

Kommunikasjon, kunnskapsutvikling og mellomledelse

Kommunikasjonens betydning for kunnskapsutvikling i organisasjoner og mellomlederen som kunnskapsleder

Anne Østberg



Masteroppgave i pedagogikk
Didaktikk og organisasjonslæring
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Oktober 2010

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Kommunikasjon, kunnskapsutvikling og mellomledelse

Kommunikasjonens betydning for kunnskapsutvikling i organisasjoner og mellomlederen som kunnskapsleder

AV:

ØSTBERG, Anne

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk (4290)

Didaktikk og organisasjonslæring

SEMESTER:

Høst 2010

STIKKORD:

Kommunikasjon

Kunnskapsutvikling

Mellomledelse

Problemstilling

Etter mange års erfaring i arbeidslivet, har jeg ofte reflektert over hvor mye kunnskap som kan forsvinne fra organisasjonen når erfarne og faglig dyktige medarbeidere slutter, blir langtidssykmeldt, går av med pensjon e.l. Deler av kunnskap og ferdigheter som personen har erfart og tilegnet seg er ikke uttalt, den er ikke nedtegnet i skriftlige eller elektroniske dokumenter og den eventuelle uartikulerte tause kunnskapen forblir taus. Refleksjonen over disse temaene har gjort at jeg har ønsket å se nærmere på teori som belyser og drøfter frigjøring av taus kunnskap, og hvilken betydning kommunikasjonsteori kan ha for kunnskapsutviklingsprosesser som ledere initierer og støtter opp om. Teorigrunnlaget i oppgaven er primært Nonaka og Takeuchis' (1995) kunnskapsskapingprosess og deres anvendte syn på transformasjon av taus kunnskap, samt Gregory Batesons' (1972 og 1979) system- og kommunikasjonsteori. Teoretiske bidrag av Polanyi (i Tsoukas 2006 og i Davenport og Prusak 2000) og Tsoukas (2006), blir belyst for å vise at det eksisterer ulike synspunkt i taus kunnskap debatten. Andre sentrale teoretiske bidrag innen kommunikasjonsteori er Watzlawick m.fl. (1967). Tittel for oppgaven er kommunikasjonens betydning for kunnskapsutvikling, og mellomledere som kunnskapsledere. Med dette utgangspunkt drøftes følgende problemstilling i oppgaven:

Hvilken betydning har kommunikasjon for frigjøring av taus kunnskap i organisasjoner og for mellomledere som kunnskapsledere?

Metode/kilder

Oppgaven er et teoretisk og analytisk orientert litteraturstudie hvor jeg har tatt utgangspunkt i Nonaka og Takeuchis' (1995) anvendte syn i deres kunnskapsskapingsteori om transformasjon av taus til eksplisitt kunnskap. Analysen avgrenses til å gjelde sosialisering- og eksternaliseringsfasene på individ- og gruppenivå i organisasjoner, hvor jeg tolker, analyserer og problematiserer enkelte av Batesons' (1972 og 1979) fenomenære kommunikasjonsbegreper som relasjon, kontekst, nivåer i kommunikasjon og læring opp i mot Nonaka og Takeuchi's anvendte syn på transformasjon av taus kunnskap. Andre sentrale teoretiske bidrag er Watzlawick m.fl. (1967), Polanyi (i Tsoukas 2006 og Davenport og Prusak 2000) og Tsoukas (2006). Oppgaven er et teoretisk litteraturstudie, men jeg velger å eksemplifisere type organisasjon og medarbeidere i kapittel 4 for å relatere drøfting og analyse til en spesifikk kontekst. Fremgangsmåten for litteratursøk har vært å benytte

Universitets biblioteksystem for fagbøker og forskningsartikler, samt å få nyttige tips til litteratur fra veileder og vitenskaplige ansatte ved Pedagogisk forskningsinstitutt.

Hovedkonklusjoner

Analysen indikerer at det kan være vanskelig for mellomledere å initiere og gjennomføre kontekster slik at taus kunnskap frigjøres, på grunn av kommunikasjonskompleksitet i et systemperspektiv (Bateson 1972 og 1972) på individ og gruppenivå i organisasjoner. Her har jeg også benyttet andre teoretiske bidrag (Polanyi i Davenport og Prusak 2000 og i Tsoukas 2006 og Tsoukas 2006) som støtte for at transformering av taus kunnskap er svært utfordrende, krevende og vanskelig. Nonaka og Takeuchi blir kritisert for å ha en teknisk tilnærming til kunnskapsskaping (Tsoukas 2006), men det er positivt at de tror det er mulig å frigjøre taus kunnskap. De har forslag til tiltak som kan bidra til at taus kunnskap kan frigjøres og dermed artikuleres. Hvis mellomledere antar at det er umulig å frigjøre taus kunnskap, vil de antageligvis ikke igangsette arenaer for kunnskapsutvikling? Hvorfor skal de bruke tid på noe som er umulig å få til? Det er forskjell på å ha som utgangspunkt at det til en viss grad er mulig, eller å tro at det absolutt ikke er mulig. I et slikt perspektiv har Nonaka og Takeuchi et viktig bidrag i debatten, og jeg tror det er bedre å forsøke enn å la være. Uavhengig av om det er mulig at taus kunnskap frigjøres eller ikke, så gir Gregory Batesons' perspektiv mulighet for mellomledere til å utvide refleksjonene over egen og andres kommunikasjon. Ved å reflektere over fenomenære begreper i Batesons' system- og kommunikasjonsteori, kan mellomledere få en økt forståelse for de komplekse forhold som skjer på individ og gruppenivå. Kunnskap om kommunikasjon kan bidra til at mellomledere får økt bevissthet om komplekse kommunikasjons- og relasjonsprosesser i avdelinger, noe som er en verdifull kunnskapsbase å ha med seg videre som kunnskapsledere.

Forord

Det er nesten ikke til å tro, men nå skal jeg levere inn min masteroppgave i pedagogikk. Faktisk så planla jeg å ta hovedfag i pedagogikk sent på 90-tallet og begynnelsen av 2000-tallet, men det viste seg at det ikke passet å ta opp tråden etter cand.mag.-graden før 1. januar 2009. Men du verden så glad jeg er for at jeg turde å si opp en fast jobb for å begynne på masterstudier ved pedagogisk forskningsinstitutt. Det har vært en glede (for det meste... litt mye i perioder, men hovedsaklig berikende og utviklende).

Tusen takk til alle som har vært til stede i mitt liv i denne perioden, og som har bidratt til at jeg når et viktig mål.

Tusen takk til Bård for all tålmodighet og velvillighet til å være med å diskutere problemstillinger som vanligvis er noe utenfor ditt univers. Du må i perioder ha opplevd det slik: ”Du er kommet til et nummer som ikke er i bruk”.....for jeg har virkelig meldt meg ut; enten som lesende og langt ned i litteraturen, eller som skrivende med nesen inne i PC'en.

Tusen takk til Victor og Sara som også har vært veldig tålmodige med mamma som leser og skriver. ”Er du helt sprø, mamma, som sitter i helgene og skriver?”, har for eksempel Victor på 20 år sagt noen ganger.

Takk også til min veileder Tian Sørhaug som særlig hjalp meg i starten og midtperioden av skriveprosessen med tydelige, kloke og reflekterende innspill og med en fin snert av humor.

Takk til spesielt en medstudent. Kjære Tone, uten deg hadde livet som student vært en anelse fattigere. Du er en kjempedame; morsom, blid og kunnskapsrik. Takk også til de andre DOL-jentene for masse moro og festlige lag. Vi burde hatt flere.

Sist, men ikke minst; en stor takk til Gregory Bateson. Det har vært utrolig berikende både faglig og personlig å gå inn i hans tekster, selv om det kun er brokker av hans verk som jeg har fått innsikt i og en forståelse for.

Blindern, oktober 2010

Anne Østberg

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Oppgavens oppbygning	2
1.3	Metode og problemstilling.....	2
1.4	Avklaring av begreper	4
1.4.1	Kommunikasjon	4
1.4.2	Kunnskapsutvikling.....	5
1.4.3	Organisasjonskunnskap	5
1.4.4	Taus og eksplisitt kunnskap	7
1.4.5	Kunnskapsledelse	8
1.4.6	Mellomledelse	9
1.4.7	Perspektiv og nivå i oppgaven	10
2	KUNNSKAPSUTVIKLING	12
2.1	Taus kunnskap i kunnskapsintensive organisasjoner	12
2.2	Organisasjoner som vektlegger kunnskapsskaping	13
2.3	Kunnskapsskapingprosess.....	14
2.4	Kunnskapshjelpere.....	17
2.4.1	Kontekst	17
2.4.2	Samtale	18
2.5	Ulike perspektiv på taus og eksplisitt kunnskap.....	19
3	KOMMUNIKASJON.....	21
3.1	Alt er kommunikasjon	21
3.2	Kontekst.....	22
3.3	Relasjon	23
3.3.1	Feedback.....	24
3.3.2	Lineær sammenheng	25
3.3.3	Sirkulær sammenheng	25
3.4	Nivåer i kommunikasjon	26
3.4.1	Digital kommunikasjon	27
3.4.2	Analog kommunikasjon	27
3.4.3	Dobbelkommunikasjon	28

3.4.4	Metakommunikasjon.....	28
3.5	Læring.....	29
3.5.1	Zero Learning.....	30
3.5.2	Learning I.....	30
3.5.3	Learning II.....	31
4	KOMMUNIKASJONENS BETYDNING FOR KUNNSKAPSUTVIKLING OG MELLOMLEDELSE	33
4.1	Innledende kommentarer	33
4.2	Mellomleder som kunnskapsleder	34
4.3	Kontekst.....	37
4.3.1	Prestasjonskultur	37
4.3.2	Konteksten der praksishandlingene foregår	39
4.4	Relasjon	42
4.4.1	Feedback.....	42
4.4.2	Sirkulær sammenheng	43
4.5	Nivåer i kommunikasjon	45
4.5.1	Digital og analog kommunikasjon	45
4.5.2	Dobbeltkommunikasjon	49
4.5.3	Metakommunikasjon.....	51
4.6	Læring.....	52
4.7	Avsluttende kommentarer.....	57
5	AVSLUTNING	60
	Litteraturliste	61
	Figur 1: Four modes of knowledge conversion (Nonaka og Takeuchi 1995:62).....	15
	Figur 2: Spiral of organizational knowledge creation (Nonaka og Takeuchi) 1995:73)	16
	Figur 3: Samspill der det ene er årsaken til det andre. (Laget etter figur i Ulleberg 2004:19)	25
	Figur 4: Sirkulær sammenheng der begge er en like stor del av samspillet. (Laget etter figur i Ulleberg 2004:19).	26
	Figur 5: Fenomenære kommunikasjonsbegreper som påvirker sosialisering- og eksternaliseringsprosessen (Laget av oppgaveforfatteren inspirert av utvalgte begreper fra Gregory Batesons' kommunikasjonsteori og deler av Nonaka og Takeuchis' kunnskapsskapingssprosess).....	59

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter mange års erfaring i arbeidslivet som sykepleier, lærer i offentlig sektor, salgskonsulent og produktleder i en helserelevanter salgorganisasjon og som partner i et rekrutteringsselskap, har jeg ofte reflektert over hvor mye kunnskap som blir borte fra organisasjonen når erfarne og faglig dyktige medarbeidere slutter, blir langtidssykmeldt, går av med pensjon e.l. Deler av kunnskap og ferdigheter som personen har erfart og tilegnet seg er ikke uttalt, den er ikke nedtegnet i skriftlige eller elektroniske dokumenter og den tause kunnskapen forsvinner dermed ut av organisasjonen. Interessen for temaet ble styrket gjennom lesing av pensumlitteratur og annen teori som masterstudent ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Refleksjonen over disse temaene har gjort at jeg har ønsket å se nærmere på teori som belyser og drøfter frigjøring av tause kunnskap, og hvilken betydning kommunikasjonsteori kan ha for kunnskapsutviklingsprosesser som ledere initierer og støtter opp om. Nonaka og Takeuchis' anvendte kunnskapssyn er noe jeg har hatt som utgangspunkt for min forståelse ved starten av arbeidet med masteroppgaven. Jeg har håpet og ønsket at de har rett i at det er mulig å transformere tause kunnskap. Imidlertid så fant jeg fort ut at det eksisterer ulike perspektiv på tause kunnskap, og som jeg har tatt med i oppgaven for å vise at det er andre stemmer i tause kunnskap debatten. I Batesons' kommunikasjonsteori fant jeg dessuten interessante perspektiv relatert til kompleksitet i forhold til samhandling og kommunikasjon på individ- og gruppenivå, og at erfaring og lærte mønstre kan være intuitive, ordløse og tause. Det bidro til at oppgaven fikk en annen retning enn det som opprinnelig var tenkt¹, og spørsmål som dukket opp var: Hvilken betydning har kommunikasjon for frigjøring av tause kunnskap? Hvordan påvirker kunnskap om kommunikasjon mellomlederen som kunnskapsleder for frigjøringen av tause kunnskap? Oppgaven forsøker å svare på spørsmålene gjennom et teoretisk litteraturstudie av deler av Nonaka og Takeuchis' kunnskapsskapingprosess, sett i lys av noen utvalgte fenomenære begreper i Batesons system- og kommunikasjonsteori.

¹ Opprinnelig hadde oppgaven som utgangspunkt at mellomlederen kan fremme frigjøring av tause kunnskap gjennom kommunikasjon, og fokus ville da ha vært hvordan dette kan gjøres. Det har vært spennende å erfare at min forforståelse har endret seg gjennom skriveprosessen, og som førte til at innhold og problemstilling måtte endres.

1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven starter med en innledende del i kapittel 1 med avklaring av problemstilling og metode, sentrale begreper, perspektiv og nivå. Kapittel 2 og 3 er teoridelen. I kapittel 2 beskrives og belyses kunnskapsutvikling i organisasjoner, Nonaka og Takeuchis' teori om kunnskapsutvikling og frigjøring av taus kunnskap, og andre teoretiske perspektiv i taus kunnskap debatten. I kapittel 3 beskrives og belyses fire utvalgte begreper i Batesons' system- og kommunikasjonsteori. Begrepene er: Kontekst, relasjon, ulike nivåer i kommunikasjon og læring. I kapittel 4 analyseres og drøftes Batesons' fem begreper opp i mot Nonaka og Takeuchis' anvendte syn på transformasjon av taus kunnskap på individ og gruppenivå i organisasjoner. I analyse- og drøftingsdelen er mellomlederens refleksjon over kompleksiteten i kommunikasjon relatert til taus kunnskap sentral, og hvordan kunnskap om kommunikasjon påvirker mellomlederen som kunnskapsleder. Oppgaven analyserer og drøfter problemstillingen på individ og gruppenivå.

1.3 Metode og problemstilling

Oppgavens metodiske tilnærming er influert av hermeneutisk² og fenomenologisk³ tenkning, hvor tekstene tolkes og forstås ut i fra helheten og delene i tekstene, med tanke på å gripe meningen⁴ (Alvesson og Sköldbberg 1994). Ved å tolke tekster og å forsøke å forstå kompleksiteten i det å frigjøre taus kunnskap i et systemperspektiv på individ og gruppenivå, kan det muligens føre til at perspektiver endres til en større helhet og mening. Da jeg startet arbeidet med oppgaven var min førforståelse preget av et anvendt syn på taus kunnskap og mitt utgangspunkt var at mellomlederen gjennom kommunikasjon kan tilrettelegge for frigjøring av taus kunnskap. Imidlertid endret min førforståelse, etter å ha lest ulike teoretiske

² Ett hovedtema for hermeneutikk er tekstfortolkning og at meningen hos en del kun kan forstås om den settes i sammenheng med helheten. Kalles også den hermeneutiske sirkel hvor delene kan kun kan forstås ut av helheten og helheten kun ut i fra delene. (Alvesson og Sköldbberg 1994).

³ I fenomenologien er den subjektive opplevelsen utgangspunktet. Tankegangen går tilbake til Kant (1781) som "menade at vi i själva verket aldrig kunde förstå det yttre "tinget i sig", bara dess uppebarelseform för oss, fenomenet." (Alvesson og Sköldbberg 1994:96). Husserl var opptatt av "Erlebnis" opplevelsen i en "Erlebnisstrom" opplevelsesstrøm det vil si den enkelte opplevelse tolkes som ett moment i en prosess. (Ibid:100). Hver enkelt opplevelse sees som innbakt i, og preget av en forestillingsverden med historiske dimensjoner i fortid og også i framtid, en verden som stadig forandres ved at ens horisont forflyttes i sin livsverden. Hvert individ er fra begynnelsen preget av sitt meningsfelt og vi er aldri fri fra førforestillinger (Heidegger i Alvesson og Sköldbberg 1994).

⁴ Betty (1962 og 1967) beskriver meningens koherens som et prinsipp om den harmoniske helheten, og som er en av Bettys fire "kanon"; den uttrykker den hermeneutiske sirkelens del-helhet (Alvesson og Sköldbberg 1994:121).

perspektiv og da skriveprosessen startet var utgangspunktet og min førforståelse endret til at frigjøring av taus kunnskap på individ og gruppenivå er komplekst; både på grunn av komplekse kommunikasjonsprosesser og at det eksisterer ulike teoretiske syn på frigjøring av taus kunnskap. Kommunikasjonens betydning i kunnskapsutviklingsprosesser steg fram som et klart tema og hvordan kunnskap om kommunikasjon påvirker mellomledere som skal lede kunnskapsutviklingsprosesser. Jeg er klar over at det er en risiko for at min nye førforståelse vil være med på å farge min forventning til tekstene som grunnlag for å besvare problemstillingen, men intensjonen er ikke å gi eksakte svar, men heller forsøke å forstå fenomenene som oppgaven berører gjennom analyse og drøfting av de teoretiske bidragene.

Oppgaven er et teoretisk og analytisk orientert litteraturstudie hvor jeg har tatt utgangspunkt i Nonaka og Takeuchis' kunnskapsskapingsteori om fenomenet transformasjon av taus til eksplisitt kunnskap. Analysen avgrenses til å gjelde sosialisering- og eksternaliseringsfasene hvor jeg analyserer og problematiserer enkelte av Batesons' fenomenære kommunikasjonsbegreper som relasjon, kontekst, nivåer i kommunikasjon og læring opp i mot Nonaka og Takeuchi's anvendte syn på transformasjon av taus kunnskap. Andre sentrale teoretiske bidrag er Watzlawick m.fl. (1967), Polanyi (i Tsoukas 2006 og i Davenport og Prusak 2000) og Tsoukas (2006). Oppgaven er et teoretisk litteraturstudie, men jeg velger å eksemplifisere en fiktiv⁵ organisasjon og fiktive medarbeidere for å relatere drøfting og analyse i kapittel 4 til en spesifikk kontekst. Utgangspunktet⁶ for oppgaven at det foreligger en intensjon om å frigjøre taus kunnskap. Fremgangsmåten for litteratursøk har vært å benytte Universitets biblioteksystem for fagbøker og forskningsartikler, samt å få nyttige tips til litteratur fra veileder og vitenskaplige ansatte ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Med dette utgangspunkt drøftes følgende problemstilling i oppgaven:

Hvilken betydning har kommunikasjon for frigjøring av taus kunnskap i organisasjoner og for mellomledere som kunnskapsledere?

Problemstillingen består av to ledd, hvorav det er det førstnevnte leddet som hovedsaklig belyses teoretisk og analytisk i oppgaven. Det første leddet er: Hvilken betydning har kommunikasjon for frigjøring av taus kunnskap? Problemstillingens andre ledd som er relatert til mellomlederen som kunnskapsleder, er i hovedsak relevant for drøftingsdelen i kapittel 4.

⁵ Fiksjonen eller de fiktive elementene er beskrevet innledningsvis i kapittel 4, og fiksjonen er stilet som sitat.

⁶ Selv om min førforståelse er endret underveis i skriveprosessen, så velger oppgaveforfatteren at utgangspunktet for oppgaven er en intensjon om å frigjøre taus kunnskap. Det gjøres for å forsøke få fram kompleksiteten rundt frigjøring av taus kunnskap i et systemperspektiv.

Det andre leddet er: Hvordan påvirker kunnskap om kommunikasjon mellomlederen som kunnskapsleder for frigjøringen av taus kunnskap?

1.4 Avklaring av begreper

1.4.1 Kommunikasjon

Kommunikasjon kommer av det latinske ordet 'communis', som betyr felles, og hvor det å opprette en form for fellesskap med en annen kan være et mål med kommunikasjonen.

Kommunikasjon gjør det mulig å utveksle "tanker, følelser, og opplevelser med andre mennesker og derved skape felles erfaringer." (Karoliussen og Smedby 1983:137). Nonaka og Takeuchi (1995), Nonaka m.fl. (2006) og Von Krogh m.fl. (2005) hevder at det er mulig å frigjøre taus kunnskap gjennom samtaler og kommunikasjon.

De problematiserer imidlertid i liten grad momenter som kan føre til at samtalen ikke går i den retningen som er ønskelig. Er det slik at det er opplagt at individer har et ønske om å dele kunnskap med andre i gruppen? Vil samtalen alltid bevege seg i retning mot at taus kunnskap blir frigjort? Det er stor grunn til å tro at samtaler av og til står fast, noe de fleste av oss har erfart både i samhandling i nære relasjoner, men også i arbeidsrelaterte relasjoner. Bateson er gjennom sine to verk (1972 og 1979) kjent for sin system- og kommunikasjonsteori, og som løfter perspektivene fra individnivå til systemnivå⁷. For å forstå individet må du se individet i de relasjoner og systemer som individet inngår i. En mellomleder som skal lede samtaler i en gruppe hvor intensjonen er at taus kunnskap blir artikulert, er en kompleks prosess fordi de inngår i en relasjon med andre. Der det er flere mennesker til stede vil de ha ulik forståelse av virkeligheten og de vil persipere og tolke fenomener, situasjoner og samspill ulikt. Det er ikke sikkert at kommunikasjonen flyter like lett hele tiden, den kan stoppe opp og er det mulig å overføre all kunnskap gjennom kommunikasjon? Ettersom Bateson beskriver noen "fenomennære begreper som kan brukes til å analysere kommunikasjonen" (Ulleberg 2004:14), så benytter jeg noen utvalgte begreper (Bateson 1972 og 1979) i oppgaven til å problematisere Nonaka og Takeuchi (1995), Nonaka m.fl.(2006) og von Krogh m.fl.(2005) anvendte syn på frigjøring taus kunnskap. Mellomledere som skal lede samtaler må forstå de relasjoner som gruppens medarbeidere inngår i, og Batesons' teoretiske bidrag er derfor sentralt for oppgaven.

⁷ Med systemnivå i oppgaven menes det en gruppe som blir sett i et systemperspektiv.

1.4.2 Kunnskapsutvikling

Med kunnskapsutvikling i oppgaven menes kunnskapsskapingsprosessen som Nonaka og Takeuchi beskriver som en sirkulær eller spirallignende prosess hvor individet frigjør taus kunnskap gjennom interaksjon på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå⁸ (Nonaka og Takeuchi 1995; Nonaka m.fl. 2006 og von Krogh m.fl. 2005). Kunnskapsutviklingen foregår over tid og gjennom en prosess på alle nivåer i organisasjonen og hvor taus kunnskap transformeres til organisasjonskunnskap. (Nonaka og Takeuchi 1995; Nonaka m.fl. 2006; von Krogh m.fl. 2005 og Easterby-Smith og Lyles 2003).

