

Tema lärande och utveckling

**Forskning och reflektion
kring kompetens
och lärande**

- *med utgångspunkt från nio
doktorsavhandlingar*

Gunilla E Magnusson

Tema lärande och utveckling
Forskning och reflektion kring kompetens och lärande
Gunilla E Magnusson
Forskningscirklar
Eva Britt Lömback & Francesca Östberg

U-serien nr 6/7
USK
Forsknings- och Utvecklingsenheten

© Alla rättigheter förbehållna
Forsknings- och utvecklingsenheten (FoU) samt författarna.

Kopiering, även för undervisningsbruk, är helt
förbjuden utan författarnas skriftliga medgivande.
För tillstånd, ring 08-508 29 000

www.stockholm.se/fou

Tryckt hos: AWJ Tryck AB
ISSN 1404-3351
ISRN S-SotF-FoU—U 6/7
ISBN 978-91-85707-05-08

Förord

Den här rapporten redogör bland annat för vad författarna till nio doktorsavhandlingar har kommit fram till när det gäller områden som organisatoriskt lärande, organisatorisk kompetens och kompetensutveckling i organisationer. Sökperioden för avhandlingarna var perioden 1996-2007.

I rapporten redogörs för begrepp som är aktuella inom avhandlingarna, vad författarna kommit fram till när det gäller förutsättningar för lärande inom organisationer samt reflektioner och diskussion om lärande, kompetensutveckling och på vilket sätt man kan tillägna sig organisatoriskt lärande i företag och organisationer. Dessutom ges praktiska exempel på metoder som kan användas för utveckling av individer och organisationer. Som bilaga ligger en kort sammanfattning av respektive avhandling.

Författaren till denna del av rapporten är pedagog och personalstrateg och verksam som chef för Forsknings- och utvecklingsenheten (FoU-enheten) inom Stockholms stad. Författaren har tidigare bland annat haft uppdrag som kompetensutvecklingschef inom Regeringskansliet (med placering på Utrikesdepartementet) och utbildningschef inom Katrineholms kommun.

Rapporten har ingått i projektet ”*Metoder för kunskapsuppbyggnad och lärande*”. Ett projekt finansierat av Kompetensfonden och FoU-enheten inom Stockholms stad.

Undertecknad vill rikta ett stort tack till forskarna som bidragit med underlag till rapporten.

Gunilla E Magnusson

Chef för Forsknings- och utvecklingsenheten (FoU)
Stockholms stad

Innehållsförteckning

Förord	3
Inledning	7
2. Syfte och frågeställningar	9
3. Vad säger forskarna?	10
<i>Lärande</i>	11
<i>Lärteorier</i>	11
<i>Lärande och lärprocessen</i>	13
<i>Formellt och informellt lärande</i>	13
<i>Erfarenhetsbaserat lärande</i>	14
<i>Inläring</i>	16
<i>Knowledge management</i>	16
<i>Kompetens</i>	17
<i>Kvalifikation</i>	19
<i>Hinder för lärande</i>	19
<i>Från individuellt lärande till organisatorisk kompetens</i>	21
<i>Lärande i arbetslivet</i>	24
<i>Förutsättningar för lärande organisationer</i>	26
4. Diskussion och reflektion om kompetens och lärande	30
<i>Betydelsen av kunskap och lärande i organisationer</i>	31
<i>Utveckling av individ och organisation</i>	31
<i>Ansvaret för medarbetarens utveckling</i>	35
<i>Hur kan ett kvalificerat lärande främjas?</i>	36

<i>Forskning för lärande och utveckling</i>	37
<i>Exempel på lärande i praktiken</i>	39
<i>Avslutande reflektion</i>	45
5. Tillvägagångssätt	48
<i>Uppläggning av rapporten</i>	48
<i>Litteratursökning</i>	49
Referenser	50
Bilagor	

Kapitel 1

Inledning

Under senaste decenniet har områden som kunskap, kompetens och lärande fått allt större fokus inom såväl företag som offentlig förvaltning. Anledningen till detta är bland annat de allt större krav som ställs på medarbetaren i dag jämfört med tidigare: fler medarbetare ska kunna allt mer. Från medarbetarperspektivet ställs också större krav på intressanta och utvecklande arbetsuppgifter.

Kunskap är en färskvara varför det livslånga lärandet blivit en väg att möta de krav som arbetet ställer idag och i framtiden. Med anledning av det ökande intresset för kompetensutveckling och det livslånga lärandet har det forskats och skrivits en hel del om området.

Frågor om hur man får till stånd lärande och lärprocesser inom organisationer är något som allt mer diskuteras. Man talar ofta om kompetensbegreppet, om lärande och om hur man inom organisationer ska kunna bli en "lärande organisation". Det är inte ovanligt att en del områden och begrepp blir trender och modeord. Man kan konstatera att just organisatoriskt lärande och

lärande organisation har varit mycket i ropet den senaste tioårsperioden. Arbetet kring organisatoriskt lärande kommer säkerligen att vara bestående eftersom begreppet innehåller så många olika komponenter som är av central betydelse för organisationer och dess utveckling.

Denna rapport ska bidra till att belysa området med utgångspunkt utifrån ett antal doktorsavhandlingar samt ge exempel på hur man kan skapa förutsättningar för lärande och utveckling på arbetsplatser och inom organisationer.

I rapporten utgår författaren från samtliga svenska doktorsavhandlingar, vilka finns under sökbegreppen *organisatoriskt lärande*, *organisatorisk kompetens* och *kompetensutveckling i organisationer* från perioden 1996-2007 (nio avhandlingar).

Kapitel 2

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna rapport är att lyfta fram begrepp med anknytning till lärande, reflektera kring dessa och visa på verktyg som kan vara användbara i organisationer.

Frågeställningarna som behandlas i rapporten är:

- Vilka begrepp används när man talar om området lärande och utveckling?
- Vilka förutsättningar har forskarna kommit fram bör gälla för att få till stånd organisatoriskt lärande?
- Vilka verktyg kan användas på vägen mot en lärande organisation?

Kapitel 3

Vad säger forskarna?

Davidsson/Svedin (1999) menar att begreppen kunskaper, kompetens och lärande blivit alltmer centrala med anledning av alla de förändringar som pågår inom organisationer och företag. Man trycker också på betydelsen av det kontinuerliga lärandet och utveckling. Motiven för detta anges av produktivitets- och tillväxtpolitiska skäl, men även av fördelningspolitiska och demokratipolitiska övervägande samt av arbetsmiljöskäl. Antalet svenskar som har lägst treårigt gymnasium är färre än flertalet andra länder inom OECD. Inom Sverige tenderar dock rådande utbildningsklyftor att öka genom att stora grupper kortutbildade inte ges möjlighet till kompetensutveckling i samma utsträckning som personer med mer omfattande utbildningsbakgrund.

Begrepp som ofta återkommer när man studerar de nio avhandlingarna är *lärande inläring*, *knowledge management*, *kompetens*, och *kvalifikation*. Begreppen står för olika infallsvinklar men har nära koppling till varandra. I detta kapitel ges en beskrivning av vad forskarna menar med begreppen.

Lärande

I Svenska akademins ordlista har begreppet lärande givits två olika betydelser. Den ena betydelsen är att undervisa, lära ut. Den andra betydelsen är att inhämta, lära in. I rapporten görs en redogörelse av vad begreppen står för och teorier kring lärande.

Lärteorier

I början av 1900-talet dominerades de behavioristiska teorierna där perspektivet var beteenden och förändringar av dessa. Ett annat perspektiv som fick fotfäste under 1960-talet och som fortfarande har en stark ställning är de kognitiva teorierna där lärandet fokuserar på kunskaper, fakta och mentala processer. Flertalet kognitiva teorier betraktar lärande som något som sker inom individer. Under 1970-talet växte en tredje inriktning fram som kom att kallas för kontextuella teorier. Dessa var främst en polemik mot de kognitiva teorierna. De kontextuella teorierna utgör ingen sammanhängande skolbildning utan är en mängd olika teorier med vissa gemensamma nämnare. En sådan är att man menar att lärande inte kan studeras separat från det sammanhang där det äger rum. Lärande försöker här omfatta individ, omgivning, kunskaper, lärande och förändring i en och samma teori.

Davidsson/Svedin (1999) refererar också till den behavioristiska lärteorin som de menar handlar om beteende och förändringar av dessa. De behavioristiska och de kognitiva teorierna kritiserar emellanåt för att vara positivistiska (kvantitativt inriktade). Den kontextuella teorin har enligt författarna ett vidare fokus och omfattar interaktionen mellan subjekt och kontext. Författarna refererar också till en tidigare forskare vid namn Engeström

(1994) som menar att det finns tre olika nivåer av lärande: Den första nivån är lärande ur en begränsad mängd handlingar som man lär sig tillämpa i givna situationer. Den andra nivån är lärande där man fokuserar på att hitta lösningar trots att de inte finns några färdiga och tillgängliga. På den tredje nivån ifrågasätter man och försöker förändra själva kontexten/sammanhanget.

Liljefors (1996) refererar i sin avhandling till den amerikanske psykologen Kolb som beskriver lärande som resultat av samspelet mellan handling och reflektion med åtföljande teoriutveckling.

Lärvillkor, läraktiviteter och lärresultat är tre andra aspekter kring lärande. Kock (2002) beskriver att lärvillkor handlar om under vilka omständigheter lärandet äger rum. Läraktiviteter är verksamheter som medvetet eller omedvetet antas främja lärandet. Lärresultat handlar om förändringar som sker hos individ och grupp. Det kan gälla förändrade kunskaper, arbetsmetoder, värderingar etc. Författaren noterar även att tillräckligt komplexa och varierande arbetsuppgifter har betydelse för lärandet.

Viktiga aspekter på goda lärvillkor är möjlighet till samarbete inom organisationen, ett organisationsklimat som är öppet och tolerant och ett ledarskap som stödjer lärandet inom organisationen.

När lärandet sker som en sidoeffekt av annat talar man enligt Granberg (1996) om metalärande. Även Rehn (1999) talar om metalärandet som lärandet som man får "på köpet" medan man lär sig annat. Genom metalärandet kan man få ökade kunskaper om sig själv och sitt eget beteende.

Lärande och lärprocessen

Flera av forskarna refererar till Piagets teori om den adaptiva processen. Piaget menar att grundläggande för denna process är jämvikten av assimilation och ackommodation. Assimilation är individens sätt att ta in, tolka och förstå faktorer i omvärlden. I denna process gör man det inom de existerande kunskapsstrukturerna. Inom ackommodationsprocessen gör man förändring av den kognitiva strukturen – det vill säga förändrar ramarna. Kognitiv utveckling är samspelet mellan processerna.

