

# Organisatorisk læring

---

## En analyse af sammenhængen mellem organisatorisk læring og coaching



### **MASTERPROJEKT**

Masteruddannelsen i Læreprocesser med specialisering i Organisatorisk Coaching  
Aalborg Universitet

Vejleder : Poul Nørgaard Dahl

Afleveringsdato : 05.12.2010

Masterprojektet er udarbejdet af : **John Møldrup (20074106)**

Rapportens omfang : 94.477 ord med mellemrum

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

<b>1. Indledning</b>	<b>Side 3</b>
1.1 Problemformulering	Side 5
1.2 Formål	Side 6
1.3 Opgavens opbygning	Side 6
<b>2. Gregory Bateson's læringsbegreb</b>	<b>Side 12</b>
2.1 Interaktion – og feedback	Side 13
2.2 Adaptionbegrebet	Side 14
2.2.1 Læringens intensionalitet	Side 15
2.2.2 Forventninger og forstyrrelser	Side 16
2.3 Teorien om læringskategorierne	Side 17
<b>3. Organisatorisk læring</b>	<b>Side 21</b>
3.1 Intenderet og organisk læring i organisationer	Side 21
3.2 Undersøgelse af begrebet organisatorisk læring	Side 22
3.3 Definition af begrebet organisatorisk læring	Side 24
3.4 Læring som teknisk og social proces	Side 25
3.5 Argyris & Schön's teori om organisatorisk læring	Side 25
3.5.1 Single loop og double loop læring	Side 26
3.5.2 Organisatoriske defensive rutiner	Side 27
<b>4. Teorien om tavs viden</b>	<b>Side 28</b>
4.1 Fire måder at konvertere viden	Side 29
4.2 Faktorer der fremmer videnskabelse	Side 30
<b>5. Diskussion</b>	<b>Side 31</b>
5.1 <i>Hvordan kan Bateson's læringsbegreb bidrage til forståelsen af organisatorisk læring?</i>	
5.2 <i>Hvilke faktorer henholdsvis fremmer og hæmmer organisatorisk læring?</i>	
<b>6. Konklusion</b>	<b>Side 41</b>
6.1 <i>Hvilken indflydelse har dette for sammenhængen mellem coaching og organisatorisk læring på individ, gruppe og organisatorisk niveau?</i>	
<b>7. Litteraturliste</b>	<b>Side 45</b>

### 1. INDLEDNING

Læring er et nøglebegreb når der tales om de udfordringer det danske samfund og dermed det danske arbejdsmarked skal adressere i den nærmeste fremtid. I en mere globaliseret økonomi er Danmarks konkurrenceevne en af de vigtige forudsætninger for fornyelsen af velfærdssamfundet. Undervisningsministeriet udgav i 2007 *Danmarks strategi for livslang læring*, hvor målsætningen beskrives som :

Livslang læring skal fremmes i alle de mange sammenhænge, hvor mennesker lærer nyt og tilegner sig brugbare kompetencer. Det gælder i uddannelserne, i arbejdslivet, i folkeoplysningen og i forenings- og fritidslivet.

Det er et fælles ansvar for alle. Hermed får vi de bedste forudsætninger for et dansk kompetenceløft, og at den livslange læring bliver i verdensklasse (Danmarks strategi for livslang læring 2007:.8)

Den samfundsmæssige udvikling, og den deraf afledte udvikling af arbejdsbegrebet og udfordringerne til moderne organisationer i dag, bliver af Lars Qvortrup i bogen *Det lærende samfund* beskrevet som en bevægelse imod en større kompleksitet. Opgaven bliver derfor for ledere og organisationer at håndtere hyperkompleksitet:

Jeg (Qvortrup, min tilføjelse) skrev for et par år siden en bog *Det hyperkomplekse samfund*, som hovedsagligt var analytisk og ikke handlingsorienteret. I denne bog forsøger jeg at drage de praktiske konsekvenser af analysen: Hvis samfundet kan beskrive sig selv som hyperkomplekst, hvordan bør det da forandre sig selv? Mit svar er : Gennem læring. Kompleksitet håndteres ved hjælp af viden, viden skabes ved hjælp af læring. ( Qvortrup 2006:.10)

Han udpeger hermed læring som et centralt element i at håndtere en øget kompleksitet. Andre har udtrykt det på følgende måde:" de store historier er døde", eller som den norske forfatter Erland Loe skriver det i sin fantastiske bog "L" : *I siger at den store fortælling er død? I vil have små fortællinger? Det skal I fandeme få!* (Loe 2008:5). En kompleksitet, der består i at færre svar er givet og at der skal foretages flere valg.

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

Sammenholdt med ændringen fra industrisamfund og til videnssamfund betyder dette et krav om andre tilgange til ledelse. Dette nye krav kan ses som en bevægelse fra: (1) ledelse som styring eller ledelse af organisationer til (2) ledelse som katalysator eller ledelse i organisationer. Et af svarene i forhold til at imødegå dette krav er at gennemføre samtaler i organisationen under overskriften coaching, der fremhæves som et redskab til at udvikle individer og organisationer. Et redskab, der bruges både af ledere og organisationskonsulenter. Denne stigende interesse for coaching i en organisatorisk kontekst falder sammen med en betragtning, der ser organisationer som strømme af samtaler.

Organisationer kan på denne måde siges at være en kompleks mosaik af menneskelige relationer – eller kompleks interaktion. Coaching som organisatorisk redskab kan i denne henseende ses som en måde, hvorpå man kan strukturere og udvikle relationerne og dermed forandre organisationen. I denne forståelse kan coaching opfattes som en strategi designet til at fremme organisatorisk læring. (Thøgersen & Stensager 2009:13)

I den netop udkomne bog *Coachingens landskaber* beskriver to af forfatterne således den kobling mellem coaching og organisatorisk læring som jeg går videre med i opgaven. Umiddelbart har jeg en hypotese om at den coachende tilgang vil være hjælpsom i forbindelse med at skabe organisatorisk læring, fordi coaching har en grundlæggende præmis om at behandle emner der ikke ét et og kun ét svar på, men hvor svaret findes i en samskabende proces. Coaching er blevet en populær kommunikationsform i organisationerne og coaching fremstår som et centralt element i forbindelse med organisationers udvikling. På trods af dette store fokus er der generelt meget lidt systematisk forskning af anvendelsen af coaching i organisationer og de undersøgelser der er lavet, bliver ikke i tilstrækkeligt omfang underbygget af videnskabsteoretiske og andre metodiske og kvalificerede overvejelser (Gørtz,2008).

Den stigende interesse for coaching i en organisatorisk kontekst kan ses i lyset af det meget store fokus på viden og læring i forbindelse med organisatorisk udvikling.

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

Organisatorisk coaching indebærer en ændring i samtalens fokus fra et individorienteret perspektiv til et organisatorisk perspektiv, hvor individperspektivet rammesættes af ledelsens og organisationens strategier og mål ( Laursen & Frimann 2009:105). Anvendt på den rigtige måde og med de rigtige forudsætninger udgør organisatorisk coaching et større læringsperspektiv end den individuelle coaching, nemlig et lærings-, refleksions-, udviklings- og forandringspotentiale for organisationen. Denne opgave vil derfor fokusere på hvordan coachingsamtaler på forskellige niveauer i organisationen kan bidrage til skabelsen af organisatorisk læring. Forskellige niveauer forstås her som henholdsvis individ- , gruppe – og organisatorisk niveau.

### 1.1 Problemformulering

Da min hypotese er følgende : " Coachingsamtaler, i en organisatorisk kontekst, organisatorisk coaching, er hjælpsomme i forbindelse med at fremme den organisatoriske læring, der sker i udviklingsprojekter" bliver spørgsmålet jeg vil søge svar på i opgaven følgende :

*Hvilken indflydelse kan coaching have i forbindelse med med-skabelse af organisatorisk læring?*

Hypotesen begrundes dels med det faktum, at meget få i dag vil afvise kommunikationen eller dialogens betydning for skabelsen af overensstemmelse mellem det, den enkelte vil, og det, organisationen vil og (2) Coaching har vokset sig stort som begreb, fordi det har vist sig at virke i praksis i forbindelse med at skabe resultater i organisationer og (3) Jeg har egne praksiserfaringer, der får mig til at forvente en positiv sammenhæng mellem coachingsamtaler og organisatorisk læring.

Undervejs bruges følgende arbejdsspørgsmål : (1) *Hvordan kan Batesons læringsbegreb bidrage til forståelsen af organisatorisk læring?* og (2) *Hvilke faktorer henholdsvis hæmmer og fremmer organisatorisk læring?*

## Organisatorisk coaching

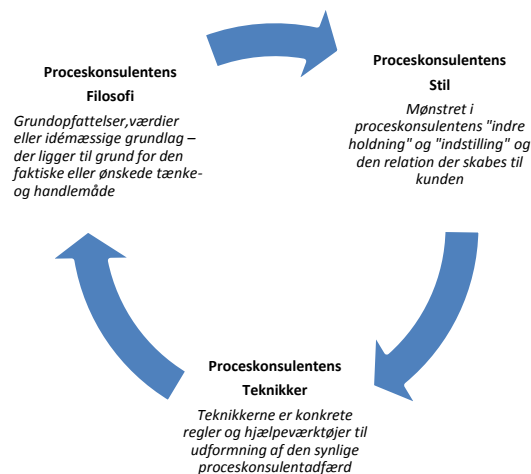
- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

### 1.2 Formål

Formålet med opgaven er at få undersøgt min hypotese om at organisatorisk coaching er hjælpsomt i forhold til organisatoriske udviklingsprojekter, som jeg støder på i min proceskonsultative praksis. Jeg vil med fokus på Gregory Batesons læringsbegreb undersøge det første arbejdsspørgsmål : *Hvordan kan Batesons læringsbegreb bidrage til forståelsen af organisatorisk læring?* Og bringe det i spil sammen med andre forståelser af begrebet. Disse andre teoretiske indslag skla danne baggrund for at svare på det andet arbejdsspørgsmål: *Hvilke faktorer henholdsvis hæmmer og fremmer organisatorisk læring?* Det endelige formål er at kunne argumentere for muligheder og begrænsninger i forbindelse med brug af coaching i forbindelse med organisatorisk læring

### 1.3 Opgavens opbygning

Jeg vil tage udgangspunkt i en sammenhængende ledelsesmodel som bliver beskrevet i bogen *Udviklingsledelse* (Lievegood & Glasl, 1993) som en skabelon for opgavens opbygning ved at oversætte den til en sammenhængende model for proceskonsultation :



Mit skema efter Lievegood & Glasl, 1993

Pointen er, at de tre elementer skal spille sammen for at lykkes. Som Kurt Lewin (tysk psykolog 1890-1947) siger: *der er ikke noget så praktisk som en god teori.* Denne

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

betoning og begejstring for sammenhængen mellem teori og praksis vil være guidende for opgaven. **Proceskonsulentens filosofi** : Jeg vil se på på teorien, filosofierne og grundantagelserne , dvs teorien om læring i organisationer gennem: (1) en undersøgelse af Gregory Batesons læringsbegreb, (2) Argyris og Schöns begreber i forbindelse med organisatorisk læring, (3) teori om begrebet organisatorisk læring, belyst gennem forskning fra Aalborg Universitet og (4) senere relatere det til teori om videnskabelse, beskrevet af japanerne Nonaka og Takeuchi i bogen *The Knowledge Creating Company*. **Proceskonsulentens teknikker**: Her vil jeg diskutere og konkludere på hvilken indflydelse dette har på min systemiske proceskonsultative coachingspraksis og endelig **Proceskonsulentens stil** : I konklusionen vil jeg kort redegøre for hvordan jeg kan bruge resultaterne til at forbedre min praksis.

Inden jeg går i gang vil jeg indledningsvis kort begrunde valget af teori, der fokuseres på i denne opgave. Der tages udgangspunkt i Gregory Bateson's (1904-1980) læringsbegreb, fordi jeg ser hans helhedstankemåde som et stærkt perspektiv på kontekstens betydning for læring. Et syn på læring der har inspireret to områder: (1) Systemisk terapi og (2) Læring i organisationer. Systemisk terapi har på mange områder inspireret udviklingen af den systemiske coachingtradition, blandt andet gennem Milanogruppens<sup>1</sup> arbejde - der omfatter brugen af reflekterende team og udviklingen fra neutralitet over nysgerrighed til et uærbødighedsprincip for terapeutens rolle i hjælperamtaler. Bevægelsen fra at bruge terapiens landvindinger ind i en coachingkontekst i organisationer er - og har været - en lignende proces, som den jeg i denne opgave vil bruge til at bringe Batesons – i udgangspunktet individuelle læringsbegreb - i spil i forbindelse med organisatorisk læring. Batesons arbejde blev videreført af Humberto Maturana (chilensk biolog og filosof, f. 1928), som i opgaven vil blive refereret til, hvor det er relevant, men ikke blive behandlet separat.

