

Oppgaverasjonalitet og kunnskapsforståelse

JON FRODE BLICHFELDT, Pedagogisk Utviklingscenter,
Høgskolen i Oslo

Hvordan griper vi fatt i de daglige arbeidsoppgavene vi jobber med i arbeidslivets ulike organisasjoner, hvordan tenker vi omkring og gjennom de erfaringene vi gjør når vi løser oppgavene? Med utgangspunkt i den sosiotekniske tradisjonen gjennomgås en generell oppgavetyologi, et forslag til en grunnleggende måte å tenke omkring og forstå oppgaver på. Det forsøkes vist at ulike måter å forstå oppgaver på kan knyttes til ulike organisatoriske og verdimesige utgangspunkt. Ulike utgangspunkt kan ha vidtrekkende konsekvenser for tilpasnings- og utviklingsmuligheter både på individuelt, organisatorisk og samfunnsnivå.

Den markedsliberale vendingen, slik den myntes ut i offentlig og privat virksomhet, synes å kunne stå i motsetning til selvberende læringsprosesser, mulighet til å veksle mellom ulike perspektiver og dermed hevdvunne demokratiske verdier.

INNLEDNING. OPPGAVEN: NOE NOEN DELER¹

All organisering dreier seg på en eller annen måte om mennesker som samhandler omkring forståelse og bearbeiding eller utføring av hva vi kan kalle oppgaver. Organisering handler om relasjoner. Den grunnleggende relasjonen kan formuleres som $p - x - p$, noe jeg kaller organisasjonsteoriens minstestørrelse, der de tre leddene er gjensidig avhengige av hverandre. Bokstaven p betegner personer og x -en en oppgave. P er alltid subjekt, et «jeg». Samtidig står hver og en av oss alltid i forhold til en eller flere andre personer, til *noen*. «Jeg» kan ikke tenkes uten «du» og «vi». Sammen forholder vi oss til og samhandler om «noe» – oppgaven. Formuleringen forutsetter ikke nødvendigvis noen formell organisasjon, men i alle fall *kimen* til en organisasjon: et minimum antall mennesker – *noen* – som gjør *noe sammen*, noe som én, flere eller alle deltakerne har ønsket, villet eller måttet gjøre.



Måtene man har jobbet sammen på omkring oppgavene, har skiftet gjennom historien, fra vi jaget og samlet i mindre flokker, tok tegn og lærte av sol, vind og skiftninger i naturen, til den industrielle revolusjon og et begrep om arbeidsdeling som innebar nye gjensidige avhengigheter og nye ulikheter i møtet rundt oppgaveløsningene.

Vår forståelse er at samspillet mellom medarbeiderne i en organisasjon kan og bør forstås i relasjon til og som en konsekvens av *særpreget* ved dette *noe*, de oppgavene som de gjennom organisasjonen ønsker å få til, utfører eller bearbeider. En oppgaves *særpreg* er avhengig av hvordan oppgaven i utgangspunktet avgrenses. Avgrensningen av oppgaven er i sin tur avhengig av hvilke *erfaringer* som er begrepsliggjort, systematisert og forankret i grunnleggende antakelser om hvordan verden framtrer og kan forstås.

I det følgende skal vi, dels med forankring i Herbst (1970 og 1975), forsøke å skissere noen grunnleggende trekk ved så vel x (noe) som p (noen) i den grunnleggende relasjonen.

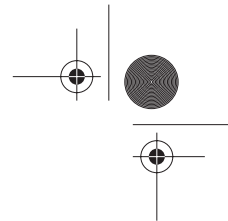
Først skal vi se på et eksempel på «noe»: industriell produksjon av papir som et sett av særpregete oppgaver.

Materialeegenskaper i trevirke gir bestemte rammebetingelser for papirproduksjon som oppgave. Egenskapene i trevirket gjør at det lar seg behandle kjemisk og teknisk på ulike måter. Det gir betingelser for hvordan man kan, bør eller må gå fram for at papir i brukbare og salgbare kvaliteter skal bli resultatet. Behovet, det man hadde bruk for, kan kanskje spores tilbake historisk til tidlige, tungvinte måter å formidle erfaringer på – ved å hugge i stein og risse i tre eller på skinn. Man kunne ha «behov» for noe som var enklere og bedre å anvende, kanskje bedre leselighet, enklere framstillingsmåter eller enklere måter å mangfoldiggjøre og arkivere på over lengre tid. Etter hvert utviklet man nye og bedre teknikker og metoder for defibrering av trevirke som råstoff til papir, i samspill med nye trykke- og lagringsteknikker.

Oppgaven å produsere papir kan brytes ned i mange spesifiserbare underoppgaver og forutsetninger som er innbyrdes avhengige av hverandre for at brukbart papir skal kunne bli resultatet.

Organiseringen og gjennomføringen av papirproduksjonen som foregår innenfor bedriftens avgrensede område, er rammet inn av tilgangen til egnet råmateriale, ulike teknikker for defibrering, tilsetning av stoffer, virkningene av utslipp i omgivelsene, behov, brukerkrav og marked for produktene samt kompetente medarbeidere som kan dyrke, kjøpe, bearbeide, vedlikeholde, utvikle, frakte og selge.

Papirproduksjonen går inn i det vi kanskje kan kalle en virkningshistorisk sammenheng – i fortid ved utgangspunktene som gjorde den mulig, i nåtid som en kontinuerlig vedlikeholds- og utviklingsprosess og i framtid som mulig videreføring, konsekvenser og resultater av de erfaringer og handlingsvalg som ble gjort, i vekslings med hva som anses som ønskelig og mulig.²



Hvordan vi forstår, lærer om, utvikler og griper an forutsetningene som ligger i trevirket, er også knyttet til menneskelige særtrekk, hvordan vi oppfatter og begrepssetter erfaringer, utveksler dem med andre, setter dem i system gjennom tilrettelegging i organisasjonen, og hvordan vi forholder oss til hverandre. Det er alltid «du», «jeg», «han/hun», «dere», «de» eller «vi» som oppfatter, lærer og utvikler ved å prøve og feile, øve oss, vise hverandre og fortelle hverandre hva vi gjør og har gjort, og hva vi har erfart.

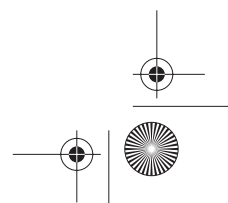
Samme oppgave, med sine strukturelle, faglige, tekniske eller teknologiske forutsetninger, kan samtidig gi utgangspunkt for *ulike typer sosial organisering* så vel som *sosiale konsekvenser*, avhengig av hvordan oppgaven blir forstått og nedfelt i organisasjonens struktur, blant annet sett av kriterier for utførelse, tilskrivning av insentivsystemer og oppgaveavhengigheter. Flere studier (bl.a. med eksempler fra papirindustrien) har illustrert at det ikke finnes noe nødvendig skille mellom design/planlegging og iverksetting/drift av oppgaver – dette under forutsetning av et organisatorisk spillerom for at vedlikehold, tilrettelegging og forståelse av så vel produksjonsutstyr som oppgaver stadig kan utvikles og knyttes til medarbeidernes kompetanseutvikling (referert i Miettinen 1989).

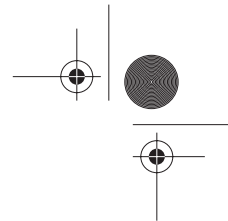
Sagt på annet vis: Måten en oppgave, gitt sine særtrekk, kan bli og blir designet, tilrettelagt og fulgt opp på i en organisasjon, åpner eller lukker også et handlings- og mulighetsrom for hva som kan oppfattes og gjøres, for hvordan medarbeiderne kan forholde seg til hverandre og utveksle erfaringer, for deres muligheter til å trene seg opp, velge, ta ansvar, lære, ivareta og utvikle seg selv, kollektivet, organisasjonen og de oppgavene som skal løses. Tilretteleggingen av og samspillet omkring arbeidsoppgaver gjør at produktene blir noe mer enn bare pølser, biler, læringsresultater, forskningsrapporter, betalingsystemer eller utgangspunkt for økonomisk avkastning. Produktene blir også i noen grad mennesker, med deres opplevelse av livskvalitet (identitet, forventning, håp og fortvilelse) og deres opplevelse og forståelse av mening og mestring. Vår forståelse og våre valg kan selvsagt føre til helt ulike produkter og resultater (Herbst 1972).

Denne forståelsen av oppgaven som noe vi deler, er verken ensidig forankret i individualpsykologiske eller sosiale forklaringsmodeller, i ensidig teknisk eller økonomisk rasjonalitet eller i politisk/ideologisk forståelse. Den er grunnleggende relasjonell og åpner for samspill mellom ulike faglige og politiske perspektiver.³

ULIKE OPPGAVETYPEN

Herbst foreslår en generell bestemmelse av ulike oppgavetyper ved en formlikhet som kan iakttas mellom svært ulike oppgaver – enten det dreier seg om produksjons-, service- eller forskningsoppgaver.





Herbst beskriver dette i forhold til det han kaller en operasjonell enhet som defineres i tre ledd: ⁴

- 1) en beskrevet utgangstilstand i et system, kalt $S1$
- 2) en operasjon, eller flere, som utføres på den beskrevne tilstanden, kalt π
- 3) en beskrevet slutttilstand i systemet som følge av operasjonen utført, kalt $S2$

Den operasjonelle enheten, eller oppgaven, representeres da i formen $\pi(S1) \rightarrow S2$.

En oppgave, slik forstått, innebærer da det vi kan kalle en helhetlig *forestilling* om framtidig atferd når man stilles overfor oppgaven, en forestilling om et *oppgaveforløp* eller en *prosess*.⁵

Åpne og lukkede oppgaver

Prinsipielt skiller Herbst mellom to hovedtyper av oppgaver: determinerte eller ikke-determinerte, eller det vi har kalt åpne eller lukkede oppgaver.

1) Åpne oppgaver

Den første hovedtypen oppgaver, betegnet som *åpne oppgaver*, impliserer at ett eller flere elementer i den operasjonelle enheten ikke er gitt, definert eller kjent på forhånd for den eller dem som skal løse oppgaven.

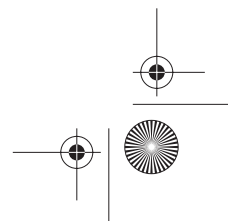
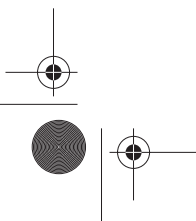
Vi kan operere med tre nivåer av åpne oppgaver, bestemt av hvor mange elementer som er ukjente, noe vi ikke vet, som vi undres over eller lurer på.