1.4.3 Organisasjonskunnskap

Siden 90-tallet har det kommet en rekke bøker og litteratur som har behandlet temaene organisasjonslæring⁹, lærende organisasjoner¹⁰, organisasjonskunnskap og kunnskapsledelse (Easterby-Smith og Lyles 2003). Davenport og Prusak (2000) mener at organisasjonslæring er en viktig komponent for kunnskapsledelsens suksess, men ”by itself it’s insufficient”(Ibid:170). De vektlegger betydning av kunnskapsledelse og strukturert kunnskap som en basis for organisasjonslæring. Uten en tilnærming til å lede strukturert kunnskap blir organisasjonslæring for abstrakt til å lage en langsiktig forskjell i organisasjonen (ibid). Organisasjonskunnskap og kunnskapsledelse er i et slikt perspektiv en basis for at organisasjonslæring kan finne sted. I oppgaven er kunnskapsutvikling og ledelse sentralt, og derfor er det organisasjonskunnskap og kunnskapsledelse som i størst grad blir berørt.

⁸ Som tidligere nevnt beveger oppgaven seg på individ- og gruppenivå, og ikke på organisasjonsnivå.

⁹ John Dewey’s ideer om individenes læring gjennom erfaring har påvirket tenkningen rundt hvordan organisasjoner lærer. En av nøkkelredskapene i organisasjonslæring er interaksjon mellom erfaring og refleksjon, noe som Dewey sterkt vektla som en forutsetning for læring (Easterby-Smith og Lyle 2003). March og Cyert kom i 1963 med et gjennombrudd da de hevdet at en organisasjon kan lære uavhengig av individer innad i organisasjonen. Boken til Cyert og March blir sett på som grunnlaget for organisasjonslæring. Andre sentrale bidragsyttere innenfor organisasjonslæring er Argyris og Schön (1978) som blant annet skiller mellom organisasjoner med og uten kapasitet til signifikant læring (Easterby-Smith og Lyles 2003). Argyris og Schön er kjent for bruk av begrepene enkel og dobbelkretslæring, hvor dobbelkretslæring betyr at organisasjoner endrer eksisterende bruksteori (Model 1) gjennom endring av verdier og rutiner og som fører til en ny bruksteori (Model II). Medlemmene i organisasjonen og organisasjonen får dermed endrede verdier og holdninger i form av en ny bruksteori (Model II) (Pawlowsky m.fl. 2001).

¹⁰ Ideen om den lærende organisasjon vokste fram på 1990-tallet, med vekt på at organisasjoner skulle forbedre potensial, utvikling og læring (Easterby-Smith og Lyle 2003). Senges bok ”The Fifth Discipline” var en praksisorientert og populær bok som var en inspirasjon for mange (Easterby-Smith og Lyles 2003). Senge er imidlertid blitt kritisert av flere. Davenport og Prusak (2000) kritiserer Senge for å ha for liten vekt på kunnskapsbegrepet og at ordet kunnskap ikke står i indeksen og knapt er nevnt gjennom boken. Sørhaug (2004) beskriver boken til Senge som en ”håndbok i hvit magi. Her er det vitenskapligheten som inspirerer det magiske, og ikke omvendt.” (Ibid:113). Begrepet lærende organisasjoner blir ikke ytterligere berørt i oppgaven.

Organisasjonskunnskap har blitt studert over en lengre tid, men har tidligere primært hatt et økonomisk perspektiv.¹¹ De som først og fremst blir identifisert med begrepet organisasjonskunnskap er Nonaka og Takeuchi (Nonaka og Takeuchi (1995) og Easterby-Smith og Lyles (2003). Nonaka og Takeuchi er opptatt av hvordan organisasjoner kan transformere individets tause kunnskap til eksplisitt kunnskap og de ser betydningen av å forstå nasjonal kultur og filosofi for å forstå konstruksjonen og kommunikasjonen av kunnskap (ibid). Orlikowsky¹² (2002) identifiserer ulike perspektiv på kunnskap, og diskuterer særlig begrepet "Knowing in Practice" i et prosessuelt perspektiv som integrerer både "know-how" og "know-what". "Know-how" er evnen til "know-what" i praksis, og denne evnen er nedfelt i praksisfellesskapet (Wenger 1998 i ibid:250). "Knowing in Practice" er mer enn kunnskap; det er en kompetanse i å vite hvordan det daglige arbeidet skal utføres. Praksisen eller det daglige arbeidet er situert gjennom aktiviteter som individet foretar seg, og kunnskap i praksis kan ikke på en enkel måte bli spredd som statiske og fikserte objekter. Over tid kan organisasjoner utvikle en kollektiv kompetanse i å vite om eller ha kunnskap om praksis (Knowing in Practice) (ibid). Det å vite noe om hvordan praksis utføres, eller 'Knowing in Practice', er relatert til praksis hvor individet over tid og gjennom en prosess tilegner seg 'knowing' gjennom erfaring. Nonaka og Takeuchi vektlegger at kunnskapsutvikling foregår på de arenaer der arbeidet utføres eller i det praksisfellesskapet som de er en del av, og individenes erfaringer står sentralt. Orlikowskys' (2002) beskrivelse av det prosessuelle kunnskapsbegrepet "knowing" synes å være passende eller nær opp til Nonaka og Takeuchis' syn på hva det er verdt å vite noe om i organisasjonen. Den tause kunnskapen eksisterer ikke i verbal eller skriftlig form, men derimot i medlemmenes ferdigheter, minne og intuisjon. Nonaka og Takeuchi forsøker å favne hva arbeidstakeren vet (know-what) om hvordan (know-how) arbeidet skal gjøres i praksis eller i arbeidslivet. De dikotomiserer kunnskapsbegrepet (taus vs eksplisitt kunnskap)¹³, men deres teori bygger på et

¹¹ Hayek og Penrose blir regnet for å være klassiske representanter for det økonomiske perspektivet. Polanyi's teoretiske bidrag om taus kunnskap blir nevnt som ett av de klassiske bidragene som har influert tenkningen rundt organisasjonskunnskap. Nelson og Winter (1982) har vektla sterkt viktigheten av taus kunnskap som en basis for individuell og organisasjonell kompetanse. Polanyi's Blackler (1995) utarbeidet 6 ulike former for organisasjonskunnskap, som også er et viktig bidrag innen dette feltet (Easterby-Smith og Lyles 2003).

¹² Orlikowsky(2002) identifiserer ulike kunnskapssyn og hennes forskning belyser hvordan en suksessfull multinasjonal organisasjon, Kappa, utøver en kunnskapspraksis (Knowing in Practice) som produserer og vedlikeholder en kollektiv og distribuert kunnskap.

¹³ Det eksisterer ulike syn på hvorvidt det er to begreper som kan sees som gjensidige utelukkende begreper, om taus kunnskap kan gjøres eksplisitt og hvorvidt de kan separeres fra hverandre. (Orlikowsky 2002 og Tsoukas 2006).

prosessuelt syn på kunnskapskaping ved at organisasjonskunnskap foregår gjennom en prosess (1995).

Nonaka og Takeuchis' sosialkonstruktivistiske perspektiv på kunnskap og at kunnskap konstrueres i samspill med andre (von Krogh m.fl. 2005), tilsier at de ikke har et statisk kunnskapsbegrep. Nonaka og Takeuchis' teoretiske prosessuelle bidrag om organisasjonskunnskap ved å transformere taus til eksplisitt kunnskap er sentralt for oppgavens problemstilling. Oppgaven beveger seg på individ og gruppenivå og i den delen av prosessen hvor taus kunnskap hos individet artikuleres og gjøres eksplisitt på gruppenivå, og det er en type kunnskap som kan være på vei mot å bli organisasjonskunnskap. Individet vet noe om eller har "knowing" om den situerte praksisen basert på erfaring (Orlikowsky 2002), men kunnskapen kan være taus; bevisst eller ubevisst.

1.4.4 Taus og eksplisitt kunnskap

Taus kunnskap er ikke-kodifisert kunnskap bundet i ett individs erfaring og egenskaper, og som ikke er synlig for de andre i organisasjonen. Det er en type kunnskap som er kontekstuell og unik for det ene individet. Eksplisitt kunnskap er derimot en kodifisert kunnskap som er synlig for andre i organisasjonen gjennom språk og dokumentasjon (Nonaka m.fl. 2006). Den tause kunnskapen er vanskelig å måle i for eksempel skriftlige dokumenter eller elektroniske dokumentasjonsverktøy (von Krogh m.fl. 2005). Distinksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap er imidlertid ikke ett tema av ny dato. Begrepet taus kunnskap ble introdusert for eksempel av Michel Polanyi (Easterby-Smith og Lyles 2003) lenge før Nonaka og Takeuchi, von Krogh m.fl. og andre drøftet begrepet. Polanyi (58/62) er kjent for distinksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap. Hans nøkkelidé er at "tacitness" eller taus kunnskap er noe som holdes inne i individet og at den tause kunnskapen ikke kan artikuleres (ibid). Det eksisterer ulike teoretiske syn på hvorvidt taus kunnskap kan kodifiseres og gjøres eksplisitt (Nonaka og Takeuchi 1995, Nonaka 2006 og von Krogh m.fl. 2006), eller om den er vanskelig å artikulere og forblir taus (Polanyi i Easterby-Smith og Lyles 2003, Polanyi i Davenport og Prusak 2000 og ¹⁴Tsoukas 2006).

Kunnskap i oppgaven er relatert til det kunnskapsbegrepet von Krogh m.fl. (2005), Nonaka m.fl. 2006) og Davenport & Prusak (2000) benytter i sine verk. I følge Davenport & Prusak

¹⁴ Polanyi og Tsoukas perspektiv vil bli belyst i pkt. 2.5 og drøftet i kapittel 4.

(2005:5) er kunnskap komplekst sammensatt, den er intuitiv, vanskelig å fange eller forklare med ord:

” Knowledge is a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the minds of knowers. In organizations, it often becomes embedded not only in documents or repositories but also in organizational routines, processes, practices, and norms.”

Kunnskap består av svært mange elementer og som er erfart i ulike kontekster. Den enkeltes erfaring og verdier er unike og kunnskapen er bundet til den som innehar kunnskapen. Ettersom kunnskap er så tett bundet med den som innehar kunnskapen kan deler av den være vanskelig å beskrive eksplisitt.

Mellomlederen i oppgaven har en intensjon og et mål om å fremme frigjøring av taus kunnskap slik at andre kan erfare og ta del i konstruksjon av ny kunnskap. Lederen har altså en intensjon om at det skal skje, og ettersom Nonaka og Takeuchi (1995) og von Krogh m.fl. (2005) har et anvendt syn på taus kunnskap og tror at taus kunnskap kan frigjøres, velger jeg deres perspektiv i oppgaven som et utgangspunkt. Intensjonen er at det kan skje, men det er imidlertid ikke sikkert at det er mulig på grunn av komplekse kommunikasjons- og relasjonsprosesser som individene inngår i.

1.4.5 Kunnskapsledelse

Kunnskapsledelse er et relativt nytt begrep, og som selv i 1998 var i sin spede barndom. (Davenport og Prusak 2000). Enkelte hevder at kunnskapsledelse er bygd på en neo-økonomisk syn av strategiske verdier for organisasjonskunnskap innenfor informasjonsteknologi, software, databaser og elektroniske konferanser. Kunnskapsledelse har blitt kritisert for å ignorere det sosiale perspektivet (Brown & Duguid 2000 i Easterby-Smith og Lyles 2003). Det er kanskje ikke merkelig hvis kunnskapsledelse i hovedsak blir assosiert med informasjonsteknologi og det å lagre og å dele kunnskap gjennom elektroniske verktøy (Huber 1991 i Easterby-Smith og Lyles 2003). Kunnskapsledelse i oppgaven har imidlertid et sosialt perspektiv. ¹⁵I følge Von Krogh m.fl.(2005) er kunnskap og kunnskapsutvikling påvirket av menneskelige prosesser som følelser og oppfatninger, og vi tolker og konstruerer virkeligheten ulikt gjennom sosiale samspill med andre (ibid).

¹⁵ Oppgaven har et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Se pkt. 1.4.7.

Kunnskapsprosesser og kunnskapsproduksjon er noe som næringsliv og ledere i økende grad er blitt opptatt av (Sandvik i von Krogh m.fl.2005). I dag er arbeidslivet preget av kontinuerlig endring og behovet for ny kompetanse øker, noe som igjen medfører at det blir høyere krav til utdanning på grunn av større kunnskapsintensivitet i arbeidet (Svalund 2009). Kunnskap blir derfor vurdert som en innsatsfaktor for verdiskapning i en organisasjon (Sandvik i von Krogh m.fl. 2005) og ledere må være i stand til å lede kunnskapsprosesser.

Begrepet "Knowledge management" blir ofte oversatt til for eksempel kunnskapsforvaltning, kunnskapsstyring eller "kunnskapsledelse" (ibid:6). Von Krogh m.fl. (2005) er kritisk til at forretningslivet har hatt ett sterkere søkelys på knowledge management enn kunnskapsutvikling. Begrepet management "innebærer kontroll over prosesser som det er vanskelig å kontrollere, eller som i alle fall stivner om de blir for stramt styrt." (Ibid:14). I følge von Krogh m.fl. kan kunnskap bare skapes og ikke ledes.

Prosesser som frigjør eller artikulere tauskunnskap ved at den tolkes og konstrueres av deltakerne gjennom sosiale interaksjoner, trenger ledere som støtter kunnskapsutvikling fremfor å kontrollere den (ibid). Ved at mellomledere forsøker å styre og kontrollere kunnskapsutvikling risikerer de at prosessen faststivner og utvikling av ny kunnskap stopper. Kunnskapen er ikke statisk og den lar seg ikke kontrollere, ettersom kunnskap oppstår fordi den tolkes og konstrueres av deltakerne i et sosialt samspill (Davenport og Prusak 2001). Derfor er mellomlederen i oppgaven en kunnskapsleder som støtter opp om, og legger til rette for kunnskapsprosesser som kan bidra til artikulering av tauskunnskap gjennom sosiale interaksjoner fra individ til gruppenivå.

1.4.6 Mellomledelse

Det eksisterer et mangfold av dimensjoner med hensyn til syn på hva ledelse er, ledelseslitteraturen er enorm, og i tillegg er selve ledelsesbegrepet også omstridt og uavklart (Sørhaug 2004). Bass (1990:11) i Skogstad og Einarsen (2002:17) setter det på spissen ved å si: "det er nesten like mange forskjellige definisjoner av ledelse som det er personer som har forsøkt å definere ledelse." Skogstad og Einarsen (2007:17) trekker fram en definisjon som de mener inneholder noen viktige kjennetegn på ledelse; "at ledelse dreier seg om en prosess der en organisert gruppe blir påvirket i retning av å nå sine mål." (2007:17) ¹⁶ I oppgaven er det

¹⁶ Forfatterne henviser til Hughes, Ginnet & Curpy, 1999.

en intensjon om¹⁷ at en eventuell taus kunnskap skal frigjøres, slik at andre medarbeidere i gruppen kan dra nytte av kunnskapen, og det er mellomlederen som initierer prosessen. Mellomlederen vil forsøke å fremme frigjøring av taus kunnskap ved å støtte opp om en sosial kunnskapsutviklingsprosess¹⁸. I følge Skogstad og Einarsen¹⁹ (2002) definerer enkelte nyere definisjoner ledelse som en sosial prosess; det vil si at det er en gjensidige avhengighet og påvirkning mellom alle gruppemedlemmene, og ikke bare samspillet mellom en bestemt leder og en bestemt underordnet. ”Når ledelse blir betraktet som en prosess, vektlegges også samspillet mellom gruppens medlemmer.” (Ibid:18).²⁰

Hvorfor velger jeg å belyse betydningen av mellomlederen for å frigjøre taus kunnskap? Mellomlederen er den personen i ledelsen som befinner seg nærmest medarbeiderne, og er en ansikt-til-ansikt leder, i motsetning til en toppleder som i mange organisasjoner har en distansert rolle overfor medarbeidere på lavere nivåer. Toppledere har ansvar for mange avdelinger som kan ha helt ulike faglige ståsteder og er ansvarlig for alle mellomledere og medarbeidere under seg. I følge Nonaka og Takeuchi (1995) er mellomledere av viktige for å initiere og å støtte kunnskapsutviklende prosesser (Nonaka og Takeuchi 1995 og Fear m.fl. 2001). Hope (2010)²¹ beskriver også mellomledere som viktige for å initiere og å fremme endringsprosesser²². Intensjoner om å frigjøre taus kunnskap i organisasjoner krever mellomledere som tar initiativ og ledelsen i kunnskapsutviklingsprosesser.

1.4.7 Perspektiv og nivå i oppgaven

I oppgaven er det en intensjon om å frigjøre taus kunnskap gjennom sosiale interaksjoner på individ og gruppenivå. Et konstruksjonistisk perspektiv hviler på grunntanken at mennesker ”er aktive i å bygge opp eller konstruere en forståelse av oss selv og vår verden. Dette betyr blant annet at situasjoner og problemer alltid kan forstås på mange forskjellige måter. De kan

¹⁷ I følge Sørhaug (2004) kommer man ikke utenom maktaspektet ift. ledelse, ettersom en leder i har makt og autoritet til å handle på vegne av andre. I oppgaven er det lederen som initierer en kunnskapsutviklingsprosess og er den som har definert at målet er å frigjøre taus kunnskap, og maktaspektet kunne vært relevant å ha diskutert. Av hensyn til oppgavens omfang problematiserer ikke makt.

¹⁸ Kunnskapen blir konstruert gjennom et sosialt samspill med andre (von Krogh m.fl. 2005), og perspektivet i oppgaven er det er en intensjon om at kunnskap kan konstrueres gjennom sosiale samspill.

¹⁹ Skogstad og Einarsen henviser til Hughes, Ginner & Curpy (1999) som vektlegger ledelse som en sosial prosess av påvirkninger som alle medlemmene i en gruppe deltar i.

²⁰ Kompleksiteten i forhold til relasjoner og samspill blir drøftet i kapittel 4.

²¹ Ole Hope (2010) disputerte i år med avhandlingen *Essays on middle management responses to change initiatives*.

²² Ved å initiere kunnskapsutviklingsprosesser bidrar mellomlederen til muligheter for endringer i organisasjonen.

tillegges ulik mening, det finnes alternative måter å tolke eller konstruere virkeligheten på.” (Nygård 2007:25). Individet i en organisasjon tolker og konstruerer virkeligheten ulikt, og kunnskap er påvirket av menneskelige prosesser som følelser og oppfatninger. Kunnskap er derfor ikke ett statisk begrep, men derimot noe som kan endres gjennom sosial interaksjon med andre. Taus kunnskap er ofte skjult og bundet i den enkeltes erfaringer og egenskaper, og hvis taus kunnskap blir frigjort mellom ulike individer vil de ha ulike oppfatninger og tolkninger av kunnskapen. Oppgaven analyserer og drøfter konstruksjon av kunnskap gjennom frigjøring av taus kunnskap gjennom interaksjon og samspill; det vil si i et sosialkonstruktivistisk perspektiv (von Krogh m.fl. 2005). Mellomlederen og gruppen eksisterer imidlertid ikke i et vakuum og de er alle en del av et kommunikativt system; det vil si at oppgaven også har et systemperspektiv. Kommunikasjonens betydning for frigjøring av taus kunnskap og for mellomlederen som kunnskapsleder avgrenses i oppgaven til å gjelde i på individ og gruppenivå i sosialisering- og eksternaliseringsfasen. Analysen vil derfor ikke berøre kommunikasjon og frigjøring av taus kunnskap på organisasjonsnivå.

2 KUNNSKAPSUTVIKLING

2.1 Taus kunnskap i kunnskapsintensive organisasjoner

Taus kunnskap er i følge Gherardi og Nicolini (2001) ofte forbundet med en procedural kunnskap, dvs. en type kunnskap ”å-vite-hvordan”. De beskriver en håndverker som et eksempel på en yrkesutøver som gjennom erfaring har ervervet seg en praktisk forståelse av ett håndverk og som kan inneha en ”å-vite-hvordan” kunnskap som er vanskelig å overføre (ibid).

Betyr det at taus kunnskap kun er relatert til praktiske yrker som håndverkere, industriarbeidere osv.? Von Krogh m.fl. anvender imidlertid begrepet taus kunnskap også i forhold til kunnskapsintensive arbeidsoppgaver. De nevner for eksempel at det å ”fortolke en kompleks seismisk analyse av en oljeforekomst” (2005:21) krever kunnskap som ikke er beskrevet i skrevne dokumenter (ibid). En arbeidstaker som er i stand til å fortolke den slags analyser må antageligvis inneha en høyere akademisk utdanning som har gitt vedkommende ett faglig fundament, men også at vedkommende har tilegnet seg erfaring gjennom en lengre periode. Kunnskapen som personen har opparbeidet seg kan være vanskelig å forklare til andre og den kan være taus. Personen innehar ”Knowing in Practice” (Orlikowsky 2002:251) og vet noe om hvordan en analyse skal fortolkes i praksis. Det forutsetter imidlertid at vedkommende må inneha gode fagkunnskaper, men at personen nødvendigvis ikke er den som utøver det praktiske arbeidet med for eksempel å bore etter olje. For at andre i organisasjonen kan lære må kunnskapen på en eller annen måte frigjøres. Det er en type kunnskap som kan være ubevisst eller bevisst for den aktuelle personen, men frigjøres kunnskapen og deles og erfares med andre i gruppen har det oppstått en ny kunnskap, og som igjen kan føre til organisasjonskunnskap (Nonaka og Takeuchi 1995, Nonaka m.fl.2006). En faglig dyktig medarbeider som har arbeidet i en organisasjon i flere år har opparbeidet seg verdifull kompetanse i form av for eksempel kunnskaper og ferdigheter. Deler av kompetansen kan være gjort eksplisitt gjennom skrevne dokumenter og i elektroniske dokumentasjonssystemer, mens andre deler av kunnskapen kan være uartikulert og taus. Mange organisasjoner har erfart at en medarbeider som har gått fra å være en novise til en ekspert (Billet 2006) har tatt med seg sin tause kunnskap ut av organisasjonen når

vedkommende har sluttet, blitt langtidssykmeldt e.l. Hvis ikke organisasjonen har rutiner og bevissthet ift. at taus kunnskap kan frigjøres og deles, vil taus kunnskap som den erfarne har tilegnet seg forsvinne ut av organisasjonen. Det å legge til rette for at taus kunnskap blir artikulert og nedfelt i individene og i organisasjonen vil være hensiktsmessig sett fra organisasjonens side. Ansettelsesprosesser er både kostnads- og tidkrevende og det vil ta lang tid før en ny medarbeider klarer å tilegne seg en tilsvarende kompetanse som det den erfarne eksperten hadde opparbeidet seg.

2.2 Organisasjoner som vektlegger kunnskapsskaping

Nonaka og Takeuchis' (1995) forskning belyser hva som kan være årsaker til suksessen som Japanske firmaer hadde i 70-80 årene. De hevder å finne at taus kunnskap er en viktig kilde eller opphav for japanske firmaers konkurransevne, og at interaksjonen mellom taus og eksplisitt er en nøkkel for kunnskapsskapingodynamikken i businessorganisasjoner. Noen vil kanskje hevde at Nonaka og Takeuchis forskning ikke er relevant for kunnskapsintensive bedrifter, ettersom deres forskning er relatert til teknologi og produksjonsbedrifter²³. Von Krogh m.fl. (2005) nevner eksempler fra produksjonsbedrifter som for eksempel det tyske selskapet Siemens, men de nevner også salgs- og distribusjonsorganisasjoner som Narvesen²⁴ (ibid). Sandvik i von Krogh m.fl. (2005) hevder at organisasjoner tradisjonelt har satt kunnskap inn i "et tradisjonelt organisasjons- og ledelsesperspektiv", og foreslår at organisasjoner bør snu på dette perspektivet ved å sette "organisasjon og ledelse inn i et kunnskapsperspektiv" (ibid:9). Japanske firmaer har i følge Nonaka og Takeuchi (1995) nettopp blitt suksessfulle fordi de har satt organisasjon og ledelse i et kunnskapsperspektiv ved å vektlegge arbeidstakernes kunnskap, ferdigheter og ekspertise.