En indledende indvending mod at bruge Bateson til en organisatorisk læringsforståelse kunne være at Bateson har fokus på individets læring. Det er rigtigt, at Batesons

---

<sup>11</sup> Milanogruppen er en række psykologer der i perioden fra 1980-1993 arbejdede med at beskrive terapeutens position med udgangspunkt i en systemisk forståelsesramme. Milanogruppen bestod af Mara Selerini Palazzoli, Ginafranco Cecchin, Luigi Boscolo og Giuliana Prata.

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

læringsbegreb hovedsagligt knytter sig til interaktionen mellem den lærende og den kontekst, læring foregår i, og samtidig tager han udgangspunkt i den lærendes adaptive hensigt med læringen frem for fællesskabets. Hans systemteori fokuserer på individet, der lærer gennem en interaktion med dets omgivelser og man kunne derfor mere præcist kalde hans læringsteori for en relationel teori. Bateson ser grundlæggende al indlæring som et kommunikationsfænomen. Batesons hypotese er: (1) at al indlæring sker i en kontekst, der har bestemte formelle karakteristika eller strukturer, (2) at denne kontekst finder sted i en videre kontekst (metakontekst) og at denne følge af kontekster i princippet er uendelig og (3) at det, der sker i den snævrere kontekst bliver påvirket af den videre kontekst (Ølgaard 2004:127). Disse betragtninger om konteksten og metakontekstens betydning i forhold til læringen underbygger idéen om en relationel teori, hvor konteksten er interaktionen mellem individer og metakonteksten den ramme, der tilbydes af organisationen. Denne fortolkning og Bateson idé om et konteksthieraki for læring gør det muligt og spændende at bruge Batesons læringsteori fremadrettet til undersøgelsen af begrebet organisatorisk læring. Et emne, som Bateson ikke skriver om direkte og han har ikke en samlet læringsteori. Alligevel er hans teorier en central og vigtig kilde i forståelsen af begrebet organisatorisk læring – et eksempel herpå er Chris Argyris (f. 1923, professor emeritus ved Harvard University og Donald Schöns (amerikansk forsker 1930-1997) begreber om single-loop læring og double-loop læring som har direkte reference til Gregory Batesons arbejde med læringskategorierne. Udover dette vil jeg inddrage forskningsresultater fra Center for Organisatorisk Læring under Aalborg Universitet, dels fordi det ligger i tråd med denne masteruddannelse og fordi det er forskning, der er nutidig, underbygget af videnskabsteoretiske overvejelser og forskning ind i en dansk kontekst. Jeg har hermed valgt at fokusere på begrebet organisatorisk læring og dermed fravalgt begrebet den lærende organisation, som eks. repræsenteret ved Peter Senge (1990). Begrundelsen er at denne tilgang arbejder med et bestemt koncept for at skabe læring i organisationer, målet synes mere at være skabelsen af organisationsformen Den lærende Organisation end en nysgerrighed på hvad viden og læring er og hvordan de skabes i en organisatorisk kontekst. Denne opgave skrives ud fra et undrende og nysgerrigt perspektiv omkring organisatorisk læring.



## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

En af Batesons vigtige pointer er, man for at forstå menneskers læring, må overvinde den dualismetænkning, der adskiller den lærende fra omgivelserne. Frem for at fokusere på om det er individet selv eller omgivelserne, der er "årsag" til læring, er Batesons pointe at læring ikke kan forstås med reference til enten individ eller omgivelser, men læring må forstås ud fra interaktionen mellem individ og omgivelser og dermed i forhold til det Bateson opfatter som systemet som helhed. Denne dualismetænkning kommer Bateson ifølge min vurdering ikke helt selv igennem med i sine arbejder: Han tager for eksempel ikke stilling til afgrænsningen af det system han taler om, dvs undlader at definere hvad der skal medregnes i individets omgivelser og hvad der ikke skal, som har betydning for læring. . Et bud på en teori, der kan rumme denne dualitet er teorien om tavs viden fra Nonaka og Takeuchi, (der fokuserer på samspillet mellem eksplicit og tavs viden som et bud) Dette perspektiv undersøges og relateres til organisatorisk coaching. Samtidig er teorien om tavs viden, et begreb som blev introduceret af Michael Polanyi (1891-1976) i bogen *The tacit dimension* fra 1967, hvor han skriver *vi ved mere, end vi kan fortælle*". Det, at få en teori der arbejder med erkendelsen af tavs viden, giver mulighed for at få fat i den del som Bateson siger ligger uden for det bevidste. Deres (Nonaka & Takeuchi's) centrale påstand er lige netop at den japanske tilgang, hvor man erkender tavs viden på linie med eksplicit viden, er en måde at ophæve den dualitet som den vestlige verden er "belastet" med fra den franske filosof Renè Descartes og hans skelnen mellem subjekt og objekt eller sjæl og legeme.

Jeg tager i opgaven udgangspunkt i bogen "The Knowledge Creating-Compagny" skrevet af Ikujiro Nonaka & Hiroteka Takeuchi i 1994. Hensigten med bogen var at finde ud af hvorfor japanske firmaer var mere succesfulde end vestlige. Argumentet er, at succesen skyldes deres evne til at skabe organisatorisk viden. Skabelse af organisatorisk viden defineres som organisationens evne til at skabe ny viden, udbrede den til hele organisationen og indarbejde den i produkter, services og systemer (Nonaka & Takeuchi 1995:3). Skelnen mellem eksplicit og tavs viden er nøglen til forståelsen af forskellen mellem vesten og den japanske tilgang – hvor vesten lægger vægt på den eksplicite viden lægger japanerne vægt på den viden, der er skjult eller tavs. Videnskabelse handler

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

om at få fat i den tavse viden og sikre at den eksplicite viden og tavs viden kommer i et dynamisk samspil, der sætter vidensspiralen i gang i organisationen..

I forbindelse med sammenhængen mellem coachingsamtaler og organisatorisk læring vil jeg trække på begrebet interpersonel organisationskommunikation. Jeg vil arbejde ud fra følgende definition, der ser kernen i interpersonel kommunikation som ansigt-til-ansigt kommunikation, men udvider og gør definitionen bredere : *Interpersonel kommunikation er samtale, dvs. betydningsproduktion og – udveksling mellem to eller flere personer, som kan høre, se og/eller mærke hinanden.* (Dahl 2008:12)

Der vil være en sammenhæng mellem hvordan man teoretisk ser forholdet mellem coachingsamtaler og organisation, og hvordan man bruger f.eks professionelle hjælpesamtaler i forhold til organisatorisk læring. Da der bliver bygget på Batesons læringsbegreb som ser al indlæring som kommunikation vil det være vigtigt her at redegøre for min tilgang til denne sammenhæng mellem organisation og kommunikation. Et bud på forskellige sammenhænge mellem kommunikation og organisation ses i det nedenstående skema :

<b>En indeholdende relation:</b>	Organisation ikke lig med Kommunikation
<b>En konstituerende relation:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Organisation frembringer kommunikation</li><li>2. Kommunikation frembringer organisation</li><li>3. De påvirker og frembringer hinanden</li></ol> <p>Fælles er at de alle ser at kommunikationen ikke kan ses og forstås isoleret fra den organisatoriske kontekst – kommunikation og organisation er viklet ind i hinanden uden at være identiske</p>
<b>En ækvivalent relation:</b>	Organisationer er kommunikation

Figur 1 : Relationstionsmodeller (Dahl 2008:15)

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

Jeg vil i denne opgave arbejde med en opfattelse, der relaterer til en konstituerende relation, hvor kommunikation og organisation påvirker hinanden. Praksisimplikationen af dette er, at kommunikation og organisation er gensidigt koblet sammen, og kan ikke forstås uden at inddrage den organisatoriske kontekst. Dette relateres til Bateson's kommunikationsopfattelse, hvor kommunikation dækker over langt mere end bare ordene. Kommunikation skal forstås i den bredeste betydning, som enhver opfattelse af informationer og budskaber. (Ølgaard 2007 : 65). Når der derfor tales om organisatorisk coaching, menes derfor samspillet mellem organisationen og kommunikationen, og dermed er der en direkte sammenhæng med Batesons pointe om at læringen sker i samspillet mellem individ og omgivelser.

Jeg er ansat som organisations- og ledelseskonsulent i Rambøll Attractor, og jeg vil her bruge to tidligere kollegers bud på den proceskonsultative praksis, som jeg vil relatere mig til i opgaven. Proceskonsulenten skal koble sig på en organisation i bevægelse (der sker læring hele tiden). For proceskonsulten, der ønsker at kunne se og gøre forskellige ting, er kompetencen til at kunne veksle mellem forskellige optiker nødvendig. Hver gang man stiller sig en position vil noget blive tydeligt – og andet utydeligt. Derfor må proceskonsulenten kunne skelne mellem forskellige typer af positioner og træffe kvalificerede valg om disse i praktiske situationer.

Det multipositionelle består i, at konsulenten indtager en grundposition, der ikke er forankret i et enkelt paradigme, men derimod i en refleksivitet over de forskellige paradigmer eller teorier, Det betyder at proceskonsulenten konsekvent må arbejde med et dobbelt blik : (i) *Hvad ser jeg nu på baggrund af den position, jeg iagttager organisationen fra?*; (ii) *Hvad kunne jeg ellers se, hvis jeg iagttog organisationen fra en anden position?* Sideløbende hermed forholde konsulenten sig *pragmatisk refleksivt* til den aktuelle situation og vælger mellem de forskellige positioner ud fra overvejslen: *Hvad virker her?* (Dahl & Juhl 2009:17)

Denne forståelse af den konsultative praksis vil jeg bruge til at undersøge sammenhængen mellem coaching og organisatorisk læring

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

I den sidste del af opgaven vil jeg bruge de nye indsigter jeg har fået gennem opgaven til at perspektivere dele af min fremtidige praksis. Jeg forventer at opgaven vil give perspektiver, der kan bruges i forbindelse med at være proceskonsulent i forbindelse med innovative udviklingsprojekter og proceskonsulenten som dels antropolog og aktionsforsker. Metoden er beskrevet i bogen *Reflekterende processer* skriver nordmanden Tom Andersen følgende om indre samtaler : *Det kan måske være på sin plads at nævne tre slags indre samtaler. (..) Den tredje er den, som vi fører med os selv når vi skriver: skriveprocessen f.eks ved at skrive om sit arbejde, giver et vigtigt og alternativt perspektiv, f.eks på ens arbejde.* (Andersen , 1996: 143) . Så – igennem skriveprocessen vil jeg skabe flere perspektiver på min praksis – disse nye perspektiver vil blive fastholdt og vurderet i perspektiveringen af egen proceskonsultativ praksis. Hvorefter jeg vil gå ud og prøve nye ideer og skabe læring på denne måde.

## 2. GREGORY BATESONS LÆRINGSBEGREB

Batesons indlæringsteori handler om hvordan indlæring foregår, når den opfattes som et kommunikativt system, og behandles med kommunikationsteoriens begreber. Baggrunden for Bateson undersøgelser var de klassiske indlæringsteorier, med udgangspunkt i forsøg udført af to betydende personer for behaviorismen<sup>2</sup>: (1) Ivan Petrovich Pavlov, 1849-1936, russisk videnskabsmand og psykolog – der med sin pavlovske hunde arbejdede med betinget indlæring – *alle organismer har et handleberedskab, der igennem påvirkning eller stimuli vil udløse ganske bestemte reaktioner* og (2) Burrhus Frederic Skinner, 1904-1990, amerikansk professor i psykologi, der arbejdede videre med Pavlovs behaviorisme i en form han kalder instrumentel indlæring – *en person er en organisme, et medlem af menneskearten, der har erhvervet et adfærdsrepertoire, dvs gennem samspil med omgivelserne.* Bateson er enig i store dele af denne indlæringsteori, men insisterer på at konteksterne i de forskellige forsøgstyper er forskellige og vigtigst, - at metakonteksten er af stor betydning og skal tages med i som en del af det system, der betragtes når der ses på indlæring.

---

<sup>2</sup> Behaviorisme er en retning indenfor psykologien, der tager afsæt i dyrs adfærd

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

Andre vigtige inspirationskilder for udviklingen af Bateson's læringsbegreb er begreberne systemteori og kybernetikken. Ordet systemteori blev først anvendt af biologen Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) der i 1937 udgav *General systems teori*, der dog først efter 2 verdenskrig blev en anerkendt teori. Karakteristisk for systemteori er, at alt betragtes som et *system*, dvs en *organiseret enhed*. En helhed kan være så kompleks, at man ikke kan skille den ad, uden at helheden går tabt. (Ølgaard 2004:.52). Dette relaterer til Batesons læringsbegreb om læringen i kontekst. Man kan ikke forstå noget, her læring, uden at inddrage den kontekst det foregår i.