Om ett element er ukjent (første ordens nivå), får vi tre oppgavetyper:

- De som utfører aktivitetene (individet, gruppen), står overfor et problem eller en utfordring som kan gis form av en transformasjon eller forutsigbarhet: Hvordan kan jeg/vi finne metoder som kan bringe meg/oss fra et bestemt utgangspunkt til et definert eller ønsket resultat? ($S1 \rightarrow S2$)
- Om det er slutttilstanden som er ukjent, kan vi snakke om en eksplorerende oppgave: Hva skjer hvis vi utfører bestemte operasjoner i forhold til et gitt utgangspunkt, gjør et eksperiment $\pi(S1) \rightarrow ?$
- Det kan også være at vi har foran oss en gitt, definert slutttilstand, og spørsmålet er om vi ved bruk av bestemte framgangsmåter kan slutte oss til det som var utgangspunktet, som i historiske studier. Hvordan ble det slik $\pi(?) \rightarrow S2$.

På neste nivå, andreordens nivå, er to av elementene ukjente. Også her får vi tre typer oppgaver med ulike problemstillinger avhengig av hvilket element som er kjent.

- Om bare sluttresultatet eller målet er kjent eller definert – $? (?) \rightarrow S2$ – blir spørsmålet: Hvordan kan vi oppnå det? Én måte å løse dette på er å





finne ut hvilke komponenter og arbeidsmåter som må til for å produsere en bestemt mekanisme eller funksjon.

- Om bare utgangspunktet er kjent, $S2(?) \rightarrow ?$, blir spørsmålet: Hva kan vi gjøre med denne situasjonen? Vi kan for eksempel utvikle teknikker for bruk av bestemte tilgjengelige råmaterialer. Det kan dreie seg om en oppfattet krisesituasjon vi vil ut av.
- Om det foreligger en metode, $?(?) \rightarrow ?$, blir spørsmålet hva denne metoden, teknikken eller framgangsmåten kan brukes til? Da kan vi bruke en kjent teknikk på alternative eller ukjente områder for nye formål.

Et ytterpunkt for åpen oppgavetype, et tredje nivå, innebærer at ingen av de tre elementene er presist gitt i utgangspunktet. Det er usikkerhet knyttet til både utgangspunkt, angrepsmåte og slutttilstand, $?(?) \rightarrow ?$. Det finnes mange tenkelige og mulige definisjoner. Individet eller gruppen som skal utføre oppgaven, må først identifisere relevante karakteristika i utgangssituasjonen, vurdere mulige ønskelige retninger eller slutttilstander for arbeidet for så å prøve ut og evaluere ulike tilnæringsmåter. For at de skal komme i gang, forutsettes en form for distinksjon og en handling.

Det vi her har definert som «åpne» oppgaver, finner vi trolig særlig innenfor yrker og virksomheter som direkte dreier seg om relasjonelle oppgaver, oppgaver der direkte behandling av andre mennesker inngår og personlig endring i deres situasjon eller livsbetingelser er en integrert del av oppgaveløsningen. Dette er blant annet tilfellet innenfor undervisning, helse- og omsorgsarbeid og rettspleie, med andre ord innenfor områder som tradisjonelt har vært knyttet til rettigheter og blitt ivaretatt av det offentlige.⁶ Vi finner dem også innenfor såkalte kreative og frie yrker.

2) Lukkede oppgaver

I den andre hovedtypen av oppgaver (eller operasjonelle enheten) forstås og beskrives alle de tre leddene som gitt eller kjent og definert på forhånd. Vi har foreslått å kalle slike oppgaver for *lukkede oppgaver*.

Vi kan finne to undertyper av lukkede oppgaver – produksjonsoppgaver og kontrolloppgaver. Et eksempel på en produksjonsoppgave er å sette sammen en maskin (f.eks. en bil) eller legge et puslespill. Det kan også være en bestemt tekst som skal innøves og gjengis på en bestemt måte. De ulike komponentene som skal til, gir et definert utgangspunkt, selve arbeidet med å sette komponentene sammen er operasjonen, og den spesifikke, ferdige maskinen, det ferdiglagte puslespillet eller den konkrete gjengivelsen av teksten betegner slutttilstanden.

I den andre typen lukkede oppgave, kontrolloppgavene, er også alle elementene kjent på forhånd, men det dreier seg om gitte måter å vedlikeholde den operasjonelle enheten på (sikre nærmere spesifiserte slutttilstander). Det



kan dreie seg om å vedlikeholde maskiner eller å holde orden i en klasse ved bruk av bestemte metoder (kontrollere at det som «skal skje», skjer). Oppgaver der alle elementene er entydig definert, $\pi(S1) \rightarrow S2$, kan i prinsippet programmeres på maskin. Tradisjonelt tenker vi på lukkede oppgaver innenfor industriell masseproduksjon.

Den fullstendig åpne, ubestemte oppgaven så vel som den lukkede, forhåndsdefinerte oppgaven framstår som idealtyper. Selv den mest presist definerte og forutsigbare oppgave er alltid innrammet i mer usikre kontekster. Likeledes er alltid den åpne utfordringen innrammet av bestemte (og språklig fortolkede) historiske, biologiske, fysiske eller kjemiske føringer – av noens tilstedeværelse. Innenfor ulike virksomheter og produksjoner kan utviklings- og planleggingsoppgaver være av mer «åpen» karakter, mens selve vareproduksjonen forutsettes å være mer «lukket» og forutsigbar.

GRUNNLEGGENDE TREKK VED OSS SOM ER TIL STEDE (P)

I sine arbeider går Herbst i liten grad inn på menneskelige individuelle forutsetninger for arbeid eller samarbeid omkring arbeidsoppgaver og knytter i begrenset grad sitt arbeid opp mot ulike samtidige retninger innenfor samfunnsfag og filosofi. I det følgende vil vi bare antyde at perspektivene kan samsvare godt med ulike synspunkter, kanskje særlig i forhold til ulike pragmatiske retninger innenfor filosofi, psykologi og læring i organisasjoner, men i dette formatet uten å argumentere opp mot de ulike retningene.⁷

Vi skal kort framlegge det vi oppfatter som noen grunnleggende, svært allmenne formmessige kjennetegn eller prinsipper ved p – oss selv. «Grunnleggende kjennetegn» kan også svare til «grunnleggende vilkår» i filosofisk forstand – vilkår som vi lever under, og som synes å innebære uunngåelige (og i for seg selvsagte) trekk ved det å være menneske. Faren ved å vise til prinsipper som antas å ha stor allmenn gyldighet, er selvsagt at de blir svært abstrakte. Vi tror likevel at prinsippene også kan belyse eksempler og praktiske handlingsvalg. Kjennetegnene vi vil trekke fram, er:

- Ethvert individ er alltid innskrevet i en kontekst, en gitt sammenheng rammet inn av fødsel og uunngåelig død.
- Som levende systemer reagerer vi på forskjeller samtidig som vi skaper forskjeller. Vi framstår som grunnleggende eller primære distinksjoner – og frambringer distinksjoner.
- Sansesystemet vårt er dimensjonert for å kunne identifisere sammenhenger, helhetlige og invariante strukturer i stadig bevegelse (Gibson 1980).
- Som individer kan vi beskrive forskjeller og reaksjoner (forløp) i ettertid – vi kan erindre og dele dem med andre, dele erfaringer. Vår måte å iden-



- tifisere sammenhenger, forstå og huske på er å skape bilder (metaforer), fortelle historier og skape kontekster.
- Som individer kan vi forespeile reaksjoner og forløp. Framtidsprosjektet eller planen kan sies å være et redskap for vilje.
 - Ethvert individ kan potensielt både tilpasse seg og overskride kontekst og sammenhenger, skape nye sammenhenger og begynne noe nytt.⁸

Barnet lærer seg enkle språk- og atferdsformer avhengig av hvor det blir født. Det tilpasser seg og etablerer et fungerende nivå, noe det etter hvert har oversikt over og mestrer ifølge lokale kriterier for mestring. Denne oversikten viser seg ofte utilstrekkelig etter hvert som barnet vokser til, beveger seg videre og møter inntrykk som *overrasker*, er *motsetningsfylte*,⁹ skaper uro, usikkerhet eller angst. Slike inntrykk må i en viss forstand innebære *tilfeldighet*, eller *kontingens*, og krever utforskning av nye tilpasnings- og væremåter,¹⁰ en ny – og i en viss forstand annerledes – praksis så vel som en forståelse av eller *teori om hvorfor* en ny praksis er nødvendig eller gunstig. Det tilfeldige, som overrasker, kan bare framtre i en kontekst, mot en bakgrunn (mot noe det framtrer som forskjellig fra, i konflikt med eller i motsetning til).¹¹

Etter hvert nærmer hver enkelt av oss grensene for hva vi kan erkjenne. Vi befinner oss innenfor et avgrenset område, en kontekst som vi mener å mestre og forstå, og beveger oss bare innenfor denne. Vi kan slå oss til ro innenfor dette området, eller vi kan fortsatt forsøke å utfordre grensene, søke ny erkjennelse. Vi kan også opphøye vår forståelse til noe absolutt og sortere vekk eller med makt undertrykke erfaringer eller innspill som kunne utfordre grensene og erkjennelsen vår. Da tolererer vi ikke alternative forståelsesmåter eller teorier.

KOMPLEKSITETSREDUSERING OG LÆRINGSPROSESSER

Ethvert oppgaveforløp der ett eller flere elementer er ukjente, innebærer en forenkling og et forsøk på systematisering. Den relativt «åpne» oppgaven innebærer at man starter – ikke helt med blanke ark, for det gjør ingen – men med usikkerhet. Man har støtt på noe som har overrasket, som har vært uventet, eller noe som man er i tvil om – en tvil man søker å overkomme. I en praktisk sammenheng (og alle oppgaver synes å ha en praksisside) identifiserer man relevante karakteristika og finner en ønskelig retning. Man tilrettelegger, prøver ut og evaluerer ulike tilnæringsmåter eller metoder over tid for å se om man oppnår det man ønsker, om det passer, fungerer, gir mening og er brukbart.

Slik sett kan alle oppgaveforløp sies å bestå av kjeder av begivenheter der valg på ett punkt avgrenser og muliggjør senere valg. For en lege som står overfor en pasient med feber og magesmerter, er første punkt å bruke erfar-



ing, kompetanse og rutiner for å avgjøre om pasienten for eksempel har blindtarmbetennelse eller ikke. En typisk framgangsmåte for leger er å kryss-sjekke ulike symptomer og derigjennom utelukke mulige alternativer. Oppgaven kan være relativt åpen og kreve stadig nye undersøkelser, og den kan kanskje innby til bruk av fantasi og kombinasjonsevne.

Er legen rimelig sikker på diagnosen, er neste trinn som oftest tydelig definert, og det dreier seg gjerne om innøvde rutiner, som igjen forutsetter tilgang til egnet og vedlikeholdt materiell, støttefunksjoner og så videre. Oppgaven er nå redusert til en produksjons- og kontrolloppgave.