Liljefors (1996) lyfter fram vikten av förtroendet mellan aktörerna som en förutsättning för att få tillstånd en dialogkultur. Han refererar till den så kallade kommunikativa rationaliteten som bygger på att företaget eftersträvar en decentralisering av beslut och ansvarstagande för verksamhetens utveckling. Författaren menar att dialogens främsta kännetecken är avsaknad av maktutövning och tillvaratagande av aktörernas språk och erfarenheter vid bearbetningen.

Formellt och informellt lärande

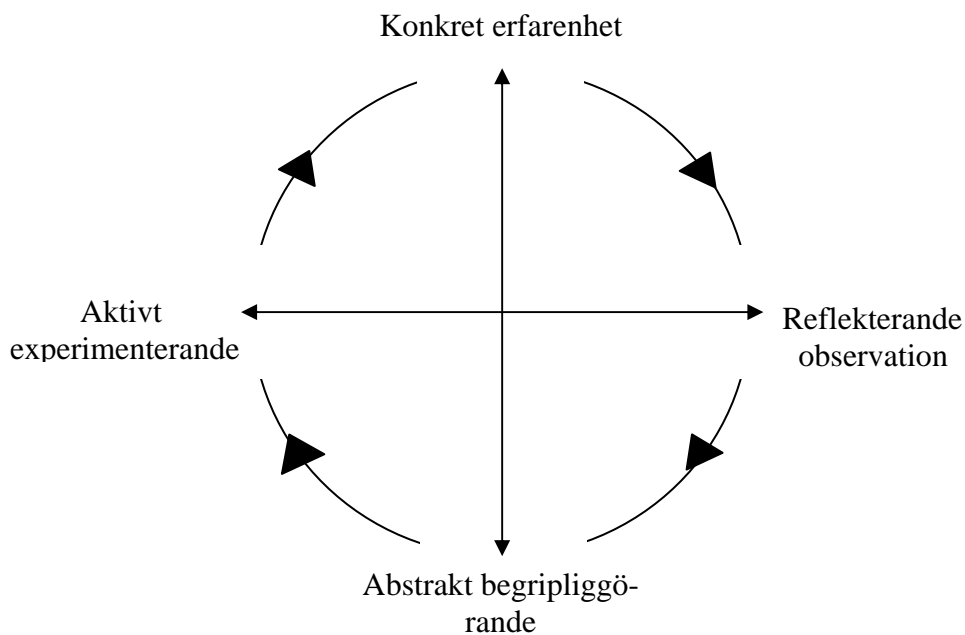
Formellt och informellt lärande är två olika typer av lärande. Formellt lärande enligt Granberg (1996) är oftast ett planerat målinriktat lärande som sker inom ramen för olika utbildningsinstitutioner till exempel via skolan, universitet eller studieförbund. Det informella lärande sker spontant i det dagliga livet.

Det informella lärandet kan ske medvetet och vara planerat via till exempel mentorskap, lärande i arbetet eller genom nätverk. Det kan även ske som en sidoeffekt (metalärande) när man gör andra saker.

Kock (2002) gör distinktionen mellan *formella*, *icke-formella* och *informella* läraaktiviteter. För formella aktiviteter menar han att det finns en planering och organisering av aktiviteter såsom till exempel internt eller externt anordnade kurser eller utbildningar. Vid icke formella aktiviteter har man en lägre grad av planering, det kan till exempel handla om kvalitetscirklar eller förbättringsgrupper. Informella aktiviteter kan handla om lärande i själva arbetet.

Erfarenhetsbaserat lärande

Erfarenhetsbaserat lärande eller som det också kallas erfarenhetslärande är enligt Larsson (1994) vad vi erfar och vad vi gör med vår erfarenhet. Författaren lyfter i sin avhandling upp de fyra grundläggande lärformer som baseras på Kolb (1984) beskrivning.



Figur 1. Fyra grundläggande lärformer enligt Kolb (1984). Ur Larsson (2004) sid. 36.

På ena sidan har vi aktivt experimenterande, på motsatt sida har vi reflekterande observation. I den andra dimensionen har vi konkret erfarenhet och i den andra motpolen abstrakt begripliggörande.

Man lyfter också upp begreppet "tyst kunskap" som just betecknar kunskapen som man lärt sig genom erfarenhetsbaserat lärande. Ett annat begrepp som brukar användas är "learning by doing", lära genom att göra.

Granberg (1996) refererar till Deweys nyckelbegrepp som just baserar sig på erfarenhetsbaserat lärande. Han menar att erfarenhet är det viktigaste begreppet för lärande. Andra viktiga förutsättningar är *demokratiska förhållanden, kontinuitet* och *ömsesidig påverkan*.

Inläring

Rehn (1999) tar i sin avhandling upp drillen som undervisningsmetod. Inom försvaret använder man drillen som en upprepning för inläring. Drillen som utbildningsmetod syftar till att automatisera handlingar så att soldaterna kan genomföra aktiviteten vid vilken tidpunkt som helst på dygnet. Denna forskare refererar till tidigare forskning som bland annat framhåller aktivitet eller handling som viktiga dimensioner för beskrivning av lärandeprocessen.

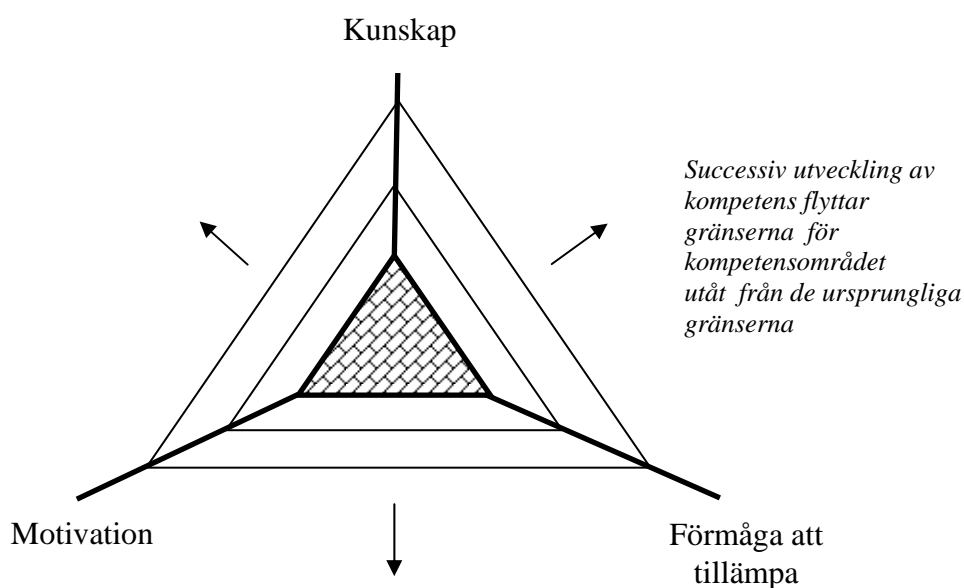
Knowledge management

Wenglén (2005) menar att knowledge management handlar om att skapa, lagra och distribuera kunskap inom organisationer. Begreppet knowledge management har haft en stark koppling till informationsteknik och databaser. Larsson konstaterar (2004) att en förändring har börjat skönjas på senare år. Man har börjat betona läroprocesser mer och inte bara fokuserat på lagring och spridning av information. Därigenom finns nu en tydligare koppling till begreppet organisatoriskt lärande. På detta sätt me-

nar Larsson att lärprocesser och kunskapshantering blir två sidor av samma mynt.

Kompetens

Kompetensbegreppet används på många olika sätt och sammanhang. Med begreppet kompetens menas individens handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller arbete. Eneroth (1997) menar att det är tre dimensioner som ligger till grund för förutsättningar för utveckling av kompetens i organisationer. De tre dimensionerna är *kunskap - motivation - förmåga att tillämpa*. Forskaren kallar detta för Kompetensplattformsmodellen.



Figur 2. Kontinuerlig utveckling baserad på kompetensplattform ur Eneroth (1997) sid. 225.

Författaren talar vidare om olika typer av kompetens såsom sammanlänkningskompetens, marknadsaccesskompetens och funktionsrelaterad kompetens.

Kompetens handlar bland annat om att ha *färdigheter, kunskaper, erfarenheter, kontakter, värderingar* som uppfattas som relevanta. Vidare talar man om samordningsförmåga, förutsättningar att utöva ledarskap samt att kunna handleda personer. Kompetens kan alltså ses som följderna av lärande.

Liljefors (1996) definition av kompetensbegreppet är tre olika utrymmen nämligen - *tolkningsutrymmet - handlingsutrymmet - värderingsutrymmet*.

Millak (1998) refererar till sin så kallade Kompetenscirkel. Denna är förhållandet mellan *teoretisk kunskap, praktisk kunskap, kapacitet, nätverk* och *uppfattning*. Författaren lyfter även fram att det finns olika former av kompetens. Den ena är teknisk kompetens, det vill säga kunnandet inom ett specifikt område. Den andra är social eller interpersonell kompetens som är den förmåga som personen har att interagera med andra människor. Millak menar att organisationens framgång allt oftare är beroende av dess förmåga att tillvarata medarbetarnas tekniska och sociala kompetens.

Kock (2002) särskiljer tre olika kompetenser, den första är den tekniskt/uppgiftsinriktade kompetensen, den andra är den sociala och samarbetsinriktade kompetensen och den tredje är den förbättrings- och utvecklingsinriktade kompetensen. Det utvecklingsinriktade lärandet bygger på att förutsättningar, uppgifter, metoder och resultat inte ses som givna utan kan förändras av de personer som är involverade i lärandet.

Kvalifikation

Begreppet är relaterat till arbete eller en viss uppgift som ska genomföras. Både begreppet kompetens och kvalifikation definieras i förhållande till handlingar och aktiviteter som ska genomföras.

Med kvalifikation flyttas fokus från individen och olika individuella attribut till arbetets krav. Davidsson/Svedin (1999) menar att begreppet kvalifikation ska relateras till de specifika arbetsuppgifter, krav och förväntningar på kunskaper och färdigheter (kompetenser) som ställs utifrån dessa. Man lyfter även fram senare tids kvalifikationsforskning som kommit fram till att ett effektivt utnyttjande av moderna teknologi kräver både bredare arbetsuppgifter och nya kunskaper.

