casematerialet – det lille spørgsmål ”hvordan”. Ikke dermed sagt, at Foucault ikke interesserer sig for magtens ”hvem-hvad-hvor”, men at han ønsker at vide, om det er legitimt at forestille sig en magt, som forer sig selv i et ”hvad” og ”hvorfor” og et ”hvordan” (Flyvbjerg 1991a s. 107). Idet magten bestemmes som en ”klynge af relationer”, bliver det derfor centralt for analysen heraf, at fremstille værktøjer til at forstå disse klynger i deres indbyrdes udfoldelse.

I modsætning til en Hobbesiansk opfattelse af magt som negativ, regelbaseret og befæstet i et synligt magtapparat, ønsker Foucault at opstille en positiv og produktiv magtopfattelse. Det positive og produktive svar på spørgsmålet, ”Hvad er magt”, vil da i korthed med udgangspunkt i Flyvbjerg og Foucaults fælles formuleringer sige, at

- magten konstituerer sig selv og sin organisering i kraft af selve magtudfoldelsesprocessens mangfoldighed af iboende styrkeforhold,
- magt er den proces, som transformerer, underbygger og vender disse styrkeforhold,
- magt er den støtte, som styrkeforholdene finder i hinanden,
- magt er de strategier, i hvilke styrkeforholdene får effekt,
- strategier og styrkeforhold er lokale og allestedsnærværende, bevægelige og ustabile fordi magten produceres fra ét tidspunkt til det næste i alle punkter og alle relationer,
- magt er produktiv, magten producerer virkelighed, domæner af objekter og ritualer af sandhed.

Om strategi siger Foucault, at begrebet dækker tre ting; midler til at nå et mål, handlemåde med henblik på at opnå fortrin frem for andre deltagere i interaktionen, og procedurer, forstået som midlerne til at sejre. ”Alt i alt er strategi totaliteten af midler, som sættes i arbejde for at implementere magt effektivt eller for at bevare magt” (Flyvbjerg 1991a s. 113). Strategier er altså aktive mekanismer i magtrelationer. Idet magtrelationer er foranderlige, reversible og ustabile, indeholder de potentielt en kampstrategi, som udfoldes i konfrontation med de andre deltagere og strategier i relationen. Når stabile magtmekanismer erstatter de ”antagonistiske reaktioners frie spil”, ophører konfrontationsforholdet med at eksistere, og dette er i sig selv målet for magtrelationen. Dermed er fastlæggelsen af en magtrelation både konfrontationsforholdets opfyldelse og ophævelse (Flyvbjerg 1991a s. 113). Der eksisterer et reciprok (gensidigt eller dialektisk) forhold mellem magtrelationen og kampstrategien:

”En magtrelation kan transformeres til kamp mellem modstandere. Og omvendt kan kampen mellem modstandere transformeres til effektivering af en magtrelation” (Flyvbjerg 1991a s. 114)

Flyvbjerg fremhæver med Foucault, at ustabiliteten mellem relation og konfrontation indebærer, at man kan analysere de samme ændringer fra to forskellige perspektiver; enten fra kamperspektivet eller fra magtrelationernes perspektiv. Selv om udgangspunktet for analysen tages i samme virkelighed, vil de to analyser ikke bibringe de samme resultater. Derfor må de to analyser referere til hinanden for at synliggøre det samlede billede af magten. Dette dobbelte blik på, eller krydsrefereren mellem, kamp og relation er Foucaults metodiske fortrin i forhold til traditionelle magtstudier.

Konsekvensen af, at magten ikke skal ses fra en strukturel side befæstet i et magtapparat, bliver, at der skal fastlægges et decentreret magtbegreb. Dette gør Foucault ved for det første at sige, at magtrelationer ikke står i et ydre forhold til andre former for relationer, men er iboende deri, for det andet ved at sige, at magt kommer nedefra, dvs. at både dominerende og dominerede indgår i magtrelationer, som ikke beherskes simpelt og fuldstændigt af nogen af parterne. For det tredje ved at sige, at magt ikke er noget, man erhverver sig, men noget som udøves i praksis. Denne udøvelse af dominans skal ses som en effekt af magtrelationen, ikke som et udgangspunkt. For det fjerde siges, at hvor der er magt, er der modstand, og modstanden skal ses som en iboende del af magten. Modstande kan komme til udtryk på mangfoldige måder, men fælles for disse er, at de pr. definition kun kan eksistere i magtrelationernes strategiske felt, altså midler, handlemåder og procedurer, ud fra det processuelle, men ikke det strukturelle, perspektiv.