Slike prosesser finner i litt ulike former sted på alle nivåer: individuelt (på mikronivå), i grupper og organisasjoner (på mesonivå) og på overordnet samfunnsnivå (makronivå). Prosessene tar tid i praksis, de innebærer som oftest mye strev, øving og feilslag, avhengig av hvilke oppgaver det er snakk om, og avhengig av hvem som står overfor dem, og på hvilket nivå.

Gjennom forløpet av den operasjonelle enheten (oppgaveutførelsen) har man, samtidig som man kanskje har løst et problem, oppdaget noe, kanskje gjort en innovasjon, og gjennom strevet har man også *reduert* problemet til en enklere deterministisk og forutsigbar oppgavetype. Man har altså *lukket* oppgaven gjennom prosessen. Fra det åpne, litt usikre utgangspunktet har man skapt orden. Er forløpet presist nok beskrevet og sammenhengen ligger til rette for det, kan oppgave og forløp programmeres på maskin som en produksjons- og kontrolloppgave. Det *åpne* utgangspunktet har innebåret en lukking som bare lå der som en mulighet, et potensial når man startet opp. Den åpne oppgaven framstår slik som en *forutsetning* for lukkingen.¹²

For den enkelte vil selve lukningsprosessen være kjennetegnet på at læring har funnet sted. Man har gått fra usikker prøving og famling til en tydeligere sortering av noe som kan bli eller synes forutsigbart, å *forstå* hva man gjør og kan gjøre. Fra det usikre utgangspunktet har man etablert en forutsigbar sammenheng, eller i vår definerte oppgaveforståelse: en forutsigbar operasjonell enhet. Man har funnet et svar: «Slik gjør vi for å få det til» eller «slik kan vi gjøre for å få det til».

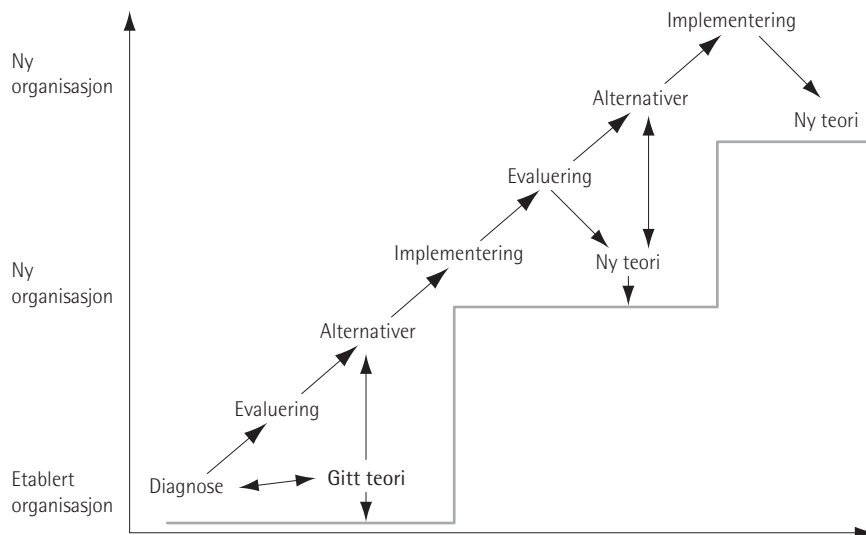
Når slike sammenhenger er innøvd, skapes det på det utøvende nivået (i førstelinjetjenesten) oftest en viss trygghet på at man kan. Dette er gjerne det vi kan kalle realkompetanse. De innøvde oppgavene kan imidlertid også fort bli læringsmessig uinteressante, i den grad de bare innebærer gjentakelse eller rutinisering. Det vil si – de forblir læringsmessig uinteressante bare så lenge de faktisk fungerer. De fungerer så lenge det ikke oppstår noe uventet, noe som ikke lot seg forutsi ut fra den etablerte oppgaveforståelsen og sammenhengen. De fungerer til man møter en utfordring som kan kreve nye undersøkelser, en reformulering og en ny forståelse av oppgaven.

Medarbeidere i en bedrift som står overfor et overraskende produksjonsbrudd, eller som opererer i et skiftende marked, og forskere i en forsknings-



institusjon som bærere av vitenskapelig teori i møte med erfaringer teorien ikke kan gjøre rede for, leter etter og prøver ut både nye praksiser og forklaringsmodeller. Og etter en tid blir disse modellene og praksisene igjen utilstrekkelige og krever nye forståelses- og praksisformer.¹³

Herbst har skissert dynamikken i en slik utviklingsprosess på organisatorisk mesonivå, som en enkel utviklingstrapp. Den forutsetter at det alltid vil foreligge eller oppstå elementer av usikkerhet, tilfeldighet, uorden, kontingens eller kaos, som man midlertidig søker å rydde i, og som midlertidig gis en stabil form eller struktur.¹⁴



Det er altså i og gjennom selve prosessen som innebærer kompleksitetsreduksjon at vi lærer – både som individer og individer som samarbeider om oppgaver i organisasjoner.

Samtidig indikerer modellen at kompleksitetsreduksjonen ikke kan tas som *endelig* om vi har etablert et visst nivå på praktisk oppgaveløsning, tilrettelegging og forklaring. (Modellen er ikke ment å indikere at utviklingen er bundet opp mot en bestemt, definert utviklingsretning, og burde slik kanskje vært gitt sirkulær form eller spiralform.)¹⁵ Læringsmodellen forutsetter en *veksling* mellom noe relativt *gitt og veldefinert* (biologisk, fysisk, materielt, historisk, strukturelt) og noe relativt *uventet og tilfeldig eller uordnet* (oftest i form av en trussel mot overlevelse eller en slags mangel på balanse), som igjen nedfelles i handlingsmønstre og strukturer for å sikre bedre tilpasning.¹⁶

Selve prosessen kan ta form som selvbeskrivelser på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå – noe planleggings- og evalueringsprosesser *kan* være ek-





sempler på. Gjennom planleggingsprosessenes og evaluerings- og kontrollrutinenes begreper og spesifikasjoner legges spor som kan hevdes å gi uttrykk for resultater eller læring på organisasjonsnivå. Slik er det likevel ikke *organisasjonen* som lærer, men de enkelte medarbeiderne som har samlet og systematisert sine forventninger og erfaringer. Samtidig gir disse systematiseringene rammer (begrensninger eller muligheter) for videre handlingsvalg for nye og framtidige medarbeidere.¹⁷

Forståelsen av læring som kompleksitetsreduksjon innebærer en veksling mellom åpenhet og lukkethet, men også at den *åpne* oppgaven gir en *forutsetning* for lukkingen. Den må dermed forstås som *overordnet* den lukkede oppgaven. Det blir med andre ord slik at et visst monn av åpenhet, uforutsigbarhet eller tilfeldighet er en forutsetning for læring forstått som kompleksitetsreduksjon. Samtidig må begrepet *overordnet* innebære noe annet enn en rent hierarkisk forståelse i tradisjonell forstand: Det som er hierarkisk overordnet, kan synes prinsipielt ugripelig og udefinerbart, samtidig som det er nødvendig.

Både på individuelt og organisatorisk nivå aner vi her utfordringer og spenninger som kan synes grunnleggende: Organisasjonen (systemene, ledelsen) bør på den ene siden gi rom for at de praktiske svar og løsninger man til enhver tid har funnet fram til, så vel som forståelsen av dem, betraktes som midlertidige – ikke som endelige eller absolutte. Det bør på alle nivåer gis rom for overraskelser og spillerom/erfaring til å hanskkes med dem. På den annen side bør de løsninger og svar man har funnet fram til, kunne virke over tid, slik at de kan øves inn og mestres om de skal kunne være praktisk brukbare og gi rimelig forutsigbarhet.

ORGANISATORISK UTGANGSPUNKT, VERDIMESSIG FORANKRING OG KUNNSKAPSFORSTÅELSE

På profesjons-, organisasjons- og samfunnsnivå samles erfaringene i beskrevne forløp, for eksempel når det gjelder tilrettelegging av støttefunksjoner, materialstrukturer, rutiner og regler for håndtering av ofte forekommende og velbeskrevne problemstillinger – enten det dreier seg om sykdom, transport, energiproduksjon eller undervisning. Selve den profesjonsfaglige basisen og forberedelsen handler i stor grad om å avgrense, forenkle og forstå en problemstilling eller oppgave og å øve inn ferdigheter som er funnet å fungere i praksis for å oppnå et tilfredsstillende resultat – eller også å unngå uønskede. Gjennom beslutningsstrukturene og ledelsen i organisasjonen legges det også føringer og gis utgangspunkt for tilrettelegging av oppgaveløsning. Sentrale nivåer definerer hvilke mål som skal nås, og setter ofte også opp kriterier for gjennomføring og rapportering på underliggende nivåer.¹⁸



Tilretteleggingen av rammer for produksjonsprosessen på mer sentrale nivåer kan i utgangspunktet sies å forholde seg til åpenhet/lukkethet som en *prinsipiell* forutsetning for oppgaveløsning på underliggende nivåer.

En åpen oppgavetype som *utgangspunkt* innebærer at noen (med makt og myndighet i forhold til oppgaveløsningen) ikke bare antar som en forutsetning (implisitt eller eksplisitt) at usikkerhet, uorden eller kontingens *kan* forekomme når en oppgave planlegges og settes i gang, men at det *vil* forekomme. Kompleksitetsredueringen, ryddingen, de svarene man finner, de organisatoriske strukturene, systemene og rutinene som følger, innebærer en midlertidig orden underordnet tendensen til ny uorden, og så videre.¹⁹

Organisasjonen bør med en slik forankring legges til rette med dette for øyet: Den bør gi rom for at de ansatte kan bli overrasket og dermed for at de holder ved like det vi kan kalle selvbærende læringsprosesser for seg selv og andre. Valgmuligheter holdes prinsipielt ved like eller økes. Mulighetene bør legges til rette for noe «nytt og annerledes» – eller også «bedre» – gjennom utprøving og etterprøving av erfaringer, uten at man dermed har som *forutsetning* at det finnes en endelig definisjon eller fasit for hva som er «best».²⁰

Prinsipielt legger det åpne utgangspunktet til rette for en kontinuerlig utvikling – og likeverdige samtaler, både omkring hvordan overraskelser kan forstås og bør håndteres, om temporære mål eller retninger og om former utviklingen bør / ikke bør ta. Verdimessig er utgangspunktet forenlig med en demokratisk forståelsesform i vid forstand. Utgangspunktet er i samsvar med en forståelse av oppgaver som noe man deler og kan lære av gjennom kompleksitetsreduksjon. Et slik utgangspunkt synes vanskelig å forene med en ensidig definering av andre som mindreverdige eller underordnet.

Vi ser imidlertid også at det prinsipielt åpne utgangspunktet synes å kunne være forenlig med et *krav* om forandring så vel som en forståelse av at ingen mål eller verdier er viktigere eller mer verd enn andre – en form for verdinihilisme.

