

Høgskolen i Bergen, Avdeling for Ingeniørutdanning

Kunnskap i organisasjon og ledelse

En erfaringsbasert tilnærming

Rapport nr.1



1

Kunnskapsmål og utfordringer
D.A. Kolbs erfaringlæring
Pedagogiske tilpasninger

Eli Lindblad Rem / Signe Syrrist
2001

Forord

Vår erfaring med Kolb's undervisningsmetodikk startet for alvor våren 1998. Etter forespørsel fra Høgskolen i Harstad, tok vi (undertegnede) da på oss ansvaret for 2-vektallskurset for studenter i "Personaladministrasjon og ledelse - Varehandel".

Motivasjonen for å påta oss kursansvaret var muligheten vi så for en faglige utfordring:

- Fagplanens formål: «Vi ønsker med dette kurset å gi en innføring i emner som ledelse og personalforvaltning. Formålet er også å oppøve studentenes evne til samarbeid og løsning av personalpolitiske problem». (Vår understrekning).
- Antallet studenter og studentenes kompetanse. Vi fant gruppestørrelsen passelig til å få gjennomført alternative undervisningsformer. Gruppen som møtte til undervisning utgjorde i hovedsak 15-20 studenter. (23 studentene gjennomførte eksamen). Studentene var inne i sitt avsluttende 3dje år, de hadde som minimum gjennomført innføringskurs i organisasjons- og ledelsesfag og storparten av studentene hadde ervervet seg erfaring fra arbeidslivet.
- Fagbakgrunn og erfaring til faglærerne. Den ene er sosiolog og den andre er statsviter, og vi har i lang tid arbeidet med organisasjons- og ledelsesmessige problemstillinger både i og utenfor undervisningsrommet. Det at vi kunne dele ansvaret for både opplegg og gjennomføring, gav oss gode muligheter for utprøving av alternative undervisningsformer.
- Møtestedet var for oss nytt og ukjent. Ingen av oss hadde tidligere hatt noen form for kontakt med HiH. Vi fikk ikke formidlet noen spesielle forventninger om hvordan undervisningens form og innhold skulle være, og stod derved i en situasjon med nye potensielle muligheter.

Dessuten fikk vi til en ordning med felles hjemreise på Hurtigruta ved avslutning av undervisningsopplegget. Dette ga anledning og tid til oppsummering og fornyede refleksjoner. Vi fikk en hjemreise i et praktfullt vårvær i april, en fantastisk opplevelse i seg selv.

Siden 1998 har vi prøvd vi ut en rekke ulike aktiviteter og mulige tilpasninger av erfaringslæring i forskjellige kurs i organisasjon og ledelse ved HiB. Dessuten har vi fra Avdeling for Ingeniørutdanning nytt godt av FoU-ressurs til å gå mer inn i faglige premisser for erfaringslæring og fordype oss i problemfeltet rundt koblingen mellom tenkemåte og praksis. Grunntanken i undervisningsopplegget ble i begynnelsen i særlig grad tilpasset opplæringen innen valgfaget «Personaladministrasjon» for 2.års Øk.Adm. studenter. Prinsippene i erfaringslæring er senere blitt bedre sterkere tilpasset undervisningstilbudet innen "Organisasjon" (med arbeidspsykologi) for 1.års studentene. Også overfor ingeniørstudentene har vi gradvis tilpasset undervisningen i tråd med de samme grunnprinsippene, men ut fra en noe annen faglitteratur og øvrig kunnskapsramme.

¹Figuren på forsiden er et Tibetansk Buddhistisk Tantric symbol., et *mandala symbol*. "Mandala means a circle, especially a magic circle, signifying the integrity of experience, an eternal process where endings become beginnings again and again." (Kolb 1984:229)

Studieopplegg og fagplan er etter hvert også blitt endret slik at mer vekt legges på de prosessuelle sidene ved gruppearbeid og med større krav til å presentere refleksjoner underveis i form av delrapporter. Arbeidet skal ende opp i en godkjent sluttrapport.

Denne bredden av utdanninger vi har prøvet dette ut på, har styrket troen vår på at erfaringslæringens grunnprinsipper kan være svært anvendelige enten det er snakk om øk.adm. utdanning, ingeniørutdanninger som data, elektro, maskin, bygg, marin, akva og kjemi. Ved et par anledninger har aktiviteter også vært prøvd ut innen helse- og sosialutdanninger: ergoterapi og vernepleierutdanningene.

Ved HiB har rammene med 2x2 timer pr.uke med klasseroms- eller auditorieundervisningen lagt klare begrensninger på mulighetene for å benytte alternative virkemidler. Etter vår oppfatning vil både et mer konsentrert opplegg og en mer systematisk bruk av grupper gi større muligheter til å variere undervisningsformene. Som en konsekvens av dette vil vi prøve å tilpasse fremtidige kurs i et mønster med undervisning i bestemte bolker. Dette vil vi arbeide for å få til, men ressursituasjonen innen høyere utdanning har lagt begrensninger på valgmulighetene slik at vi bare delvis har fått realisert våre ideelle ønsker.

Vi vil gjerne benytte anledningen til å takke både Avdeling for Ingeniørutdanning, som har gitt oss mulighet til å arbeide med dette ved hjelp av FoU-ressurs, og studentene, som har gitt verdifulle tilbakemeldinger underveis. Takk også til kollegaer på Seksjon for Økonomiske og Administrative Studier, bibliotekspersonale på Nygård, Vestlandsnettverkets deltakere, Høgskolen i Harstad, Ernst & Young, samt Hutigruteskipet "Narvik" for inspirasjon og støtte.

Bergen 2001

Eli Lindblad Rem

Signe Syrrist

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Innholdsfortegnelse	4
Innledning	5
Læring om hva, for hvem, hvorfor og hvordan?	6
Fagområdet «Organisasjon og ledelse»	8
Læring i organisasjoner	10
D.A.Kolb og Erfaringslæring	11
Kolbs læringssyklus	11
Læringsstilprofil	14
Læringsstiltyper	16
Praktisk tillemping av læringsmodellen	21
Avslutning	23
Litteraturliste	24
Vedlegg 1	25
Vedlegg 2	26

Innledning

Som ansvarlige for fagtilbud innen ”organisasjon og ledelse” for Øk.adm studenter og studenter ved ingeniørutdanningene ved Høgskolen i Bergen, har vi de siste par semestrene diskutert om og hvordan vi kunne forbedre disse utdanningstilbudene. Vi har da særlig tenkt på mulige forbedringer i koplingen mellom de pedagogiske virkemidlene og det faglige innholdet i kunnskapsområdet. Noe av vår inspirasjonen for å ta opp spørsmålet kan også tilskrives interesse for den senere tids fokusering på bruk av PBL (Prosjekt/Problem Basert Læring) også innen høyere utdanning.

I løpet av høsten 1998 så vi for oss at vi ville lage et kompendium som kunne bli en støtte og veiledning i undervisningen, og som kunne brukes som et hjelpemiddel ved siden av den godkjente faglitteraturen. Innen kort tid oppdaget vi imidlertid at det å lage et slikt kompendium krevde et grundigere kjennskap til premisene for de pedagogiske virkemidlene enn vi til da selv hadde tilegnet oss. Det ble derfor nødvendig for oss å tilegne oss bedre innsikt i de teoretiske premisene for bruk av ulike pedagogiske innfallsvinkler. Parallelt med at vi har brukt tid på å få en dypere forståelse av de pedagogiske utfordringene, ville vi gjerne gjøre oss noen erfaringer med bruk av praktiske aktiviteter i undervisningen. Derfor har vi også brukt det siste året til å høste erfaringer med bruk av ulike aktiviteter og øvelser innenfor rammen av de etablerte fagplaner.

Den foreliggende rapport, kalt Rapport nr.1, er i hovedsak en presentasjon av grunnlaget for og tenkemåten i et alternativt undervisningsopplegg. I Rapport nr.2 er planen å gi en inngående presentasjon av våre utvalgte aktiviteter, og gi en vurdering av disse som virkemidler i formidlingen av kunnskap innen organisasjon og ledelse. Skissen til denne rapporten foreligger allerede.

