

## Notat 2012-5x

# Om individuel og organisatorisk læring og deres relevans for aktionslæring

### Indhold

1. Individuel læring
  2. Kollektiv læring anskuet som fællesmentale spor
    - 1.2 Bions begreb om gruppementalitet
    - 2.2 Schein om grundlæggende antagelser, værdier og organisationskultur
  3. Argyris & Schöns teori om organisatorisk læring
    - 3.1 Hvad er en organisation?
    - 3.2 Brugsteorier som led i organisatorisk læring
    - 3.3 Individuel og organisatorisk selvundersøgelse
    - 3.4 Single- og double-loop læring
  4. Når der ikke er mismatch
- Referencer

## 1. Individuel læring

Kernen i dette notat<sup>1</sup> er en detail-gennemgang af Argyris & Schöns emblemiske teori om organisatorisk læring og dermed også af deres læringsbegreb, både på individ- og organisationsniveau.

Mit eget udgangspunkt er en bestemt opfattelse af individuel læring, eller mere præcist *erfaringslæring*. Dette læringsyn fremgår også af Madsen et al. 2010:18-24.

Læring er både *proces* og *produkt*. Hvor det handler om individuel læring, afsætter processen sig som *mentale spor* (produkter, resultater, objektiveringer) af givne processer, spor som bl.a. repræsenterer bestemte handleparatheder. Nogle spor udvikles til *mentale vaner*.

Læringen vil først for alvor vise sin værdi, når og hvis den kan omsættes til *handling*. Eller blot adfærdsmæssige *vaner*, forstået som automatiserede mønstre<sup>2</sup>. Men måske går der lang tid, inden dette materialiserer sig, og i mellemtiden vil jeg stadig insistere på at kunne tale om, at personen har lært noget. I modsat fald ville de refleksioner over egen læring, som foregår i en aktionslæringsgruppe, slet ikke kunne vedrøre 'læring', for den afklaring, der er sket i processen, har endnu ikke til fulde vist, om den er det rene mundsvejr, eller om den kan omsættes i nye og forbedrede projekthandlinger. Vi skal da også se, at Argyris & Schön anser ændret handling for at være en nødvendig betingelse for at ville tale om læring.

De spor, jeg refererer til, bygger nødvendigvis videre på tidligere erkendelser, forståelser, viden og færdigheder; læring er en *kumulativ* affære. Men videreførelsen består ikke altid i blot at *udvide* eksisterende paratheder, eller evt. indskrænke dem i form af *aflæring* eller blot almindelig glemsel. Ofte er der snarere tale om *omstruktureringer*, som f.eks. omlæring, yderligere differentieringer, ny-integrationer, bedre kontekstualiseringer eller mere adækvate generaliseringer. Den del af Argyris & Schöns begreb om double-loop læring, som vedrører revision af en gældende brugsteori, og som jeg vender tilbage til, er et eksempel på mental omstrukturering. Etablering af *læringstransfer* er også en del af den kumulative proces.

---

<sup>1</sup> I forhold til den seneste forløber for denne version, der hed Notat-2012-5 (maj 2012), er der foretaget almindelig korrektur og en mere omhyggelig gennemskrivning med tilføjelse af nye elementer. I en forhåbentlig senere og endnu mere udbygget version af notatet vil jeg forholde mig mere detaljeret til, hvordan man kan designe og rammesætte aktionslæring, så det fremmer organisatorisk læring. Desuden håber jeg at kunne inddrage nogle af de relevante danske tilgange til organisatorisk læring, f.eks. Elgaard, 2005; Stegeager & Laursen 2011; Rosenmeier & Søholm 2011.

<sup>2</sup> Nogle gange, som her, er det afklarende at kunne skelne mellem handling og adfærd. Katzenelson (2000) har udredt forskellen ved bl.a. at sige, at mens adfærd har *årsager*, så har handlinger *grunde*, de kan begrundes. Men at have en sprogliggjort hensigt, *inden* man handler, er undtagelsen snarere end reglen; som oftest er man sig ikke intentionen og målet bevidst i handlingens øjeblik, men adspurgt kan man redegøre for det, altså begrunde sig. Når man agerer vanestyret, kan man ikke begrunde det på nogen fornuftig måde, men måske nok redegøre for en årsag, nemlig at vanen er praktisk for én, eller at den har en lang historie.

Jeg bruger 'mental' som overbegreb for kognitive, emotionelle, motivationelle, holdnings- og værdimæssige dimensioner, uanset om personen i øjeblikket er bevidst om dem. "Det mentale" er forankret i kroppen, inkl. hjernen, så den spiller med. Hvad så med kropslige færdigheder og indlærte mønstre, som personen slet ikke har repræsenteret mentalt? Men de kun perifer interesse i en aktionslærings-sammenhæng. Sagt på en anden måde: Kun den slags læring er AL-relevant, som har et potentiale for at blive repræsenteret i bevidstheden, f.eks. ved at en person reflekterer over sine færdigheder. Argyris & Schön opererer med et mentalt niveau, der er nogenlunde lige så bredt afgrænset som hos mig.

Jeg skelner mellem *reflekteret og ikke-reflekteret læring*. Dyr kan jo også lære, og mange former for menneskelig læring, som f.eks. vanedannelse, sker helt eller delvist uden refleksioners "indblanding". Hvor kroppen "ved", hvad den skal gøre. Læring bruges således som et overbegreb, hvor den reflekterede udgave kun udgør en mindre, men meget givtig del. Aktionslæring sigter som bekendt mod reflekteret læring.

Hvad er forholdet mellem *læring og udvikling*? Mange former for individuel udvikling beror på indbyggede modningsprocesser og afhænger ikke af læring. Men læring interagerer selvsagt med modning hos det opvoksede menneske. Hos voksne er forbindelsen mellem læring og udvikling nok tættere. Nogle former for læring er f.eks. ensbetydende med en *personlig udvikling*, hvor vedkommende får integreret hidtil fragmenterede mentale strukturer som f.eks. holdninger og værdier, og lærer (!) sig selv bedre at kende.

En sidste præcisering af mit læringsbegreb går ud på, at for at en ændring skal kunne kaldes reflekteret læring, må den repræsentere en eller anden form for *forbedring*, vel vidende at det åbner for spørgsmålet om, hvem der skal afgøre om og i hvilken forstand der er tale om en forbedring. Vi skal se, at dette ligner Argyris & Schöns "produktiv læring".<sup>3</sup>

Jeg anvender *kollektiv læring* som et overbegreb, der omfatter *organisatorisk læring*, men også kan vedrører den læring, som sker på teamniveau og i det hele taget i enheder, som er så små, at det virker misvisende at kalde dem organisationer. Det må dog medgives, at mange definerer 'organisation' på en måde, så begrebet også omfatter de mindre enheder. Kollektiv og organisatorisk læring er som regel ensbetydende med tilsvarende udvikling; den kan være mere eller mindre reflekteret.

I forhold til det, som er notatets hovedtema, nemlig kollektiv og herunder organisatorisk læring, kan man stille to spørgsmål:

---

<sup>3</sup> Sammenlign det læringsyn, som præsenteres i Laursen & Stegeager. Læringsbegrebet refererer her til forandringsprocesser med fire egenskaber, (a) den lærendes handlingspotentiale forandres, (b) indholdet er viden og kunnen, (c) læringen opstår i interaktioner mellem den lærende og omverdenen, og (d) læringens "manifeste udtryk er vedvarende adfærdsforandringer, der af 'nogen' opfattes som en 'forbedring'" (2011:50, kursivering udeladt).

- (a) Hvordan skal vi definere kollektiv/organisatorisk læring?
- (b) Hvad er sammenhængene og overgangene mellem individuel og kollektiv/organisatorisk læring?

Svarene er relativt enkle, hvor man nøjes med at interessere sig for en lille gruppe eller et team, men hvad når deltagere i et AL-program indgår i en større og mere kompleks organisation? Hvad skal der til, for at man her kan tale om *organisatorisk læring*?

