

2005-08-29

Action learning

för ledare och medarbetare

Skriven av:

**Harald Frisk
Ander & Lindström Partners AB**

Innehållsförteckning

Sammanfattning	4
Introduktion	5
Bilder från dagens arbetsliv	5
Kommentar	5
Litteraturgenomgång	7
Action learning – kort beskrivning	7
Reflektion	9
Från teknik till värderingar	9
Reflektionens möjligheter	9
Rädsla och osäkerhet	10
Sammanfattning	10
Demokrati, humanism och lärande	11
Det demokratiska synsättet	11
Demokrati och lärande	11
Demokrati i organisationer	12
Kritisk reflektion	12
Sammanfattning	12
Lärande och kunskap	13
Looper och domäner	13
Tyst och explicit kunskap	13
Kunskapstraditioner	14
Att skapa kunskap	14
Sammanfattning	
Lärande organisation	15
Makt och inflytande	16
Ledarskap	16
De fem disciplinerna	16
Systemiskt tänkande	17
Sammanfattning	18

Action learning – möjligheter till framgång	18
Värderingar och människosyn	19
Individen	19
Organisationen	19
Den goda viljan	19
Maktrelationer	19
Nytänkande	20
Kunskap och lärande	20
Engagemang i hela organisationen	21
Action learning i hela organisationen – inledning till ett utvecklingsprogram	21
Ledning	21
Mellanchefer	22
Medarbetare	22
Samspel	22
Avslutning	23
Referenser	25

Action-learning, för ledare och medarbetare

Sammanfattning

Genom belysning av action learningbegreppet vill jag försöka visa de möjligheter som ligger i att använda både teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet hos samtliga medarbetare i en organisation. Vilka är framgångsfaktorerna bakom de lärandeprocesser som omfattar den totala kunskapsbasen? Hur får man hela organisationen engagerad i detta? Hur ser rollerna ut och hur sker samspelet?

Bilderna från dagens arbetsliv belyser brister i fråga om öppenhet och konflikthantering i oklara organisationer. Det finns också signaler om att ledarutvecklingsprogram inte ger tillräckligt utrymme för kritisk reflektion. Mot bakgrund av detta är det viktigt att använda en vid definition av action learningbegreppet och inte se det som ännu ett i raden av instrument och verktyg. Både ledare och medarbetare måste ges förutsättningar att använda sin praktiska erfarenhet till gagn för lönsamhet, effektivitet och kvalitet. Vinsterna med action learning borde ligga i en process som omfattar hela organisationen.

Litteraturgenomgången börjar med en kort beskrivning av de olika skolorna bakom action learning begreppet, från den naturvetenskapligt inriktade till det kritiskt reflekterande sättet som ger möjligheter att se saker ur ett annorlunda perspektiv. Reflektivt lärande som omfattar både tanke, känsla och handling samt bygger på relationer och samtal ger förutsättningar att förändra grundläggande sätt att se på världen.

Demokrati är inte bara ett formellt system utan en process som ger gynnsamma förutsättningar för lärande, kritiskt tänkande och upptäckt av nya perspektiv. I lärandeprocessen finns det möjlighet att ta tillvara den praktiska, tysta kunskapen (händighet och yrkeskicklighet), liksom att beakta känslor och attityder.

Organisatoriskt lärande bygger på förtroende- och relationsskapande processer där frågor om makt och konflikter hanteras på ett konstruktivt sätt. Medarbetarna ges möjlighet att reflektera över och förändra sin egen situation samt att bidra till den gemensamma organisationen och påverka hela företagskulturen.

Mot bakgrund av litteraturgenomgången beskrivs möjligheterna till framgång med action learning. Det handlar om

- Levande dialog om värderingar och människosyn
- Medvetenhet och öppenhet för formella och informella maktstrukturer
- Kritisk reflektion och nytänkande
- En lärandeprocess som omfattar både teoretisk och praktisk kunskap
- Engagemang i hela organisationen

Avsnittet om möjligheterna till framgång används som underlag till inledning av ett utvecklingsprogram med beskrivning av rollerna i de olika delarna av organisationen. Slutligen beskrivs samspelet i organisationen där den röda tråden är lärandeprocessen med användande av hela kunskapsbasen.