Det overordnede siktemålet er fremdeles det samme: å utforme et mer skreddersydd opplæringstilbud innen ”organisasjon og ledelse”.

Læring om hva, for hvem, hvorfor og hvordan?

*Jeg elsker å lære,
men jeg hater å bli undervist.
Winston Churchill*

Innen utdanningsinstitusjoner er **læring** selve primæraktiviteten. Hva som skal forstås med læring blir gitt noe ulike tolkninger i litteraturen, men felles for mange av begrepsbestemmelsene er en understreking av et handlingsaspekt ved læring. Enten læring forstås som «tilpasning av atferd» (Kolb m.fl. 1986:34), eller som «relativt varige forandringer av atferd og atferdsmuligheter som resultat av erfaring eller øvelse» (m.a. i Bjørvik & Haukedal, 1997:134), så understrekes handlingsaspektet. Videre bygger en rekke læringsteorier på tenkemåter hentet fra kognitiv psykologi. Det er i denne teoritradisjonen vi finner de sentrale begrepene «forståelse» og «innsikt» som nettopp verdsettes høyt innen høyere utdanningsinstitusjoner. I denne tradisjonen står også en tankegang om «dialektiske motsetninger» sentralt. Dette gjelder teoribidrag fra såvel J.Piaget, J.Dewey som K.Lewin. Et siste sentralt poeng er forståelsen av endring og utvikling som overordnede rammer for læring og læringsprosesser. Evnen til å lære blir sett som viktig for tilpasning til nye situasjoner, og nye situasjoner krever evne til å kunne endre eksisterende læringsmåter.

For å karakterisere forholdet mellom «endring og læring» har Peter Vaill laget en metafor «White Water»:

«In the past managers could paddle their canoes wherever they wanted on calm, still lakes. Now they are forced to learn to deal with a seemingly endless run of «white water», the rockstrewns, turbulent, fast-moving water in which canoeists struggle to stay afloat and unharmed. White water is exhilarating, but only if you possess the necessary skills. In a world where the rate of change is increasing rapidly every year and where people are expected to hold ten or more different jobs and work at least five different companies during their career. The ability to learn seems an important, if not *the* most important, skill» (Kolb m.fl. 1995 s. 48).

Endringsaspektet aktualiserer derved en bevisst gjennomtenkning av det gjensidige påvirkningsforholdet mellom læring og situasjon, og den nære forbindelse mellom enkeltindividets læringsmåter og organisasjoners forandringspotensial.

Teorier om organisasjon inneholder tanker om betydningen av omgivelser og endringer i disse. De klassiske teoriene, Scientific Management og byråkratiteori, tillegger omgivelsene liten betydning, mens omgivelses- og endringsproblematikk er helt avgjørende innenfor mer moderne organisasjons- og ledelsesteorier.

Oppsummerende så inneholder læring komponentene: handling, forståelse og endring. Økende endringstakt i samfunnet krever evne til endring, og dette krever en evne til læring, en evne som må utvikles. Nettopp derfor vil det være særlig interessant å prøve ut et læringsteoretisk perspektiv som «erfaringsbasert læring». Erfaringsbasert læring omfatter både de mer tradisjonelle formidlingsmåter og åpner for bruk av et vidt spekter av ulike alternative formidlingsmåter, f.eks PBL.

De endringer som blant annet Vaill viser til, er endringer som går på forholdet mellom organisasjon og omgivelser. Dette er et sentralt tema innen organisasjonsfag. Valg av erfaringsbasert læring synes derfor å være spesielt velegnet innen dette fagområdet.

Erfaringsbasert læring understreker at læring effektiviseres gjennom en integrasjon av metoder ved en blanding av teoretiske og praktiske tilnærminger. Med andre ord er det viktig å kunne bruke varierte opplegg i undervisningen. Dette antar vi vil være særlig viktig når de aktuelle utdanningsretningene er mer yrkesrettet profesjonsutdanningene, som på høghskolenivå i Norge.

Målet vårt med kompendiet er å presentere et variert undervisningsopplegg med sikte på å gi studentene en bedre forståelse av kunnskapsområdet organisasjon og ledelse, samtidig som studentene gjennom økt bevisstgjøring og selverkjennelse ser muligheter for endring av adferd.

Metoden ”erfaringsbasert læring” er blant annet blitt prøvd ut blant ledere i næringslivet. På grunnlag av denne utprøvingen er metoden blitt videreutviklet og gjort mer praktisk anvendelig. (Bothwell 1983 og Honey&Mumford 1992). Den er også med hell prøvd ut overfor studenter innen høyere utdanningsinstitusjoner (Kolb m.fl 1984).

Metoden innebærer to mål for læring. Det ene målet er å skulle lære om et spesielt fagemne, mens det andre målet er å skulle få innsikt i egen styrke og svakhet som lærende person (Kolb m.fl.1995:55-56). Både D.A.Kolb og andre bidragsyttere inspirert av Kolbs modeller, har lagt vekt på at den lærende er en voksen person. Kjennetegn ved et «voksent» læringsmiljø er av Aries P.DeGeus i en artikkel «The adult learning environment..» (i Kolb 1995 s.48) oppsummert i fem punkter:

1. En psykologisk kontrakt om gjensidighet (reciprocity):
Læring ved både «å motta» og ved «å gi»
2. Er erfaringsbasert:
At motivasjon oppnås lettere gjennom problemløsning enn ved kun å få karakterer.
Egenerfaring har synliggjort svar på hva som må læres, og vekt på erfaring viser muligheter for å bidra til andres læring.
3. Personlig anvendelighet:
Egne erfaringer knytter kunnskap og løsninger til «egne» problemer.
4. Individforankret og "selvbasert":
Den enkelte har egne læringsmåter, læring må tenkes tilpasset den enkelte, da oppnås også «ansvar for egen læring». Læring er individuelt særegent både i retning og som prosess.
5. Integrerer læring og «leving»:
Slik læringskunnskap er anvendelig for totale livssituasjonen, oppmerksomhet rettes mot egen styrke og svakhet som lærende.

«All learning is relearning and all education is reeducation»

Fagområdet «Organisasjon og ledelse»

Et utdanningstilbud innen fagområdet «organisasjon og ledelse» på høghskolenivå gir visse føringer på valg av opplegg. Kunnskapskravene, både innhold og nivå, må oppfylle mer generelt angitt bestemmelser i rammeplan og godkjente kvalitetskrav.

En høghskoleutdanning av mer yrkesrettet karakter krever også at opplegget i større grad har disse utdanningsgruppene sin fremtidige jobbsammenheng for øye. Dette til forskjell fra en universitetsutdanning hvor kunnskapstilegnelse vil ha et klarere forskningsmessige siktemål, og til forskjell fra lederopplæringskurs hvor bevisstgjøring og læring i forhold til egen organisasjons- og jobbsammenheng er mer avgjørende premisser.

«Organisasjon og ledelse» er et mangeartet kunnskapsområde. Børre Nyhlen (1997) har gitt en inndeling av fagområdet som vi har funnet nyttig. Nyhlen skisserer en grov todeling for hvordan organisasjoner er blitt og kan studeres. Todelingen er basert på hvilken kunnskap om organisasjon og ledelse som tilstrebes. Det kunnskapsmessige siktemålet kan være om «organisasjon» i seg selv, og da vil kunnskap om organisasjoners oppbygning og virkemåte stå sentralt. Det kunnskapsmessige siktemålet kan også være «samfunn», organisasjoner blir da sett på som del av samfunn. Avhengig av valg av kunnskapsmessig siktemål har dette konsekvenser for valg av problemstilling og teoriforankring.

Våre valg kan diskuteres på bakgrunn av Nyhlen sin inndeling, vi vil derfor kort gå inn på disse. Underpunktene til Nyhlen er (ibid s.15):

1. - Organisasjon som fungerende system
2. - Organisasjon som samfunn

1.

I studier av «organisasjon som fungerende system» er det arbeidsorganisasjonen som står i sentrum. Dette i motsetning til studier av, som Nyhlen nevner her: lokalsamfunn eller det politiske system. I vår utdanningssammenheng vil nettopp arbeidsorganisasjoner stå sentralt, både private og offentlige. Som nevnt tidligere er våre studenters fremtidige situasjon som organisasjonsdeltakere viktig i profesjonsutdanninger. Nyhlen skriver om en slik orientering til fagfeltet:

«Oppmerksomheten er her rettet mot prosesser og strukturer som kjennetegner organisasjoner som helhet og som belyser deres måte å fungere på.» (ibid s.16).