I det følgende argumenterer jeg først for begrebet fællesmentale spor, hvilket sker med Bions og Scheins teorier som eksempler. Efterfølgende kommer notatets længste og mest centrale afsnit, der handler om Argyris & Schöns teori om organisatorisk læring. Der findes et utal af tilsvarende gennemgange af Argyris & Schön fra danske forskeres side, men jeg har haft brug for at komme tilbage til kilderne, og desuden er mine læsninger og tolkninger farvet af den særlige brugsinteresse i relation til aktionslæring.

I det sidste afsnit 4 fokuserer jeg kortfattet på typer af organisatorisk læring, der ikke som i Argyris & Schöns teori tager afsæt i et oplevet mismatch mellem intentioner og resultater.

I særskilte underafsnit indkredses relevansen for aktionslæring.

## 2. Kollektiv læring anskuet som fællesmentale spor

Et par steder i den håndbog om aktionslæring, hvor jeg sammen med andre forankrede vores særlige VIA-model i en række bredere kontekster (Madsen et al. 2010), omtales kollektiv eller organisatorisk læring, bl.a. her:.

”Hvis individuel læring kan ses som bestemte slags spor i mentale strukturer, så kan kollektiv læring defineres som fælles-mentale spor i kollektive strukturer, spor der gør den givne gruppe eller organisation bedre i stand til at løse sin opgave effektivt og med kvalitet. Fælles-mentale spor kan f.eks. henvise til ændringer i de fælles meningsstrukturer, bedre tilpassede sociale normer, mere hensigtsmæssige værdier, mere realistiske fælles grundlæggende antagelser eller en mere funktionel kultur. ... Ligesom tilfældet er med individuel læring, er der ingen garanti for, at ændrede fælles-mentale strukturer fører til en anderledes praksis i kollektivet” (Madsen et al. 2010:22).

Men faktum er, at hele bogen og i særdeleshed VIA-modellen er mest fokuseret på individuel læring. Se dog kapitel 9, hvor et ledelsesteam tydeligvis opnår kollektiv læring ved at deltage i et AL-forløb, uden at dette begreb dog bruges i casebeskrivelsen. På det generelle plan er det en central pointe, at grundtanken i det individuelle læringsbegreb kan overføres til de højere niveauer.

Jeg antager, at kollektiver kan lære, og lære på måder som ikke bare er summen af individuelle medlemmers læring. Samtidig pointeres det, at kollektiver ikke kan reflektere, det kan kun individer

og herunder individer i fællesskab (jeg *kunne* have tilføjet, i overensstemmelse med Argyris & Schön, at kun individer kan handle, om end de kan gøre det på vegne af organisationen). Men sådanne refleksioner kan sætte sig spor i form af kollektiv læring. Meget mere siger jeg ikke, hvilket ret beset er utilfredsstillende.

Jeg har tidligere, i Madsen 2008, introduceret ”det fællesmentale niveau”, med eksempler fra Bions begreb om gruppementalitet og Scheins begreber om fælles grundlæggende antagelser og fælles værdier. En lidt anden dimension er det fælles sæt af *forventninger*, som udgør kollektivets normer og roller. Også de er af mental art, og på linje med næsten hele vores mentale liv retter de sig udad mod ”noget” i omverdenen, her fortrinsvist de andre og det fælles tredje i det sociale system. *Psykologiske kontrakter*, defineret som mere eller mindre gensidige forventninger mellem medarbejder og organisation/ledelse kan nævnes som endnu et eksempel på fællesmentale størrelser (Rousseau 1995; Madsen 2012).

En lakmusprøve på, om der er tale om *fællesmentale* spor er, at i hvert fald dele af dem forbliver intakte, i hvert fald for en tid, selv om der sker udskiftning blandt kollektivets medlemmer.

## 2.1 Bions begreb om gruppementalitet

I nogle tilfælde foregår der fællesmentale processer bag om ryggen på organisationsmedlemmerne og ingenlunde som udtryk for kollektiv læring, i hvert fald ikke hvis læring defineres som noget, der forbedrer kollektivets tilpasning eller opgaveløsning. Det er den slags processer, som psykodynamikeren Wilfred Bions gruppedynamiske teori handler om. Han antager, at en gruppe kan blive opslugt af det, han kalder gruppementaliteten alias grundantagelsesniveauet. Det er et regressivt lag, og jeg kalder det at *dumpe under strengen*. Under strengen hersker et særegent *hatred of learning*, som Bion siger (1961:89)<sup>4</sup>. Her har flokdyret og de medfødte mønstre nemlig taget over.

“Group mentality is the unanimous expression of the will of the group, contributed to by the individual in ways of which he is unaware, influencing him disagreeably whenever he thinks or behaves in a manner at variance with the basic assumptions. It is thus a machinery of intercommunication that is designed to ensure that group life is in accordance with the basic assumptions” (Bion, 1961:65).

Et kommunikationsmaskineri, hedder det i citatet. Gruppementaliteten kommer til udtryk som et anonymt system hvor den enkelte ikke optræder i kraft af sin individualitet, men som en del af et kollektivt ”væsen” – mennesket som gruppedyr. Bag adfærden ligger nogle almenmenneskelige mentale paratheder, som Bion kalder *valenser*. Som sådan svarer gruppementaliteten og de grundlæggende antagelser til et lille hjørne af de fællesmentale fænomener.

---

<sup>4</sup> Med reference ikke til Bion, men til Lewins trefasede ændringsmodel bruger Schein (1976) begrebet *læringsangst*.

Dette med gruppedyrets anonyme enstemmighed har lighedspunkter med Janis' (1982) begreb om *groupthink*, der dækker over situationer, hvor individers mentale kapacitet, realitetstestning og moralske dømmekraft sættes ud af kraft, ofte som følge af et overdrevent ønske om, eller et gruppepres i retning af, at nå frem til enighed.

Freud skelnede mellem id og ego (lige her glemmer vi super-egoet) og tilsvarende mellem primær- og sekundærprocesser. Det er en sådan to-lags tænkning, Bion har overført til gruppeniveau. Han anskuer gruppen som en *mental dobbelttilstand*, der resulterer i to kvalitativt forskellige interaktions- eller kommunikationsformer. Det ene niveau fungerer rationelt, det andet irrationelt. Man skal forestille sig, at der kører parallelle processer, processer som ikke uden videre befordrer hinanden.

For at kunne *lære*, skal gruppen iflg. Bion fungere på et niveau, han kalder arbejdsgruppen, altså "over stregen". Det sker ved at orientere sig mod *primæropgaven*<sup>5</sup>, hvilket dels forbinder gruppen med omverdenen, dels forudsætter avanceret sprog og kommunikation, respekt for individualitet og individuelle forskelle, samarbejde, effektiv realitetstestning og i det hele taget "videnskabelig" modus. Dele af disse funktionsmåder kan sandsynligvis kaldes fællesmentale, f.eks. den fælles forståelse af primæropgaven.

En klar, velforstået og accepteret primæropgave og en *organisering*, der er gearet til primæropgaven, er iflg. Bion med til at fastholde processerne over stregen og forebygge, at gruppen dumper ned i de regressive lag. Dermed er disse forhold også forudsætninger for læring.

*Sammenfattende*: Deltagere i grupper og organisationer kan under visse omstændigheder komme til at fungere så kollektivt, at de mister enhver rationalitet og individualitet og i stedet på en ubevidst måde indgår i irrationelle mønstre. I sådanne processer "under stregen" kan ingen læring ske. Læring, og i særdeleshed reflekteret læring, forudsætter en anden modus, svarende til funktionsmåder "over stregen". Denne modus inkluderer bl.a. realitetstestning, samarbejde og avanceret kommunikation, hvilket fremmes gennem klarhed omkring opgave, organisering og rammer. Processerne under stregen og en del af processerne over stregen foregår fællesmentalt.

### *Relevans for aktionslæring*

Hos Bion finder man en teoretisk begrundelse for det hensigtsmæssige i at organisere sig omkring primæropgaven, jf. den store vægt, som VIA-modellen lægger på rammesætning og kontrakt. Nævnes kan også den betydning, Bion tillægger avanceret sprogliggørelse af og kommunikation om praksisrelaterede problemstillinger, noget som understøttes i AL og tilsvarende metoder.