Jeg vil især hente inspiration til undersøgelsen af begrebet organisatorisk læring fra følgende tre aspekter af Bateson's læringsbegreb: (1) Interaktion, (2) Adaption og (3) De logiske kategorier for læring

### 2.1 Interaktion – og feedback

**Pointen her er at læring altid foregår i et interaktivt samspil mellem den lærende og omgivelserne.** I princippet lærer samtlige deltagere, der er involveret, altid noget – en af mine tidligere kolleger kaldte dette for *læringens uundgåelighed*. Bateson ser ikke læring som en mulighed der kan forekomme, og som må opmuntres, men mere som et livsvilkår – et grundelement i alle levende individers måde at være i verden på. Livslang læring er ifølge Bateson, ikke noget, der skal faciliteres, men derimod noget som næppe kan undgås. Men deltagerne lærer ofte noget forskelligt, fordi de deltager med vidt forskellige forforståelser og sigte med deltagelsen og fordi de har forskellige forudsætninger for at lære. Det interaktive opstår, når individet bruger egne opfattelser og vurdering af omgivelsernes handlinger som feedback på forudgående handlinger og som afsæt for nye forståelser og handlinger. Dermed bliver det at etablere tydelige og konsekvente feedbackrelationer et vigtigt grundlag for læring. Begrebet feedback støder Bateson på, da han efter 2. Verdenskrig deltager i nogle konferencer arrangeret af Macy Foundation med emnet *Feedback Mechanisms and Circular Causal Systems in Biological and Social Systems*", hvor han blandt andet møder den amerikanske matematiker Norbert Wiener (1894-1964) der var den første til at bruge ordet kybernetik (af græsk *kypernetes* "styrmand"). I sit arbejde med kybernetikken, og det at tage idéen om regulering af

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

systemer fra en teknisk side, til at forstå hvad der sker i menneskelig kommunikation, blev feedback et centralt begreb for Bateson's læringsbegreb. Han formulerede at *feedback var en af de vigtigste forudsætninger for voluntær adfærd, forstået på den måde, at hvis feedback ikke er mulig, så er også voluntær adfærd umulig* (Ølgaard, 2004,s.)

I forhold til organisatorisk læring betoner det vigtigheden af, at den lærende opsøger, og forholder sig til omgivelsernes reaktioner på nye forståelser og tiltag. Hverken organisationer eller individer lærer gennem refleksion og handling i sig selv – men derimod ved at handle i interaktioner, og ved at reflektere over interaktionen, samt den måde hvorpå de konstruerer og tolker interaktionen. Dermed sættes læringens moment i relation til den lærendes mulighed for at skaffe sig relevante informationer om denne interaktion – altså adgang til feedback.

Whatever the system, adaptive change depends upon *feedback loops*, be it provided by natural selection or those of individual reinforcement. In all cases, then, there must be a process of *trial and error* and a mechanism of *comparison* ( Bateson 2000:274)

Citatet viser sammenhængen mellem feedback og adaptationsbegrebet. Feedback betyder altså at resultatet af en given handling sammenkobles med det forventede resultat, og dermed åbner mulighed for korrektion af valg.

## 2.2 Adaptionsbegrebet

**Pointen her er at læring foregår altid indenfor et adaptivt sigteperspektiv**

Begrebet oversættes ofte med tilpasning – der ligger dog ikke i Batesons forståelse en antagelse om, at læring har karakter af individets tilpasning til omgivelserne. Læring kan lige så vel indebære, at individet tilpasser omverdenen til sig selv (f. eks gør Bateson sig til talsmand for argumentet at de miljøproblemer vi står overfor, blandt andet beror på

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

menneskets tilbøjelighed til at tilpasse omgivelserne til sig selv, frem for at tilpasse sig selv til omgivelserne).

Læring kan i nogle tilfælde observeres gennem ændrede adfærdsmønstre, mens i andre tilfælde, udelukkende vil være af mental karakter. Man kan altså analytisk skelne mellem læring som adaptive processer, der leder til observerbar forandring af interaktionen mellem individ og omgivelser, og processer, hvor læringen er knyttet til, hvordan individet iagttager og kontekstualiserer sine omgivelser, uden dette direkte kan "aflæses" i interaktionen. (Keiding & Laursen 2004:42)

En central pointe i adaptationsbegrebet er, at der i læreprocessen fokuseres på et bestemt aspekt af interaktionen med de samlede omgivelser. Adaptive processer vil altid være selektive, og det betyder at der kan være forskellige perspektiver på den adaptive værdi – en forandring der ud fra et individs perspektiv har adaptiv værdi, har ikke nødvendigvis det samme for en anden person. Når Bateson hævder, at læring skal forstås som et adaptivt fænomen fastholder han, at læring ikke er tilfældig i sit sigte, men til stadighed styres af individets ønske om at opretholde og tilpasse interaktionen med omgivelserne. Læring er således, ikke bestemt af omgivelsernes fordringer til individet, men af de ønsker individet har til dets interaktion med omgivelserne.

### 2.2.1 Læringens intentionalitet

Adaptionsbegrebet lægger fokus på læringens intentionalitet, det vil sige på individets hensigt med læringen. Læring formes og skal tolkes med reference til den lærende, og ikke til omgivelserne. Det betyder ikke, at omgivelserne er uden betydning for individets valg, men blot at individet i udgangspunktet vælger med reference til egen forståelsesramme. En vigtig konsekvens af dette synspunkt, er at individet ikke kan vælge alternativer det ikke kender til: Spørgsmålet man kunne stille er derfor: *Hvordan kan man lære noget nyt, hvis man altid vælger med reference til én selv?* Bateson's svar på dette er gennem feedback og et andet begreb "tilfældighed" - en mulighed der består i, at helt nye handlinger så at sige foretages "tilfældigt" – man får nye oplevelser og derigennem får øje på flere handlemuligheder.

### 2.2.2 Forventninger og forstyrrelser

Hele det adaptive aspekt i læringsbegrebet og konstruktion af feedback er tæt forbundet med forventningsdannelse. Individet vælger en bestemt handling i forventning om, at den fører til et bestemt og ønsket resultat, og vurderer efterfølgende handlingen i forhold til forventningen. At individet kan have forventninger forudsætter, at der på en eller anden måde kan ske en tolkning af situationer, som værende kendt eller én, der minder om noget kendt. Forventningsdannelse baserer sig altså på kontekstlæring, hvor en helt grundlæggende forudsætning for kontekstlæring er, at den kontekst, som den basale læring foregår i, kan betragtes som konstant over tid. At konteksten er konstant betyder: (1) på den ene side ikke at to kontekster skal være fuldstændigt ens. (de vil under alle omstændigheder være forskellige, fordi personen lærer og dermed ændrer opfattelse). Kravet om konstante kontekster må derfor ikke forveksles med et krav om identiske kontekster og (2) på den anden side skal de have en sådan "ensartethed", at individet kan danne en generaliseret kontekst, som fungerer som overbegreb for de specifikke kontekster. Antagelsen om kontekstens ensartethed bliver meget kompleks, når der tales om interaktion mellem levende individer, hvor begge parter hele tiden lærer. En af deltagerne lærer noget og deltager dermed i interaktionen på en anden måde – social interaktion rummer derfor potentiale for yderligere kompleksitetsforøgelse.

Rutinisering af interaktionen mellem mennesker, og dermed etableringen af en stabil kontekst for læring, indebærer således, at deltagerne giver afkald på friheden til at vælge en hvilken som helst mulig handlemåde. Deltagerne må med andre ord indskrænke deres handlingsfrihed. (Keiding & Laursen 2004:53)

Vi giver afkald på frihed – ikke nødvendigvis gennem rationelle bevidste valg, men valg der baserer sig på vanedannelse. Når interaktioner alligevel forandres over tid – hænger det sammen med at forventningsdannelse samtidig etablerer grundlag for "forstyrrelser" eller brud på forventninger (der sker noget andet end forventet). Forstyrrelse kan være: (1) individet møder gennem interaktion med omgivelserne nye og hidtil ukendte former



## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

for handling eller forståelser eller (2) Individet udvikler selv mere eller mindre vilkårligt nye handlinger eller forståelser (kreativitet eller tilfældigt opståede variationer)

Et individ kan reagere på to måder overfor forstyrrelser: (1) En korrektion af handling eller (2) rekontekstualisering

Så læring formes af den lærendes intentioner, samt hvordan denne konstruerer omgivelserne, som læringskontekst; herunder især den måde omgivelsernes handlinger tolkes på. En afklaring af hvordan interaktionen kontekstualiseres, og hvilke forskelle og informationer den lærende anvender som grundlag for læring, bliver et væsentligt aspekt både ved tilrettelæggelse og analyse for læring. I forhold til organisatorisk læring bliver konsekvensen, at den aktuelle læring afhænger af hvilket adaptivt perspektiv deltagerne lægger ned over projektet samt af hvilken viden og forståelser de anvender til tolkningen af interaktionen omkring projektet.

### 2.3 Teorien om læringskatagorieerne

I artiklen fra 1964 "The logical Categories of Learning and Communication" (Bateson 2000:279-308) beskriver Bateson sine overvejelser om læringskatagorieerne. Bateson kategoriserer læring i fem niveauer, som han betegner Læring 0 til Læring IV. Jeg vil her ikke beskæftige mig med niveauet Læring IV, som Bateson selv betegnede som ikke-eksisterende i den virkelige verden, men alene knyttet til arternes udvikling. Jeg vil også fravælge Læring III som Bateson selv siger vil være sjældent forekommende. Jeg vil beskrive de udvalgte niveauer Læring 0, Læring I og Læring II som for mig er de vigtige i forhold til begrebet organisatorisk læring.

#### 2.3.1 Læring 0

Læring 0 betegner i ifølge Bateson den form for læring, hvor individet handler ud fra en bestemt forventning, og hvor hverken handlinger eller forventning efterfølgende korrigeres på grundlag af feedback. Læring 0 karakteriseres på denne måde, både situationer, hvor: (1) individet af en eller anden grund ikke anvender reaktioner fra omgivelserne som feedback – en situation, hvor et signal udløser en handling, som

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

individet med sikkerhed oplever som hensigtsmæssig, eller (2) situationer, hvor valget ikke kan korrigeres, fordi der (endnu) ikke findes et alternativ.

Man kunne problematisere, at Bateson overhovedet har denne kategori med som læring, hvis man tænker læring som traditionelt forbundet med forandring af mentale strukturer og måder at handle på, men som Keiding og Laursen beskriver er der gode grunde til at Læring 0 ses som et læringsniveau:

Han (Bateson, min tilføjelse) betoner hermed, at individets interaktion med omgivelserne ikke kan betragtes som enkeltstående og løsrevne hændelser, men begrebsligt og logisk må knyttes sammen med tidligere læring og dermed med individets historiske muligheder for læring. Endvidere giver denne læringskategori begreber til beskrivelse af den sikre og rutinerede interaktion. Læring 0 kan dermed anvendes til at begrebsliggøre, at valgte handlinger og forståelser i vid udstrækning er baseret på ikke-reflekterede og ikke-rationalt bevidste koblinger mellem iagttaget situation og valg af handling. Vi handler rutinemæssigt og ikke-reflekteret, fordi vi har en erfaringsbaseret forventning om, at handlingen er adaptivt hensigtsmæssig. ( Keiding & Laursen 2004:91)

Bateson har her en vigtig pointe om læring 0, der kan som et udtryk for at bestemte forståelser og handlemåder med tiden er blevet til velfungerende vaner – mønstre der er dannet gennem tidligere læringsforløb. (Individet kan selvfølgelig blive skuffet i forhold i sine forventninger om at det trufne valg var hensigtsmæssigt og at det derfor kan blive relevant eller nødvendigt at vælge en ny handling eller revidere kontekstualiseringen). Indlæring af nulte grad bruger Bateson om alle de handlinger, der ikke er genstand for "trial-and-error, der kan oversættes til "at forsøge og fejle": Man prøver sig frem, og eventuelt med et fejlresultat, indtil man har fundet en metode (handling) til det, man vil opnå.

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

### 2.3.2 Læring I

Ifølge Bateson betegner Læring I en forandring i den entydige kobling mellem signal og handling som karakteriserer Læring 0. Læring I beskrives som ”en passende betegnelse for ændring af valg inden for et uændret sæt af alternativer” (Bateson 2000: 87). Det sker ved, at der vælges en ny forståelse eller handlingsmulighed, indenfor et bestemt sæt af alternativer. Ved Læring I indgår feedback som et vigtigt element i læringen efter følgende skematik: (1) *Valg af handling*, (2) *konstruktion af feedback, der anvendes som grundlag for korrektion af handling* og (3) *valg af ny handling osv...* en form for læring som i vid ustrækning ligner det, der er kendt som klassisk "trial-and-error" læring. Det, der for Bateson, er afgørende for om der sker læring gennem interaktionen, er ikke om det nye valg findes mere hensigtsmæssigt, men refererer udelukkende til det forhold, at individet inden for en afgrænset periode udvikler handlinger og forståelser, som er nye i forhold til udgangssituationen. Det vil sige, at Læring I er kendetegnet ved at den kontekst, inden for hvilken interaktionen finder sted, ikke gøres til genstand for læring eller forandring. Det er ikke nødvendigt, at man i forbindelse med Læring I, vælger en ny og hidtil uprøvet handling – pointen her, er at det nye alternativ ikke vælges på grundlag af en ændret opfattelse af konteksten, men indenfor det samme sæt af alternativer. Valg af en helt ny handling, kan derfor forstås som en forandring af de allerede eksisterende alternativer, det vil sige at der vælges at fokusere et andet sted inden for de eksisterende alternativer, uden af dette sæt af alternativer ændres.