I avslutningen betonas att genomgången av action learningbegreppet inte är fullständig. Vad som saknas är bl a en jämförelse med sättet att arbeta med kvalitetsutveckling och en redovisning av aktuella erfarenheter av action learning med praktiska exempel. Med utgångspunkt från inledning till ett utvecklingsprogram återstår det också att utforma program och aktiviteter samordnade med affärsplan, budget etc.

Introduktion

Action learning används i vårt land ofta som ett begrepp i samband med utvecklingsprogram i första hand för ledare och brukar ses som ett alternativ/komplement till traditionell utbildning med föreläsningar och konstruerade praktikfall. Utifrån egna erfarenheter har jag ställt mig frågan vad detta ger för utbyte åt den organisation som beställer och anordnar sådana aktiviteter? Utvärderingen av insatserna brukar utgå från deltagarnas egna upplevelser och synpunkter, med eller utan poängskalor, effekterna på hela organisationen blir sällan belysta. Det borde finnas fördelar med koordinerade aktiviteter som omfattar ledare och medarbetare i hela organisationen, aktiviteter som ger utrymme för öppen dialog i viktiga frågor.

Som underlag för fortsatt beskrivning av och reflektion över begreppet action learning vill jag visa några bilder från dagens arbetsliv.

Bilder från dagens arbetsliv

Det offentliga samtalet om dagen arbetsliv handlar till stor del om hög sjukfrånvaro och utbrändhet.

I samhällsdebatten fokuseras frågan om sjukfrånvaro på de ekonomiska incitamenten och det moraliseras över fusk i våra ersättningsystem. Det finns givetvis betydelsefulla förklaringar i det sätt som samhället i stort fungerar med en ökad arbetstakt, dold arbetslöshet, brister i samverkan mellan arbetsgivare, arbetstagar och myndigheter samt påfrestningar i privatlivet. När det gäller förhållandena på våra arbetsplatser har det dock länge funnits signaler om brister beträffande öppenhet och konflikthantering.

Arbetslivsinstitutet, Folkhälsoinstitutet, Försäkringskassan och Institutet för psykosocial medicin har i ett samarbete kallat Safir gett ut en bok, Den höga sjukfrånvaron – problem och lösningar (Marklund et al 2004). En faktor som blir bekräftad i boken är bristen på öppenhet och förmågan att hantera konflikter.

Under 1990-talet har det blivit allt svårare att påtala missförhållanden i arbetslivet. Framförallt för kvinnor i den offentliga sektorn finns här också ett samband med minskade möjligheter att ha kontroll över sin egen arbetssituation. Den bristande förmågan att hantera konflikter på arbetsplatserna bidrar till att arbetstagar hanterar sin situation genom att sjukskriva sig. Det finns en könsskillnad här så att kvinnor reagerar snabbare genom sjukskrivning medan det finns en fördröjningseffekt hos männen.

Mart Jürisoo, före detta företagsläkare, har skrivit en bok om utbrändhet. En person som är utpräglad målinriktad, till varje pris ska klara av organisationens krav och inte lyssnar på kroppens signaler löper stor risk att bli utbränd vid mötet med det som Jürisoo kallar en ”marshmallow-organisation”. En sådan organisation är diffus, komplex, kravfylld, resursfattig och otrygg. Inom den offentliga sektorn finns det gott om sådana organisationer, bl a

beroende på den politiska överbyggnaden som gör organisationen ännu mer diffus och komplex.

Claes Trollestad är teolog och har gjort en empirisk studie som beskrivs i boken Människosyn i ledarskapsutbildning (1998). Materialinsamlingen har ägt rum i huvudsak genom intervjuer med konsulter och andra utbildare som arbetat med ledarskapsutveckling.