En rekke andre forfattere har valgt en slik tilnærming i sine presentasjoner av fagstoff om organisasjon og ledelse. Av nyere norsk litteratur kan nevnes Fivelsdal & Bakka (1992), Thorsvik & Jacobsen (1997).

2.

Organisasjonsstudier som faller inn under karakteristikken å fokusere på «organisasjonen som samfunn», hevder Nyhlen ser organisasjonen som en ramme for individenes atferd, oppfatninger, holdninger, følelser og relasjoner til hverandre. (ibid s.16). Organisasjonen blir betraktet som samfunn i miniatyr. En omfattende litteratur om «organisasjon» har valgt en slik innfallsvinkel. (Se f.eks. Levin m.fl. 1994). Sentrale bidrag innen ledelsesteori kan plasseres her.

Videre legges det innen denne retningen ofte vekt på betydningen av å analysere organisasjonsforhold med utgangspunkt i relasjoner mellom de enkelte ansatte, og/ eller relasjoner mellom grupper av ansatte. Også innen en slik forståelse finnes en rekke sentrale bidrag om «ledelse». Ledelse blir dels presentert i et slikt relasjonelt perspektiv, hvor innehavere av lederposisjonene samhandler med øvrige grupper av ansatte. Andre bidrag begrepsbestemmer ledelse som et område som ivaretas av langt flere enn de som innehar tradisjonelt definerte lederstillinger, f.eks Erik Johnsen 1983. Ledelsesoppgaver kommer da mer i sentrum for oppmerksomheten. Faglige bidrag som ser ledelse som en rekke prosesser kan også plasseres her.

De litteraturvalg vi har gjort tilsier plassering i begge Nyhlens kategorier, både innen «organisasjon som samfunn» og innen «organisasjon som fungerende system». De to kategoriene er av Nyhlen ikke presentert som enten/eller alternativer, tilnæringsmåtene står i et gjensidig spenningsforhold til hverandre. Dette er og et poeng i vår sammenheng.

Innen kunnskapsområdet «organisasjon og ledelse» vil vi derfor ha en stadig bevegelse mellom de tre nivåene: organisasjon, gruppe, individ. Mellom disse nivåene er det kontinuerlige påvirkninger, samtidig som vekslingene hele tiden åpner for å se at den enkelte er viktig for organisasjon og organisasjon er viktig for den enkelte. Teoritilfanget vårt rommer dette. På individnivå er organisasjonspsykologiske bidrag sentralt.

Denne nivåinndelingen og interaksjonen mellom dem er videre valgt fordi den knytter så godt an til læringsforståelsen som ligger i D.A.Kolb m.fl. sine bidrag innen erfaringsbasert læring. Erfaringsbasert læring har i utgangspunktet et individforankret teoretisk grunnlag, men dette utelukker ikke at tilnærmingen som læringsmetodikk kan være egnet innen kunnskapsområder som går ut over individnivå. Blant annet det ser vi som en utfordring og gleder oss til å prøve ut.

Dagens undervisning baserer seg blant annet på følgende litteraturvalg:

Som generell presentasjon av kunnskapsområdet «organisasjon» har vi valgt Torsvik & Jacobsen (1997) sin bok med samme tittel. For ingeniørstudenter gis undervisning i samfunnsorientert bedriftsledelse ut fra Haugan & Nesse (1995) sin bok med denne tittelen, og Levin m.fl (1994). I fagplanene inngår også arbeidspsykologi, Bjørvik & Haukedal (1997), og personaladministrasjon, Grimsø (1996). Etterhvert som vi får erfaring med bruk av Kolbs tilnærming vil disse valgene bli vurdert på nytt.

Erfaringsbasert læring er et hjelpemiddel til å få innsikt i et kunnskapsområde og egen læringsmåte. Refleksjon over egne læringsmåter tror vi kan stimulere til økt refleksjon over faglige begreper og tilnærminger - en viktig målsetning innen høyere utdanning, kalt kritisk refleksjon.

Læring i organisasjoner

Endring og læring på organisasjonsnivå, vil vi i denne rapporten ikke behandle nærmere. Dette er et så komplekst emne at det krever en annen innfallsvinkel til kunnskapsområdet enn det vi presenterer her. Vårt fokus er individuell læring i gruppesammenheng, med sikte på å forstå organisasjon.

På individnivå forstås "Læring" som «relativt varige forandringer av atferd og atferdsmuligheter som et resultat av erfaring eller øvelse» (Bjørvik&Haukedal 1997:134). Denne forståelsen går igjen i de fleste sentrale læringsteorier - også i den kognitive teoritradisjonen. Læring oppfattes ikke som noe som skjer mer eller mindre «mekanisk», slik den behavioristiske tenkemåten har preg av. Kognitiv teori om læringsprosesser legger vekt på at læring pågår hele tiden, er basert på innsikt, og kan ta ulike former i ulike faser ettersom behovet for tilpasning til omgivelsene endrer seg. Perspektivet om hvordan voksne mennesker lærer legger vekt på at læring er en individuell unik prosess, hvor læring styres av individuelle mål og behov. Læringsprosesser må bestemmes for den enkelte i hvert enkelt tilfelle, de vil være forskjellig fra menneske til menneske. Læring er altså å forstå som en individuelt særegen prosess som krever egen aktiv innsats i tilpasning til stadig endrede omgivelser. Dette er kjernen i teorigrunnet for Kolbs læringsmodell.

Læring som endring av atferd på grunnlag av erfaring eller øvelse, krever evne til å lære seg å møte nye situasjoner. I vår tid, i den vestlige verden, med økende krav til omstillinger og tilpasninger i organisasjoner vil Kolbs tanker kunne vise seg særlig egnede.

Selv om læring forstås som en individuell prosess, vil den utvikles innenfor en sosial kontekst i organisasjonslivet. *Individuell læring utviklet innen en gruppesammenheng* vil derfor representere vår pedagogiske plattform ved formidling av kunnskap om organisasjon.

Læring og problemløsning blir i Kolbs teoritradisjon sett som gjensidige størrelser. Problemløsning uttrykker det aktive elementet læringsprosessen er forankret i.

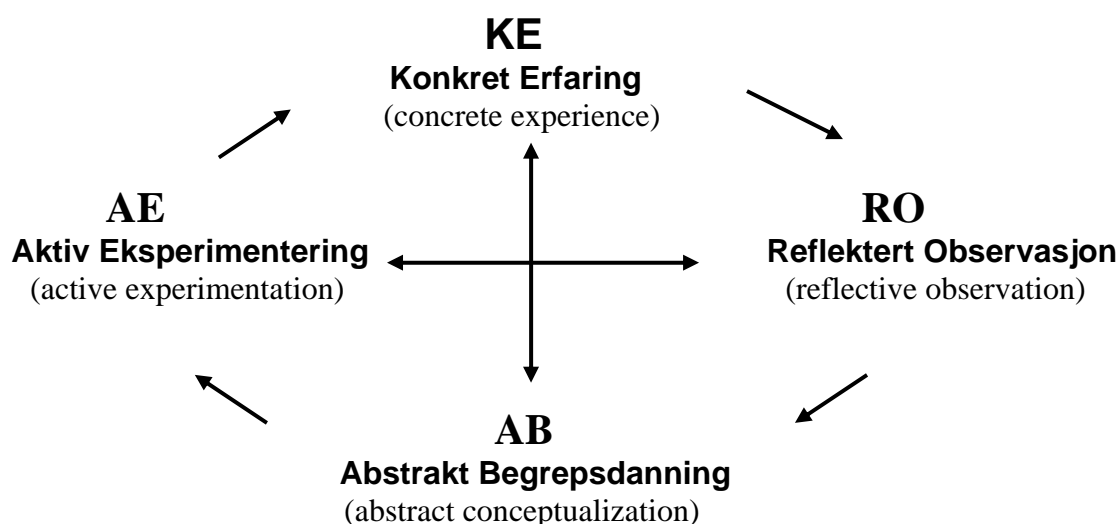
Teori og praksis, studier (klasserom) og arbeidsliv, teoritilegnelse og ulike oppgavetyper, lesing og løsning, individuelle og gruppebaserte prosjekter blir sentrale pedagogiske poenger.