---

<sup>5</sup> Begrebet 'primary task' går igen inden for de dele af Tavistock-traditionen, som bygger videre på Bion. Den danske psykodynamiske organisationspsykolog Steen Visholm oversætter til 'hovedopgaven', og han betegner det, der foregår "over stregen", som målrationalitet – uden at hans dobbeltmentale model dog helt svarer til Bions. Se især Visholm 2004.

Overdrevne krav om enighed kan resultere i tab af rationalitet, og derfor er det vigtigt, at arbejdet i en AL-læringsgruppe tillader mange forskellige perspektiver på sagen. Det er noget af det, som fremmes gennem iscenesættelse med reflekterende team fremmer.

## 2.2 Schein om grundlæggende antagelser, værdier og organisationskultur

Edgar Schein kendes af mange som en central skikkelse inden for organisationspsykologien. Hans to mest kendte bidrag handler om proceskonsultation hhv. organisationskultur. Hvad sidstnævnte angår, er det både tydeligt og eksplicit, at han er inspireret af Bion og af de dele af Tavistock-miljøet, som har videreudviklet Bion. Her er hans definition:

“I will argue that the term ‘culture’ should be reserved for the deeper level of *basic assumptions* and *beliefs* that are shared by members of an organization, that operate unconsciously, and that define in a basic ‘taken-for-granted’ fashion an organization’s view of itself and its environment. These are *learned* responses to a group’s problems of *survival* in its external environment and its problems of *internal integration*”.  
(Schein 1985:6)

De *grundlæggende antagelser* og overbevisninger er iflg. Schein den dybeste del af organisationens kultur. Vendingen ‘shared assumptions’ tydeliggør den fællesmentale karakter. Begrebet er inspireret af Bions tilsvarende term, men slet ikke identisk, bl.a. fordi antagelserne hos Schein sagtens kan være rationelle, og som regel har de engang været det. Disse fællesmentale fænomener udvikles over tid og ses som resultatet af en *kollektiv læreproces* – også på dette punkt adskiller Schein sig fra Bion. Nye organisationsmedlemmer har ikke været en del af hele denne proces, så de må lære og indarbejde kulturen ved at blive socialiseret til den. Organisationskulturen er kort sagt et resultat af organisatorisk læring.

Et andet niveau i kulturen er *værdier* – et område som senere i Scheins tekst viser sig også at omfatte *normer*. Nogle værdier undergår en ”kognitiv transformation”, hvor de gradvist falder ud af bevidstheden og ender som en del af de grundlæggende antagelser (Schein 1985:16). For andre sker der ikke en sådan forandring, de forbliver bevidste og artikulerede, og de inkorporeres måske i en form for organisationsfilosofi. Men ”if those values are not based on prior cultural learning, they may also come to be seen only as what Argyris and Schön (1978) have called ‘espoused values’” (ibid.:17). Sådanne *skueværdier* kan nok forudsige, hvad folk vil *sige*, men ikke hvad de vil *gøre*.

Der er altså to slags værdier i Scheins teori, begge af fællesmental art. På den ene side de ”ægte” værdier som rent faktisk er medbestemmende for organisationsmedlemmernes handlinger, og på den anden side skueværdierne. Begge må betragtes som fællesmentale fænomener. Og husk i øvrigt, at næsten hver gang, vi opererer med denne type dikotomier, så er der tale om gradforskelle mellem poler.

Også på et andet punkt sammenligner Schein sig med Argyris & Schön: “What I am calling assumptions are congruent with what Argyris has identified as ‘theories-in-use’, the implicit assumptions that actually guide behavior, that tell group members how to perceive, think about, and feel about things” (Schein op.cit.:18). Skal man omlære (‘re-learn’), kræves en grundig

undersøgelse ('re-examination'), noget han sammenligner med Argyris & Schöns double-loop læring.

De antagelser, der ender som ubevidste og fælles brugsteorier, har på et tidspunkt fungeret godt i forhold til organisationens eksterne overlevelse og interne integration. De har desuden tjent kompleksitets-reducerende formål, "cultural assumptions can be thought of as a set of *filters or lenses* that help us focus and perceive the relevant portions of our environment" (ibid.:83, mine fremhævelser). Og "if the culture that develops *works*, it will ultimately be taken for granted as the only correct way for group members to see the world" (ibid.:206). På tværs af dette tjener organisationskulturen spændings- og angstreducerende funktioner.

"Clearly, such unconscious assumptions can distort data" (ibid:18). Jeg tolker Schein sådan, at der er mindst tre grunde til, at kulturens oprindelige funktionalitet kan udvikle sig i dysfunktionelle retninger. Den ene refererer til omtalte filter-funktion: man ser, hvad man forventer, ønsker eller overhovedet er i stand til at se. Den anden handler om, at angstreduktion meget ofte er forbundet med forsvarsmekanismer som f.eks. benægtelse, forvrængning og projektion. I begge tilfælde vil organisationsmedlemmerne have meget selektive eller måske endda fordrejede oplevelser af de faktiske realiteter.

For at forstå den tredje årsag til udviklingen af dysfunktionelle organisationskulturer, skal vi have fat i kombinationen af den ikke-bevidste status og tidsdimensionen. Grundtanken hos Schein er, at de antagelser, overbevisninger, værdier og normer, som med tiden bliver ubevidste, oprindeligt tjente til ekstern overlevelse og intern integration. Men så går tiden, der sker alverdens ændringer både organisationsinternt og –ekstern. Når organisationsmedlemmer taber den bevidsthedsmæssige kontakt med deres antagelser etc., svarer det til, at disse fungerer som automatiserede fællesmentale vaner. Sådanne vaner har en *indbygget træghed*, de fortsætter med at fungere som brugsteorier, selv når virkeligheden så at sige er løbet fra dem. Måske sker der justeringer og tilpasninger over tid, men altid med forsinkelse – med mindre organisationsmedlemmerne arbejder kontinuerligt med at bevidstgøre, italesætte og reflektere over deres grundlæggende antagelser.

I en senere artikel bruger Schein formuleringen 'fælles mentale modeller' som led i en argumentation for, at der altid vil opstå subkulturer i en organisation, og at der derfor er behov for noget, der forbinder dem. "Any form of *organizational learning*, therefore, will require the evolution of *shared mental models* that cut across the subcultures of the organization" (Schein 1993:41, mine fremhævelser). I samme artikel afslutter Schein med at påpege, at på den ene side er dialog på ledelsesniveau afgørende for, at organisatorisk læring kan finde sted, og på den anden side skal der mere til, bl.a. dialog på flere niveauer, og dialoger der søger om bag de gældende antagelser i hovedkulturen og eventuelle subkulturer.

*Sammenfattende:* De dybeste og mest væsentlige lag i Scheins begreb om organisationskultur består af de antagelser, overbevisninger, værdier og normer, der fungerer som ikke-bevidste fællesmentale styringsmekanismer, også kaldet brugsteorier. De er fremkommet over tid som resultat af en kollektiv proces, en form for organisatorisk læring. Og de er handlingsstyrende, til trods for at de ofte helt eller delvist har mistet deres oprindelige funktionalitet. Man må forestille sig, at de kan give anledning til forskellige former for mismatch, et begreb der forklares nærmere i afsnit 3.

### *Relevans for aktionslæring*

I en læringsgruppe bestående af enkeltpersoner med hver sin hjemorganisation kan der arbejdes med de måder, hvorpå aktøren bærer rundt på sin organisationskultur og derved tager en lang række forhold for givet – forhold som andre medlemmer af LG, der bærer rundt på andre organisationskulturer, måske ret let kan ”afsløre”.

Dersom læringsgruppen består af f.eks. et team, eller på anden måde af medlemmer, som alle tilhører samme organisation og samme organisatoriske kultur, er det noget vanskeligere for dem at se om bag præmisserne for deres AL-projekter. I sådanne tilfælde vil det være gunstigt med input fra en rammekonsulent, eller man kan forsøge at arbejde på tværs af eksisterende læringsgrupper, i hvert fald med mellemrum.