En lukket oppgavetype som *utgangspunkt* har tilnærmet motsatte forutsetninger: Det antas (implisitt eller eksplisitt) at usikkerhet, uorden eller kontingens ikke *skal eller bør* forekomme. Kompleksitetsredueringen, ryddingen, organisatoriske strukturer og rutiner som følger, er steg på veien mot endelig forutsigbarhet og sikkerhet. Mulighetene til å bli overrasket søkes i prinsippet redusert, og organisasjonen legges til rette med dette for øyet. Valgmulighetene begrenses. Organisasjonen legges til rette for å fremme det nødvendige, det man må, på bekostning av variasjon og tilfeldighet.

Utgangspunktet synes vanskelig forenlig med kontinuerlig utvikling og læring forstått annerledes enn utvikling i en retning som innebærer oppnåelse av noe *mer* eller *bedre* i forhold til overordnede standarder og stor effektivitet i forhold til disse. Standardene vil kunne være forankret i et bestemt verdisyn eller en ideologi. Slik sett er utgangspunktet forenlig med en tota-



litær forståelsesform. Utgangspunktet i organisatorisk sammenheng synes lettere å legge til rette for fragmentering og koordinering av oppgaver, en individualisert forståelse av «én mann – én jobb», snarere enn en forståelse av en oppgave som noe man deler og samarbeider om. Oppgavene er i utgangspunktet å forstå som produksjonsoppgaver – andre oppgaver som følger, vil i prinsippet ha karakter av kontroll- og disiplinærtiltak.

Vi kan si at det vi har kalt et lukket organisatorisk utgangspunkt, både har en ontologisk og en epistemologisk side. Det gjøres antakelser (som enten er eksplisitte i forkant, eller som implisitt kan sies å følge av praksis) om hvordan virkeligheten framtrer og om hvordan vi lærer og får kunnskap om denne virkeligheten. Forsøksvis kan antakelsene oppsummeres i noen punkter.²¹

Med en lukket oppgaveforståelse som organisatorisk utgangspunkt er man altså konsekvent opptatt av å unngå feil og unngå å bli overrasket samt av å gjøre oppgaveløsning og atferd mest mulig forutsigbar. Et slikt utgangspunkt forutsetter at noe er «riktigere» enn noe annet – ifølge en absolutt og overordnet kvalitetsstandard som enten er basert på tro, former for autorisert innsikt, makt eller bestemte kombinasjoner av standarder som tas for gitt innenfor en større sammenheng. Man antar at endelig og sikker kunnskap er oppnåelig:

- Verden omkring oss er i prinsippet stabil og forutsigbar.
- Fenomener i vår virkelighet består av klart avgrensede enkeltelementer som gjennom abstrahering og klassifisering kan sammenføres i større systemer (f.eks. fagdisipliner).
- Læring og forståelse vil i alt vesentlig si å kunne klassifisere rett og identifisere rette elementer til rett tid.
- Kunnskap bygges opp ved at bit føyes til bit av enkeltelementer.
- Sansesystemet vårt forutsettes slik å være dimensjonert for å kjede sammen enkeltstimuli som kobles sammen som utgangspunkt for abstrahering.

Med en åpen oppgaveforståelse som organisatorisk utgangspunkt er man opptatt av – gjennom utprøvinger/etterprøvinger av erfaringer – å finne fram til brukbare løsninger og rimelige forklaringer. Gjennom drøftinger og forhandlinger søker man omforente kriterier for hva som er brukbart. Selve drøftingen av hva som er bra eller ikke, hvordan og hvorfor det er bra eller ikke, samt av kriteriene er i seg selv vesentlig. Kvalitetsstandarder framtrer i vekslning mellom ulike perspektiver. Man antar at endelig og sikker kunnskap verken er oppnåelig eller ønskelig. Antakelsene kan punktvis settes opp slik:



- Verden omkring er i stadig bevegelse og forandring.
- Fenomener i vår virkelighet har informativ karakter. Deler bør forstås som relasjoner og i kontekst.
- Læring og forståelse vil si å skape og identifisere sammenhenger.
- Kunnskap bygges opp ved at tema undersøkes fra ulike vinkler, prøves gjennom ulike forsøk og mot ulike erfaringer (temporær kompleksitetsreduksjon).
- Sanseapparatet vårt forutsettes dimensjonert for å kunne identifisere sammenhenger, helhetlige og invariante strukturer i stadig bevegelse.

Et lukket utgangspunkt synes i prinsippet vanskelig å kunne inkludere åpne oppgaver. Et åpent utgangspunkt kan derimot inkludere lukkede oppgaver – som temporære resultater av kompleksitetsreduksjonen.

Å ta fornuften fangen i troens lydighet

Til ulike tider og i ulike samfunn kan «lukkede perspektiver», ulike former for absolutisme eller dogmatisme sies å ha rådet grunnen når oppgaver og oppgaveløsning har skullet forklares og forstås. I teologisk forstand kan det uttrykkes som å ta «fornuften fangen i troens lydighet». ²² Ideologien eller troen har gitt utgangspunkt for trygghet, meningsdannelse og fellesskap så vel som streng disiplinering. Kunnskap har innebåret å *forklare* og bygge ut kunnskap om virkeligheten bit for bit i samsvar med det ideologiske utgangspunktet og de endelige bevis.

Atferd og oppgaveløsning i det lukkede perspektivet forstås, forklares og utøves i forhold til en bestemt ideologisk ramme og standard, enten denne er politisk, religiøs eller vitenskapelig definert. Innenfor det vi gjerne betrakter som totalitære samfunn, sanksjoneres atferdsavvik (eller uttrykte intensjoner om avvik) fra den rette lære sterkt. Det forventes at man forutsigbart og positivt slutter opp om troen og gjør som foreskrevet: «Den som ikke er med oss, er mot oss.» «Målet helliger midlet.»

Samtidig som de ulike ideologiene har gitt dels rituelle former for trygghet, sammenheng og mening i tilværelsen, har de rådet grunnen i veksling med individuell og organisert motstand og opprør. I den praktiske hverdagen, i erfaringen med å tilpasse seg naturens mangfold, har man opplevd overraskelser, hatt erfaringer som ikke alltid har stemt med kjente forklaringer og påbud. Eller de praktiske konsekvensene av den «rette lære» har vært brutale og smertefulle, undertrykkende og ikke til å bære for mange. Kjettere eller revisjonister har utviklet praktiske og teoretiske alternativer som har utfordret eller truet den eksisterende lære, i det daglige arbeid så vel som i utviklingen av overgripende forklaringer.

Det er nærliggende å anta at absolutismen, det lukkede utgangspunkt, før eller siden må resultere i tap av legitimitet og trolig sammenbrudd fordi den



synes å underkjenne og undertrykke våre iboende evner til læring og meningsdannelse forstått som undring og oppbygging av erfaring (gjennom kompleksitetsreduksjon/prøving–feiling.)

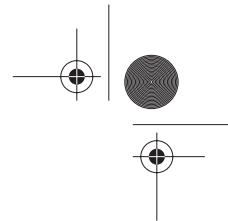
I moderne, særlig vestlige samfunn tar vi gjerne for gitt at totalitære samfunn med sin disiplinering og handlingstvang er et tilbaketrukket stadium. Samtidig ligger ikke erfaringen med anerkjente totalitære samfunn langt bak oss i tid ved kommunismen og fascismen/nazismen. I disse samfunnene var sentralstyrt planøkonomi med detaljerte plan- og resultatindikatorer for den hverdagslige oppgaveløsningen et viktig kjennetegn. Likeledes var brutal disiplinering, forakt for svakhet og annerledes tenkende et kjennetegn, og det samme gjaldt også mangel på likeverd, slik den blant annet kan komme til uttrykk i en liberal rettstat. Samtidig ble det bygd opp relativt omfattende helse- og velferdstiltak for de inkluderte. Faglig, profesjonell oppgaveløsning og utvikling skulle forklares i forhold til og tjene den politisk rette lære. Dette var ikke samfunn med fri forskning og utdanning, men med en klart målstyrt kunnskapsutvikling.

Til tross for de totalitære samfunnenes tilsynelatende forutsigbarhet og relative trygghet for dem som aksepterte (passivt eller aktivt) de ideologiske og praktiske rammene, brøt som kjent systemene sammen på relativt kort tid – i et historisk perspektiv. De viste seg ekstremt utrygge for svært mange.

Den nordiske «velferdsmodellen» innebar en blandingsøkonomisk variant. Den ideologiske bunnsvillen var at fellesskapet skulle sikre alle medborgere grunnleggende rettigheter: rett til mat, bolig, helse, utdanning og til å ytre seg fritt uansett sosialt og økonomisk opphav. På dette kollektive fundamentet, basert på et politisk system for fordeling av verdiskaping og overskudd, var det rom for konkurranse, faglig mangfold og muligheter for å prøve egne veier for å skape seg et liv – også personlig rikdom. I en viss forstand har denne samfunnsformen vært pragmatisk – og kanskje ikke så lett å putte i en «totalitær» kategori. Den har ikke stilt strenge krav til å «ta fornuften fangen i troens lydighet,» verken i religiøs, økonomisk eller vitenskapelig forstand. Snarere har den gitt rom for diskusjoner og vekslinger mellom ulike forståelsesdimensjoner, der tre kan sies å ha vært framtrædende:

- en politisk, rettighetsbasert dimensjon
- en faglig, kunnskapsbasert dimensjon
- en økonomisk dimensjon knyttet til ressursutnyttning

Selve vekslingen mellom de tre dimensjonene, slik at én enkelt av dem ensidig ikke blir overordnet eller har definert de andre – kan sies å motvirke totalitære trekk i modellen. Innenfor de ulike dimensjonene kan *kvalitet* uttrykkes ulikt: Innenfor en politisk dimensjon kan kvaliteten knyttes opp mot politiske spilleregler og begreper om moral og ærlighet – å spille med åpne kort.



Den kan knyttes opp mot medmenneskelige og demokratiske rettigheter, som sikkerhet mot å bli utnyttet, misbrukt og lurt, og den kan knyttes til lov- og regelverk, slik vi kjenner det fra den liberale rettstaten.

Innenfor en faglig dimensjon kan faglige kvaliteter gis både en individuell og en kollektiv dimensjon knyttet til kriterier for oppgaveløsning og også utfordring av kriteriene. Den faglige dimensjonen forvaltes i hovedsak innenfor vitenskapene og profesjonene. Individuelt er fagligheten knyttet til mestring (og kanskje stolthet over å gjøre en god jobb, ha et respektabelt utkomme), kollektivt til organisering av sosiale og faglige fellesskap for utveksling av erfaringer (å lære av hverandre). Dimensjonen handler om å være kompetent, å utvikle kompetanse.