D.A.Kolb og Erfaringslæring

*Jeg hører og glemmer
Jeg ser og husker
Jeg gjør og forstår*
Confucius

Den amerikanske forskeren David A. Kolb² starter med en enkel modell for å illustrere grunnpilarene i erfaringsbasert læring. Modellen viser hvordan læring er en kombinasjon av konfliktfylte spenninger mellom motpoler og en fire-faset syklus.

Kolbs læringsyklus:



(Etter Kolb 1986)

Modellen har to avgjørende karakteristika, og begge karakteristika er gitt et grafisk uttrykk. For det første består modellen av to kryssende akser, som et kors. Hver av aksene er å

² Vi besluttet å gå til tenkningens opphavsmann, både for å få tak i dette utgangspunktet og for å ha et utgangspunkt for å vurdere de senere bidrag og «versjoner». Kolbs arbeider har påvirket andre og andres arbeid i stor utstrekning, bl.a. forskerne Alan Mumford og Peter Honey. De har også utviklet noen egne definisjoner, begreper og modeller med utgangspunkt i Kolbs tenkning (Honey and Mumford, 1986).

betrakte som en dialektisk dimensjon. Den første aksene representerer dimensjonen KE-AB, konkret erfaring i forhold til abstrakt begrepsdanning. Den andre aksene har fått betegnelsen AE-RO, som viser til det dialektiske forholdet mellom aktiv eksperimentering og reflektert observasjon.

For det andre består modellen av en sirkel. Tankegangen er at læring er en runddans gjennom faser, og at denne bevegelsen er en kontinuerlig prosess. Syklusen består av 4-trinn; (KE) konkret erfaring, som følges av (RO) observasjoner og refleksjon, som fører til (AB) danning av begreper og generaliseringer, som igjen fører til (AE) hypoteser som prøves ut i fremtidig handling, som igjen fører til konkret erfaring, som igjen.... Enklere sagt så viser Kolb i sin modell hvordan praktisk erfaring gir grunnlag for refleksjon, som igjen gir grunnlag for ny teori og utprøving, som igjen gir grunnlag for ny praktisk erfaring osv. Lærings sirkelen gjentar seg stadig, med forrige rundes modifikasjoner.

Læring blir med dette en vedvarende prosess med omlæring og omskolering. Prosessen blir både konkret og abstrakt og aktiv og passiv. Vi bruker tidligere erfaring som kjenntegnes ved begreper, regler og prinsipper, de utfordres så som mer eller mindre egnede retningslinjer i nye situasjoner.

Kolb bygger sin modell på mer eller mindre tilsvarende modeller utarbeidet av forgjengere:

«All the models above (Piagets, Deweys og Lewins, vår tilføyelse) suggests the idea that learning is by its very nature a tension- and conflict-filled process. New knowledge, skills, or attitudes are achieved through confrontation of four modes of experiential learning.

Learners, if they are to be effective, need four different kinds of abilities - *concrete experience* abilities (CE), *reflective observation* abilities (RO), *abstract conceptualization* abilities (AC), and *active experience* (AE).

That is, they must be able to involve themselves fully, openly, and without bias in new experiences (CE). They must be able to reflect on and observe their experience from many perspectives (RO). They must be able to create concepts that integrate their observations into logically sound theories, and they must be able to use these theories to make decisions and solve problems (AE). Yet this ideal is difficult to achieve.»

(Kolb 1984:30)

Et slikt læringsideal er vanskelig å oppnå, fordi det innebærer evne til både å handle og å reflektere samtidig, både ha evnen til å være umiddelbar og konkret og danne logisk holdbare teorier. Som ideal, er det kanskje vel så viktig at modellen åpner for å bli bevisst disse spenningsfylte motsetningsforholdene, som å tro at det er mulig å oppfylle alle idealkravene på samme tid. Kolbs læringsmodell formidler snarere at læring er en prosess av bevegelser mellom aktør og observatør, mellom deltaker og analytiker i en sirkelformet syklus.

Dette perspektivet er det som kalles *erfaringslæring*. Betegnelsen brukes imidlertid også på selve modellen. Perspektivet gir en holistisk og integrert forståelse som kombinerer erfaring, persepsjon, kognisjon og atferd. Dette settes opp i kontrast til andre læringsmetoder, særlig de hvor stoffet på forhånd langt på vei «ferdigtygges» og formidles til en som bare skal «svelge» det. Erfaringslæring forutsetter at egne og andres atferd og opplevelser gjennomgår systematiske observasjoner, at slutninger trekkes og spørsmål stilles (Kolb m.fl.,1986:15).

”Gjennom å kombinere egenskapene ved læring og problemløsning og forstå disse som en del av samme prosessen, forstår vi bedre hvordan vi trekker frem fra hukommelsen erfaringer som kjennetegnes ved begreper, regler og prinsipper og bruker disse som retningslinjer i nye situasjoner. Likeledes omdanner vi ofte disse begrepene reglene og prinsippene slik at de skal passe bedre. Dette er både en aktiv og en passiv prosess, samtidig som den også både er konkret og abstrakt.” (Kolb 1986:39)

De sentrale begrepene i Kolbs erfaringslæring er: **læringsstilkategorier, læringsstilprofiler og læringsstiltyper**. Læring har den enkeltes læring som sitt utgangspunkt, derfor utviklet Kolb og medarbeidere et skjema for å kunne bestemme den enkeltes læringsstil. Skjemaet «The Learning Style Inventory (LSI)» kan minne om en type personlig test, se vedlegg III. Skjemaet eller testen, tar sikte på å kartlegge den enkeltes læringsmåte, kalt læringsstilkategorier: KE, RO, AB og AE gitt forskernes definering av disse.

Testen er bygget opp på følgende måte:

1. Testen inneholder ni linjer med fire alternativer for hver linje. Alternativene viser til de motsetningsfylte spenningene mellom abstrakt-konkret og aktiv-reflektert orientering. Testen har både et *normativt* siktemål: den enkelte kan uttrykke den relative vekt som tillegges ulike læringsaspekter, f.eks. størst vekt på abstrakt begrepsdanning.

Testen har også et *ipsaktivt* siktemål: den tillater relativ sammenligning, for eksempel om abstrakt begrepsdanning anses som ”viktigere” enn konkret erfaring.

2. For det andre baserer testen seg på at det er den enkelte som beskriver sin læringsmåte ut fra de skisserte alternativene.

3. Skjemaet har vist seg å ha høy validitet.

4. Testen er kort og enkel. Resultatene kan brukes både for forskningsformål og som utgangspunkt for en diskusjon med den enkelte om egen læringsstil.

Testen kom altså til å bestå av ni linjer med fireord i hver linje. Hvert av de fire ordene svarer til hver av de fire læringsstilkategoriene. Som eksempel kan disse engelske ordene brukes: feeling, watching, thinking, doing. De ulike ordene plasserer seg i følgende kategorier: konkret erfaring (feeling), reflektert observasjon (watching), abstrakt begrepsdanning (thinking) og aktiv eksperimentering (doing). (Se vedlegg).

Ved at den enkelte gir poengskår til hvert av de fire alternativene, framkommer et uttrykk for den relative vekt den enkelte tillegger hver av læringsstilkategoriene: KE, RO, AB og AE. I tillegg gir testen muligheten til å lage to kombinasjonsskår: $AE - RO =$ og $AB - KE =$. Disse kombinasjonsskårene viser i hvilken grad den enkelte legger tyngden på henholdsvis abstrakthet vs konkrethet, på henholdsvis handling vs refleksjon.