### 2.3.3 Læring II

Bateson siger om Læring II: ”at fænomenerne i Læring II kan indeholdes i gruppen af ændringer i måden, hvorpå handlings- og oplevelsesstrømmen segmenteres eller opdeles i kontekster, sammen med forandringer i brugen af kontekstmarkører: *I believe that the phenomena of Learning II can all be included under the rubric of changes in the manner in which the stream of action and experience is segmented or punctuated into contexts together with the changes in the use of context markers.* (Bateson 2000:293).

Det vil sige at den lærende lærer om, og forandrer den kontekst, der omgiver eller indrammer Læring I-situationen. Derfor, siger Bateson, er Læring II baseret på et sæt af

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

forsøg, altså på gentagelser af Læring I sekvenser. Batesons pointe er, at vi hele tiden handler ind i hinandens handlinger (sproglige eller kropslige), hvilket giver en uendelig handlefrekvens. Denne handlefrekvens laver vi en opdeling af, som Bateson kalder for punktuering. En punktuering kan hverken være sand eller falsk.

En anden måde at se på dette udsagn på, er Bateson's skelnen mellem to lidt forskellige former for læring, mellem spontan og bevidst reflektiv læring: **(1) Læring II, der omfatter en spontan, upåagtet medlæring.** Der er tale om ændringer i hvordan interaktionsstrømmen opdeles. Dette medfører med tiden konstruktionen af en helt ny kontekst. Det sker, hvor individet gentagne gange møder én i udgangspunktet ukendt situation. Individet vil gennem en række Læring I sekvenser forsøge sig frem og via denne proces vil konteksten for den nye interaktionsform med tiden generaliseres og tilknyttes en eller flere kontekstmarkører og en eller flere alternative valgmuligheder – og **(2) Læring II der iværksættes ud fra brudte forventninger, og som er bevidste refleksioner.** Læring II henviser også til ændringer i brug af kontekstmarkører, altså ændringer i hvilke signaler der klassificerer en kontekst – der kan forekomme i situationer, der ved første øjekast ligner en velkendt kontekst. Viser det sig så i interaktionen at velkendte handlingsmønstre ikke giver det forventede resultat, kan individet foretage en revision af kontekstualiseringen.

Læring II er vigtig fordi det bidrager til økonomisering af individets informationsbearbejdelse – det gør det muligt at håndtere en lang række unikke situationer indenfor den samme generaliserede kontekst – det vil sige at over tid vil Læring II, der er adaptiv hensigtsmæssig og rutineret komme til udtryk gennem Læring 0, hvor individet sikkert og vanemæssigt vælger hensigtsmæssige handlinger. Bateson beskriver netop Læring 0 som en læringsform, der er baseret på forudgående læring af højere orden.

### 3. ORGANISATORISK LÆRING

Når jeg taler om organisatorisk læring, er det ikke ud fra en forestilling om, at det er organisationer der lærer, men at mennesker lærer i et samspil med omgivelserne, i en metakontekst, som er den organisatorisk kontekst. Men det rejser en række spørgsmål om forudsætningerne for, at man kan tale om organisatorisk læring: *Hvem skal lære, hvor mange skal lære, hvad skal de lære, og skal læringen ske på organisationens vegne?* eller *Hvordan vurderer man om der er sket organisatorisk læring?* Jeg vil undersøge begrebet organisatorisk læring gennem materiale udgivet af en gruppe forskere fra Center for Organisatorisk Læring ved Aalborg Universitet<sup>3</sup>, der har fulgt en række læringsprojekter i organisationer.

#### 3.1 Intenderet og organisk læring i organisationer

Der foregår hele tiden læring i organisationer. Læring udgør et uundgåeligt aspekt af enhver social organisation. Det er på denne måde ikke muligt, som hverken leder eller medarbejder, at leve og arbejde i en organisation uden at lære. Denne pointe ligger i tråd med Batesons opfattelse af læring, som et livsvilkår for mennesker – en måde at være i verden på – hvor læring er uundgåelig. Det betyder, at det i forbindelse med begrebet organisatorisk læring vil være hjælpsomt at skelne mellem: (1) "Intenderet" i organisationer og (2) "Organisk" læring i organisationer:

Med "organisk" organisatorisk læring forstås vi den læring, der løbende foregår i en organisation, som en integreret del af udførelsen af organisationens forskellige opgaver og samhandlingsrutiner. "Organisk" organisatorisk læring er i den forstand en sideeffekt af at leve og arbejde i organisationen. Det er en læring, der bliver en uundgåelig konsekvens af at passe sit arbejde og at dele et bestemt

---

<sup>3</sup> Projektet udgør forskningsdelen af Center for Organisatorisk Læring (COL). COL, der er finansielt støttet af Erhvervsministeriet, består af konsulenter fra Teknologisk Institut og ni virksomheder samt forskere fra AAU. Konsulenterne fra Teknologisk Institut (Center for Ledelse og Center for Arbejdsliv) arbejder med at understøtte virksomhedsprojekter vedrørende Organisatorisk Læring ud fra en procesorienteret metodik. Følgeforskning bedrives på de ni projekter og på samspillet mellem virksomhederne og konsulenterne ud fra humanistiske, samfundsvidenskabelige og erhvervsøkonomiske metoder. Det, der arbejdes med og studeres i projekterne, kan sammenfattes med følgende begreber: organisatoriske forandringstiltag, kulturelle ændringer, distribution af ny viden på tværs af traditionelle organisationsgrænser og udvikling af evner til at opfange og udvikle nu viden i virksomhederne.

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

hverdagsliv og (sub)kultur med kolleger og ledelse. Omvendt vil vi med "intenderet" organisatorisk læring forstå den målrettede og programsatte læring, der igangsættes i organisationen. (Laursen & Rasmussen 2007:7)

På denne baggrund kan udviklingsprojekter i en organisation betragtes som udspændt mellem det, organisationens medarbejdere og ledere gerne vil, og det, de allerede gør. I denne opgave vil jeg arbejde med begge begreber som et mål for den proceskonsultative praksis.

### 3.2 Undersøgelse af begrebet organisatorisk læring

Her vil jeg gå videre med at beskrive samspillet mellem intenderet og organisk læring og uddrage betydningen for organisatorisk læring. Jeg vælger her at sætte de to modsætninger skarpt op over for hinanden for at fremme forståelsen af, hvad det er for to forståelser organisatorisk læring skal bygge bro over. En organisationsforståelse, der går fra Morgans (1997) maskinmetafor, hvor organisationen opfattes som rationel og analytisk gennemsigtig og hvor læring kan planlægges - og til organisationsmetaforen, hvor organisationen opfattes som en levende organisme, der løbende tilpasser sig forandringer i omverden, hvor læring ikke kan planlægges, men udelukkende faciliteres. Peter F. Drucker (amerikansk management-teoretiker) skrev i 1989 at den moderne organisation er den såkaldte *informationsbaserede organisation*, hvor kernen i organisationen er en proces, nemlig de organisatoriske informationsstrømme, og det er den løbende fremmediagttagelse og selviagttagelse, der producerer organisationens identitet (Qvortrup 2006:192). En forståelse, der harmonerer med Batesons læingsyn, at samspillet mellem individ og omgivelser skaber læring. Qvortrups pointe er, at det gamle ideal om den topstyrede, rationelle organisation er på tilbagetog og at vor tid organisationer er på vej mod at fungere på en måde, der ligner teorien sociale systemers autopoiese. *En organisation er et komplekst system i hvilket elementer bliver selvproduceret, dvs. er resultatet af en kommunikationsbaseret autopoiesis.* (Qvortrup 2006:192). Begrebet autopoiese (græsk: autos=selv, poien=skabelse) bruger Qvortrup i Luhmanns forståelse af begrebet – jeg vælger ikke at inddrage Luhmanns forståelse, dels fordi det ville være at gå væk fra den konstituerende relation til en ækvivalent relation,

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

hvor kommunikation er lig med organisationen (se indledning) og dels fordi Luhmanns tilgang ville fokusere på læring som udelukkende social læring, og fuldstændig væk fra et individfokus på læring. Derfor vælger jeg at bruge Humberto Maturana's definition: *Et autopoietisk system er et system, der er organiseret som et netværk af processer, der producerer komponenter (for eksempel molekyler i et celledrift). De komponenter, der produceres, er de komponenter, som netværket består af. Gennem denne production afgrænses også systemet som et selvstændigt system, hvorigennem fortsat production bliver muliggjort. Stofskiftet og afgrænsningen betinger således gensidigt hinanden.* (Maturana & Varela 1987:18). Maturana og Varela bruger den menneskelige celle, som metafor for de autopoietiske systemer, og beskriver at måden hvorpå disse systemer kan koble sig på hinanden, er gennem det, de kalder for en strukturel kobling. De taler om strukturel kobling, når de er tale om stadigt tilbagevendende interaktioner, der fører til strukturel overensstemmelse mellem to eller flere autopoietiske systemer (Maturana & Varela 1987:87). Denne pointe relateres til Batesons læringsbegreb som står og falder med kontekster kan gentages og at det er igennem gentagne repetitioner af Læring I sekvenser at Læring II bliver fastholdt. Praksisimplikationen er, at proceskonsulenten må opgave tanken om at læring kan instrueres – der kan ifølge Maturana kun tilbydes tilpasse forstyrrelser.

Igen må vi balancere på knivsæggen og undgå ekstremerne, repræsentationalisme (objektivisme) og solipsisme (idealisme). Vort formål i denne bog har været at finde *den gyldne middelvej*: at forstå regelmæssigheden i den verden vi erfarer, men uden noget som helst referencepunkt uafhængigt af os selv, som kunne give vished om vore beskrivelser og kognitive påstande. Hele den mekanisme, med at skabe os selv som beskrivere og iagttagere fortæller faktisk, at vores verden, som den verden, vi frembringer i vores sameksistens med andre, altid vil rumme den blanding af regelmæssighed og foranderlighed, den kombination af soliditet og kviksand, som er så typisk for den menneskelige erfaring, når vi ser nærmere på den. (Maturana & Varela 1987:218-219)

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

Når jeg taler om at organisatorisk læring skal bygge bro over de forskellige forståelser er det denne "både-og" tænkning, der tales om, og som Maturana kalder *den gyldne middevej*, hvor der balanceres mellem: (1) regelmæssighed og (2) foranderlighed. En anden måde at udtrykke det på, er at der er brug for en balance mellem: (1) første-ordens forandringer, dvs forandringer indenfor en given kontekst analogt med Læring I hos Bateson og (2) Anden-ordens forandringer, dvs forandringer i adfærdens kontekst analogt med Batesons Læring II og som jeg senere vil behandle mellem (1) eksplicit viden og (2) implicit, tavs viden.

### 3.3 Definition af organisatorisk læring

Så det at tale om organisatorisk læring, betyder at tilegnelse af nye kompetencer må ses i sammenhæng med en bredere organisatorisk kontekst. Organisatorisk læring er i betydelig grad af udbyttet fra læringssituationer og forankringen i organisationen.

Ved organisatorisk forandring forstås ændringer i de rutiner for interaktion, som foregår i organisationens varetagelse af dens forskellige former for opgaver. Disse interaktionsmønstre kan beskrives som handlings- og rollemønstre, knyttet til den enkelte medarbejder, og som strukturelle karakteristika knyttet til organisationen som helhed. Ved organisatorisk læring forstås en kundskabsbaseret forandring af adfærd, hvor læreprocesserne finder sted indenfor organisationens rammer ( Laursen & Rasmussen 2007:7)

Der skelnes her mellem begreberne organisatorisk læring og organisatorisk forandring. I mit begreb om organisatorisk læring vil begge begreber være omfattet, når jeg taler om organisatorisk læring. Jeg gør det, fordi jeg i opgaven vil fokusere på min professionelle rolle som proceskonsulent, hvor opgaven er at skabe organisatorisk forandring gennem konsulentstøttet organisatorisk læring.



## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

### 3.4 Læring som teknisk og social proces

Indenfor litteraturen omkring læring i organisationer kan man udskille to dominerende forståelser af læring – en overvejende teknisk eller en overvejende social proces. (Jørgensen & Rasmussen 2006:10). Den sociale forståelse af organisatorisk læring fokuserer på, hvordan mennesker skaber mening, når de i arbejdslivet omgås hinanden, og der fokuseres på læring, som noget, der opstår gennem sociale interaktioner. Et kendt eksempel er Lave og Wenger teori om læring i praksisfællesskaber. Hvor læring ifølge dem opstår i et samspil mellem deltagerne og alle aspekter af socialt liv, repræsenteret ved begreberne mening, praksis, fællesskab og identitet (Lave & Wenger 1991). Jeg har i denne opgave fokuseret på Batesons læringsforståelse og argumenteret for at den kan bruges til en relationel læringsforståelse, hvor læring foregår i et samspil mellem individet og dets omgivelser og på denne måde ser jeg Bateson's læringsforståelse som en del af den sociale læringsforståelse. Indenfor den tekniske forståelse handler organisatorisk om den effektive fordeling, af - og respons på information, både indenfor og udenfor organisation. Det måske mest kendte eksempel på denne tilgang er nok idéen om *læring som fejlretning*, som findes hos Chris Argyris.

### 3.5 Argyris og Schön : Teorien om organisatorisk læring

Valget af af Argyris og Schön er altså: dels, at deres bidrag er et bud på at få den tekniske læringsforståelse med, men også fordi, at deres teori er en af de mest citerede teorier, når der tales om organisatorisk læring. Der er samtidig en direkte linie fra Bateson læringskategorier Læring I og Læring II til deres begreber om single-loop og doubleloop-læring. Præmissen for bogen *On Organizational Learning* fra 1991 af Chris Argyris, er at organisatorisk læring er en kompetence som alle organisationer skal erhverve sig – denne kompetence beskriver han som evnen til at opdage og korrigere fejl. Den grundlæggende idé er, at læring handler om at rette fejl. Fejl er i denne forbindelse et mismatch mellem det, man havde forventet, og hvad der faktisk sker, når handlingen implementeres.. Argyris' læringsteori er på denne måde baseret på feedbackbegrebet, men resultaterne af feedbacken kan variere i forhold til hvor dybt de går i deres refleksion mellem intension, handling og konsekvenser. Det er herfra begreberne som *single loop og double loop læring* stammer fra. Selv om Argyris og Schön lægger meget vægt på

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

individet i forhold til læring, så anser de også interaktionen mellem individet og omgivelserne for vigtig – analogt med Batesons læringsforståelse. Dermed anser de den individuelle læring for nødvendig, men ikke i sig selv nok til at sikre organisatorisk læring, der endvidere kræver at individet handler i overensstemmelse med det lærte indenfor en organisatorisk kontekst. (Bottrup 2001). Argyris og Schön betoner begrebet *organizational inquiry*, som de beskriver som, individet der foretager inquiry på organisationens vegne, og ser sig selv som en del af det organisatoriske fællesskab. Med dette begreb løser de hermed spørgsmålet om hvordan den individuelle læring transformeres til organisatorisk læring. Argyris & Schön skelner mellem individers og organisationers "espoused theory" og "theory-in-use". Espoused theory omhandler de forestillinger eller udtalte værdier som personen har om arbejdet. Theory-in-use er de værdier og forestillinger, der kommer til udtryk i det daglige arbejde. Mennesker lærer theories-in-use tidligt i livet og de indlæres ubevidst og derfor fører det til ubevidsthed om, hvad vi gør, når vi er kompetente. De to begreber giver et billede, af hvordan mennesker kan have to typer af teorier om handling : (1) Teorien de går ind for, og som udtrykkes i form af meninger og værdier = espoused theory og (2) Teorien de bruger i praksis, eller den faktiske adfærd. Værdier som kun kan "ses" ved at observere handlinger i praksis. Interventionen går ud på at omsætte udtalte værdier til praktisk handlen, fordi man lærer ved at handle, og ved de erfaringer der opnås gennem handlinger.

### 3.5.1 Single loop og double loop læring

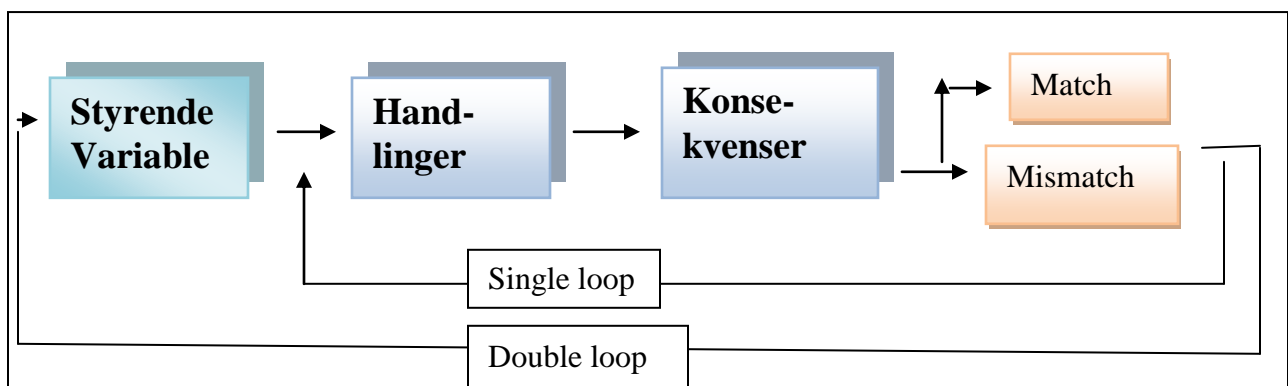


Fig 3.1 Single loop and double loop learning ( Argyris 2009:68)

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

Single loop læring foregår dels, når man når et match (det forventede resultat), eller et mismatch (et andet resultat end det forventede), som korrigeres gennem nye handlinger. Double loop læring opstår når mismatch korrigeres ved først at undersøge de styrende variable – og så handle. De styrende variable er ikke det samme som de grundlæggende værdier der udtrykkes, men er de variable der kan udledes ved at observere de handlinger individer gør, når de optræder på vegne af organisationen. (Argyris 2009:68). Koblet til Bateson vil single loop være Læring I og double loop svare til Læring II – og mit bud er at jeg ser de styrende variable som Læring 0 hos Bateson. Ligesom der hos Bateson er tale om at der er brug for de forskellige niveauer for læring, også når teorien overføres til organisatorisk læring, har organisationer også brug for både single – og double loop læring. Single loop er nødvendig for rutinemæssige hverdagssituationer "to get the work done" og double loop til mere komplekse problemstillinger. En spændende betragtning er, at diagrammet indikerer, at der først er tale om læring når individet kommer frem til et match eller et mismatch. Det vil sige, at der skal handles, for at der kan tales om læring. Det, at opdage et problem og tænke sig til en mulig løsning, er et skridt på vejen til organisatorisk læring, men ikke nok. Organisatorisk læring indebærer at den tænkte løsning afprøves i praksis for at få det ønskede resultat. Argyris og Schön betoner på denne måde både refleksion og handling som vigtige for organisatorisk læring – et erfaringsbaseret praksis læringssyn. Men også vigtigheden af både eksplicit og tavs viden præciseres: Argyris argumenterer for at tavs viden er basis for effektiv ledelse: *The primary basis for effective management is to define and transform, as much as possible, the behaviour required to achieve the organisation's objectives into routines that work* (Argyris 1991:54)

### 3.5.2 Organisatoriske defensive rutiner

Argyris og Schön har et spændende bud på en af dynamikkerne i organisatorisk læring, hvor de defensive rutiner er et udtryk for faktorer, der hæmmer organisatorisk læring.

A defensive routine is any action or policy intended to prevent the players from experiencing embarrassment or threat, and does so in ways that makes it difficult to identify and reduce the causes of embarrassment or threat (Argyris 1991:58)

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

Defensive rutiner bliver brugt, fordi deltagerne mener de er nødvendige, for at de selv eller organisationen kan overleve. Der er et indbygget paradoks i de defensive rutiner : (1) På den ene side bruges de til at dække over fejl, som for organisationen er vigtige at korrigere og (2) På den anden side, hvis afvigelserne, og deres italesættelse, kommer til overfladen, vil deltagerne blive genstand for kritik (for ikke at have gjort noget). I bogen beskrives en situation hvor dette tydeliggøres: 12 ledere bliver på et seminar præsenteret for en opgave, der går ud på at reducere omkostninger for virksomheden. På en time identificerede de 30 områder – valgte 6 indsatsområder ud. Tre måneder senere kunne de fejre successen, idet målene de havde sat sig var blevet indfriet. Men det spørgsmål der ikke blev stillet var: *Hvor lang tid har I vidst at der var muligheder for at skære ned her?* Og dermed en spændende undersøgelse af spørgsmålet om hvorfor de ikke gjorde noget ved det tidligere. Så kendskabet til eksistensen af de defensive rutiner giver muligheden for at stille andre spørgsmål, der fokuserer på andre handlemuligheder.

### 4. Teorien om tavs viden

De to forfattere Nonaka & Takeuchi's sætter sig for i bogen *The Knowledge Creating Company* sig for at besvare spørgsmålet om hvorfor japanske virksomheder klarer sig bedre end vestlige, og deres svar er, at det, de japanske virksomheder kan, er evnen til at skabe organisatorisk viden. De argumenterer for, at der er brug for en ny teori om organisatorisk videnskabelse i forhold til den traditionelle vestlige måde, hvor organisationers hovedopgave ses som det at håndtere information. Specielt i forhold til at kunne forklare innovation, hvor der skabes ny viden og information, slår den vestlige tilgang ikke til forklaringsmæssigt:

From our perspective, it does not really explain innovation. When organizations innovate, they do not simply process information, from the outside in, in order to solve existing problems and adapt to changing environment. They actually create new knowledge and information, from the inside out, in order to redefine both

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

problems and solutions and, in the process, to re-create their environment (Nonaka & Takeuchi, 1995:56)

Forudsætningen er, at der findes to former for læring: (1) tavs viden, der er subjektiv og erfaringsbaseret viden, der ikke kan udtrykkes i ord, sætninger, tal eller formler og (2) eksplicit viden, der er objektiv og rationel viden, der kan udtrykkes i ord, sætninger, tal.

Læring er en kontinuerlig og dynamisk interaktion mellem tavs og eksplicit viden – og i denne proces er der to dimensioner i læringen: (1) En epistemologisk dimension, der handler om hvordan viden skabes i interaktionen mellem eksplicit og tavs viden og (2) en ontologisk dimension, der beskriver hvilket niveau læringen foregår på, fra individuel til organisatorisk niveau, og dermed betoner vigtigheden af organisatorisk læring.

### 4.1 Fire måder hvorpå viden konverteres.

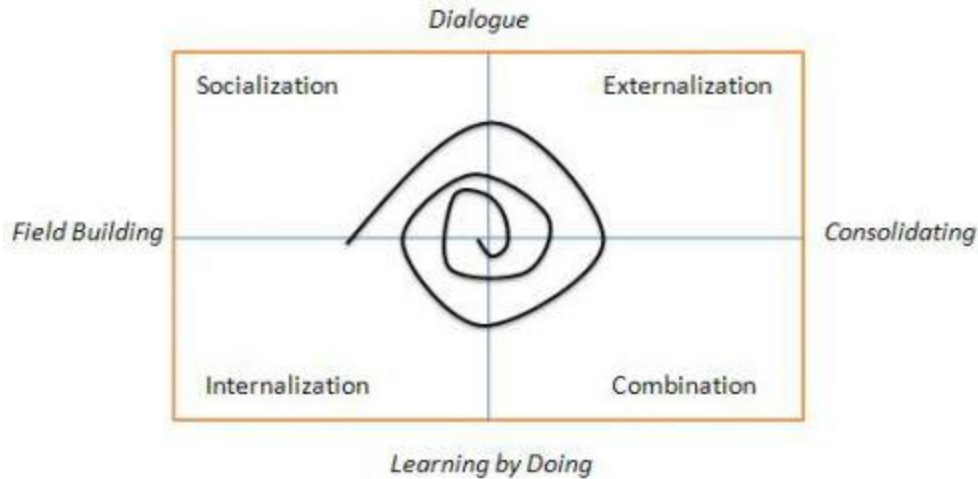
Viden skabes gennem den sociale interaktion mellem tavs og eksplicit viden. Denne interaktion foregår på fire måder:

The assumption that knowledge is created through the interaction between tacit and explicit knowledge allows us to postulate four different modes of knowledge conversion. They are as follows : (1) From tacit knowledge to tacit knowledge, which we call socialization; (2) From tacit knowledge to explicit knowledge or externalization; (3) From explicit knowledge to explicit knowledge, or combination; and (4) from explicit knowledge to tacit knowledge, or internalization, ( Nonaka & Tanuchi, 1995, s.62)

Ingen af læringstyperne er i sig selv tilstrækkelige til at skabe organisatorisk læring – der skal ske ændringer mellem dem, så kommer der en læringsspiral. De fire vidensformer interagerer sammen den ontologiske dimension i en spiral

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring



(Nonaka & Takeuchi 1995:71)

### 1. *Socialisering : Fra tavs til tavs*

Gennem socialisering deles erfaringer, mentale modeller og tekniske færdigheder. Nøglen til denne vidensdeling er erfaring og foregår gennem imitation og samarbejde

### 2. *Externalisering : Fra tavs til eksplicit*

Gennem externalisering sættes der ord på tavs viden, så den bliver til koncepter, metaforer, analogier, hypoteser eller modeller. Processen igangsættes af dialog og kollektiv refleksion. Externalisering er nøglen til videnskabelse, fordi det er her nye koncepter frembringes.