## 3. Argyris & Schöns teori om organisatorisk læring

Hvor Schein har organisatorisk læring som et sidetema, er begrebet et hovedtema for disse to fyrtårne. I det følgende tager jeg afsæt i den stærkt reviderede udgave af Argyris & Schöns oprindelige værk fra 1978. Den nye udgave hedder *Organizational learning II* og er fra 1996. Efter 1978-publikationen skiftede Schön delvist spor, idet han udviklede sin teori om, hvordan den professionelle praktiker reflekterer i og over praksis, mens Argyris fortsat skrev om de temaer, som indgår i 1978- og 1996-versionerne. Desuden formulerede han sammen med andre kolleger den handlingsteori (*Action theory*, Argyris et al. 1985), som også bøgerne om organisatorisk læring hævdes at bygge på<sup>6</sup>.

Det centrale begrebspar i deres fælles teori er sondringen mellem single-loop og double-loop læring. Begge former har relevans for individuel såvel som organisatorisk læring. For at forstå disse begreber, skal vi have fat i, hvad de mener med brugsteori, læringssystem og læring i det hele taget samt i det Dewey-inspirerede ’inquiry’. Og for at indkredse forholdet mellem individuel og organisatorisk læring, skal vi også forstå, hvad de og andre mener med organisation – derfor først lidt om dette emne.

### 3.1 Hvad er en organisation

For at en samling individer kan kaldes en organisation, siger Argyris & Schön (A&S), må den for det første sætte grænser mellem sig selv og omverdenen; for det andet må den kunne tage beslutninger på en måde, som der er almindelig enighed om; og for det tredje må den kunne

---

<sup>6</sup> Visse steder ses en sammenkædning mellem på den ene side de AL-traditioner, som knytter an til aktionsforskning, og på den anden side Argyris’ (og Schöns) Action Science. Jeg har ved tidligere lejligheder tvivlet på denne kobling, men den foretages faktisk i Argyris & Schön 1996:50.

*delegere autoritet* til personer, så de kan *handle på kollektivets vegne*, som organisationsagenter. A&S taler i samme åndedrag om, at medlemmernes adfærd må være regel-styret – dog ikke nødvendigvis via eksplicite retningslinier, for som oftest er reglerne helt tavse. Eksistensen af tavse regler vil jeg sidestille med dele af den uformelle organisation. A&S har muligvis et fjerde krav, nemlig at organisationen skal have en vis alder - i hvert fald betragter de midlertidige organisationer som grænsetilfælde (Argyris & Schön 1996:9-10).

Selve *størrelsen* synes ikke at være et kriterium for A&S, ej heller *kompleksiteten*. Faktum er dog, at næsten alle deres mange cases drejer sig om store, komplekse virksomheder. Hvad så med en arbejdsgruppe eller et team, der fungerer internt i en organisation? Eller forvaltninger og deres underafdelinger i en kommune? Vil man kunne tale om organisationer-i-organisationer? Ja, det må være den logiske følge af grænsekriteriet. For der sættes nødvendigvis en grænse mellem team A og team B, eller afdeling C og D, hver af disse delsystemer delegerer autoritet og kan inden for visse rammer tage beslutninger, så de er begge at regne som organisationer, i hvert fald iflg. A&S.

Jeg selv vil helst reservere 'organisation' til mere komplekse størrelser, der typisk *inkluderer* grupper eller teams. Som nævnt indledningsvist anvender jeg 'kollektiv' som et overbegreb, der omfatter alle sådanne enheder, både egentlige organisationer og mindre grupper. I *den horisontale dimension* vil det være muligt at tale om teams og naboteams eller afdelinger og naboafdelinger – eksempler på organisatoriske kollektiver der indgår de i den større organisatoriske sammenhæng. *Den vertikale dimension* handler om relationen mellem ledelse og medarbejdere; alt afhængig af organisationens kompleksitet vil der være forskellige antal vertikale niveauer med tilsvarende kollektiver: ledelsesgrupper og medarbejdergrupper.

Endnu et spørgsmål er, hvordan organisationens individuelle medlemmer indtænkes. Her er det interessant, at Edgar Schein har flg. definition på en *formel organisation*:

”En organisation er den planlagte koordinering af aktiviteterne hos et antal mennesker med henblik på opnåelsen af nogle fælles, eksplicite hensigter eller mål gennem arbejdsdeling og funktionsopdeling og gennem et autoritets- og ansvarshierarki” (Schein 1990:19).

Det særlige er, at den formelle organisation eksisterer ”uafhængigt af særlige personer, og organisationen kan overleve, selv om der finder en 100% udskiftning af medlemsskaren sted” (ibid.:20). Men der udvikler sig også en *uformel organisation*, og anerkendelsen af disse to niveauer eller delsystemer er vigtig, eftersom ”mange af de psykologiske problemer i organisationer kommer fra det komplekse samspil mellem formelle og uformelle organisationer” (ibid.:21). Og ikke blot problemerne, også læringspotentialerne og udviklingsmulighederne, vil jeg tilføje. Mere generelt ser Schein organisationen som et mangfoldigt åbent system, der består af mange slags undersystemer i dynamisk interaktion med hinanden.

Præciseringer af denne art kan virke som ordkløveri, men er væsentlige i nærværende sammenhæng, for hvor langt ud i den horisontale dimension, og hvor langt op eller ned i den vertikale ditto skal sporene efter individuel læring bevæge sig, for at det kan kaldes organisatorisk læring i Argyris & Schöns forstand? Og skal både den formelle og den uformelle organisation være

involveret? Store dele af A&S' teori giver bedst mening, hvis man medtænker den uformelle organisation.

### 3.2 Brugsteorier og organisatorisk læring

Før organisatorisk læring kan defineres, må vi forstå, hvad Argyris & Schön mener med en *brugsteori* (theory-in-use). En brugsteori om organisationen består af *styrende variable*, dvs. den måde individer eller kollektiver forstår deres egen organisation, herunder de relaterede kausalsammenhænge. Blandt styrende variable er overbevisninger, antagelser, værdier, normer og handlestrategier. A&S taler også om 'images of organization', altså organisationsbilleder eller organisatoriske selvforståelser. Nu om dage, hvor den narrative tilgang står stærkt, ville man også medregne de historier, der kan fortælles om organisationen. Skal disse begreber kobles til Scheins opfattelse af organisationer og organisationskultur, må brugsteorien desuden omfatte de ubevidste grundantagelser.

Brugsteorien er den bagvedliggende *mentale model*, som styrer handlingerne, ofte på en tavs og uerkendt måde. Den er noget andet end en *skuet teori* (espoused theory), forstået som den mere officielle og italesatte teori, som er helt eller delvist inkongruent med brugsteorien. Brugsteorier er typisk "undescribable" og – hvis inkongruensen er for stor – også "undiscussable". Overbegrebet for disse to er *handleteori* (theory-of-action). Typologien anvendes både på individ- og organisationsniveau. Se især Argyris & Schön 1996:13ff.

For Argyris & Schön begynder og ender al organisatorisk læring med individer, for kun individer kan tænke og handle. Om de gør det som *organisationsagenter* eller ej, er et andet og et afgørende spørgsmål. Men hvad er så forskellen på individuel og organisatorisk læring? Deres noget komplicerede definition lyder som følger:

"Organizational learning occurs when individuals within an organization experience a problematic situation and inquire into it on the organizations' behalf. They experience a surprising mismatch between expected and actual results of action and respond to that mismatch through a process of thought and further action that lead them to modify their images of organization or their understanding of organizational phenomena and to restructure their activities so as to bring outcomes and expectations in line, thereby changing organizational theory-in-use. In order to become organizational, the learning that results from organizational inquiry must become embedded in the images of organization held in its member's minds and/or the epistemological artifacts (the maps, memories, and programs) embedded in the organizational environment" (Argyris & Schön 1996:16).

Dette citat vil jeg nu bryde op i fem trin, idet jeg i nogen grad fortolker ordlyden og også inddrager pointer fra andre dele af deres tekst.