I sin analys visar han att de viktiga tendenserna består av föreställningar präglade av polariteter som inte öppet och kritiskt ställs i relation till varandra. Å ena sidan ett perspektiv med ett företrädesvis tekniskt kunskapsintresse och med en människosyn som präglas av deterministiska antaganden. Å andra sidan ett perspektiv präglat av ett praktiskt kunskapsintresse och mer individualistiska antaganden om människosyn. Valen av perspektiv konfronteras dock inte med varandra. Trollestad antar att detta hänger samman med att man i utbildningarna inte ger utrymme för eller stimulerar till reflektion över individens eller kulturens grundläggande antaganden. Bristen på en kritisk och djupare reflektion gör att det återkommande "humanistiska" språkbruket ger ett ytligt och retoriskt intryck. Ledarskapsutbildningarnas pedagogiska ambition att arbeta processororienterat med inriktning på deltagarnas personliga utveckling måste i ljuset av denna analys betraktas ha relativt små förutsättningar att vara framgångsrik.

Kommentar

Utifrån aktuell debatt och litteratur om dagens arbetsliv verkar det finnas brister i öppenhet och många medarbetare får inte tillfälle att uttrycka sina synpunkter, ännu mindre aktivt medverka i väsentliga processer. Ledarutveckling kan ju vara ett bra sätt att stödja ett öppet arbetsklimat, men när det verkar finnas ett gap mellan de värderingar som uttrycks och de verkliga aktiviteterna uppstår gärna en trovärdighetskris.

Demokrati och mänskliga rättigheter förknippas säkert många människor med kampen mot ondskefulla diktaturer och för det fria ordet på det globala planet. Men det finns tydligen brister som ligger närmare vår egen verklighet, på våra arbetsplatser i företag, förvaltningar etc. Under 90-talet har det blivit svårare som medarbetare att få gehör för sina synpunkter. Det framgår av rapporterna från arbetslivsinstitutet m.fl. organisationer. Tystnaden på våra arbetsplatser har ökat i takt med att försämrade ekonomiska förutsättningar har framtvingat neddragning av verksamhet. Det finns all anledning att fråga sig varför åtstramningar behöver innebära centralisering och minskat engagemang från de berörda. Varför skulle det inte kunna vara till gagn för effektiviteten att arbeta i processer med ett brett engagemang?

Bilderna från dagens arbetsliv är inte fullständiga eller heltäckande. De brister som påpekas när det gäller möjligheterna att reflektera över och ge synpunkter på den egna arbetsplatsen är dock en bra utgångspunkt för att granska möjligheterna att etablera processer som kan leda till förändringar.

Mot bakgrund av ovanstående beskrivning ser jag det som viktigt att action learning-begreppet inte tolkas som en teknik eller metod med detaljerade manualer utan i vidare bemärkelse som ett uttryck för behovet av att använda erfarenheter och handlingar som ett sätt att lära i hela organisationen.

Litteraturgenomgång

Följande genomgång av olika författares tankar om lärande och kunskap gör inte anspråk på att vara fullständig, men däremot tillräcklig för att kunna reflektera över förutsättningarna för att genuint engagemang från medarbetare och ledare ska kunna bidra till organisationers effektivitet, kvalitet, lönsamhet etc. Efter en kort beskrivning av begreppet action learning följer några tankar om reflektionsprocessen. Därefter kommer tre avsnitt om kunskap och lärande, först med koppling till demokratibegreppet, sedan om olika slags kunskap samt därefter lärandet i hela organisationen.

Action learning – kort beskrivning

I litteraturen går det att hitta olika sätt att beskriva action learning.

Notter (2003) beskriver action learning som ett kraftfullt komplement till ”klassrumsinlärning”. Inlärning flyttas från hypotetiska fallstudier och ytliga presentationer till verkliga situationer, problem och utmaningar som människor hanterar i sin arbetsmiljö.

