

Otto Granberg & Jan Ohlsson

Från lärandets loopar till

lärande organisationer

Studentlitteratur, Lund

Tredje upplagan 2009

Den lärande organisationens framväxt

Det inledande kapitlet beskriver bakgrunden till den lärande organisationens framväxt i Sverige. När organisationsutveckling (OU) på 1980-talets senare del tappade mark därför att den inte längre hann med den allt snabbare omvärldsförändringen kom "yttre effektivitet" i fokus, dvs. marknadens krav, kunder och medborgare. Den lärande organisationen framstod som en möjlighet. En likartad utveckling fanns i övriga västvärlden. Den lärande organisationen innebär ett tydligt fokus på lärande och kompetensutveckling; man menar att det är nödvändiga förutsättningar för att organisationer ska kunna hantera omvärlden. I detta kapitel definierar vi den lärande organisationen och beskriver hur den utvecklats i fyra riktningar. Vi avslutar kapitlet med att redovisa kritik mot den lärande organisationen.

Det finns två problem förknippade med begreppet *lärande organisation*. För det första att det innebär att det också finns *icke lärande organisationer*. Detta är emellertid föga troligt, faktiskt omöjligt: lärande sker i alla organisationer, i den meningen att individer eller grupper i organisationen lär sig nya saker. Men det är ju inte detsamma som att lärandet kommer organisationen till godo. Individuellt lärande sker – ofta i stor omfattning – utan att det gagnar organisationen.

För det andra att begreppet "lärande organisation" ibland kommit att framstå som en organisationsmodell, vilket inte är riktigt. Vi har mött flera organisationer där ledningen har sagt att "vi ska bli en lärande organisation", underförstått att en organisationsförändring ska genomföras och den lärande organisationen ska implementeras. Bara man i organisationshandboken bläddrar förbi linje-, divisions- och matrismodellen så kommer man till den lärande organisationen tycks tanken vara. Starkey ger en bra bild av föreställningen om den lärande organisationen:

Den "lärande organisationen" är en metafor som har sitt ursprung i visionen och sökandet efter en strategi som främjar individens egen utveckling inom en organisation som fortlöpande förändras (Starkey 1996, s. 2).

Cohen & Sproull (1996) försöker ringa in begreppet den lärande organisationen. De redovisar dels det som särskiljer olika studier av organisatoriskt lärande, dels de riktningar som återspeglas i då aktuell litteratur. Som svar på frågan om vad som särskiljer olika studier, lyfter de fram tre iakttagelser:

1. Är den kunskap som organisatoriskt lärande bygger upp hos individer procedurinriktad eller förklarande? Procedurinriktad kunskap karaktäriserar individuell kunskap i praktiskt kunnande och färdighet, såväl motorisk som kognitiv. Förklarande kunskap är i första hand kunskap om fakta.
2. Lagras resultaten av organisatoriskt lärande hos de olika individerna intellektuellt eller tankesätt, eller i relationerna mellan individerna? Organisatoriskt lärande kan uppstå antingen genom att individerna ändrar sitt sätt att tänka, eller genom att relationerna ändras mellan individerna – deras roller, auktoritet, sätt att samtala etc.
3. Förstärker organisatoriskt lärande redan existerande handlingsmönster, eller leder det till ändrade mönster? (I denna fråga menar de att studier tycks peka på att det är mönstren som ändras).

Det finns en lång rad beskrivningar och definitioner av den lärande organisationen. Jones (2000) går igenom vad litteratur lyfter fram som viktigt när det gäller organisatoriska läroprocesser (t.ex. Argyris & Schön; Kolb) och sammanfattar:

- En organisationskultur som inte bara tillåter utan som aktivt stöder *frågor* från anställda på alla nivåer.
- Utveckling i organisationen med hjälp av *färdighet* i kritisk reflektion.
- Regelbundna och skiftande tillfällen till *gemensamt* frågande och reflekterande.
- Ett fortlöpande sökande efter *tillfällen till lärande* i organisationens löpande verksamhet.

- *Handlande* som baseras på sådana tillfällen.
- *Kritisk reflektion* om resultatet av handlandet.

För vår egen del föreslår vi följande definition:

Den lärande organisationen:

Den organisation som skapar goda förutsättningar för medarbetarnas lärande och som tar tillvara och nyttiggör detta i organisationens strävan att påverka och anpassa sig till omvärlden med syftet hög effektivitet.

Definitionen ansluter till ett systemteoretiskt tänkande, där individen, gruppen och organisationen utgör system som ständigt strävar efter att uppnå dynamisk jämvikt i förhållande till andra system. Innebörden av ordet "medarbetare" bör på så sätt inte ses som begränsande till enbart de individer som är anställda i organisationen. Många av dagens organisationer strävar efter integration av såväl leverantörer till organisationen som avvärmare, till exempel kunder. Mer konkret kan det ta sig uttryck i att ett team kan ha väl utbyggda samarbetsrelationer med såväl råvaruleverantörer som kunder. Båda dessa engageras i organisationens liv genom ett vinna-vinna-förhållande, som t.ex. kan innebära lärande och kunskapsutveckling för personer som formellt inte är anställda i organisationen. Ett mer värde skapas. Man kan här också göra en koppling till nätverk.

Fyra inriktningar under framväxten

Nedan redovisar vi riktningar eller temaområden inom den litteratur om lärande organisationer som publicerades under 1990-talet eller hittills under 2000-talet. Vi tycker oss kunna urskilja följande områden och betydelsefulla företrädare:

- Betoning på dialogen, med företrädare som Schein, Isaacs, Senge och Dixon.
- Betoning på systemtänkande med Senge samt Pedler, Burgoyne och Boydell som representanter.
- Betoning på loop-tänkande, med Swieringa & Wierdsma som tongivande forskare.

- Betoning på sociokulturella och socialkonstruktivistiska perspektiv, med Engeström, Burr, Gergen, Holmes, Hosking samt Lave & Wenger som föregångare.

Nedan gör vi en genomgång av de fyra områdena. Vi vill betona att områdesuppdelningen inte får tas för självklar eller given. Det handlar snarare om ett försök från vår sida att ge en överskådlig orientering och en bakgrundsbeskrivning.

DIALOGEN

Många forskare betonar dialogens betydelse för individens och organisationens lärande. Några av de mer betydelsefulla i sammanhanget är Edgar Schein, William Isaacs och Peter Senge vid MIT. Också Nancy Dixon tillhör dialogens frontfigurer. Historiskt har begreppet använts på olika sätt.

I den pedagogik som utvecklades av Sokrates på 400-talet f. Kr. bestod dialogen i att Sokrates ledde samtalet genom att ställa frågor och att bemöta svaren med nya frågor till dess deltagarna i samtalet själva kom till klarhet om det begrepp eller sammanhang som undervisningen gällde. I dialogpedagogiken sådan den utformades av Paulo Freire på 1960-talet skulle samtalet fungera som ett utbyte av tankar mellan två eller flera jämbördiga parter, lärare-elev och elev-lärare.

Vi tycker att dialog idag i mångt och mycket har förlorat sin ursprungliga karaktär. Ofta används det som ett allmänt positivt värdeladdat ord, som förstärkare i en mängd sammanhang, t.ex. budgetdialog, långt ifrån dess egentliga betydelse.

Dialog och lärande

Scheins och Isaacs gemensamma utgångspunkt är David Bohms arbeten om dialog. Enligt Bohm kommer dialog från grekiskans *dia* (genom) och *logos* (ord, ordets mening, ord med mening) (Bohm 1990, s. 1). Han skiljer på begreppen dialog och diskussion och menar att den förra innebär att människor fritt för fram tankar och åsikter, medan den senare innebär att man kämpar för att övertyga varandra. Senge tar fasta på detta och disku-

terar dialogen i relation till det han kallar teamlärande. Om teamet lär sig föra dialog innebär det att det expanderar sitt tänkande, dvs. individerna i teamet vidgar sin förståelse av hur de tänker och försöker inte bara tävla om att driva igenom de egna åsikterna och idéerna. Senge menar att arbetslivet visserligen är fullt av hierarkiska nivåer, men att det nog går att föra dialog. Detta förutsätter dels människors jämlika förhållande, dels att man kan finna balansen mellan dialog och diskussion (Senge 1990; se även Schein 1993).

Ett organisationslärande förutsätter inte enbart att individerna för dialog; ibland måste man också driva igenom beslut, vilket förutsätter att man diskuterat bästa lösningar och slutligen fattat beslut. Det Schein betonar är dock att dialogen utgör en grund för en effektiv grupp i den meningen att endast via dialogen kan var och en få möjlighet att fritt ge uttryck för sina tankar och föreställningar. Utan dialogen kan inte gruppmedlemmar, eller organisationsmedlemmar, utveckla en effektiv kommunikation eftersom de då inte vet om de tänker på ett gemensamt sätt eller om de förstår varandras sätt att använda ord och begrepp.

För Schein och Senge finns tydliga kopplingar mellan dialogen och gruppens eller organisationens lärande. Dialogen framträder för dem som en förutsättning för det lärande som innebär utveckling utöver det rutinmässiga. Med Argyris och Schöns terminologi skulle vi kunna hävda att dialogen är en förutsättning för doubleloop-lärande. Och för att organisationen ska lära krävs dessutom att dialogen förs i hela organisationen och inte enbart inom dess olika subkulturer.

William Isaacs resonerar också kring dialogens betydelse för lärandet, och han diskuterar vad som utgör dialogens form och hur vi kan förstå denna. Dialogen, säger han, främjar kollektivt tänkande och kommunikation och därför har den betydelse för kollektivt lärande. Det är också dialogen som möjliggör tripleloop-lärande i organisationen. Det är bara genom dialogen som vi kan ifrågasätta och reflektera över grundläggande antaganden och besvara våra existentiella "varförfrågor". Isaacs menar att dialogen överstiger doubleloop-lärande och representerar tripleloop-lärande (Isaacs 1993).

Tripleloop-lärande är ett begrepp som bör användas med viss försiktighet, eftersom det tydligt har olika innebörd hos olika forskare. Isaacs menar som synes själva dialogen, medan andra, tex. Swieringa & Wierdsma (1992), kopplar det till organisationsprinciper.

Meningsstrukturer

Nancy Dixon använder Kolbs teori om erfarenhetslärande och knyter samman denna med resonemang hämtade från Kegan (1982) om människors meningsskapande och konstruktion av meningsstrukturer. Dessa *meningsstrukturer*, som är ett centralt inslag hos Dixon, utgör det sätt på vilket vi tänker och förstår det vi varseblir. Meningsstrukturen motsvaras av begrepp som kognitiv struktur, mental modell med mera (en genomgång av dessa begrepp finns i Granberg 2004). De likartade begrepp som används är avsedda att ringa in människans sätt att förstå och tolka omgivningen. Dixon gör åtskillnad mellan meningsstruktur och det hon kallar kognitiv karta. Den senare är ett system av sammanlänkade meningsstrukturer. Men den kognitiva kartan är inte bara kognitiv, menar Dixon, utan omfattar även känslor och omedvetna aspekter av vår förståelse (Dixon 1994).

Organisationslärandet är kollektivt

Dixon menar att organisationslärandet utgör ett kollektivt lärande. I frågan om relationen mellan enskilt och kollektivt lärande, utgör meningsstrukturerna ett centralt inslag. Hon urskiljer tre olika meningsstrukturer; privata, tillgängliga och kollektiva. Privata meningsstrukturer är den enskildes tänkande som han eller hon inte delger andra människor. Det kan vara både explicita kunskaper och tysta, dvs. sådant som han eller hon inte har riktigt klart för sig eller kan eller vill redogöra för. Tillgängliga meningsstrukturer är de som den enskilde delger andra och som därför blir en del av en "objektiv" värld. Genom att göra sitt tänkande tillgängligt för andra skapas en "värld" av tankar som vi kan ta del av.

Kollektiva meningsstrukturer är de som organisationsmedlemmarna har gemensamt, dvs. de kan ta sig uttryck i gemensamma regler, normer och annat. Samtidigt är många av de kollektiva meningsstrukturerna tysta

(underförstådda). I en organisation finns det mycket som vi bara vet, utan att det pratats om det. Vi tror att Dixon menar normer som till exempel att "här passar alla tiden" eller "här ställer vi upp för varandra" och så vidare. Ett viktigt påpekande som Dixon gör om dessa kollektiva meningsstrukturer är att de inte är helt och hållet identiska för varje individ, men de är tillräckligt "nära" varandra för att förstås "som om" de är det. När de granskas närmare kan det dock visa sig finnas skillnader.

Dixon gör en metaforisk beskrivning där privata meningsstrukturer kan liknas vid individens eget kontorsrum, tillgängliga meningsstrukturer vid kontorets korridorer och kollektiva meningsstrukturer vid organisations förråd.

TABELL 4.1 Skillnader mellan det egna kontorsrummet, korridorerna och kontorsförrådet (Dixon 1997).

Privat innebörd	Tillgänglig innebörd	Kollektiv innebörd
Det egna kontorsrummet.	Korridorerna.	Förrådet.
Innebörd och mening konstrueras av individer utifrån vars och ens erfarenheter.	Kollektiv innebörd och mening konstrueras av organisationens medlemmar genom dialog.	Innebörd och mening omfattar organisationens medlemmar.
Individer har både uttalad och tyst kunskap.	Bara uttalad kunskap kan kommuniceras till andra, men i själva processen kan tyst innebörd tydliggöras.	Både uttalad och tyst innebörd lagras i förrådet; uttalad i dokument och policies, tyst i kulturen och genom organisationens medlemmars sätt att agera.
Det som är känt av individer är inte tillgängligt för andra.	Det som är känt hos individer görs tillgängligt för andra.	Uttalad innebörd som bär upp av organisationens medlemmar är tillgänglig; tyst kunskap är oåtkomlig.

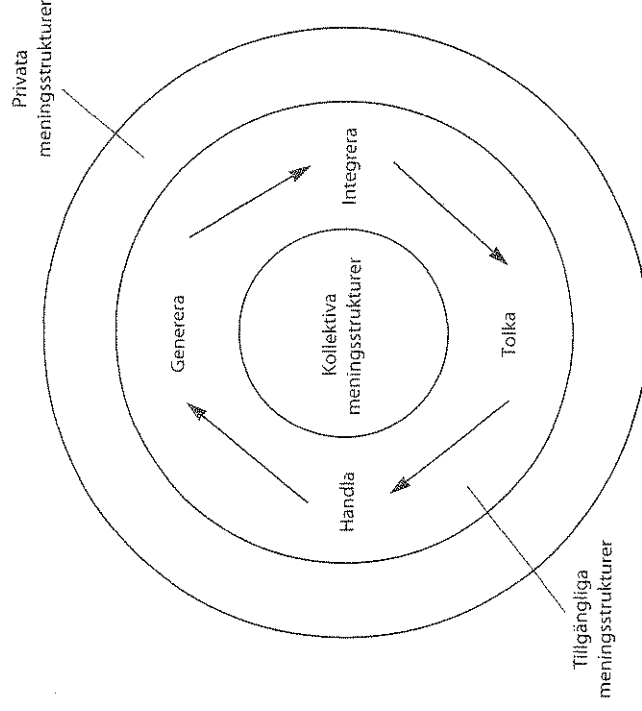
Dixons organisatoriska lärandeloop

Lärandet i organisationen utvecklas genom att organisationen underlättar för individer att göra meningsstrukturer tillgängliga för varandra och genom att kollektiva meningsstrukturer skapas. Dixon har utformat en organisationslärandeloop som i likhet med Kolbs erfarenhetslärandeloop omfattar fyra steg. Dixons steg är:

- *Skapande* av information, vilket innebär att alla i organisationen för in information från den externa miljön (kunder, patienter etc.).
- *Integration* av informationen inom organisationen, vilket betyder att alla i organisationen ska kunna få del av och omfattas av den nya informationen.
- *Kollektiv tolkning* av informationen, vilket innebär att organisationsmedlemmars olika perspektiv möts. Detta, påpekar Dixon, är ett kritiskt steg i utvecklingen; om inte skillnader i perspektiv klargörs, sker inget organisationslärande.
- Möjlighet att *handla* utifrån den tolkade informationen, vilket betyder att organisationsmedlemmarna handlar i enlighet med de kollektiva tolkningarna och prövar dem i "verkligheten".