### 3. *Kombinering : Fra eksplicit til eksplicit*

Ved kombinerung systematiseres koncepterne i et videnssystem.

### 4. *Internalisering : Fra eksplicit til tavs*

Gennem internalisering lagres eksplicit viden til tavs viden, lige som ved "learning by doing". Erfaringer internaliseres gennem de tre andre måder ind i individernes fælles vidensbase.

## 5.2 Faktorer, der fremmer organisatorisk videnskabelse

Organisationens opgave er at skabe rammerne for både individuel og gruppevidenskabelse. Der bliver fremhævet fem faktorer, der har stor betydning for at fremme

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

organisatorisk videnskabelse: (1) **Intension:** Vidensspiralen "drives" af organisationens mål eller organisationens stræben efter det, den gerne vil opnå. Det vigtige er formuleringen af visionen, der på den ene side giver plads til fortolkning og, på den anden side er så tydelig, at den kan bruges til at vurdere relevansen af den skabte viden.(2) **Autonomi:** Autonomi her forstået som, ikke at være afhængig af andre i bestemte anliggender – alle medlemmerne i organisationen bør have lov til at handle så autonomt som omstændighederne tillader. På denne måde forøges motivationen og mulighederne for uventede idéer og muligheder – altså innovation (3) **Fluktuation og kreativt kaos:** Effekten er at stimulere interaktionen mellem organisationen og de eksterne omgivelser. Fluktuation indebærer en åben indstilling overfor omgivelsernes signaler. Når der indføres "ubestemthed" eller "flertydighed" i processen, betyder det for medlemmer nedbrydning af rutiner og vaner, og samtidig en mulighed for at genoverveje de grundlæggende antagelser. Der fokuseres på en meningsdannende dialog – en forudsætning for at der kommer noget godt ud af kreativt kaos skal der være tid og mulighed for at reflektere over deres handlinger (4) **Redundans:** Redundans betyder i denne sammenhæng eksistensen af information ud over det umiddelbare behov i organisationen. Det at dele "ekstra" information forøger mulighederne for at dele tavs viden, og dermed fremme videnskabelsesprocessen. Man kan organisere sig ud af det eller arbejde med strategisk rotation i organisationen og (5) **Den fornødne mangfoldighed:** En organisations interne organisering skal afspejle samme variation som den variation man skal håndtere i forhold til omgivelserne. Organisationens medlemmer bliver bedre til at håndtere omgivelsernes uforudsigelighed, hvis de besidder den fornødne mangfoldighed. Fornøden mangfoldighed understøttes ved at kombinere information anderledes, hurtigere, mere fleksibelt og ved at give lige adgang til informationer overalt i organisationen. Adgangen til information bliver således den kritiske faktor.

### 5. DISKUSSION – undersøgelse af arbejdsspørgsmål

- *Hvordan kan Batesons læingsbegreb bidrage til forståelsen af organisatorisk læring?*
- *Hvilke faktorer henholdsvis hæmmer og fremmer organisatorisk læring?*

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

Arbejdsspørgsmål 1:

*Hvordan kan Batesons læringsbegreb bidrage til forståelsen af organisatorisk læring?*

---

### CASE: Et eksempel på et udviklingsprojekt

Kommunen er nyetableret pr. 1 januar 2007 med baggrund i Strukturreformen. Den nye storkommune er et resultat af sammenlægningen af den store kommune samt 3 mindre oplandskommuner. Direktion og bemanningen af alle lederniveauer er på dette tidspunkt på plads. Den tværgående direktionsgruppe, Lederforum, har defineret vision, mål og værdier for den nye storkommune. Som en del af denne proces har direktionen ønsket at indføre et ledelsesgrundlag ud fra en værdiorienteret tilgang til ledelse.

---

Jeg vil sætte teorien i relation til udviklingsprojekter i organisationer, der er karakteriseret ved, at de ikke lader sig håndtere gennem de almindelige praksisformer og samarbejds mønstre i organisationen: der vil løbende blive refereret til det ovenstående udviklingsprojekt, som jeg var udøvende konsulent og projektleder for.

Udviklingsprojekter har almindeligvis et formuleret adaptivt sigte for organisationen, noget man gerne vil opnå. Selv om der formuleres konkrete mål med udviklingsprojektet, må det ud fra Batesons perspektiv ses som en social konstruktion, og ikke en ontologisk kendsgering. Da en organisation indeholder en mangfoldighed af individer og grupper, vil der almindeligvis konstrueres flere adaptive perspektiver indenfor organisationen. Disse mange adaptive perspektiver betyder at de forskellige individer og grupper i organisationen ofte vil lære noget forskelligt, når de er knyttet til samme projekt.

---

### Udviklingsprojektet

*Der var mange forskellige adaptive perspektiver i udviklingsprojektet, men for at forenkle det beskriver jeg her tre af dem som har interesse for proceskonsulenten: (1) Leder, (2) Medarbejder og (3) Konsulent.*

---



## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

---

### Medarbejderne:

- *En mulighed for at opnå reel indflydelse på formuleringen af det nye værdisæt*
- *At skabe en reel adfærdscændring gennem implementeringen af et nyt værdisæt i række central hverdagssituationer*
- *At det vil opleves som en forbedring af arbejdsmiljøet*

### Ledelsen:

- *Resultatet vil være en større effektivitet, større fleksibilitet og stærkere innovationsevne*

### Konsulenten:

- *At støtte processen på en måde så den foregår som en værdibaseret adfærdscændring*
  - *At øge medarbejderne læringskompetence gennem denne proces.*
- 

Ovenstående er et forenklet billede af de forskellige adaptive perspektiver i udviklingsprojektet, men alligevel et godt billede på, at de forskellige adaptive perspektiver kan være svære at forene. For proceskonsulentens rolle, betyder det krav om at kunne arbejde med en assymmetrisk kompetencefordeling i symmetriske relationer. Assymmetrisk, fordi konsulenten ved noget som deltagerne ikke ved, og det kan ikke formidles som ekspertråd, i forhold til ideen om at skabe læringskompetence hos dem. Hvis vi ser på de tre gængse læringstyper med en assymmetrisk kompetencefordeling : *benzintanken, mesterlæren og projektet* (Dahl m.fl 2002:19) har vi dermed elimineret både benzintanken, hvor konsulenten docerer og overhører "eleven", samt mesterlæren, hvor konsulenten demonstrerer og overvåger og korrigerer, når medarbejderne prøver anvendelsen af metoder. Tilbage er projektet, hvor konsulenten er vejleder og hvor medarbejderne i princippet skal afgøre, på hvilken måde, de vil opbygge deres læringskompetence (under supervision)

---

### Startseminar

*På startseminaret blev indholdet udsat for en del kritik. Argumentet var fra blandt andet skoleområdet at oplægget til projektet ikke gav mening og ikke vil betyde en forbedring i forhold til det nuværende*

---

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

En del af forklaringen kan henføres til de forskellige adaptive perspektiver. Det var fristende for mig som proceskonsulenten at tolke modstanden som manglende evne til at se og udnytte mulighederne altså som en mangel – men i virkeligheden drejede det sig mere om en usikkerhed om formålet med projektet. – og at se situationen som *rigdom af ikke realiserede potentialer*. Proceskonsulentens mulighed er, dels at arbejde med at skabe positive fremtidsbilleder, altså et fælles billede af noget ønskeligt, og derigennem skabe motivation og forøge muligheden for at den enkelte vil koble sig på det fælles fremtidsbillede og dels, at arbejde med den del af konteksten, der ligger i kontrakten med deltagerne i projektet. (Denne kontrakt var i dette tilfælde indgået med en nedsat styregruppe, der ikke inkluderede skoleområdet)

Man lærer altid noget i udviklingsprojekter som disse, men spørgsmålet er mere *hvem der lærer hvad, og på hvilken måde?*. Batesons påstår, at det er den lærende selv, der gennem sit adaptive perspektiv kontekstualiserer og tolker interaktionen med omgivelserne gennem opdelingen af budskabet som han kalder for punkttering. Det betyder at læring ikke nødvendigvis opstår ud fra den feedback, som omgivelserne forsøger at konstruere for dem (i udviklingsprojektet kunne det være ledelsen eller konsulenten). Læring forudsætter interaktion med omgivelserne og dermed muligheder for at konstruere sammenhænge mellem egne handlinger og handlinger og hændelsesforløb i omverdenen, der tolkes som reaktion på eller følge af egne handlinger. Denne pointe er med både hos Bateson og Argyris : Læringen i et udviklingsprojekt foregår både ved, at de deltagere, der implementerer de nye tiltag, selv konstruerer feedback ud fra deres oplevelser af, hvordan omgivelserne reagerer på deres handlinger; og ved at ledelsen – eller konsulenter – tolker og vurderer de samme informationer, og derefter formidler dem til deltagerne. Pointen er, man kan skabe rammerne for hvordan denne feedback foregår, men ikke planlægge hvad den enkelte får ud af feedbacken. Mulighederne er at arbejde aktivt med den feedback den enkelte får på sine handlinger gennem coachingsamtaler, individuelle og gruppesamtaler , med lederen eller konsulenten, brugerdialoger og som en vigtig del i al organisatorisk læring – at den del af læring der er eksplicit viden spredes i organisationen. I det aktuelle udviklingsprojekt var lederne sammensat i netværk på

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

tværs af organisationen, hvor formålet var at dele viden og at give hinanden feedback på de opgaver, de fik stillet i forhold til processen.

Traditionel coaching, der arbejder med en neutral, faciliterende coachrolle anser ikke feedback som egnet til coachingsamtaler. Jeg har belyst hvordan både Bateson og Argyris ser feedback som en nødvendighed i forhold til at skabe læring. Den systemiske samskabende coachrolle ser også feedback som en væsentlig læringsmulighed. For både lederperspektivet og for konsulentperspektivet er der et magtsperspektiv i forbindelse med den feedback, der vælges at give – og for lederen et perspektiv, der kan være svært for medarbejderen at afvise på grund af lederens position i organisationen. Dette magtsperspektiv er ikke behandlet i denne opgave, men jeg tilslutter mig argumentet fra ledelsesbaseret coaching, at det forudsætter et skift fra individet som øverste kontekst og til organisationen som højeste kontekst og at magtsperspektivet i coaching gøres transparent. (Søholm 2006) og at den coachende position er en af de positioner en leder kan stå i, med de muligheder og de begrænsninger det giver (Digmann 2004). Den feedback der kan bruges aktivt kan antage mange former, et eksempel på en anden form er en handlingsorienteret tæt på praksis, inspireret af Schöns begreb *eflection-in-actions* (Schön 2001)

---

### Reflection – in action

*Jeg var leder for ca. 300 rengøringsassistenter og ansatte en ergonomisk konsulent til at afholde coachingsamtaler med de ansatte for at understøtte læring om det gode arbejdsmiljø mht arbejdsstillinger. Forsøget gik ikke godt, det var svært at få samtalerne til at glide og mange følte at det var en meget kunstig situation. På det tidspunkt læste jeg om hvordan John Whitmore(1992) coachede topsejlere til at forbedre deres præstationer. Pointen var, at han gjorde det i umiddelbar forlængelse af "løbet". Hvis man ventede til dagen efter kunne de ikke reflektere over det – det skulle være tæt på praksis. Coachen forsøgte sig med at gå ud og være sammen med rengøringsassistenterne i arbejdssituationen, hvilket gjorde en kæmpeforskel. Det at tale om arbejdsstillinger i praksis gav mening.*

---

Et andet eksempel er hentet fra bogen "Ledelsesbaseret Coaching" : *Feedback kan også være neutral og blot formuleres som et ønske om refleksion og dermed øget*

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

*fagprofessionel selvbevidsthed hos medarbejderen (...) Denne type feedback kan især bruges til at gøre tavs viden eksplicit (Søholm 2006:87)*

Organisatorisk læring omfatter de tre beskrevne læringsniveauer Læring 0, I og II på følgende måde: Læring I er en helt afgørende læringsform i forbindelse med organisatorisk læring i udviklingsprojekter. Teorien tilbyder en problematisering af den ofte anvendte præmis, om at forandring sker med afsæt i Læring II i den reflektive form (at "lære at lære"). Ikke sådan at forstå at Læring II ikke spiller en vigtig rolle i forbindelse med organisatorisk læring, men hvis forandringen skal være vedvarende og ikke blive opslugt af de gamle rutiner, skal de nye forståelser og handlemåder som er udviklet gennem Læring II, stabiliseres i form af sikre rutinemæssige forståelses- og handlemønstre gennem Læring I. Det vil sige, at der skal "trænes" i de nye forståelser gennem en række Læring I sekvenser. For Bateson udgør Læring I læringens fundament, for også nye måder at se på konteksten kan kun afprøves og bekræftes eller afkræftes gennem Læring I. Men også fokus på interaktion og fremhævelse af Læring I som læringens innovative moment tilbyder et alternativ til den udbredte antagelse om, at forandring primært sker gennem refleksion. Læring er en svingen mellem refleksion og handling. Læring 0 spiller en vigtig rolle for den ikke bevidste eller den ikke-reflekterede læring. Og hele læreprocessen ender med at læringen bliver ubevidst – som en tavs viden eller en kompetence der ikke kan sættes ord på længere. Følgende belyser denne proces: Brødrene Hubert og Stuart Dreyfus<sup>4</sup> har udviklet en spændende fase-model til forståelse af, hvordan man bliver kompetent. Den grundlæggende forståelse er, at kompetence udvikles på grundlag af interaktion, godt i tråd med Bateson's læringsforståelse. Historien er, at undersøgte kvalifikationerne hos to grupper personer, der skulle genoplive druknede, nyuddannede fra et førstehjælpskursus og deres lærere. For at forstå denne forskel skelnede Dreyfus-brødrene mellem to sider af tilegnelsesprocessen: (1) en teoretisk (forståelsesmæssig) og (2) en praktisk (kropslig).