Ud fra opfattelsen af, at modstandspunkter går på tværs af sociale opdelinger og individuelle enheder, stiller Foucault følgende spørgsmål til studiet af konkrete (historiske og geografiske) cases:

- ”Hvilke er de mest umiddelbare og mest lokale magtrelationer, som er i arbejde, og hvordan er de det?”
- Hvordan har den aktive udøvelse af magt i de studerede relationer påvirket mulighederne for videre magtudøvelse, med forstærkning af visse relationer og svækkelse af andre?”
- Hvordan er magtrelationerne knyttet sammen, efter hvilken logik og strategi?”
- Hvordan har de gjort bestemte relationer mulige og andre umulige, og hvordan støtter eller modarbejder rationaliteterne magtrelationerne?” (Flyvbjerg 1991a s. 117).

Rationalitet og magt

Foucault opstiller 4 metodologiske regler for studiet af rationalitet og magt; immanens-reglen, reglen om kontinuerte variationer, reglen om dobbelt betingning og reglen om ”taktisk polyvalens af diskurser”.

Den første, immanens-reglen siger, at forskeren ikke kan antage, at studieobjektet eksisterer i en særlig sfære, som kan udforskes af en fri og neutral videnskab. Magt og rationalitet står ikke i et ydre forhold til hinanden, selv ikke hvor begreberne er defineret på grund af indbyrdes forskelle. Flyvbjerg nævner eksempelvis adskillelsen mellem embedsværk og politisk værk i den kommunale forvaltning. Studiet af rationalitet begynder derfor i ”lokalcentrene” - i praksis, i casen selv, vil være min fortolkning.

Reglen om kontinuerte variationer siger, at man ikke skal lede efter, hvem der har magt, og hvem, der er sat uden for magt ligesom man ikke skal

”lede efter, hvem der har adgang til viden, og hvem der er tvunget til at leve i uvidenhed. I stedet skal man søge at udforske de modifikationsmønstre for rationalitet og magt, som konkrete styrkeforhold medfører som en del af selve deres eksistens og udvikling” (Flyvbjerg 1991a s. 120).

Det understreges, at rationalitet-magt relationer ikke er statiske fordelingsformer, men ”transformationsmatricer” med en unik forandringskraft, hvorved magtbegrebets produktive aspekt fremhæves.

Reglen om dobbelt betingning siger, at lokalcentre og transformationsmatricer kun kan fungere, når de gennem en serie af sekvenser kommer til at indgå i en overordnet strategi. Denne strategi understøttes af konkrete styrkeforhold. Forholdet mellem strategi og taktik skal forstås om gensidig betingning. Der findes således en indre dynamik mellem strategi og styrkeforhold og mellem strategi og taktik.

Reglen om taktisk polyvalens af diskurser siger, at diskurser ikke må analyseres som overfladeprojektioner af magtmekanismer, idet det er i diskurserne, at rationalitet og magt sammenføjes, og diskurserne kan således siges at overføre og producere magt. Diskurser bør studeres på to niveauer; dels som taktisk produktivitet, og dels som strategisk integration. Dermed er spørgsmålet til det første niveau, hvilke gensidige effekter af rationalitet og magt, disse diskurser sikrer, og til det andet niveau, hvilken forbindelse og hvilke styrkeforhold, der gør diskursernes brug nødvendig i en konkret konfrontation eller relation.

Foucault opstiller 5 krav til magtstudiers indhold. Det første krav siger, at forskeren bør studere ”systemet af differentieringer, som tillader én part at handle i forhold til andres handlinger” (Flyvbjerg 1991a s. 122). Disse differentieringer kan være differentieringer af økonomisk art eller der kan være tale om differentieringer af know-how, kompetence etc. Det understreges, at differentieringerne på en gang er magtforholdets forudsætning og resultat.