Hinder för lärande

Det kan finnas krafter inom organisationerna som vill hindra lärandet. Orsakerna till detta kan vara en önskan av makt och kontroll. Ångest, rädsla och smärta kan vara andra bakomliggande hinder för lärande. Ytterligare orsaker kan vara den förväntade förändring som kan bli följden av arbetet. Konflikträdsla, skam, skuld och lättja kan också ligga bakom.

Millak (1998) refererar till Dahls teorier om hinder för goda inlärningsmiljöer. Dessa är:

- » Bristande ekonomiska resurser för personalutbildning (gäller i första hand de mindre företagen)
- » Ledningens syn på behovet/nödvändigheten av att satsa på

utbildning/utveckling av de enskilda medarbetarna

- » En förhärskande "matnyttighetsorientering"
- » Bristen på adekvat utbildningspersonal, samt
brist på handledare och instruktörer på "linjenivå"
- » Det vardagliga arbetets tidsmässiga förläggning – svårt att få
tid till utbildning under arbetstid
- » Bristande kommunikations- och informationskanaler – ökade
kunskaper måste få möjlighet att sprida sig i organisationen
- » Hög personalomsättning (vilket även innebär möjligheter till
förnyelse av verksamheten genom rekrytering)
- » Hög grad av specialisering, förekomsten av fragmentiserade
arbetsuppgifter, vilket leder till att personalen i underordnad
ställning uttrycker begränsade utbildningsbehov
- » Externa utbildningsutbud – tycks fungera som ett alibi för
vissa företag att inte satsa på att ta fram egna utbildnings-
resurser
- » Frånvaro av belöning efter avslutad utbildning

Kock (2002) menar att otillräcklig grundutbildning, skiftarbete och att ökad kompetens inte påverkar lönens storlek kan vara hinder för lärandet. Det kan också påverkas av mentala hinder, tidsbrist, ett allt högre tempo med ökad prestation samt bristen på motivation.

Larsson (2004) talar om att organisatoriskt lärande i skolan. Författaren har kommit fram till att lärarnas organisationsföreställ-

ningar både kan hindra men även främja att ett organisatoriskt lärande kommer tillstånd.

Ett hinder som Wenglén (2005) lyft fram är att de mer erfarna medarbetarna (mästarna) använder sig av den erfarenhet som man utvecklat under lång tid och som inte låter sig reduceras till fakta och regler. Denna ”tysta kunskap” kan inte på ett enkelt sätt överföras till andra.

Från individuellt lärande till organisatorisk kompetens

Millak (1998) refererar i sin forskning till Hedberg (1981) som menar att organisatoriskt lärande inte är detsamma som summan av individernas lärande. Författaren menar att organisationer saknar visserligen hjärna men har istället sina system och minnen som finns kvar oberoende av om medarbetare kommer och går. De organisatoriska minnena finns bevarade i normer, värderingar, beteenden, manualer, traditioner, vanor och symboler. Organisatoriskt lärande anses ha skett efter att individens lärande har kodats i det organisatoriska minnet till det så kallade ”theory in use”.

Millak refererar till Argyris och Schön (1978) som beskriver begreppen ”single-loop-learning” och ”double-loop-learning”.

Vid ”single-loop-learning” och assimilation sker detta inom de redan existerande normerna och kunskapstrukturerna, med andra ord förändring inom ramarna. Vid ”double-loop-learning” och

ackomodation innebär det att även normer och värderingar förändras, det vill säga man förändrar ramarna.

Liljefors (1996) menar att kompetensutveckling är individuella lärprocesser som direkt eller indirekt främjar individens utveckling av de psykomotoriska, kognitiva och psykosociala grundkompetenserna. Om individen ska kunna utveckla sin kompetens måste det råda en balans mellan individens efterfrågan och utbudet av kompetensutvecklande ledning. För att individen ska kunna kompetensutvecklas lyfter han fram viktens av den kommunikativa kulturen "dialogkulturen" som är en förutsättning för utveckling.

Eneroth (1997) menar att individuellt lärande kan ses som en nödvändighet men inte ett tillräckligt villkor för organisatoriskt lärande. Organisatoriskt lärande kan ha olika dimensioner: de två motpolerna är fokus på resultat kontra fokus på process. Den andra dimensionen är fokus på förändrat beteende kontra förändrad insikt.

	Förändrat beteende	Förändrad insikt
Fokus på resultat	Levitt & Marck, 1988 Garvin, 1993 Nelson & Winter, 1982	Fiol & Lyles, 1985 Stata, 1991 Nelson & Winter, 1982
Fokus på process	Argyris, 1977 Levitt & Marck, 1988 Hedberg, 1981	Huber, 1991 Senge, 1990

Figur 3. Dimensioner av organisatorisk inläring enligt ett antal forskare. Ur Eneroth (1997) sid. 176.

Davidsson/Svedin (1999) refererar till Ellström (1996) som talar om anpassningsinriktat respektive utvecklingsinriktat lärande. Med anpassningsinriktat lärande menas att man har ett litet handlingsutrymme för lärande och att lärande sker på en låg nivå. Utvecklingsinriktat lärande sker i situationer med stort handlingsutrymme och finns högre upp i lärandehierarkin.

Larsson (2004) menar att organisatoriskt lärande inkluderar principer, strukturer, aktiviteter och processer som skapar goda förutsättningar för individers lärande genom samverkan med andra. Organisatoriskt lärande handlar om att förändra individers gemensamma föreställningar om hur organisationen ska arbeta. Författaren menar vidare att han i sin undersökning, vilken handlar om att tillämpa IT i undervisningen, funnit att det är två villkor som var viktiga i det individuella lärande. Det ena handlar om vikten av erfarenhet och att kompetensen synliggjordes för kollegor i samtal och handling. Den andra faktorn är att den synliggjorda kompetensen uppfattades som viktig och tillgänglig resurs för det egna lärandet. I avhandlingen kunde Larsson konstatera att skillnaden hur man lyckades med implementeringen berodde på om man såg förändringen som en gemensam uppgift eller ej. Vidare om man hade gemensamma intentioner att skapa ett enhetligt arbetssätt samt om man såg skolan som en organisation där man har erfarenheter som är viktiga för ett organisatoriskt lärande.

Det kan även behövas någon form av ”disciplinerad kontroll” som gör att handlingsmönster och arbetssätt vidmakthålls och inte försvinner om människor i organisationen byter uppdrag eller lämnar organisationen.

När kollektivt lärande fått en sådan omfattning att det leder till förändringar i handlingsstrukturer i hela organisationen kan man tala om organisatoriskt lärande.

Det organisatoriska lärandet kan ha en funktion av att bevara eller upprätthålla mönster och strukturer som gäller för organisationen. Individens lärande och samordning av det individuella lärandet kan leda till organisatorisk kompetens.

Lärande i arbetslivet

Forskarna verkar vara ense om att de tidigare tayloristiska organisationsprinciperna med fokus på kontroll och fragmentering av verksamheter inte längre är gångbara. Flera talar om att utveckla produktionssystem med fokus på lärande och kundorientering. Många av systemen som utvecklats under de senaste årtiondena kommer från USA och Japan.

Larsson (1994) menar att lärande och organisationsförändring är två sidor av samma mynt. Alltmer bygger organisationerna på helhetssyn och förståelse av den totala verksamheten vilket i sin tur gör att kraven på flexibilitet, lärande och förmågan att lösa nya problemsituationer ökar. En annan faktor för lärandet som alltmer lyfts fram är tid för reflektion.

Medarbetarna förväntas ha förmåga att reflektera över sina insatser kopplat till verksamhetens mål för att på så sätt utveckla kvalitén i verksamheten. Människan i dagens arbetsliv förväntas också ha förmåga att delta i hela processen alltifrån planering till uppföljning och utveckling av verksamheten. En allt större del

av organisationers förädlingsvärde är kunskapsbaserat och alltfler medarbetare arbetar med kunskapsproduktion. Attitydförändringar kring kunskap och lärande gör också att området kommit mer i fokus.

Dagens organisationer kräver ett ledarskap som vågar släppa "kontrollen" över verksamheten och som decentraliserar och låter medarbetarna ta ansvar. Genom denna typ av ledarskap kan det komma fram idéer och synpunkter som annars inte skulle lyftas fram.

Viktiga frågeställningar som ledningen kan ställa sig inom företag och organisationer:

- Hur gör vi enskilda medarbetares erfarenhet och kompetens synliga?
- Kan vår organisation bidra till att anställda uppfattar varandra som resurser för det egna lärandet, det vill säga hur blir det naturligt att ta hjälp av de medarbetare man uppfattar som kompetenta i något avseende?
- Vilka forum, tekniker, arbetssätt kan organisationen tillämpa för att samordna medarbetares erfarenheter till en gemensam kompetens?
- Hur vidmakthåller vår organisation arbetssätt eller lösningar som fungerar bra?

Förutsättningar för lärande organisationer

Millak (1998) beskriver i sin avhandling att det är viktigt att lärandet upplevs som nödvändigt och användbart för att åstadkomma organisatoriskt lärande. För att det ska komma till stånd behövs handledare som driver på processen. Lärandet underlättas om man har en målsättning för förändringen istället för styrning av densamma. Om det däremot finns en ledningsgrupp som utövar en viss kontroll över projektet så befrämjar det läroprocessen. Ledningsgruppens engagemang är också av stor betydelse för organisatoriska lärandet.

En författare som flera forskare refererar till när man talar om lärande organisation är Peter Senge (1990). Enligt hans teorier finns det fem komponenter som måste vara uppfyllda för att man ska bli en lärande organisation, dessa är:

- » *Personligt mästerskap*
- » *Tänkmodeller*
- » *Teamlärande*
- » *Gemensamma visioner*
- » *Systemtänkande*

Här ges en kort beskrivning av vad begreppen står för:

Personligt mästerskap

Det personliga mästerskapet handlar om att utveckla en egen vision och se omgivningen så som den verkligen är. Senge talar

om att det innebär att i varje situation vara medveten om vad som är viktigast.

Det handlar också om att fördjupa och bredda sina visioner, samla energi och att utveckla sitt tålamod. Det personliga mästerskapet är en hörnsten i den lärande organisationen. Senge menar vidare att få människor på allvar försöker utveckla sitt personliga mästerskap. Han menar att det gäller att söka sig fram till vad som är viktigast för en själv och därmed fokusera på att förverkliga sina mål.

En central färdighet i det personliga mästerskapet är att skapa och bevara en ”kreativ spänning” i organisationen vilket kan bidra till utveckling av organisationen.