Dixon problematiserar relationen mellan individuellt och kollektivt lärande genom betoningen av de tillgängliga meningsstrukturerna, som intar ett slags mellanposition mellan privata och kollektiva. Hon uppmärksammar därigenom en organisations olika grupperingar och öppnar för ett ifrågasättande av det vanligt förekommande konsensusperspektivet på utvecklingen som sker inom organisationen. Olika föreställningar och olika villkor kan inom organisationen stå i konflikt med varandra, och kommunikationen inom subgrupper kan främja lärande i olika avseenden. Det kan ju också hindra eller fördröja förändring. Vi anser att Dixon här anknyter till tanken att motsättningar (kanske t.o.m. konflikter) behövs för att ett organisatoriskt lärande ska kunna ske.

Figuren nedan visar hur Dixon knyter samman begreppen.



FIGUR 4.1 Det organisatoriska lärandets loop (Dixon 1994, s. 45).

Dixon – liksom Kolb – ritar det organisatoriska lärandets loop som en cirkel. Enligt vår uppfattning ger detta en statisk och sluten bild av någonting som i själva verket är mycket dynamiskt. Vi anser att figuren skulle vinna i tydlighet på att ritas som en loop (se vidare vår kommentar om detta i kapitel 3).

Dialogens syften

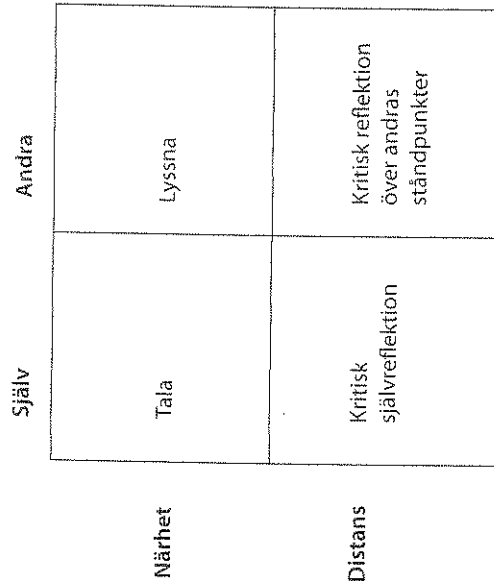
Dixon anser att *dialogen* knyter människorna samman. Genom dialogen mellan individerna i organisationen konstrueras och rekonstrueras de kollektiva meningsstrukturerna. Dixon skiljer mellan dialog och "vanligt" prat i organisationen och menar att dialogen möjliggör utbyte av meningsstrukturer.

Dixon (1996, 1998) diskuterar dialogen med utgångspunkt i fem perspektiv som företräds av Argyris, Bohm, Johnson & Johnson, Mezirow och Freire. Dessa forskare närmar sig dialogen var och en från sitt håll, samtidigt som de har det gemensamt att de ser dialogen som en möjlighet till ökad förståelse. Dixon definierar dialogen som "samtal – en särskild form av samtal – som bejakar person-till-personförhållandet mellan dem som diskuterar och som erkänner sin gemensamma rätt och intellektuella förmåga att göra världen begriplig" (Dixon 1998, s. 59).

Dixon konstaterar att det är vårt besväret att fundera över vilka syften som dialogen kan tjäna. Hon redovisar de fem forskarnas utgångspunkter i en sammanställning, se tabell 4.3.

Närhet och distans i dialogen

Wilhelmsen & Döös (2002) – som arbetat tillsammans med Dixon – diskuterar på vilket sätt som dialogen kan bli effektiv. De menar att dialogkompetensens kärna är att kunna tala och lyssna, men att en viktig dimension i samtalet – dialogen – är förmågan att förhålla sig med *närhet* och *distans* både till sitt eget och till medsamtales perspektiv. De visar följande figur:



FIGUR 4.2 Dialogkompetensens ingredienser (Wilhelmsen & Döös 2002).

TABELL 4.3 De olika syften som dialogen kan tjäna (Dixon, 1996, s. 24–25).

Teoretiker	Syfte	Process	Färdigheter och attityder	Målgrupp
Argyris (1990)	Att bli medvetna om egna misstag genom att resonera och därigenom tydliggöra den defensiva praxis som hindrar organisationen som helhet från att lära.	Väcker frågor om hur i små grupper eller fallbeskrivningar med olika perspektiv för att tydliggöra individens sätt att resonera så att de kan ändra sig.	Modell för effektivitet för försvar och utredande, för att på ett mer allmänt sätt prova slutsatser genom att erbjuda sitt sätt att resonera och att söka icke-bekräftelse.	Såväl individer som den organisation de ingår i.
Bohm (1985)	Att utveckla "social intelligens", att utveckla gemensam förståelse (kitt) som kanske bättre skulle kunna hålla ihop vårt splittrade samhälle.	Minsta möjliga strukturerad dialog i större grupper om tjugio personer eller fler, som träffas periodiskt under flera månader. Grupperna får stöd bara i starten.	Beredvillighet att hålla inne med sina egna förväntningar medan man reflekterar över gruppens idéer, känslor och agerande.	Samhället i sin helhet.
Johnson & Johnson (1989)	Att öka lärandet och därmed åtföljande produktivitet i gruppen.	Främjar växelspel, interaktion öga-mot-öga i vilken individerna uppmuntras varandra att utföra saker, slutföra uppgifter och producera för att gruppen ska kunna nå sina mål.	Stöta varandra genom effektiv hjälp och feedback, skaffa sig nödvändiga resurser, utmana varandras slutsatser och sätt att resonera, handla med tilltro och trovärdigt sätt, försvara en ansträngning för att nå gemensamma mål.	Grupper som behöver lära tillsammans och av varandra, t.ex. team, skolklasser, studiergrupper.
Mezirow (1991)	Att frigöra individer från de förvänsade antaganden som delgits av institutioner såsom regering, företag och utbildning.	Rådslag om ett spörsmål för att uppnå bred konsensus hos dem som är informerade, rationella och objektiva.	Ha förmåga att väga bevis och bedöma argument på ett objektivt sätt, vara öppen för andra perspektiv, ha förmåga att kritiskt reflektera över förutsättningar och dessas konsekvenser.	Individer och de institutioner med vilka de växelvis spelar på ett okänt sätt vidarebefordrar förvarskade antaganden.
Freire (1970)	Att frigöra grupper och individer från de döda relationer utan att skilja antaganden som håller dem förtryckta.	Tala tillsammans i jämlika relationer utan att skilja förmedlande respektive lärande roller.	Anspråkslöshet, kärlek, förtroende, hopp samt kritiskt tänkande.	Befolkningsdelar som är förtryckta genom kulturella normer och politiska processer.

Distans till det egna perspektivet innebär att kunna ifrågasätta sina egna sanningar och att kritiskt kunna granska det man tar för givet. Man måste ha beredskap att ändra sin egen uppfattning. Distans till andras perspektiv innebär att kunna förhålla sig självständig och att kunna lyssna med integritet och ställa frågor. På så sätt kan man tillsammans tränga djupare i ämnet. Den som vill bidra till en dialog behöver också kunna argumentera för sin egen ståndpunkt men samtidigt vara öppen för andras argument. Det behövs beredskap att kunna ifrågasätta de egna ståndpunkterna och kritiskt granska andras. Och, som Wilhelmsen och Döös säger, "alltihiop samtidigt, i ett samtal som böljar fram och åter – det är inte lite som krävs!" (a.a., s. 18).

Vi har nu redovisat ett antal forskares uppfattning om varför dialogen är så betydelsefull när det gäller utveckling i riktning mot den lärande organisationen. Vi ska nu gå över till de forskare som särskilt betonar den lärande organisationen som ett öppet system.

SYSTEMTÄNKANDE

Peter Senge har haft stort inflytande på utvecklingen av den lärande organisationen. I *Den femte disciplinen* (Senge, 1990, svensk översättning 1995) presenteras de teoretiska utgångspunkterna för den lärande organisationen. Senge utgår från en systemteoretisk ansats vilken i korthet innebär att förändringar såväl inom som utom systemet inte kan förstås eller hanteras utan att man beaktar relationerna mellan systemets olika delar. Det spelar ingen roll hur mycket var och en av organisationsmedlemmarna utvecklar sin kompetens inom ramen för sin egen uppgift; för att organisationen ska kunna dra nytta av de erfarenheter som görs och det lärande som sker måste kommunikationen mellan människorna fungera. Dessutom måste det etableras en struktur i organisationen som möjliggör föränderlighet och innovation.

De fem disciplinerna

Senge beskriver hur den lärande organisationen kan byggas upp med hjälp av fem discipliner: personligt mästerskap, tankemodeller, gemensamma visioner, teamlärande samt systemtänkande.

- *Personligt mästerskap.* Denna disciplin handlar om individens förmåga att lära och utveckla sin kompetens. Att lära sig nya saker, att se problem och möjligheter på nya sätt och att därigenom öka sin förmåga att bemästra sitt arbete. Här kan man se en tydlig koppling mellan Senges personliga mästerskap och den kunnsige och reflekterande praktiken som beskrivs hos Schön. För att organisationen ska utvecklas krävs att individerna i organisationen får möjlighet att utveckla sitt personliga mästerskap; att de får möjlighet att engagera sig och skapa utrymme för att förverkliga sina mål. Försök att tydliggöra olika karriärvägar inom en organisation kan vara ett sätt att stimulera de enskilda medarbetarnas utveckling. Men det är också viktigt att skapa förutsättningar för reflexion och lärande i det vardagliga arbetet.
- *Tankemodeller.* "Tankemodeller är grova generaliseringar eller t.o.m. bilder eller symboler som påverkar vår förmåga att förstå världen runt omkring oss och hur vi ska bete oss i denna värld" (Senge 1995, s. 21). Såväl medarbetare som personer i organisationsledningen har egna tankemodeller som kan vara mer eller mindre utvecklade. Modellerna kan vara medvetna eller omedvetna. Framför allt de senare kan hämma organisationens utvecklingskraft på grund av att de inte tydliggörs och ifrågasätts. Men även tankemodeller som delas av flera i organisationen, och som kan föras vidare i form av regler och rutiner, kan blockera möjligheter till utveckling genom att de konserverar ett rådande förhållningssätt i organisationen. Ibland fungerar dessa modeller som kollektiva försvar mot olika former av hot utifrån eller inifrån. Se även Schöns (1972) beskrivning av motstånd mot förändring i kapitel 3.
- *Gemensamma visioner.* Här pekar Senge på visionernas och målens betydelse för såväl individer som organisation. För att organisationen ska utvecklas krävs att medarbetarna kan formulera gemensamma visioner och mål, dvs. att de kan enas om sådant som de tycker är särskilt viktigt att uppnå. Senge förtydligar att det inte enbart handlar om företagsledningens visioner; det är viktigt att tydliggöra sådant som engagerar även medarbetarna. "För att behärska disciplinen gemensamma visioner gäller det att gräva fram de 'bilder av framtiden' som engagerar och som delas av de flesta. Mål som är diktat från ledningen stimulerar inte till produktivitet" (Senge 1995, s. 22).

- *Teamlärande.* Med teamlärande menar Senge ett lärande som bygger på dialog mellan medlemmarna i teamet. Han är tydligt inspirerad av Bohm (1990) och kolleger inom MIT, t.ex. Isaacs (1993). Eftersom team är mycket vanliga i dagens organisationer gör Senge bedömningen att teamlärande är en av de viktigaste nycklarna till den lärande organisationen. Ett team där medarbetarna lär tillsammans och samarbetar kan utveckla ett gemensamt kunnande som överstiger de enskildas. Detta kollektiva lärande förutsätter en dialog där medarbetarna kan delge varandra erfarenheter och tankar kring det de arbetar med. Dialogen är inte som diskussionen argumenterande och inriktad mot att försvara en åsikt, utan öppen och fri med avseende på utbytet av tankar. En viktig aspekt av disciplinen teamlärande är att den ger möjlighet att upptäcka och hantera försvarsmönster i teamet och organisationen. Annars omedvetna eller förgivettna typer av motstånd mot förändringar i teamet kan genom dialogen göras synliga och därmed hanteras.

- *Systemtänkande.* Systemtänkandet är grunden för Senges synsätt vad gäller den lärande organisationen. Han kallar systemtänkandet för den femte disciplinen, och menar att denna disciplin är den som knyter samman de övriga och skapar helheten. "Systemtänkandet fogar samman de andra disciplinerna till en helhet av teori och praktik. De blir mer än bara en handfull tillfälliga modelföreteelser" (Senge 1995, s. 24). Med systemtänkandet betonar han samspelets betydelse – interaktionen mellan olika delar i systemet. Det kan röra sig om olika människor i organisationen, men också om att och på vilket sätt uppgifter och strategier är relaterade till varandra. Fel i en del av systemet leder till fel även i andra delar av systemet och ofta även till större fel i systemet som helhet. Senge tydliggör detta genom att ge flera exempel på hur en medarbetare kan utföra sin enskilda uppgift på ett bra och genomtänkt sätt, men att detta ändå kan ha negativa följder för andra medarbetares möjligheter att utföra sina uppgifter. Man kan uttrycka det som att fel i systemet huvudsakligen yttar sig i relationen mellan olika uppgifter och medarbetare i organisationen. Det behöver inte vara enskilda medarbetare som gör fel, utan det kan vara – och är ofta – strukturella fel i organisationen som gör att den gemensamma uppgiften inte kan urskiljas och hanteras på ett bra sätt. Med detta pekar Senge på att ett kompetent hanterande av de

enskilda uppgifterna i organisationen inte med nödvändighet innebär ett kompetent hanterande av organisationens gemensamma uppgift. Läs gärna Senges redogörelse för ölspelet och dess konsekvenser i Senge 1995, s. 37–59. Det är en både underhållande och tankeväckande beskrivning av den knepiga relationen mellan individuella uppgifter och kollektiva (organisatoriska). Systemtänkandet innebär också att hela systemet måste uppmärksammas om man avser att åstadkomma förändringar i organisationen. Senge ger flera exempel på detta som många säkert känner igen från arbetsplatser. Förändring sker inte genom att medarbetare skickas iväg på kurs under ett par veckor, för när de kommer tillbaka har de snart fallit in i gamla vanor och handlingsmönster. Detta beror ofta på felaktigheter eller oklarheter i systemet, t.ex. i den egna organisationens struktur, eller i det samspel som råder mellan teammedlemmar. För att förändringar och varaktig kompetensutveckling ska ske krävs att förändringsförsöken riktas mot helheten, dvs. mot den väv av relationer som finns mellan olika delar i det system som organisationen utgör.