Det andet krav siger, at der også må ofres opmærksomhed på de typer af mål, som styrer én parts handlinger i forhold til andres handlinger, ex. profitmaksimering eller etablering af status.

For det tredje bør der også studeres, hvilke midler, der tages i anvendelse til etablering af et magtforhold, fx våben, viden, regler.

Studiet af institutionaliseringens former er det fjerde krav. Altså studiet af forskellige strukturer, systemer, traditioner m.v.

Det femte krav udtrykker, at der også må fokuseres på grader af rationalitet og rationalisering - hvor effektiv og raffineret er ”magtteknologien”; instrumenter, resultater og omkostninger?

Altså: Magtstudier skal indeholde differentieringer, mål, midler, institutionalisering og magtteknologiens raffinering.

Foucaults magtopfattelse integrerer henholdsvis rationalitet, viden, fornuft og sandhed med magt. Foucault foreslår et opgør med den udbredte opfattelse, at viden kun kan eksistere hvor magtrelationerne er sat ud af kraft, og at viden kun kan udvikles uafhængigt af dens ”påbud” (injunction), krav og interesser.

”We should admit rather that *power produces knowledge ... that power and knowledge directly imply one another*; that there is no power relation without the correlative constitution of a field of knowledge, nor any knowledge that does not presuppose and constitute at the same time power relations ... [I]t is not the activity of the subject of knowledge that produces a corpus of knowledge, useful or resistant to power, but power-knowledge, the processes and struggles that traverse it and of which it is made up, that determines the forms and possible domains of knowledge” (Foucault 1979 s. 27-28), her citeret efter (Flyvbjerg 1991a s. 124 med Flyvbjergs kursivering).

Hermed er rationalitet og magt, og viden og videnskab uløseligt forbundet, og en traditionel opfattelse af, at videnskabernes opgave er at ”tale sandhed til magten”, afvist.

Begrebet sandhed, i følge Foucaults magtopfattelse, gøres også til genstand for en præcisering, idet sandhed ikke kan frigøres fra magtsystemet, men i sig selv er magt. Sandheden er således ikke en ”ydre omgivelse” for magten, men en uadskillelig del heraf.

Ovenstående – lidt vanskeligt tilgængelige - koncentrat af Flyvbjergs gennemgang af Foucaults magtbegreb og opfattelse af forholdet mellem rationalitet og magt, opsummeres af Flyvbjerg (Flyvbjerg 1991a s. 134) med henblik på en revurdering af case studiet som forskningsstrategi.

- Magt ses som produktiv/positiv;
- magt ses som et tæt net af allestedsnærværende relationer;
- magtopfattelsen er ultradynamisk, magt er ikke noget man erobrer og besidder, men *gen*-erobrer og udøver i en konstant frem- og tilbagebevægelse i styrkeforhold, taktikker og strategier;
- magt producerer rationalitet og rationalitet producerer magt, idet rationalitet og magt, viden og magt, sandhed og magt, fornuft og magt ikke står i et ydre forhold til hinanden;
- det centrale spørgsmål er, *hvordan* magt udøves som supplement til traditionelle teoriers fokus på hvem og hvorfor. Fokus lægges på proces og ikke på struktur;
- magt studeres og søges forstået i de *små spørgsmål*, modsat de traditionelle teoriers udgangspunkt i *store spørgsmål*.

Flyvbjergs vurdering af Foucaults magtopfattelse og metodes styrke er, at den er meget egnet til konkrete case studier af magtrelationer, især når forholdet mellem magt og rationalitet eller magt og viden er i centrum.

Case studiet som forskningsstrategi

Flyvbjerg udpeger – efter en ”diskussion mellem Sokrates og Platon” – to pointer i forhold til menneskets læreproces og teoribegrebet, som jeg har refereret under overskriften ”Dekonstruktion”;

- ”Case studiet producerer netop den type kontekstafhængig viden, som muliggør en bevægelse fra de lavere trin i læreprocessen til de højere;
- I sidste instans eksisterer der kun kontekstafhængig viden i studiet af menneske og samfund og ikke ægte kontekstafhængig viden, som er forudsætningen for epistemisk teoridannelse.” (Flyvbjerg 1991a s 142).