En annan viktig faktor är att veta var man befinner sig i förhållande det mål man ska nå. Personligt mästerskap är att ha ett kunnande och en förmåga att bemästra olika situationer. Personer med denna förmåga har oftast lärt sig att arbeta med och i förändringar, de är nyfikna, känner samhörighet med andra och upplever sig som en del i en större skapande process.

Tankemodeller

Här talas om att insikten och erfarenheten från ett område blir fördomar inom ett annat och att vi agerar i enlighet med våra fördomar. Genom detta påverkar vi omgivningen att bekräfta våra tankemodeller, det vill säga våra fördomar. Många försök att förstå nya saker misslyckas på grund av att man har negativa tankemodeller.

När man ska förändra tankemodellerna måste man börja med att granska sig själv och ifrågasätta det man själv försvarar. De egna värderingarna måste också utsättas för andras bedömning.

Teamlärande

Teamlärande är den kollektiva förmågan hos en grupp individer att utvecklas tillsammans. Senge menar att gruppens samverkan kan leda till ett lärande som vida överstiger det lärande som den enskilde individen kan erhålla på egen hand. Förutsättningar för teamlärande är dialog vilket kan leda till att medlemmarnas sinnen öppnas och man kan lära tillsammans. Teamlärande är nödvändigt då organisationers utbildning oftast sker i grupp och inte individuellt. Om gruppen lär sig har också hela organisationen förutsättningar att lära sig.

Gemensamma visioner

Denna disciplin handlar om ledningens fokus på verksamhetens framtida inriktning. Mål och visioner måste vara kommunicerade och förankrade i organisationen. Det gäller att diskutera sig fram till och synliggöra gemensamma bilder av framtiden som engagerar och delas av de flesta i organisationen.

Systemtänkande

Systemtänkande är förmågan att uppfatta hur komplexa företeelser hänger ihop och påverkar varandra. Olika företeelser påverkar varandra vilket kan ske utan att det syns tydligt. Vi har en tendens att se ögonblicksbilder av enskilda delar. Systemtänkande handlar om att förstå och påverka mönstret i tillvaron.

Systemtänkandet är den femte disciplinen som fogar samman disciplinerna till en helhet av teori och praktik. Helheten kan bli överlägsen summan av de olika delarna.

De fem inlärningsdisciplinerna är personliga discipliner vilket innebär att man kan praktisera och utveckla disciplinerna hela livet.

Kapitel 4

Diskussion och reflektion om kompetens och lärande

- utifrån praktisk erfarenhet

Med tanke på den förväntade arbetskraftsbristen på arbetsmarknaden på grund av stora pensionsavgångar runt år 2010 och framåt är utvecklingsfrågorna en strategisk viktig fråga för att organisationer ska kunna rekrytera och behålla duktiga medarbetare. Organisationer som inte är offensiva inom dessa områden kommer med all sannolikhet att få rekryteringsproblem.

Med dagens konkurrens på arbetsmarknaden finns det ett ökat tryck på att medarbetarna ska bli alltmer kompetenta och effektiva. Medarbetarna vill också från sin sida kunna utvecklas i sitt arbete. I detta kapitel kommer författaren att ge sin syn på kompetens och lärande sett utifrån vad forskningen säger och vad som författaren erfarit under sina dryga tjugofem år som ansvarig för olika kunskapsorganisationer.

Betydelsen av kunskap och lärande i organisationer

”Det livslånga lärandet” har blivit ett begrepp som man alltmer talar om. Det innebär att man som medarbetare ges möjlighet till kontinuerlig utveckling i sitt arbete. Mycket av lärandet kan givetvis ske inom ramen för det ordinarie arbetet och behöver inte betyda att man går på kurs eller deltar i andra utvecklingsinsatser, (jfr Granberg 1996).

När man diskuterar lärande och kompetensutveckling kan man se frågan utifrån två perspektiv. Det ena perspektivet är att se kunskap och lärande som en kostnad för organisationen i form av produktionsbortfall. Detta kan oftast betraktas som ett kortsiktigt tänkande. Ett annat synsätt är att se kompetensutveckling och lärande som en investering, det vill säga en satsning på utveckling av såväl organisation som individ. Detta kan vara bra ur såväl ett kortsiktigt som ett långsiktigt perspektiv.

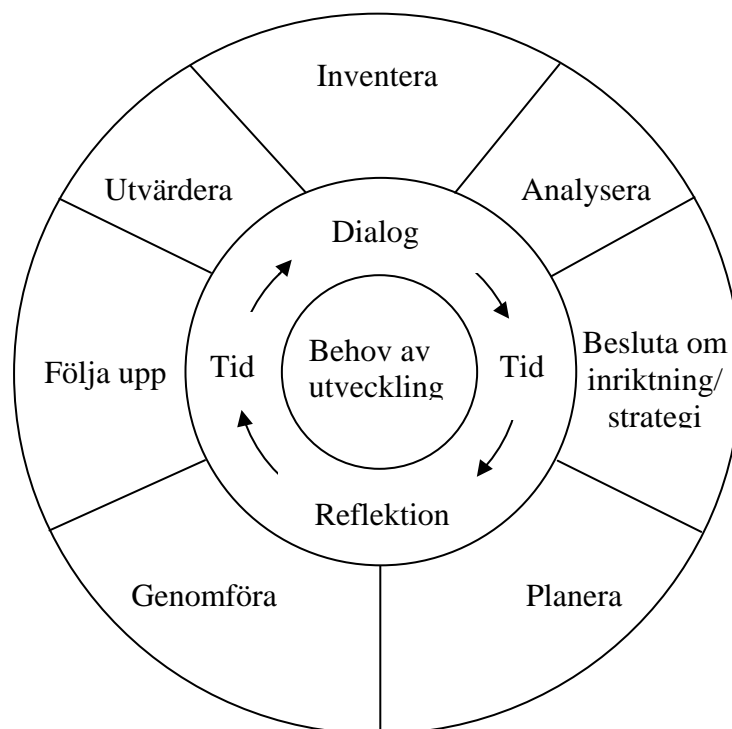
Ledningen på högsta nivå och på mellancheftsnivå måste prioritera och stödja lärandet i organisationer för att dessa frågor ska få genomslag i organisationen. Lärandeprocessen bör ha en nära koppling till den verksamhet som organisationen arbetar inom. Deltagarna i processen bör få vetskap om vad som förväntas av dem.

Utveckling av individ och organisation

En viktig grundbult vad gäller kompetensutveckling och lärande är att man är klar över vilka behov av utveckling som organisationen har. För att analysera behoven måste man ha klarlagt må-

len för verksamheten. Om målen är tydliga bör de brytas ner till handlingsplaner/aktivitetsplaner för att ta reda på hur man ska arbeta för att uppnå målen.

Om man vet vad man ska uppnå och hur man ska komma dit måste man ta reda på ”var står vi idag”. En kartläggning eller en behovsinventering bör göras för att man ska veta varifrån man utgår. Identifiering av medarbetarnas kompetensbehov är en viktig men också svår del i utvecklingsprocessen. När en inventering gjorts, kan nästa steg tas: att analysera behovet av utveckling. Man bör sedan ha en strategi för hur man ska gå tillväga. Därefter gör man en planering och genomförande av aktiviteterna. Efter genomförda aktiviteter har man någon form av kontroll i form av uppföljning eller utvärdering av insatserna. Det är viktigt att kontinuerligt avsätta tid för dialog mellan ledning och medarbetare under utvecklingsprocessen samt att man avsätter tid för reflektion.



Figur 4. Utvecklingscirkeln enligt G. Magnusson (2007).

När man talar om utveckling och lärande är det områden som de flesta bejakar och lyfter fram som viktigt. Problemet som författaren noterar, särskilt inom näringslivet, är att när organisationer har mycket att göra har man inte tid med utvecklingsåtgärder och man har mindre beläggning och tiden finns har man inte råd att bekosta utvecklingsinsatser.

Bristbehov och/eller tillväxtbehov

Man brukar tala om begreppen bristbehov och tillväxtbehov. Bristbehov är de behov som ska fylla det uppdrag man har idag, det vill säga enheten kan uppleva ett bristbehov om att man inte har den kompetens som man borde ha för att verksamheten ska fungera på ett bra sätt.

Tillväxtbehov är den ”överkompetens” man har eller som man skaffar sig, vilket gör att man kan möta framtida behov och uppdrag. För att systematiskt arbeta med utvecklingsfrågor bör man ställa sig ett antal frågor:

- Varför** – vad är det för problem/behov som aktualiserar frågan om utveckling?
- Vad** – vad är det som ska genomföras?
- Hur** – på vilket sätt ska insatserna genomföras?
- Vem** – vem och vilka ska genomföra det hela?
- Var** – var ska aktiviteterna äga rum?
- När** – när ska insatserna ske?

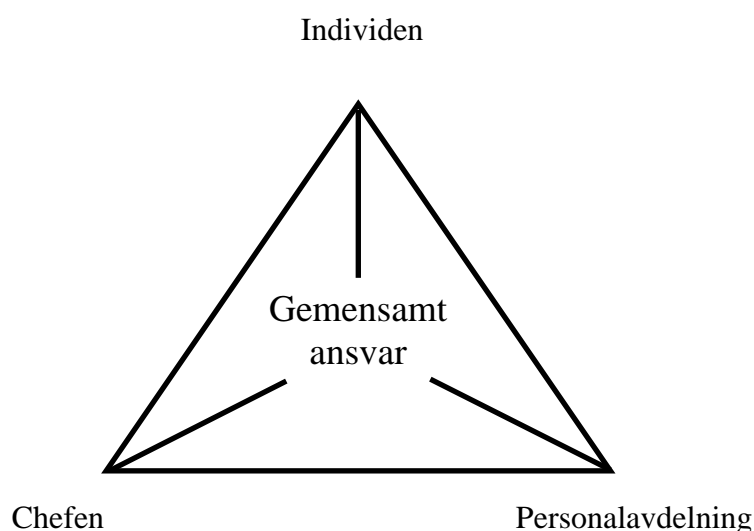
Utbudsstyrda respektive efterfrågestyrda insatser

Tyvärr genomförs kompetensutveckling och lärande många gånger ”ad-hoc”. Det är vanligt att insatser genomförs utifrån vad det finns för tillgängliga insatser, det vill säga utbudsstyrd

verksamhet. Detta kan vara i form av de kurser eller andra insatser som det finns att tillgå. Strävan bör vara att arbeta med efterfrågestyrda insatser där man genom inventering och analys kommer fram till vad organisationen behöver och utifrån detta skräddarsys kompetensutveckling eller lärandeprocesser som passar organisationen.