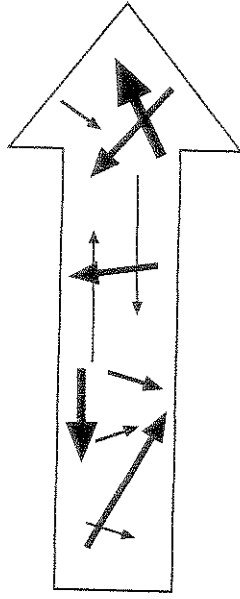
Den lärande organisationens pussel

Pedler, Burgoyne & Boydell (1996) har studerat ett antal organisationer med avseende på lärande och lärförutsättningar. De menar att följande elva egenskaper är dövt viktigaste kännetecknen för den lärande organisationen:

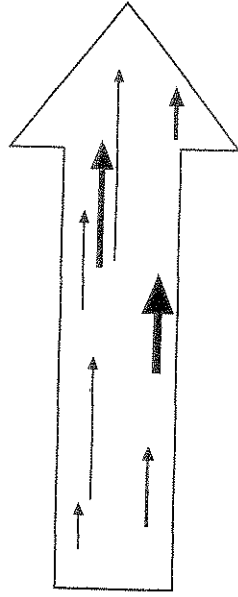
1. Att arbeta med organisationens strategier är ett viktigt lärande, till exempel i form av pilotprojekt.
2. Alla medlemmar i organisationen deltar i arbetet med utveckling av policies.
3. Informationstekniken används för att göra information i vid mening tillgänglig för alla i företaget.
4. Budget, ekonomisk redovisning och så vidare redovisas fortlöpande. Det ses som ett hjälpmedel för medlemmarna i organisationen att förstå hur pengar och andra resurser används.
5. Internt värdeskapande sker genom att alla enheter (motsvarande) ser sig som kunder och producenter i en produktionskedja och där stor vikt läggs vid lärande via andra enheter.

Det finns ett problem förknippat med många som beskriver den lärande organisationen. Vi tycker att deras rapporter och böcker ofta bygger på erfarenheter från konsultuppdrag i de studerade organisationerna. Deras beskrivningar utgår från managementperspektivet, där alla strävar mot samma mål (företagsledningens) och där harmoni tycks råda. Beskrivningarna tenderar att bli normativa i meningen hur företagsledningen kan skapa en "lärande organisation". I Senge (1995) ser vi ett tydligt exempel. Där visar han den ideologiska bilden över hur en grupp med hjälp av alignment (översatt till rättning!) fungerar som en helhet, ett team.

"Om vi ska beskriva en grupp där ett antal individer med olika förmåga att få sin vilja igenom drar åt olika håll skulle det kunna se ut så här:



Det grundläggande kännetecknet för en grupp som saknar rättning är att mycket energi slösas bort. Varje medlem i gruppen kan arbeta mycket hårt, men insatserna övergår inte på ett effektivt sätt till en teaminsats som kommer hela gruppen till godo. I en rättad grupp, ett team, drar allas ansträngningar åt samma håll, dvs. de enskilda individernas energiflöden samlas i en gemensam fokuserad ansträngning. Det kan liknas vid den koncentrerade effekten i en laserstråle jämfört med en glödlampas spridda ljusflöde" (Senge 1995, s. 216).



Vi ifrågasätter detta harmonitänkande. Vi har tidigare pekat på spänning, motsättning och konflikt som drivande för utveckling av organisationer.

- 6 Flexibilitet i belöningsystem, både vad avser pengar och annat.
- 7 Tillåtande strukturer, där organisationsscheman, rollbeskrivningar och så vidare ses som temporära och som lätt måste kunna ändras för att man ska kunna möta nya förutsättningar.
- 8 Omvärldsspaning, där alla som har kontakt med kunder, klienter, leverantörer och så vidare återför information till organisationen.
- 9 Benchmarking (att jämföra sig med de bästa i branschen).
- 10 En företagskultur som främjar lärande.
- 11 Möjligheter till egen utveckling för alla.

Författarna ger följande definition på vad en "lärande organisation" är:

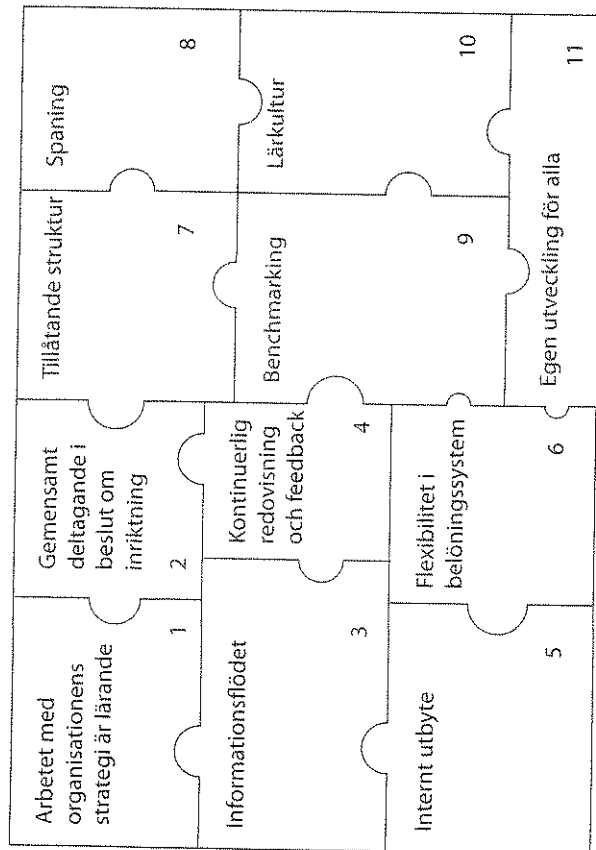
En lärande organisation är en organisation som underlättar och främjar lärande för samtliga sina medlemmar och som fortlöpande förändrar sig själv och sin *omgivning* (Pedler m.fl. 1996, s. 3).

Författarna konstaterar att den lärande organisationen är en vision för vad som kan vara möjligt. "Den genomförs inte bara genom att utbilda individer; den kan bara förverkligas som ett resultat av *lärande i hela organisationen*" (Pedler m.fl. 1996, s. 3).

De elva egenskaperna ovan kan i sin tur sammanföras i fem grupper:

- Strategier (1–2)
- Att blicka inåt i företaget (3–6)
- Strukturer (7)
- Utåtblickar (8–9)
- Lärmöjligheter (10–11).

Sammantagna ger dessa elva egenskaper och deras gruppering ett pussel som visar idén om hur den lärande organisationen kan byggas. Nu går vi vidare till nästa inriktning, den som betonar loop-tänkande.

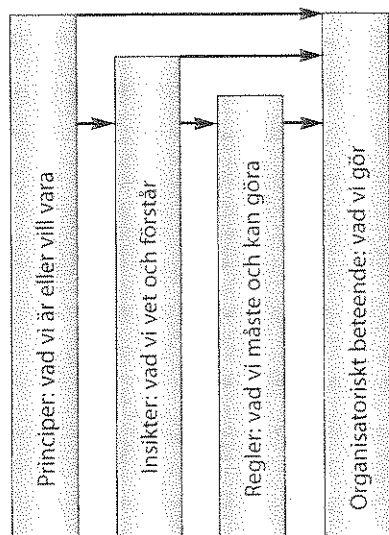


FIGUR 4.3 Pussel som visar hur den lärande organisationen byggs upp.
(Ur Granberg 2003, s. 272).

LOOP-TÄNKANDE

Loop-tänkandet löper fram från den väg som stakades ut av Argyris och Schön för ett antal årtionden sedan. Deras singleloop- och doubleloop-begrepp har haft stor betydelse för forskning kring lärande i organisationer. Modellen har vidareutvecklats av *Swieringa & Wierdsma (1992)* som också lyfter fram en tredje loop, tripleloop-lärandet.

I fokus för deras diskussion står organisationslärandet, som de menar är ett kollektivt lärande. Lärande beskrivs som en förändring av beteende. Organisationslärandet är alltså en förändring av organisatoriskt beteende. Organisationen lär genom att individer inverkar på det organisatoriska beteendet. Författarna ger följande definition: "Med begreppet organisatoriskt beteende menar vi de kollektiva inslag och mönster som uppvisas av medarbetarna i en organisation" (a.a., s. 9). För att ringa in det organisatoriska beteendet lyfter de fram tre centrala begrepp som styr det organisatoriska beteendet, nämligen *regler*, *insikter* och *principer*.

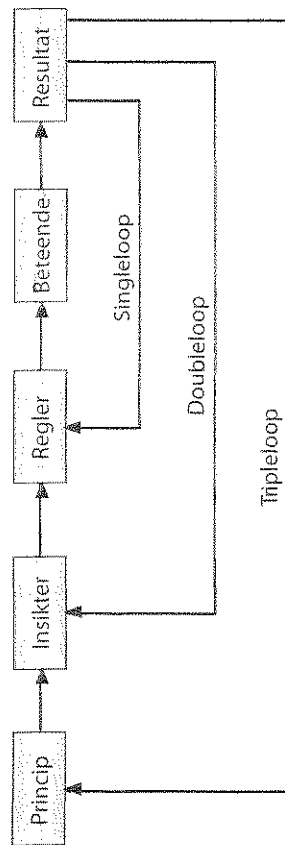


FIGUR 4.4 Relationen mellan regler, insikter och principer
(Swieringa & Wierdsma 1992, s. 114).

Regler är sådant som anger hur man inom organisationen ska arbeta för att uppnå uppställda mål. De kan anges som relativt tydliga anvisningar och befattningsbeskrivningar men kan även vara mer underförstådda i form av t.ex. ritualer inom organisationen. *Insikter* rör vad man inom organisationen betraktar som en god organisation och varför man har vissa regler. Insikterna ger förklaringar till och förståelse för regler och ger också möjlighet att utveckla nya regler. *Principerna* är de grundläggande antaganden och föreställningar som bär upp organisationen. Författarna menar att detta är organisationens kultur och refererar till Schein.

TRIPLELOOP

Förändringar i organisatoriskt beteende sker på olika nivåer, menar Swieringa och Wierdsma. Det kollektiva lärandet omfattar tre olika loopar som är av olika slag. Förändringar av *regler* motsvarar singleloop-lärande. Ett exempel kan vara när en organisation ändrar sitt sätt att ta hand om nyanställda genom att ta fram en ny introduktionsutbildning. Förändringar av *insikter* är doubleloop-lärande. Ett annat exempel kan vara när en organisation minskar antalet organisatoriska nivåer och inför självplanerande team. Förändringar av *principer* är tripleloop-lärande. Ett tredje exempel kan vara när ekonomin i en organisation blir sämre och organisationen utvecklar och genomför en ny strategi för sin verksamhet. Kanske skalar man bort några verksamhetsgrenar och fokuserar hårdare på kärnområdena.



FIGUR 4.5 Triple-looplärande. (Swieringa & Wierdsma 1992, s. 36).

Deras modell utgör således en utveckling av det singleloop- och double-loop-lärande som utvecklades av Argyris och Schön. Swieringa & Wierdsma betonar att tripleloop-lärandet kan ta tid och att det berör grundläggande existentiella frågor i organisationen. Att förändra kulturen i organisationen är ett omfattande projekt och författarna skisserar möjliga sätt att påverka och utforma sådana förändringar. De menar att utbildningsstöd kan sättas in på olika sätt för att främja de olika former av lärande som de beskrivit. Dessutom är de medvetna om den lärande organisationens komplexitet och betonar att deras modellbygge är en förenkling av en svårfångad verklighet.

Vi tycker att Swieringa & Wierdsma för en intresseräckande diskussion om tripleloop-lärande. De tre huvudfaktorer – regler, insikter och principer – är ganska lätta att använda sig av i tankar om förändring av en organisation. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att deras faktorer inte är desamma som Argyris och Schön utgår från. De senare bygger sitt loopresonemang mycket tydligt på feedbackmekanismer, dvs. de konsekvenser som ett visst handlande får.

Looptänkandet betonar i ganska hög grad organisationens inre liv för att bli en lärande organisation. Nu flyttar vi perspektivet mot omvärlden som särskilt betydelsefull.

SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIV

Parallellt med de områden som i huvudsak betonar lärande som en individuell process för att utveckla handlingsförmåga, finns inriktningar som vi här kallar sociokulturella. Det är forskning som mycket påtagligt knyter människans handlingar och betenden till den sociala och kulturella miljö som omger henne. Det går i litteraturen att se tydliga spår av växande intresse för mer dynamiska och processinriktade sätt att se på lärande organisation än vad som kommer till uttryck i andra områden som vi beskriver, till exempel systemtänkande. Vi har valt att presentera den inriktning som företräds av framför allt Yrjö Engeström.

Språket – möjlighet och verktyg

Engeström bidrar till forskningen om den lärande organisationen genom begreppet "expanderande" lärande (*learning by expanding*). Med det menar han ett lärande där medarbetare i team och organisationer deltar i en kontinuerlig kollektiv och innovativ kunskapsbildningsprocess. Man skulle kunna översätta *learning by expanding* med *utvecklingsinriktat lärande*, som dock skulle antyda att annat lärande inte är utvecklingsinriktat.

Engeström tar sin utgångspunkt i sociokulturell teoribildning representerad av bl.a. Vygotsky och Leontjev (t.ex. Vygotsky 1978; Leontjev 1978) där huvudtankarna är att människans lärande alltid är relaterat till det sociala och kulturella sammanhang hon befinner sig i. Språket har en medierande (förmedlande) funktion i förhållandet mellan individen och omgivningen. Eftersom det är socialt och kulturellt konstruerat kan det därmed sägas utgöra både möjlighet och verktyg för människan att förstå och skapa mening åt det hon upplever. Språket är avgörande för hur hon förstår omgivningen och hur omgivningen både inverkar på och skapas av människan. Relationen mellan människa och omgivning kan beskrivas som ett ständigt pågående samspel i historiskt och socialt skapade verksamheter. Detta har fått ligga till grund för benämningen verksamhetsteori. Enligt Engeström har den genomgått förändringar från Vygotskijs fokus på individens utveckling i relation till omgivningen, via Leontjevs betoning av kollektiv aktivitet, till den inriktning han själv arbetar med där

han utvecklar tänkandet kring interagerande verksamhetssystem (Engeström 1987, 1994).

Engeström (1996b) gör en tydlig markering gentemot andra ansatser som lyfter fram det innovativa lärandet hos organisationer. Framst riktas Engeströms kritik mot det mycket uppmärksammade arbetet av Nonaka & Takeuchi (1995). Dessa representerar en forskningsinriktning som behandlar organisationsteoretiska frågor om hur man kan organisera för innovation och kunskapsproduktion. De betonar betydelsen av socialisation och så kallad tyst kunskap som överförs till nya medarbetare. Nonaka och Takeuchi missar, enligt Engeström, bl.a. vikten av diskussion av olika förståelseperspektiv inom organisation och team. Engeström understryker istället att motsättningar inom organisationen utgör drivkrafter för lärande om de omvandlas genom ifrågasättanden och kritik. Därigenom kan vi också förstå att Engeströms alternativ rymmer ett konfliktperspektiv mellan olika aktörer, till skillnad från t.ex. dialogföretadarnas huvudsakliga hållning.