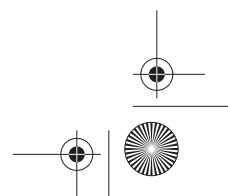
Innenfor en økonomisk dimensjon kan kvalitet knyttes til forvaltning av ressurser, til at disse brukes effektivt og produktivt både i forhold til den enkelte og fellesskapet, og at de ikke overutnyttes eller spilles vekk.

DEN MARKEDSLIBERALE VENDING

Vi omtaler den nordiske modellen i fortid. I en årrekke er den blitt kritisert for å være treg, lite effektiv, lite produktiv og lite konkurransedyktig. Den har vært betraktet som et hinder for individuell utfoldelse, først og fremst forstått som mulighet til å forfølge et individuelt mål om økonomisk avkastning. I løpet av 1960-åra bidro modellen til et relativt egalitært samfunn med høy og jevn velstand. Fra tidlig 1970-tall var samfunnet på vei inn en ny oljeøkonomi. Fra omtrent samme tidsrom har modellen gradvis blitt endret og kan sies å være i ferd med å bli avvirket til fordel for en markedsbasert organisering av samfunnets oppgaveløsning og selvforståelse.²³

Innenfor denne rammen forfektes, som under «velferdsmodellen», også medborgeres frie handlingsvalg, likeverd og medbestemmelse i en liberal rettsstat. Det synes i høy grad å være et «åpent utgangspunkt» som forfektes som grunnleggende verdi, bokstavelig talt det grenseløse og globaliserte markeds- og konkurransesamfunn, først og fremst karakterisert ved «fri flyt» av varer, arbeidskraft og kapital. Kontinuerlig læring og kompetanseutvikling er noen av nøkkelbegrepene som skal legge grunnlaget for de frie valgene. Vi blir stadig bedre informert, vi vet og forstår mer og blir stadig mer konkurransedyktige.

Som rådende forståelsesform, med egne begreper og relaterte organisatoriske praksiser, er det av interesse å se nærmere på hvordan markedsinnretningen står i forhold til det begrepsapparatet som er forsøkt trukket opp i det foregående. Vi skal først se litt nærmere på praksiser, begrepsbruk og forklaringsmodeller på organisatorisk nivå og så diskutere noen mer prinsipielle føringer som kan leses ut av dette.





Jon Frode Blichfeldt

Varebytte og forbruk som oppgavefokus

Innenfor moderne markeds- og organisasjonstenkning synes tilnærmet enhver oppgave i utgangspunktet å bli forstått som bytte av varer i en relasjon mellom en bestiller og en utfører. Markedets primære funksjon er å fastsette priser. Enhver oppgave som løses, forstås som en vare som bestilles av en kjøper og produseres/leveres av en selger. Det forutsettes også at kjøperen skal kunne velge i et tilbud av varer der ulike tilbydere konkurrerer, for å kunne få best mulig kvalitet til rimeligst mulig pris, eller «mer for hver krone», slik dette myntes ut som politisk målsetting. Den som selger, antas også å konkurrere om en pris som kan gi størst mulig fortjeneste. Størst mulig utbytte forutsettes å være et hovedmål både for kjøper og selger. Den stadige konkurransen om å kunne tilby beste og billigste varer antas å forutsette en stor evne til endring, omstilling og fornyelse, ikke minst kompetansemessig, både på kjøper- og selgersiden.

Sammenliknbare varer forutsetter også standarder for sammenlikning, slik at man «vet» hva man sammenlikner. Standarder innebærer at man må finne felles og kvantifiserbare, sammenliknbare mål. Sammenlikning innebærer rangering, og målene må gjøre det mulig, og helst enkelt, å rangere for å kunne velge. Det enkleste kvantifiserbare instrumentet for sammenlikning er prisen på en vare.

Prisen i seg selv sier imidlertid ikke nødvendigvis så mye om varens *kvalitet*, som for mange er vanskelig å vurdere, og som er sammensatt og diskutabel. Den som kjøper, antas å forutsette og stille som krav at hun får det hun har betalt for til avtalt tid, at det ikke foreligger eller gjøres feil sammenlignet med det som er forespeilet. «Kunden har alltid rett.» Den som selger, antas å forutsette at varen brukes slik som forutsatt og eventuelt avtalt.

Skal sammenlikningen være effektiv også når det gjelder kvalitet, og skal kunden kunne klage, må varen som produseres (oppgaven som løses), kunne spesifiseres i stor detalj. Den må med andre ord være forutsigbar. Feil skal unngås om brukerne skal være fornøyde.

Forutsigbarhet og feilfrihet stiller store krav både til selger (produsent og oppgaveløser) og kjøper. Man får ikke mer enn det som er bestilt. Følgelig må bestilleren være detaljert i beskrivelsen av hva hun ønsker. Skal oppgaven løses forutsigbart og feilfritt, forutsettes stramme kvalitets-, produksjons-, dokumentasjons- og kontrollprosedyrer på produsent- eller selgersiden. Slike prosedyrer gir også produsenten oversikt over at produktiviteten er høy, noe som antas å være en forutsetning om utbyttet skal bli størst mulig.

Produktivitet innebærer at ressurser utnyttes effektivt i tid, det vil si høyest mulig produksjon til lavest mulig ressursbruk på kortest mulig tid. Resurser kan i denne sammenhengen både forstås som råvarer/kapital og mennesker – med sine ferdigheter. Stramme tidsfrister forhandles og ned-



felles i kontrakter mellom kjøper og selger. Rask levering, å kunne levere «just-in-time» uten intern dødtid, antas å være et konkurransefortrinn.

Siden mange oppgaver både utføres av og forholder seg til mennesker, hevder mange at feil vil oppstå – menneskelige feil. Med stramme produksjons- og kontrollrutiner finner man ved ettersporing ofte en ansvarlig, og man går gjennom rutineene og strammer dem inn for å unngå liknende feil i framtiden. Det vil si at medarbeiderne må disiplineres, gjøres mer forutsigbare, og kunne stå til ansvar. Åpenbart er det også slik at «menneskelige feil» kan oppstå på kundesiden, noe som kan sette oppgaveforutsigbarheten (og dermed sikkerheten) i fare. Varer og tjenester må brukes slik som forutsatt, spesifisert og avtalt. Hvis ikke kan ikke produsenten eller selgeren stå ved sitt ansvar. Også kundene må gjøres mer forutsigbare gjennom omfattende sjekk- og kontrollrutiner, kravspesifikasjoner og så videre. Om huset ditt brenner eller blir bestjålet, forutsettes det at du har overholdt en lang rekke aktsomhetsregler som står spesifisert i forsikringskontrakten om du ikke skal få redusert utbetalingene. Uten grundig dokumentasjon blir man fort rettighetsløs.

Et av særtrekkene ved den markedsliberalistiske utviklingen er vektleggingen av «fristilling», individuell autonomi og individuelt ansvar samt en parallell svekking av offentlig og kollektivt ansvar representert ved fagbevegelse og offentlige tjenester. Fagbevegelsen ble dannet som organisert motvekt til industrisamfunnets fysiske (og psykiske) undertrykking, både for å sikre levevillige arbeidsvilkår og en rimelig fordeling av verdiskapingen og for å oppnå frihet fra tvang. Særlig i de nordiske land ble resultatene av industrisamfunnets politiske kamper nedfelt i lov- og avtaleverk og i et offentlig ansvar for sikring av grunnleggende helse, arbeidsvilkår, utdanning, infrastruktur og rettssikkerhet – betalt gjennom skatter og avgifter på verdiskapingen fra både arbeidsgiver- og arbeidstakersiden. Disse opparbeidede rettighetene synes nå under press gjennom ulike revisjoner, samtidig som fagbevegelsen er mer oppsplittet oppslutningen truet.²⁴

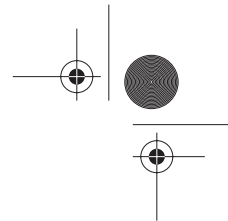
Innenfor offentlig sektor er skiftet knyttet til iverksettingen av *New Public Management* som organisasjonsform og oppgaveforståelse. I denne forståelsen er det markedsspråket som gjelder. Bærebjelkene i NPM er:²⁵

a) brukerorientert organisering

Elever, studenter, foreldre, syke, pleietrengende og kriminelle (?) er først og fremst kunder.

b) deregulering

Det pålegges et lokalt og individuelt ansvar for å iverksette sentrale mål, uten sentral detaljregulering.



c) fristilling og konkurranseutsetting

Det som kan gjøres privat, bør ikke gjøres offentlig – kunden skal kunne velge den billigste/beste varen. Pengene følger eleven/pasienten. Tilbyderen må kunne omstille seg raskt i konkurransen.

d) styrket linjeledelse

Det er tydelige kommando- og beslutningslinjer. Denne forståelsen impliserer altså en klar redusering av offentlig/fellesskapelig oppgaveløsning og ansvar – til fordel for privat og individualisert oppgaveløsning og ansvar.

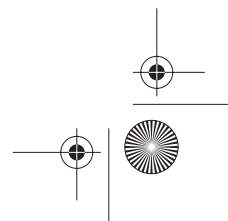
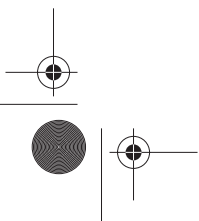
Den gjenværende delen av offentlig virksomhet, som ivaretar de rettighetsmessige aspektene (utdanning, i noen grad helse og omsorg, pensjon- og trykkesystemer og systemer for lov og orden), omstilles kontinuerlig i NPM-perspektiv. Strukturene legger i seg selv til rette for at en relativt enkel overgang til privatisering er mulig om ønskelig.²⁶

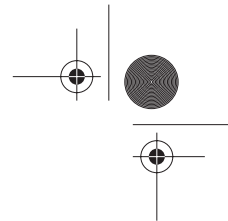
Disse markedsliknende systemene synes å ha noen felles kjennetegn: Ved siden av at det etterstrebes stor presisjon og forutsigbarhet, brukes det samme vokabularet, den samme logikken og de samme organisatoriske anbefalingene – uansett hva slags oppgaver det dreier seg om. Slik sett synes også anbefalingene kontekstløse.²⁷ Alle virksomheter antas å være innrammet i den samme grunnleggende logikken, som bygger på varebytte og perfekt konkurranse som samfunnets overordnede mål.²⁸ Konkurranse om individuelt størst mulig utbytte og mulighet til varevalg/forbruk forutsettes som individets mål og rasjonalitet.

Man er styrt gjennom arbeidsplassens omfattende systemer for produksjonsspesifikasjon, kvalitetssikring og kontroll så vel som kontinuerlige omstillinger med sviktende kollektive rettigheter.