Kunnskapsskapingprosesser er i Japan sett på som en nøkkel for kontinuerlig innovasjon og organisasjoner legger stor vekt på evne til å lære og å gjøre stadige forbedringer og restrukturering i organisasjonen (Nonaka og Takeuchi 1995 i Starbuck og Hedberg 2001). Nonaka og Takeuchi hevder imidlertid at vesten ikke vektlegger kunnskapsskapingprosesser

²³ Nonaka og Takeuchi's forskning er rettet mot Japanske teknologiske produksjonsbedrifter som Honda, Nissan, Sharp, Canon o.l. (1995)

²⁴ Jfr. også pkt. 2.1 som viser et eksempel på at medarbeidere i kunnskapsintensive organisasjoner innehar taus kunnskap som ikke er relatert til praktisk ferdigheter.

slik som i Japan og at vesten har en tradisjon for å vektlegge eksplisitt kunnskap som artikuleres gjennom språk, matematiske uttrykk, spesifikasjoner og manualer (1995).²⁵

Von Krogh m.fl. (2005) belyser og drøfter hvordan organisasjoner også i vesten kan frigjøre taus kunnskap. Knowledge management eller kunnskapsledelse som fører til frigjøring av taus kunnskap kan ”praktiseres og føre til suksess” også i vestlige organisasjoner i følge von Krogh m.fl. (2005:9). Det betyr at organisasjonen setter ledelse inn i et kunnskapsperspektiv og har medarbeidernes kunnskap, ferdigheter og ekspertise i sentrum. Organisasjoner som legger til rette for kunnskapsutvikling og frigjøring av taus kunnskap på alle nivåer i organisasjonen kaller von Krogh m.fl. for ”360-graders-visjonærer.” (2005). Slike organisasjoner ”anerkjenner kunnskapsutvikling som en generell aktivitet” (ibid:139) og ikke bare noe som foregår i eventuelle forsknings- og utviklingsavdelinger. Organisasjoner som prioriterer kunnskapsutvikling er interessert i å få del i medlemmenes kunnskaper, både det som er bevisst og det som eventuelt er ubevisst. De tilrettelegger derfor for arenaer der kunnskapsutvikling kan foregå.

2.3 Kunnskapsskaping prosess

Nonaka og Takeuchi belyser og drøfter kunnskapsskaping i organisasjoner som en sirkulær eller spirallignende prosess hvor individet frigjør taus kunnskap gjennom interaksjon på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå (Nonaka og Takeuchi 1995, Nonaka m.fl. 2006 og von Krogh m.fl. 2005). Gjennom prosessen ”Organizational Knowledge creation” skjer det en interaksjon mellom taus og eksplisitt og mellom individet og organisasjonen. Gjennom kunnskapskonversasjon som de kaller SECI (Socialization, Externalization, Combination and Internalization) transformeres taus til eksplisitt kunnskap (se figur 1.)

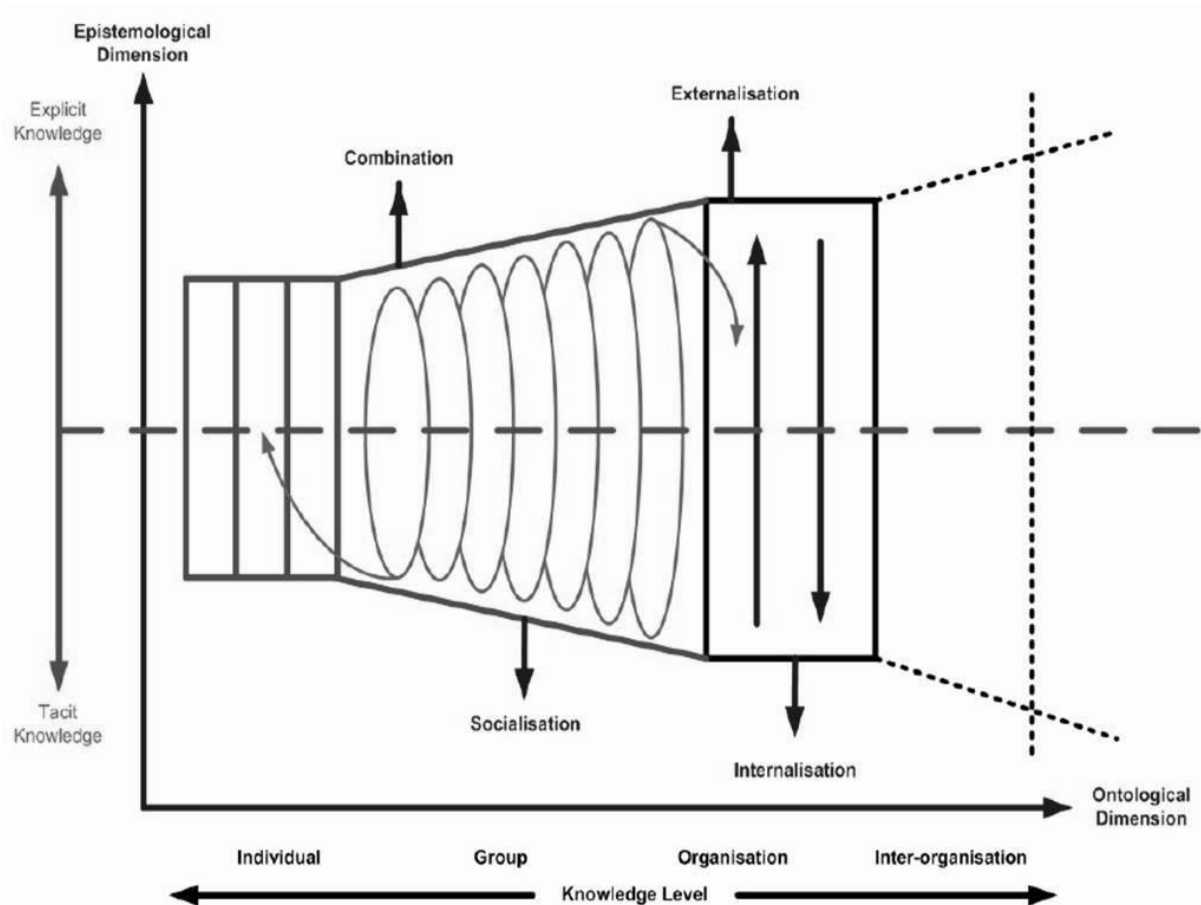
²⁵ Det at det eksisterer ulike tradisjoner i henholdsvis Japan og i vesten relatert til vektlegging av henholdsvis taus og eksplisitt kunnskap blir også støttet av Nonaka m.fl. (2006) og Starbuck og Hedberg i Dierkes m.fl. (2001).

	Tacit knowledge	Explicit knowledge
Tacit knowledge	Socialization	Externalization
Explicit knowledge	Internalization	Combination

Figur 1: Four modes of knowledge conversion (Nonaka og Takeuchi 1995:62²⁶)

Sosialiseringens formål er at taus kunnskap (taus til taus) deles mellom individene gjennom det å være i en sosial interaksjon eller samspill med andre. Eksternaliseringens formål er å artikulere taus kunnskap til eksplisitte konsepter (fra taus til eksplisitt). I kapittel 4 drøftes kun de to første fasene i kunnskapskonversasjonsprosessen i lys av Batesons' fenomenære begreper, ettersom oppgaven belyser frigjøring av taus kunnskap på individ og gruppenivå. Individet innehar taus kunnskap som kan være taus eller ubevisst. Gjennom sosialisering og samspill med andre i organisasjonen og eksternalisering av taus kunnskap i tilrettelagte kontekster, hevder Nonaka og Takeuchi (1995) at den tause kunnskapen kan bli transformert og artikulert slik at andre kan erfare en ny kunnskap. Selv om oppgavens fokus er det som skjer i samhandling på individ og gruppenivå, så er det sentralt å forstå det teoretiske fundamentet som Nonaka og Takeuchi bygger sin kunnskapsskapingsteori på. Kombinerings- og internaliseringens formål er å systematisere og å diskutere kunnskap (fra eksplisitt til eksplisitt) og å legemliggjøre eller å nedfelle eksplisitt kunnskap i taus kunnskap (fra eksplisitt til taus). I konversasjonsprosessen skapes det ny organisasjonskunnskap og alle fire prosessene er avhengig av hverandre. Gjennom en syklisk, kontinuerlig og interaktiv todelt spiralprosess foregår kunnskapsskapingen av ny kunnskap som transformeres gjennom en interaksjon på gruppe og organisasjonsnivå. I følge Nonaka og Takeuchi er de to bevegelserne eller spiralene en nøkkel for å forstå deres teori om kunnskapsutviklingsprosesser (1995). (Se figur 2).

²⁶ Teksten er identisk lik teksten i modellen til Nonaka og Takeuchi (1995:62), men tabellen og selve rammeverket er laget i word og er derfor ikke identisk lik den som er i boka.



Figur 2: Spiral of organizational knowledge creation (Nonaka og Takeuchi) 1995:73)

Den vertikale aksen har en epistemologisk dimensjon hvor kunnskapskonversasjon finner sted mellom taus og eksplisitt kunnskap. Den horisontale aksen har en ontologisk dimensjon hvor kunnskap skapes av individene og transformeres til kunnskap på gruppe- og organisasjonsnivå (ibid). Kunnskapsutviklingen er basert på bevegelse mellom den ontologiske (eksistensteoretiske) dimensjon på individ og organisasjonsnivå og den epistemologiske (erkjennelsesteoretiske, kunnskapsteoretiske) dimensjon: skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap. (Simonsen 2006). Over tid og gjennom fem faser utvikles organisasjonskunnskap ved at taus kunnskap deles, for så å artikulere ny kunnskap som kan gi nye konsepter, deretter blir nye konsepter legitimert og begrunnet, og til sist blir kryssnivåer av kunnskap utviklet enten internt i organisasjonen eller ut i andre organisasjoner (Nonaka og Takeuchi 1995). Alle forholdene påskynder hele den sirkulære prosessen gjennom et samspill mellom elementene og på den måten utvikles kunnskap over tid. Prosessen kan foregå både på et intra-organisasjonelt nivå (i organisasjonen) og på inter-organisasjonelt nivå (mellom organisasjoner). Internt i organisasjonen på et intra-organisasjonelt nivå, kan for eksempel ny kunnskap trigge en ny type kunnskap, og ny kunnskap kan utveksles både vertikalt og

horisontalt. Ny kunnskap kan igjen påvirke kunder, samarbeidspartnere, distributører og konkurrenter på et inter-organisasjonelt nivå (ibid). Gjennom en bevegelig kunnskapsskapingssprosess over tid blir individets tause kunnskap delt, erfart og frigjort på gruppenivå, for deretter å bli internalisert og kombinert på organisasjonsnivå. Individets tause kunnskap har gått fra å være taus og ukjent for andre, til artikulert og eksplisitt organisasjonskunnskap.

2.4 Kunnskapshjelpere

Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver kunnskapsskapingssprosessen i et teoretisk perspektiv, men gir derimot ikke leserne veiledning i forhold til hvordan ledere og organisasjoner skal gå fram når de ønsker å frigjøre taus kunnskap (von Krogh m.fl.2005). Noe av intensjonen bak boka til von Krogh m.fl. (2005) er derfor å gi mer praktiske retningslinjer for hvordan ny kunnskap kan skapes gjennom frigjøring av taus kunnskap. Von Krogh m.fl.(2005) beskriver 5 kunnskapshjelpere,²⁷ men for å avgrense oppgaven benyttes kun to kunnskapshjelpere, ”utforme den riktige konteksten” og ”Få i gang samtaler” (ibid:23) . Kontekst og samtaler er aktuelle å benytte i sosialisering- og eksternaliseringsfasen ved transformasjon av taus kunnskap fra individ til gruppenivå.

2.4.1 Kontekst

Mange organisasjoner og ledere bruker både tid og midler på dyre datasystemer og måleverktøy, men glemmer kanskje at sosial kunnskap dannes gjennom gode samtaler og at den beste måten å utvikle kunnskap på er lett tilgjengelig innenfor organisasjonens vegger (Von Krogh m.fl. 2005). Arbeidstakere blir i stor grad sendt på kurs for å lære nye kunnskaper eller ferdigheter, men den viktigste læringen i en organisasjon skjer gjennom daglig praksis og ikke ved å ”sende arbeidstakere på kurs” (Filstad 2007: Forskning.no). Ideene om at læring bør foregå i den sosiale konteksten som individet befinner seg i og at individet lærer av erfaringer er fremhevet av for eksempel Dewey gjennom ”learning from experience”²⁸ og at læring finner sted gjennom en sosial interaksjon med andre (Easterby-

²⁷ De fem kunnskapshjelperne er: ”1) formulere en kunnskapsvisjon, 2) å lede samtaler, 3) mobilisere kunnskapsaktivister, 4) utforme den riktige konteksten, 5) gjøre den lokale kunnskapen global.” (von Krogh m.fl. 2005:23).

²⁸ Dewey’s reformpedagogiske ideer har også hatt gjennomslagskraft i amerikansk og europeisk skolehistorie (Imsen 2004) og hans klassiske arbeider har også påvirket nyere organisasjonslæring (Easterby og Lyles 2003).

Smith and Lyles 2003:8). Det sosiale perspektivet fremheves også av Lave og Wenger som hevder at læring er situert gjennom en sosial interaksjon og vektlegger praksisfellesskapets betydning for læring (Gherardi og Nicolini i 2001). Arenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsskaping gjennom sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering kalles for *Ba'er*. (Nonaka og Takeuchi 1995, Nonaka m.fl. 2006 og von Krogh m.fl. 2005). *Ba'er* er kunnskapshjelpende kontekster for kunnskapsskaping; det er delte fysiske, virtuelle eller mentale rom hvor kunnskapen blir nedfelt. Det er felles møtesteder der gode relasjoner utvikles (von Krogh m.fl. 2005). Japanske bedrifter har i følge Nonaka og Takeuchi (1995) tradisjon for å vektlegge sosiale fellesskap for kunnskapsinteraksjon og utvikling av ny kunnskap, i motsetning til vestlige bedrifter som fremhever individet som den prinsipielle agent for å besitte og å utvikle kunnskap. Medfører det riktighet, så kan det bety at gruppen har stor betydning for kunnskapsutvikling i Japan, mens individet kan ha en større betydning enn gruppen for kunnskapsutvikling i vesten. Japanske bedrifter prioriterer å legge til rette for kunnskapsskaping arenaer som *Ba'er*, hvor arbeidstakere i en sosial interaksjon med andre frigjør taus kunnskap slik at ny kunnskap skapes. Etersom de i tillegg har en sterk tradisjon for å vektlegge læring gjennom direkte erfaringer og ved å prøve og feile (ibid), er det muligens mer naturlig for arbeidstakere i Japan å dele sine erfaringer og kunnskap i en gruppe. Ledere i vestlige organisasjoner som prioriterer kunnskapsutvikling vil antageligvis ha et ønske om å legge til rette for kunnskapsutviklende *Ba'er*. De har medarbeidernes kunnskap, ferdigheter og ekspertise sentrum, og vektlegger verdien av sosiale fellesskap og det å lære av andres erfaringer.

2.4.2 Samtale

Samtalens hensikt er å utvikle kunnskap i den konteksten der medarbeiderne er, og samtalen har fire ²⁹element i seg (von Krogh m.fl. 2005), men det er kun de to elementene som berører samtalen på individ og gruppenivå som blir berørt. For det første må konteksten der taus kunnskap deles være preget av stor tillit, for medarbeiderne skal ha mot til å dele og å utveksle ideer og erfaringer. Erfaringer og kunnskap som medarbeiderne benytter i det daglige arbeidet er det mest nærliggende å samtale om, men det må også gis rom for å diskutere andre forhold enn det som kun er jobbrelaterte erfaringer. Hvis medarbeiderne opplever at det er

²⁹ Beskrivelsen (von krogh m.fl. 2005) av de fire fasene som har til hensikt å lede samtaler fram mot kunnskapsutvikling, kan minne om beskrivelsen av Nonaka og Takeuchi (1995) kunnskapskonversasjonen SECI (Socialization, Externalization, Combination and Internalization).

åpning for småprat, personlige spørsmål og humor, vil det kunne gi bedre samtaler som med ”høy kommunikasjonstetthet”³⁰ (von Krogh m.fl. 2005:153). Mellomlederen må derfor ha evne til å skape tillit og skape en god atmosfære.³¹ For det andre vil en kontekst preget av tillit føre til at medarbeiderne stoler på hverandre og nye begreper kan genereres. Gjennom bruk av ”metaforer, analogier og språkspill”, kan gruppen utvikle nye ”begreper, nøkkelord, beskrivelser og meningsinnhold” (ibid:154) som de definerer sammen gjennom samtalen.³² Samtaler kan i følge Galvin (1996) i von Krogh m.fl.” utløse den kreative styrken som enkeltindivider besitter, og de kan dessuten gi energi til kunnskapsutvikling langt utover den enkeltes kapasitet.” (2005:150) I et slikt perspektiv vil flere individer kreere og konstruere mer kunnskap enn det ett individ klarer alene, og taus kunnskap kan bli frigjort. Ved å ha mellomledere som legger til rette for kunnskapsutviklingsprosesser gjennom å lede samtaler er det mulighet for at taus kunnskap kan bli frigjort og ny kunnskap kan skapes (Nonaka og Takeuchi 1995, Nonaka m.fl. 2006 og von Krogh m.fl. 2005).

2.5 Ulike perspektiv på taus og eksplisitt kunnskap

Enkelte hevder at det er en mulighet for at taus kunnskap kan bli frigjort ved at mellomledere initierer og støtter opp om kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995, Nonaka m.fl. 2006 og von Krogh m.fl. 2005), men kan vi være sikre på at det skjer? Som nevnt tidligere under pkt. 1.4.4 så eksisterer det ulike teoretiske syn på hvorvidt taus kunnskap kan kodifiseres og gjøres eksplisitt (Nonaka og Takeuchi 1995, Nonaka 2006 og von Krogh m.fl. 2006), eller om den er vanskelig å artikulere og forblir taus (Polanyi i Easterby-Smith og Lyles 2003, Polanyi i Davenport og Prusak 2000 og Tsoukas 2006). Tsoukas tar opp spørsmålet; ”Do We Really Understand Tacit Knowledge?” (2006:141) Han henviser til Nonaka og Takeuchi og sier at de har gitt ut et studie som har vært betydningsfullt. Men Tsoukas sier det reiser seg noen spørsmål: Hva er det med organisasjonskunnskap som gjør det så hardt å beskrive? Hva er det signifikante i den tause dimensjonen av organisasjonskunnskap? Hvilke implikasjoner har

³⁰ Det refereres til direktør Reinert Tickart i Mettler-Toledo Albstadt som mener at det sporer til bedre samtaler om det som angår jobben, hvis medarbeiderne også kan samtale om det som ligger utenfor arbeidsoppgavene. (Studie av von Krogh og Neumar i 1995).

³¹ Zárraga og Bonache (2005) fremhever mellomlederens rolle som en nøkkel for å skape en omsorgskultur eller en atmosfære preget av høy omsorg, noe de anser som sentralt for at kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.

³² Det tredje og fjerde elementet berører samtale om begreper på organisasjonsnivå. Det tredje elementet er at nye begreper sees i lys av organisasjonens verdier, visjoner, kostnader etc. (Ibid). Begrepene kombineres ved å systematiseres, sorteres, kategoriseres og vurderes om de kan benyttes på ulike måter i organisasjonen. Organisasjonen kan på bakgrunn av utveksling av erfaringer og refleksjon over verdier, visjoner o.l. kreere en ny kunnskap. I fjerde og siste fase vil samtalen bære preg av at den nye kunnskapen forsterkes og bekreftes i organisasjonen (von Krogh m.fl. 2005).

taus kunnskap for læring og trening av ferdigheter? Hvis ferdighetskunnskap stort sett er taus, hvordan er det mulig å forbedre den? (Ibid:142/143). Polanyi hevder i følge Tsoukas at det ikke eksisterer noen objektiv kunnskap som er uavhengig av menneskelige handlinger. 'All knowing', he insists, 'is personal knowing – participation through indwelling' (Polanyi and Prosch 1975:44 i Tsoukas 2006:143).

Polanyi og Tsoukas' perspektiver på taus kunnskap er viktige å ha med seg i forhold til om det i hele tatt er mulig å frigjøre taus kunnskap. I følge Tsoukas så kan kommunikasjon gjennom meningsfulle samtaler og diskusjon, gi oppmerksomhet til hvordan vi utfører ting, men de kan ikke bidra til å overføre taus kunnskap (Tsoukas 2006). Det er derfor betimelig å analysere kunnskapshjelperne kontekst og samtaler som Nonaka og Takeuchi vektlegger i kunnskapsskapingprosessen, og som de tror kan bidra til at taus kunnskap frigjøres. Som et analyseverktøy i kapittel 4 benyttes Batesons' fenomenære begreper om kommunikasjon i et systemteoretisk perspektiv, og som kan bidra til å øke refleksjonene. Begrepene blir beskrevet og belyst i neste kapittel.

3 KOMMUNIKASJON

3.1 Alt er kommunikasjon

Gregory Bateson (1904 -1980) sosialantropolog og samfunnsforsker er kjent for sin kommunikasjons- og systemteori. Mange teoretikere og forskere bygger på Batesons' teoretiske rammeverk i utvikling av deres teorier om læring og kunnskapsutvikling.³³

Kommunikasjon er sentralt i Batesons' to verk og hvor begrepet 'Alt er kommunikasjon' er svært illustrerende for hans tanker rundt kommunikasjon (1972 og 1979). Det er rett og slett umulig å ikke kommunisere. Aktivitet eller inaktivitet og ord eller stillhet påvirker hverandre og mennesker kan ikke unngå å respondere på kommunikasjonen. En person som sitter i stillhet, lukker øynene og ikke kommuniserer et ord, kommuniserer allikevel, og signaliserer et kommunikativt budskap som andre mottar (Watzlawick m.fl. 1967)³⁴ Batesons' ideer om systemtenkning er basert på sirkularitet og helhet, hvor alle de involverte i et system gjensidig påvirkes av hverandre gjennom feedback mekanismer som fører til ulike bevegelser eller endringer. "Because the system is circular, effects of events at any point in the circuit can be carried all around to produce changes at that point of origin." (1979:104). Batesons' systemtankegang har for eksempel hatt stor innflytelse på systemisk

³⁵familieterapibehandling. På grunn av en systemisk tilnærming til det å forstå menneskelig kommunikasjon og samhandling, så vil hans fenomenære begreper også påvirke og påvirkes av hverandre. For å avgrense oppgaven velger jeg ut fire av hans fenomenære begreper som er kontekst, relasjon, nivåer i kommunikasjon og læring. Ved å analysere og drøfte begrepet relasjon, påvirkes det av andre sentrale begreper som kontekst, nivåer i kommunikasjon og læring. Det samme kan sies om læring, som for Bateson handler om kommunikasjon, men som påvirkes av relasjon, kontekst og nivåer i kommunikasjonen. Alle delene henger sammen og påvirker hverandre, og for å forstå et individ må individet sees i de sammenhenger og

³³ For eksempel Argyris og Schöns' organisasjonslæringsteori om enkeltkrets, dobbeltkrets – og deutrolæring i Dierkes m.fl. 2001) og kunnskapsutvikling i Qvortrups 'Det vidende samfund', hvor han beskriver utvikling av viten fra første ordens viten til fjerde ordens viten (2004).