DREYFUS-BRØDRENES FASEMODEL ( Hermansen, 2005: 77)

Fasemodellen ser således ud:

---

<sup>4</sup> Brødrene er begge nulevende professorer på University of California, Berkeley

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

1. Nybegynder
2. Avanceret begynder
3. Kompetent udøver
4. Kyndig udøver
5. Ekspert

Udviklingen fra nybegynder til ekspert starter med en total adskillelse af teori og praksis, og senere integreres de og udnytter hinandens forskellige perspektiver til at forøge kompetenceniveauet. Efterhånden sker der en udgrænsning og integrering af de teoretiske forståelser, så de bliver en del af handlekompetencen. *Kompetencetilegnelsen går altså via en integrativ og metereflekterende overvejelse mellem teori og praksis ind i en teoriløs ekspertkompetence.* (Hermansen, 2005, s. 78). Hvis vi vender tilbage til historien om de nyuddannede og deres lærere er pointen for Dreyfusbrødrene, at man ikke kan være ekspert uden at have et intuitivt forhold til området, der handles i. For lærere er deres praksis at holde fast i bevidste refleksioner om sammenhængen mellem teori og praksis, det er det, der gør, at de er lærere. Det vil sige, at de ikke går efter mere end det kompetente udøver niveau, fordi det, at gå videre til ekspertniveauet ville betyde at fjerne sig fra det, der er grundlaget for deres lærerpraksis – men det bevirker også at de modsat deres elever i praksis fungerer på et mere middelmådigt niveau.

Individuel læring fører ikke automatisk til organisatorisk læring. Deltagerne kan lære individuelt, uden at det har organisatorisk konsekvens. Man kan også se eksempler på en vis forsinkelse mellem, at individerne lærer, og at organisationen forandres, idet det tager tid for nye kompetencer at spredes i organisationen. Endelig kan man se eksempler på, at individerne via de organisatoriske læringsprojekter får et større beredskab, som udgør et

Når spørgsmålet mere er hvem der lærer noget og hvad der læres end om der læres noget – er et naturligt spørgsmål at stille *hvordan evaluerer man om der er sket organisatorisk læring?* Det at man i starten af processen som proceskonsulent hjælper med at få afklaret hvad der skal evalueres på og hvordan det skal gøres er med til at præge processen og i kontrakten kan man lægge nogle spilleregler ind – der siger noget om hvad der forventes

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

af deltagelse – her koblet til Batesons pointe om kontekstens gentagelighed, der er en forudsætning for læring. Uden at jeg vil redegøre for alle aspekter af evalueringsovervejelser i forbindelse med udviklingsprojekter vil jeg alligevel konstatere at den løbende evaluering er vigtig del af et organisatorisk læring. Fordi det giver mulighed for at dele den læring, der skabes i organisationen. Et eksempel på overvejelser som det er vigtigt at have med i starten af udviklingsprojektet er at afgøre om formålet med evalueringen er kontrol eller udvikling og det kan her være værdifuldt at skelne mellem: (1) En summative tilgang, et bagudrettet fokus : *Hvor langt er vi nået med de opstillede mål?* og (2) En generative tilgang, et fremadrettet fokus : *Hvad har processen skabt?* (Damsgaard & Juhl 2007)

### Arbejdsspørgsmål 2:

*Hvilke faktorer henholdsvis fremmer og hæmmer organisatorisk læring?*

Udviklingsprojekter kan ses en aktivitet med nyskabende intentioner i en organisation, udspændt mellem det organisationens ledelse og medarbejdere gerne vil, og det, de allerede gør. Dette er et forhold som kan fremkalde forsvarsmekanismer på grund af paradokset om at det drejer sig om at korrigere fejl og samtidig at skjule fejl. Resultatet er at hvis det nye optræder for usædvanligt kan det ende med at blive "indkapslet". Bateson har et begreb om forstyrrelser der er hjælpsom i denne forbindelse, nemlig at, hvor forstyrrelser er et brud på forventninger eller noget andet end det der var forventet. Som Bateson gør opmærksom på kan det ske enten ved at individet selv mere udvikler nye forståelser eller bliver mødt med nye måder at handle eller forstå gennem interaktionen. Dette møde med "det anderledes" kan iscenesættes af proceskonsulenten gennem aftaler om at prøve noget nyt af og få andre erfaringer eller aftale med ledere om at gøre noget andet eller sige noget andet, end de plejer at gøre. Individet kan ifølge Bateson reagere på to måder overfor forstyrrelser: (1) en korrektion af handling eller (2) rekontekstualisering – altså vælge læring I eller Læring II – for Argyris oversat til enten single loop eller double loop læring. Der et paradoks omkring det at arbejde med radikal læring byder på som jeg har oplevet i min praksis som proceskonsulent, der lige skal vendes her. Ved radikal læring tænker jeg på projekter, hvor der eksperimenteres med helt nye former for

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

kunnen, altså læring II, frem for at arbejde med forbedring af allerede kendte rutiner , Læring I. Paradokset ligger i, at radikal læring på den ene side følges af en naturlig organisk modstand (eks de defensive rutiner) og på den anden side, oplever jeg at et læringsprojekt har nemmere ved at begejstere. hvis der er dette nyskabende element.

Begrebet at lære at lære, som det oftest anvendes hos Argyris + Schön synes at henvise til bevidste rationelle refleksioner. Bateson gør tydeligt opmærksom på, at hans læringsbegreb ikke baserer sig på et krav om bevidsthed. Læring på alle niveauer kan foregå uden individets viden om processen – det vil sige at den bevidste, refleksive og ofte sprogligt orienterede læring - Batesons bemærkninger om at vi kun kan få del i noget af viden begrundet han med, at meget af denne viden er ubevidst i forhold til Læring 0. Argyris og Schön har et stort fokus på handling – der er ifølge dem ikke tale om læring før en tænkt løsning er prøvet af i handling. Koblet sammen med Bateson er dette handlingsfokus efter min mening for stærkt betonet og måske en parallel til at coaching er blevet populært specielt i den vestlige verden på grund af den samme interesse for handling. Der er ifølge Bateson brug for både refleksion og handling.

Argyris står for en traditionel og udbredt læringsopfattelse der går på at sætte lighedstegn mellem læring og "at rette fejl" . Læreprocesserne aktiveres når der sker noget andet end det man havde forventet ( "en forstyrrelse). Mine erfaringer siger mig, at min opgave som proceskonsulent i forbindelse med skabelse af organisatorisk læring mere går ud på at gribe og fastholde det nye – "det bedre". Argyris argumenterer for at noget af det nye vil opleves som kontroversielt fordi organisatorisk læring i de fleste tilfælde ikke kun kan være repetition af kendte handlemønstre og procedurer, men må også være nyskabende og ekspansiv. Det kontroversielle opstår ved, at læringsopfattelsen må baseres på en antagelse om at de kompetencer, der er resultatet af læringen, har en adaptive værdi for organisationen. Modstanden mod nye ideer er ofte, at de er nye, og begrundelsen er lige så ofte en problematisering af den adaptive værdi. Det vigtige bidrag fra Argyris er her teorien om de defensive rutiner og deres indbyggede paradoks. Viden om de defensive rutiner og deres natur giver muligheden for at stille andre spørgsmål som: *Hvor lang tid*

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

*har I vidst at det var muligt at ændre her?* – altså spørgsmål der inviterer ind til "at lære at lære"

Man kan skelne mellem ikke-reflekteret og reflekteret læring. En konstatering er, at den største del af den organisatoriske læring foregår ved hjælp af ubevidste læreprocesser. Omkring den reflekterende læring er det muligt at identificere fire forståelser af det, der sætter gang i den reflektive læring, nemlig handling, kontekst, personlighed og kommunikation (Hermansen 1998). Denne måde at se på læringens igangsætter, er at betone hvilke forskellige læringsopfattelser der er på spil, som den fremtrædende komponent, hvor de andre komponenter alle også er aktive. I denne opgave har alle disse komponenter en plads, hvor handling er langt fremme i Argyris's læringsbegreb, personlighed er betoningen af individet i samspil med omgivelserne, kommunikation er midlet til at man gennem kollektiv dialog går fra individuel til organisatorisk læring, men helt fremme er konteksten med Batesons læringsbegreb, og læringen her opfattes som: Det er forandringer i konteksten, der sætter læring i gang, og måden læringen kan foregå på kan være gennem handling eller gennem kommunikation.

Et vigtigt bidrag fra Nonaka & Takeuchi er der deres grundlæggende forudsætning om eksistensen af både eksplicit og tavs viden, og at videnskabelse sker gennem et dynamisk samspil mellem disse to former for viden. Denne opløsning af dualismen mellem subjekt og objekt har stor betydning. Erkendelsen af eksistensen af tavs viden eller læring 0 skaber nysgerrighed på det, der ikke er italesat, og giver mulighed for at gå igang med en undersøgelse af denne – når vi ved, den er der, kan vi vælge at undersøge den. Min pointe er, at når der tales om organisatorisk læring – er udgangspunktet en både-og- tænkegang – eller som Maturana udtrykker det *den gyldne middevej* - det vil sige erkendelsen af at der både er (1) Eksplicit og tavs viden, (2) Reflekteret læring og ikke-reflekteret handling, (3) Læring som en teknisk proces og læring som en social proces, (4) Læring gennem handling og (2) Læring gennem refleksion ...og så videre

Et andet vigtigt bidrag er, deres bud på faktorer der fremmer videnskabelsesprocessen, hvor de nævner 5 faktorer: (1) Intension, (2) Autonomi, (3) Fluktuation og kreativt kaos,



## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

(4) Redundans og (5) Den fornødne mangfoldighed. Her anser jeg de tre første som ekstremt vigtige bidrag – **intensionen**, relaterer til pointerne om læringens intensionalitet og det, at arbejde med de mange adaptive perspektiver. Det centrale er deres overvejelser om visionens betydning og vigtigheden af hvordan den formuleres. På den ene side skal den være "bred" nok til at rumme forskellige fortolkninger (mange adaptive perspektiver) og på den anden side, skal den være så "snæver", at den viden/læring der kommer ud af det kan vurderes i forhold til det adaptive perspektiv for organisationen. Det giver en mulighed for at lederne kan give konkret feedback, dels når det lykkes og dels sige fra når medarbejderne falder tilbage i de samme rutiner. **Autonomien** er vigtigt specielt i forbindelse med innovative projekter, hvor man ønsker en andenordens forandring – og koblet til Maturana's begreb autopoiesis, kan man ikke planlægge eller instruere i forandring, men udelukkende prøve sig frem med forstyrrelser. **Fluktuation og kreativt kaos**, et spændende perspektiv, der af proceskonsulenten kræver at der kan etableres et nysgerigt uersøgende rum, eller som Argyris påpeger en situation med organizational inquiry, hvor den enkelte undersøger på vegne af organisationen – og muligheden for at iscenesætte situationer – enten i handling eller i tanke – hvor det rutinemæssige ikke slår til og dermed at der er forudsætning for læring. Det er tydeligt i forståelsen af organisatorisk læring, ihvertfald den del der drejer sig om intenderet læring at en forudsætning er at arbejde med at der er en oplevelse blandt centrale aktører i organisationen, at det er nødvendigt med en ny viden eller nye måder at udføre aktiviteter på. Her er mit bud at proceskonsulenten arbejder ud fra den værdsættende tilgang og skabelsen af positive fremtidsbilleder.