Ett verksamhetssystem

Engeström betraktar den lärande organisationen som ett verksamhetssystem där de enskilda medlemmarnas samspel och kommunikation skapar en kollektiv utveckling av kunskap. De organisationskulturella och sociala faktorernas betydelse för lärande uppmärksammas. Så inverkar till exempel regler och fördelning av arbetsuppgifter på hur den enskilde individen kan utföra sitt arbete och även hur hon uppfattar vad som är ett kompetent handlande. Det Engeström särskilt pekar på är att kunskapen därigenom kan sägas vara socialt och kulturellt konstruerad. Den enskilda människan kan inte vara kunnig eller lära sig utanför det system hon ingår i. För att en varaktig förändring av arbetssätt och verksamhet ska komma till stånd krävs förändring av systemet, inte bara förändring i tänkandet och handlandet hos vissa medarbetare eller team. Det innebär att innovation i organisationen förutsätter systemrelaterade förändringar. Om team och individer bara anpassar sig till det rådande sker inget expanderande lärande. För att åstadkomma förändringar krävs att hinder i organisationen tydliggörs och hanteras. De förändringar som ska göras måste alltså vara koordine-

rade i samtliga komponenter i hela verksamhetssystemet (Engeström 1996a). Engeström ligger på så sätt nära ett systemorienterat tänkande.

Expanderande och innovativt lärande

Men han anknuter även till loop-tänkande. Han menar att det expanderande lärandet sker i loopar och kan sträckas ut olika långt i tid. Han illustrerar i flera arbeten denna läroprocess i form av en loop där processen omfattar ett antal steg. Processen kan sägas starta i ett utgångsläge där arbetet förstås, utförs och organiseras på ett visst sätt. I verksamhetssystemet finns modeller för hur man ska arbeta (t.ex. hur arbetet fördelas) och redskap eller instrument för hur arbetet ska utföras (t.ex. tekniker som kan användas). Dessa modeller och redskap utgör faktorer som bär upp de kollektiva, kulturella och sociala formade kunskaper som finns i systemet.

I systemet uppstår spänningar eller motsättningar som skapar frågor och ifrågasättanden, dvs. skeenden inom eller utanför systemet tydliggör brister i systemet. Dessa brister kan åtgärdas genom nya sätt att förstå arbetet, nya modeller och nya redskap. De nyskapade modellerna införs sedan i hela systemet, vilket leder vidare till ett nytt läge som utgör en förändring gentemot utgångsläget. Därigenom har systemet lärt genom det expanderande lärandet, vilket inneburit en remediering i systemet.

Engeström (1996a) beskriver detta som en kollektiv läroprocess som innebär förändringar i större eller mindre omfattning inom systemet. Det kan handla om en relativt begränsad förändring som omfattar en ny lösning av något särskilt avgränsat problem ("solution innovations"), men det kan också handla om förändring av hela systemet ("systems innovations"). Ofta är det svårt i en organisation att genomföra förändringar på flera nivåer samtidigt. Engeström menar dock att förändringar t.ex. i form av införande av ny teknik (förändringar av instrument) ofta blir otillräckliga om det inte samtidigt sker en organisatorisk förändring av hur arbetet fördelas och organiseras (t.ex. införande av självstyrande/självplanerande grupper). De partiella förändringarna, dvs. mindre omfattande lärocykler, tenderar att bli isolerade öar i systemet.

En praktikorienterad ansats

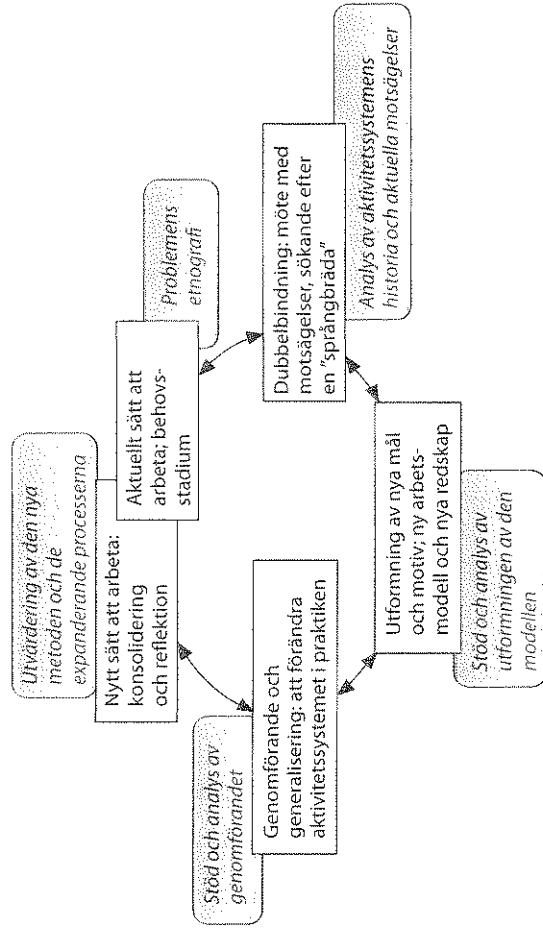
Utmärkande för Engeströms inriktning mot det expanderande lärandet är betoningen av praktikutveckling. Hans ansats har drag av aktionsforskning där forskning och ingripanden sker växelvis och där syftet är att bidra till arbetslivsutveckling. Det innebär konkret att forskaren också går in och ger aktivt stöd för utveckling av den organisation eller det team som man arbetar med. Därigenom utgör det system man som forskare studerar också en arena för pedagogisk praktikutveckling.

Av särskilt stort intresse är att team och organisationer studeras i sin "naturliga" miljö och inte i arrangerade experimentssituationer. Det gör att man kan uppmärksamma kontextuella faktorer som inverkar på det lärande som sker och på kommunikationen i det specifika sammanhanget (t.ex. Engeström 1992).

Något som kan skapa viss förvirring i Engeströms verksamhetsteori är att systemet kan vara en individ, ett team, en arbetsplats eller en hel organisation. Det kan vara svårt att lokalisera systemet, vilket bidrar till svårigheter att identifiera viktiga systemkomponenter. Detta problem delar dock Engeström med övriga systemorienterade teoretiker. Det innebär inte att det systemteoretiska perspektivet är fruktöst; däremot förutsätter det vissa preciseringar av vad som avses.

Socialkonstruktionistisk teoribildning

Som framgått är Engeström influerad av den sovjetryska forskningstradition som utvecklats av Vygotskij, Leontjev och Leontjev – det sociokulturella perspektivet. Men han tillhör också den forskningsinriktning som brukar kallas socialkonstruktionistisk och som alltså utgår från att lärandet är en social konstruktion. Socialkonstruktionismen växte fram inom psykologin och andra beteendevetenskaper i slutet av 1980-talet. Gergen (1994), Semin och Gergen (1990), Shotter (1993) och Burr (1995) bidrar till att klargöra perspektivet. Där finns teoretiska anknytningar till Berger och Luckmanns klassiska verk, "The Social Construction of Reality" (1966). Vidare finns tydliga kopplingar till Foucault och Wittgenstein. Detta innebär att mycket av denna forskning bär en kritisk prägel och ifrågasätter



FIGUR 4.6 Olika steg i expensionslärandet samt anknytningssteg (de yttre, skuggade rutor) i det praktikorienterade, utvecklingsinriktade forskningsarbetet (Engeström 1996a, s. 135).

konventionell syn på kunskapsbildning, lärande och även vetenskaplig kunskapsproduktion.

När det gäller lärandebegreppet avvisas såväl behavioristiska som konstruktivistiska teorier. Huvudmotivet är att dessa teoribildningar i huvudsak definierar lärande utifrån individens förändringar av beteende eller förändringar i tänkande, avsikter eller handlingsdispositioner (t.ex. Holmes 2000). Istället definieras lärandet som förändringar i människors deltagande i sociala praktiker. En social praktik kan beskrivas som ett socialt handlingssammanhang där normer, regler och identiteter etableras utifrån människors både medvetna och omedvetna samspels- och kommunikationsprocesser. Ofta hänvisar man till Lave och Wenger (1991) och hur de behandlar begreppet *situationsbetingat lärande* ("situated learning"). Det är enligt dem det lärande som sker genom att människor socialiseras in i en praktik. Novisen lär sig av mästaren genom att han blir en del av det

invanda handlings- och meningssammanhang – den kontext – där det som betraktas som acceptabelt och kunnigt handlande redan finns format. På samma sätt finns identiteterna (rollerna?) formade, där mästaren bär upp identiteten av den kunnige och där novisen är den okunnige.

Flera forskare med denna inriktning (t.ex. Hosking, Dachler, Gergen 1995; Easterby-Smith 1999) närmar sig organisation, organisatoriskt lärande och lärande organisation på ett annat sätt än vad som är utmärkande för de perspektiv som beskrivits tidigare. Hosking och Bouwen (2000) avgränsar sin egen ansats, som de kallar en relationell variant av social konstruktivism, genom att lyfta fram tre karaktäristika.

För det första betonar de att de studerar och teoretiserar organisatoriskt lärande som processer och inte som produkter. Med detta vill de understryka att människor hela tiden relaterar till varandra och detta ses som drivkraften i de ständigt pågående konstruktioner som kallas organisatoriskt lärande. För det andra gör de klart att de ser dessa processer som historiskt och socialt formade samordningar mellan människors aktiviteter och inte – vilket görs i kognitiva och konstruktivistiska ansatser – som individers mentala operationer eller meningsskapande av intryck från omgivningen. För det tredje menar de att deras perspektiv förutsätter en relationell ontologi till skillnad från en realistisk. Med det understryker de att verkligheten inte kan betraktas som något som existerar oberoende av betraktarens perspektiv. Verkligheten är därmed inte en enda, utan snarare flera olika som existerar endast i relation till varandra. Detta grundantagande har epistemologiska (kunskapsteoretiska) implikationer. Den kunskap vi kan skapa om verkligheterna vi lever i kan inte ses som något färdigt och möjligt att lagra. Snarare ses kunskapen som något som bärs upp av ständigt pågående tolkningar och diskurser och av människors sätt att ständigt relatera till varandra.

Vad ger då denna relationella ansats för möjligheter att studera lärande organisationer, eller organisatoriskt lärande? Hosking och Bouwen (2000) menar att detta perspektiv framför allt gör det möjligt att studera interagerande processer (relational processes) mellan människor istället för personer, organisationer och relationer som enheter med vissa bestående karaktäristika. Det innebär att de tycker sig kunna bortse från olika nivåer i organisationen och det annars centrala problemet att länka individuellt och kollektivt lärande till varandra. Individ-, grupp- eller organisations-

nivå och relationerna mellan dessa är inte i fokus eftersom de inte säger oss något om relationsprocesserna, menar dessa forskare. Huvudpången är alltså att det är i de ständigt pågående relationsprocesserna som lärande, identiteter och gemenskaper kontinuerligt konstrueras och förändras.

Tolkningar, identiteter och prestationer

Holmes (2000) gör utifrån det relationella perspektivet ett försök att problematisera begreppet prestation (performance) som används flitigt i samband med forskning om lärande och lärande organisationer. Han menar att prestation alltför ofta ses som något givet, som något som kan bedömas objektivt och användas som referenspunkt vid analyser av lärande.

Prestationen, som alltså är ett utförande av något i en social praktik, kan endast delvis observeras. Kroppsrörelser kan studeras objektivt, men meningen bakom prestationen måste tolkas. Tolkningen är emellertid inte fri och oberoende för den enskilde individen. Meningen är redan *förtolkad* i det sociala och kulturella sammanhang som praktiken utgör. Det innebär att det för Holmes inte är individens tolkningar, avsikter och handlande som utgör fokus för att förstå lärandet. Istället riktas uppmärksamheten mot den sociala praktiken, dess mönster av identiteter och interaktionsprocesser och den situerade aktiviteten. Det är endast i detta menings- och handlingssammanhang som prestationen kan förstås, eftersom den sociala praktiken formar och bär upp tolkningarna.

För att förstå prestationen måste vi alltså ha kunskap om människors identiteter. Vi kan t.ex. inte förstå kommunikationen mellan olika aktörer om vi inte känner till vem som är chef och vem som är underställd. Identiteten chef är socialt konstruerad och strukturellt formad (chefen befinner sig på en högre hierarkisk nivå i organisationen än en underställd). Dessa förhållanden bildar en ram för hur olika aktörer i organisationen förstår kommunikationen och även värderar det som presteras. Därigenom är inte prestationen något som i sig kan observeras och mätas, utan dess värde och relevans avgörs av hur de motsvarar de förväntningar som konstruerats i den sociala praktiken.

Med detta kritiserar Holmes de teorier och forskningsansatser som betonar lärande som individuell aktivitet och prestationen som något som kan knytas till mer eller mindre kompetenta individer. Prestationen kan

inte göras till uttryck för en persons kompetens i termer av handlingsförmåga eller potentiell handlingsförmåga, vilket betonas av t.ex. konstruktivistiskt orienterade forskare.

Vi har härmed redovisat de fyra inriktningarna för utveckling av den lärande organisationen: dialog, systemtänkande, looptänkandet samt den sociokulturella och socialkonstruktivistiska inriktningen. Vi övergår nu till att redovisa den kritik som förts fram mot begreppet den lärande organisationen.

Kritik mot den lärande organisationen

Merparten av litteraturen om den lärande organisationen är positiv till begreppet och dess möjligheter till utveckling i organisationer. Men också kritik förs fram.

KONFLIKT ELLER HARMONI

Påfallande i forskningen om den lärande organisationen, och även i de praktiska satsningar på utveckling som genomförts, är nedtoningen av motstridiga intressen, maktförhållanden och konflikt mellan olika aktörer i organisationen. Annorlunda uttryckt: *aktörsperspektivet* lyfts sällan fram. Makt och konflikt berörs mycket sparsamt, vilket också bidrar till att ge forskning och litteratur en påtagligt okritisk prägel. På ett mer eller mindre tydligt sätt framförs olika alternativ för hur medarbetare ska fås att arbeta för organisationens bästa, eller hur de ska förmås att följa beslut som fattas av organisationens ledning. Ofta saknas en mer djupgående problematisering av relationerna mellan organisationens olika aktörer. Därigenom skapas bilden av ett harmoniskt förhållande mellan forskning om människors villkor för lärande och de krav på ökad effektivitet som organisationer hela tiden står inför. Detta tar sig ofta uttryck i forsknings- och utvecklingsatsningar där försök att utforska villkor för kompetensutveckling förenas med intresse för ökad effektivitet. Sådana ansatser har till exempel Pedler, Burgoyne, & Boydell (1996). Bland svenska exempel kan nämnas det så kallade L-programmet, den stora utvecklingsatsningen med inriktning mot lärande organisationer, se Docherty (1996) eller Ellström (1996).

Det finns dock exempel på organisationsforskning utifrån kritisk teori där maktförhållanden och ledningens betydelse undersökts, ofta med anknytning till Habermas och Foucault (se t.ex. Alvesson 1990; Alvesson & Willmott 1992; Forester 1993). I denna forskning används inte benämningen lärande organisationer. De är dock intressanta här eftersom de utgör exempel på kritiska studier av samspel, kommunikation och maktförhållanden i organisationer. De kan tjäna som motiv till den teoribildning som byggs på harmoni.

VAGA BESKRIVNINGAR

Anders Örtenblad menar att begreppet lärande organisationer ofta är vagt och till stor del ett managementmode – managementidéer som plötsligt poppar upp och får allas uppmärksamhet under en kortare tidsperiod, för att sedan försvinna. Exempel på andra sådana managementmoden är knowledge management, total quality management (TQM), just-in-time (JIT), business process reengineering (BPR), balanced scorecard, självstyrande grupper, team och empowerment. Det är i alla fall så, säger Örtenblad, som många kritiker beskriver lärande organisation, till exempel Jackson (2001).