*Trin 1: En oplevelsen af mismatch.* Den første fase optræder, når bestemte organisationsmedlemmer oplever et overraskende mismatch mellem forventede og faktiske resultater af deres egne eller andres organisatoriske handlinger. Det er ikke afgørende for A&S, om det blot er en enkelt person, der starter med at have denne oplevelse, eller om den er mere udbredt, spørgsmålet er hvordan vedkommende reagerer på oplevelsen. Nogle gange lader man overraskelsen passere og fortsætter som vanligt, andre gange går man videre til trin 2.

*Trin 2: Nærmere undersøgelse.* Nu tages oplevelsen af mismatch op til nærmere undersøgelse i form af en kæde af "thought and action" (undersøgelsesbegrebet uddybes i afsnit 3.3). I deres definition understreger A&S, at undersøgelsen skal foregå *på vegne af* organisationen, men andre steder anerkender de, at processen godt kan starte med, at en eller flere individer foretager en undersøgelse, uden at det egentlig sker "på vegne af". Igen er det ikke afgørende, hvor mange der deltager i undersøgelsen, men skal processen videre til trin 5, er det vigtigt, at særligt centrale organisationsmedlemmer og/eller mange organisationsmedlemmer deltager.

*Trin 3. Undersøgelsen fører til ændringer i individuelle brugsteorier,* eller også gør den ikke. Som vi skal se i afsnit 3.4, foregår nogle former for undersøgelse inden for rammerne af den eksisterende brugsteori, således at undersøgelsen højst kan resultere i små-revisioner og single-loop læring. Andre gange sker der en mere radikal omstrukturering, og det er hvad de mener med double-loop læring. En læring af denne art begynder at ske, når deltagerne foranlediges til at modificere deres egen brugsteori - ja, sådan siger citatet, men det viser sig, at såkaldt single-loop læring godt kan foregå uden væsentlige ændringer af folks brugsteorier.

*Trin 4. Ændret praksis.* Allerede i undersøgelsens kæde af "thought and action" er der begyndt at ske ændringer i deltageres praksis, og med tiden vil deltageres aktiviteter blive omstruktureret, som citatet siger.

*Trin 5. For at overgå fra individuel til organisatorisk læring skal der ske en organisatorisk forankring.* Jeg oversætter dermed 'embedding' med forankring, men man kunne også sige organisatorisk indlejring. A&S omtaler en række forskellige forankringer af den art, jeg vil kalde organisatoriske spor eller objektiveringer. Først og fremmest at læringen spredes fra deltagerne i ovennævnte proces til andre i organisationen. Det kan også dreje sig om ændrede organisationsstrukturer, som viser sig i nye organisationskort; om ændrede planer og programmer; om anderledes vaner og rutiner som får en forholdsvis bred udstrækning; eller ændringer i de fælles organisationsbilleder. Nogle gange er ændringerne begrænsede, der er tale om single-loop læring, andre gange mere omkalfatrende i form af double-loop læring, jf. afsnit 3.4. Uanset hvad, så må processerne og objektiveringerne i sidste ende føre til, at et rimeligt stort antal individer i rollen som organisationsagenter *handler* anderledes end før.

Argyris & Schön forholder sig ikke til, hvor langt ud i den horisontale og vertikale dimension, skiftet til trin 4 skal række, for at kunne leve op til betegnelsen organisatorisk læring. Det er et spørgsmål om grader. De kommer heller ikke ind på topledelsens eller ledelseslagenes særlige rolle. I det hele taget er de overraskende vage omkring selve springet fra individuel til organisatorisk

læring. Men hvad angår læringens, altså både den mentale del og praksis, spredning i organisationen, forestiller jeg mig nogle emergente processer.

### *Relevans for aktionslæring*

Jeg gemmer hele spørgsmålet om individuel og organisatorisk undersøgelse til afsnit 3.3. Her skal det handle om, hvad der skal til, for at arbejdet i en AL-læringsgruppe kan føre til organisatorisk læring, eller andre former for kollektiv læring.

Lad os først antage, at en LG består af enkelt-individer fra hver sin hjemorganisation. Ingen af dem deltager "på vegne af" deres organisation, og de er primært motiveret af den individuelle læring og kompetenceudvikling, som kan hentes ud af arbejdet med deres AL-projekter. Så bortset fra at projekterne som sådan nok sætter sig visse spor i organisationen, vil man normalt ikke kunne tale om kollektiv/organisatorisk læring i sådanne tilfælde.

En anden mulighed er, at medlemmerne nok deltager på egne vegne, men alle kommer fra forskellige områder af samme overordnede organisation. Her vil der være en vis effekt af det gensidige kendskab og af de sammenligninger og erfaringsudvekslinger, som sker i læringsgruppen (og storgruppen). Men der skal en del mere til, for at det kan blive til organisatorisk læring.

Et tredje scenarie er, at et enkelt eller flere medarbejderteam fra en stor organisation deltager i et AL-program,. Hvis teamet som sådan lærer noget, vil der være tale om kollektiv læring. Men jeg vil hævde, at medlemmerne ideelt set skal deltage "på vegne af" den større organisation, og at deres læring i et eller andet omfang skal sætte sig spor i hele organisationen, for at man kan tale om organisatorisk læring. Det er dog mest af alt en definitionssag.

Den fjerde mulighed er, at en organisation rekvirerer et AL-forløb med det formål at udvikle sig i bestemte retninger, f.eks. at "klæde medarbejderne på" til en ny praksis. I sådanne tilfælde er muligheden for fuldgyldig organisatorisk læring klart til stede. Men det forudsætter, at de afklaringer, som sker i de respektive læringsgrupper, lever videre i den større organisation ved at sætte sig spor, f.eks. i form af ændrede fællesmentale strukturer og ændret organisatorisk praksis. Her må ledelsens rolle være af stor betydning.

Med disse konkretiseringer bliver det tydeligt, at vi har at gøre med et kontinuum, hvor individuel læring befinder sig ved den ene pol, mens man nærmer sig den anden pol ved voksende grader af horisontal og vertikal spredning og forankring. Et sted midt i kontinuet befinder sig team-læring og tilsvarende mere lokale former for kollektiv læring.

### **3.3 Individuel og organisatorisk selvundersøgelse**

Undersøgelsesbegrebet har allerede været på banen nogle gange. For Argyris & Schön er 'inquiry' et helt afgørende led i de processer, der fører til læring – vel at mærke det jeg kalder reflekteret

læring. I relation til organisatorisk læring er det af betydning, at undersøgelsen foregår interpersonelt, i en eller anden form for fællesskab, de taler således om ”organizational inquiry as linking interpersonal and organizational phenomena in organizational learning” (1996:191). Undersøgelsesbegrebet lægges i direkte forlængelse af Dewey:

“We use ‘inquiry’ here not in the colloquial sense of scientific og juridicial investigation, but in a more fundamental sense that originates in the work of John Dewey (1938): The *intertwining of thought and action* that proceeds from doubt to the resolution of doubt”.(Argyris & Schön 1996:11, min fremhævelse).

Og senere: ”Inquiry for Dewey combines mental reasoning and action” (ibid.:31). Også Dewey-begrebet ”problematic situation” anvendes, svarende til oplevelsen af mismatch mellem intentioner og konsekvenser. Bemærk at tanke og handling her er ligestillede, begge skal åbenbart optræde, for at A&S vil tale om en undersøgelse. Alt afhængig af, hvordan handling defineres - selve dette at undersøge i fællesskab er jo også en handling – virker det som et lidt voldsomt krav, men naturligvis er det optimalt, hvis man undervejs kan teste sine hypoteser og foreløbige undersøgelsesresultater i praksis.