Læringsstilprofil

Resultatene fra det utfylte skjemaet for kartlegging av læringsmåte kan så overføres i en egen figur for å fram et bilde av den enkeltes læringsprofil. Hvert av skårtallene for KE, RO, AB og AE overføres til aksene i sirkelen, presentert i figuren nedenfor. Deretter trekkes en linje

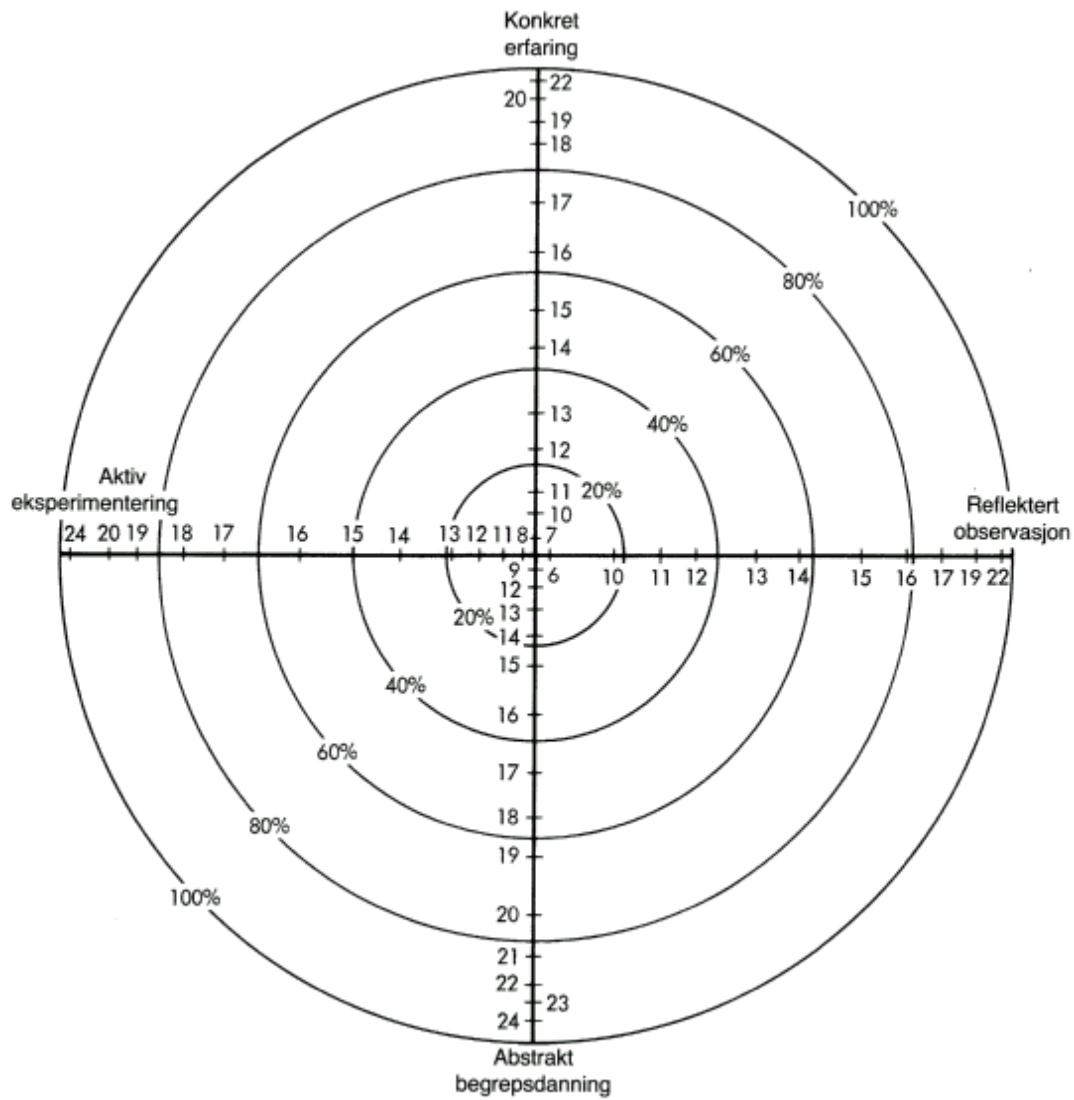
mellom de fire punktene slik at den enkeltes profil kommer til uttrykk som et mer eller mindre skjevt rektangel. Et "likesidet" rektangel viser en relativt jevnt fordelt evne til å gjøre bruk av alle fire læringsmåtene. Skjevheter mot ytterkant av skårinjen viser stor evne til å benytte nettopp denne læringsmåten, og tilsvarende viser skårplassering nær "origo" en svakere evne til å benytte denne læringsmåten.

Det er viktig å være klar over at ingen profil er bedre eller dårligere enn en annen. Om en balansert profil viser evne til å lære i et bredt spekter av situasjoner, kan ingen læringsstilprofil settes opp som noe entydig ideal eller mål. Det viktige er å ha en effektiv læringsmåte i forhold til behov, problem og situasjon.

Tallene på aksene og prosentene i sirklene er laget på bakgrunn av resultater fra Kolb m.fl sin egen forskning. Sirklene representerer den prosentvise andel av personer som hadde de ulike skårtallene i Kolbs undersøkelse. Et skårtall på for eksempel 16 på KE vil si at dette skåret er høyere enn skårtallene for noe over 60% av personene i Kolbs undersøkelse.

Læringsstilprofil kan derved brukes som utgangspunkt for å tenke igjennom og diskutere egne styrker og svakheter som lærende. Se figur neste side.

Figur for læringsstilprofil:



Figur 2-1. Læringsstilprofil (Copyright 1976, David A. Kolb)

Læringsstiltyper

Ingen individer bruker bare enten den ene eller den andre av disse læringsmåtene, den enkelte anvender komplekse og varierte kombinasjoner av disse. Variasjon og kompleksitet oppstår gjennom kombinasjon av forståelsesmåte (epistemologi) og transformasjonsprosesser.

Epistemologien kan variere mellom å forstå gjennom (be)gripelse: å fatte, ta tak i - og gjennom det å forstå gjennom mer sammenfattende og syntetiserende prosess, f.eks begreper. Kolb bruker henholdsvis begrepene apprehension og comprehension om disse to måtene å forstå på.

Transformasjonsprosessene kan spenne fra å allmengjøre læring ut fra enkelttilfeller ved hjelp av ekstensjon - utvidelse, eller ved å bruke intensjon – betydningslikhet menings«felleshet».

Disse to dimensjonene knyttes sammen i en ny firefeltstabell som viser Kolb sine fire Læringsstil-typer:

		Transformasjonsprosesser	
		ekstensjon	intensjon
Forståelses- former	apprehension	Akkomoderende Tilpassende	Divergerende Flersidig
	comprehension	Konvergerende Sammenfallende	Assimilerende Assimilerende