Reginald Revans, tidigare professor vid universitetet i Salford, har kallats action learning-metodens fader. Han säger att action learning är svårt att definiera, därför att det är i själva verket mycket enkelt. I allmänhet refererar termen action learning till ett medvetet försök av människorna i en grupp att undersöka vad de håller på med, försöka förbättra sättet de gör det på och bedöma inverkan av förändringen. Det tredje steget (bedömningen) blir sedan första steget i en annan upprepning av processen. Således vidmakthåller action learning sig själv och bygger på sitt eget resultat.

Marsick och O’Neil (1999) identifierar tre olika skolor när det gäller tankar om action learning. Följande tabell summerar den teoretiska bakgrunden för varje tankeskola.

Skola	Influerad av	Teoretisk bakgrund
(Natur)vetenskaplig	R.W. Revans (1982)	Action learning ses som en modell för problemlösning i tre steg: <ol style="list-style-type: none">1. System Alpha – utforma en problemlösningsstrategi som inkluderar en situationsanalys.2. System Beta – förhandling av strategin omfattande undersökning, hypotes, experiment, granskning och redovisning3. System Gamma – den lärande processen förknippad med strategin
Experimentell	D. Kolb (1984)	Baserad på Kolbs experimentella lärandecykel, företrädare för denna skola hävdar att startpunkten för lärande är handling följt av reflektion över handlingen, helst med stöd från andra gruppmedlemmar. Varje fortsatt handling ska fokusera på att ändra tidigare

		beteendemönster.
Kritisk reflektion	J. Mezirow (1990, 1991)	Företrädare för denna skola ser "reflektion på handling" som ett nödvändigt men inte tillräckligt villkor för lärande. De tycker att deltagarna också ska gå djupare och undersöka de förutsättningar och övertygelser som influerar deras praktiska arbete. Reflektion på denna djupare nivå fokuserar deltagarnas uppmärksamhet på roten till problemet och förändrar tidigare perspektiv på samma problem.

Table 1: The Three 'Schools' of Action Learning (Adapted from Marsick and O'Neil, 1999: 161-163)

Tabellen är hämtad från en artikel av Young och Pauleen (2004). Motsvarande indelning i olika skolor har också uppmärksamats av Mc Gill och Brockbank (2004) som också refererar till Marsick och O'Neils (1999) kommentarer till den tredje skolan där de framhåller att detta ofta kan vara första steget till större självinsikt, större kapacitet att lära av erfarenhet och större medvetenhet om politiska och kulturella dimensioner i organisationsförändringar. För organisationer är det ofta första steget till att sammankoppla individuellt lärande med systemiskt lärande och förändring.

Marsick och O'Neil (1999) framhåller två teman, gemensamma för alla tre skolorna av action learning, nämligen: att gruppmedlemmarna (a) möts på lika villkor och (b) är engagerade i att lösa ostrukturerade problem där det inte finns någon rätt lösning.

Bob Dick (1997) anser att både action research och action learning kan jämföras med experiential learning. Alla är cykliska och involverar action och reflection on action. De har lärande som ett av sina mål. Man kan säga att experiential learning är basen för den lärande komponenten i både action learning och action research. Förhållandet mellan action learning och action research har beskrivits av Zuber Skeritt (1991) som menar att action research baseras på de fundamentala koncepten action learning, adult learning och holistiskt dialektiskt tänkande.

Enligt Larsson (1989) är action learning ett sammanfattande begrepp för ett pedagogiskt synsätt där aktionslärandets och arbetslärandets pedagogik är synonyma uttryck. Action learning är ingen metod eller teknik. Det är ett samlingsbegrepp för en konsekvent och verklighetsnära tillämpning av gamla pedagogiska erfarenheter och grundkunskaper, t ex "learning by doing" och "trial and error". Som exempel på en form av action learning nämner han de s k kvalitetscirkelarna, där medarbetarna i grupp får komma med förslag till ständiga förbättringar.

Sammanfattning

Ovanstående beskrivningar visar att det finns olika sätt att tolka och använda begreppet action learning, som ett komplement till den traditionella föreläsningsmetoden (Notter op cit) eller som en teknisk/formell procedur som följer vissa regler ((Revans op cit). Inget av dessa synsätt verkar dock ta tillräcklig hänsyn till behovet av att använda de resurser som finns hos människor i organisationer i processer som stödjer bearbetning av värderingar och kultur.