Vagheten tar sig flera uttryck. Det kan gälla att själva idén är vag. Det kan ha att göra med att den lärande organisationen inte kan beskrivas alltför detaljerat, utan måste anpassas till varje organisations unika förutsättningar. Det kan också ha att göra med möjligheten att använda otvetygligheten och vagheten för mer eller mindre tvivelaktiga ändamål, till exempel att "förföra" olika grupper inom eller utom organisationen utan att idén någonsin införs i konkret praktisk handling. Ytterligare ett problem med vagheten kan vara att det är svårt att veta vad man ska vara kritisk mot. Samtidigt finns fördelar med vagheten. Den kan ge upphov till ett dynamiskt och kreativt tänkande. En annan fördel är att en vag managementidé lättare kan användas symboliskt än en som är tydlig.

Som exempel på en vag beskrivning av en lärande organisation tar Örtenblad Senges *Den femte disciplinen*. "Enligt min tolkning ser emellertid inte Senge själv de fem disciplinerna som den lärande organisationen. De är istället *förutsättningar* för att lärande organisationer ska kunna komma till stånd" (Örtenblad 2009, s. 17). Han noterar också att det finns

en rad tolkningar av vad Senge egentligen menar med en lärande organisation. I en litteraturstudie kom Örtenblad fram till inte mindre än tolv olika tolkningar. De olika författarna har bland annat föreslagit att en lärande organisation, enligt Senge, är en organisation som skapar sin egen framtid, en organisation där alla lär, en organisation som är flexibel och anpassar sig till förändringar, en organisation som har en lärande omgivning, en organisation där ledarna har nya roller samt en organisation där de anställda blivit bemyndigade (Örtenblad 2007).

UTVECKLINGSSINRIKTAT – ANPASSNINGSSINRIKTAT LÄRANDE

Ellström (2003) diskuterar förutsättningar för utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. Ett grundläggande antagande är att tydliga och klart formulerade mål är ett grundvillkor för individers och grupperns handlande – och därmed också för möjligheterna att lära av detta handlande. Han konstaterar att empirisk forskning länge pekat på det problematiska med detta antagande, både på individ- och organisationsnivå. I själva verket gäller att mål ofta är inkonsistenta eller vagt formulerade, att mål ofta konkretiseras, förändras och omtolkas under själva handlandet (March & Olsen, 1976; Suchman, 1987) samt att mål många gånger upptäcks och formuleras i efterhand (March, 1978). Ytterligare ett problem är att i förväg formulerade och alltför precisa mål tenderar att uppfattas som något som tvingas på verksamheten utifrån en föregiven, men inte existerande konsensus inom organisationen. Måldokumentationen blir då en "papperstiger", något som ledningen konstruerat och som man inte bryr sig om annat än formellt. Ofta blir då resultatet att det man inte "äger" det tar man inte till sig. Det kan i stället leda till olika former av motstånd.

Mot denna bakgrund konstaterar Ellström att man kan ifrågasätta det konsensus- och harmoniperspektiv som traditionellt har präglat forskning om lärande i organisationer. Motsättningar, konflikter och makt har från detta perspektiv setts som hinder för lärande. Å andra sidan finns en hel del forskning som menar att motsättningar och konflikter i fråga om mål inte behöver vara hinder för lärande. Tvärtom förutsätter lärande ett ifrågasättande och en diskussion ifråga om innebörder av mål och medel för en verksamhet (Ellström 2003). Ellström sammanfattar:

Något tillspatsat skulle man kunna säga att medan oklarhet och konflikter vad gäller mål utgör hinder för ett reproduktivt lärande, så förefaller sådana oklarheter och målkonflikter (med lämpligt stöd) istället kunna utgöra katalysatorer för ett utvecklingsinriktat lärande (Ellström 2003, s. 6).

LEDNINGEN HAR MAKTEN

Coopey är kritisk mot den lärande organisationen. Med utgångspunkt i Giddens (se t.ex. Giddens 1984) teoretiska begreppsram gör han en kritisk analys av den lärande organisationen. Han menar att den kollektiva kunskapsbasen i en organisation kontrolleras av personer i nyckelpositioner. Dessa ger tillgång till information och viktiga kontakter både inom och utom organisationen. Personerna har företräde och inflytande när det gäller organisationens utveckling. Personerna har uppgifter och erfarenhetsåterföring. Andra aktörers frihet och delaktighet i organisationen begränsas därmed. Det innebär att lärandet i den lärande organisationen styrs av de diskurser och maktförhållanden som finns i organisation (Coopey 1996).

Coopey pekar särskilt på att den "lösare" struktur som utmärker den lärande organisationen gör det svårare att identifiera och kritiskt granska dessa maktförhållanden. Makten i organisationen kommer till uttryck och används i kommunikation och samspel. Därför är inte enbart formella maktpositioner av betydelse, som t.ex. ledningens makt över medarbetare. Även den informella makten som kommer till uttryck i information, relationer och kommunikation i samspelet mellan organisationens aktörer är viktig att beakta.

De gemensamma mentala modeller och den dialog som flera forskare behandlar har med detta synsätt begränsad räckvidd och genomslagskraft när det gäller lärande i någon för individen mer utvecklingsinriktad bemärkelse. Det utvecklingsinriktade lärandet tycks förbehållas en privilegierad grupp av nyckelpersoner. Även om Coopey inte direkt anknäcker till Habermas och andra som utvecklat den kritiska teorin kan kopplingar göras till dem som Kolb kallar radikala pedagoger, t.ex. Freire och Illich.

Coopey bidrar till kritik av forskningen om lärande i organisationer och pekar särskilt på dess brist på analyser av maktens betydelse för vilka kunskaper och vilket lärande som legitimeras. Vidare lyfter han fram bristen på analys av vilka aktörer som har tillgång till och utövar inflytande över

de i organisationen styrande diskurserna. Utifrån ett kritiskt perspektiv träder bilden fram av den lärande organisationen som ett system med kraft att utöva kontroll över organisationsmedlemmarna på ett sådant dolt sätt att kritik mot organisationsledning och struktur uppfattas som en kritik av sig själv.

Genom ledningens försök att överföra visioner och normer till medarbetare överförs också till individen själv ett slags pseudokontroll, eller åtminstone en mycket begränsad kontroll, t.ex. vad gäller möjligheter att kritisera önskade beslut. Kontrollen innebär således inte att individen i den lärande organisationen blir fri och självständig i förhållande till den styrande strukturen och de styrande nyckelpersonerna, men strukturen blir "lösare" i konturerna. Detta medför att styrningen döljs och därmed förhindras att komma upp på ett medvetet plan. Egentligen kan vi säga att styrningen blir mer omfattande i den meningen att individen medverkar till självdisciplinering.

Konkret kan det ta sig uttryck i försök att ge individen frihet och vidgat handlingsutrymme vad gäller arbetsuppgifternas utförande, t.ex. att de får flexibla arbetstider och möjlighet att jobba hemifrån. Samtidigt försöker man skapa en organisationskultur som starkt premierar ständigt lärande och kompetensutveckling. Detta uppmuntrar eller reser indirekta krav på medarbetare att alltid tänka på sitt arbete i första hand; att alltid arbeta för organisationens visioner, att alltid ställa upp på att arbeta kvällar och helger. Individen ges flera möjligheter till kontroll över sitt arbete och sina arbetsinsatser, vilket i sin tur får henne att jobba ännu mer (Coopey 1996).

Det gamla ordspråket "Kunskap ger makt" bör – med exempelvis Foucault i tankarna – kanske bytas mot "Makt producerar kunskap", underförstått den kunskap som gynnar den aktuella makten.

Den lärande organisationen idag – och i morgon

Vi har gått igenom ett antal årgångar av den vetenskapliga tidskriften *The Learning Organization* (TLO). Genomgången understryker att den lärande organisationen, trots den kritik som riktats mot den, alljämt är vital. Den lockar till nya uttorkningar och diskussioner. Bland de teman som vi tar upp i detta kapitel är den starka betoningen av integration av sociala och tekniska aspekter när det gäller organisationens lärande. Den lärande organisationen förutsätter integration mellan mänskliga och teknik, liksom mellan kultur och struktur. Men också kritik förs fram i *The Learning Organization*. Vi inleder med en sammanfattning av denna kritik.

Det tidiga 1990-talets mer idealiserade och möjligen något naiva försök att gestalta lärande organisationer har ersatts av en mer kritiskt medveten hållning. Kritiken mot den lärande organisationen har bidragit till en mer nyanserad diskussion både i forskningen och i organisationspraktik. Det har skapats teoretiska ramverk och begrepp som belyst flera olika aspekter av den lärande organisationen.

Ett exempel på denna utveckling är det temanummer som tidskriften *The Learning Organization* gav ut 2008 då man firade 15-jubileum (*The Learning Organization*, Vol. 15 No 6, 2008). I numret väcks frågan om vilken status den lärande organisationen har idag.

En kritisk uppfattning är att begreppet lärande är begränsat och omodernt och den lärande organisationen "out of date" (Smith 2008). Forskning om den lärande organisationen har framför allt varit orienterad mot västvärldens organisationer och deras behov. En utblick till andra kulturer krävs för att teorier om organisatoriskt lärande och så kallat knowledge management ska kunna ha relevans. En och samma modell fungerar inte

överallt. Den har ingen praktisk tillämplighet eftersom situationen och behoven ser mycket olika ut i olika samhällen och kulturer (Walczak 2008).

Grievess går till och med så långt att han föreslår att idén om den lärande organisationen bör överges. Han menar att den lärande organisationen bygger på modernistiska föreställningar om rationalitet i instrumentell bemärkelse, samtidigt som den inrymmer postmoderna budskap som t.ex. flexibilitet, gränslöshet och framtidsorienterad arbetsorganisation. Det är därför som den lärande organisationen haltar såväl teoretiskt som metodologiskt. Den kan inte genomföras i praktiken, för ingen kan riktigt säkert säga vad den egentligen innebär (Grievess 2008).

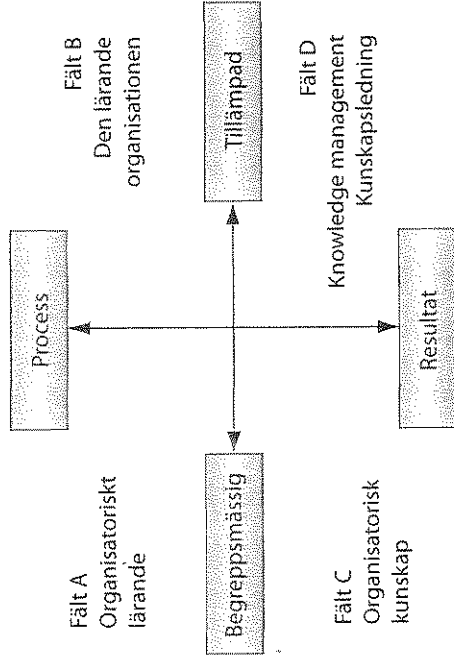
Samtidigt visar temanumret att forskningen och debatten om lärande organisationer berikar det organisatoriska tänkandet. Tidskriften *TLO* är både livaktig och uppskattad. Kort sagt förefaller den relativt välstående på sin femtonårsdag, och intresset för företagens lärande organisation verkar ihållande. Detta bekräftar av King (2008) som konstaterar att såväl så kallat knowledge management som organisatoriskt lärande lever vitala liv.

Aktuell forskning om den lärande organisationen

I litteraturen används vid sidan av begreppet den lärande organisationen flera näraliggande benämningar såsom *organisatoriskt lärande*, *organisatorisk kunnskap*, *lärande i organisationen* och *organisationslärande*. Också begreppet *knowledge management* används. Vi har hittills inte diskuterat innebörden av de olika begreppen, utan nöjt oss med att definiera *den lärande organisationen* (kapitel 4, sidan 51).

EN BEGREPPSMODELL

Forskning om lärandeprocesser hos organisationer avser ofta teoretiska analyser inom själva organisationen. Studierna är å ena sidan begreppsorienterade med fokus på den existerande praktiken. Å andra sidan är en stor del av litteraturen om lärande organisationer önskeinriktad: "Gör så här så blir det bra." Den försöker beskriva de hjälpmedel med vilka man kan maximera lärandet. De är på så sätt mer praktiskt inriktade jämfört med forskningsstudier (Krohinkel-Karlsson 2007).



FIGUR 5.1 En begreppsmodell för teoretiska riktningar i forskning om organisatorisk kunskap och lärande. Den presenterades ursprungligen av Easterby-Smith (1997) och har modifierats av bl.a. Easterby-Smith & Lyles, (2003, s. 3) och Krohinkel-Karlsson (2007). I denna bok använder vi mest begreppet knowledge management, och inte kunskapsledning.

Forskare, med intresse för begrepp, utgår ofta från ett filosofiskt perspektiv när de försöker förstå innebörden av kunskaper i organisationer. Ett exempel kan vara distinktionen mellan tyst (underförstådd) och explicit kunskap. Å andra sidan syftar studier inom området kunskapsledning ofta till att skapa vägar för spridning av kunskap och att få till en hävstångseffekt med syftet att förbättra organisationens prestationsförmåga. I detta sammanhang står informationstekniken (IT) ofta i centrum (a.a.).

En ganska vanlig modell för att relatera de olika begreppen kring lärande i organisationer till varandra, se figur 5.1.

Fält A. Organisatoriskt lärande

Idén att organisationer kan lära på sätt som inte direkt kan relateras till enskilda individer i organisationen beskrivs först av Cyert och March (1963). De ser lärandet som en del i en allmän modell för organisatoriskt beslutsfattande. Den betonar olika nivåer av lärande: "en organisation ... ändrar sitt beteende som svar på kortsiktig feedback från omgivningen i

enlighet med väl definierade regler. Den ändrar regler som svar på långsiktig feedback i enlighet med mer generella regler, osv. (a.a. p.101-102).

Medan Cyert och March ser lärandet som strategi för att höja organisationens effektivitet, betonar Argyris och Schön (1978) enkel- och dubbellooplärande. Enkellooplärandet sker när organisationen möter problem av symptomkaraktär och då försöker hitta ändamålsenliga lösningar utan att ändra sitt grundläggande sätt att fungera. Dubbellooplärande, däremot, sker när organisationen ifrågasätter befintliga referensramar och är öppen för att ändra strategier. En skillnad mellan Cyert och March respektive Argyris och Schön är att de senare inte tar för givet att mänskligt beteende i organisationen är instrumentellt rationellt, det vill säga föreställningen om *economic man*.

Fält B. Den lärande organisationen

Begreppet den lärande organisationen utvecklades under slutet av 1980-talet. Särskilt betydelsefull var Senge (1990). Han definierar den lärande organisationen ”där medarbetare hela tiden ökar sin förmåga att åstadkomma de resultat som de verkligen vill uppnå, där nya och utvecklade mönster att tänka odlas, där det är tillåtet att ha kollektiva önskningar och där medarbetare hela tiden lär sig att lära tillsammans” (Senge 1990, s 4). Han framhåller vikten av att chefen/ledaren arbetar hårt med att skapa en gemensam vision samtidigt som hon eller han utmanar rådande normer och ramar. Eftersom han utgår från att lärande bygger på social interaktion, lyfter han fram arbetsgruppen/teamet som en nyckelfunktion. Kroh-winkel-Karlsson (2007) konstaterar att Senge har banat väg för mer aktionsorienterad forskning om lärande i organisationer, t.ex. Wengers (1998) studier om ”praktikens mötesplatser” (communities of practice).

Fält C. Organisatorisk kunskap

Ett dominerande inslag i organisatorisk kunskap utgör frågan vad kunskap är, alltså fokus på begrepp. Som exempel kan nämnas begreppet *tyst kunskap* och *knowing how* och *knowing that*. Nonaka och Takeuchi (1995) menar att det finns ett par förutsättningar för *den kunskapskapande organisationen*: Insikten att nationell kultur påverkar hur kunskap konstrueras

och kommuniceras och att dialog måste föras mellan dem som arbetar med policy och de operativa nivåerna i organisationen.