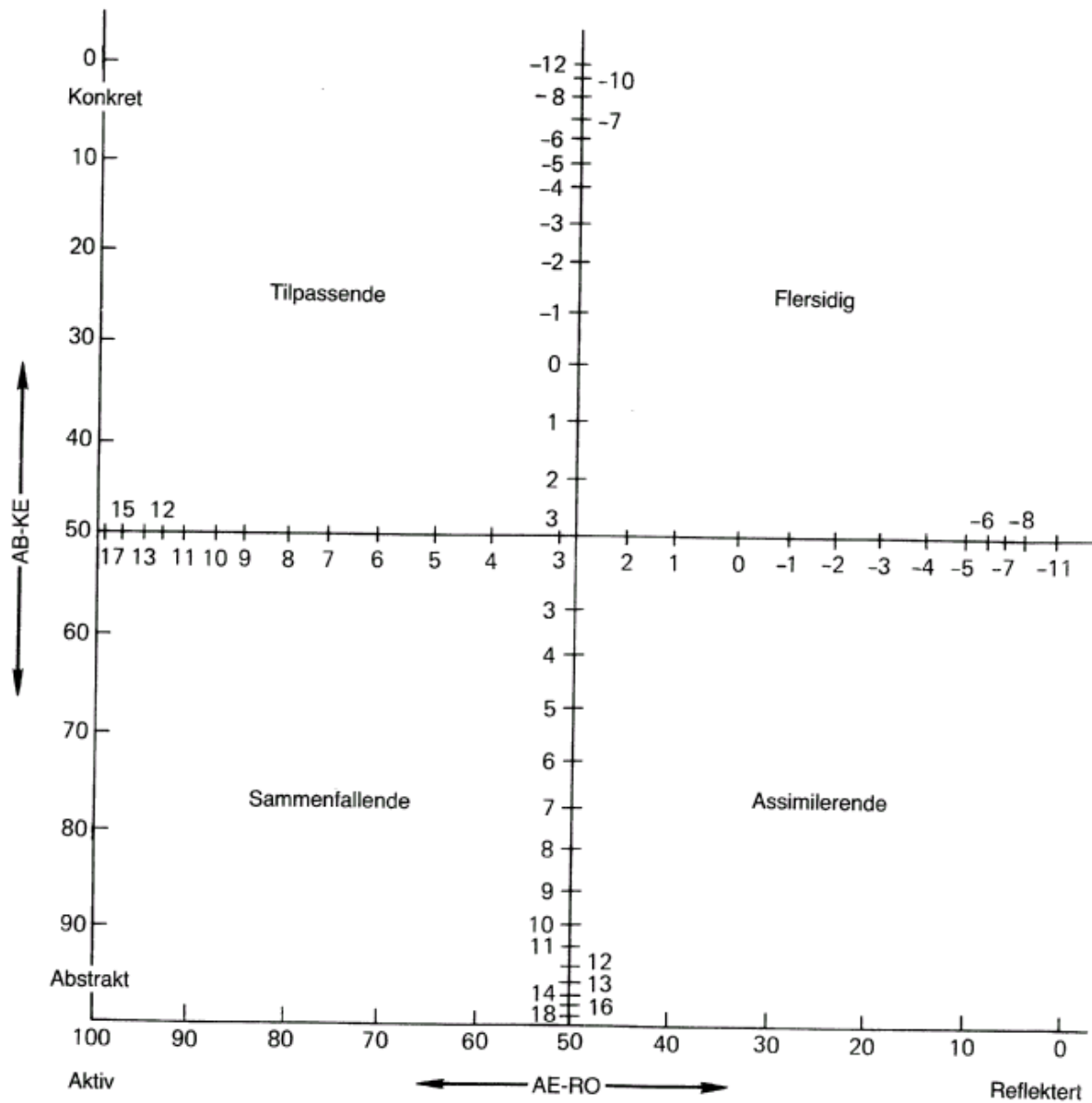
Heller ikke her er det snakk om adskilte typer av læringsstiler, men karakteristikk hvor tyngdepunktet vil være ulikt plassert. Hver av stilene representerer en typologi av overgangssituasjoner mellom læringsmåtene. Den intenderende læringsstil er plassert mellom KE og RO, den assimilerende ligger mellom RO og AB, den konvergerende ligger mellom AB og AE, mens den akkomoderende stilen er plassert mellom AE og KE.

For å bestemme den enkeltes læringsstiltype har Kolb utviklet en figur, igjen på bakgrunn av egne forskningsresultater. På figuren er det tegnet inn to akser. Den vertikale aksene går på dimensjonen AB-KE, mens den horisontale går på dimensjonen AE-RO. Aksene krysser hverandre slik at det dannes fire kvadranter, ett for hver av kombinasjonstypene eller læringsstiltypene. Hvor på aksene den enkelte plasserer seg kan en finne ut ved igjen å gå

tilbake til skårtallene fra testskjemaet. Ved å ta differansene mellom skårtallene: AE minus RO og AB minus KE kan de to differansene merkes inn på den tilhørende akse. Deretter trekkes normalene fra punktene på aksene og ut i kvadranten. Krysningpunktet mellom normalene viser både hvilken kombinasjonstype en tilhører og hvor ”sterk” denne plasseringen er, vist ved hvor langt ute i kvadranten krysningpunktet ligger.

Også typeplasseringene kan gi viktige impulser til refleksjon over egne læring. De kan brukes i gruppediskusjoner, og ikke minst være en viktig informasjonskilde ved valg av pedagogiske virkemidler. Se figur som illustrerer plasseringer og viser de fire læringsstiltypene.

Læringsstiltype - kombinasjonsmatrise



Figur 2-2. Læringsstiltype – kombinasjonsmatrise.

Etter Elden og Aamot (1986)

I den norske utgaven av "Organisasjons- og ledelsespsykologi – basert på erfaringslæring" (1986) ved Max Elden og Solveig Aamot er læringsstiltypene gitt en viss fornorskning og konkretiseringer (s.42-43).

Den konvergerende læringsstilen (kalt *Den sammenfallende læringsstilen*) "preges av at læringskapasiteten domineres av abstrakt begrepsdanning (AB) og aktiv eksperimentering og utførelse (AE). Dvs. at styrken ligger i problemløsning, beslutningstaking og praktisk iverksetting av ideer og tiltak. Personer med denne legningen gjør det best i situasjoner hvor det finnes én bestemt løsning på spørsmålet eller problemet. De er tilbakeholdne med hensyn til å vise følelser (Hudson 1966) og vil helst ta seg av tekniske oppgaver og problemer. Ingeniører og andre yrker innenfor de tekniske disiplinene har ofte en slik læringsstil."(s.42)

Den akkomoderende læringsstilen (kalt *Den tilpassende læringsstilen*) "legger vekt på konkret erfaring (KE) og aktiv eksperimentering og utførelse (AE). Styrken ligger i å gjøre ting, i å sette i verk eksperimenter og i å engasjere seg i nye erfaringer. Folk med denne læringsstilen tar ofte flere sjanser enn andre, legger vekt på handling, og er spesielt tilpasningsdyktige overfor spesielle, påkommende omstendigheter. Der hvor teorien eller planen ikke passer med realitetene vil vedkommende heller raskt forkaste teorien. Personer med slik læringsstiltype løser vanligvis problemene gjennom "prøving og feiling" metoden. De stoler heller på andres informasjon enn på sin egen resonneringsevne. Folk med tilpasningsstilen trives blant mennesker, men kan av og til virke utålmodige og påtregende. Hans eller hennes utdanningsbakgrunn er ofte på de tekniske eller praktiske områder, for eksempel rette mot forretningsvirksomhet. I organisasjoner finner vi som regel denne læringsstilen i aksjonsrettede jobber, i for eksempel markedsførings- og salgsavdelinger." (s.43)

Den divergerende læringsstilen (kalt *Den flersidige læringsstilen*) "er rettet mot konkret erfaring (KE) og refleksjon basert på observasjon (RO), hvor styrken ligger i forestillingsevnen så vel som i sansen for meninger og verdier. Dette gjør vedkommende vel skikket til å se konkrete situasjoner fra flere sider. Personer med denne læringsstilen egner seg best for idéskapende virksomhet og problemløsning. De er interessert i mennesker og har en tendens til å være fantasifulle og emosjonelle. Stilen er karakteristisk for personer med brede, kulturelle, kunstneriske og humanistiske faginteresser. Rådgivere, personalfolk, organisasjonsutviklingsspesialister og lignende viser tendens til å ha slik læringsstil." (s.42)

Den assmimilerende læringsstilen (kalt *Den assimilerende læringsstilen*) "preges av abstrakt begrepsdanning (AB) og refleksjon basert på observasjon (RO). Her ligger styrken i evne til logisk resonnement og teoretisk modellskapning, i å kunne trekke slutninger fra fakta og i å kunne ta opp i seg og omdanne en rekke uensartede observasjoner til en helhetlig forklaring. Størst vekt legges det på at teorien er logisk, riktig og presis. Ideene vurderes derimot mindre etter sin praktiske verdi. Personer med slik læringsstiltype trekkes mer mot abstrakte begreper og ideer enn mot mennesker. Denne læringsstilen finner vi oftere i grunnforskning enn i anvendt forskning. I organisasjoner finnes den som regel i forsknings- og planleggingsavdelinger." (s.43)

Kolb gir selv et eksempel på læringsstiltypene: å spille biljard (1984:65)

1. Den konvergerende læringsstilen (comprehension – extension)

En vanlig læringsstrategi når en spiller biljard er å bruke en abstrakt modell eller teori, for eksempel om hvordan en kule vil bevege seg etter et kø støt. Spilleren tenker kanskje ut fra en elementær lov i fysikken om at inngangsvinkel og utgangsvinkel er vil være like. Kanskje «måler» spilleren vinklene ut på ut på bordet. Denne strategien kjennetegnes ved bruk av abstrakte begreper og aktiv eksperimentering som læringsmåte.