Möjligheter öppnas dock om förutsättningar ges för reflektion på djupare nivå för att lära av våra handlingar.

Reflektion

Reflektionsbegreppet kan tillämpas på olika sätt (mer eller mindre ifrågasättande), det intressanta är hur begreppet kritisk reflektion öppnar möjligheter och ger förutsättningar för ett bredare och djupare engagemang. Frågor om rädsla och osäkerhet behöver då hanteras på ett konstruktivt sätt.

Från teknik till värderingar

Marsick (1999) menar att användandet av begreppet reflektion inte ligger så mycket i verktyg eller tekniker utan i underliggande anda och filosofi. Alla former av action learning bygger på lärande framkallat av frågor från och genom erfarenhet, men action – reflection - learning innebär att, för att få maximal vinst, man ska hitta sätt att utmana människor till djupare reflektion över vad de gör. Mezirow (1991) skriver om kritisk reflektion som ett sätt att förändra grundläggande sätt att förstå världen. Genom kritisk reflektion kan folk förstå att deras iakttagelser är filtrerade genom okritiskt accepterade synsätt, övertygelser, attityder och känslor ärvda från deras egen familj, skola och samhälle. Sådana iakttagelser påverkar ofta förståelsen av problem och situationer. Marsick (2002) liknar denna slags djupa kritik av förutsättningar och övertygelser vid det som Argyris och Schön (1974, 1978) beskriver som double-loop learning och Senge (1990) som att utforska mentala modeller. Beskrivningar av double-loop learning och mentala modeller återkommer längre fram.

Mc Gills och Brookbands (op cit) beskrivning av action learning bygger på relationen mellan reflektion och handling. Att delta i action learning ger tid och utrymme att uppmärksamma förhållandet mellan reflektion och lärande. Arbetet med action learning förutsätter uppslutning kring grundläggande värderingar såsom: frivillighet, förtroende, självbestämmande och ömsesidighet, lärande som en social och samarbetande process, personligt ansvar, stöd och utmaning, empati.

Reflektionens möjligheter

Liksom Mezirow (op cit) beskriver McGill och Brockbank (op cit) möjligheterna att i reflektion (efter handling) på ett djupare sätt ifrågasätta vårt sätt att se på världen och att upptäcka alternativ till rådande paradigmer. De definierar reflektion först som en process genom vilken erfarenhet beaktas, sedan att skapa mening och sammanhang från erfarenhet samt därefter kapaciteten att se saker annorlunda med idén om kritisk reflektion och potentiellt paradigmskifte. Erfarenhet inkluderar både tanke, känsla och handling.

McMill, Brockband (op cit) anser att villkoren för reflektivt lärande bygger på aktiviteter som

- Vidmakthåller relationens roll i den personliga utvecklingen i stället för individualismen
- Erkänner att vi gemensamt konstruerar vår värld i stället för att tro på idén om en objektiv verklighet
- Bekräftar makten hos den rådande diskursen dvs de historier, metaforer, uttrycksätt etc som präglar organisationer, i stället för att förneka maktrelationer.

Tänkarna om makten hos den rådande diskursen kommer från socialkonstruktionistiska idéer som utmanar antagandet om en objektiv verklighet och i stället fokuserar på språket och samtalet som medium för att konstruera ny förståelse (Burr 1995). Lärande sammanhang, som action learning innebär att vi skapar snarare än upptäcker oss själva och gör det genom engagemang tillsammans med andra och användning av språket.

Rädsla och osäkerhet

Förutsättningarna för att hantera känslor av rädsla och osäkerhet (McGill och Brockbank op cit) ligger i att skapa en hållbar miljö präglad av

Förtroende Lyssna till andra Ärlighet och öppenhet Attackera inte andra
Utmana konstruktivt Inget tvång att prata Känslor får uttryckas
Acceptans av olikhet

Listan kan göras större och det är viktigt att gruppen som helhet är överens om innebörden.