Ellström (1996) presenterar olika handlingsnivåer satta i relation till lärandets loopar: *rutiniserat, regelsytt, kunskapsbaserat* och *reflektivt* handlande. Han konstaterar att olika handlingsnivåer baseras på olika typer av kunskap. I tabellen nedan visas hur kunskap, handlingsnivåer och lärandenivåer förhåller sig till varandra.

TABELL 5.1 Samband mellan handlings-, kunskaps- och lärandenivå (Ellström 1996, s. 32).

Handlingsnivå	Kunskapsnivå	Lärandenivå
Rutinbaserat handlande	Implicit (tyst) kunskap	Reproduktivt lärande
Regelbaserat handlande	Procedurkunskap ("knowing-how")	Metodstyrt lärande
Kunskapsbaserat handlande	Teoretisk kunskap ("knowing that")	Problemstyrt lärande
Reflektivt handlande	Meta-kognitiv kunskap	Utvecklingsinriktat (kreativt) lärande

De två ”lägre” nivåerna – rutiniserat respektive regelbaserat handlande – utgår i första hand från förtrogenhetskunskap eller underförstådd kunskap (tyst kunskap) och praktisk kunskap (knowing-how). Detta slags handlande är ett effektivt och arbetsbesparande sätt att hantera avgränsade, välkända och återkommande uppgifter. Man kan tänka på bilfabrikens löpande band eller hamburgerkedjans strikta arbetssätt. Men om problem uppstår, t.ex. i form av avvikelser eller störningar, krävs ett handlande på ”högre” nivå – ett kunskapsbaserat eller reflektivt handlande. För att man ska kunna hantera problem måste man ha tillgång till relevanta kunskaper om uppgiften. Det krävs också att man kan placera in uppgiften i ett menings- och orsakssammanhang och därmed kunna förstå varför problem uppkommer. Om inte, kan det vara svårt att hantera problem.

Fält D. Knowledge management – Kunskapsledning

Knowledge management dök upp ungefär samtidigt som den lärande organisationen, alltså vid slutet av 1980-talet. Konsultföretag var en starkt drivande kraft i utvecklingen. De strävade efter att utveckla affärsidéer som

byggde på möjligheterna i informationstekniken (IT). Knowledge management utgår i deras tappning från ett neo-ekonomiskt synsätt om det strategiska värdet av organisatorisk kunskap. Den har en instrumentell och kromologisk ansats och tillämpning som handlar om hur organisationen skaffar, distribuerar, analyserar och lagerhåller kunskaper. Ofta ligger tonvikten på att få ut mesta möjliga ur tyst kunskap och andra tillgångar. Integrationen av tekniska applikationer (systemlösningar m.m.) och ledningens uttalade stöd för dessa verktyg brukar nämnas som nycklar för effektivt införande av knowledge managementsystem (Huber 1991; Krohwinkel-Karlsson 2007).

Cummings (2003) noterar att frågan hur organisationer skaffar sig tillgång till andra organisations kunskap – så kallad knowledge sharing – är ett viktigt forskningsområde. Litteraturen behandlar olika aspekter, som t.ex. form och lokalisering av kunskap, mottagarens förutsättningar och relationen mellan å ena sidan källan och å andra sidan mottagarens organisatoriska utvecklingsnivå. Pedler m.fl. (1996) konstaterar att huvudfokus i knowledge management fortfarande är att utveckla tekniker för effektiv informationsbehandling. Men, tillägger de, erkännandet av att överföring av kunskap också omfattar tolkning snarare än bara enkel kommunikation har lett till ett närmande mellan knowledge management och lärande organisation.

LÄRANDE ORGANISATION – EN SOCIOKULTURELL OCH SOCIOTEKNISK UTMANING

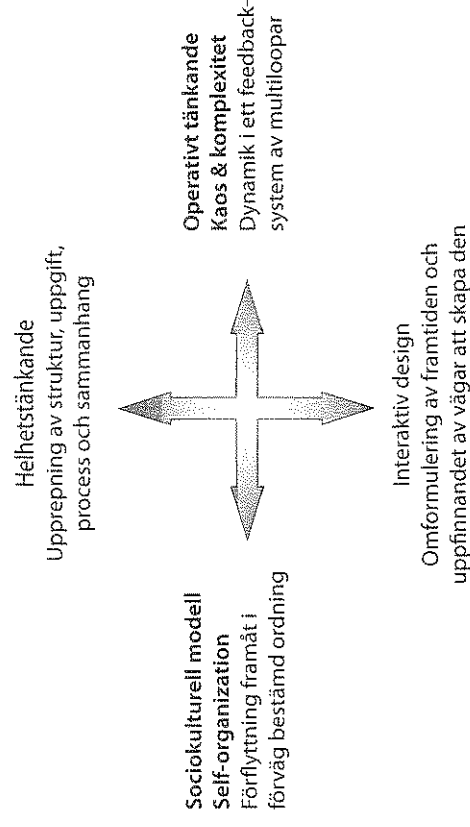
Det systemteoretiska perspektivet av den lärande organisationen har alltså högt aktualitet. Det fanns redan hos Senge (1990) och utgör en av de fem disciplinerna. Systemteorin är grunden i Senges beskrivning av den lärande organisationen och en förutsättning för de andra fyra disciplinerna att ta upp.

Även i dagens forskning betonas det systemteoretiska tänkandet. Det är en förutsättning för att över huvud taget förstå lärande organisationer och människors liv i samhället, menar Smith (2007). Han betonar att vi inte kan förstå människors agerande om vi inte ser det inom ramen för ett dynamiskt system. Allting är där inbördes beroende, såväl mänskligt handlande som mänskliga relationer. Systemtänkandet får oss därför att se den lärande

organisationen som en större utmaning än att det handlar om att enskilda individer ska lära. Det sociokulturella systemet bär upp gemensamma föreställningar inom organisationen, vilket i sin tur är en förutsättning för organisationen som öppet system att organisera sig och utvecklas.

Komplexitet och kaos

Gharajedaghi bidrar med en vidareutveckling av den systemteoretiska förståelsen av organisationen. Han menar att det traditionella sättet att tänka alltför mycket är inriktat mot analys av **oberoende variabler** och strukturer i system för att hitta orsaker till problem. Det bidrar till att systemet reproducerar tillkortakommanden och icke-lösningar på problem om och om igen, eftersom orsak och verkan inte är linjärt relaterade. Istället förespråkar han det systeminriktade tänkandet. Det är en förutsättning för att förstå komplexitet och kaos i sociokulturella system. I sådana finns inga oberoende variabler eller linjära samband. Där är relationer istället loopartade (Gharajedaghi använder ordet *circular*, s. 477, men vi tror att han menar loopar) och påverkar varandra i komplexa rörelser (Gharajedaghi 2007). Se figur 5.2.



FIGUR 5.2 Struktur, uppgift och process förnar tillsammans med den befintliga omgivningen en kompletterande helhet. Struktur definierar delarna och deras inbördes relationer, uppgiften definierar resultatet; processen slutligen tydliggör ordningsföljd och dynamisk interaktion av de aktiviteter som skapar resultatet (Gharajedaghi, 2007, s. 477).

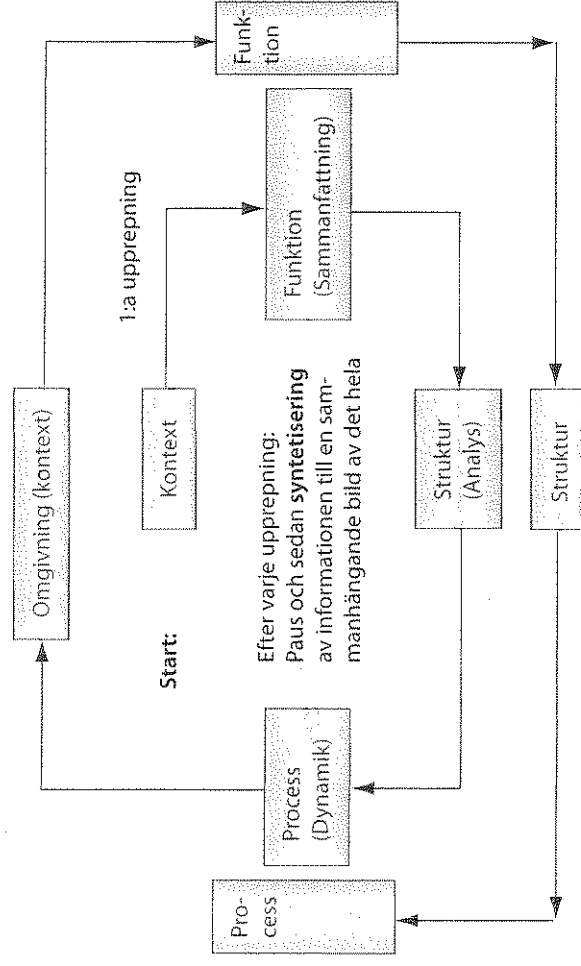
Förståelsen av systemet – den lärande organisationen i det här fallet – är beroende av att vi uppmärksammar systemets helhet som innefattar struktur, funktion och process. Dessa delar går inte att särskilja annat än analytiskt, i praktiken hänger de alltid samman. De är dessutom inneslutna i en kontext, vilket figuren ovan är tänkt att illustrera. Systemtänkandet relaterar sällan till människors vanliga sätt att tänka. Systemtänkandet handlar snarare om att belysa verklighetens komplexitet för att därigenom skapa förståelse för hur organisationen ska kunna utvecklas genom att förändra handlingsmönster (a.a.).

Interaktivitet

Ett interaktivt synsätt är viktigt för organisationens möjligheter att förnya hela systemet för att bättre kunna bemöta och hantera framtida utmaningar. Det bygger på medarbetarnas medverkan och ständiga interaktioner mellan kontext, funktion, struktur och process med syftet att upptäcka och förändra handlingsmönster i organisationen. Detta handlar om ett aktivt avlärande (unlearning) i systemet. Gharajedaghi beskriver det som ”second-order-learning” vilket är kollektivt och upprepande. Förändringar i systemet kommer inte av sig själva eller slumpmässigt. Utveckling stimuleras av lärandet och den interaktiva designen (a.a.).

En uppsättning variabler som är ömsesidigt beroende av varandra skapar ett loopat förhållande. Varje variabel är med och skapar övriga som i sin tur är medskapare av de andra. Vilken som kommer först är ovidkommande, eftersom ingen kan existera utan de andra. Allt sker samtidigt. Att inte inse betydelsen av dessa ömsesidiga beroenden är att bortse från den viktigaste aspekten av utvecklingen. För att man ska kunna hantera helheten krävs att man förstår varje variabel i förhållande till de övriga.

Den lärande organisation kan alltså ses som ett komplext socialt system som inte låter sig förstås och förklaras utifrån oberoende variablers påverkan på beroende variabler. Det innebär också att medarbetares handlande och lärande inte kan förklaras som individegenskaper, utan snarare som systemrelaterade egenskaper. Samtidigt skapar processerna den dynamik som ger organisationen energi. Därmed är vi inne på området sociala processer och deras betydelse för den lärande organisationen.



FIGUR 5.3 För att man ska kunna hantera helheten krävs att man förstår varje variabel i förhållande till övriga (Gharajedaghi, 2007, s. 477).

COMMUNITIES OF PRACTICE

Att dynamiska sociala processer är viktiga kommer till tydligt uttryck i försöken att relatera lärande organisationer till det som kallas *communities of practice* (COP). Ursprungligen användes begreppet i den antropologiska forskningstradition inom vilken Lave och Wenger arbetade. Det är ett försök att beskriva människors samspel och det lärande som hela tiden sker i vardagen. Lärande ses som situerat i en social praktik och inte som förändringar i människors tänkande eller tankestrukturer. Att lära är att delta i den sociala praktiken. Man kan beskriva denna inriktning som kritisk mot det strikt kognitiva inslaget i forskningen om människors lärande. Helt klart är att COP haft mycket stort inflytande inom lärandeforskningen. Inte minst har Weick (1995) betonat vikten av Laves och Wengers arbete när det gäller vår förståelse av *sensemaking*-processer i organisationer.

Men när det gäller relationen till lärande organisationer är det inte lika tydligt vilken betydelse som COP har. Begreppet förefaller väl vagt, vilket

gör att det kan ses som vilken social gruppering som helst. Det behandlas på olika sätt av olika forskare. Ofta beskrivs det som något som sänts samman av människor utifrån frivillighet och eget engagemang, som relativt löst sammansatta nätverk av människor med gemensamma intressen och inriktningar. Lave och Wenger gör en ganska bred och allmän definition när de beskriver COP som ett system av relationer mellan människor, aktiviteter och världen i stort. COP utvecklas över tid och i relation till andra tangerande och överlappande COP. De uppstår när människor har ett ömsesidigt engagemang i en social praktik, när de har en gemensam verksamhet som bygger på att de har gemensamma kunskaper och erfarenheter (Lave & Wenger 1991).

Kan communities of practice organiseras?

Frågan uppstår om det går att organisera COP – om de kan struktureras och institutionaliseras. Det är inget traditionellt organisationsteoretiskt begrepp, det är heller inte en traditionell modell för styrning och ledning av organisationens verksamhet. Är det en form av organisatorisk enhet, eller är det något annat? Institutionaliserade COP är top-down-formade, vilket innebär att de är sanktionerade av organisationsledningen och därmed en del av organisationens strategi. De icke-institutionaliserade kommer däremot från informella nätverk som medarbetare skapar naturligt i det vardagliga arbetet. Olika typer av COP i organisationen kan stå i ett spänningsförhållande till varandra (Pastoors 2007).

Förespråkare för COP som medarbetare frivilligt format brukar argumentera för att dessa inte ska styras av traditionell knowledge management för då förloras energin och engagemanget (Garvey & Williamson 2002). Samtidigt pekar Pastoors på att bottom-up-formade COP kan ha en negativ påverkan på konflikter och motstånd mot organisationen som helhet och därigenom bidra till minskat organisatoriskt lärande. Detta innebär att den lärande organisationen bygger på ett spänningsförhållande mellan fritt utformade COP och de uppifrån styrda COP som organisationsledningen utformar.

Vi tycker att communities of practice av top-down-karaktär verkar ha likhet med team inom organisationer, dvs. en institutionaliserad arbetsenhet. Bottom-up-communities of practice verkar å andra sidan likna informella nätverk. Sådana kan ju omfatta medlemmar som är anställda i en organisation, men även andra – kanske t.o.m. personer från konkurrerande organisationer. Nätverk tillkommer för att medlemmarna har nytta av varandra, t.ex. i kunskapsutvecklingsprocesser. "Jag är med i nätverket därför att jag har nytta av det. Därför är jag också beredd att dela med mig med övriga i nätverket." En annan skillnad är att nätverk sällan kan styras av organisationens ledning – och kan på så sätt t.o.m. utgöra ett hot för ledningen.

Det tycks som om communities of practice-begreppet kommit att utgöra ett relativt traditionellt organisationsutvecklingsbegrepp. Forskningen om communities of practice i relation till lärande organisationer kan beskrivas som något haltande och inte alldeles klar begreppsligt och teoretiskt, särskilt inte kopplat till Laves och Wengers ursprungliga antropologiska och beskrivande användning av begreppet. Nu förs det in i ett normativt sammanhang där det kan ses som mer eller mindre fungerande i relation till organisationens syften. Samtidigt är det uppenbart att flera forskare ser detta som ett väsentligt bidrag till förståelsen av lärande organisationer.