Ved å anvende samme logikk på ulike oppgaver bruker man også gjennomgående samme type verktøy i planlegging og resultatvurdering: Både kunde- og brukerperspektivet og forutsigbare resultat- og produksjonsspesifikasjoner nedfelles i enkelt tellbare kriterier. På brukersiden tas brukerundersøkelser i økende grad i bruk som kvalitetsmål – eller mål på tilfredshet i forhold til alle slags oppgaver – fra undervisningsopplegg, via helse- og flyservice til innvandrings spørsmål.²⁹ Disse brukerundersøkelsene synes sjeldent annet enn overfladisk knyttet til kjennetegn ved oppgavers særpreg, deres utgangspunkt og betingelser for gjennomføring. Oftest synes de knyttet opp mot enkle målekriterier brukt på produkt/resultat og mot å få opplysning om en vares popularitet, synlighet og tilgjengelighet i markedet.

I virksomhetene og i departementene leter man fram enkle mål- og suksesskriterier, som «antall oppklarte saker» i politiet (selv om sakenes kompleksitet og betydning er grunnleggende forskjellig), «antall publiserte artikler» (selv om problemstillinger, tidsaspekt, kompleksitet og publiseringsvilkår er grunnleggende forskjellige), «gjennomstrømmingstall/inntjening, ev. vekt-





tallsproduksjon for pasienter eller studenter per tilsatt per tidsenhet» (selv om problemkjennetegn, faglige krav, metodikk og andre utgangsbetingelser er grunnleggende forskjellige).

Tallene som produseres, er prinsipielt statiske. De presenteres som sammenliknbare stillbilder av verden, i et synkront perspektiv, eller diakront som en sammenlikning av forskjeller mellom stillbildene over tid.³⁰ Om tallene ikke er tilfredsstillende, stilles øyeblikkelige krav om «omorganisering» og «omstilling». Dynamikken er først og fremst knyttet til manglende «resultatoppnåelse» målt i enkle, kvantifiserbare så vel som sammenliknbare og rangerbare termer. For mange kommer omstillingene tett. Arbeidstakere omstilles før de kan rekke å gjøre andre erfaringer fra den forrige oppgaven enn at oppgavene blir flere og mer oppstykket (for at de skal kunne telles og kontrolleres). Tidsfristene blir snauere, bemanningen dårligere og grepet om faglige oppgaver (som ofte fortsatt er de samme) svakere.³¹

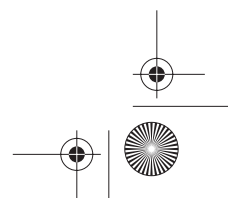
Med et forvitret kollektiv synes i siste instans individet «fristilt» i den grad at det får en nødvendig (og ensom) forpliktelse og et ansvar både som produsent og forbruker. Forventninger og ansvar er i begge tilfeller knyttet til effektivitet og forutsigbarhet.

Som forbruker eller konsument har man – gitt økonomi og tid – overveldende mengder varer å velge blant. Den viktigste varen synes å være en selv. Hver enkelt blir en slags enmannsforetak, der det forventes planmessig og effektiv design av egen vellykkethet, salgbarhet og fortjeneste, og der tegnene på vellykkethet og salgbarhet tilbys og må velges i et uoversiktlig og aggressivt marked, innenfor markedets begreper og logikk. Det er bare deg selv det kommer an på som konsument, arbeidstaker og selv-markedsfører. Det er bare deg selv du har å skylde på om noe går galt, om du ikke er en vinner i den konkurransen du er tvunget til å delta i og forstå deg selv innenfor. De som ikke makter valgene, ses stadig hyppigere i arbeidsledighetskøen, med tiggerståla, i fengslene og i helseinstitusjonene.³²

Mot et ny-autoritært samfunn?

Vi kan holde kjennetegn og signaler ved markedslogikk, slik de her er skissert, opp mot de innledende forsøkene på å etablere noen grunnleggende oppgavebegreper, organisatoriske utgangspunkt og ontologiske og epistemologiske implikasjoner.

Oppgavene, slik de fortøner seg, synes primært å ha preg av å være noe den enkelte har ansvar og forpliktelser for, snarere enn noe man er sammen om og deler. Rasjonaliteten synes bygd på den enkeltes nyttemaksimering, det «økonomiske menneske». Dette er definert slik i Websters store ordbok, sitert etter Brockway (1993): «*economic man. Econ. A hypothetical man supposed to be free from altruistic sentiments and motives interfering with a purely selfish pursuit of wealth and its enjoyment*».





Den oppgaveforståelsen som følger i praktisk utforming, har sterkt preg av oppsplitting, krav om forutsigbarhet og direkte sammenliknbarhet av resultater/varer. Kriterier for «kvalitet» synes først og fremst forankret i avkastning i forhold til investert kapital, gjennomstrømningsresultat eller mål på større output. I denne forstand blir læring å forstå som «mer av det samme» – slik vi så var karakteristisk for den lukkede oppgaven.

Vi iakttar også tendenser til trekk vi har knyttet til mer autoritære samfunn: Oppgaveorganisering, oppgaveløsning og forklaringer forankres i ett overordnet prinsipp. I samspillet mellom de tre dimensjonene politisk, faglig og økonomisk synes én spesiell forståelse av «økonomi» å gis forrang for de to andre, ja, den ser ut til å definere de andre. Økonomien synes på den ene siden fristilt fra politikken. Samtidig defineres det hvordan politikken oppgaver kan utformes ved at de økonomiske begrepene og definisjonene langt på vei blir rådende, og også ved at den offentlige økonomiske forvaltningen søkes minimalisert. Forskning, utdanning og faglighet synes relativt entydig «målrettet» – med «økt verdiskaping» som retningsgivende og markedsøkonomiske begreper som regulerende for intern organisering.

Målforskyvning som resultat

Om våre antakelser om markedsrettingen som en autoritær vending har noe for seg, antar vi at det er mange som i sitt daglige arbeid opplever motsetninger mellom den «tro» som forfektes, og de praktiske erfaringer de gjør. Vi forventer tilløp til motstand mot å «ta fornuften fangen i troens lydighet».

Svært mange som arbeider i organisasjonenes førstelinjer, ikke minst medarbeidere med noe erfaring, opplever at betingelsene for å kunne gjøre det de tidligere betraktet som en god profesjonell jobb, svikter. Bygningsarbeideren opplever at tidsfrister, oppgavespesifikasjoner og kontrollsystemer ikke gir rom for å håndtere de overraskelsene som oppstår underveis. Den såkalte fleksibiliseringen innebærer at han som underordnet medarbeider kan flyttes hyppig mellom skift og arbeidsplasser og ofte må akseptere midlertidige arbeidsforhold. Men den innebærer også ofte en arbeidsorganisasjon som *ikke* er fleksibel nok til at han gis tilstrekkelig rom til å samrå seg med andre om en fornuftig gjennomføring og koordinering av arbeidsoppgaver eller til å gjøre erfaringer med, mestre og lære av uforutsette hendelser. I forhold til oppgaveutførelsen gis han svært begrensede muligheter til å lære gjennom en overskubar kompleksitetsreduksjon. Snarere tvinges han til å oppleve at samme type feil oppstår igjen og igjen, uten at han kan gjøre noe med det, eller han lærer å ta snarveier, lure unna og dekke over åpenbare kvalitetssvikt. Små virksomheter makter ikke å forholde seg til alle systemene og kravene og blir slukt av store eller sklir over i det uformelle arbeidslivet.

Lærere på alle nivåer i utdanningssystemet – og ikke minst skolelederne – synes å oppleve motsetningsfylte signaler: På den ene siden gis vide rammer



så vel som ideale fordringer for hvordan undervisningsoppdragene i undervisningsinstitusjonen skal løses. På den andre siden blir både den enkelte skole og i prinsippet lærer og elev betraktet som en «resultatenhet» med ansvar for egen læring, der «resultatene» måles i forhold til effektiv budsjettstyring og ansvar innenfor strammere eller mer uforutsigbare rammer, så vel som bedring av gjennomstrømmingstall og heving av gjennomsnittskarakterer. I høyere utdanning knyttes også i noen grad de økonomiske tilskuddene til gjennomstrømmingstallene. På sykehusene knyttes resultatmålene blant annet til gjennomstrømming av pasienter og til lønnsomhet.

Når «pengene følger eleven», har vi iaktatt følgende: Ved en ungdomsskole går åtte elever over til en annen skole ved årets avslutning. De tar pengene med seg. Skolen har gjennom skoleåret utviklet spennende og fleksible arbeidsordninger innenfor en stram økonomisk ramme. Organiseringen kan synes faglig og sosialpedagogisk interessant, og skolen ønsker å prøve den ut videre. Tapet av de åtte elevene, og dermed av penger, innebærer at skolen må kaste om på organisasjonen og reversere de organisatoriske og faglige erfaringene som er gjort. Omstillingen er ikke begrunnet i de faglige eller pedagogiske oppgavene, men i økonomisk tilpasning, underordnet en økonomisk logikk. Endringen kan gi mindre rom for å undersøke, diskutere, forstå og mestre og dårligere betingelser for å lære både individuelt og organisatorisk. Den lærer de ansatte at deres faglige forankring og faglige erfaringer er underordnet som organisatoriske forutsetninger.

De videregående skolene i et fylke har fra sentralt hold fått klare føringer for hvordan de skal sette opp fireårsplaner. Planene rammes inn i gitte kategorier som «strategiske mål», «kritisk suksessfaktor», «strategisk initiativ», «styringsparameter», «mål for 2006», «mål for inneværende år» og «ressursbruk» for de ulike områdene. Slik planene diskuteres og myntes ut ved en skole, innebærer de at målformuleringene (hentet fra strategiplanen) gjøres i forhold til:

- a) definert gjennomsnittsforbedring av karakterer fra år til år
- b) prosentvis økning i deltakelse i brukerundersøkelser
- c) prosentvis økning i antall «fornøyde elever»

Sentrale styringsparametere er resultater av tester, prøver og brukerundersøkelser.

Det som påvirker karakterer som resultatmål, er først og fremst det utgangspunktet elevene har evnemessig og sosialt, dernest hvordan undervisningen organiseres og tilrettelegges i samspill med den kompetanse som finnes i lærerstaben. Når pengene følger eleven, kan frafall få utforutsigbare og dramatiske følger for rammene for organisering og tilrettelegging. Om man får inn svake elever, innebærer de både en risiko for frafall og en svek-



king av karakternivået og økonomien. De tiltak og strategier som diskuteres ved skolen, blir raskt helt andre enn de som offisielt formidles til overordnet myndighet gjennom planene: «Vi må prøve å sile hvilke elever som slippes inn. Vi må sørge for at ingen stryker gi så gode karakterer som mulig. Vi må øve elevene i testferdigheter.»³³ Ingen av disse tiltakene og strategiene er i samsvar med de overordnede pedagogiske eller faglige målsettingene eller fagplanene, som sterkt understreker utstrakt metodefrihet. De innebærer raskt en målforskyvning og en faglig devaluering, en nivellering av kompetanse for lærere så vel som for elever.