Blandt de undersøgelsesformer, som især er relevante for læring, er *selvundersøgelser* og herunder *selvrefleksion* (se f.eks. 1996:120). Iflg. A&S foregår der *organisatorisk selvundersøgelse*, når den udføres af individer, som undersøger på vegne af organisationen. Men individuel undersøgelse kan udmærket bidrage til organisatorisk ditto - ”when individual and organizational inquiry do intersect, individual inquiry feeds into and helps to shape organizational inquiry” (ibid.:11).<sup>7</sup>

En vigtig del af sådanne undersøgelser indebærer, at parterne kigger nærmere på de kausale sammenhænge mellem intentioner, planer, handlinger og konsekvenser. Optagetheden af *kausal inferens* er noget af det, der får praktikerens undersøgelse til at ligne forskerens, men der er også forskelle. Den vigtigste er, at praktikeren har brug for at forstå konkrete, lokale, situations- og kontekstbundne sammenhænge, mens forskeren er ude efter langt mere generelle lovmæssigheder. For så vidt praktikerens – altså her: organisationsmedlemmet - har brug for at generalisere fra situation til situation, eller fra delsystem til delsystem, sker det via noget, som A&S i forbifarten kalder ”*reflective transfer*” (ibid.:42).<sup>8</sup>

Ligesom forskeren kan have problemer med *validitet*, kan også praktikerens have det, og i langt højere grad. Blandt de faldgruber og fejlkilder, A&S oplister (p.46ff), er følgende – her i let bearbejdede versioner:

---

<sup>7</sup> Jeg introducerede i sin tid ”organisationens dialogiske rum” som et metaforisk sted, hvor der kan foregå denne form for selvundersøgelser (se især Madsen 1996, 2000).

<sup>8</sup> Jeg har endnu til gode at indarbejde pointerne fra Laursen & Stegeagers artikel ”Organisatorisk læring og transfer” (2011).

- ✓ Man kan have svært ved at huske, hvad man i sin tid tænkte og gjorde, og vil derfor være tilbøjelige til at *rekonstruere* på en måde, som styres af andre hensyn end de daværende realiteter.
- ✓ Den evige travlhed og handlepresset i en organisation kan hæmme grundigheden og fremme undersøgelseshorisonter, der er *alt for kortsigtede*. Det samme kan ske pga. krav om effektivitet og indtjening.
- ✓ Man kan have svært ved at *se skoven for bare træer*, fordi man som organisationsmedlem befinder sig midt i skoven.
- ✓ Selve dette at medlemmerne er interessenter og politisk handlende parter i deres egen organisation, kan skabe mange former for *blindhed*.
- ✓ Der vil være en tendens til såkaldt *self-serving bias*, når man forsøger at vurdere kausale relationer, dvs. skævheder i retning af at komme ud af analysen i overdrevent positivt lys.
- ✓ Og sammenhængende hermed kan undersøgelsen af tidligere handlinger være farvet af vedkommendes behov for at redde ansigt; undersøgelser med høj validitet kan jo vise sig ret så afslørende og ubehagelige.<sup>9</sup>
- ✓ I det hele taget er det vanskeligt at drage kausale slutninger, og ikke kun når man selv er interessant.

Organisatorisk undersøgelse kan faciliteres af en aktionsforsker, som interviewer organisationsmedlemmerne (ibid.). En ekstra god grund til at få ekstern støtte til organisatoriske selvundersøgelser er, at nogle af de værdier og normer etc., som præger den gældende brugsteori, kan tænkes at hæmme selve undersøgelsesprocessen af samme brugsteori. Det gælder ikke kun brugsteorien, men i videre forstand hele det, som A&S kalder individernes hhv. organisationens *læringssystem*. Dette system spiller ind, både ift. selve undersøgelsen og ift. organisationens læring, produktivitet og effektivitet på den lange bane.

Organisationens læringssystem består dels af forskellige strukturer, f.eks. kommunikationskanaler og incitamentsstrukturer, dels af eksisterende vaner og rutiner, dels af organisationens brugsteori – alt sammen *for så vidt disse forhold hæmmer eller fremmer organisatorisk læring*.

Hovedsondringen går mellem to slags læringssystemer, Model I og II. Hvor model I lægger op til single-loop læring, er Model II gunstig for undersøgelser, der fremmer double-loop ditto (de to slags læring bliver gennemgået i næste afsnit). 1996-bogen præsenterer to skemaer over hhv. Model I og II (p.93+118). Jeg ”plukker” lidt for at få fat i *de undersøgelsesrelevante dele af Model II*, som både for A&S og i AL-sammenhæng er langt de mest interessante.

---

<sup>9</sup> Søren Willert og jeg selv faciliterede engang en organisatorisk selvundersøgelse på en lille behandlingsinstitution. Undervejs opdagede deltagerne, at de på et væsentligt punkt ikke levede op til deres hidtidige selvforståelse og den måde, de solgte sig over for omverdenen – altså deres skueteori. Lige dér og da følte organisationsmedlemmerne det som ”at blive taget med bukserne nede”. Men da vi som deres konsulenter skrev en lille rapport om undersøgelsen, ville de ikke vide at netop denne afsløring. Der skulle gå et helt år, før den nye indsigt blev accepteret – man kan sige, at der skete en double-loop organisatorisk læring med stor forsinkelse. (Madsen & Willert 1990).

- ✓ I organisatoriske undersøgelser lægges der vægt på *valide data* og reel information, uanset om de er besværlige størrelser.
- ✓ Man er indstillet på at *teste* de hidtidige og evt. fremtidige brugsteorier på måder, som *tillader falsificering*, og at gøre det i et *offentligt forum*, om ikke andet så inden for organisationens rammer.
- ✓ Man er ikke, som tilfældet er i Model I, styret af at maksimere chancerne for selv at vinde i konkurrencen, det være sig internt og eksternt, men snarere af at *forstå de dybere sammenhænge*.
- ✓ Man *stoler* på sine egne og andres evne til selvrefleksion og selvundersøgelse.
- ✓ Man er *rummelig ift. negative følelser* – både de omstændigheder der skaber dem, og den måde de kommer til udtryk på.
- ✓ Man opfører man sig *minimalt defensivt*.

Som et sidste kendetegn ved Model II skal nævnes den forudsætning, at man afsætter god tid og ikke er alt for bekymret over, om det nu går ud over produktivitet og effektivitet; på den lange bane vil det sandsynligvis kunne betale sig – hævder Argyris & Schön. Model II har store lighedspunkter med kriterierne på videnskabelighed.

### *Relevans for aktionslæring*

Det, der foregår i en AL-læringsgruppe, er *reflekterede undersøgelser og selvundersøgelser i fællesskab*, bl.a. styret af princippet om nysgerrighed: Det Store Q. Nogle gange får det karakter af *organisatorisk* (selv)undersøgelse. Med mindre programmet er presset på en uhensigtsmæssig måde, er der afsat god tid til at undersøge både handlinger (A'et) og læringen (L'et).

Rollen som samtalekonsulent (=interviewer) og iscenesættelsen med reflekterende team hjælper til, at aktøren ser sin virkelighed og sit AL-projekt med mindre indforståede øjne og på den måde komme ”op over skoven”, i helikopterperspektiv. Det *øger validiteten*, bl.a. i de kausalslutninger han ender med at foretage.

Med støtte fra andre deltagere vil aktøren også kunne arbejde med det, Argyris & Schön kalder *refleksiv transfer*, dvs. over- og videreførelser af læringen til situationer og problemstilling, som ligner dem, der lige nu arbejdes med. Denne type transfer kan i øvrigt være relevant også for de andre gruppemedlemmer og deres projekter.

Fordi AL-programmet forløber over tid, er der rig mulighed for at *teste undersøgelsesresultaterne i praksis*, dvs. inden næste møde i LG. Der kan således ske det, som ovenfor i et Dewey-citat blev kaldt ”intertwining of thought and action”.

Selve rammesætningen skulle gerne skabe den form for *tryghed*, som gør det muligt for læringsgruppen at fungere ikke-defensivt og rumme følelser, herunder negative følelser. Men lige på dette punkt er der ingen garantier, og mange faktorer spiller ind, bl.a. kvaliteten af rammekonsulentens støtte til gruppen.

### 3.5 Single-loop og double-loop læring

Nu er vi endelig kommet til den berømte sondring mellem single-loop og double-loop læring<sup>10</sup>. Begge dele kan foregå på såvel individ- som organisationsplan, begge dele involverer individuel hhv. organisatorisk selvundersøgelse, og begge dele er nyttige, for ikke at sige nødvendige læringsformer.

I Argyris & Schöns teori starter det altid med et såkaldt *mismatch*.