2. Den akkomoderende læringsstilen (apprehension – extension)

Denne læringsstrategien bygger ikke på teoretiske modeller om hvordan kulen vil bevege seg, men tar snarere utgangspunkt i kulens konkrete plassering på bordet der og da. Spilleren stoler på en generell intuitiv situasjonsfølelse. I slike situasjoner synes det ofte som om spilleren gjør små tilpasninger like før kulen treffes av køen. Disse tilpasningene er ikke resultat av teoretisk kalkulasjon, men snarere at «det rette» alternativet ble funnet der og da - det som «føltes riktig». Her er det den akkomoderende læringsstilen som dominerer: konkret erfaring og aktiv eksperimentering.

3. Den divergerende læringsstilen (apprehension – intention)

Bruk av denne læringsstilen vil være mindre opplagt ved biljardspill, siden det å spille krever at en er fullt oppe i situasjonen. Imidlertid kan en divergerende læringsstil komme til uttrykk ved måten motstander eller partner iakttas på mens de spiller, eller som refleksjoner over egne tidligere støt. Det blir da snakk om en ganske konkret læring ved modellbygging, eller ved å plukke opp hint fra andres tilnærminger til spillet, eller ved å forsøke å gjenta det forrige spilletrekk. Denne strategien støtter seg på reflektert observasjon og konkret eksperimentering.

4. Den assimilerende læringsstilen (comprehension – intention)

Denne læringsstilen kjennetegnes ved en induktiv læringsprosess. Biljardspilleren bestemmer seg kanskje for å spille etter den «engelske» varianten. Slike ”varianter” hviler på abstrakt begrepsdanning og det å anvende den i den bestemte spillesituasjonen krever reflektert observasjon. Spilleren må samle inn og organisere observasjoner av egen og andres forsøk i forhold til spillemåten som varianten foreskriver.

Hver av disse strategiene, tatt hver for seg, er noe ufullstendige. Læringsstiltypene er derfor mer ment som analytiske hjelpemidler til å identifisere og spissformulere visse læringskarakteristika snarere enn å gi ”entydige” karakteriseringer av enkeltpersoners læring. De enkelte typene kan videre få økt forklaringskraft når de sees som kombinasjoner. I praksis vil hver av oss bare i sjeldne tilfeller bruke én rendyrket læringsstiltype. Kolb tenker seg ulike ”høyere ordens” kombinasjoner av læringsstiler. Et eksempel kan være kombinasjoner som: forståelse gjennom å (be)gripe (apprehension) via en intensjonal transformasjon, altså den divergerende læringsstilen, og derfra over i en forståelse basert på betydningslikhet (comprehension) – med andre ord over i den assimilerende læringsstilen. Bevegelsen går fra en divergerende til assimilerende læringsstiltype. Kolbs poeng er at læring er å betrakte som bevegelser, også i et tredimensjonalt perspektiv (Kolb 1984: 224-228).

Praktisk tillempling av læringsmodellen

Honey and Mumford (1986) har koblet undervisningsmetoder eller –aktiviteter opp mot læringsstiler. Egen forskning og erfaring har munnet ut i egne karakteristikker av læringsstilene. H&M kaller de fire læringsstilene sine for **aktivisten, den reflekterende, teoretikeren og pragmatikeren.**

Honey & Mumford har her koblet sine læringsstiler til Kolbs kategoribetegnelser ved å si at det til hver av kategoriene følger en læringsstil. Læringsstilsbetegnelsene til H&M har klare likhetstrekk med en handlingstypologi.

Aktivisten har tyngdepunktet i læringsmåten KE (konkret erfaring), og er en person som er i stand til å engasjere seg fullt ut, åpent og uten fordommer, i nye erfaringer. Dette er en som liker å ta del i aktiviteter her og nå, liker stadig nye oppgaver og utfordringer, men blir ofte fort lei av å gjennomføre aktiviteter som tar tid. Aktivisten liker å være i sentrum for oppmerksomheten.

Den reflekterende har sitt tyngdepunkt i læringsmåte RO (reflektert observasjon), og er en person som liker å holde seg i bakgrunnen for å kunne tenke og reflektere over det som skjer. Denne personen analyserer og vurderer en sak eller hendelse fra flere sider før noen konklusjon trekkes. Faren er at den reflekterende ikke makter å fatte en beslutning. Vedkommendes sterke side er en evne til å kunne lytte og å kunne sette seg inn i andres situasjon.

Teoretikeren har sitt tyngdepunkt i læringsmåten AB (abstrakt begrepsdanning) og er en person som er opptatt av prinsipper, modeller, teorier og systemer. En slik person sin sterke side er å analysere og å dra slutninger ved å tilpasse og sammenligne observasjoner til sammensatte, logiske teorier. Teoretikeren handler på grunnlag av logikk og rasjonalitet, ikke intuisjon og følelser.

Pragmatikeren har sitt tyngdepunkt i AE (aktiv eksperimentering) og er en person som liker å prøve ut nye ideer, tanker og teknikker for å se om de fungerer i praksis. Dette er en praktisk og jordnær person som liker å fatte beslutninger og løse problemer. Pragmatikeren vil ikke bruke lang tid på refleksjon og tenkning før ideene skal prøves ut.

H&M bruker altså kategoriene fra grunnmodellen til Kolb, og deres betegnelser fremstår derfor som forenklinger av Kolb sine læringsstiltyper. Dette har både en styrke og en svakhet ved seg. En del av nyanserikdommen i Kolb sin modell blir ”borte”, men på den andre siden blir H&M sine betegnelser enklere å anvende som retningslinjer for læringsaktiviteter. H&M selv har presentert en rekke situasjoner og aktiviteter som vil gi bedre eller dårligere læring for personer innen de ulike handlingstypene. Vi har derfor i diskusjon av aktuelle aktiviteter valgt å støtte oss på nettopp styrken ved H&M sine betegnelser i og med at de er mer anvendelige innen vårt pedagogiske opplegg.

H&M har funnet ut at **aktivisten** lærer best når de må forholde seg til her og nå aktiviteter, i samhandling med andre og under relativt ustrukturerte betingelser. Eksempler på egnede aktiviteter kan være rollespill og ulike former for 'business games'. **Den reflekterende** liker å se, høre, tenke og reflektere. En egnet aktivitet vil være å se på video eller TV. **Teoretikeren** lærer best gjennom forelesninger eller høre på foredrag der situasjonene er strukturerte og aktiviteten er forankret i det å analysere et komplekst problem ved hjelp av modeller og teorier. **Pragmatikeren** vil lære gjennom 'å gjøre', utføre ulike slags praktiske aktiviteter. H&M nevner blant annet som eksempler der å hospitere eller å sette opp en plan over undervisningen.

Avslutning

I den norske utgaven av Elden og Aamot (1986) ble det gitt eksempler på hvor i organisasjoner de ulike læringsstiltypene ville kunne gjenfinnes. Stillingsinnehavere har i forkant alltid tilegnet seg en kompetanse, ikke minst gjennom utdanningsinstitusjoner. I vår presentasjonen av erfaringsbasert læring viste vi at denne tilnæringsmåte har en generell anvendelighet nokså uavhengig av utdanningsretning, enten siktemålet er å bli ingeniør eller personalkonsulent.

Høyere utdanningsinstitusjoner, vi tenker særlig på dem som ivaretar profesjonsutdanninger, skal ikke bare gi bestemte fagkunnskaper, av vår tids ansatte kreves det fremfor alt evne til omstilling og fleksibilitet. Som sitatet av Vaill på s.4 viste, ligger det i erfaringsbasert læring en antagelse om at det kun er mulig å forbedre endringsevnen ved å forbedre læringsevnen. For å kunne forbedre læringsevnen må en bli bevisst på egen læringsmåte, dens styrke og svakheter. Like viktig er det at en slik bevisstgjøringsprosess også vil gi økt innsikt i andre mulige læringsmåter.