KNOWLEDGE MANAGEMENT

Under senare år har forskningen om lärande organisationer och knowledge management (KM) närmast sig varandra: Båda inriktningarna framhåller numera sociala aspekter. KM har haft en stark ställning inom ledarskaps- och managementforskning och har haft stort inflytande i den informations- och kommunikationsteknologibaserade (IKT) interventionsforskningen i organisationer. Anknypningen till lärande organisationer och de sociala processer som är nödvändiga för lärande, kan ses som svar på en vanligt förekommande kritik mot KM att den varit för tekniskt inriktad och haft svårt att förklara och skapa förutsättningar för kreativa och dynamiska processer. Kunskap har ofta definierats för statiskt och blivit till något fyrkantigt som leds och styrs av organisationsledningen. Lustri, Miura och Takahashi (2007) redogör för detta och lyfter istället fram en utvecklad modell (figur 5.5 nedan) av KM som de menar tydligare visar på de dynamiska och kreativa processer som är nödvändiga för att kunskap ska kunna utvecklas. De tar stöd i Nonakas och Takeuchis (1995) arbete om

organisatoriskt lärande som haft stort inflytande på forskningen inom området.

Explicit och implicit kunskap

Nonaka och Takeuchi (a.a.) menar att den organisatoriska kunskapen är såväl explicit som implicit, eller ”tyst” kunskap (underförstådd kunskap). Den explicita kunskapen uttrycks i ord, siffror, koder och formler och är som sådan därför lätt att göra gemensam för människor i organisationen. Den tysta kunskapen är subjektiv och intuitiv. Den är svår att formalisera och dela med andra.

Interaktionen mellan den explicita och den tysta kunskapen är enligt Nonaka och Takeuchi den huvudsakliga dynamiken i utvecklingen av den organisatoriska kunskapen, som sker genom fyra olika processer. Dessa är *socialisationen*, *kombinerandet*, *externaliseringen* (utåtriktning), och *internaliseringen* (inåtriktning). Genom socialisationen i organisationen överförs individens tysta kunskaper till andra individer och åstadkommer därmed gemensamt delad kunskap. Det är en process som sker hela tiden i det vardagliga arbetet genom praktik och genom att medarbetare observerar och imiterar varandra. Kombinerandet är när explicita kunskaper förs vidare till andra på ett uttryckligt plan som något att ta ställning till och argumentera emot. Detta kan ske genom olika former av kommunikation och interaktion, t.ex. internet, telefon, arbetsplatsmöten eller dokument. Externaliseringen är den process genom vilken tysta kunskaper görs explicita genom att man använder metaforer och analogier i dialog och kollektiv reflektion. Detta innebär att erfarenheter spräcks – ”sätts på pränt” – och görs tillgängliga i organisationen. Internaliseringen, slutligen, är den process genom vilken den explicita kunskapen tas in av individen och görs till en del av den tysta kunskapen och därmed blir en del av den enskildes egna mentala modeller.

Kan kunskap ledas och styras?

Lustri med flera lyfter fram en paradox som har att göra med skapandet av kunskap och styrning av företag. De utgår från Nonakas och Takeuchis (1995) modell och relaterar denna till *knowledge management* (KM). Efter-

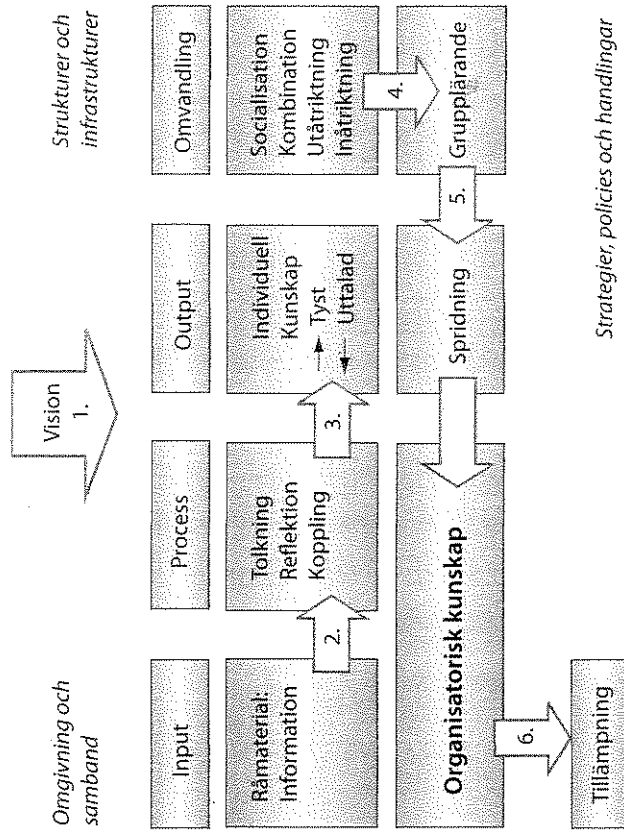
som modellen handlar om att skapa och utveckla organisationens kunskap menar Lustri med flera att KM behövs för att leda och styra kunskapsprocessen. Samtidigt intar de ett kritiskt förhållningssätt och ifrågasätter om kunskap verkligen kan ledas och styras, med tanke på att det rör sig om dynamiska och kreativa processer. De menar att en svaghet i tidigare KM-forskning är att den bortsett från att ifrågasätta detta. Istället argumenterar Lustri (a.a.) för att kunskapsprocesser inte kan styras och ledas i den meningen att de kan kontrolleras. Kontroll, t.ex. genom utvärdering, kan snarast försvåra och hämma kreativ kunskapsutveckling (Lustri, Miura och Takahashi (2007).

Däremot inrymmer styrning och ledning sådana processer som kan främja kreativitet och utveckling. Författarna pekar på att sådan ledning inrymmer tre dimensioner som omfattar: a) organisationens miljö och relationer, vilket bland annat innebär att det måste råda en förtroendefull miljö som ger hjälp och stöd, informella relationer och öppenhet för att dela med sig av kunskaper; b) strukturer som är horisontella och inrymmer få hierarkiska nivåer, som inte har barriärer mellan avdelningar och som har en infrastruktur för kommunikation som medger stöd och som underlättar flödet av information och idéer; c) ledningspolicy och handlingar som stöder t.ex. framväxandet av gemensamma visioner, mål och strategier och som främjar gemensam förståelse av vilken kunskap som behövs för att nå målen och som uppmuntrar risktagande.

Ledning och styrning möjliggör på detta sätt kunskapsutveckling, vilket innebär att strategier för KM inte behöver ses som en motsättning till kreativitet och kunskapsgenerering. För författarnas del utmynnar detta i en modell för KM som de menar tar hänsyn till Nonakas och Takeuchis (1995) teori om organisatorisk kunskapsutveckling och som samtidigt gör KM till en strategi som beaktar de sociala processer som är nödvändiga för utveckling av den lärande organisationen.

Modellen omfattar följande sex faser i kunskapsförloppet (se numren i pilarna):

1. Gemensam vision för syftet med kunskapsutvecklingen.
2. Informationsförsörjning.
3. Start av interna processer för utveckling av individuellt lärande.
4. Omvandling av individuell kunskap till grupplärande.



FIGUR 5.4 Från individuell till organisatorisk kunskap (Lustri 2007, s. 191).

- 5 Spridning av kunskap till andra nivåer i organisationen.
- 6 Praktisk tillämpning av kunskaper – förverkligande av kompetens.

Även Lustri m.fl. (2007) pläderar alltså för ett systemteoretiskt tänkande när det gäller att förstå utveckling av lärande organisation. KM-strategin, som alltså ofta kritiserats för att vara för teknisk och inte ta i beaktande sociala aspekter måste ses som en socioteknisk strategi, vilket också uppmärksammas av allt fler forskare inom området (t.ex. Söndergaard, Kerr & Clegg 2007; Herrmann, Loser & Jahnke 2007).

Det går således inte att enbart på teknisk väg skapa modeller för den lärande organisationen. De blir då enbart tomma strukturer som inte kan lära och som inte kan dela med sig av kunskaper. Det är just de gemensamt delade erfarenheterna och kunskaperna som utgör det kunskapsteoretiska fundamentet i den lärande organisationen. De tematiska riktningar som

presenterats ovan speglar denna rörelse i dagens forskning om lärande organisationer – från ett mer mångförgrenat utforskande till ett mer integrerande fokus där subjektiva och objektiva, sociala och tekniska samt kulturella och strukturella aspekter av lärande och kunskapsgenererande processer integreras. Det medför också att det tidigare starkt dominerande kognitiva perspektivet på lärande nu mer balanseras av sociala processer och att de relateras till varandra. Detta innebär dock inte att forskningen tidigare helt förbisetts t.ex. sociala aspekter av lärandet eller dialogens betydelse för utvecklandet av gemensam förståelse, vilket framkommit av tidigare kapitel i denna bok. Men däremot förefaller det rimligt att beskriva det som att dagens honnörssord i forskningen är mer av integrering och syntetisering, från det tidigare mer pluralistiska och mångförgrenade. Forskningen inom området idag kännetecknas av dessa integrerande försök. Detta kommer till tydligt uttryck även hos Örtenblad, vars integrerade modell av den lärande organisationen presenteras i det följande avsnittet.

DEN INTEGRERADE LÄRANDE ORGANISATIONEN

Anders Örtenblad gör ett försök att åstadkomma en integrerad modell av den lärande organisationen. Han menar att forskningen genom åren framför allt pekat på att den lärande organisationen kännetecknas av fyra karaktäristika: organisatoriskt lärande, lärande på jobbet, lärandeklimat samt lärandestruktur. Han beskriver dessa som aspekter av den lärande organisationen och menar att den verkligt lärande organisationen omfattar samtliga dessa. De flesta organisationer är troligen endast delvis lärande organisationer. Det innebär att sådana organisationer endast omfattar delar av den modell Örtenblad beskriver (se figur 5.6. nedan). Vad är det då som kännetecknar dessa fyra aspekter?

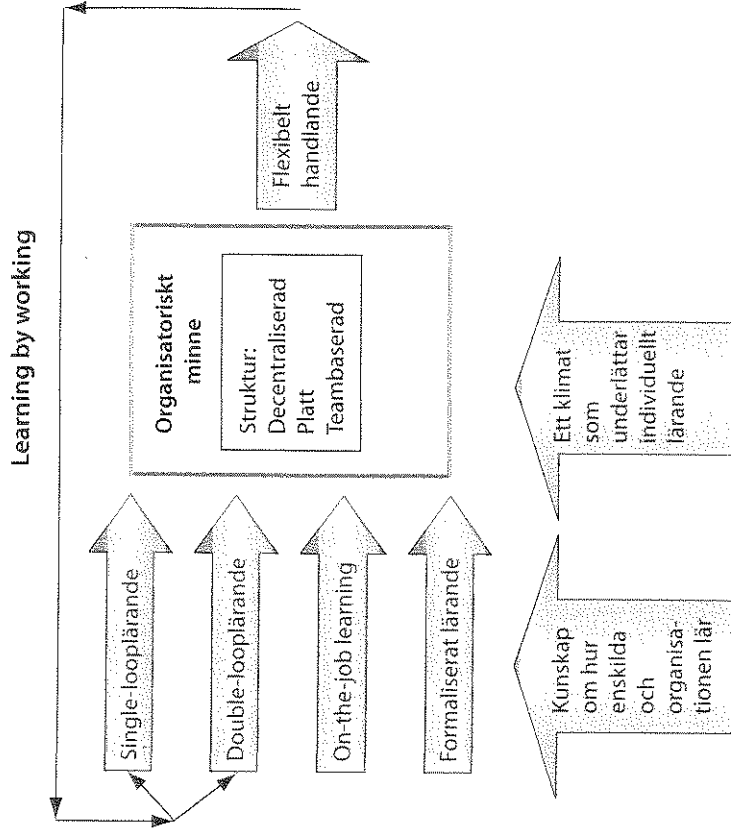
- *Organisatoriskt lärande* beskrivs ofta som den verksumma ingrediensen i den lärande organisationen och många forskare föredrar därför att använda just begreppet organisatoriskt lärande. De anser att detta har en tydligare klarhet än det mer metaforiska uttrycket "lärande organisation". Örtenblad beskriver organisatoriskt lärande som ett kollektivt lärande som sker på olika nivåer och som förutsätter en lagring av kunskaper i organisationen. Individerna lär genom att ta del av det organi-

satoriska minnet och de bidrar till lagrandet av kunskaper genom att vara en del av organisationen. Det organisatoriska minnet materialiseras i form av rutiner, standards, gemensamt delade mentala modeller, manualer med mera. Detta reglerar individernas beteende och uppmärksamhet på vad det är som ska läras. Med stöd av Argyris och Schöns forskning urskiljer Örtenblad tre olika nivåer av organisatoriskt lärande, nämligen single-loop, double-loop och deuterio lärande. Det sistnämnda innebär att lära att lära, dvs. en ökad medvetenhet om de egna läroprocesserna i organisationen (Örtenblad 2002, 2004).

- *Lärande på jobbet* är det erfarenhetsbaserade lärande som sker i samband med att arbetsuppgifter utförs, alltså det vardagliga arbetet. Det beskrivs som ett kontextberoende lärande som endast i viss utsträckning kan ske genom kurser och formella utbildningsinsatser. I det här avseendet stöder sig Örtenblad bland annat på den forskning som Kolb (1984) bedrivit.
- *Lärandeklimatet* i organisationen underlättar individernas lärande. Örtenblad menar att klimatet ska vara sådant att lärande känns enkelt och naturligt. Organisationsstrukturen kan underlätta skapandet av ett gott lärandeklimat.
- *Lärandestrukturen* i den lärande organisationen är flexibel och organisk och anpassad till det pågående lärandet hos organisationens medlemmar. En decentraliserad platt teamorganisation har enligt Örtenblad de bästa strukturella förutsättningarna att ta tillvara individernas lärande.

Integrering möjlig?

Örtenblad menar till och med att aspekterna kan integreras. Samtliga aspekter är relaterade till varandra och i integrerad form utgör de den sanna lärande organisationen. Lärandeklimatet stimulerar lärande på jobbet, dvs. i den vardagliga praktiken. Klimatet ska ge tid och rum för lärande, och att göra misstag ska vara tillåtet eftersom det ger möjlighet att lära. I den lärande organisationen tas lärande på jobbet tillvara och samlas in och lagras i organisationen, vilket sker genom det organisatoriska lärandet. Alltså inget organisatoriskt lärande om inget lärande på jobbet sker. Lärandet



FIGUR 5.5 En integrerad modell för den lärande organisationen (Örtenblad 2002).

måste också integreras i organisationens lärandestruktur, menar Örtenblad. Det går till så att de vardagliga erfarenheterna och lärdomarna samlas upp och att en struktur skapas för att lärandet ska kunna bli kollektivt. Teamet kan t.ex. ha möten för gemensamt lärande, arbetsrotation kan införas för att öka möjligheterna att lära av varandra i organisationen osv. Lärandeklimatets normer och värden måste bli en del av organisationens minne, annars, menar Örtenblad, är klimatet inte annat än kosmetika (Örtenblad 2004).

Försöket att integrera de olika aspekterna av den lärande organisationen utgör ett försök att koppla ett helhetsgrepp på den annars så gåckande

och ständigt undanglidande företeelsen. Hans syfte är att underlätta att förstå och vetenskapligt acceptera den lärande organisationen, som annars i huvudsak har fått en metaforisk klang av något omöjligt men eftersträvanvärt (Örtenblad 2004).