³⁴ Bateson var Watzlawick m.fl. 1967's venn og mentor og Watzlawick m.fl. (1967) bok om kommunikasjon bygger på Bateson's kommunikasjons- og systemteori. Watzlawick m.fl. bruker begrepet "The Impossibility of Not Communication"(1967:72).

³⁵ Oppgavens forfatter har arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien og erfart denne tenkningen. Tidligere har kanskje barn eller en ungdom som har en spiseforstyrrelse blitt behandlet for spiseforstyrrelsen alene og uten familien. I et systemperspektiv vil en lidelse eller problematferd hos et barn bli vurdert som en mulighet til å være en symptombærer på en dysfunksjonell familie. Det er ikke sikkert at det er det, men det kan være det. Derfor blir hele familien enten lagt inn sammen med barnet eller trukket inn til samtaler, slik at behandler kan forstå hvordan samspillet fungerer i familien og påvirker hverandre

systemer som individet inngår i. For å strukturere kapittelet har jeg valgt å beskrive begrepene hver for seg. Kapittelet støtter seg hovedsaklig på Batesons' tekster om kommunikasjon (1972 og 1979), men jeg støtter meg også på Watzlawick m.fl. (1967) som bygger på Bateson, men som har en pragmatisk og en noe mer tilgjengelig framstilling av Batesons' kommunikasjonsbegreper. I tillegg støtter jeg meg på Ulleberg (2004) som benytter Bateson (1972 og 1979) i sin bok om kommunikasjon i veiledning.³⁶

3.2 Kontekst

Kontekst er for Bateson sentral i hans system- og kommunikasjonsteori, og han bruker begrepet til å understreke hvor stor betydning det har for den mening vi gir opplevelser, dialoger, fenomener og situasjoner (Ulleberg 2004). Menneskelig kommunikasjon har et pragmatisk perspektiv og som betyr at kommunikasjon er mer enn ord og ordenes mening. Ord og handlinger er påvirket av den konteksten som kommunikasjonen inngår i og vi kommuniserer også gjennom det ikke-verbale og vårt kroppsspråk (Watzlawick m.fl. 1967). Bateson³⁷ sier selv:

“Again, beyond messages about simple coding, there are much more subtle messages that become necessary because codes are conditional; that is, the meaning of a given type of actions or sound changes relative to context, and especially relative to the changing state of the relationship between A and B. If at a given moment the relation becomes playful, this will change the meaning of many signals.” (1979:115)

Vi tolker fenomener, situasjoner og opplevelser ut ifra den konteksten vi befinner oss i, og vi vil automatisk og ofte intuitivt tolke og prøve å skape sammenheng i det vi observerer (Ulleberg 2004:46) I følge Bateson så forholder vi oss til en kommunikativ verden, slik at selv der det er et fenomen som ikke skjer, så forholder vi oss til det som en informasjon i en kontekst. Du venter et brev, men får ikke et brev. Den som venter vil tolke en mening ut ifra opplevelsen av å ikke motta brevet og på den måten skaper mottageren konteksten (ibid). Er det flere personer involvert i en samtale kan deltagerne i en kontekst ha ulike tidligere kontekster som forståelsesramme for samtalen. All erfaring er for Bateson (1979) subjektiv, og vi vil derfor også tolke og forstå kontekster på ulikt, og medlemmene kan tolke og oppfatte

³⁶ Ulleberg knytter Batesons' kommunikasjonsbegreper til veilederrollen. Ettersom mellomlederen i oppgaven er en veileder i kunnskapsutviklingsprosesser, benytter jeg noe av Ullebergs tolkninger sammen med primærlitteratur i oppgaven..

³⁷ I følge Bateson så var det kontekst og hvordan vi kommuniserer gjennom metabudskap som fikk han til å utvikle ”double bind” teorien om schizofreni (1979:115).

kontekster totalt ulikt, og hver og en av dem kan ha sin egen oppfatning av virkeligheten som unik og sann.

3.3 Relasjon

I følge Bateson eksisterer det ikke objektive beskrivelser av oss som individer, men de oppstår som følge av noe som skjer mellom to eller flere individer eller mellom to grupper av individer:

“Relationship is not internal to the single person. It is nonsense to talk about “dependency” or “aggressiveness” or “pride”, and so on. All such words have their roots in what happens between persons, not in some something-or-other inside a person. No doubt there is learning in more particular sense. There are changes in A and changes in B which correspond to the dependency-succorance of the relationship. But the relationship comes first.” (Bateson 1979:133)

En person er ikke ”stolt” eller aggressiv” i et vakuum, og som er noe som eksisterer i hver enkelt. Beskrivelser oppstår fordi det er en relasjon mellom en eller flere. Beskrivelsen stolthet må sees i lys av for eksempel relasjon og kommunikasjonen som foregår der, og han sier: ”you must talk about two persons or two groups and what happens between them.” (Ibid:133). Interaksjon og samhandling sees på denne måten i et systemperspektiv ved at: ”In short, communication individuals are seen in both horizontal and vertical relations with other persons and other systems” (Watzlawick 1967:123). I følge Ulleberg er ett av Bateson’s viktigste bidrag at han setter relasjonen i sentrum. Når man står fast i en relasjon bidrar hans begreper og ideer til å utvide refleksjonene (ibid 2004:14).

Bateson ble på slutten av andre verdenskrig opptatt av kybernetikk³⁸ og feedback- begrepet, og han deltok på konferanser rundt temaene. Bateson brukte begrepene herfra, men han brukte og benyttet begrepene på en selvstendig måte i utviklingen og arbeidet med sin egen kommunikasjons- og systemteori (2004:22).

³⁸ ”Som begrep i samfunnsvitenskapelig teori betegner kybernetikk de kontrollmekanismer og den kommunikasjon som er nødvendig for at det sosiale systemet skal fungere” (SNL: URL 1)

3.3.1 Feedback

Watzlawick m.fl. (1967) viser til at før andre verdenskrig var det få som var opptatt av tilbakemelding som fenomen. Han nevner Freud som primært forklarte handlinger ut i fra intrapsykiske og ubevisste forhold. Kybernetikkens tenkning med tilbakekobling som effekt på stabiliteten i et system, ga en ny innsikt innen fagfeltene biologi, psykologi, sosiologi, økonomi og andre. Feedback som fenomen kan påvirke vekst og endring. Negativ feedback fører til opprettholdelse av stabiliteten i et system, og som gir likevekt og homeostase (steady state). Positiv feedback fører til endring og fravær av stabilitet og likevekt. I begge tilfeller blir deler av et systems output forsterket inn i systemet som en informasjon om outputen. I interpersonlige systemer som ektepar, familier, grupper etc., vises dette som feedback loops, siden atferden til hver person påvirker, og er påvirket av atferden til hver enkelt og den atferden de har til hverandre. Input inn i slike systemer kan være forsterket til endringer eller den kan være å opprettholde likevekt, avhengig av om feedback er positiv eller negativ (Watzlawick m.fl. 1967). Ettersom læring er et kommunikasjonsfenomen, og som oppstår i relasjon og samspill med andre, er det muligheter for bevegelse og forandring.³⁹ Det er ikke en statisk tilstand, men noe som kan beveges og endres, for elementene og personene påvirkes av det systemet de måtte være en del av gjennom prøving, feiling og feedback⁴⁰.

Symmetrisk interaksjon

I følge Watzlawick (1967) er symmetrisk interaksjon karakterisert av likhet og en minimering av ulikheter. I to grupper hvor den ene gruppen finner brauting som ett kulturelt fenomen, og en annen gruppe svarer med å være brautende, så blir det en konkurransesituasjon om å utvikle mer brauting. Brauting utvikler mer brauting, og som er en type progressiv endring. Positiv feedback fører til endring og det blir fravær av homeostase eller likevekt.

Komplementær interaksjon

Komplementære interaksjoner er i følge Watzlawick (1967) basert på maksimering av ulikheter. Person A blir mer og mer påståelig og person B reagerer med å bli mer og mer underdanig, som er en type progressiv endring. Negativ feedback opprettholder stabilitet og

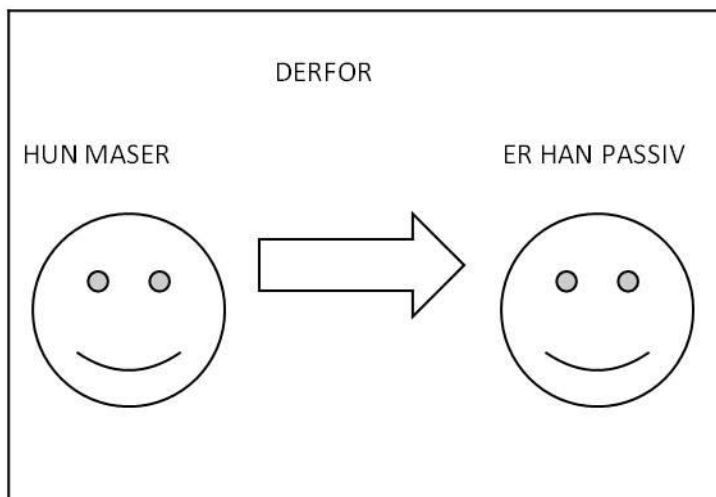
³⁹ I følge Bateson er det vanskelig eller bortimot umulig å oppnå læring og endring over Learning II nivå . Learning III mener han oppstår i svært sjeldne tilfeller blant mennesker. (1972).

⁴⁰ Bateson bruker begreper fra kybernetikken med feedback og tilbakekoblingsmekanismer i hans kommunikasjons- og systemteori (1972 og 1979).

homeostase. I begge tilfeller er deler av et systems output forsterket inn i systemet som en informasjon om outputen.

3.3.2 Lineær sammenheng

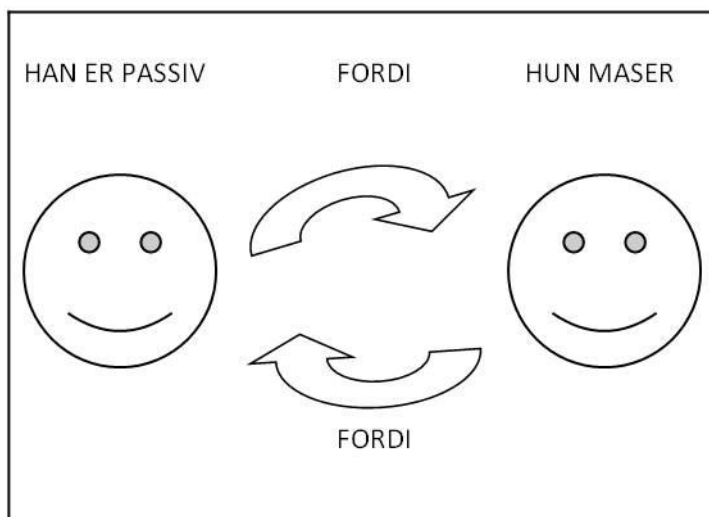
Bateson beskriver en deterministisk lineær sammenheng som en kjede hvor hendelse A innvirker på hendelse B og B har en effekt på C og deretter på D (Watzlawick 1967). Hvis vi forstår begivenheter som en lineær rekkefølge; at noe skjer først og det er årsak til det som hender etterpå, så leter vi etter årsaker, skyld eller grunner for det som har skjedd, og der det ene er årsaken til det andre. (Se figur 3).



Figur 3: Samspill der det ene er årsaken til det andre. (Laget etter figur i Ulleberg 2004:19)

3.3.3 Sirkulær sammenheng

Hvis derimot perspektivet er å se kommunikasjon i en sirkulær sammenheng, så kan D lede tilbake til A, noe som fungerer på en helt ulik måte enn ved finne enkle årsaksforklaringer gjennom en lineær sammenheng (Watzlawick m.fl. 1967). Samspill mellom mennesker handler om å lete etter sammenhenger fremfor å se etter enkle årsaksforklaringer. Individet opptrer ikke alene i verden, men er påvirket av det systemet som individet er en del av. (Se figur 4). Et relasjonsperspektiv åpner opp for refleksjoner, både for de som er i relasjon til et individ og individet selv.



Figur 4: Sirkulær sammenheng der begge er en like stor del av samspillet. (Laget etter figur i Ulleberg 2004:19).

I følge Hippokrates (i Watzlawick m.fl.1967:46) er:

”All Parts of the organism form a circle. Therefore – every part is both beginning and end”

Sirkulær tenkning rundt kommunikasjon vil si at det er ingen begynnelse og slutt. Vi blir tvunget til å forlate ideen om at en hendelse A kommer som en følge av hendelse B, noe som er en logikk som ofte er brukt i samhandling og kommunikasjon. A og B skylder på hverandre og innser ikke selv at de påvirker hverandres samhandling og kommunikasjon (Watzlawick m.fl. 1967). Ved å tenke i sirkulære sammenhenger kan personene som er i relasjon til hverandre, tenke over egne reaksjonsmønstre, og lete etter sammenhenger framfor årsaker. Etersom all erfaring er subjektiv, kan det by på utfordringer å analysere i sirkulære sammenhenger. Vi må klare å løfte oss ut i fra vårt ståsted og klare å se oss selv og andre utenfra, samt bli bevisst at vi kommuniserer på flere nivåer.

3.4 Nivåer i kommunikasjon

Kommunikasjon foregår alltid om både innhold og forhold. Vi kommuniserer på flere nivåer og vi gjør det samtidig (Bateson i Ulleberg 2004). Bateson refererer til en dialog han har med datteren sin og om det finnes noe slik som ”mere words”. Bateson (1972:13) sier:

”Because written words still have some sort of rhythm and they still have overtones. The point is that no mere words exist. There are only words with either gesture or tone or voice or something of the sort.”

Bateson utsagn illustrerer at det ikke finnes bare ord, for samtidig med ordene, kommuniserer vi ikke-verbalt noe om relasjonen i tillegg. Bateson benytter begrepene digital og analog kommunikasjon for å beskrive det vi direkte kommuniserer som innhold (digital) og det vi indirekte kommuniserer at relasjonen og forholdet representerer (analog). Ved å sammenligne et fenomen med noe annet enn ved å studere det isolert, så får vi mer kunnskap om et fenomen, og vi får for eksempel mer kunnskap om analog kommunikasjon ved å sammenligne den med digital kommunikasjon. (Bateson i Ulleberg 2004). Det er det analoge nivået i kommunikasjon som ofte er grunnlaget for lærte intuitive og ordløse kommunikasjonsmønstre på Learning II nivå (Bateson 1979 og Ulleberg 2004).

3.4.1 Digital kommunikasjon

”Digit” betyr egentlig tegn eller siffer, og er den betegnelsen Bateson bruker på det entydige i kommunikasjonen. Det kan dreie seg om enkeltord, om tegn, gester eller symboler. Dette er en kommunikasjonsmåte hvor ”budskapene overføres ved hjelp av tilfeldige tegn som kan byttes om etter bestemte regler” (Ølgaard 1986:51 i Ulleberg 2004:58) Tegnene ligner ikke på det de står for, for tegnet for tallet 5 er ikke større enn tegnet for tallet 3. For et barn kan et 8-tall se ut som to ringer oppå hverandre, og det ”digitale nivået i kommunikasjonen blir ikke forstått av andre enn dem som har lært det ” (ibid). For at vi kan forstå hva tegnet, symbolet eller en gest betyr, så må vi lære å forstå hva det betyr (Ulleberg 2004).

3.4.2 Analog kommunikasjon

Analog kommunikasjon er for Watzlawick (1967) all ikke-verbal kommunikasjon og som må forstås i den kontekst som kommunikasjonen foregår i. Det analoge nivået i kommunikasjonen er av en annen karakter enn det digitale og betyr overensstemmelse eller tilsvarende (Bateson i Ulleberg 2004). I analog kommunikasjon er det noe likt i det som skal uttrykkes og måten man uttrykker det på. ”Hvis et smil uttrykker glede, vil det som oftest uttrykke mer glede jo bredere det blir.” Men det analoge nivået i kommunikasjonen er i motsetning til det digitale mangetydig, og vil automatisk bli ”tolket av de andre deltagerne i kommunikasjonen” (ibid:59). Hvis det enkelte ord kan betegnes som digitalt, så inkluderer det analoge nivået valg av ord, sammensetning og setningsbygning. Måten du formidler ordene på kan gi helt ulike assosiasjoner hos en kollega og som kan påvirke tolkning og oppfatning av den relasjonen dere har. Vi persiperer og tolker ordvalg og setningsbygning basert på det vi

opplever, og gir det en egen betydning og mening. Kommunikasjonen i en relasjon på et analogt nivå er ikke entydig, men den er mangetydig.

Vi tolker ”tonefall, kroppsholdning, gester, ansiktsuttrykk, stemmebruk, og rytme”(Ulleberg 2004: 60) og alt det vi kommuniserer parallelt med ordene er del av det analoge nivået i kommunikasjonen (ibid). En slik prosess kan imidlertid medføre visse implikasjoner. Ettersom det analoge i kommunikasjonen er kjennetegnet av mangetydighet, det blir tolket, ofte intuitivt og ordløst, så kan noe av informasjonen gå tapt når man oversetter. Det er i følge Bateson ikke mulig å direkte oversette fra det analoge til det digitale nivået for nivåene er ”av ulik karakter:entydighet kontra mangetydighet” (Bateson i Ulleberg 2004:62). Bateson mener det er en tåpelig ide at: ”it would be a good thing to be conscious of everything of which we are unconscious.” (Bateson 1972:138). Utsagnet henviser til en danserinne som sier at hvis hun hadde vært i stand til å forklare dansen med ord, så var det ingen hensikt å danse den. Han sier også at ”A very brief consideration of the problem shows that it is not conceivably possible for any system to be totally conscious.” (1972:143). Dansen har analoge uttrykk og som det er vanskelig å uttrykke med ord.

Alt i ett system kan ikke være bevisst, og som kanskje kan tolkes dit hen at Bateson mener at alle oppklaringer og tolkninger ikke kan gjøres bevisst og artikuleres med ord. Dels fordi ikke alt kan eller skal gjøres bevisst, og dels at deler av informasjonen går tapt i overføringen.

3.4.3 Dobbelkommunikasjon

Double bind hypotesen til Bateson betegner en kommunikasjonsprosess hvor de innbyrdes budskapene er selvmotsigende og som kan skape forvirring. I følge Bateson så var det hvordan vi kommuniserer gjennom metabudskap i ulike kontekster som fikk han til å utvikle ”double bind” teorien om schizofreni (1979:115).

3.4.4 Metakommunikasjon

Kommunikasjon opererer på mange ulike nivåer hvor metanivået er ett av dem (1972). Refleksjon over egen og andres kommunikasjon i et sirkulært systemperspektiv, kan gjøres i et metaperspektiv. Personene ser seg selv utenfra, og evner å metakommunisere; det vil si å kommunisere om kommunikasjonen. ”This is how I see myself....this is how I see youthis is how I see you seeing me....” (Watzlawick m.fl. 1967: 52). Vi kan metakommunisere

bevisst, men vi metakommuniserer også ubevisst. Vi metakommuniserer blant annet via kroppsspråk, tonefall, pust, plassering av kroppen, og dette fungerer som klassifisering, tolkning av de budskapene vi gir. Metakommunikasjonen henvender seg til relasjonen og definerer den slik vi opplever den (Ulleberg 2004).

Bateson (1972:12) sier:

”most conversations are only about whether people are angry or something. They are busy telling each other that they are friendly – which is sometimes a lie.”

Bateson mener altså at vi i kontakt med andre mennesker definerer vårt forhold til dem gjennom hvordan vi ser på dem, relasjonen og oss selv. Vi tror kanskje at vi formidler noe annet enn det vi faktisk gjør. Dette gjøres hovedsaklig implisitt og automatisk (Ulleberg 2004), og i menneskelig språklig kommunikasjon beveger vi oss på abstraksjonsnivåer som står i motsetning til hverandre (Bateson 1979). Det første nivået han nevner er det språklige eller det metalingvistiske nivået, mens det andre settet av nivåer av abstraksjon er det han kaller metakommunikativt. Budskap vi sender ut er metabudskap som kan være kommunisert på ulike nivåer. Det er mer enn bare ordet vi uttaler. Metakommunikasjon er kommunikasjon om hvordan vi kommuniserer, og samtalens tema kan være relasjonen mellom deltagerne (ibid). Å se ord og kontekster ovenfra og utenfor selve situasjonen, kan bidra til å se lenger enn kun ordet og situasjonen og øke vår forståelse av hvordan kommunikasjon og samspill fungerer.

3.5 Læring

Vi oppfatter og forstår (bevisst eller ubevisst) hvordan mennesker er gjennom våre relasjoner til en eller flere. Våre erfaringer og tolkninger av kontekster og relasjoner er lært, noe som i følge Bateson gir en ”new logical type of learning” (1979:133) og det er deutrolæring eller Learning II nivå⁴¹. Læring er for Bateson nært knyttet til kommunikasjon og systemtenkning, og som oppstår i relasjon og samspill med andre. “Moreover, since “learning” is a communicational phenomenon, all are affected by that cybernetic revolution” (1972: 279). Det er ikke en statisk tilstand, men noe som kan beveges og endres, for elementene og personene påvirkes av det systemet de måtte være en del av gjennom prøving, feiling og

⁴¹ Læring i oppgaven er relatert til kommunikasjon.

feedback⁴². Dette tankesettet gir et relativt optimistisk syn på læring og forandring. All persepsjon, all respons, all atferd og klasser av atferd, all læring og all genetikk, nevrofysiologi, endokrinologi, all organisasjon og all utvikling ” must be regarded as communicational in nature, and therefore subject to the great generalizations or ”laws” which apply to communicative phenomena.” (Bateson 1972:283) Læring inneholder for Bateson udiskutabelt endring i en eller annen form, men det er vanskelig å definere akkurat hva slag læring som finner sted; ”to say what kind of change is a delicate matter” (ibid: 283). Endringer er bevegelser, og med beskrivelser i termer hentet fra Newton, er bevegelse alt fra ingen bevegelse til konstant hastighet, akselerasjon, rate av endring i akselerasjonen osv. (Ibid). Endring og bevegelse angir at det foregår i en prosess hvor vi beveger oss opp på høyere logiske nivåer.⁴³ Bevegelsen eller prosesser kan sakne, stoppe helt opp eller den kan akselerere.

3.5.1 Zero Learning

Batesons ideer om læring begynner på det absolutt laveste nivå, Zero Learning, der det er ingen bevegelse eller læring. Det foregår en enkel mottaking av informasjon fra en ekstern hendelse, og vedkommende kan velge visse spor eller bevegelser, men er ikke i stand til ”learning by trial and error.” (Bateson 1972:285) All læring, bortsett fra zero læring, er i en eller annen form stokastisk og inneholder komponenter av prøving og feiling. Læringsprosess kan bli bygget opp i en hierarkisk klassifisering av typer av error som kan bli korrigert ”in the various learning process.” (Ibid:287).

3.5.2 Learning I

Learning I “is change in specificity of response by correction of errors of choice within a set of alternatives.” (Bateson 1972:193). Enheter, individer, vesener, ting, foretak osv, gir ulike responser relatert til tid, egenskaper, fysiologi, gener og mekaniske prosesser. Det er en antagelse om konteksten for Learning I, og denne antagelsen må være laget eksplisitt. I eksempelet med Pavlovs hunder som sikler etter en bestemt ringelyd så er konteksten avgjørende. Er siklingen og atferden lært eller er den medfødt? Uten antagelsen om en

⁴² Bateson bruker begreper fra kybernetikken med feedback og tilbakekoblingsmekanismer i hans kommunikasjons- og systemteori (1972 og 1979).