Ud fra 5 gængse misforståelser om casestudiets anvendelighed i studiet af mennesker og samfund (Flyvbjerg 1991a s. 137f) søger Flyvbjerg systematisk at rette disse misforståelser. Jeg vil ikke referere begrundelser for eller i mod misforståelserne, blot citere de 5 rettelser:

”Rettelse nr. 1: Forudsigende teorier og universaliser findes ikke i studiet af menneske og samfund. Konkret kontekstafhængig viden er derfor mere værdifuld end forgæves søgen efter forudsigende teorier og universaliser (Flyvbjerg 1991a s. 144).

Rettelse nr. 2: Man kan ofte med fordel generalisere på grundlag af en enkelt case, og case studiet kan udmærket bidrage til videnskabelig udvikling via generalisering som supplement eller alternativ til andre metoder. Men formel generalisering er overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, hvorimod ’det gode eksempel magt’ er undervurderet (Flyvbjerg 1991a s. 148f.).

Rettelse nr. 3: Case studiet er nyttigt til både generering og test af teser, men er ikke begrænset til disse forskningsaktiviteter (Flyvbjerg 1991a s. 153).

Rettelse nr. 4: Der er intet, som tyder på, at case studiet i højere grad end andre metoder indeholder en tendens (et ’bias’) til verifikation af forudfattede opfattelser hos den eller de forskere, som udfører studiet. Tværtimod tyder erfaringer på, at case studiet indeholder en tendens til falsifikation af forudfattede opfattelser i højere grad end en tendens til verifikation (Flyvbjerg 1991a s. 156).

Rettelse nr. 5: Det er korrekt, at opsummering af case studier ofte er vanskelig, især hvad angår proces. Det er mindre korrekt, hvad angår resultater. Problemerne med opsummering er imidlertid i højere grad en egenskab ved virkeligheden end ved case studiet som metode (Flyvbjerg 1991a s. 157).

Sammenfattende opstilles metodologiske retningslinier for det konkrete videnskab mhp. det konkrete studie af rationalitet og magt i trafikplanlægningen i Aalborg Kommune.

10 udsagn om rationalitet og magt

I slutningen af bind II fremsætter Flyvbjerg (Flyvbjerg 1991b s. 423 ff) 10 udsagn om rationalitet og magt som konklusioner på casestudiet i Aalborg Kommune. De 10 udsagn har ikke karakter af teser, men kan i en anden virkelighed fungere som teser for undersøgelser andre virkeligheder (Flyvbjerg 1991b s.330).

1. Magt definerer virkelighed
2. Rationalitet er kontekstafhængig, konteksten er ofte magt, og i kontekst af magt er grænsen mellem rationalitet og rationalisering flydende
3. Rationalisering fremstillet som rationalitet er en hovedstrategi i magtens rationalitet
4. Jo større magt, desto mindre saglighed
5. Stabile magtrelationer er mere typiske end antagonistiske konfrontationer
6. Magtrelationer er ikke statisk givne, men produceres og reproduceres konstant
7. Magtens rationalitet har dybere historiske rødder end rationalitetens magt
8. I åben konfrontation viger rationalitet for magt
9. Rationalitet-magt relationer kendetegner stabile magtrelationer i højere grad, end de kendetegner konfrontationer
10. Rationalitetens magt ligger i stabile magtrelationer, ikke i konfrontationer.

Litteratur

Dreyfus, Hubert og Stuart Dreyfus (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York, Free Press.

Flyvbjerg, Bent (1991a). *Rationalitet og magt. Bind 1: Det konkrete videnskab*. Kbh., Akademisk Forlag.

Flyvbjerg, Bent (1991b). *Rationalitet og magt. Bind 2: Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet*. Kbh., Akademisk Forlag.

Foucault, Michel (1979). *Discipline and Punish*. New York, Vintage.