Vi har trukket fram et eksempel fra undervisningssektoren fordi det innenfor denne sektoren kan vises til oppgavetyper som i stor grad er knyttet til en rettighetsdimensjon – og også et grunnleggende begrep om kompetanseutvikling og læring. Vi mener at det er oppgaver som vanskelig er tellbare og målbare i en forstand som gjør dem sammenliknbare som varer i et marked. Markedsgjøringen risikerer å innsnevre og undergrave sine egne forfektete mål om kompetanseutvikling.

Vi har så vidt vært innom erfaringer fra byggebransjen fordi problemene knyttet til målforskyvning, også kan anes her. Oppmerksomheten kan være rettet mot kortsiktig avkastning, framvisning av konkurransedyktige tilbud basert på «just-in-time», og en forutsigbarhet som er illusorisk. Det går raskt på bekostning av en profesjonelt utført jobb og en organisatorisk tilrettelegging som gir spillerom for erfaringsbasert læring, erfaringsdeling og kompetanseutvikling. Det viktigste er snarere at tidsplanene følges og måltallene oppfylles, slik det også var for «Stakhanov», arbeiderne innenfor (de riktignok tidsmessig rommeligere) femårsplanene i Sovjetstaten. Det konkrete arbeids- og tidspresset foreligger samtidig som arbeidssikkerheten svekkes (både helsemessig og i forhold til tilsetning).

Vi aner en tendens til en viss avmakt som brer seg blant utøvere, ikke minst i offentlig sektor. Yrkesutøverne får tilsynelatende frihet koblet med forventninger som vanskelig kan innfris, men også forventninger og handlings- tvang knyttet til noe helt annet enn jobbens kjerneområder, det man er kompetent til, har erfaring med og er motivert for. Som utfører opplever man å produsere eller forventes å produsere varer og tjenester man vet ikke holder mål, selv om måltall oppfylles. Man risikerer at faglig motivasjon og stolthet forvitrer. Det elever og studenter, bygningsarbeidere eller sykepleiere «lærer», kan dels være å posere eller foregi en substans uten hold. Det blir på en måte som å lære å selge innpakningen eller reklamen uten innholdet og å lære at slik kan det være. (Det er selve salget som er viktig – ikke varens brukbarhet eller substans.)

Det kan synes som om ensidig forankring i en bestemt økonomiforståelse er i ferd med å undergrave et nødvendig og prinsipielt åpent dynamisk samspill mellom politikk, faglighet og økonomi. Dette samspillet er nødvendig



fordi det synes å være en forutsetning både for læring og kompetanseutvikling i mer substansiell forstand samt for opprettholdelse og utvikling av en liberal rettsstat. Et organisatorisk og oppgavemessig lukket utgangspunkt ser ut til å kunne innebære underkjennelse eller feilforståelse av våre menneskelige forutsetninger for læring og utvikling. Våre forutsetninger som grunnleggende distinksjonsmakere (å kunne starte noe nytt) svekkes.

Som mulig gryende totalitær form vil den rådende økonomiforståelsen trolig undergrave seg selv når de praktiske erfaringene ikke stemmer eller konsekvensene blir vanskelige å bære, slik andre autoritære regimer har gjort det.

Når motsetningene i systemet, som i alle autoritære systemer, blir for tydelige for dem som rammes, er ulike mestringsstrategier nærliggende: Man overser, saboterer i det stille, gjør bare det man må, eller lærer seg å gi de rette signalene, mens praksisen eventuelt kan videreføres og utvikles ved siden av i en slags form for dobbelt bokholderi. Man gir opp og havner i sykemelding, helsekø eller arbeidsledighetskø, man faller med andre ord ut av systemet. Man lærer seg ulike måter å ta snarveier og lure systemet på, for eksempel gjennom systematisk kriminalitet eller svart økonomi. Det er også rikelig med tegn på at en del av «vinnerne» i systemet – de som mestrer markedsspillet – verken oppfatter at de skulle virke innenfor samme spilleregler som andre, eller tar hensyn til spilleregler. Noen «gjør hva de vil», slik også nomenklaturen i det tidligere Øst-Europa eller makthavere i andre totalitære regimer har vært kjent for.³⁴

Et særtrekk ved det systemet vi ser utvikle seg, synes å være at den forfektede ideologien ikke framstår som eksplisitt og tydelig. Du forespeiles alle valgmuligheter, friheter og visjoner, men varen samsvarer ikke helt med denne reklamen. I gjennomføringen av den store offentlige reformen R94 ble eksempelvis ideale og spennende forestillinger om organisasjon, læring, kunnskapsutvikling og medvirkning målbåret. Gjennomføringspraksisen spilte imidlertid snarere en stram NPM-logikk uten at den ble eksplisert som teori. Medarbeiderne som skulle sette det hele ut i livet, opplevde i utstrakt grad å bli sittende i en klemme, og entusiasmen uteble (Blichfeldt, Deichman-Sørensen og Lauvdal 1998).

Den oppgaveforståelsen vi har forsøkt å formidle, er først og fremst et kritisk innspill til enhver totalitær, lukket organisasjons- og kunnskapsforståelse og til forståelser og ontologier som gjør mennesker til midler for å oppnå gitte ideologiske mål – enten det måtte dreie seg om «perfekt konkurranse», tusenårsriket eller teologisk formidlet frelse. I sine arbeider var Herbst tydelig på slike sammenhenger (Herbst 1972, 1985).

Når det gjelder praktisk organisert tilrettelegging av kunnskap, innebærer det et kritisk blikk på organisering som ensidig fokuserer på sluttresultat og instrumentalitet i forhold til dette, en organisering som underspiller hvor



Jon Frode Blichfeldt

viktig det kan være å gi rom for ulike erfaringer og erfaringsutveksling underveis.

Snarere enn ett perspektiv søker forståelsen et konstruktivt utgangspunkt for å kunne veksle mellom ulike perspektiver og rasjonalitets- og praksisformer innenfor de naturgitte rammene og forutsetningene vi alle deler. En slik veksling kan være en nødvendig forutsetning for både å opprettholde og utvikle demokratiske og humanistiske verdier og kunnskapsforståelse.

NOTER

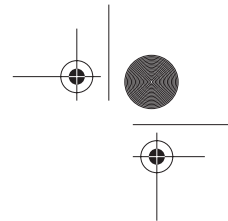
1. Jeg knytter særlig an til et foredrag, «Teaching and Research», holdt av Herbst ved universitetet i Uppsala i 1970. Foredraget ble først publisert i norsk oversettelse (Herbst 1971) og senere på engelsk (Herbst 1975) som kapittel 13 i det omfattende arbeidet *Sociotechnical Design*.
2. Slike sammenhenger beskrives f.eks. i antropologisk (og dels konstruktivistisk) inspirerte studier av Latour og Woolgar (1986) og Knorr-Cetina (1999). Kjell Tryggestad (1995) gjør en mangefasettert analyse av hva ulike aktører og institusjoner gjør, og i ulike forståelsesrammer når nye teknologier introduseres.
3. Forståelsen kan sies å trekke på Adam Smiths begrep om arbeidsdeling så vel som Marx' oppfatning om hvordan menneskers liv formes gjennom arbeidets art. Den kan også sies å være nokså bredt demokratisk-humanistisk verdiforankret, uten at jeg drøfter dette spesielt.
4. Herbst (1970). I vår forståelse er en operasjonell enhet det samme som en oppgave.
5. Vi er her også i nærheten av Luhmanns (2000) strukturforståelse knyttet til forventninger om atferd som virker inn på atferd.
6. I denne sammenhengen framstår rettssaken som et interessant forum, et regulert, men likevel prinsipielt åpent møtested for drøfting av hva som er tilfellet i en konflikt eller tvist.
7. Dette avsnittet knytter bl.a. an til Batesons (1972) forståelse av læringsforutsetninger og Gibsons (1980) persepsjonsforskning. Begrepet om en primær distinksjon kan spores til ulike teorier om hvordan «noe blir til», slik de bl.a. er utformet av Peirce (Houser and Kloesel 1992), Spencer-Brown (1969) og Herbst (1976). Deres felles iakttakelse er at når en primærdistinksjon skapes (ren spontanitet, slik det beskrives av Peirce), oppstår samtidig en ureducerbar triadisk relasjon, en kontekst. Spencer-Brown hevder at et hvilket som helst logisk system kan utvikles med dette utgangspunktet.
8. Hannah Arendt (1978) viser til Marx og Hegel: at fremtiden kan innebære noe nytt ved at viljens prosjekt negerer det som er gitt.
9. Eller i Gadammers (1976) språkbruk: at vi til enhver tid står innenfor en bevegelig forståelseshorisont og overskuer noe nytt når vi beveger oss (horisonten er avhengig av det ståsted man til enhver tid har).
10. Vi kan også forstå slike prosesser i ulike språk/termer hentet fra ulike samfunnsfags- eller naturfagsdisipliner, det være seg termer om utvalg-utvikling, tilfeldighet og nødvendighet, akkomodasjon og assimilasjon, ekvilibrium og punkttering, fra Darwin via Piaget til Gould, eller f.eks. psykodynamiske eller attribusjonsteoretiske termer og teoretiske modelleringer.
11. Eller slik Bateson (1972) har forklart det: «forskjellen som gjør en forskjell».
12. Dette viser til et allment systemteoretisk prinsipp, «orden ut av kaos»-prinsippet. Se f.eks. Von Foerster (1960).
13. Donald Schön (1984) bygger mye av sin argumentasjon i «The Reflective Practitioner» på at eksperimentering med tekniske oppgaveløsninger må veves inn i en større refleksiv kontekst. Han viser hvordan man kan ramme inn problemforståelse, endre rammene ved å gå i «dialog» med problemet man har foran seg, og reformulere det. En relativt åpen oppgaveforståelse synes også her å være en forutsetning. Hans forståelse kan ses som en videreføring av pragmatikerne Peirce, James og Deweys begrep om «inquiry». En annen, beslektet teoretisk skole finnes i forlengelsen av Vygotsky, Leontjev og Davydov, kanskje først og fremst representert ved Yrjö Engströms aktivitetsteori.