⁴³ Bateson beskriver fire ulike logiske læringsnivåer, hvor zero learning er det laveste nivået og Learning II I er det høyeste. følge Bateson er det vanskelig eller bortimot umulig å oppnå læring og endring over Learning II nivå . Learning III mener han oppstår i svært sjeldne tilfeller blant mennesker. (1972).

gjentagende kontekst faller tesen om Learning 1 sammen. Kontekst av stimuli er en metabeskjed som klassifiserer "the elementary signal" (Ibid:289). Kontekst av kontekst av stimuli er en meta-metabeskjed som klassifiserer metabeskjeden i et hierarki. Det samme hierarki kan bygges av anelsen "response" eller anelsen "reinforcement". Kontekster vil ha ulike markører eller signal som hjelper oss til å klassifiserer og differensiere mellom kontekster. Vi analyserer konteksten som vi befinner oss i. For eksempel hvis du er i teateret og ser skuespillet Hamlet, så ringer du ikke politiet fordi helten vurderer selvmord på grunn av konteksten med sin far. Vi vet at det er et skuespill, og har fått informasjonen etter mange skuespill; "markers of context of context" og med en høy kompleksitet (Bateson 1972:290). Slike kontekstmarkere kan være digitale (f.eks. hunden som reagerer med logring ved å høre ordet "tur", eller de kan være analoge signaler gjennom kroppsspråk (f.eks. noe i en hundeiens bevegelse som får hunden til å logre).

3.5.3 Learning II

Learning II er blitt kalt deutrolæring, 'å lære å lære', eller overføring av læring (Bateson 1972). "Learning II is a change in the process of learning 1, a corrective change in the set of alternatives from which choice is made, or it is a change in how the sequence of experience is punctuated." (Ibid:193). Andre ordens læring eller Learning II er resultatet av at det har skjedd en endring eller bevegelse i en serie kontekstmarkere. Tolkning av kontekster er ofte bestemt av tidligere erfaringer og læring,⁴⁴ og beskrivelser av en person kan dessuten variere fra interaksjon til interaksjon. Vi kan også overføre tidligere lærte hendelser og opplevelser over på andre som er Learning II. Det er bevisste eller ubevisste bevegelser avsender sender ut og hvor deretter mottakeren responderer på en slik måte passer inn i det bilde avsender har av viktig andre personer.⁴⁵ Learning II er lært gjennom en serie punktuerte hendelser, men de trenger ikke være sanne eller falske. Det er som å se på et bilde av en blekkflekk; det har verken riktighet eller feil. "It is only a way of seeing the inkblot." (Bateson 1979:300), og det innebærer en form for selv-validering. Kontekst inkluderer subjektiv atferd og ytre hendelser, og som til en viss grad er styrt av tidligere Learning II. Det å lære seg noe utenat kan være en form for Learning II. Du lærer noe mer enn bare det å kunne pugge noe utenat. Du lærer noe

⁴⁴ Bateson utelukker ikke at genetikk kan spille en rolle i hvordan vi lærer av interaksjon og kontekster. Han vektlegger at tolkninger som adjektivbeskrivelser er bestemt av tidligere Learning II, men at det er en mulighet for at det også kan være genetisk betinget ved ta vi har visse personlighetstrekk (1979).

⁴⁵ "Transference" eller overføring er et kjent fenomen fra blant annet i psykoterapi (Bateson 1979: 300). Bateson mener at pasienter har tillærte mønstre fra interaksjon med mor, far etc. gjennom Learning II og som de overfører til terapeuten.

om deg selv ved at du for eksempel blir stadig bedre til å lære utenat, basert på en tilpasning til en kontekst (Bateson 1972:295). Personen vurderer seg kanskje som veldig god til å lære utenat, og det er noe mer enn kun å gjøre det tekniske med å lære seg utenat. Personen har lært noe om seg selv.

De etablerte punktueringsvaner og tolkninger som vi har foretatt av ytre hendelser og kontekster, er ofte ubevisst, noe som kan skyldes at voksnes punktuering har rot i tidlig barndom. (Bateson 1979:301). Det vi har lært, kan vi ha lært i så tidlig barndom at vi ikke er bevisst at deuterolæring eller Learning II har funnet sted.

4 KOMMUNIKASJONENS BETYDNING FOR KUNNSKAPSUTVIKLING OG MELLOMLEDELSE

4.1 Innledende kommentarer

I dette kapittelet vil jeg analysere og drøfte hvilken betydning kommunikasjon har for frigjøring av taus kunnskap på individ og gruppenivå, og hvordan kunnskap om kommunikasjon kan påvirke mellomlederen som kunnskapsleder.

For å avgrense og strukturere kapittelet så velger jeg å analysere og drøfte transformasjon av taus kunnskap i sosialisering- og eksternaliseringsfasen⁴⁶ i lys av de fire utvalgte begreper i Batesons' kommunikasjons- og systemteori. I denne delen benyttes også teoretiske bidrag fra Polanyi og Tsoukas som støtte for å utvide forståelsen for kompliserende faktorer i kunnskapsskapingprosessen. Sosialiseringens formål er at taus kunnskap (taus til taus) deles mellom individene gjennom det å være i en sosial interaksjon eller samspill med andre. Eksternaliseringsformålet er å artikulere taus kunnskap til eksplisitte konsepter (fra taus til eksplisitt) (Nonaka og Takeuchi 1995). Fasene blir imidlertid ikke drøftet eksplisitt og hver for seg, men derimot sees fasene under ett, ettersom det er fenomenet frigjøring av taus kunnskap som blir drøftet i lys av de fenomenære begrepene på individ og gruppenivå. Underveis belyses hvordan kunnskap om kommunikasjon i et systemperspektiv bidrar til å utvide mellomlederens refleksjoner som kunnskapsleder.

Med organisasjon⁴⁷ menes en multinasjonal helsereelatert produksjonsbedrift med lokal salgsorganisasjon i Norge. Mellomleder og medarbeiderne i avdelingen er utdannet sykepleiere. Avdelingens 6 salgskonsulenter arbeider med salg av medisinsk forbruksmateriell til sykehus med salgs- og budsjettansvar for hvert sitt geografiske område de blir målt på, samtidig som hele avdelingen blir målt på avdelingens totale budsjett. Mellomlederen har en antagelse om at en av medarbeiderne er spesielt dyktig til å bygge gode relasjoner med

⁴⁶ Oppgavens fokus er det som skjer på individ og gruppenivå ift. en mellomleder som leder av en gruppe og hvor intensjonen er at taus kunnskap skal frigjøres blant gruppemedlemmene. Det er mellom sosialisering- og eksternaliseringsfasen at Nonaka og Takeuchi hevder at taus kunnskap kan artikuleres og gjøres eksplisitt. Ettersom oppgavens nivå er på individ og gruppenivå, velger jeg ikke å analysere og drøfte kombinerings- og internaliseringsfasen. Det er i de to siste fasene at kunnskapen blir til organisasjonskunnskap og internaliseres i organisasjonen.

⁴⁷ Oppgaveforfatteren velger å eksemplifisere type organisasjon og medlemmer for å relatere drøfting og analyse til en spesifikk kontekst. Fiksjonen er markert og stilet som sitat i kapittel 4.

kundene, og at det har ført til at gode salgsresultater. Mellomlederen ønsker at selgerens eventuelle tause kunnskap kan artikuleres slik at de andre blir like dyktige til å bygge relasjoner. Mellomlederen ønsker å initiere en kunnskapskapingsprosess med sosialisering og eksternalisering for gruppen, for å konkretisere hvilke erfaringer og hvilken arbeidsmetodikk selgeren benytter for å oppnå gode relasjoner.

4.2 Mellomleder som kunnskapsleder

Mellomledere kan være sentrale som kunnskapsledere i kunnskapsutviklingsprosesser (Nonaka og Takeuchi 1995), og de er viktige i endringsprosesser (Hope 2010). Et tradisjonelt syn på mellomledere er at deres primære rolle i organisasjonen er å implementere topp ledelsens strategier (Floyd and Woolridge, 1992, 1997; Balogun, 2003 i Hope 2010), men det er indikasjoner på at mellomledere er bidragsytere i å utvikle og å fornye strategisk tenkning (Burgelman, 1991, 1994; Huff et.al., 1992; Floyd and Woolridge, 1992, 1997 i Hope 2010). Nyere studier belyser hvordan mellomledere aktivt initierer endringsprosesser gjennom ”sensemaking”⁴⁸ og ”sensegiving”⁴⁹ i organisasjoner. (Balogun and Johnson, 2005; Maitlis, 2005; Stensaker and Falkenberg, 2007 i Hope 2010:197).

Mellomledere initierer arenaer for kunnskapsutviklingsprosesser (sensegiving), for at taus kunnskap kan bli frigjort slik at andre kan ta del i meningsskapende kunnskap (sensemaking). Fordi kunnskap ofte er flytende og lite formelt strukturert, det er intuitivt, vanskelig å fange eller forklare med ord (Davenport og Prusak 2000), så tar det tid å avdekke kunnskapsområder som medarbeidere kan inneha og som er viktige blir uttalte.

Mellomlederen er den som er nærmest medarbeiderne, og mellomledere som er bevisst kunnskapskapning ønsker å få innblikk i hva medarbeiderne har av kunnskaper og ferdigheter og de initierer arenaer for kunnskapsutvikling. Det er selvsagt ikke nødvendig at det er en mellomleder for å legge til rette for kunnskapsutvikling, ettersom individer i en organisasjon kan fungere som kunnskapspraktikere eller kunnskapsaktivister og de kan lede kunnskapsutviklende prosesser (von Krogh m.fl. 2005). Men hvis en gruppe medarbeidere i en avdeling *ikke* har en mellomleder som initierer og støtter kunnskapsutviklingsprosesser, så

⁴⁸ En definisjon av “Sensemaking” er: “(it) has to do with meaning construction and reconstruction by the involved parties as they attempted to develop a meaningful framework for understanding the nature of the intended strategic change”. (Gioia and Chittipeddi 1991:442 i Hope 2010:197) ”Sensemaking” er konstruksjon og utvikling av mening eller meningskonstruksjon.

⁴⁹ En definisjon av “Sensegiving” er “the process of attempting to influence the sensemaking and meaning constructions of others toward a preferred redefinition of organizational reality” (Gioia and Chittipeddi 1991:442 i Hope 2010:197). “Sensegiving” er en prosess som skal påvirke eller føre til meningskonstruksjon.

risikerer avdelingen at det er tilfeldig om kunnskapsutvikling blir satt på agendaen eller ikke. En mellomleder som er opptatt av kunnskapsutvikling vil derfor ta ledelsen i å støtte kunnskapsutviklingsprosesser.

Lederens rolle er ikke å fremstå som en guru som er den som har svarene, for her er det medarbeideren som innehar svarene. Mellomlederen må være en leder som lytter, reflekterer⁵⁰ stiller spørsmål, og er i dialog med sine medarbeidere. Handal (2007) bruker ordet kritisk venn for å beskrive en veilederrolle som står i kontrast til det å fremstå som en styrende guru som sitter på svarene. En leder som har et slikt veilederperspektiv⁵¹ vil ha tillit til sine medarbeidere, vise empati, ha tiltro til vedkommendes faglige kvaliteter og til at de kan foreta og uttrykke begrunnede vurderinger (ibid). En kritisk venn opptrer ikke som en guru som har svarene på alt (ibid), og slik sett er kritisk venn passende for en mellomleder som vet at det er medarbeiderne som innehar sentral ”Knowing in Practice”⁵² (Wenger 1998 i Orlikowsky 2002:250). Mellomlederen ønsker at alle gruppemedlemmene skal gripe og forstå hva slags type ”Knowing in Practice” som muligens en av medarbeiderne innehar mer enn de andre.

Gjems (2007) bruker begrepet meningsskapning i veiledning som en prosess der veilederen er en deltakende medskaper av mening, og hvor både veileder og den eller de som blir veiledet får en større forståelse for den praksis som medarbeiderne befinner seg i. Det å skape mening handler om å knytte erfaringer fra omverdenen til den aktuelle kulturelle konteksten, for å forstå hva erfaringene dreier seg om (ibid). Meningsskapning kan minne om ”Sensemaking” som er konstruksjon av mening (Gioia and Chittipeddi 1991:442 I Hope 2010:197) og som konstrueres gjennom en prosessen ”Sensegiving” (Gioia and Chittipeddi 1991:442 i Hope 2010:197).

Mellomlederen har intensjoner om å legge til rette for kunnskapsskappingsprosesser (sensegiving) som kan frigjøre taus kunnskap om relasjonsbygging, og være deltakende (som veileder) i meningskonstruksjon (sensemaking) for gruppen ved at de kan knytte erfaringer til den konteksten de selv deltar i.

⁵⁰ I oppgaven benyttes Alvesson og Sköldbberg (1994) definisjon av refleksjon. De ser på refleksjon og refleksivitet som to synonyme begreper. Alvesson og Sköldbberg anser refleksjon som et viktig underlag i møte med problemstillinger og at refleksjon kan åpne opp, snarere enn å stadfeste, gi muligheter til forståelse, snarere enn å fastslå fastsatte sannheter. Kunnskap om kommunikasjon setter derfor refleksjonsprosessen i gang hos mellomlederen og som stiller reflekterende spørsmål rundt fenomenene.

⁵¹ For å avgrense oppgaven drøftes ikke lederstil eksplisitt, men jeg velger veilederbegrepet brukt av Handal (2007) og Gjems (2007) for å belyse i kapittel 4 hvordan mellomlederen opptrer i gruppen som en kritisk venn, deltakende og reflekterende i meningskonstruksjon.

⁵² ”Knowing in Practice er ”Know-how” som er evnen til ”know-what” i praksis, og denne evnen er nedfelt i praksisfellesskapet (Wenger 1998 i Orlikowsky 2002:250).

Kunnskap om fenomenære begreper i kommunikasjonsteori kan bidra til at mellomlederen forstår at kommunikasjon påvirker komplekse forhold i for eksempel en gruppe hvor det er en intensjon om at taus kunnskap frigjøres. Mellomlederens refleksjon over komplekse forhold relatert til kommunikasjon og frigjøring av taus kunnskap er derfor sentralt i kapitlet.

Oppgaven forutsetter at mellomlederen arbeider i en organisasjon som støtter kunnskapsutvikling. Det vil være svært vanskelig å være en kunnskapsleder for kunnskapsutvikling hvis ikke organisasjonen og topp-ledelsen støtter aktiviteten, og i følge Davenport og Prusak (2000) er det nærmest umulig å stå i frontlinje som en kunnskapsleder hvis ikke organisasjon og toppledelsen støtter kunnskapsutvikling. Organisasjoner som anerkjenner kunnskapsutvikling som en generell aktivitet må også ha et langsiktig perspektiv, for kunnskapsutviklingsprosesser tar tid. For enkelte eiere og toppledere kan det være vanskelig, for de må heve blikket opp fra bunnlinja og rask inntjening. Det er naturlig at eiere og toppledere er opptatt av bunnlinje (Vik 2007) ettersom det er et 'være eller ikke være' for et selskap og det er det ledere blir målt på, og som gjør at de faktisk har en jobb. Ettersom kunnskapsskapingprosesser tar tid, må organisasjonen se verdien av at lederne praktiserer kunnskapsledelse. Eiere og ledere som ser på kunnskap som en verdi, vektlegger individenes intellektuelle kapital⁵³ og ikke bare selskapets finansielle kapital (Reinhardt m.fl. 2001). Kunnskap blir på den måten en økonomisk ressurs for selskapet, men det er krevende å lede kunnskapsskapingprosesser. Det er enklere å måle kostnader og resultater, enn å måle ideer og ekspertise. Kunnskap er ikke målbart på samme måte som kostnader og resultater, fordi kunnskap er verdiladet og vanskelig å identifisere (ibid).⁵⁴ Organisasjoner som er 360-grader-visjonære (von Krogh m.fl. 2005) prioriterer kunnskapsskaping selv om det er krevende å måle. De erkjenner at kunnskap er en økonomisk ressurs og det er kanskje bunnlinja som til syvende og sist også ligger til grunn for initierte kunnskapsskapingprosesser?⁵⁵

⁵³ Intellektuell kapital er definert som en sum av medlemmenes (i organisasjonen) kunnskap, og en praktisk bruk av denne kunnskapen (Reinhardt m.fl. 2001).

⁵⁴ I følge Sørhaug (2004) medfører det noen implikasjoner når "kunnskap får status som kapital" og at en verdsetting av kunnskap er problematisk "fordi alle elementene i kunnskapsproduksjonen blir underkastet et rasjonaliseringspress og sammenlignet og rangert i forhold til hva den relevante kunnskapen innbringer." I prinsippet er bedrifter derfor ikke kunnskapsvennlige. Det eksisterer sterke motsetninger mellom managementalitet (med sin tingliggjøring, rasjonalisering og insistering på bunnlinje) og kunnskapsutvikling." (ibid:296). Denne motsetningen kan sikkert arte seg på ulike måter og på ulike nivåer, da det ser ut til at det dreier seg om to helt ulike begreper og fenomener. Finansiell bunnlinje kan måles, mens kunnskap og kunnskapsutvikling kan ikke måles på samme måte og i samme grad.

⁵⁵ Av hensyn til oppgavens omfang diskuteres ikke det kapitalistiske perspektiv i stor grad, og som kan ligge til grunn for kunnskapsskapingprosesser.

Men selv om det foreligger eventuelle økonomiske motiver for å initiere kunnskapsskapingprosesser, så kan det hende at det er bedre for en arbeidstaker at organisasjonen vektlegger individenes tause og eksplisitte kunnskaper, enn at organisasjonen ikke vektlegger det? Organisasjonen som verdsetter arbeidstakerens kompetanse vil kunne gi de en opplevelse av å bety noe for organisasjonen. Individets kunnskap og erfaringer utgjør en forskjell, og det du kan, er faktisk av betydning for organisasjonen. Organisasjonen og ledelsen ser til siden, bak og forbi de arbeidsoppgavene du er satt til å gjøre. I følge Polanyi sine ord: 'we know more than we can tell' (1966:4 i Davenport og Prusak 2000), så vet vi mer enn det vi kan uttale med ord. Kunnskapsledere er interessert i det du kan, men de er også interessert i det du *ikke* vet at du kan, eller kunnskap som du ikke klarer å sette ord på.

4.3 Kontekst

For at sosialisering og eksternalisering kan skje må medlemmene i gruppen ha et møtested der de kan observere hverandre og utveksle erfaringer. Mellomlederen kan legge til rette for arenaer eller *Ba'er* der medlemmene kan observere og imitere den som innehar "Knowing in Practice". Den viktigste arenaen for læring er arbeidsplassen selv (Dewey i Easterby-Smith and Lyles 2003) og i praksisfellesskapet (Lave og Wenger i Gherardi og Nicolini 2001). Mellomlederen formidler eksempler på kontekster som kan innebære sosial interaksjon for medlemmene slik at de kan se, observere, dele erfaringer og lære, og hvor hensikten er at både mellomleder og gruppen⁵⁶ sammen kan klare å konstruere en ny forståelse for praksis (Gjems 2007) gjennom både sosialisering og eksternalisering. Konteksten som sosialiseringen og eksternaliseringen foregår kan imidlertid være påvirket av den kulturen som preger avdelingen. Er det en kultur for deling av kunnskap?

4.3.1 Prestasjonskultur

Noen kjennetegn ved salgsorganisasjoner er at de må prestere, de befinner seg i en konkurransesituasjon gjennom sammenlignende målinger av budsjett og de skal samtidig samarbeide om felles vekst for avdelingen og organisasjonen.

Prestasjonskultur kan derfor være delvis beskrivende for organisasjonskultur i en salgsorganisasjon. Vik (2007) beskriver prestasjonskultur som en kultur sterk preget "av en felleskultur hvor den enkelte medarbeider presterer utover det som er vanlig standard", og i

⁵⁶ Med gruppe menes den avdelingen som mellomlederen er leder i og som består av 6 personer tilsammen.

”en prestasjon ligger kollektivets evne til å mobilisere individuell kunnskap og i fellesskap utnytte denne evnen til verdiskapning i forhold til kunder, brukere, eiere og ansatte” (ibid:112). Organisasjoner som fremmer en prestasjonskultur vektlegger et sterkt fellesskap og kollektiv tenkning, samtidig som individenes kunnskap er vesentlig for at verdiskapning skal skje. I utgangspunktet kan beskrivelsen av en prestasjonskultur høres negativ ut hvis det er forventet at medarbeiderne skal presses til det ytterste, og at det selv etter at det ytterste er tatt ut, så skal de presses enda litt lenger. Men ettersom Vik nevner at energibegrepet er et viktig element, og at de rette menneskene ”får energi av å jobbe” sammen (2007:112), kan det oppfattes som mer positivt enn negativt. Medarbeiderne arbeider sammen om å skape vekst. De har rett og slett ønske og lyst til å skape vekst og de får energi av å arbeide i en prestasjonskultur. Hvis det er utelukkende negativt og et evig jag etter prestasjoner, så ville de antageligvis ikke oppleve at det gir dem energi?

Hopptreneren Mika Kojonkoski sier at hvis ”resultatfokuset er for sterkt, glemmer vi lett å dyrke kvaliteten på utførelsen av selve arbeidsoppgavene”, og at det handler om å skape en atmosfære hvor det ikke utelukkende tenkes på å vinne (ibid:238). I svært mange selskaper er det et stort fokus på bunnlinje og man kommer ikke utenom at bunnlinje er viktig hvis selskapene skal overleve over tid. Det er imidlertid ikke et kontinuerlig fokus på bunnlinjen som skaper energi og et ønske om å skape vekst. Bunnlinjen er viktig, men den appellerer ikke alene til særlig mange i bedriften. Det kan kanskje derimot ett sterkt fellesskap og en ”kultur som har prestasjonslyst og vilje” og en kultur som har ”omsorg for hverandre”(ibid: 91).

I et arbeidsliv med stor kompleksitet som for eksempel i grupper eller team, må vi avfinne oss med å samarbeide og konkurrere med de samme menneskene, noe som er følelsesmessig krevende (Sørensen og Grimsmo 2001).

En utfordring for medlemmer i en salgsgruppe er at individene skal samarbeide og konkurrere med de samme menneskene og som gjør at for eksempel både mellomlederen og gruppemedlemmene i en salgsorganisasjon har en stor utfordring i å balansere flere tildels kompliserte elementer. Kulturen og kontekstene skal på den ene siden være preget av omsorg; medarbeiderne skal ha ønske om å skape vekst i fellesskap med de andre og de skal glede seg over arbeidsoppgavene. På andre områder ligger det implisitt et konkurranseelement i å være den som oppnår de beste resultater.

På den måten kan ”Den andre, vår partner, kan i noen situasjoner bli et hinder for oss når vi skal nå et mål” (Sørensen og Grimsmo 2001:17). Vik (2007) sin definisjon og beskrivelse av

prestasjonskultur problematiserer i liten grad at de samme menneskene skal gjøre begge deler. De presterer, de konkurrerer og det er samtidig høy omsorg og fellesskapsfølelse. Det er en type kultur som er kompleks⁵⁷ og som mellomlederen må ta hensyn til ved initiering av arenaer der taus kunnskap deles. Mellomlederen må legge til rette for en kontekst som er preget av stor tillit, for at medarbeiderne skal ha mot til å dele og å utveksle ideer og erfaringer (von Krogh m.fl. 2005).