## 6. KONKLUSION

*Hvilken indflydelse har dette for sammenhængen mellem coaching og organisatorisk læring på individ, gruppe og organisatorisk niveau?*

Der vil blive redegjort for praksisimplikationer for tre niveauer: individuelle – gruppe- og organisationsniveau i forbindelse med coachingssamtaler der fremmer organisatorisk coaching. Lad os indledningsvis se på en definition af systemisk coaching, hvor der

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

fokuseres på den samskabende rolle for coachen og med betoningen af samspillet mellem den lærende og omgivelserne eller konteksten:

Systemisk coaching er en hjælpeorienteret samtaleform. Fra en samskabende og nysgerrig position understøtter og inspirerer coachen én eller flere fokuspersoner til at reflektere over og lære af egne og andres *hvad* handlemuligheder. Det sker i forhold til udviklingsønsker, dilemmaer og udfordringer, som er vigtige for den eller de pågældende, og med fokus på de sociale og organisatoriske mønstre og relationer for fokuspersonen (erne) handler i. (Moltke & Molly 2009:18)

### Individuelle coachingsamtaler

Betydningen af den samskabende position er, at den gør det muligt for coachen at arbejde aktivt med feedback. Dels fra mig selv som coach, men også fra andre interessenter i omgivelserne: lederen, kunder, kolleger o.s.v. Det kan ske enten gennem refleksion – det vil sige, at man tænker om handling og tænker feedforward under præmissen *hvad nu hvis..* altså læring gennem refleksion om handling - før end det prøves af i praksis. Eller ved at aftale handlinger, der udføres mellem samtalerne, hvor nye erfaringer eller oplevelser opnås og derigennem ny læring. Aftalen kan også være at gå ud og træne bestemte læring I sekvenser for derigennem at fastholde de nye forståelser i læring II.

Man kan vælge coachingsamtaler, hvor lederen deltager som "organisationens stemme" eller supplere konsulentens coachingsamtaler med ledercoachingsamtaler – dette er i fin overensstemmelse med fokus på den organisatoriske kontekst som det står i definitionen Et nyt perspektiv for mig er hvordan man får fat i den tavse viden i coachingsamtaler. Jeg har i opgaven angivet den neutrale feedback som en mulighed, men det er et kalrt udviklingsområde for min coachingpraksis

### Gruppe coachingsamtaler (teamsamtaler)

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

Den helt indlysende implikation er, at når der skal arbejdes med organisatorisk læring, er coachingsamtaler i grupper eller teams et vigtigt element – gerne på tværs i organisationen da det vil lette muligheden for at få fat i den tavse eller ubevidste viden i organisationen. En spændende idé kunne være at bruge ideen om kreativt kaos koblet med coaching i den nye situation eller alternativt at videofilme situationer, hvor de gamle rutiner ikke slår til og så tilbyde en refleksion over hvad der bliver skabt i processen. Alle i gruppen kommer på med en "situation" og resten er reflekterende team. På denne måde arbejdes der med de fire faser i videnskabelsesprocessen : Socialisering – gennem at se hinanden i aktion, Eksternalisering – ved at bruge metofofer i processen med den kollektive refleksion over hvad der bliver skabt i processen , Kombinerung – ved at diskutere hvordan det kan bringes tilbage i hverdagen og Internalisering – ved aftale i hver samtale om hvad hver enkelt går ud og prøver af i den mellemliggende periode.

### Organisatorisk niveau

Summerende kan der arbejdes med metakonteksten i forhold til de rammer organisationen stiller til rådighed for læring. Der vil være en kontrakt, der beskriver hvilken intenderet læring, der ønskes i projektet. En vigtig pointe er imidlertid at der vil være en stor del af organisk viden der samtidig bliver skabt. En mulighed er, at bruge evalueringsmetoder der kan afdække denne "sidegevinst" i projektet.

Proceskonsulenten (coachen) skal bidrage med metoder og procesdesign, der fremmer organisatorisk læring – det vil sige at bruge de fremmende faktorer aktivt.

Tilbage til problemformuleringen *Hvilken indflydelse kan coaching have i forbindelse med med-skabelse af organisatorisk læring?* Hypotesen jeg startede ud med var at coaching kan opfattes som en strategi designet til at fremme organisatorisk læring og dermed en hypotese om at coaching er hjælpsomt i forhold til at skabe organisatorisk læring. Jeg har argumenteret for at coaching, specielt i den vestlige verden har vundet frem som ledelsesmæssigt redskab i organisationer. Sammenholdt med Nonaka's påstand om at den vestlige kultur har en forkærlighed for den eksplicite viden får det mig til at

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

tænke på at min coachingpraksis også er baseret mere på eksplicit viden end tavs viden. Jeg har derfor nærmet mig mit formål, nemlig at begrunde den positive sammenhæng mellem organisatorisk læring og coaching og samtidig har jeg fået øje på to områder som jeg skal arbejde videre med at få belyst: (1) Undersøge coachingmetoder, der arbejder med andet end kun det talte ord – det kunne æstetisk coaching, filosofisk tilgang til coaching, erfaringer med coaching fra sportens verden eller at gå ud og coache i praksissituationen og (2) Magtperspektivet i coaching, fordi: På den ene side, er coachingsamtaler ideelle til at understøtte organisatorisk læring ind i situationer, hvor der skabes en fælles kollektiv forståelse af nødvendigheden for at lære nye rutiner og på den anden side er coachingsamtalerne problematiske i situationer, hvor det er konfliktfyldt. Ikke forstået på den måde, at alle skal være enige om en snæver fortolkning, men motivationen for at deltage skal være tilstede. Hvis den ikke er tilstede eller ikke kan etableres skal coaching ikke vælges som metode. Jeg har kort berørt magtspørgsmålet i denne opgave og argumenteret for at en redefinering af coachingkonteksten, så den svarer til arbejdskonteksten og at lederen skal være transparent med skiftet i lederposition – jeg anser det som en god praksisforklaring, men ikke for at være udtømmende teoretisk. Derfor er et perspektiv herfra at undersøge og belyse magtspørgsmålet nærmere. En farbar vej kunne være at tydeliggøre det, gennem brug af den franske filosof Michel Foucaults moderne magt og diskursbegreb, der jo anerkender magtens tilstedeværelse.

Min afsluttende bemærkning skal være en kommentar til om hele dette projekt med at redefinere coaching fra en individuel forståelse til en organisatorisk forståelse er værdifuld. Alternative var, at bruge et andet udtryk for disse organisatoriske samtaler. For mig er det værdifuldt at bruge coachingbegrebet fordi det efter min mening skaber samtaler, der er anderledes end andre organisatoriske samtaler. En drilsk kommentar kunne være, at den samme indvending kunne have været sagt om udviklingen i ledelsesbegrebet, hvor forudsætninger også har ændret sig drastisk fra Bateson og til nu – det har man da klaret meget flot gennem redefinering af ledelsesbegrebet.

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

### 7. Litteraturliste

- Alrø, Helle, *Organisationsudvikling gennem dialog*, 2005, Aalborg Universitetsforlag
- Andersen, Tom, *Reflekterende processer*,
- Argyris, Chris, *On Organizational Learning - second edition*, 1999, Blackwell Publishing
- Bateson, Gregory, *De logiske kategorier for læring og kommunikation*. In Hermansen, Mads, *Fra læringens horisont*, 1998, Forlaget KLIM
- Bateson, Gregory, *Steps to an Ecology of Mind*, (first published in 1972), 2000, The University of Chicago Press
- Berthelsen, Preben m.fl, *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien*, 2002, KLIM
- Bottrup, P., *Læringsrum i arbejdslivet – et kritisk blik på Den Lærende Organisation*, 2001, Samfundslitteratur
- Dahl, Kristian & Juhl, Andreas Granhof, *Den professionelle proceskonsulent*, 2009, Hans Reitzels Forlag
- Dahl, Poul Nørgaard, *Interpersonel organisationskommunikation*. In Helle Alrø og Søren Frimann, *Kommunikation og organisationsforandring*, 2008, Aalborg Universitetsforlag
- Dahl, Poul Nørgaard, *At arbejde med ubevidste mønstre er at lære*, IN : Jørgensen, Kenneth Mølbjerg & Rasmussen, Palle (red), *Forandringsprojekter som organisatorisk læring*, 2006, Aalborg Universitetsforlag
- Dahl m.fl, *Organisatorisk læring – resultater fra Center for Organisatorisk læring*, 2005, Aalborg Universitetsforlag
- Damsgaard, Eva & Juhl, Andreas, *Anerkendende, værdiskabende evaluering i organisationer*, 2007 (artikel der kan downloades på [www.attractor.dk](http://www.attractor.dk))
- Digmann, Annemette, *Ledelse med vilje – offentlig ledelse i nyt perspektiv*, 2004, Børsen
- Gergen, K. J , *Virkelighed og relationer*, 2005, Dansk Psykologisk Forlag
- Gørtz, K & Prehn, A., *Coaching i perspektiv-en grundbog*, 2008, Hans Reitzels Forlag
- Gørtz, Kim, *Længe leve hurraforskning?*, IN: Gørtz, K & Prehn, A., *Coaching i perspektiv-en grundbog*, 2008, Hans Reitzels Forlag
- Haslebo, Gitte, *Relationer i organisationer*

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

Haslebo; Gitte & Nielsen, Kit Sanne, *Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening*, 2. Udgave, 2007, Dansk Psykologisk Forlag

Hermansen, Mads, *Fra læringens horisont*, 1998, Forlaget KLIM

Hermansen, Mads, *Læringens univers*, 5. Udgave, 2005, forlaget KLIM

Jørgensen, Kenneth Mølbjerg & Rasmussen, Palle, *Organisatorisk læring som perspektiv på organisatoriske forandringer* IN Jørgensen, Kenneth Mølbjerg & Rasmussen, Palle (red), *Forandringsprojekter som organisatorisk læring*, 2006, Aalborg Universitetsforlag

Jørgensen, Kenneth Mølbjerg & Rasmussen, Palle (red), *Forandringsprojekter som organisatorisk læring*, 2006, Aalborg Universitetsforlag

Keiding, Tina Bering & Laursen, Erik, *Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag*, 2004, Forlaget UP Unge Pædagoger,

Lave,J & Wenger,E, *Situated learning*, 1991, Cambridge University

Laursen, Erik Rasmussen, Jørgen Guldmann, *"Intenderet" og "organisk" læring i organisationer*, IN *Organisatorisk læring gennem udviklingsprojekter*, 2007, Aalborg Universitetsforlag

Laursen, Erik & Frimann, Søren, *Coaching som tidstypisk samfundsfænomen*, IN *Coachingens landskaber, nye veje-andre samtaler*, 2009, Hans Reitzels Forlag

Laursen, Jørgen og Rasmussen, Jørgen Gulddahl, *Organisatorisk læring gennem udviklingsprojekter*, 2007, Aalborg Universitetsforlag

Lievegood,Bernard & Galsl, Friedrich, *Udviklingsledelse – fra pionervirksomhed til netværksorganisation*, 1993, Forlaget Ankerhus

Loe, Erlend, *L*, 2008, Gyldendal

Maturana, Humberto & Varela,Francisco, *Kundskabens Træ – den menneskelige erkendelses biologiske rødder*, 1987, ASK

Moltke, Hanne V & Molly, Asbjørn, *Systemisk coaching – en grundbog*, 2009, Dansk Psykologisk Forlag

Morgan, Gareth, *Images of Organization*, 1997, SAGE publications, USA

Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka, *The knowledge-creating Company- how Japanese Companies Create the Dynamics og Innovation*, 1995, Oxford University Press

## Organisatorisk coaching

- en analyse af relationen mellem coaching og organisatorisk læring

Nørlem, Jakob (red), *Coachingens landskaber, nye veje-andre samtaler*, 2009, Hans Reitzels Forlag

Polanui, M., *The tacit dimension*, 1966, Gloucester, MA: Peter Smith

Qvortrup, Lars, *Det hyperkomplekse samfund*, 1998, Gyldendal

Qvortrup, Lars, *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden*, 2006, Gyldendal

Schön, D.A., *Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker, når de arbejder*, 2001, KLIM

Senge, Peter, *The fifth discipline*, 1990, New York: Doubleplay

Søholm, T.M., Storch, J., Juhl, A., Dahl, K. & Molly, A., *Ledelsesbaseret coaching*, 2006, Børsens Forlag

Thøgersen, Ulla & Stensager, Nikolaj, *Et nyt landskab: indledende tanker*, IN: Nørlem, Jakob (red), *Coachingens landskaber, nye veje-andre samtaler*, 2009, Hans Reitzels Forlag

Whitmore, John, *Coaching på jobbet – en praktisk vejledning i at udvikle dine egne og dine medarbejders færdigheder*, 1992, Peter Aschenfeldts nye forlag

Willert, Søren, *Organisatorisk selv-bevidsthed som proceskonsulentens redskab*, IN Berthelsen, Preben & Hermansen, Mads & Tønnesvang, Jan, *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien*, 2002, KLIM

Ølgaard, Bent, *Kommunikation og økomentale systemer – en introduktion til Gregory Batesons forfatterskab*, 2004, Akademisk forlag

Publikation : *Danmarks strategi for livslang læring*, 2007, Undervisningsministeriet, internetadresse : [pub.uvm.dk/2007/livslanglaering](http://pub.uvm.dk/2007/livslanglaering)