14. Herbst (1977). Det er denne typen dynamikk som også er utgangspunktet for Thorsruds (1972) begrep om «policy making as a learning process».
15. I en tidlig skisse av Thorsrud er også dynamikken illustrert ved en spiralformet bevegelse innenfor et tydeligere sett rammer.
16. Denne forståelsen synes også å samsvare med Luhmans (2000) begrep om tilfeldighet: «I og med at systemer emergerer, medproduserer de tilfeldighet, sådan at der stilles tilstrækkelig uorden til rådighet for systemets egen reproduktion» (s. 161).
17. Luhmann (2000) ibid. hevder at slike selvbeskrivelsesprosesser gir *betingelser* for å øke valgmuligheter, for å begrense dem eller å bygge opp orden gjennom reduksjon av kompleksitet, men uten at man derfor kan lese noen overordnet rasjonalitet ut av prosessene. De kan være både irrasjonelle og rasjonelle.
18. At sentrale nivåer definerer oppgaveinnhold og oppfølgingsrutiner for underliggende nivåer, er et av de sentrale kjennetegnene på en hierarkisk-byråkratisk organisasjonslogikk (Herbst 1976).
19. En overordnet tendens til uorden, som temporært motvirkes av våre bestrebelser på rydding, kan kanskje ses som en parallell til den andre termodynamiske lov, entropiloven. I den organisatoriske sammenheng vi her opererer innenfor, dreier det seg om et prinsipielt åpent utgangspunkt *innenfor* de gitte rammene som avgrensar vårt naturgitte og menneskelige nærvær.
20. Vi kan kanskje se en parallell her til Poppers kritiske rasjonalisme. Vi kan aldri endelig bevise noe, men etterprøver erfaringer og hypoteser om disse for å kunne falsifisere dem – og beholder de erfaringene som enn så lenge ikke er motsagt av virkeligheten og etterprøvingene (*Filosofisk Leksikon* 1983).
21. Punktene er hentet fra Blichfeldt (1984), inspirert av Emery (1980).
22. Jf. Paulus 2.brev til korinterne 10:5.
23. Som man ville vente i forhold til en ikke-autoritær modell, har endringene skjedd fredelig og nesten umerkelig.
24. Den vekten fagorganisasjonene la på rettighetsaspekter knyttet til organisasjonsvilkår, helse, arbeidsvilkår og pensjon i lønnsoppgjøret i Norge våren 2004, kan eksemplifisere at et slikt press synes oppfattet.
25. Jf. Busch mfl. (2001).
26. De offentlige virksomhetene struktureres f.eks. som aksjeselskap med styrer som representerer eierinteressene og gis klare resultat- og avkastningskrav, splittes opp i forretningsområder med internfakturering, ev. også med resultatlønn – som i en hvilken som helst forretningsvirksomhet.
27. Vi har ved en anledning lest gjennom en internevaluering av organisasjoner. Evalueringen var et forarbeid til utdeling av Den Norske Kvalitetspris knyttet til bestemte kriterier innenfor TQM (Total Quality Management)-tenkningen. Ut fra evalueringen var det ikke mulig å si hva slags konkret arbeid eller konkrete oppgaver som ble løst i ulike organisasjoner.
28. Det er på siden av målet med denne artikkelen å gå inn i den fagøkonomiske diskusjonen. Det finnes åpenbart både alternativer og velfundert kritikk. Av dem som har inspirert meg, er f.eks. Simmel (1907/1978) med sin *Philosophy of Money*, Brockway (1993) med en skarp kritikk av rasjonalitet bak *The economic Man* og Reinert (2002) med sin påvisning av to typer økonomisk tenkning som stadig kommer i konflikt med hverandre. Det er en av disse, det han kaller «dagens standardteori» – markedsliberal, byttefokuset teori er i hovedsak vårt utgangspunkt – en teori som hevdes å ha tilnærmet monopol i norsk akademisk liv og statsadministrasjon.
29. De synes å fungere som en slags ny-primitiv og allestedsnærværende positivisme i slekt med TV-underholdningens forenklete innringeravstemminger, og misbrukes hemningsløst av media til håpefullt salgsfremmende sensasjonsoppslag om ulike former for misnøye, popularitet, dyktighet osv.
30. Sammenlikninger av denne typen tall er svært sårbare overfor metodefeil – og dermed overfor misbruk i bl.a. politisk sammenheng. De som svarer, gjør alltid dette innenfor kontekster som skifter over tid, og som det ikke kan kontrolleres for. De samme svarkategoriene kan slik være forstått og fortolket systematisk ulikt. Det kan også gjøres mindre, men signifikante endringer i beregningsmåter og kategorigrunnlag som vanskeliggjør sammenlikninger – eller gjør dem manipulerbare.

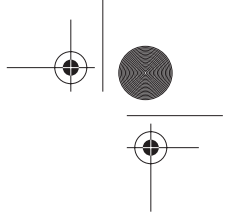
31. Omstillingene ledsages gjerne av at medarbeidere må søke egne jobber, og av sluttpakker. Det kjøres begeistrings- og motivasjonskampanjer, visjonsbygging av den nye virksomheten og de nye prosjektene. I møter kan departementets og avdelingens representanter smile litt skjevt over PowerPoint-presentasjonene som viser at de skal bli «ledende i Europa» eller på en eller annen måte «best» og konkurransevinnende. I en diskusjon om iverksettingen av det omfattende kvalitetssystemet ved en høyskole sa en medarbeider litt trett: «Det er begeistringsplikt her ...»
32. Dette kan eksemplifiseres i «helse-shopping» og alle slags muligheter for «self-design» og «selvutvikling». Mer grunnleggende analyser og kritikk av en slik utvikling finnes bl.a. i Ulrich Becks (1986, 2004) arbeider om risikosamfunnet, i Baumanns (2002) analyse av «flytende modernitet» og i Vetlesens (2004) analyse av patologiene i opsjonssamfunnet.
33. Eksemplene er hentet fra diskusjoner og samtaler med lærere og ledere i utdanningssystemet – fra grunnskole via videregående skole til høyskole.
34. Vi tenker f.eks. på den senere tids omfattende skandaler i toppnæringslivet, eller korrupsjonsbekjempelsen og de beskrivelsene av korrupsjon som er gjort av Eva Joly (2003).

REFERANSER

- Arendt, Hannah (1978) *The life of the mind*. N.Y.: Hartcourt Brace, Jovanovich Publ.
- Bateson, Gregory (1972) *Steps to an ecology of mind*. N.Y.: Ballantine Books.
- Baumann, Zygmunt (2000) *Liquid modernity*. Oxford: Polity Press.
- Beck, Ulrich (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in ene andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich og Willms, Johannes (2004) *Conversations with Ulrich Beck*. Cambridge: Polity Press.
- Blichfeldt, Jon Frode (1984) *Lærer for livet ?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Blichfeldt, Jon Frode, Deichman-Sørensen, Trine og Lauvdal, Torunn (1984) *Mot et nytt kunnskapsregime*. AFI-rapport nr. 7. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Brockway, George. P. (1993) *The end of economic man*. N.Y.: W.W. Norton & comp.
- Busch, Tor et al. (2001) (red.) *Modernisering av offentlig sektor. New Public Management i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Emery, Fred (1980) *Educational paradigms*. Mimeo. Centre for Continuing education. Canberra: Australian National University.
- Filosofisk Leksikon* (1996) Oslo: Zafari forlag.
- Frøyland, Kjetil mfl. (2004) *Frafall og utstøting i bygge- og anleggsbransjen*. AFI-rapport 2. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Gadamer, Hans-Georg (1976) *Philosophical hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Gibson, James J. (1980) *The Ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Herbst, Philip Günther (1973) *Behavioural Worlds: The study of single cases*. London: Tavistock Publ.
- Herbst, Philip Günther (1971) «Strukturering av kunnskap og utvikling av kunnskapsorganisasjoner», *Nordisk Forum* vol. 6 (3), 171–188.



- Herbst, Philip Günther (1972) *The Product of Work is People*. International Conference on the Quality of Working Life. N.Y.: Arden House.
- Herbst, Philip Günther (1975) *Sociotechnical Design*. London: Tavistock. Publ.
- Herbst, Philip Günther (1976) *Alternatives to Hierarchies*. Amsterdam: Martinus Nijhoff.
- Herbst, Philip Günther (1985) *Formen der Totalitären Logik: Die Suche nach Gewissheit*. Oslo: Work Research Institute doc. 26.
- Houser, Nathan og Kloesel, Christian (red.) (1998) *The Essential Peirce*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press
- Joly, Eva (2003) *Er det en slik verden vi vil ha?* Oslo: Aschehoug.
- Knorr-Cetina, Karin (1999) *Epistemic Cultures. How the Sciences make Knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, Bruno og Woolgar, Steve (1986) *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. N.J.: Princeton University Press.
- Luhmann, Niklas (2001) *Sociale Systemer*. København: Hans Reitzel.
- Miettinen, Raimo (1989) «The concept of qualification in the theory of activity», i M. Kyrö (red.) *Kvalifikations Forskning – som bas för utbildning?* Stockholm: Carlssons.
- Schön, Donald (1984) *The Reflective Practitioner*. N.Y.: Basic Books.
- Spencer-Brown, George (1969) *Laws of form*. London: Allen and Unwin.
- Paulus (1978) *2. brev til Korinterne 10:5*. Oslo: Det Norske Bibelselskaps Forlag.
- Reinert, Erik S. (2002) «Tekno-økonomiske paradigmeskifter og 'nye' økonomier; finnes de?», *Plan* 4/5, 4–15.
- Simmel, Georg (1907/1978) *The philosophy of money*. N.Y.: Routledge and Kegan Paul.
- Thorsrud, Einar (1972) «Policy making as a learning process», i A.B. Cherns, R. Sinclair og W.I. Jenkins (red.) *Social science and government policies and problems*. London: Tavistock, N.Y.: John Wiley.
- Tryggestad, Kjell (1995) *Teknologistrategier og postmoderne kapitalisme*. Doktoravhandling Lund Studies in Economics and Management. Lund University Press. Studentlitteratur AB.
- Vetlesen, Arne Johan (2004) «Det frie mennesket? Et sosialfilosofisk blikk på patologiene i Opsjonssamfunnet», i H.E. Nafstad (red.) *Det omsorgsfulle mennesket*. Oslo: Gyldendal.
- von Foerster, Heinz (1960) «On Self-Organizing Systems and Their Environment», i M.C. Yovits og S. Cameron (red.) *Self Organizing Systems*. Oxford Press.



ENGLISH ABSTRACT

How do we understand, approach and carry out our daily tasks? A typology of operational units or tasks according to the socio-technical tradition, are seen as linked to basic epistemological and ontological positions. These positions might have significant consequences for our organizational approach – and subsequent different routes of individual, organizational and societal learning and development. Organizational practises and logics of contemporary market-liberalism are questioned according to the typology. The apparent dominant trends is possibly opening for distortion of values of sustainable learning being espoused, exposing us to the risk of re-establishing authoritarian societies.

Jon Frode Blichfeldt er psykolog, lærer og godkjent spesialist i arbeids- og organisasjonspsykologi. Han har vært forskningsleder ved Arbeidsforskningsinstituttet i Oslo i en årrekke. Fra 1994 til 2004 var han professor II i arbeids- og organisasjonspsykologi ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Fra 2004 har han arbeidet som professor i høyskolepedagogikk og leder av Pedagogisk utviklingscenter ved Høgskolen i Oslo.