4.3.2 Konteksten der praksishandlingene foregår

Kontekst er i følge Bateson det som gir grunnlag for mening, og all dialog og kommunikasjon forutsetter en kontekst for å bli forståelig. Konteksten er den rammen der praksishandlingene foregår (Bateson (1972) i Gjems 2007). Det å dele meninger, tanker, erfaringer, normer og følelser med hverandre vil gi gruppen en mulighet til ”kontrastere egne synspunkt med andres,” og dermed vil det kunne gi nye muligheter for forståelse (ibid).

Mellomlederen må søke å forstå hvilke kontekster medarbeiderne deltar i og hvilke deltar de eventuelt ikke i. Deltar den salgskonsulenten med best resultat i andre kontekster enn de andre? Har medarbeiderne samme type kundemøter?

Praksisfellesskapet, erfaringer, dialoger og situasjoner vil imidlertid kunne tolkes og gis ulike mening av individene i en gruppe (Ulleberg 2004) og ord og handlinger er påvirket av den konteksten som kommunikasjonen inngår i (Watzlawick m.fl. 1967). Nonaka og Takeuchi (1995) hevder at japanske bedrifter har en sterkere tradisjon for å vektlegge sosiale fellesskap for kunnskapsinteraksjon og utvikling av ny kunnskap, enn vestlige bedrifter som fremhever individet som den prinsipielle agent for å besitte og å utvikle kunnskap. Medfører det riktighet, så kan det bety at gruppen har stor betydning for kunnskapsutvikling i Japan, mens individet kan ha en større betydning enn gruppen for kunnskapsutvikling i vesten.

I en salgsgorganisasjon arbeider individene i stor grad individuelt, og det kan være uvant å skulle sosialiseres og samtale i grupper. De arbeider mesteparten av tiden alene, enten med planlegging eller etterarbeid på hjemmekontor, eller de er ute i kundemøter. Det betyr at det å dele erfaringer i grupper ikke er et naturlig praksisfellesskap for medarbeiderne og som kan oppleves uvant. Hvis salgskonsulenten med best resultat for det meste er alene med sine kunder, så vil det bli en helt annen kontekst hvis andre medlemmer skal delta i praksisfellesskapet. Får de andre medlemmene da en mulighet til å observere den eventuelt tause kunnskapen og ta del i den andres erfaringer når konteksten er endret? Det er en

⁵⁷ Kompleksiteten blir ytterligere drøftet gjennom hele kapittelet.

forskjell å være sammen med kunder alene eller sammen med andre, og rammene for praksisfellesskapet endres.

All erfaring er for Bateson (1979) dessuten subjektiv, og som betyr at vi vil tolke og forstå kontekster på ulike måter. Husserl (Alvesson og Sköldbberg 1994) har et lignende perspektiv ved at det er den subjektive opplevelsen som er utgangspunkt for våre levde erfaringer i form av tolkninger og mening. Vi kan ikke forstå det ytre eller tingen i seg selv, men kun slik den fremtrer for oss (ibid). Det er den enkeltes ”Erlebnis” eller opplevelse som tolkes som et moment i en ”Erlebnisstrom”, og som må sees i lys av de historiske dimensjoner men også i framtid i en foranderlig verden (ibid:100).

En mellomleder vil kanskje spørre seg om det i det hele tatt er mulig å kontekstualisere et praksisfellesskap som frigjør taus kunnskap, hvis all erfaring er subjektiv og vi tolker andres erfaringer på vår individuelle måte? Hvis all erfaring er subjektiv, så er erfaringer tilegnet på særegne, individuelle måter og i ulike kontekster som er unike for den enkelte. Erfaringen med å skape gode relasjoner er en subjektiv erfaring og som er en del av den ene selgerens livsverden. Kan en subjektiv erfaring artikuleres og erfares av de andre? Eller er denne erfaringen så tett bundet til personen og den livsverden som denne personen befinner seg i, slik at det ikke kan overføres til andre?

I følge Husserl så kan vi forstå andres livsverden ved at vi kan kjenne oss igjen i den andre gjennom en sympatisk intuisjon. Det forutsetter imidlertid empati eller ”Einfühlung” og som er nødvendig for å kunne kjenne seg igjen i andre objekter (ibid:100).

Men for at mellomlederen og gruppe medlemmen kan kjenne seg igjen i en annens livsverden for å ta del i medarbeiderens tause kunnskap, så må de kanskje være klar over hva de skal gjenkjenne?

Tsoukas (2006) kritiserer Nonaka og Takeuchi og hevder at de reduserer praktisk kunnskap til en teknisk kunnskap ved å se på ideer som objekter som kan bli trukket ut av mennesker, for deretter å bli overført til andre. Praktisk eller taus kunnskap kan ikke behandles på en teknisk måte ved å tro at kunnskapen som er lokalisert i hodet på en praktiker, har et presist definerbart innhold og at det kan oversettes til eksplisitt kunnskap. Det vil redusere det som vites, til noe som er artikulert, og på den måten blir praktisk kunnskap en anelse fattigere (ibid). Alt kan ikke overføres og det er fordi ferdigheter har noe uutsigelig element ved seg; det er basert på ”an act of personal insight that is essentially inarticulable” (Polanyi i ibid:156). Tsoukas mener at Nonaka og Takeuchi ignorerer ”the essential ineffability of tacit knowledge, thus reducing it to what can be articulated” (ibid:158). Taus kunnskap kan ikke oversettes eller overføres, men taus kunnskap kan i følge Tsoukas manifesteres i det vi gjør og

i våre handlinger (ibid). Ettersom taus og eksplisitt kunnskap er så nært bundet til hverandre, så er det ikke mulig å separere de fra hverandre, for "tacit and explicit knowledge are mutually consisted (essentially) inseparable," (Tsoukas i Orlikowsky 2002:250).

Tsoukas og Polanyi kan ha rett i at det å artikulere taus kunnskap er særdeles vanskelig fordi den praktiske kunnskapen eller "Knowing in Practice" (Orlikowsky 2020), er så tett bundet til hvert individ og hvor den personlige koeffisienten integrerer og tolker kunnskapen på individuelle måter. Det er ikke en type kunnskap som er statisk og lett å fange.

En selgeres eventuelle gode relasjonsbyggende ferdighetene er kanskje en type kunnskap som ikke er statisk og lett å fange fordi kunnskapen er kompleks og den kan være "applied in the minds of knowers" (Davenport & Prusak 2005:5)

Kunnskap er heller ikke noe som kan avgrenses til "saker eller varer", det er heller flyt og sirkulasjon (Sørhaug 2004:297). Taus kunnskap er fragmentert, flytende og nært bundet til den som muligens vet noe om hvordan man oppnår gode resultater gjennom relasjonsbygging og har en "Knowing in Practice" (Orlikowsky 2002:252).

Er det mulig å favne noe som selgeren selv ikke vet at han eller hun innehar? Mellomlederen skal inngi tillit og vise empati for å kunne forstå den andres livsverden. Men selv om mellomlederen er empatisk, er det kanskje ikke tilstrekkelig for å frigjøre taus kunnskap, så lenge medarbeideren ikke er bevisst sin tause kunnskap? Hvordan skal selgeren klare å artikulere en eventuell fragmentert og flytende taus kunnskap? Hvilke kontekster skal mellomlederen initiere for å fange noe som eventuelt er flyt og sirkulasjon?

Taus kunnskap som er ubevisst for individet selv, er umulig å overføre til andre, så lenge den er ubevisst. Hvis Polanyi og Tsoukas har rett i at det er en personlig koeffisient og som er linket til den som har kunnskapen (Polanyi 1962:17 i Tsoukas 2006:145), så er det antageligvis svært vanskelig å vite med sikkerhet at de *Ba'ene* en mellomleder tilrettelegger er de rette for å favne taus kunnskap. Tsoukas og Polanyi går imidlertid svært langt i å hevde at taus kunnskap absolutt ikke lar seg gjøre bevisst. Det kan muligens forklares med at taus kunnskap er så nært relatert til "the act of the knower" (Tsoukas 2006:146) og) og at taus kunnskap er en form for inkorporert og nedfelt læring som er vanskelig "to separate from how an individual acts" (Polanyi i Davenport og Prusak 2000:70), og nærmest umulig å forklare for andre⁵⁸ (ibid).

⁵⁸ Det at noe går tapt i overføringen i interaksjonen hevder også Bateson og som er utdypet i pkt. 4.5.1.

4.4 Relasjon

4.4.1 Feedback

Batesons kybernetiske tenkning med tilbakekobling eller feedback som effekt på stabiliteten i et system kan påvirke vekst og endring. Ettersom læring er et kommunikasjonsfenomen og som oppstår i relasjon og samspill med andre, er det muligheter for bevegelse og forandring. Det er ikke en statisk tilstand, men noe som kan beveges og endres, for elementene og personene påvirkes av det systemet de måtte være en del av gjennom prøving, feiling og feedback⁵⁹. Input i systemer kan være forsterket til endringer eller kan være å opprettholde likevekt, avhengig av om feedback er positiv eller negativ (Watzlawick m.fl. 1967).

Mellomlederen antar at medarbeideren som oppnår de beste resultater, er dyktig til å bygge relasjoner. Gruppemedlemmene vet at den aktuelle medarbeideren oppnår best resultater basert på fremlegg av resultat på salgsmøter. Mellomlederen ønsker en endring i gruppen ved at gruppemedlemmene skal bli mer lik det medlemmet som oppnår de beste resultater.

Ba'er for kunnskapsdeling blir initiert for at det skal skapes en endring i en gruppe, noe Bateson beskriver som symmetrisk interaksjon karakterisert av likhet og minimering av ulikheter (Watzlawick 1967).

I en symmetrisk kommunikasjon vil gruppemedlemmene besvare hverandres utspill med samme type utspill (Skagen 2000) og det kan bli oppfattet som en konkurranse om at alle prøver å bli mest mulig like (Watzlawick 1979). Samtidig så er det ønskelig å fremme samarbeid mellom medarbeiderne, og ikke kun at de skal konkurrere om å oppnå best resultat. Organisasjonskulturen fremstår å være preget av en prestasjonsorientert kultur, som både vektlegger en sterk felleskultur hvor den enkelte medarbeider presterer utover det som er vanlig standard, og kollektivets evne til å mobilisere individuell kunnskap og i fellesskap utnytte denne evnen til verdiskapning (Vik 2007).⁶⁰

⁵⁹ Bateson bruker begreper fra kybernetikken med feedback og tilbakekoblingsmekanismer i hans kommunikasjons- og systemteori (1972 og 1979).

⁶⁰ Argyris og Schön skiller mellom "espoused theory" (det organisasjonen sier er årsak til at de handler som de gjør) og mellom "theories in use" (det som ligger implisitt i det de gjør), noe som kanskje kan overføres til organisasjonskultur. Selv om organisasjonen sier at kulturen er en prestasjonsorientert kultur ("espoused theory"), så er det ikke sikkert at det er den kulturen som praktiserer ("theories in use") (Friedman i Dierkes m.fl. 2001).

Komplementære interaksjoner er i følge Watzlawick (1967) basert på maksimering av ulikheter. I grupper der medlemmene både skal konkurrere og samarbeide kan være eksempler på komplementære interaksjoner. Ulikhetene forsterkes gjennom negativ feedback hvor enkelte blir mer og mer konkurranseorientert, mens andre reagerer med å bli mindre konkurransefokuseret og i sterkere grad samarbeidsorientert. Negativ feedback opprettholder stabilitet og homeostase i gruppen som samhandler gjennom ulike utspill og utfyller hverandre. I følge Skagen så er det mulig å ha velfungerende kommunikasjonsforhold innenfor begge kategoriene, som henviser til Watzlawick som hevder at god samhandling inkluderer både symmetrisk og komplementær kommunikasjon på ulike områder, ”og at disse to grunnformene utfyller og stabiliserer hverandre” (Watzlawick 1967:67-71 og 107-117 i Skagen 2000). Mellomledere og gruppen må imidlertid forholde seg til både symmetrisk og komplementær kommunikasjon og interaksjon, og med stor kompleksitet.

Mellomlederen må reflektere over kompleksiteten i kommunikasjonen. Hva skal for eksempel mellomlederen gi størst vekt i forhold til feedback? Forsterkes konkurranse og endring, så kan kanskje det gå på bekostning av samarbeid og likevekt? Hvordan klare å balansere symmetrisk og komplementær interaksjon?

4.4.2 Sirkulær sammenheng

Der det er relasjoner kan det i følge Bateson oppstå beskrivelser av individer (1972 og 1979).

Gruppen består av 7 ulike medarbeider hvorav 6 har lik stillingsinstruks og en er leder. Medlemmene inngår i sosiale relasjoner der deltakerne kan observere og imitere den som innehar den tause kunnskapen. Mellomlederen beskriver en av sine medarbeiderne som en sterk relasjonsbygger, og antar at vedkommende er dyktigere til å bygge relasjoner enn de andre

I følge Bateson (1979) eksisterer det ikke objektive beskrivelser av oss som individer, men de oppstår som følge av noe som skjer mellom to eller flere individer eller mellom to grupper av individer .

Hvorfor beskriver mellomlederen akkurat denne medarbeideren som dyktig til å bygge relasjoner? Eller for å snu det på hodet; defineres de andre av mellomlederen som dårlige til å bygge relasjoner ettersom de oppnår dårligere resultat?

I et systemperspektiv vil beskrivelser som god eller dårlig til å bygge relasjoner kunne oppstå fordi det er en relasjon mellom en eller flere og det som foregår i mellom dem (Bateson 1979 og Watzlawick 1967). Ved å forstå samspill i en sirkulær sammenheng, så vil kanskje det vi

tidligere vurderte som egenskaper ved ett menneske sees i et annet lys. Ved å beskrive et menneske på en måte, sier det også noe om en selv. Beskriver du en annen person som ustrukturert, har det kanskje noe med ditt eget syn på struktur? Du og en annen kan vurdere struktur på totalt ulike måter og legge ulik betydning i hva det vil si være strukturert. Hva kan ha påvirket samspillet mellom deg og den andre? Ved å vurdere samspill sirkulært blir alle involverte en del av samspillet. ”Det er ikke en egenskap ved individet , men noe som de viser i en bestemt situasjon.” (Ulleberg 2004:19). Fordi vi tolker ulikt så kan det oppstå uenighet om hvem som innehar den rette tolkningen, men i følge Watzlawick et. al (1967) bør vi heller sette oss ned å lete etter mer brukbare analyser når vi står overfor problemer vi ikke klarer å løse. Ved å tenke i sirkulære sammenhenger blir spørsmål om den egentlige årsak uinteressant. Vi kan heller lete etter en forståelse som kan gi nye handlingsalternativ, og åpne for kreative løsninger når samspill låser seg (ibid).

Det er selvsagt mulig at den ene medarbeideren har unike ferdigheter i relasjonsbygging, men det behøver ikke å være det. Mellomlederen vet at samspill mellom mennesker handler om å lete etter sammenhenger fremfor å se etter enkle årsaksforklaringer. Medarbeideren som oppnår de beste resultatene opptrer for det meste alene i det daglige arbeidet, men er samtidig påvirket av det systemet som vedkommende er en del av. På samme måte er grupped medlemmene og mellomlederen påvirket av det systemet de er en del av. Ved å vurdere samspill sirkulært blir alle involverte en del av samspillet. Det er ikke nødvendigvis de relasjonsbyggende egenskapene til selger A som gjør at vedkommende oppnår gode resultater. Kanskje det ble lagt et godt grunnlag av selger H som sluttet like før selger A overtok ansvaret for et geografisk område? Hvordan blir gruppen påvirket av ulikheten i oppnådde resultat som har oppstått? Favoriserer mellomlederen den medarbeideren som har de beste resultater? Ettersom vi tolker ulikt, så kan det oppstå motstridene tolkninger over fenomen og situasjoner, og det kan oppstå uenighet om hvem som innehar den rette tolkningen. Mellomlederen har et ansvar i å lete etter sirkulære sammenhenger framfor årsaker (Watzlawick et. al. 1967). Forklaringer på hvorfor en selger oppnår bedre resultater er sammensatte, og det finnes ikke enkle årsaksforklaringer på det. Ja, mellomlederen kan igangsette Ba'er for sosialisering og eksternalisering, men det bør gjøres etter grundige analyser og vurdering av hvilke fenomen i praksisfellesskapet medlemmene skal observere. Men det er vel dette som er svært vanskelig; for hvilket fenomen skal observeres? Hva er det i personens "Knowing in Practice" som skal favnes og identifiseres i den sosiale interaksjonen? Mellomlederen har antagelser om at det er relasjonsbyggende egenskaper, men er det sikkert at det er det? Hvis det eventuelt er relasjonsbyggende egenskaper; hvordan skal det kommuniseres til de andre grupped medlemmene uten at de opplever å føle seg stigmatisert? Hvordan kan relasjonsbyggende egenskaper eventuelt operasjonaliseres på forhånd, slik at grupped medlemmene vet hva de skal observere?

Å forstå et fenomen eller en relasjon forutsetter førforståelse, men førforståelsen kan samtidig være et hinder for forståelse (Heidegger i Alvesson og Sköldbberg 1994), og for å hindre at det skjer bør vi kontinuerlig alternere mellom inntrengning i den ukjente og fremmede verden og tilbakevendelse til eget referansesystem. Det kan igjen føre til at vi reviderer vårt eget og det skjer en sammensmeltning av horisonter (Gadamer 1930 i *ibid*:136).

Mellomlederen bør reflektere over egen førforståelse for situasjonen og hva som kan ligge bak beskrivelser av gruppe medlemmene. Kanskje førforståelsen har vært et hinder for forståelse? Kan førforståelsen ha hindret bevegelse og sammensmeltning av horisonter? Kan forståelsen av den andre være påvirket av det systemet som eksisterer i gruppen? I et systemperspektiv kan som nevnt beskrivelser som god eller dårlig til å bygge relasjoner kunne oppstå fordi det er en relasjon mellom en eller flere og det som foregår i mellom dem (Bateson 1979 og Watzlawick 1967).

Det finnes ikke enkle årsaksforklaringer til hvorfor slike beskrivelser har oppstått, men de må sees i en sirkulær sammenheng. Individet opptrer ikke alene i verden, men er påvirket av det systemet som individet er en del av. Et relasjonsperspektiv kan åpne opp for refleksjoner, både for de som er i relasjon til et individ og individet selv.

4.5 Nivåer i kommunikasjon

4.5.1 Digital og analog kommunikasjon

Bateson hevder at vi alltid kommuniserer både om innhold og forhold og vi kommuniserer på flere nivåer og vi gjør det samtidig (Ulleberg 2004).

Mellomlederen har ikke utalt ordene (dialogt) at de andre gruppe medlemmene er dårlige til å bygge relasjoner, men det kan være en risiko for at mellomlederen allikevel kan ha kommunisert et budskap om at de er dårlige til å bygge relasjoner ikke-verbalt (analogt). Etersom analoge budskap er mangetydige, så kan for eksempel gruppe medlemmene ha tolket ikke-verbale signaler på mange måter, og som de tar med seg som ordløse og intuitive tolkninger videre inn i kommunikasjonen med mellomlederen og overfor den selgeren som har de beste resultatene. Mellomlederen kan ha kommunisert på flere nivåer samtidig. En selger er blitt trukket fram som særlig dyktig, og vedkommende er så dyktig at de andre gruppe medlemmene skal delta i sosialiserende Ba'er sammen med selgeren, for å observere, lære og ta del i vedkommendes erfaringer. Ved å definere en av medarbeiderne sine som særlig dyktig, så kan det muligens samtidig kommuniseres et ordløst budskap om at de andre i

gruppen ikke er like dyktige? Ordene blir kanskje ikke uttalt (digitalt), men de kommuniseres muligens ikke-verbalt (analogt). Uheldige samspillmønstre og beskrivelser kan på den måten oppstå og læres (Bateson 1979). Hvis det har oppstått uheldige samspillmønstre, så kan det være vanskelig for en mellomleder å initiere Ba'er for sosialisering og eksternalisering. Hvordan vil samtalene forløpe hvis gruppe medlemmene i utgangspunktet tar med seg ordløse og intuitive tolkninger som ikke bidrar til å fremme dialog og åpenhet?

Batesons' tenkning om at vi kommuniserer på ulike nivåer og at uheldige samspillmønstre kan oppstå, er særdeles viktige momenter som en mellomleder må være klar over før igangsetting av Ba'er. Misforståelser og feiltolkninger kan reduseres ved at vi er så tydelige som mulig, men de to nivåene er nært knyttet til hverandre. Vi kan være oppmerksomme på om det er samsvar mellom det vi kommuniserer på ulike nivåer, hvordan vi tolker andre, og om vi oppfatter meldingene vi får som motstridende. Vi kan stille spørsmål og forsøke å avdekke eventuelle misforståelser. På den måten kan vi arbeide med relasjonen på en fruktbar måte (Ulleberg 2004). Her er det imidlertid rom for misforståelser og vi kan komme til å tolke andre menneskers analoge kommunikasjon helt annerledes enn det personen har hatt intensjoner eller tanker om.

Det er i følge Bateson ikke mulig å direkte oversette fra det analoge til det digitale nivået for nivåene er "av ulik karakter: entydighet kontra mangetydighet" (Bateson i *ibid*:62). Hvis det ikke er mulig å oversette fra det analoge til det digitale, er det da mulig at det tause og intuitive kan overføres? Bateson mener at ikke alt skal forklares og gjøres eksplisitt (slik som i eksempelet med danserinnen i pkt. 3.4.2, som mente at det ikke er noen hensikt å danse en dans hvis den kan forklares med ord, 1972:143), og da kan det være et valg at man ikke ønsker å artikulere en kunstnerisk utøvelse med ord. Men han sier også, at selv om det er ønskelig, så er det *ikke* mulig å oversette fra det mangetydige til det entydige. Det er et utsagn som kan oppfattes som absolutt, for selv om man ønsker å artikulere et fenomen eller en form for taus kunnskap, så lar det seg ikke gjøre. Det kan se ut som om Bateson (1972 og 1979), Polanyi (i Davenport og Prusak 2000 og Tsoukas 2006) og Tsoukas (2006), har noe samsvarende syn på at noe går tapt i overføringen. Polanyi (i Davenport og Prusak 2000 og Tsoukas 2006) og Tsoukas (2006), hevder at taus kunnskap ikke kan favnes, oversettes eller overføres, men kun kan manifestes i det vi gjør og handler (Tsoukas 2006). Det kan se ut som om Bateson har et absolutt syn på at det mangetydige og analoge i kommunikasjonen ikke kan oversettes direkte, men hans kommunikasjonsbegreper om innhold og forhold hjelper oss til å få en økt forståelse for mennesker, fenomener, relasjoner og situasjoner. Noe går tapt i overføringen og alt kan ikke oversettes direkte, men bevissthet og kunnskap om

relasjoner og analog kommunikasjon kan bidra til økt forståelse for hvordan kunnskapsutviklingsprosesser skal ledes.

Ved at mellomleder og medarbeidere er i en sosial interaksjon på arbeidsplassen vil mellomlederen gjennom empati⁶¹, samtaler og refleksjon kunne avdekke ulike perspektiv. Hvem er mine medarbeidere? Hvilke egenskaper er det de innehar? Hva er det de mestrer bra eller dårlig? Hvilke arbeids- og livserfaringer har de fra tidligere? Hvilken type kunnskap er det denne medarbeideren bruker i det daglige? Hva er det de dokumenterer skriftlig eller elektronisk og kan de sette ord på hva de eventuelt ikke dokumenterer? Finnes det arenaer for kunnskapsdeling?