Grunnlaget for å reflektere over egen læringsmåte ligger i begrepsapparatet som viser den stadige bevegelsen og gjensidige spenningen mellom abstrakt og konkret, mellom aktiv og passiv læring. Dette krever et bredt og variert repertoar av virkemidler i utdanningene, fra tradisjonelle forelesninger til praktiske aktiviteter i grupper, rollespill, video, egne presentasjoner med mer. Ikke alle typer virkemidler passer like godt for alle personer. Ut fra Kolb sin modell kunne en anta at PBL er en opplæringsmetodikk som kanskje vil passe aller best for aktivisten, mens den kanskje ikke ville passe like godt for teoretikeren.

Valg av virkemidler må hele tiden tilpasses det nivå læringen foregår på og sammenhenger mellom disse. I erfaringsbasert læring er ikke disse nivåene skilt fra hverandre, oppgaver som f.eks løses av den enkelte (på individnivå) blir deretter gjenstand for bearbeiding i grupper. Grupper kan kalles selve grunnenheten i erfaringsbasert læring, gjennom gruppen får den enkelte mulighet til å forbedre egen læringsevne. I gruppeaktivitetene står også observatøroppgaven sentralt. Gjennom observatørens tilbakemeldinger kan den enkelte få innsikt i egen problemløsningsadferd der og da. Slik innsikt er selve forutsetningen for å kunne endre egen adferd, med andre ord LÆRE.

Når det kunnskapsområdet vi har ansvar for er ”organisasjon og ledelse” introduseres organisasjonsnivået som en naturlig del i dette samspillet. Gjennom læring i grupper oppnås læring både på og om individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.

Litteraturliste

- Bjørvik og Haukedal (1997); Arbeids- og lederpsykologi. Cappelen Akademiske Forlag.
- Bothwell Lin (1983); The Art of Leadership.
- Fivelsdal og Bakka (1992); Organisasjonsteori. Struktur, kultur, prosesser.
Bedriftsøkonomenes forlag. 2.utgave.
- Grimsø Rigmor (1996); Personaladministrasjon. Teori og praksis. Universitetsforlaget.
- Haugan, Peter og Nesse, Jon Gunnar (1995); Samfunnsorientert bedriftsledelse.
Universitetsforlaget, Oslo.
- Honey and Mumford (1986); Using Your Learning Styles. Ardingly House. 2.edition.
- Honey Peter and Mumford Alan (1992); The Manual of Learning Styles. Ardingly House.
- Jacobsen og Thorsvik (1997); Hvordan organisasjoner fungerer. Fagbokforlaget.
- Johnsen, Erik (1983); Introduktion til ledelseslære. Erhvervsøkonomisk Forlag, København.
- Kaufmann og Kaufmann (1998); Psykologi i organisasjon og ledelse. Fagbokforlaget.
2.utgave.
- Kolb David A. (1984); Experiential Learning. Experience as the source of learning and
development. Prentice-Hall.
- Kolb, Osland, Rubin (1995); Organizational Behavior. An experiential Approach.
Prentice Hall. 6.edition.
- Kolb, Rubin, McIntyre (1986); Organisasjons- og ledelsespsykologi - basert på
erfaringslæring.
Norsk utgave ved Max Elden og Solveig Aamot.
Universitetsforlaget. 4.utgave.
- Levin, Fossen, Gjersvik (1994); Ledelse og Teknologi. Universitetsforlaget,
- Mumford Alan (1997); Action Learning at Work. Gower Publishing Limited.
- Nylehn Børre (1997); Organisasjonsteori. Kolle forlag.

Vedlegg 1:

Engelsk/Norsk sammenligning (testskjemaet)

Kolb/Osland/Rubin: «Organizational Behavior» (utgave 1995)

Kolb/Rubin/McIntyre: «Organisasjons- og ledelsespsykologi basert på erfaringslæring (1986) (til norsk ved S.Aamot og M.Elden)

	KE	RO	AB	AE
1.	discriminating <i>kritisk</i>	tentative <i>tvilende</i>	involved <i>engasjert</i>	practical <i>praktisk</i>
2.	receptive <i>åpen</i>	relevant <i>relevant</i>	analytical <i>analytisk</i>	impartial <i>upartisk</i>
3.	feeling <i>følsom</i>	watching <i>iattagende</i>	thinking <i>tenkende</i>	doing <i>gjørende</i>
4.	accepting <i>aksepterer</i>	risk-taker <i>satser</i>	evaluative <i>vurderer</i>	aware <i>oppmerksom</i>
5.	intuitive <i>intuitiv</i>	productive <i>produktiv</i>	logical <i>logisk</i>	questioning <i>spørrende</i>
6.	abstract <i>abstrakt</i>	observing <i>observant</i>	concrete <i>konkrete</i>	active <i>aktiv</i>
7.	present-oriented <i>nåtids-orientert</i>	reflecting <i>fortids-orientert</i>	future-oriented <i>fremtids-orientert</i>	pragmatic <i>nytte-orientert</i>
8.	experience <i>erfaring</i>	observation <i>observasjon</i>	conceptualization <i>innsikt</i>	experimentation <i>forsøk</i>
9.	intense <i>intens</i>	reserved <i>reservert</i>	rational <i>rasjonell</i>	responsible <i>ansvarsbevisst</i>

Vedlegg 2: Belastende hastverk i Postverket

TEKST: MAGNE REIGSTAD

FOTO: RUNE NIELSEN, Berget!

Karin Ingvaldsen (35) vet hvordan det føles å bli kjørt gjennom omstillingskverna. Postfunksjonæren ble klassifisert som overtallig 1. september i fjor. Nå venter hun spent på utfallet av den neste ommøbleringen i Hordaland Postregion.

...: Tobarnsmoren er noenlunde sikker på at hun ikke blir satt på gaten. Dessuten har hun hatt overskudd - og fremsyn til å skaffe seg en solid teoretisk utdanning. Det gjorde Ingvaldsen kvalifisert for den jobben hun har nå, å arbeide med miljø, sikkerhet i avdeling for Personal & Service. Ingvaldsen har mest å gjøre med dem som er blitt syke.

Femten år i Postverket

Egen yrkeserfaring som omstilt og overtallig kommer henne til gode i samtale med kolleger som vet - eller ikke vet - hva som er i vente etter kommende årsskifte.

- Jeg er ikke verst rammet som holder til i Bergen. Mine kolleger ute i distriktene har nok færre muligheter til skaffe seg noe nytt. Pendling kan bli alternativet for mange av dem. Flytting er for mange etablerte familier helt uaktuelle løsninger, tror Karin Ingvaldsen.

35-åringen har vært ansatt i Postverket siden 1981. Hun gikk den klassiske karrierestigen i femten år og ble poststyrer på Slettebakken. Dette kontoret ble imidlertid lagt ned før hun tiltrådte.

Fortrinnsrett

. Ordningen med fortrinnsrett

til jobber sikret henne arbeid som postbud ved et kontor i Bergensregionen. Sin nåværende stilling konkurrerte hun om på lik linje med andre i egen bedrift.

- Hva vet du og dine kolleger om det som ligger to korte måneder fram i tiden?,

- Lite - ledelsen holder kortene tett til brystet. Folk blir naturlig nok frustrerte. De som trodde de var trygge føler det ikke slik lenger. Reaksjonene på omstilling er naturligvis forskjellig, noen blir deprimerede, noen mister selvspekten, identiteten, tilhørigheten forsvinner. og. noen er blitt syke som en direkte følge av omstillings- prosessene.

Gjennomsnittsalder rundt 40

- Jeg har ikke problemer med å se behovet for endringer, at, det som er ulønnsomt må legges ned og at det må føre til endringer også i administrasjonen. Jeg synes likevel tempoet er for høyt. Beslutningene kommer så fort at jeg er bekymret for kvaliteten av det arbeidet som utføres i forbindelse med endringene. Vi gir oss ikke tid til å spørre etter resultatene, og evaluere tidligere omorganiseringer. Det er så vidt vites ingen økonomisk krise i Posten. påpeker Ingvaldsen.

Gjennomsnittsalderen for dem som arbeider i bedriften er rundt 40, og mange av dem begynte i Posten da det ikke ble krevd videregående utdanning. Derfor har flere av Ingvaldsens arbeidskolleger en lang vei å gå i voksenalder for å kvalifisere seg for nye jobber med strengere krav til formell utdanning.