Ansvaret för medarbetarens utveckling

Vem inom organisationen har ansvar för medarbetarens utveckling? Här kan man lyfta fram triangeln som beskriver ansvarsfrågan när det gäller individens utveckling.



Figur 5. Ansvar för kompetensutveckling enligt G. Magnusson (2007).

I den ena delen finns medarbetaren själv. Individerna har ett stort eget ansvar för sin utveckling och möjligheten att göra sig anställningsbar. I den andra delen finns chefen som har en viktig roll att se till att det finns möjlighet till utveckling och lärande. Chefen ska skapa förutsättningar så att medarbetaren får tidsutrymme för insatserna. Det kan även handla om finansiering av avgifter, litteratur, resor etc. Den tredje delen av triangeln finns personalavdelningen som har en viktig roll för att skapa en infrastruktur för utveckling. Avdelningens roll är att arbeta strategiskt med läroprocesserna och skapa en förutsättning för långsiktig kompetensförsörjning för hela organisationen.

Hur kan ett kvalificerat lärande främjas?

Det är viktigt att medarbetarna är delaktiga i målformulering och planering av såväl utvecklingsinsatser som organisationens mål och inriktning. En annan komponent som är viktig är att arbetsuppgifterna har en hög lärandepotential, det vill säga att de är så pass kvalificerade att medarbetarna får "tänja sina gränser" och inte bara genomföra uppgifter rutinmässigt. Det måste också ges möjlighet att testa olika handlingsalternativ och därmed vara accepterat att få göra misstag.

Vi har tidigare talat om vikten av tid för kommunikation och reflektion, detta är en grundläggande förutsättning för lärande. Finns inte tiden faller många av de övriga delarna.

Utvecklingsinsatserna får ofta stå tillbaka för att man inte anser sig ha tid till utveckling. Detta är ett kortsiktigt tänkande och kan slå tillbaka och göra att man inte kan utveckla verksamheten

som skulle kunna vara fallet om man arbetar med ”det livslånga lärandet”.

Organisationskulturen och processer i organisationen måste främja lärandet. Ledningens stöd och legitimitet för arbetet och ett internt eller extern förändringstryck är andra faktorer som främjar ett kvalificerat lärande.

Forskning för lärande och utveckling

Forskningen borde ha en mer framträdande plats för individer och organisationers lärande. Genom universitetens ”tredje uppgift”, att de ska samverka med det omgivande samhället, har politiska beslut fattats att universitet och högskolor ska ha en närmare koppling till det omgivande samhället och regionerna.

Här kan det dock finnas en motsättning mellan praktikerna som många gånger vill ha svar på konkreta problemställningar eller svar på vilka metoder som är de ”bästa”. När då praktikerna, politiker eller andra inte får dessa konkreta svar är det lätt att kritik riktas mot forskningen. Här bör forskarna bli tydligare på att beskriva att de har olika utgångspunkter jämfört med praktikerna. Särskilt viktigt blir det i de fall då organisationer har egen forskarkompetens. Forskarna kan många gånger snarare bidra med frågor än att ge färdiga svar.

Kunskap – motivation - utrymme

För att forskningen ska komma till nytta och bidra till verksamhetsutveckling är det viktigt att praktikerna känner till vilken forskning som pågår inom sitt verksamhetsområde. Medarbetar-

na bör dock känna att forskningen har relevans för verksamheten för att ha en vilja och motivation att ta till sig de nya kunskaperna. Medarbetarna bör också ha en öppenhet för att de ska kunna ta till sig de nya kunskaperna. Det måste också ges utrymme i form av tid för att förändringarna ska kunna implementeras.

Hur kan man få tillstånd interaktiv forskning där målet är en gemensam kunskapsbildning?

Några exempel är att chefer och medarbetare är ”medaktörer” och ges möjlighet att vara med i definieringen av forskningsfrågorna. Detta skulle kunna leda till att praktikerna känner att forskningen är relevant. Några exempel på hur man kan få forskningen och praktiken att mötas:

- » Praktikerna får vara med i datainsamlingen och analysarbetet eller i övrigt ges möjlighet att delta i forskningsprojektet
- » Praktikerna deltar i referensgrupper, styrgrupper eller på annat sätt få insyn i forskningsprojektet
- » Praktikerna ges ordentlig återkoppling till vad man kommit fram till i projektet och på vilket sätt forskningen skulle kunna skulle kunna användas i verksamheten

Att starta lokala verksamhetsnära FoU-miljöer kan vara ett sätt överbrygga avståndet mellan universitet/högskolor och de praktiska verksamheterna. Genom att ha det ena benet i forskningsmiljön och det andra i verksamheten kan FoU bli det brofäste eller länk som behövs för att de olika världarna ska mötas.

Om det finns interna FoU-miljöer är det mycket viktigt att dessa har en stor autonomi i förhållande till uppdragsgivarna. Forskarna bör fritt kunna publicera sin forskning utan att riskera att bli betraktad som en enhet som går ”någons ärenden”. Direkt uppdragsforskning kan få svårt att ha ett kritiskt perspektiv gentemot sin uppdragsgivare. Det är också viktigt att forskaren ges möjlighet att bedöma om man bör eller kan ta på sig uppdraget.

Exempel på lärande i praktiken

Utifrån praktisk erfarenhet på hur förutsättningar för lärande i organisationer kan skapas, presenterar författaren till denna rapport exempel på utvecklingsinsatser som kan användas i organisationer:

Skapa lärandearenor genom att avsätta tid för dialog

Förutsättningar för lärande på såväl organisations- som individnivå är att en arbetsgivare ger grundläggande förutsättningar för att lärprocessen ska kunna komma tillstånd. En viktig förutsättning för detta är att tid avsätts. I dagens uppskruvade arbetstempo är denna förutsättning oftast en bristvara. Tid behövs för att kunna kommunicera och reflektera över gjorda insatser och ge möjlighet till egenutvärdering av sin verksamhet. Flera av forskarna som ingår i denna rapport har just pekat på nödvändigheten av att det finns tid för reflektion och kommunikation.

Fadderverksamhet

Fadderverksamhet kan vara ett bra verktyg för t ex introduktion av nya medarbetare eller för medarbetare som ska sätta sig in i nya arbetsuppgifter.

Det är väsentligt att faddern har en pedagogisk förmåga och att han/hon på ett systematiskt sätt kan hjälpa medarbetaren att komma in i sitt nya uppdrag. Fadderns roll bör tydliggöras så att det inte uppstår oklarheter gentemot arbetskamrater och ledning.

Underlättare

Underlättaren kan vara en person som introducerar andra arbetskamrater inom ett specifikt område där det krävs fördjupade kunskaper. Underlättaren ska också hålla sig ajour med området och blir därmed något av en specialist när det gäller verksamhetsområdet.

Denna roll kan tilldelas en person som har specialkunskaper och som arbetsgivaren vill satsa lite extra på. Detta kan vara en form av karriärutveckling där man kan befordra en medarbetare utan att man ger denne ett arbetsledande uppdrag. Lämpligt kan vara att man har en viss extra ersättning för att man tar på sig detta uppdrag.

Skuggning - se varandra i handling

Skuggning innebär att följa en medarbetare eller chef någon eller några dagar. Skuggaren deltar i samtliga aktiviteter som personen deltar i: Skuggaren är en aktiv frågare och försöker sätta sig in i arbetet och tänkandet kring arbetet. Inför skuggningen är det bra att ta del av underlag för uppdraget: läsa in sig om verksamhetens uppdrag och information om det specifika arbete som ska skuggas. Skuggningen kan ske såväl inom organisationen som hos andra organisationer.

Problemlösning tillsammans med kunden

Inom arbetslivet har fler och fler uppgifter decentraliserats långt ut i organisationerna. Decentraliseringen innebär många gånger att medarbetarna får ett större ansvar för kontakterna med kunden eller uppdragsgivaren. Detta är många gånger mycket positivt då det kan innebära en utveckling av medarbetarna genom att de får vara delaktiga i problemlösningen. Men för att kunna ta detta utökade ansvar för kundkontakter måste medarbetarna få möjlighet till kompetensutveckling så att han eller hon är tillräckligt kunnig för att kunna vara med och bidra till att lösa kundens problem.

Medproducent i problemlösning

I vissa situationer kan detta liknas vid problemlösning tillsammans med kunden, men i andra fall kan detta innebära att medarbetaren arbetar med kringverksamhet som gör att kundens värde och attraktivitet ökar.

Dagbok som redskap

Skriva dagbok är ett sätt att summera erfarenheter och att reflektera över gjorda insatser. Dagboken kan fungera som ett utmärkt verktyg när man i arbetsgruppen ska diskutera utveckling av organisationen eller summera ett projekt. Här kan man vara självkritisk och reflektera över sitt eget tänkande och handlande.

Cirkelverksamhet

Cirkelverksamhet i olika tappningar (läsecirklar, skrivarcirklar, temacirklar etc.) kan vara en bra metod för såväl individuell utveckling som utveckling av ett arbetslag. Cirkeln bygger på att en mindre grupp (7-10 personer) träffas under en längre eller kortare tid för att arbeta med ett visst problemområde. Cirkeln

kan omfatta fyra till tio träffar under en termin. Mellan cirkelsammankomsterna har deltagarna oftast vissa uppgifter som ska genomföras. Det kan vara att läsa ett visst avsnitt i en bok eller att testa en metod eller på annat sätt tillämpa något som man diskuterat kring i cirkeln.

Cirkelledaren kan vara en person som har särskilda kunskaper inom området. Lika vanligt är att ledaren befinner sig på samma nivå som deltagarna och då har en mer administrativ funktion som handlar om att hålla ihop gruppen och se till att cirkeln kommer framåt i diskussionerna.

Tanken med cirkeln är att alla i gruppen har något att bidra med och genom dialog kan gruppen utvecklas och individen får en utökad förståelse för området, jfr Liljefors (1996) tankar om ”dialogkulturens” betydelse för utveckling. Genom att under längre tid ha en diskussion, dialog och arbete på hemmaplan har cirkeln en bra förutsättning att bidra till utveckling av verksamheten.

Workshops

Workshops eller arbetsverkstäder är ett arbetssätt där man får möjlighet att konkret arbeta med olika metoder. Oftast sker detta i form av enstaka träffar på upp till en halv dag.

Seminarier med öppen dialog kring problem

Öppen dialog är när flera i arbetsgruppen fokuserar på ett specifikt problemområde. Seminarier med forskare eller andra utomstående kan vara ett bra sätt att lyfta upp problematiken, betrakta problemet utifrån ett forskningsperspektiv och få en dialog som kan vara ett bra underlag för lösning av problemet.