Selv med gode mellomledere som initierer og støtter opp om kunnskapsutvikling, vil det antageligvis være taus kunnskap hos medarbeidere som forblir taus. Dels fordi den er ubevisst og taus, eller om den er bevisst, kan det allikevel være vanskelig for enkelte å sette ord på det de egentlig kan. Du er bevisst at du kan analysere en seismisk analyse (von Krogh m.fl. 2005), men det er vanskelig å forklare for andre hvordan du eksakt gjør det (Davenport og Prusak 2000). Wittgenstein beskriver taus kunnskap som: "Something we know when no one asks us, but no longer know when we are supposed to give an account of it, is something that we need to remind ourselves of" (Ludwig Wittgenstein 1958: no 89, emphasis in the original i Tsoukas 2006:141) Vi tror kanskje at vi vet. Men når noen spør oss om hva vi vet, så er vi ikke i stand til å forklare det for andre.

Nonaka og Takeuchi (1995) og von Krogh m.fl.(2005) beskriver Ba'er som "sosiale møtestedet hvor kunnskap kan blomstre og gro" (von Krogh m.fl. 2005:202). De hevder at ledere ved å lede samtaler med bruk av "metaforer, analogier og språkspill", så vil gruppen utvikle nye "begreper, nøkkelord, beskrivelser og meningsinnhold" (ibid:154) som de definerer sammen gjennom samtalen. Det er ikke eksplisitt forklart hva en mellomleder helt konkret kan gjøre for at samtaleene kan utløse kreativitet og forløsning av taus kunnskap gjennom nye begreper, beskrivelser, meningsinnhold etc., som det er beskrevet her.

Hvordan kan en eventuell taus kunnskap om relasjonsbygging gi en ny konstruksjon av mening (sensemaking, Gioia and Chittipeddi 1991:442 I Hope 2010:197) for de andre gruppedlemmene? Hvordan kan mellomlederen tilrettelegge for kommunikasjon gjennom samtaler slik at den kreative styrken som enkeltindivider besitter utløses, og som kan gi "energi til kunnskapsutvikling langt utover den enkeltes kapasitet." (Galvin (1996) i von Krogh m.fl. 2005:150)? Ideelt skal gruppedlemmene delta sammen med selgeren med de

⁶¹ Jfr. pkt. 4.3.2 om empati eller "Einführung" (Alvesson og Sköldbberg 1994:100) og som er nødvendig for å kunne kjenne seg igjen i andres livsverden.

beste resultatene i konkrete situasjoner i praksis og i praksisfellesskapet (Wenger 1998 i Orlikowsky 2002). Men som nevnt under kontekst så vil konteksten endres ved at selgeren som er vant med å være alene, plutselig skal ha med seg en observatør. Betingelsene endres og selgeren vil kanskje opptre annerledes⁶². I en del salgsorganisasjoner er rollespill⁶³ benyttet for å forsøke å skape praksisnære situasjoner. Den beste selgeren med de antatt beste relasjonsbyggende egenskapene kan gjennom rollespill demonstrere en samtale og gjennom den samtalen forsøke å vise hvordan selgeren kommuniserer for å bygge gode relasjoner med en tenkt kunde. Mellomlederen må spørre seg selv og reflektere over: Hvordan kan det bli oppfattet av de andre i gruppen? Ønsker selgeren å dele sine erfaringer som en antatt god relasjonsbygger og en eventuell nøkkel til suksess med de andre? Det er kanskje behagelig å være i en posisjon som beste selger, og få vist sine gode resultater på salgsmøter? Er det ønskelig sett fra medarbeiderens side å dele en eventuell kunnskap om det å bygge gode relasjoner med de andre? Ved å dele en eventuell taus kunnskap så kan de andre bli like gode, og er det ønskelig for selgeren?

Det å være lagspiller samtidig som en skal stå alene kan også være svært vanskelig (Sørensen og Grimsmo 2001).

I en salgsorganisasjon skal du være begge deler. Teknologien er ”myk” i den forstand at det er et samspill i en gruppe i samarbeid om for eksempel større kundearrangement, tilbud osv, samtidig skal den enkelte løse selvstendige oppgaver vendt mot kunder. Medlemmene i gruppen tar i bruk egne ressurser, ferdigheter og talenter som brukes til å løse oppgavene.

Det kreves at problemorientert og følelsesmessig mestring må ”integreres og foregå på flere nivåer samtidig”, og det er et oversett aspekt ved ledelse å ha dialoger om krevende samspill i organisasjoner som arbeider med ”myk” teknologi (Sørensen og Grimsmo 2001:35/36).

Av egen erfaring etter 10 år i helserelaterte salgsorganisasjoner, så har jeg til gode at ledere har initiert kontekster der det har vært dialog og samtaler om at vi internt i en salgssavdeling faktisk både konkurrerer og samarbeider. Kommunikasjonen har vært mangetydig og ikke entydig. Ettersom mange av oppgavene løses alene og på individuelle

⁶² Forskere som for eksempel arbeider med feltarbeid hvor forskeren kan være både en deltaking eller deltakende observatør, er klar over at forskeren selv kan ha innvirkning på dataene som blir samlet inn (Hammersley og Atkinson 1996). Selv om det ikke er forskning i dette tilfelle, så er det et eksempel på at ved en endret kontekst kan man risikere at kommunikasjonen og relasjonen er endret, siden det er en tredjeperson tilstede og som vanligvis ikke er tilstede.

⁶³ Bruk av rollespill er for eksempel beskrevet i Grønhaug m.fl. (2001). ”Denne metoden inneholder en kombinasjon av demonstrasjon og rollespill. Den teoretiske basis er Banduras (1986) sosialkognitive teori. Ved slik trening observerer først en liten gruppe deltakere en demonstrasjon av hvordan en ekspert håndterer en spesiell problemsituasjon, for eksempel en en rettesettelse. De får selv øve på en tilsvarende situasjon ved rollespill. Til sist får de en konstruktiv feedback på sin utførelse.” ”Det essensielle er at det gis en klar rollemodell, at det gis muligheter for perfektionering av ferdigheten, og at atferden forsterkes ved ros for praktisk anvendelse i jobben (Latham & Saari 1979). I dette ligger at det samlet inngår psykologiske prosesser som oppmerksomhet, hukommelse, motorisk reproduksjon og motivasjon.” (Ibid:130)

måter ut i fra egne ressurser, ferdigheter og talenter, er det kanskje ekstra viktig å initiere dialoger om hvordan medlemmene utøver praksis.

Nonaka og Takeuchi (1995), Nonaka m.fl. (2006) og von Krogh m.fl. (2005) problematiserer ikke⁶⁴ faktorer som kan påvirke samtalen i heldig eller uheldig retning, og de beskriver også i liten grad kompleksiteten i det man skal forsøke å favne (i den tause kunnskapen) gjennom sosial interaksjon. Her synes jeg Batesons' nivåer i kommunikasjon bidrar til å utvide refleksjonene, ved å gi en forståelse av at vi kommuniserer på ulike nivåer. Kanskje er det ikke mulig å oversette eller artikulere deler av den analoge kommunikasjonen, og at analog kommunikasjon er en faktor som kanskje kan påvirke eller hindre intensjonen om at taus kunnskap frigjøres ved sosialisering og eksternalisering.

4.5.2 Dobbeltkommunikasjon

I kommunikasjonsprosesser kan innbyrdes budskap være selvmotsigende⁶⁵ og det kan skape forvirring. Mellomlederen må være dette bevisst i kunnskapsskapingprosesser som sosialisering og eksternalisering der meningskonstruksjon skal foregå.

I en salgsavdeling kan det muligens være ulike varianter av motstridende budskap tilstede. En selger skal være på parti både med kunde og leverandør (arbeidsgiver), og finnes det noe motstridende i det? Selgerne har helsefaglig bakgrunn med utdanning som sykepleiere. Noen av fagets kjernevirkeområder er pleie, omsorg og behandling overfor pasienter og brukere med ulik grad av helsesvikt. På nettsidene til Høgskolen i Oslo, under Bachelor for Sykepleie står det : "Sykepleiere arbeider med pleie, omsorg og behandling. Sykepleieren bidrar til å ivareta pasientens grunnleggende behov ved sykdom eller helsesvikt" (www.hio.no 5. oktober 2010). På en nettside som representant for en helserelatert salgsorganisasjon, står det på ConvaTecs' nettside under historikk og visjoner: "Lær mer om vår innovative teknologi-historie og vår forfølgelse av nye ideer for å forbedre menneskers liv. Finn også informasjon om vår pågående forpliktelse for fremtidig vekst ettersom vi fortsetter å utforske nye og spennende muligheter." (www.convatec.no). På en annen nettside for en helserelatert salgsorganisasjon står det på 3M Norges' nettside under våre verdier: "Opptre med ærlighet og integritet i alt vi gjør, Tilfredsstill våre kunder med innovativ teknologi og topp kvalitet, verdi og service, Gi våre investorer en attraktiv avkastning gjennom bærekraftig utvikling, Respekter vårt sosiale og fysiske miljø over hele verden, Verdsette og utvikle våre medarbeideres talenter, initiativ og lederskap, Gjøre oss fortjent til beundring av alle som er tilknyttet 3M over hele verden" (www.mmm.no).

⁶⁴ Presiserer at det er oppgaveforfatterens subjektive tolkning av deres tekster om det å lede samtaler.

⁶⁵ I følge Bateson så var det hvordan vi kommuniserer gjennom metabudskap i ulike kontekster som fikk han til å utvikle "double bind" teorien om schizofreni (1979:115). Selv om teorien opprinnelig er laget for å forklare hvordan dobbelkommunikasjon i familien kan skape forvirring og evt. forklare schizofreni, så er dobbelkommunikasjon et fenomen i menneskelig kommunikasjon og samhandling.

Eksemplene er ment for å illustrere en mulig dobbeltkommunikasjon som disse selskapene kommuniserer og som av enkelte sykepleiere kan oppleves forvirrende. De er utdannet til å ta vare på pasienten med kjerneoppgaver som pleie, omsorg og behandling, og disse verdiene blir entydig kommunisert på nettsiden. Verdiene til de to nevnte helserelaterte salgsorganisasjonene kan imidlertid muligens oppfattes mangetydig og med motstridende budskap. Selskapene har helt sikkert gode intensjoner med å skape et fullverdig liv for brukere og tilfredsstilte kunder med innovativ teknologi, men de skal samtidig forplikte seg til fremtidig vekst og attraktiv avkastning for investorene. Selskapene vil muligens hevde at det ikke er noe motstridende i det, og at det er fullt mulig å gjøre begge deler; altså at det ikke er noen dobbeltkommunikasjon. Men for sykepleierne som er utdannet til å ha pasienten i fokus gjennom utøvelsen av omsorg og pleie, så kan kanskje disse budskapene oppfattes av enkelte sykepleiere som motstridende eller som dobbeltkommunikasjon? De vil kanskje tvile på at det er mulig å ha optimal pasientbehandling som første prioritet, samtidig som investorer og aksjeeiere skal ha størst mulig inntjening?

Sørhaug (2004:282)⁶⁶ bruker ordet ”fetisjering” som en prosess som legger relasjoner inn i ting.

En helserelatert salgsorganisasjon har en produksjonsenhet som produserer varer som et første ledd, mens varene er avhengig av relasjoner som et andre ledd for at de skal selges ut til kunden. Denne koblingen er trolig vanskelig for mange sykepleiere, og som mellomledere i salgsorganisasjoner må være klar over. Hvordan skal de klare å konstruere en felles meningsforståelse (Gjems 2007), (eller sensemaking, Gioia and Chittipeddi 1991:442 i Hope 2010) i en salgsguppe, hvis de opplever en konflikt mellom fag og salg? Nå skal de bygge relasjoner for å selge flest mulig varer og ikke for å yte pasienten best mulig omsorg og pleie. Sykepleiere er vant til å bygge relasjoner for å hjelpe pasienten optimalt og ikke for å selge varer. Sykepleiere som arbeider i salg vil antageligvis være nødt til å bevege seg i kontekster som er motstridende for dem. De skal forsøke å oppnå tillit hos helsepersonell slik at de ønsker å kjøpe produkter fra den leverandøren som selgeren representerer. For noen blir det kanskje et dilemma med så stor kompleksitet at de ikke klarer å forholde seg til det, og de slutter eventuelt i en salgsorganisasjon. Kan det være at de såkalte gode selgerne som oppnår gode resultater, mestrer å håndtere ulike kontekster med stor kompleksitet og motsetninger? Kan det være at gode selgere mestrer å dobbeltkommunisere på en måte som gjør at kundene får tillit til dem, og de mestrer derfor å bygge gode relasjoner? De klarer å balansere det å bygge opp tillit ved at kunden er trygg på å få ”de beste produkter til pasientene”, og samtidig så vet både kunde og selger at det gir en god avkastning for

⁶⁶ ”Fetisjering av relasjoner er en toleddet prosess som legger mening på mening (Ricoeur 1979). Den bygger på at relasjoner er blitt skrevet inn i ting slik at tingene har mer mening og merverdi. I neste ledd blir tingenes merverdi skrevet ”ut” i relasjoner slik at relasjonene blir tilskrevet en merverdi som om de skulle være verdiskapende ting fra første ledd. Denne metamorfosen minner om kapitalens gradvise vekslinger og bevegelser mellom ting og relasjon. I første ledd blir relasjoner pakket inn i ting, for eksempel maskiner og materiell. I andre ledd blir ting pakket ut i relasjoner” (Sørhaug 2004:282).

organisasjonen⁶⁷. Hvorfor noen lykkes i helserelatert salg og andre ikke, er det helt sikkert svært mange forklaringer på. For organisasjonen er det viktig at det er de rette menneskene som kan trives i en salgsrelatert jobb som søker seg til denne type stillinger. Mellomlederen må kommunisere tydelig på hva en helserelatert salgsjobb innebærer i stillingsannonser og i intervju. Hvis salgsdelen i arbeidet og det å skape resultater underkommuniseres, og den faglige delen overkommuniseres, så får ikke søkeren et helhetlig bilde av hva stillingen går ut på. Kommuniserer jeg entydig, mangetydig eller med motstridende budskap?

Batesons perspektiver om nivåer i kommunikasjonen; det mangetydige og motstridende, bidrar til å utvide refleksjonene for mellomledere i forhold til kompleksiteten i det systemet som gruppen inngår i.

4.5.3 Metakommunikasjon

En mellomleder som mestrer å metakommunisere vil være i stand til å se seg selv utenfra. ”This is how I see myself...this is how I see youthis is how I see you seeing me...” (Watzlawick m.fl. 1967: 52). Metakommunikasjon er evnen til å kommunisere om det man kommuniserer om og hvordan man kommuniserer om kommunikasjonen. En viktig forutsetning for å ha evne til å metakommunisere, er evne til refleksivitet. Rothman (1997) karakteriserer refleksivitet som det å reflektere over sin egen atferd. ”When pointing a finger at an opponent, we might stop ourselves, count to ten, notice the tree fingers pointing back at ourselves, and ask first: Why do I care so much? Then, What have I done to contribute this situation? and finally, What might I do to contribute to it’s creative resolution? (Friedman 2001:409) For at mellomlederen kan vurdere situasjonen refleksivt trengs distanse og få avstand til den aktuelle hendelsen. “Taking a constructionist stance requires one step outside of oneself in order to test one’s image of reality” (Schön 1983 i Friedman 2001:410).

Før samtalene starter bør mellomlederen ha reflektert over metabudskapene som kan være sendt ut. Har jeg kommunisert beskrivelser om at det er en medarbeider som har særdeles gode relasjonsbyggende egenskaper, og som implisitt kan tolkes som at dere andre ikke er dyktig til å bygge relasjoner? Senere og når samtalene i eksternaliseringsfasen skal i gang, kan det virke utfordrende og klargjørende å måtte presisere og eksemplifisere hva som legges i de ordene som benyttes. Hva betyr det ”å bygge gode relasjoner? Hvilken mening legger de ulike medlemmene i ord og uttrykk?

⁶⁷ Oppgaveforfatteren har ingen empiri å støtte seg til for å kunne påstå at slik er det. Det er heller ikke ment som en påstand, men det er en refleksjon. Det er tanker i en refleksjonsprosess som har dukket opp i arbeidet med å knytte Bateson til Nonaka og Takeuchi, og etter kloke innspill fra veileder Tian Sørhaug.

Ord kan være rike på mening og de kan bety ulikt for ulike personer og i ulike sammenhenger (Ulleberg 2004). Bateson trekker også fram hvor viktig det er å bli en observatør på egen kommunikasjon ved formidling av budskap til andre enten ved å si det høyt eller å skrive det (Gjems 2007). Bateson sier: ”Når jeg har sagt hva jeg tenker, så kan jeg tenke over hva jeg har sagt; så kan jeg høre hva jeg selv har sagt, og dermed bli en observatør på situasjonen fra et annet logisk nivå.” (Bateson 1979 i Gjems 2007:168).

Det sentrale er å kommunisere i et metaperspektiv om det man skal kommunisere om, eller har kommunisert om, og forsøke å observere seg selv utenfra den konteksten en befinner seg i eller har vært i.

Det er også viktig å bli oppmerksom og bevisst sine følelser, hvor kommer de fra og hva betyr de? “From a constructionist standpoint emotions are important data for the agent of organizational learning.” (Friedman 2001:410).

Mellomlederen kan stille seg spørsmålet: Hvorfor er jeg så engasjert? Forfordeler jeg eventuelt den selgeren som oppnår best resultat?

Refleksjonen er sentral slik at vi ikke kan komme til å tro at våre konstruksjoner er basert på fakta og ikke teorier. Vi kan bli låst i våre forestillinger og bli mindre oppmerksom på andre tolkninger og oppfatninger av en situasjon (Friedman 2001.) Refleksivitet og metakommunikasjon kan bidra til å øke refleksjonene rundt samhandling og kommunikasjon både for mellomlederen og resten av medlemmene.

4.6 Læring

Learning II eller andre ordens læring representerer en overgang fra ”knowing-that” til ”knowing-how” (Bateson i Qvortrup 2004:126). ”Knowing-how” og ”knowing-that” er nært knyttet til kunnskapsbegrepet “Knowing in Practice” (Orlikowsky 2002) og som er sentralt for oppgaven.⁶⁸ Derfor er Learning II vektlagt i denne delen av oppgaven og som blir analysert og drøftet i et samspills- og kommunikasjonsperspektiv.

⁶⁸ Ettersom det er Læring II som er mest sentralt for oppgaven, berøres ikke Zero Learning og Learning I i drøftingsdelen.

Hva er det i en selgers erfaring som gjør at vedkommende har en kompetanse i å vite (know-what) hvordan (know-how) det bygges gode relasjoner med kunder? Hvilke lærte kommunikasjonsmønstre kan ha bidratt til at selgeren innehar taus kunnskap om det å bygge relasjoner?

For Bateson er læring lærte kommunikasjonsmønstre, og beskrivelser vi foretar av andre mennesker er i følge Bateson lært som et mulig resultat av at vi har kommet på et andre ordens nivå.

”All are descriptive of (possible) results of Learning II, and if we would define these words more carefully, our definition will consist in laying down the contingency pattern of that the context of Learning I which would expectably bring about that Learning II which would make this adjective applicable.” (Bateson 1979:298).

Andre ordens læring eller Learning II er resultatet av at det har skjedd en endring eller bevegelse i en serie kontekstmarkere, og som ofte er bestemt av tidligere erfaringer og læring. Typebeskrivelser eller karakteristikk av oss selv eller andre mennesker som selvstendig, fiendtlig, energisk, sjenert, optimistisk, feig, perfektjonistisk etc., er lært eller er et resultat av Learning II. Beskrivelsene er lært og de inneholder mange lag av kontekster som har gjort slike beskrivelser mulig. Ved å definere og å undersøke den type adjektiver mer inngående, finnes det mønstre av kontekster og relasjoner. Som nevnt tidligere så eksisterer ikke slike adjektiver i et vakuum. Det er ikke sikkert at det er personen som er slik, men at det har med relasjonen å gjøre og noe som foregår mellom vedkommende og noe annet eller noen andre (Bateson 1979). Disse lærte mønstrene og relasjonene er ofte intuitive, ordløse og tause, og det kan være vanskelig å sette ord på eksakt hva som er lært og hvorfor. Bateson sier selv:

”This being so, it is natural to look into what goes on between people, there to find contexts of Learning I which are likely to lend their shape to processes of Learning II. In such system, involving two or more persons, where most of the important events are postures, actions or utterances of the living creatures, we note immediately that the stream of events commonly punctuated into contexts of learning by a tacit agreement between the persons regarding the nature of their relationship – or by context markers and tacit agreement that these context markers shall “mean” the same for both parties. (Bateson 1979:298/299)

Vi klarer kanskje ikke å sette ord på hvordan mønstre har blitt konstruert og hvilke signaler som ble brukt da de ble laget, ettersom de er etablert gjennom komplekse kommunikasjonsprosesser, og mønstrene kan være tause. ”Subjectively we are aware of our “dependency” but unable to say clearly how this pattern was constructed nor what cues were used in our creation of it” (Bateson 1979:301). Det har etablert seg punktueringsvaner som er

relatert til den kontekstforståelse vi har utviklet eller de kart vi benytter oss av. Når vi står fast i en relasjon, problem eller en situasjon, kan det være at det er vår forståelse som hindrer oss i å finne løsninger. Det kan være at vi har lært noe så grundig på læring II-nivået at vi ikke kan se alternative måter å forstå eller handle på (Bateson i Ulleberg 2004:80).

Typebeskrivelser eller karakteristikker av for eksempel en selger som spesielt dyktig til å bygge relasjoner kan være lært som et resultat av Learning II, og det kan være mange lag av kontekster som har gjort et slikt mønster eller en slik beskrivelse mulig.

Ved å definere og å undersøke den type adjektiver mer inngående, finnes det mønstre av kontekster og relasjoner.

Det er heller ikke sikkert at det er personen som er slik, men at det er subjektive tolkninger som mellomlederen har erfart gjennom å være i interaksjon med selgeren. Beskrivelsene kan for eksempel skyldes forholdet mellomlederen har til en eller flere av de andre i gruppen. Det kan ha noe med relasjonen å gjøre og/eller noe som foregår mellom mellomledere og noe annet eller noen andre (Bateson 1979). Det kan imidlertid være riktig at selgeren som blir vurdert til å ha gode relasjonsbyggende egenskaper, nettopp har det. Ferdigheten kan være lært og erfart gjennom en årrekke som etablerte punktueringsvaner og tolkninger av ytre hendelser og kontekster, og som har ført til at personen har lært seg til et kommunikasjonsmønster.

Slike etablerte punktueringsvaner og tolkninger er ofte ubevisst, noe som kan skyldes at voksnes punktuering har rot i tidlig barndom. (Bateson 1979:301).

Det selgeren har lært om relasjonsbygging, kan være lært allerede fra tidlig barndom, og det er muligens lært i så tidlig barndom at vedkommende ikke er bevisst at deontolæring eller Learning II har funnet sted.

Erfaringen er i følge Bateson subjektiv (1972 og 1979), og erfaringen er nært knyttet til personen som innehar kunnskapen (Polanyi 1962 i Tsoukas 2006). Polanyi mener at taus kunnskap ikke kan sees uavhengig av den personlige dimensjon. Taus kunnskap har i følge Polanyi tre dimensjoner og han nevner for eksempel ferdigheten i det å bruke en hammer. For det første er personen bevisst at nå holder jeg en hammer og bruker den (subsidiary particular). Samtidig som jeg kjenner hammeren i håndflaten min, så tenker jeg på hvordan jeg skal sette spikeren inn (focal awareness). Den som innehar kunnskapen linker disse to dimensjonene sammen og kan dermed være bevisst mange ting samtidig med svært ulike oppmerksomhetsfokus. (Polanyi and Prosch 1975:33 i Tsoukas 2006:146). Linken eller integrasjonen mellom de to første dimensjonene skjer ikke automatisk, men det er et resultat av "the act of the knower" (ibid), og integrasjonen er ifølge Polanyi taus og uomstøtelig. En

personlige dimensjon eller en personlig koeffisient er linket til den som har kunnskapen (Polanyi 1962:17 i Tsoukas 2006:145). Tsoukas nevner eksempel med det å kunne bruke et kart så må vi være i stand til tre ting. Vi må finne nåværende posisjon på kartet, for deretter å finne en planlagt rute på kartet, og til sist må vi mestre å orientere oss dit vi skal. Med andre ord, kartet kan ikke lese seg selv, men det krever bedømmelse og vurdering av den som leser både kognitivt og følelsesmessig.