*Single-loop læring* foregår inden for rammerne af den eksisterende brugsteori, dvs. de antagelser, værdier, normer, handlestrategier osv. som styrer de individuelle eller organisatoriske handlinger. Parterne er sig ikke denne brugsteori særligt bevidst, den udgør ofte et tavst præmis, og resultatet er derfor i bedste fald en justering af deres handlinger, som nok umiddelbart fører til et bedre match, men ændringerne vil være af begrænset rækkevidde og værdi.<sup>11</sup>

I *double-loop læring* foretages en undersøgelse svarende til Model II-læringssystemet. Den bagvedliggende brugsteori konfronteres aktivt. Hvilket er lettere sagt end gjort, fordi det forudsætter en bevidstgørelse af noget, man har dårlig kontakt med. F.eks. må man forholde sig til ønskværdigheden af de overbevisninger, værdier og normer, som hidtil har været styrende for ens handlinger, og man må i det hele taget sætte spørgsmålstegn ved alt det, der hidtil har været taget for givet. Måske ender undersøgelsen med den vurdering, at den eksisterende brugsteori slet ikke var så tosset endda. Men der kan også vise sig at være behov for en mere omfattende mental/fællesmental omstrukturering, f.eks. ”a restructuring of corporate values and norms” (ibid.:25), og i sidste ende ændret praksis.

I 1999 præsenterer Argyris en figur vedr. forholdet mellem single-loop og double-loop læring. Den vil jeg uddybe og samtidig sammenfatte nogle af de væsentlige pointer fra notatet.

---

<sup>10</sup> Det kan nævnes, at Argyris & Schön i 1978-udgaven har indarbejdet Batesons begreb om deutolæring i deres egen teori, mens de i 1996-udgaven :29) nøjes med en enkelt respektfuld henvisning: ”This is the organizational equivalent of what Gregory Bateson (1972) calls deuterolearning, by which he means second-order learning, or ’learning how to learn’, organizational deuterolearning”.

<sup>11</sup> Jeg har fra min egen konsulentpraksis et eksempel på, at den organisatoriske undersøgelse resulterede i en ændring af stedets skue teori, så den blev bragt mere i overensstemmelse med den faktiske praksis og altså med brugsteorien. Det gav stor lettelse, fordi de dele af praksis, som hidtil havde været oplevet som halvvejs illegitime, nu blev stuerene. Jeg vil mene, at dette eksempel falder ind under single-loop læring.

Når individet – hvad enten der sker på vegne af organisationen eller ej – **handler**, sker det på baggrund af nogle bagvedliggende **styrende variable**, svarende til de underliggende overbevisninger, antagelser, værdier, normer, fordomme etc., dvs. en **brugsteori**. Argyris taler også om mentale kort og om masterprogrammer.

Givne handlinger har bestemte **konsekvenser**. Hvis de involverede parter vurderer, at der er et **match**, dvs. hvis konsekvenserne svarer til forventningerne og intentionerne, er der ingen grund til at stoppe op. For så vidt der sker en læring i dette tilfælde, går den ud på at bekræfte og befæste den hidtidige brugsteori; Argyris (2000:248) omtaler også *denne* form som **single-loop læring**, selv om der strengt taget ikke er noget loop. Et **mismatch**, af Argyris også kaldet en fejl, giver derimod anledning til at stoppe op for på én eller anden måde at korrigere.

Spørgsmålet er nu, hvor langt tilbage man går i sin **undersøgelse**.

I et **single-loop** går man et enkelt skridt tilbage, til de hidtidige handlinger, og forsøger gennem en begrænset undersøgelse at korrigere dem, for at rette fejlen – nogle gange med det ønskede resultat ift. kommende konsekvenser, andre gange ikke. Hvis ikke, *kan* det hænge sammen med, at fejlen er genereret af en utilstrækkelig brugsteori.

I et **double-loop** går man dette ekstra skridt tilbage i i et forsøg på at tage sin hidtidige brugsteori op til kritisk vurdering og **refleksiv undersøgelse**. Ideelt set italesætter man det, der hidtil ikke kunne beskrives, og man forholder sig til det, der hidtil ikke kunne diskuteres. Dermed har man skabt nye grundbetingelser for planlægning og design af relevante handlinger. Resultatet kan blive udviklingen af en omstruktureret brugsteori, som herefter styrer fremtidig praksis. Hvis den ændrede brugsteori repræsenterer en bedre tilpasning, skulle ens handlinger nu i højere grad få de ønskede konsekvenser, altså et match. Hele denne proces: det ekstra skridt tilbage, den refleksive undersøgelse, udviklingen af en revideret brugsteori *og udmøntning af den i handling*, svarer til **double-loop læring**.

Alle led skal med, iflg. Argyris & Schön. For selve undersøgelsen kan godt risikere kun at føre til ændringer i deltagernes **skuateori**. Hvis dette er tilfældet, er der ikke sket en læring. Argyris (1999) er meget klar i mælet, når han siger, at læring først optræder, når den fundne løsning – det være sig i single- eller double-loopet, *faktisk* iværksættes og viser sine konsekvenser. Samme pointe finder man igen og igen i Argyris & Schön 1996. En vægtig begrundelse henter de i deres egen empiriske forskning, som påviser, at selv om folk *siger* ”det rigtige”, så sker det ofte på baggrund af deres skuateori, meget ofte *handler* de alligevel på måder, som er inkongruente hermed, og tilmed er de ganske uvidende om diskrepansen.

Ved at kræve, at det mentale såvel som det handlingsmæssige niveau er nødvendige, men hver for sig ikke tilstrækkelige betingelser for at tale om læring, stiller A&S større krav til læringsbegrebet, end jeg selv gør, jf. afsnit 1. Jeg opfatter nemlig læring som en mental parathed, der disponerer for forbedrede handlinger, men med A&S i baghånden må det medgives, at antagelsen om en sådan handleparathed ikke altid holder stik.

Det blev indledningsvist nævnt, at jeg for at tale om (refleksiv) læring vil forudsætte en eller anden slags forbedring. A&S ønsker ikke at lægge dette krav ned over deres læringsbegreb, de taler om læring ”på godt og ondt”. Til gengæld udvikler de underkategorien ’*produktiv læring*’ til de tilfælde, hvor der faktisk kan tales om en forbedring. Iflg. deres teori kommer der på det lange sigt mere produktiv læring ud af et double-loop end af et single-loop læring.

Som sagt vedrører Argyris’ figur både individuelle og organisatoriske lærings-loops. Og jeg sidder som tidligere antydte tilbage med det indtryk, at A&S er ret vage omkring springet fra det ene til det andet niveau, bortset fra to de hovedkriterier på organisatoriske læring: De pågældende personer skal deltage *på vegne af* organisationen, og deres læring skal *forankres* i organisationen.

### *Relevans for aktionslæring*

I et double-loop går man nogle skridt tilbage i forhold til de grundlæggende og tavst forudsatte antagelser, som hidtil har styret ens opfattelse af virkeligheden. I vores sammenhæng den virkelighed, som man selv, ens AL-projekt og de organisatoriske kontekster tilsammen udgør. Men denne proces er krævende.

Netop fordi antagelserne virker så selvfølgelige for én, kan deres brugsværdi sagtens være begrænset, uden at man opdager det. Der er typisk brug for input eller forstyrrelser fra andre mennesker, sådan som det kan ske i en AL-læringsgruppe, ikke mindst gennem det reflekterende teams input. Her et eksempel fra en læringsgruppe, jeg selv har deltaget i:

Aktøren arbejder med et problem, han er stødt på i gennemførelsen af sit AL-projekt, og som han genkender som et personligt og besværligt reaktionsmønster.

Det reflekterende team får plads og søger tilbage mod, hvad der kunne tænkes at være nogle grundlæggende antagelser: En bestemt, men ikke specielt hensigtsmæssig opdeling af den relevante virkelighed, som har konsekvenser for den måde, aktøren opfatter både sin egen motivation og legitimiteten af sine organisatoriske handlinger.

Da samtalen går tilbage til aktøren, er det lige dét aspekt, han griber fat i, og med samtalekonsulentens hjælp udforskes problemstillingen yderligere.