Studiebesök

Studiebesök kan ha många olika uppläggningar och syften. Ett vanligt sätt är att "likar lär likar", att besöka organisationer som är ganska lika den egna organisationen och utifrån deras arbetsätt ta med sig bra lösningar som den egna organisationen inte reflekterat över. En annat positivt resultat som studiebesöket kan vara att man får bekräftelse på att en del egna metoderna och tillvägagångssätt fungerar bra i förhållande till organisationen man besöker.

Benchmarking/ benchlearning

Benchmarking och benchlearning är att göra jämförelser med "de bästa i branschen" och lära av dessa. Genom att studera hur andra organisationer löst olika problem kan man få idéer som kan ligga som underlag för förändring av den egna organisationen.

Jobbrotation och arbetsutvidgning

Genom jobbrotation eller arbetsutvidgning kan man låta medarbetarna få möjlighet att ta till sig ytterligare kunskaper. Jobbrotation är när man byter arbetsuppgifter för att arbetsgruppen ska bli mer flexibel och medarbetarna ska få mer variation i arbetet. Genom att skifta arbetsuppgifter breddar man också sin kompetens. Denna åtgärd gör att organisationen blir mindre sårbar då fler kan utföra olika arbetsuppgifter. Sjukskrivningar och annan ledighet kan då klaras på ett betydligt bättre sätt.

Arbetsutvidgning är när man mer permanent tar på sig fler uppdrag och därmed utvidgar sitt arbetsområde. Arbetsutvidgning kan också ses som en utvecklande insats som gör att medarbetaren blir mer kompetent i sin yrkesroll.

Praktikarbete

Ett annat sätt är att man under kortare eller längre tid får möjlighet att praktisera i en annan verksamhet. Praktiktiden kan ge andra perspektiv på den egna verksamheten. Nya metoder och tankesätt kan tas med från organisationen för att utveckla det egna arbetet.

Feedback/feedforward

Konstruktiv återkoppling på vad man gjort (feedback) är nödvändigt för utveckling av individ och organisation. Återkopplingen, såväl positiv som negativ, ska ges under och efter insatsen. Det är också viktigt med återkoppling i samband med de årliga medarbetarsamtalen.

Feedforward är ett begrepp som ibland används när det gäller att ge återkoppling på förväntade framtida skeenden. Det kan handla om att ha framtidsdiskussioner och försöka se på vilket sätt man kan angripa problem som man tror kan uppkomma framöver. Här handlar det om att försöka ”stämna i bäcken” eller att hitta alternativa lösningar på förväntade problem.

Projektarbete eller forskningsverksamhet

Att delta i projekt eller vara med i forskningsverksamhet är andra insatser som kan främja såväl individ som organisation. En konsekvens av dessa insatser är att medarbetaren efter genomfört projekt eller forskningsinsats många gånger inte går tillbaka till sitt ordinarie uppdrag. Medarbetaren har fått inspiration att söka sig vidare eller gå vidare till andra forskningsuppdrag. Detta kan vara såväl positivt som negativt för organisationen.

Ge möjlighet att använda kunskaperna

Det är viktigt att nyss inhämtad kunskap får användas relativt snabbt efter insatsens genomförande. Det är oftast bättre att inte satsa på någon utveckling alls om man inte avsikten är att ta tillvara kunskaperna som förvärvats. Om medarbetare får möjlighet till utbildning eller annan insats och sen kommer tillbaka och inte får använda dessa skapas en oftast en stor frustration hos medarbetaren.

Ytterligare former för utveckling

Andra former som kan leda till utveckling är till exempel mentorskap (såväl att vara mentor som att ha en egen mentor), att erhålla handledning, vara med i nätverk samt delta på föreläsningar, arrangerande av framtidsvärkstäder, kollegiegranskning, dialogkonferenser, fokusgrupper, berättarcaféeer, forumteater eller kurser och annan utbildningsverksamhet.

Avslutande reflektion

Tid för reflektion och dialog

I denna rapport har det tydligt framkommit att det är viktigt att man avsätter tid för att summera och analysera arbetsuppgifter, uppdrag, projekt etc. Detta är oftast en akilleshäla för organisationerna då många organisationer anser att det inte finns någon "luft i systemet" och då inte kan prioritera utveckling. Detta innebär att denna del oftast blir eftersatt. Organisationer måste tänka om och se utveckling och lärande som en investering och inte som en kostnad i tid. Det hela handlar om att prioritera tiden och hur viktig insatsen bedöms vara. Många gånger är mervär-

det större än tidsinsatsen. Ledningens signaler om vad som är viktigt och vad som ska prioriteras har därför avgörande betydelse om utvecklingsinsatser kommer till stånd eller ej. Miljön och klimatet på arbetsplatsen måste både stimulera och belöna utveckling och ledningen måste skapa utrymme för dialog och reflektion kring arbetsuppgifterna.

Satsa på hela gruppen

Att satsa utveckling på enstaka personer som sen ska komma tillbaka till organisationen och utbilda andra är ofta svårt. Undantagsfall är om det handlar om spetskompetens som ska tillföra en enskild individ. Oftast är det mer effektivt att utbilda hela arbetslaget. För att få till stånd en förändring och en utveckling nås oftast bäst resultat genom att involvera samtliga berörda.

Trygghet och behov av utveckling i organisationen

För att ett lärande ska komma tillstånd måste det finnas en trygghet och ett klimat i organisationen som främjar utvecklingsfrågor. Otrygga människor är inte särskilt benägna att dela med sig av sin kunskap. Lärandet måste också vara en kontinuerlig process för att kunna anpassa sig till förändringar i omvärlden. Det livslånga lärandet är en nödvändighet då det inte är säkert att tidigare handlingsstrukturer ska bestå med anledningar av förändringar i omvärlden.

I och med yttre och inre förändringar behöver organisationer hela tiden lära och utvecklas. Här bör arbetas för att skapa en arena för dialog och genom handling visa att forskning och utveckling är viktigt. Medarbetare och grupper som arbetar med utvecklingsfrågor måste stimuleras och belönas för detta arbete. Arbetsplatsen bör ha en lärandemiljö och ett klimat som stimule-

rar utveckling och långsiktigt tänkande. Om inte detta perspektiv finns är risken stor att de konkreta operativa uppdragen i närtid tar överhanden och utkonkurrerar den mera långsiktiga strategiska utvecklingen.

Kapitel 5

Tillvägagångssätt

Uppläggnig av rapporten

Denna litteraturstudie har gjorts med syfte att få fram ett teoretiskt underlag kring begrepp som handlar om lärande och utveckling samt bidra till reflektion och utveckling inom ett synnerligen aktuellt forskningsområde. I rapporten har fokus legat på att belysa olika forskares och författares syn på begreppet lärande samt få underlag för hur förutsättningar för att få tillstånd lärande och lärprocesser i organisationer kan skapas och vidareutvecklas.

I materialet beskrivs lärande ur såväl individ som organisationsperspektiv. Därefter presenteras modeller som belyser tänkande och processer kring det aktuella forskningsområdet. Diskussion, författarens egna reflektioner och exempel på metoder för lärande presenteras också i rapporten.

I rapporten har författaren valt att använda begreppet organisation som ett samlingsbegrepp för såväl offentlig verksamhet som för privat företagsverksamhet.

Litteratursökning

För att få fram avhandlingar gjordes databassökningar via Libris. Under begreppet organisatoriskt lärande fanns tre avhandlingar, under begreppet organisatorisk kompetens en avhandling och under begreppet kompetensutveckling i organisationer fanns sex avhandlingar. En av avhandlingarna innehöll både begreppet organisatorisk kompetens och kompetensutveckling i organisationer.

Sammanlagt under tidsperioden som omfattade 12 år (1996 - 2007) har nio avhandlingar bearbetats. De allra flesta av avhandlingarna var skrivna under den senare delen av 1990-talet eller i början av 2000-talet. Under fem av åren fanns inga avhandlingar skrivna i ämnet. Avhandlingarna var framtagna vid fem olika universitet. Fem avhandlingar var gjorda inom ramen för en Filosofie doktorsexamen och fyra inom ramen för Ekonomie doktorsexamen.

Området som beskrivits kan således inrymmas inom flera olika forskningsfält såsom beteende, organisation och ekonomi.

Som bilagor finns en kort beskrivning av de nio avhandlingarna. Sammanfattningarna har erhållits av forskarna till avhandlingarna.

Referenser

– *avhandlingarna*

Davidsson, Bo, Per-Olof Svedin. (1999): *Lärande i produktions-system*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.

Eneroth, Kristina. (1997): *Strategi och kompetensdynamik*. Lund: Ekonomiska institutionen, Lunds universitet.

Granberg, Otto. (1996): *Lärande i organisationer - professionella yrkesutövares strategier vid organisatorisk förändring*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Kock, Henrik. (2002): *Lärande i teamorganiserad produktion – en studie av tre industriföretag*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.

Larsson, Pär. (2004): *Förändringens villkor – en studie om organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. Stockholm: EFI - Ekonomiska Forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.

Liljefors, Ole. (1996): *Efterfrågan och utbud av kompetensutvecklande ledningsarbete*. Stockholm: Ekonomiska institutionen, Stockholms universitet.

Millak, Jurek. (1998): *Organisatorisk kompetens*. Stockholm: Personalekonomiska institutionen, Stockholms universitet.

Rehn, Siv. (1999): *Det oavsiktliga lärandet - försvarets räddningsplanka*. Luleå: Pedagogiska institutionen, Luleå tekniska universitet.

Wenglén, Robert. (2005): *Från dum till klok? - en studie av mellanchefers lärande*. Lund: Institutet för Ekonomisk Forskning, Lunds universitet.

Bilagor – kort om de nio avhandlingarna

Lärande i produktionssystem

En studie av operatörsarbetet i högautomatiserad process- och verkstadsindustri.

Författare: Bo Davidsson och Per-Olof Svedin.

Utgivningsår: 1999, Linköpings universitet,

ISBN 91-7219-535-5.

I debatten om arbetslivets utveckling har krav ställts på mer välutbildad personal, och på en intensifierad kompetens-utveckling. Fokus för denna avhandling är operatörers arbete inom svensk process- och verkstadsindustri och deras förutsättningar för lärande i det dagliga arbetet.

Diskussionen i avhandlingen har fokuserat på de goda fallen där operatörerna tangerar reflektiva handlingsnivåer och närmar sig målformuleringsarenan i de studerade verksamheterna, vilket antas vara en tillgång för såväl individer, företag som samhället i stort.