Personlige vurderingen er basert på erfaringer hver og en av oss har, de kan ikke beskrives gjennom regler og de har element av følelser i seg (ibid). Polanyi (1969:147) i (Tsoukas 2006:145) sier:

“the way the body participates in the act of perception can be generalized further to include the bodily roots of all knowledge and thought. (...) Parts of our body serve as tools for observing objects outside and for manipulating them’.”

Tsoukas reflekterer deretter over følgende: Hvis vi aksepterer at det er en personlig koeffisient som er linket til den som har kunnskapen, hva er så strukturen på en slik ferdighet? (Tsoukas 2006).

Hva er det som gjør at en medarbeider er spesielt dyktig til å bygge relasjoner?

Polanyi hevder at den tause kunnskapen er inkorporert og nedfelt læring slik at dets regler kan være umulig ”to separate from how an individual acts”, og Polanyi nevner ferdigheter som å sykle og å svømme som det nærmest er umulig å forklare for andre. (Davenport og Prusak 2000:70). Dels fordi den er ubevisst og taus, eller om den er bevisst, kan det allikevel være vanskelig for enkelte å sette ord på det de egentlig kan (ibid). Selv om du er bevisst at du kan analysere en seismisk analyse (von Krogh m.fl. 2005), men det er vanskelig å forklare for andre hvordan du eksakt gjør det (Davenport og Prusak 2000).

Er det i det hele tatt mulig å beskrive eller frigjøre noe som er taust? Det kan se ut som om Polanyi og Tsoukas mener det er umulig, nettopp fordi den er taus og ubevisst. Den er vanskelig, eller nærmest umulig å artikulere, og forblir derfor taus. (Ibid og Easterby og Lyles 2003). Kan Bateson (1972 og 1972), Polanyi (Polanyi i Davenport og Prusak 2000 og Tsoukas 2006) og Tsoukas (2006) ha rett i at en eventuell lært taus kunnskap om relasjoner kan være vanskelig å formidle til andre, fordi vedkommende rett og slett ikke vet, eller husker hva og hvordan det er lært i tidlig barndom eller i andre sammenhenger? (Bateson 1979).

Selv om medarbeideren mener å vite hvordan og hvorfor vedkommende er til dyktig til å bygge gode relasjoner, så kan det allikevel være vanskelig å sette ord på til andre hva som eksakt sies og gjøres ute hos kundene, og hvordan det utføres. Hvis vedkommende skal prøve å sette ord på det, er det forbundet med utfordringer, for det er noe som går tapt i overføringen⁶⁹ (Bateson 1972 og 1979) og det er kanskje nærmest umulig å separere det som vites fra den som vet?

Ettersom taus og eksplisitt kunnskap er så nært bundet til hverandre, så er det ikke mulig å separere de fra hverandre, for "tacit and explicit knowledge are mutually consisted ... (essentially) inseparable," (Tsoukas i Orlikowsky 2002:250). Det kan se ut som om det er grunner til å tro at det er svært vanskelig og kanskje helt umulig artikulere taus kunnskap og fange det som er "Knowing in Practice"⁷⁰ (Bateson (1972 og 1972); Polanyi (Polanyi i Davenport og Prusak 2000; Tsoukas (2006) og Tsoukas i Orlikowsky (2002).

Mellomlederen kan reflektere over de beskrivelser som eksisterer. Hvis mellomlederen mener at andre i gruppen ikke er gode til å bygge relasjoner, så må mellomlederen forsøke å reflektere over fenomenet sirkulært. Har det noe med meg å gjøre? Leter jeg etter beskrivelser som kan passe inn i min tolkning og som kan innbefatte negative beskrivelser av mine medarbeidere? Eller leter jeg etter positive beskrivelser hos mine medarbeidere? Klarer jeg å se positive egenskaper hos personer jeg eventuelt beskriver med negative beskrivelser?

Beskrivelser er ofte innlærte ideer på Learning II og som ofte er inartikulerte og tause, og som befinner seg på det mangetydige og analoge nivået. "No man is "resourceful" or "dependent" or "fatalistic" in a vacuum. His characteristic, whatever it be, is not his but is rather characteristic of what goes on between him and something (or somebody) else." (Bateson 1972: 298). Vi tolker ikke-verbal kommunikasjon og gjør de til våre egne sannheter om andre mennesker. Vi lærer gjennom kommunikasjon hvem vi er i møte med andre og hvem andre er for oss (Ulleberg 2004).

Mellomlederen kan velge å framtre som en aktør. I et aktørperspektiv vil individet muligens ikke se på andre som 'aggressiv', 'stolt', 'ustrukturert' eller 'utadvendt' som statiske trekk ved ens personlighet. Det kan være at individer kan ha visse tilbøyeligheter til å "konstruere seg selv på bestemte måter" (Nygård 2007:164), men aktører tror på muligheter for forandring og læring av nye mønstre. Individet er ikke nødt til å konstruere seg slik det kanskje har gjort det inntil i dag (ibid), for det kan velge å se på seg selv og andre på en annen måte og vurdere sammenhenger sirkulært. Beskrivelsen kan ha oppstått på grunn av erfaringer i ulike

⁶⁹ Jfr. digital og analog kommunikasjon i kapittel 3.

⁷⁰ Jfr. tidligere drøfting under kontekst i kapittel 4.

kontekster og relasjoner. Med et tankesettet om at personlighetstrekk er statiske trekk, så kan vi ”ende opp med et bilde av oss selv som fanger av vår personlighet, som styrt av våre personlighetstrekk” (Nygård 2007:164). Nygård mener eksistensialisten Jean-Paul Sartre bringer fram essensen i en slik tankegang når han sier:

...vi forsøker å se beveggrunnene og motivene som ting. Vi forsøker å gi dem permanens, vi forsøker å underslå at deres natur og deres betydning hvert øyeblikk avhenger av den betydning vi gir dem. Vi tar dem for konstanter: det vil si det samme som at i holder fast ved den betydning vi gav dem for en stund siden eller i går... og ekstrapolerer dens stivnede karakter frem til nåtiden. Jeg forsøker å overbevise meg om at motivet er som det var. Det ville da i sin helhet kunne flyttes fra min tidligere til min nåværende bevissthet: det ville ta bolig i den. (Nygård 2007:164)

Sartre belyser at mennesker kanskje har en tendens til å tolke og oppfatte beveggrunner og motiver som konstanter, og som Nygård indikerer at enkelte kan se på personlighetstrekk som faststivnet og som konstanter. Denne tendensen kan bli minimert hvis vi velger å ha tro at mennesker kan velge en eller flere andre måter å se på seg selv på.

Mellomlederen kan åpne opp for andre konstruksjoner og reflektere over de eventuelle beskrivelser som foreligger. Mellomlederen har kanskje stivnet fast i en beskrivelse av den ene selgeren og de andre i gruppen?

Bateson perspektiver er at lærte kommunikasjonsmønstre kan være ubevisst for oss og de kan være vanskelig å artikulere og å sette ord på fordi det er ubevisst for oss. Noen ganger stopper bevegelsen opp og vi klarer ikke å endre innlærte mønstre eller sette ord på det som er intuitivt og taust for oss. Refleksjon over læring i et systemperspektiv og bli bevisst relasjoner, kontekst og nivåer i kommunikasjonen, kan øke vår bevissthet rundt lærte mønstre på Læring II nivå.

4.7 Avsluttende kommentarer

Bateson vektlegger betydningen av kontekst, læring, relasjon, sirkulære samspill, nivåer i kommunikasjon etc., for å forstå hvorfor vi opptrer som vi gjør og hvorfor tolkninger og lærte mønstre oppstår. De er deler av en helhet og som sees i en systemisk sammenheng. Kunnskap om hans kommunikasjonsteori kan gi en mellomleder gode verktøy for refleksjon og dialog i en avdeling eller den gruppen som ledes, og gi en økt forståelse av at alle medlemmene inngår som deler av en helhet i et system.

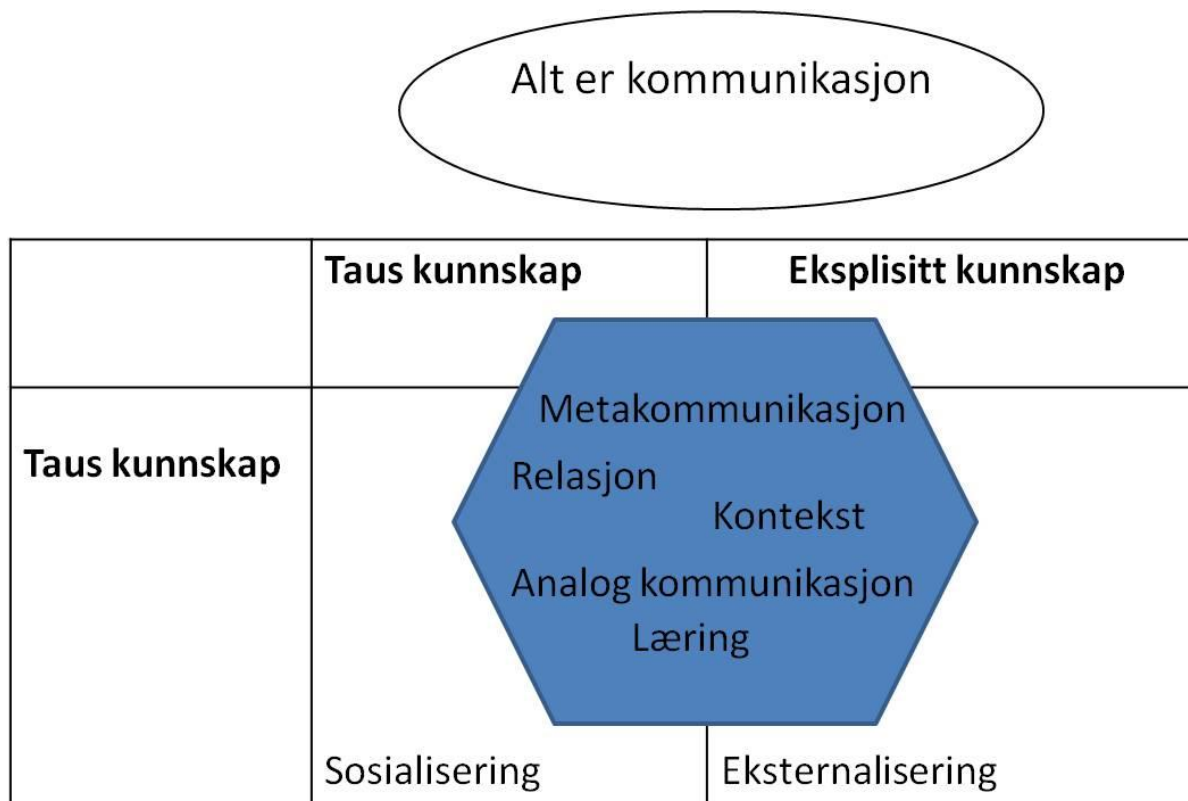
Beskrivelser av individer med statiske merkelapper relatert til personlighet eller bestemte egenskaper, må sees i sirkulære sammenhenger og i den relasjonen som beskrivelsen har oppstått i. De kan ikke forklares med enkle årsaksforklaringer og at en beskrivelse er kommet som en årsak til noe annet. Beskrivelser av en selv og andre kan være på Læring II nivå som er lærte kommunikasjonsmønstre og de kan være ubevisst for personen. Alle delene som inngår i et system påvirker helheten (Bateson 1979). Kunnskap som er relatert til "knowing-that" til "knowing-how" er relatert til Læring II nivå (Bateson i Qvortrup 2004:126), og som ofte er intuitiv, ordløs og taus (1979).

For mellomledere som initierer og leder kunnskapsutviklingsprosesser er det viktig å bli bevisst at kommunikasjon foregår på flere nivåer. Samtidig som vi samtaler om et visst innhold i samtalen, så kommuniserer vi indirekte om hvordan vi vurderer forholdet vårt og om vi for eksempel er venner, samarbeidspartnere eller konkurrenter (Ulleberg 2004). Kommuniserer jeg entydig eller mangetydig? Mellomlederen må være klar over at det å ikke kommunisere er også en kommunikasjon. Hvis en mellomleder kommuniserer en positiv beskrivelse av en medarbeider, men velger å ikke gi en beskrivelse av en annen person som også er tilstede, så kan den personen som *ikke* får en positiv beskrivelse tolke det som en negativ tilbakemelding i den aktuelle konteksten, selv om det ikke ble uttalt et budskap eksplisitt verken positivt eller negativt.

Batesons sirkulære relasjonsperspektiv kan øke vår bevissthet i forhold til den kommunikasjonen vi har med andre mennesker. Ved å lete etter sammenhenger framfor årsaker, så kan vi få en større forståelse for andre menneskers væremåte og synspunkt. Læring, kontekst, sirkulære samspill, kommunikasjon og systemer, vil innebære tolkning og persepsjon gjennom subjektive erfaringer. Bateson synliggjør kompleksiteten av det å være et kommunikativt menneske og det å kommunisere med andre som en del av et system.

Nonaka og Takeuchi hevder at det som er taust kan gjøres bevisst og at den tause kunnskapen er overførbar til andre. De argumenterer for sitt syn gjennom deres teori om kunnskapskaping (1995) og de beskriver hvordan en slik prosess kan føre til kunnskapsutvikling (von Krogh m.fl. 2005). Leseren får innføring i hvordan bruk av prosessen kan bane vei mot ny organisasjonskunnskap. Nonaka og Takeuchi (1995); Nonaka (2006) og von Krogh m.fl. (2006), men de problematiserer i liten grad faktorer som kan bidra til at kunnskapsutviklingsprosessen stopper opp og at det som er taust kanskje forblir taust.

Kunnskap om kommunikasjon i et systemperspektiv bidrar til å forstå at det er mange mekanismer som påvirker forholdene på individ og gruppenivå og hvor mellomledere har intensjon om transformasjon av taus kunnskap. Det som kanskje kan se ut som enkelt, kan vise seg å være svært komplisert (se figur 5).



Figur 5: Fenomenære kommunikasjonsbegreper som påvirker sosialisering- og eksternaliseringsprosessen (Laget av oppgaveforfatteren inspirert av utvalgte begreper fra Gregory Batesons' kommunikasjonsteori og deler av Nonaka og Takeuchis' kunnskapsskapingssprosess).

Mellomledere som initierer kunnskapsskapingssprosesser og har som intensjon å frigjøre taus kunnskap, får utvidet sine refleksjoner ved å analysere Gregory Batesons' fenomenære begreper. Batesons' systemperspektiv indikerer at en gruppe fungerer som ett system hvor delene påvirkes av delene og av helheten og hvor kontekst, relasjoner, nivåer i kommunikasjon og læring påvirker alle som inngår i systemet i forhold til intensjonen om å fremme transformasjon av taus kunnskap. Mellomlederen skal støtte opp om kunnskapsutvikling, men det er en komplisert prosess. Dels fordi kunnskapen som skal frigjøres er fragmentert og flytende, og dels at medlemmene i en gruppe inngår i et system med høy kompleksitet.

5 AVSLUTNING

I oppgaven har jeg belyst, analysert og drøftet kommunikasjonens betydning for frigjøring av taus kunnskap i organisasjoner på individ og gruppenivå, og hvordan mellomlederen som en kunnskapsleder blir påvirket av økte kunnskaper om kommunikasjon. Oppgaven har tatt utgangspunkt i Nonaka og Takeuchi (1995) og von Krogh m.fl. (2005) anvendte syn på frigjøring av taus kunnskap, og som har vært avgrenset til å gjelde på individ og gruppenivå. I analysen har jeg problematisert enkelte av Batesons' (1972 og 1979) fenomenære kommunikasjonsbegreper som relasjon, kontekst, analog kommunikasjon, metakommunikasjon og læring opp i mot Nonaka og Takeuchis' anvendte syn på transformasjon av taus kunnskap.

Analysen indikerer at det er stor grad av kommunikasjonskompleksitet på individ og gruppenivå i organisasjoner, og som betyr at det kan være vanskelig for mellomledere å få frigjort taus kunnskap. Her har jeg også benyttet andre teoretiske bidrag (Polanyi i Davenport og Prusak 2000: i Tsoukas 2006 og Tsoukas 2006) som støtte for at transformering av taus kunnskap er svært utfordrende, krevende og deres syn er at det nærmest er umulig å frigjøre taus kunnskap. Nonaka og Takeuchi har kanskje en teknisk tilnærming til kunnskapsskaping (Tsoukas 2006), men jeg synes det er positivt at de tror det er mulig å frigjøre taus kunnskap. De har forslag til tiltak som kan bidra til at taus kunnskap kan frigjøres og dermed artikuleres. Hvis mellomledere antar at det er umulig å frigjøre taus kunnskap, vil de antageligvis ikke igangsette arenaer for kunnskapsutvikling? Hvorfor skal de bruke tid på noe som er umulig å få til? Det er forskjell på å ha som utgangspunkt at det til en viss grad er mulig, eller å tro at det absolutt ikke er mulig. I et slikt perspektiv har Nonaka og Takeuchi et viktig bidrag i debatten, og jeg tror det er bedre å forsøke enn å la være. Uavhengig av om det er mulig at taus kunnskap frigjøres eller ikke, så gir Gregory Batesons' perspektiv virkelig mulighet for mellomledere til å utvide refleksjonene over egen og andres kommunikasjon (1972 og 1979).

Kunnskap om kommunikasjon kan bidra til at mellomledere får økt bevissthet om komplekse kommunikasjons- og relasjonsprosesser i grupper, noe som er en verdifull kunnskapsbase å ha med seg videre som kunnskapsledere.

Litteraturliste

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

Bateson, Gregory. (1972): *Steps to an ecology and mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. Chicago and London: University of Chicago Press

Bateson, Gregory. (1979): *Mind and Nature*. New York: E.P. Dutton

Convatec Norge: <http://www.convatec.no/nb/cvtne-hstrmssi/cvt-portallev1/0/detail/0/2432/5001/history-mission.aspx> 05.10.2010

Davenport, Thomas & Laurence H. Prusak (2000): *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Dierkes, Meinolf, Ariane Berthoin Antal, John Child & Ikujiro Nonaka (eds.) (2001): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. OUP.)

Easterby-Smith, Mark & Marjorie A. Lyles (red.)(2003): Introduction: *Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management*. I: Easterby-Smith, M. & M.A. Lyles (Red.): *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden, MA: Blackwell Publishing. s. 1-15

Fear, Jeffrey R (2001): "Thinking Historically about Organizational Learning" I: Dierkes, Meinolf, Ariane Berthoin Antal, John Child & Ikujiro Nonaka (eds.) (2001): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. OUP.)

Filstad, Cathrine. (2007) Forskning.no URL: [http://www.forskning.no/artikler/2007/mai/1178607732.83\(07.05.2010\)](http://www.forskning.no/artikler/2007/mai/1178607732.83(07.05.2010))

Friedman, Victor, J. (2001): "The Individual as Agent of Organizational Learning" I: Dierkes, Meinolf, Ariane Berthoin Antal, John Child & Ikujiro Nonaka (eds.) (2001): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. OUP.)

Gherardi, Silvia og Davide Nicolini (2001): "The Sociological Foundations of Organizational Learning". I: Dierkes, Meinolf, Ariane Berthoin Antal, John Child & Ikujiro Nonaka (eds.) (2001): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. OUP.)

Gjems, Liv (2007): "Meningsskaping i veiledning": I: Kroksmark, Thomas og Karin Åberg (red). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grønhaug, K., O. Hellesøy, G. Kaufmann (2001): *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigomostad & Bjørke AS.

Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul (1996): *Feltmetodikk – Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Handal, Gunnar (2007): "Veilederen – guru eller kritisk venn?" I: Kroksmark, Thomas og Karin Åberg (red): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hope, Ole (2010): *The Politics of Middle Management Sensemaking and Sensegiving*. *Journal of Change Management*. Vol. 10, No 2. 195 – 215. June 2010.

Høgskolen i Oslo: <http://www.hio.no/Studietilbud/Bachelorstudier/Bachelorstudium-i-sykepleie> 05.10.2010.

Imsen, Gunn. (2004): *Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen*. I: Gunn Imsen (red): *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Trondheim: Universitetsforlaget.

Karoliussen, M og K, Lislerud Smedbye (1983): *Sykepleie - fag og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kroksmark, Thomas og Karin Åberg (red). (2007): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nonaka, Ikujiro og Hirotaka Takeuchi. (1995): *The knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

- Nonaka, Ikujiro, Georg von Krogh & Sven Voelpel (2006): *Organizational Knowledge Creation Theory: Evolutionary Paths and Future Advances*. *Organization Studies* 27(8): 1179-1208
- Nygård, Roald. (2007): *Aktør eller brikke? Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Orlikowsky, Wanda (2002): *Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing*. *Organizations Science*. Vol. 13, No 3, May – June, pp, 249 – 273
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. S.113 – 135. Copyright (C) 2004 Unge Pædagoger. Kopisamling. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Reinhardt, Rüdiger, Manfred Bornemann, Peter Pawlowsky and Ursula Schneider (2001): “Intellectual Capital and Knowledge Management” I: Dierkes, Meinolf, Ariane Berthoin Antal, John Child & Ikujiro Nonaka (eds.) (2001): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. OUP.)
- Simonsen, Ingvild Maanum (2006): *Hvordan kan mellomledere praktisere kunnskapsledelse og utnytte kunnskapspotensialet i organisasjoner?* Oslo: Universitetet i Oslo
- Skagen, Kaare (2000): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Side 19-34. Kap 1: Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning – analyse og kritikk”. I (Red) Skagen, K. Copyright (C) 2000 Fagbokforlaget.
- Skogstad, A og S. Einarsen (2002): *Ledelse på godt og vondt*. Bergen: Fagbokforlaget Vigomostad & Bjørke AS.
- Store Norske Leksikon URL1: <http://www.snl.no/kybernetikk> . (22.08.2010)
- Store Norske Leksikon URL 2: http://www.snl.no/sml_artikkel/met- (05.09.2010)
- Svalund, Jørgen (2009): *Fakta om arbeidslivet og utdanningsgruppene*. Oslo: Fafo-rapport
- Sørensen, B.A. og A. Grimsmo (2001): *Varme og kalde konflikter i det nye arbeidslivet*. Oslo: Tiden Norsk Forlag AS.

- Sørhaug, Tian (2004): *Managementalitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigomostad & Bjørke AS.
- Tsoukas, Haridimos. (2006): *Complex Knowledge – Studies in Organizational Epistemology*. New York: Oxford University Press
- Ulleberg, Inger (2004): *Kommunikasjon og veiledning. En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vik, Sigurd. (2007): *Prestasjonskultur og prestasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- von Krogh, Georg og Ikujiro Nonaka (2005) *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: N.W Damm & Sønn.
- Watzlawick m.fl. 1967, Paul, J. Beavin Bavales og D.D. Jackson. (1967): *Pragmatics of Human Communication*. New York – London: W.W. Norton & Company
- Zárraga, Celia og Jaime Bonache. (2005) *The Impact of Team Atmosphere on Knowledge Outcomes in Selfmanaged Teams*. *Organizational Studies* 26/5: 661-681.