Örtenblads försök att integrera och tydliggöra vad den lärande organisationen är för något, är lovvärda och välkomna. Man kan emellertid ifrågasätta om Örtenblad lyckas med sitt försök. Det finns svårigheter behäftade med hans modell, särskilt när det gäller definitioner av centrala begrepp. Man kan också invända mot modellens komplexitet som gör den svårförståelig och knepig att operationalisera. Samtidigt ska detta inte skymma sikten av detta försök, snarare pekar detta på det framtida behovet av vidare forskning och utveckling.

Med detta går vi över till ett framtidsorienterat perspektiv på den lärande organisationen.

Lärande organisation och praktisk visdom

Rowley och Gibbs riktar kritik mot forskningen om lärande organisationer och menar att innehållet i det som inte lärs inte har uppmärksamats i tillräcklig utsträckning. De tar upp problemet med att subjektiva erfarenheter, som varje medarbetare gör i det dagliga arbetet, inte självklart blir en del av den kunskap som utvecklas i organisationen i form av teorier och argument och som materialiseras bland annat i målformuleringar, regler och rutiner.

Kunskapens subjektiva dimension utgörs av en praktisk visdom, en förmåga att fatta goda beslut som inte enbart grundar sig på fakta. Den baseras även på ett inkännande av andra omständigheter, en känsla för vad situationen inrymmer och problemets komplexitet. Det förutsätter ett praktiskt resonerande och ett etiskt och moraliskt agerande. Rowley och Gibbs framhåller att lärande organisationer inte kan ses som de instrumentella och rationella konstruktioner som de ofta framställts som. Det organisatoriska lärandet utgör inte en värderingsfri eller neutral aktivitet. Författarna hävdar istället att lärandet har syften, innehåll och utfall som inte alls enbart låter sig styras utifrån ekonomiskt teknokratiska lednings-

strategier. Det särskilda för dessa författare är att de argumenterar för den *praktiska visdomen*. Denna har rötter i Aristoteles tänkande om människors etiska och moraliska handlande och då ärskilt i begreppet "phronesis". Phronesis står för den praktiska visdomen som bygger på resonerande överväganden (*deliberation*) om vad som etiskt och moraliskt utgör det bästa handlingsalternativet i en viss situation eller ett visst dilemma.

Författarna relaterar detta till organisationen och menar att regler inte kan ersätta människors omdömesgilla handlande i den specifika situationen. De kritiserar den traditionella beskrivningen av den lärande organisationen som de menar har en tekniskrationell slagsida. En organisation med praktisk visdom kan inte regleras och rutiniseras, den förutsätter att medarbetare handlar utifrån praktiska insikter och moraliskt ansvarstagande (Rowley & Gibbs 2008).

VISDOM OCH SENGES FEM DISCIPLINER

Rowleys och Gibbs (2008) anknyter sitt tänkande om den visa organisationen till Senges fem discipliner genom att använda hans modell som grund för sin egen modell. De menar att de med sitt resonemang om praktisk visdom i organisationer vill bidra till ett *paradigmskifte* i teori och praktik rörande lärande organisationer. Systemtänkandet är hos Senge (1995) den integrerande disciplinen som knyter samman de andra fyra. Detta motsvaras hos Rowley och Gibbs av organisationens dynamiska komplexitet som utmärker alla dess relationer och interaktioner – inom såväl som utom organisationen. Det personliga mästerskapet utgörs av individens utveckling av sin förmåga att handla utifrån sin praktiska visdom. Detta innebär en kompetens som individen kan förverkliga genom ansvarstagande, att se sina egna handlingar i ett större perspektiv och även ta in andras perspektiv. Det etiska och moraliska i handlandet innebär att individen ger av sig själv och sin visdom till organisationens bästa, och inte handlar utifrån egen vinning.

Mentala modeller utgör enligt Senge en av de fem disciplinerna. För Rowley och Gibbs (a.a.) motsvaras denna fokusering på mentala modeller av ett i organisationen deliberativt utvecklande av etiska modeller. De mentala modellerna i organisationen måste hela tiden utmanas och medarbetarna behöver tid och rum att genom deliberativa samtal utveckla socialt

ansvarstagande och en etik som gör att de förstår organisationen som något större och viktigare än enbart något som ska generera vinst.

Rowley och Gibbs (a.a.) framhåller ett moraliskt och etiskt perspektiv som man med Webers terminologi skulle kunna se som värderationella aspekter av organisationens arbete. De hävdar också att enbart ett snävt ekonomiskt perspektiv, dvs. i Webers mening ett målrationellt handlande, inte kan utgöra grunden för praktisk visdom i organisationen. Gemensamma visioner motsvaras av de gemensamma etiska visioner som hela tiden måste utmanas och vitaliseras. De understryker att detta inte är något man gör eller utformar en gång för alla i organisationen, utan visioner måste hela tiden utvecklas och hållas vid liv. Varaktigheten är väsentlig. Den femte disciplinen, teamlärande, där medarbetarna kan föra dialog och utveckla gemensamt tänkande motsvaras i den visa organisationen av gruppers dynamiska visdom. Detta innebär att även Rowley och Gibbs (a.a.) tror på gruppers betydelse för individernas lärande och utveckling av personlig visdom. Organisationens visa handlande bärs upp av gruppers dynamiska processer.

KRITIK MOT SENGES

Rowley och Gibbs riktar kritik mot den tradition som legat till grund för Senges sätt att gestalta den lärande organisationen. De menar att den är alltför kognitivt inriktad och innehåller för mycket managementtänkande. Vidare finns alltför lite av etik och värdesystem. Visdom, menar de, visas genom moraliskt ställningstagande och genom handling som hela tiden är kontextberoende. För att tydliggöra detta använder de praxisbegreppet och menar att den visa organisationen utgör en deliberativ praxis. Handlandet kan därigenom inte gå utanför praxis utan är alltid beroende av den kontext som organisationen utgör. Med detta pekar de också på en viktig och grundläggande aspekt av den visa organisationen, nämligen att lärandet hela tiden är förkroppsligat hos individen genom att vara grundat i erfarenheter. Visdom, som ju implicerar etik och moral, kan inte finnas om den inte kommer till uttryck i praktisk handling. Lärandet är både utfall av och förutsättning för handlandet och den praxis individen verkar i.

HÅLLBAR UTVECKLING

Rowley och Gibbs beskriver organisationen med praktisk visdom som en varaktig och uthållig organisation som befinner sig i dynamiska och komplexa miljöer och som tar tillvara många olika aktörers intressen. Det etiska och moraliska resonandet har en central funktion i den visa organisationens lärande. Här finns – som vi ser det – en tydlig koppling till hållbar utveckling. En lärande organisation blir inte den visa organisationen om inte det deliberativa engagemanget och människors moraliska överbänsen och handlanden ges utrymme. I den visa organisationen är inte tid detsamma som pengar, utan istället det som underlättar och möjliggör deliberation och handling. Inte för att uppnå kortsiktiga mål, utan för att upprätthålla organisationens moral och integritet (a.a.).

Det är den framtida lärande organisationen som författarna behandlar. Den väg som bär framåt för denna så uppmärksammade företeelse – om den nu någonsin kunnat utformas i praktiken eller om den enbart ska ses som en i nuläget sliten metafor. Frågan är om organisationen med praktisk visdom kommer att få samma genomslag som dess föregångare och utgångspunkt. Man har möjligen anledning att vara tveksam, särskilt med den starka betoning av mänskliga värden och moral som görs. Den samhälleliga problematik som redan Weber pekade på, där den målrationella instrumentaltiteten undan för undan utplånar mänskliga värden och läser in människorna i den berömda jämburen, finns alltså kvar. Den lärande organisationen hade sannolikt inte haft den överlevnads- och attraktionskraft som den bevisligen haft om den inte för organisationsledningar kunnat locka och peka på en potentiell ekonomisk vinst. I kamp om marknadsandelar och i knivskarp konkurrens för överlevnad är det troligen få företag som anser sig ha råd med hög moral – även om många talar om det och också utformar strategier för socialt ansvarstagande och hållbar utveckling. Den visdom författarna pläderar för, kan ha svårt att göra sig gällande i praktiken. Samtidigt pekar författarna på en intressant utvecklingslinje som leder över till ett pedagogiskt perspektiv på organisationen.

Organisationspedagogik

Det som hittills beskrivits i detta kapitel visar på flera sätt att forskningen om lärande organisationer alltmör utvecklats i en *pedagogiskt* intressant

riktning. Ett exempel är att kunskap och kompetens knyts allt närmare de lärandeprocesser som är den genererande kraften. Lärande ses inte längre enbart som en psykologisk inlärningsprocess, ett synsätt som tidigare dominerat mycket forskning. Istället rör det sig om sociala processer i samspillet mellan människor som är verksamma i sin vardagliga praktik. Strategier har alltid setts som centrala i organisationsvetenskaplig forskning. Idag diskuteras de mer som dynamiska processer skapade och praktiserade av människor, än som de strukturellt formade styrningsprinciper som de traditionellt betecknats (t.ex. Nonaka & Toyama 2007).

ORGANISATIONSPEDAGOGISK FORSKNING

Inriktningen mot människors handlande i organisationen kan också sägas leda över till det vi ser som ett organisationspedagogiskt perspektiv på organisationer. Inom organisationsteori och organisationsforskning har såväl psykologiska som sociologiska perspektiv etablerats och bildat särskilda discipliner. När det gäller pedagogik finns inte något motsvarande. Under senare år har dock en *organisationspedagogisk* forskning vuxit fram (Backström, Döös & Wilhelmson 2006; Granberg & Ohlsson 2005; Ohlsson 2004). Organisationspedagogik har inte fokus på organisationen som objekt. Den lägger tyngdpunkten på processer av organiserande i den kollektiva verksamhet som bedrivs. Organiserandet utgör ett samordnande av de resurser och handlingar som är verksamma när organisationen utför sitt uppdrag.

Organisationspedagogik studerar utveckling i och av organisationer ur olika pedagogiska perspektiv. Det handlar om hur människor organiserar sig för att utveckla social ordning, kunskap och identitet. Organisationspedagogiken uppmärksammar mellanmänniska påverkans- och förändringsprocesser samt dessas förutsättningar.¹

1 Definitionen är framtagna av Forum för organisationspedagogik (FOPE), ett forskarnätverk knutet till Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet.

ETT PEDAGOGISKT PERSPEKTIV PÅ ORGANISATION OCH ORGANISERANDE

Det är två grundläggande omständigheter som gör att organisationen är intressant att belysa ur pedagogisk synvinkel och varför vi kan förstå många svårigheter i organisationens verksamhet som pedagogiska problem.

Den ena utgörs av det faktum att när människor tillträder ett arbete så tolkar de vad det är för arbetsuppgift de egentligen har att utföra. De tillskriver betydelse åt det de ska göra. Det är en förutsättning för att över huvud taget kunna utföra något arbete. Den funktion i organisationen som därmed besätts av den nyanställda är alltså inte given på ett objektivt sätt. Den kan givetvis formuleras och ritas in i organisationsdiagram. Den kan självklart ingå i den struktur för ansvar, befogenhet, befattningsbeskrivningar och beslutsfattande som finns i organisationen. Men likväl är de arbetsuppgifter som funktionen inrymmer föremål för identifiering och tolkning. Och det är den anställde som måste identifiera, tolka och förstå uppgiften för att kunna utföra den.

Den andra grundläggande omständigheten som gör organisationen pedagogiskt intressant är att människorna i organisationen samspelar och kommunicerar med varandra. Visserligen är aktörernas funktioner positionerade i förhållande till varandra och samordnade i enlighet med organisationens strävan efter effektivitet och rationalitet. Men för att ett fungerande samordnande ska kunna ske måste människorna i organisationen utföra själva samspillet och kommunikationen. Och det innebär att såväl medvetna som omedvetna samspelsprocesser har betydelse för hur denna samordning fungerar.

Det pedagogiska i sammanhanget kan inte enbart förstås som att till exempel den nyanställda i organisationen måste lära sig vad det är för uppgifter som ska utföras och hur dessa ska utföras. Det räcker inte att se detta som en fråga om utbildning. Att förstå organisationen pedagogiskt är att också uppmärksamma de pedagogiska processer som sker i såväl utförandet som samordnandet av arbetet. Den enskilde medarbetaren är genom sitt handlande en del av organisationen och samtidigt en del av de villkor för lärande som finns i organisationen. Ett samordnande fungerar inte om inte människorna kan kommunicera på ett ömsesidigt begripligt sätt, detta oavsett strukturen i organisationen.

För att visa vad organisationspedagogisk forskning är, redovisar vi nedan några centrala aspekter av den organisationspedagogiska forskning som vi själva genomfört. Det handlar om kollektivt lärande och kollektiv kompetens i team och organisation.

KOLLEKTIV HANDLINGSRATIONALITET

Kollektiva lärandeprocesser står i fokus för det organisationspedagogiska intresset eftersom organisationers liv består av människor som hela tiden relaterar till varandra. Att lärandet är en social aktivitet är en given utgångspunkt. Men kollektivt lärande handlar också om att människor som arbetar tillsammans med en *gemensam uppgift* lär tillsammans på ett sådant sätt att kollektivet – teamet eller organisationen – utvecklar kollektiv kompetens. Utifrån forskning om team och kollektivt lärande har Granberg och Ohlsson (2005) beskrivit detta i termer av att ett team genom kollektivt lärande ökar sin kollektiva handlingsrationalitet. Teamen blir bättre på att utföra sina arbetsuppgifter genom att de utvecklar ett mer ändamålsenligt handlande. De ökar alltså sin kollektiva kompetens.

En vanlig tvistefråga i forskning om lärande är om kollektivt lärande över huvud taget finns, eller om det alltid är individer som lär. Vi vill mot bakgrund av våra olika studier argumentera för att det visserligen alltid är individer som lär, men att de tillsammans i teamet kan forma kommunikationen på ett sådant sätt att de skapar nya, kollektiva lärandeformer. Kan ske kan man uttrycka det som att utvecklade relationer i teamet blir bärare av kollektiv kunskap. Genom framför allt den gemensamma reflektionen går individerna in i varandras tänkande och sätt att förstå och bidrar därigenom aktivt till att forma förståelsen på ett sätt som de inte skulle ha gjort var och en för sig. Detta gör det rimligt att betrakta detta kollektiva lärande som ett fenomen som begreppsligt är skilt från det individuella lärandet, även om det senare är en förutsättning för det förra. Man kan därmed konstatera att de kommunikativa handlingarna bär upp och möjliggör det som kallas ett kollektivt lärande. I Granberg och Ohlsson (2005) beskriver vi detta i termer av positiv synergi i teamet. Den positiva synergin utgör ett mervärde som uppstår genom teamets samspel och kommunikation och som innebär att teamets kollektiva kompetens blir större än summan av varje individs kompetens.

Den organisationspedagogiska ansatsen innebär inte bara forskning och kunskapsproduktion genom analyser, utan även praktiska ingripanden i syfte att främja lärandeprocesser och kompetensutveckling. Genom interaktiva forskningsprojekt samspelar forskare och praktiskt verkssamma för att utveckla verksamheten. Organisationspedagogiken kan därigenom sägas utgå från både kunskaps- och förståelsegenererande intressen och mera nyttoinriktade och praktiska.

Den organisationspedagogiska forskningen betonar alltså olika slags sociala processer där lärande sker och kompetens skapas. Även om vi nu lagt tonvikt på forskning om kollektiva lärandeprocesser finns även andra forskare inom det organisationspedagogiska fältet som uppmärksammar andra aspekter. Området är växande och intresset för pedagogiska frågor i organisationer ökar både bland forskare och bland praktiker. Flera av dessa forskare ingår i nätverket Forum för organisationspedagogik (FOPe).