Läsaren kan möjligen uppfatta det som att vi gör dessa goda fall till norm. Vi vill här framhålla att operatörsarbete kan kännetecknas av goda förutsättningar till lärande även om operatörer inte ges tillfälle att delta i målformuleringen i de verksamheter de arbetar i, vilket inte minst kontakterna med operatörer på de studerade företagen givit vid handen. Att bli en yrkesskicklig och kompetent operatör, såväl inom process- som verkstads-

industrin, kan vara en livsuppgift även i de befintliga verksamheterna!

Bo Davidsson

Fil dr

Författarna kan nås via E-post: bodav@ibv.liu.se respektive persv@ibv.liu.se

Per-Olof Svedin

Fil dr

Strategi och kompetensdynamik

- en studie av Axis Communications

Författare: Kristina Eneroth.

Utgivningsår: 1997, Lunds universitet, ISBN 91-7966-500-4.

Denna rapport handlar om hur framväxten av strategiskt betydelsefull kompetens kan förstås. Studien har tre teoretiska utgångspunkter hämtade i resursbaserad strategiteori, strategisk humanresource management samt organisatorisk inläring. Genom en empirisk fallstudie av det snabbväxande högteknologiföretaget Axis Communications utvecklas en analysram genom vilken framväxten av strategiskt betydelsefull kompetens kan tolkas. Utöver de tre teoretiska perspektiven ovan diskuteras även betydelsen av begrepp som visioner och identitet vid framväxten av kompetens.

I rapporten lyfts begreppet kompetensplattformar fram som en möjlig väg till hur en mer dynamisk strategiteoretisk ansats kan utvecklas, se sid. 17.

Kristina Eneroth

Ek dr

Författaren kan nås via E-post: kristina.eneroth@fek.lu.se

Lärande i organisationer

Professionella yrkesutövares strategier vid organisatorisk förändring.

Författare: Otto Granberg.

Utgivningsår: 1996, Stockholms universitet,

ISBN 91-7153-546-2.

Avhandlingen handlar om professionella yrkesutövande i kuskapsorganisationer i det offentliga tjänsten. Den studerar de strategier och läroprocesser som professionella utvecklar när deras enhet övergår från anslags- till prestationsfinansiering (beställarutförarmodellen).

Bakgrunden är att författaren successivt har kommit att alltmer undra över vad det är som gör att professionella yrkesutövare och deras organisatoriska enheter är så svåra att få grepp om. Svåra att förstå och än svårare att inordna i offentliga sektorns styrssystem.

Vad är det för värdesystem och andra bakomliggande orsaker som ligger till grund för deras sätt att se på tillvaron, deras ställningstaganden, deras handlande och hur ska man förstå och förklara?

Otto Granberg

Fil dr

Författaren kan nås via E-post: otto.granberg@amk.se

Lärande i teamorganiserad produktion

- en studie av tre industriföretag.

Författare: Henrik Kock.

Utgivningsår: 2002, Linköping Studies in Education and Psychology
ISBN 91-7373-307-5.

Frågor om lärande, utbildning och andra former för kompetensutveckling i arbetslivet har kommit att tillskrivas en allt större betydelse under senare år. Kompetensutveckling och gynnsamma lärvillkor ses som betydelsefullt inte bara för enskilda individer, utan också för företag och organisationer och för nationer som vill bibehålla sin konkurrenskraft och förmåga till utveckling. Att utveckla produktionssystem utifrån organisatoriska principer som stödjer lärande och utveckling beskrivs som en möjlighet att bättre tillvarata den kompetens som finns hos de anställda.

En av de arbetsorganisatoriska principer som i hög grad framförts under 1990-talet är principen om teamorganisering, och där utveckling av teambaserade produktionssystem setts som ett sätt att stödja lärande och bättre tillvarata den kompetens som finns hos de anställda.

Syftet med avhandlingen är att utifrån fallstudier av tre tillverkande företag beskriva och problematisera vad införande av en teamorganiserad produktion betyder för operatörers lärvillkor och läraaktiviteter samt beskriva hur dessa förändras över tid. Det empiriska materialet baseras på tre fallstudier och utgörs av intervjuer av flera aktörsgrupper: företagsledning, produktions-

ledning, arbetsledare, operatörer och fackliga företrädare. Empirin baseras också på enkäter, studier av dokument samt av deltagande observation. Fallstudierna har en longitudinell ansats och beskriver hur den teamorganiserade produktionen förändrats över tid.

Resultaten visar att de tre företagen förändrat sin arbetsorganisation i riktning mot en teamorganiserad produktion, men att de i flera avseenden har en outvecklad teamorganisation. En viktig slutsats i avhandlingen är att företagens läraaktiviteter i alltför begränsad utsträckning bidrar till operatörernas lärande i arbetet. Läraaktiviteterna är av formell karaktär, krav/behov av lärande ses utifrån ett individ- snarare än ett grupperspektiv, kompetensbehov likställs med teknisk kompetens samt operatörernas lärmöjligheter i det vardagliga arbetet stöds i begränsad utsträckning. Teamorganisationens, lärvillkorens och läraaktiviteternas förändring över tid har påverkats av flera förhållanden. Bland dessa kan nämnas den yttre kontexten, teamorganisationens utformning, operatörernas möjligheter till delaktighet i förändringsprocessen och betydelsen av ett stödjande ledarskap och organisationsklimat.

I den avslutande diskussionen beskrivs ett antal dilemman och utvecklingsmöjligheter som kan antas ha betydelse för utvecklingen av en arbetsorganisation som stödjer ett utvecklingsinriktat lärande.

Henrik Kock

Fil dr

Författaren kan nås via E-post: henko@ibv.liu.se

Förändringens villkor

En studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan.

Författare: Pär Larsson.

Utgivningsår: 2004, Handelshögskolan i Stockholm, Ekonomiska Forskningsinstitutet, EFI., ISBN nr 91-7258-633-8.

Förändringens villkor handlar om lärande i organisationer, närmare bestämt i skolor, när en förändring introduceras. Den baseras på en studie av fyra grundskolor som alla deltar i en gemensam utvecklingssatsning på IT. Trots liknande förutsättningar och en förändringsprocess upplagd på ett likartat sätt nådde skolorna olika resultat i projektet. Hur kan det komma sig? Kan resultaten förklaras av de organisatoriska lärprocesser som utvecklades på respektive skola? Vilka är i så fall förutsättningarna för sådana lärprocesser?

Genom att svara på dessa frågor belyser avhandlingen betydelsen av organisatoriskt lärande vid utvecklingssatsningar. Avhandlingen baseras på intervjuer med lärare och skolledare vid fyra skolor under fem års tid.

Resultaten visar att det finns ett tydligt samband mellan förutsättningarna för organisatoriskt lärande och resultatet av en utvecklingssatsning.

Slutsatsen är att förändringens resultat kan förklaras av skolors förmåga till lärande. I framgångsrika skolor var man bra på att synliggöra och sprida den samlade kunskap och kompetens som fanns i organisationen.

Här kunde enskilda lärares kompetens samverka så att det utvecklas en kollektiv kompetens att lösa nya uppgifter. I andra skolor fick varje lärare främst lita till sina egna erfarenheter. Förändringens villkor, dvs. dess möjligheter och begränsningar, kan därför sökas i de lärprocesser som sker i en organisation när en förändring introduceras.

Vilka förutsättningar är då nödvändiga och önskvärda för att en skola skall kunna tillvarata och samordna de anställdas erfarenheter och kompetens i samband med att man genomför utvecklingsprojekt?

Avhandlingen lyfter fram ett antal betydelsefulla förutsättningar för att ett sådant lärande. För det första främjas lärandet av att lärarna kan *ta del av varandras erfarenheter och kompetens*. Detta sker genom samtal på möten och träffar, men framför allt genom att verksamheten är organiserad så att *lärarna ser varandra i handling*.

Därigenom skapas konkreta och gemensamma erfarenheter att samtala och reflektera kring, men lika viktigt är att synligheten gör det tydligt hur enskilda lärare i praktiken omsätter de intentioner man skapat gemensamt.

Att på en språklig nivå vara överens om arbets- eller synsätt är en sak, något helt annat är hur detta tar sig uttryck i handling. Detta illustreras av den svårighet som förändringsåtgärder möter i skolor där lärare sällan ser varandra i handling. Intentionerna tolkas olika och tillfällen till konkret erfarenhetsutbyten uteblir. För det andra främjades det gemensamma lärandet av att lärarna *uppfattar varandra som en resurs* för det egna lärandet. Det egna lärandet baseras på att lära av och med kollegerna. För det tredje främjades det gemensamma lärandet när förändringsåtgärden uppfattades som *en gemensam uppgift* för alla lärare.

När varje lärare enskilt ansvarade för att introducera IT i sitt eget arbete uteblev det gemensamma lärandet. Var och en av lärarna baserade istället sin tillämpning på egna erfarenheter.

Avhandlingen belyser också utförligt begreppen lärande, lärande organisation och organisatorisk lärande utifrån ett organisations-teoretiskt perspektiv. I det avslutande kapitlet diskuteras vilka implikationer resultaten får för utvecklingsåtgärder i skolor och skolutveckling.

Pär Larsson

Fil dr

Författaren kan nås via E-post: Par.Larsson@hhs.se

Efterfrågan och utbud av kompetensutvecklande ledningsarbete

Författare: Ole Liljefors.

Utgivningsår: 1996, Stockholms universitet,

ISBN 91-7153-432-6.

Kompetensutveckling och verksamhetsutveckling kan ses som två olika sidor av en och samma strävan att öka konkurrenskraften hos en organisation. I ökande utsträckning fokuserar debatten om företags och förvaltningars överlevnadsförmåga på nödvändigheten av strategier för verksamhetsutveckling som grundas på ansvariga aktörers utveckling av den egna och andras kompetens.

I denna avhandling beskrivs och analyseras hur ett antal svenska ABB-bolag i samband med införandet av en ny koncern-gemensam personalpolitik tidigt inledde arbetet med att söka skapa bättre förutsättningar för en decentraliserad verksamhets-utveckling. Ett centralt inslag i arbetet med att analysera dessa erfarenheter var begreppet *kompetensutvecklande lednings-arbete*. Resultaten av dessa analyser gavs en omfattande spridning inom ABB-koncernen och påverkade bland annat uppläggningsen av det omtalade "T50-program" som ABB initierade under sommaren 1990.

Den teoretiska diskussionen i rapporten tar som sin utgångspunkt en definition av kompetensbegreppet (Ellström). Referensramen utvecklas genom integrering av dels viss kritisk teori, nämligen den tyske filosofen och sociologen Jürgen Habermas kommunikativa handlingsteori, dels olika teorier om individens utveckling av sin psykomotoriska, kognitiva och psykosociala kompetens.