I de afsluttende refleksioner siger aktøren med stærk stemme og som for at hjælpe sig selv med at holde fast i denne indsigt: ”Jeg skal *fatte*, at xxx”.

Min tolkning: En af aktørens grundlæggende antagelser blev først anfægtet af RT, dernæst undersøgt nærmere i den primære samtale og endelig korrigeret. Dette svarer til en refleksiv selvundersøgelse, som fører til den rent mentale del af en double-loop læring. Korrektionen skal selvfølgelig stå sin prøve, dels ved at aktøren over tid er i stand til at fastholde indsigten, og dels ved at den kan omsættes i praksis.

I eksemplet er der utvetydigt tale om ændring af en individuel brugsteori og altså *individuel mental double-loop læring*. Denne aktør indgik tilfældigvis i et team, som samlet udgjorde en læringsgruppe, og uden at jeg husker konkrete tilfælde, var der eksempler på *kollektiv double-loop læring*.

Et lille illustrativt krydderi fra en AL-deltager, som under det afsluttende plenum sagde: ”Samtalerne i vores læringsgruppe viste, at man kan nå frem til noget andet, end det man selv kan tænke sig til”.

Oplevelsen af et mismatch vil ofte fungere som en slags motor for single- såvel som double-loop læring, både på individ- og kollektivniveau. *Kontrakten* er redskab til en første indkredsning af et sådant mismatch, idet der spørges til et bevægelsesønske, som meget vel kan svare til et ønske om at undersøge, hvorfor givne projekthandlinger ikke har haft de intenderede konsekvenser. Man skal blot være opmærksom på, at bevægelsesønsket formuleres med afsæt i gældende brugsteori. Mindre sandsynligt – men ikke umuligt – er det, at aktøren spiller ud med et ønske af følgende art: ”Jeg vil gerne have hjælp til en undersøgelse af de bagvedliggende antagelser, som hidtil har styret min projektgennemførelse!”

#### 4. Når der ikke er mismatch

Hele Argyris & Schöns teori om individuel og organisatorisk læring er hængt op på deltagerens indledende oplevelsen af et mismatch mellem intentioner og resultater. Men der kan sagtens være tale om organisatorisk uden dette afsæt.

Det så vi hos Schein, hvor en given organisationskultur ses som resultatet af en langstrakt organisatorisk læringsproces. Muligvis kan man i den helt oprindelige fase tale om en række mismatches i organisationsmedlemmernes håndtering af deres ydre tilpasning og indre integration, men meget hurtigt foregår processerne bag om ryggen på medlemmerne, i og med at store dele af det fællesmentale materiale dannes og konsolideres tavst og ubevidst. Hos A&S kan man pege på, at gældende brugsteorier ofte har samme tilblivelseshistorie. Og når nye medlemmer lærer kulturen eller brugsteoriene at kende, sker det typisk i form af socialiserings- og internaliseringsprocesser, hvilket er ensbetydende med ikke-refleksive processer.

Et andet eksempel er indførelsen af nye værdier i en virksomhed eller offentlig institution<sup>12</sup>. Intentionen må være, at værdierne bliver en integreret del af medarbejdernes måder at tænke og handle organisatorisk på. Men introduktionen og den videre proces kan som bekendt ske på mange måder. Det ene yderpunkt er, at ledelsen melder værdierne ud i organisationen og regner med, eller måske ligefrem kræver, at de nu skal følges i tanke og handling. En ren top-down proces. Enten er der ingen som helst effekt internt i organisationen, men måske kan de fine ord imponere omverdenen via hjemmesider og glittet materiale. Eller medarbejderne indarbejder værdierne på et

---

<sup>12</sup> Disse eksempler var på bordet på en Åbent Hus aften 22.10.12, hvor deltagerne diskuterede mit oplæg om organisatorisk læring. Samme aften blev det nævnt, at både mentale og adfærdsmæssige vaner har deres kropslige pendant i neurale baner, og vi blev nysgerrige på, om man metaforisk set kunne tale om organisationen som en krop med neurale baner.

rent overfladisk niveau og forsøger at huske dem ved at have dem placeret centralt på opslagstavlerne, men reelt forbliver de skueværdier.

Man kan også tænke sig, at lederne har arbejdet lang tid med at formulere værdier, som er skræddersyet til deres organisation, og som de undervejs i denne proces har fået ”under huden”, således at de nu både tænker og handler i overensstemmelse med værdierne. I så fald er der sket kollektiv reflekteret læring på ledelsesniveau. Over tid kan værdierne så sprede sig med lederne som rollemodeller, og omsættes til mere vidtrækkende organisatorisk læring, men af den helt ureflekterede art.

Endelig er der det omhyggelige og gennemtænkte design for omsætning af sprogligt udmeldte værdier til værdier, som hele organisationen har og ta’r ejeskab for. Her må mange vertikale niveauer og mange horisontale enheder inddrages i en langstrakt proces, hvor det også er muligt at forholde sig reflektivt og kritisk undersøgende til udmeldinger, således at top-down og bottom-up processer kombineres. Nu er der for alvor basis for organisatorisk læring, men det tager tid og kræver indsats af betydelige ressourcer.

## Referencer

- Argyris, C. (1999). *On organizational learning. Second ed.* New York: Blackwell
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II. Theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bion, W. (1961). *Experiences in Groups and Other Papers*. London: Tavistock Publications. (Dansk oversættelse: *Erfaringer i grupper*. København: Reitzel, 1993).
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt.
- Elgaard, B. (2005). *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Janis, I.L. (1982). *Groupthink. Second edition*. Boston. Houghton Mifflin..
- Katzenelson, B. (2000a). Handling og adfærd. Pp. 73-97 i Katzenelson, B. (2000). *Psykologisk indblik. Artikler gennem tyve år*. København: Dansk Psykologisk Forlag. (Orig.1996).
- Laursen, E. & Stegeager, N. (2011). Organisatorisk læring og transfer. Pp.49-77 i Stegeager, N. & Laursen, L. (red.), *Organisationer i bevægelse. Læring – udvikling – intervention*. København: Samfundslitteratur.
- Madsen, B. (2000). *Dialog og gensidig forståelse. Om klar kommunikation i organisationer*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo.
- Madsen, B. (2008). Gruppe- og organisationsdynamik – med afsæt i Bions teoretiske univers. Pp. 65-93 i Alrø H. & Frimann, S. (red.), *Kommunikation og organisationsforandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Madsen, B. (2012). *Conversation management and use of the contract tool in conversation, supervision and coaching*. Unpublished working paper. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Kan downloades fra [www.VIACLOU.dk](http://www.VIACLOU.dk).

- Madsen, B., i samarbejde med Birkelund, F.S., Clausen, S.W., Iversen, K.S., Svanholt, J., Thrane, M. & Aagaard, K. (2010). *Aktionslæringens DNA. En håndbog om aktionslæringens teori og metode*. Århus, ViaSysteme.
- Madsen, B. & Willert, S. (1990). Et system og dets selvforståelse. Aktionsforskning i behandlingsinstitutionen Skovly. *Psykologisk Skriftserie Aarhus, 15* (3).
- Rosenmeier, J. & Sørholm, T.M. (2011). Designprincippet ALC-projekter – konsultative metoder til at drive projekter, der skaber organisatoriske resultater, individual læring og organisatorisk læring. Pp.185-231 i Sørholm, T.M. & Willert, S. (red.), *Action learning consulting. Strategisk proceskonsultation i teori og praksis*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Rousseau, D.M. (1995). *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (1990). *Organisationspsykologi*. Herning: Systime (orig. amerikansk udgave er fra 1988).
- Schein, E.H. (1996). Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. *Systems Practice, vol. 9* (1), 27-47.
- Schein, E. H. (1983). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics* 1993:40-51.
- Stegeager, N, & Laursen, L. (red.), *Organisationer i bevægelse. Læring – udvikling – intervention*. København: Samfundslitteratur.
- Visholm, S. (2004). Organisationspsykologi og psykodynamisk systemteori. Pp. 36-48 i Heinskou, T. og Visholm, S. (red.), *Psykodynamisk organisationspsykologi. På arbejde under overfladen*. København. Reitzel.