I rapporten härleds en begreppsapparat vars teoretiska "kärna" utgörs av Habermas kommunikativa handlingsteori till vilken kognitiva (Piaget, Vygotski, Freire) samt psykodynamiska utvecklingsteorier (Winnicott, Lacan) relaterats. Utöver denna teoretiska kärna bygger referensramen på erfarenheterna från ABB-bolagens olika försök med decentraliserad verksamhets-utveckling. Begreppsapparaten gör möjligt ett särskilt *perspektiv* på individens villkor för kompetensutveckling och på rationaliteten i olika strategier för decentraliserad verksamhets-utveckling.

Detta perspektiv, kallat *efterfrågan och utbud av kompetensutvecklande ledningsarbete*, är sålunda genererat ur såväl teoretiska som empiriska studier. Perspektivet möjliggör en *kri-*

tisk granskning och värdering av olika strategier för kompetensutveckling. Det har i föreliggande studie i första hand använts inom ramen för en distanserad, *förklarande* forskningsansats. Tre försök med olika strategier för decentraliserad verksamhetsutveckling behandlas närmare i rapporten. Aktörer med vilja att *förstå och påverka* olika utvecklingsprocesser torde dock ha störst användning av föreslaget synsätt.

Ole Liljefors

Ek dr

Författaren kan nås via E-post: ole.liljefors@mdh.se

Organisatorisk kompetens

Organisatorisk kompetens och inläring vid IT-satsningar i tre sjukvårdsorganisationer.

Författare: Jurek Millak.

Utgivningsår: 1998, Stockholms universitet, Företagsekonomiska institutionen, ISBN 91-7153-831-3.

Studiens övergripande syftet är att analysera och skapa förståelse för fenomenet organisatorisk kompetens i samband med införande av informationsteknologi (IT) eller annan kompetenshöjande åtgärd med väsentligt inslag av IT. Komparativa fallstudier har valts som metod och tre olika organisationer studeras. Analysen av och slutsatserna baseras på en kvalitativ metodik inspirerad av Strauss och Corbin.

Det forskningsbidrag som utmynnar ur denna studie är följande:

Förutom teknisk- och socialkompetens tillförs ytterligare begrepp, medvetenhet som relaterar bägge tidigare nämnda begreppen till omgivningen. Utan medvetenhet eller insikt om vilken kompetens som behövs, när och var den behövs, kan inte organisationen utnyttja den samlade kompetensen på ett lämpligt sätt. Ytterligare dimensioner, synlig och osynlig är nödvändiga för att kunna nyansera analysen av fenomenet organisatorisk kompetens.

Två nya begrepp, kärnkompetens respektive randkompetens, introduceras. Kärnkompetens har en direkt bäring på det som organisationen bedömer vara bidragande till att utveckla kärnverksamheten. Det kan konstateras att organisatorisk kompetens utvecklas då satsningarna gäller kärnkompetensen. Det finns ett antal dimensioner i en organisation som är av yttersta vikt för att lyckas med en organisatorisk kompetenssatsning. Dit hör samarbete mellan olika yrkeskategorier, ledningens stöd som ger satsningen den nödvändiga legitimiteten samt den enskilde chefens och enskilde medarbetarens attityd. Organisationens storlek har en betydelse för framgång och det är framförallt de små organisationerna som lyckas. Givetvis spelar de ekonomiska förutsättningarna en roll men betydligt mindre än väntat. Satsningar på organisatorisk kompetens, så länge de avser kärnkompetensen, sker oberoende av om extern finansiering finns eller ej.

Studien ger klara belägg för att satsningar på IT inte betraktas som ett mål i sig. I de lyckade satsningarna framgår det explicit att IT endast är ett av de medel som står till buds och skall ses som en integrerad del av ett större sammanhang.

För att organisatorisk lärande skall äga rum och för att kunna tala om förändring i den organisatoriska kompetensen krävs att

organisationen uppfattar och klassificerar IT som en del av kärnkompetensen.

Jurek Millak

Ek dr

Författaren kan nås via E-post: jurek.millak@sh.se

Det oavsiktliga lärandet – försvarets räddningsplan- ka?

*En granskning av värnpliktigas lärande under värnplikts-
utbildningen och värnpliktssystemets funktion i samhället.*

Författare: Siv Rehn.

Utgivningsår: 1999, Luleå tekniska universitet, Institutionen för
pedagogik och ämnesdidaktik. Centrum för forskning i lärande.

ISSN 1402-1544. ISRN LTU-DT-1999/26-SE.

Huvudintresset för avhandlingen riktar sig mot det lärande som sker under värnpliktsutbildningen och värnpliktssystemets funktion i samhället. Avhandlingen inleds med en historisk tillbakablick med genomgång av mönstringsförfarande, den allmänna värnplikten och samhället samt värnpliktsutbildningens och den militära pedagogikens utveckling under seklet.

Avhandlingens tyngdpunkt ligger på en analys och granskning av Försvarsmakten som organisation med inriktning på socialisationsprocess, utbildningskultur och lärandemoment, där civila begrepp och teoribildning tillämpade på militära skeenden ger underlag för beskrivning och tolkning av utbildningsprocessens olika moment.

För att ge analysen färg och konkretion och för att – under arbets gång - ge nya teoretiska infallsvinklar har tre soldatgenerationer intervjuats, män som gjorde sin militära grundutbildning under åren 1948, 1971 och 1994. En hermeneutisk tolkningsmetodik har använts. De enskilda soldaternas upplevda och beskrivna lärande har varvats med övrigt analysarbete vilket genererat nya perspektiv för ytterligare granskning och analys. För att få en bild av vad för lärande som sker har intervjuundersökningen även analyserats separat. Det mest framträdande upplevda och beskrivna lärandet sammanfattas i en social faktor, ett organisatoriskt lärande samt i en utveckling av mansrollen. Dessa huvudfaktorer har analyserats och jämförts med soldatinstruktionens officiella mål. Det oavsiktliga lärandet motsvaras av de lärandemoment som inte återfunnits i utbildningens officiella mål.

Aktuell teoribildning kring lärande, Försvarmakten och 'den dolda läroplanen' samt lärande i asymmetriska situationer diskuteras.

Avhandlingen avslutas med en diskussion kring det oavsiktliga lärandet, värnpliktsutbildningen och värnpliktssystemets funktion och konsekvenser på individ och samhällsnivå.

Siv Rehn

Fil dr

Författaren kan nås via E-post: siv.rehn@telia.com

Från dum till klok?

– *en studie av mellancheferns lärande.*

Författare: Robert Wenglén.

Utgivningsår: 2005, Lunds universitet, Institutet för Ekonomisk Forskning, Ekonomihögskolan, ISBN 91-85113-03-4.

Avhandlingens övergripande syfte är att bidra till förståelsen av mellancheferns lärande i praktiken. Mer specifikt är syftet att adressera mellancheferns lärande som identitetsarbete, dvs. att rikta uppmärksamheten på hur mellanchefer, i sina lärandeförsök, ständigt engagerar sig i att upprätthålla och revidera sin syn på sig själva. Syftet innefattar ett intresse för de självbilder som mellancheferna producerar och hur de försöker forma, reparera, underhålla, stärka och revidera dessa.

Syftet har sin utgångspunkt i en allmän tro på lärande respektive chefer, inklusive mellanchefer. Tron minskar inte i dignitet när man för samman dessa båda begrepp. Med andra ord vill jag mena att det finns en stark tro på mellancheferns lärande. Denna tro domineras av en uppfattning om att mellanchefer via reflekterade och konceptualiserade erfarenheter utvecklar en alltmer sofistikerad förståelse för sitt arbete, som i sin tur leder till ett mer effektivt handlande.

Med andra ord beskrivs lärandeprocessen som en i första hand intellektuell exercis. Således är också den allmänna tron att läranderesultatet har bäring på en intellektuell utveckling.

Något tillspetsat framställs mellancheferns lärande som en rörelse från dum (dumheter) till klok (klokskap).

Denna studie ifrågasätter denna syn och öppnar upp för alternativa synsätt på mellancheferns lärande. Jag vill dock inte mena att mellancheferns lärande inte innefattar någon form av förståelseutveckling. Den tycks dock innefatta insikter som att mellancheferns arbete är långt mer komplext än vad mellancheferna först föreställde sig när de fick sitt första chefsarbete, att det inte finns något facit på de flesta frågor som mellanchefer har att hantera, att arbetet är fundamentalt sociopolitiskt och att arbetet (inklusive chefernas föreställningar om arbetet) har nära koppling till frågor som vem är jag, vem kan jag vara, vem vill jag vara, vem måste jag vara och vem borde jag vara som chef. Dessa insikter medför att en syn på mellancheferns lärande som en intellektuell resa framstår som alltför snäv och till vissa delar missvisande.

En sådan syn tenderar att dölja att mellancheferns lärande innefattar dimensioner så som känslor, moral, politik och makt. Framför allt tenderar den att leda tankarna bort från att vår kunskap om arbetet är subjektiv och beroende av vem vi föreställer oss att vara.

Med andra ord ger inte den dominerande uppfattningen om mellancheferns lärande identitet den plats i vår syn på mellancheferns lärande som jag anser att den bör ha. Det finns också en underton i nästan all lärande- (och ledarskaps-) litteratur om att det är frågan om en progression. Exempelvis leder tankarna om mellancheferns lärande som en förståelseutveckling oss (o)frivilligt mot att (många) mellanchefer, via reflekterade och konceptualiserade erfarenheter, faktiskt blir bättre och klokare.

Mot denna bakgrund vill jag framhäva en alternativ syn som ger mer rättvisa åt mellancheferna, både i termer av att svara an mot deras utsagor om mognad och personligt ledarskap så väl som i termer av att erkänna arbetets komplexitet. Den ger också rättvisa åt vetenskapsfilosofiska tankegångar om kunskapens natur som framförts inom ramen för pragmatismen (ex. Peirce, Dewey och Rorty) eller för den delen socialkonstruktivism (ex. Berger & Luckmann).

Representanter för dessa båda inriktningar argumenterar för att kunskapen inte har några säkra grundvalar. Vi kan alltså inte ha någon säker kunskap om ”det där ute”, men väl utveckla vår kunskap om de ”glasögon” som vi betraktar oss själva och omgivningen genom.

Robert Wenglén

Ek dr

Författaren kan nås via E-post: robert.wenglen@fek.lu.se