Det psykodynamiska synsättet när det gäller grupp beteende betonar bl a betydelsen av tidigare erfarenhet på beteende och känslor samt förekomsten av omedvetna känslor och motiv

Bion (1961) menar att grupper arbetar på två nivåer.

Den ena är ”arbetsgruppen” som är medveten och den andra är ”grundantagandegruppen” som finns på det omedvetna planet och där gruppmedlemmarna kan agera genom beroende, parbildning eller flykt/kamp.

Enligt McGill och Brockbank (op cit) behöver processledaren för action learning inte arbeta som en terapeut med denna gruppdynamik, men kan känna sig mer trygg med att förstå vad som händer när omedvetna krafter är i rörelse och kunna prata med gruppen om detta.

Sammanfattning

I action learning finns möjlighet att uppmärksamma förhållandet mellan reflektion och lärande samt att förskjuta perspektivet från verktyg och tekniker till synsätt och värderingar (Marsick op cit). Arbets sättet förutsätter uppslutning kring grundläggande värderingar såsom förtroende, självbestämmande, ömsesidighet, personligt ansvar, samskapande, empati (Mc Gill och Brookband op cit).

Utmaningen till djupare reflektion kan förändra grundläggande sätt att se på världen och att ifrågasätta de förutsättningar, övertygelser, känslor etc som vi fått genom familj, skola och samhälle. Det finns möjligheter att upptäcka alternativ till rådande paradigmer (Mezirow op cit).

Lärande framkallas av frågor från och genom erfarenhet, som inkluderar tanke, känsla och handling. Förutsättningar finns då att skapa mening som kan formuleras och förtydligas för att ge kapacitet att se saker annorlunda.

Villkoren för reflektivt lärande bygger på aktiviteter som (McGill och Brockband op cit):

- betonar relationer i stället för individualism
- medger gemensam konstruktion i stället för att leta efter en objektiv verklighet
- sätter fokus på språket och samtalet för att skapa ny förståelse.

Hantering av rädsla och osäkerhet bygger på att skapa en hållbar, förtroendefull och tillåtande miljö (McGill och Brockband op cit).

Demokrati, humanism och lärande

Reflektion ger förutsättningar för påverkan, vilket ökar möjligheterna använda det demokratiska synsättet som utgångspunkt för lärande både i ett samhälls- och organisationsperspektiv.

Det demokratiska synsättet

Robert A Dahl skriver i sin bok *Demokratin och dess antagonister* (1989) om den demokratiska processen, argumenten för demokrati och utvecklingen av det demokratiska synsättet. Ur kapitlet personlig autonomi hämtas följande punkter som också brukar kallas för demokratis ABC:

- Var och en har rätt att få sitt bästa beaktat i lika hög grad som andra vid gemensamma beslut (Idén om jämlikhetens väsen).
- Så gott som varje vuxen begriper sitt eget bästa bättre än någon annan (Grundantagandet om den personliga autonomin).
- Så gott som varje vuxen är lika kapabel-eller åtminstone tillräckligt kapabel- att bedöma och fatta beslut i gemensamma frågor som berör hans eller hennes intressen (Demokratis starka jämlikhetsprincip).

Demokrati och lärande

Filosofen John Dewey (1859-1952) är en av de pedagoger som anses ha påverkat dagens skolsystem mest. Han låg bakom den progressivistiska synen med fokusering på elevens egna aktiviteter i kunskapssökandet och inlärningsprocessen. Dewey förespråkade *learning by doing* och ville ifrågasätta gränsen mellan teori och praktik. Målet är att eleverna ska förvärva kunskap som de sedan ska kunna tillämpa för att behärska sin omvärld. Lärares roll förändras då från föreläsningar och läxförhör till att vara en resurs för eleverna när det gäller att tänka själva, dra egna slutsatser och fatta egna beslut. I ett av sina klassiska verk, *Democracy in Education* från 1915, säger han att: "Lärande är en aktiv upptäcktsresa. Ingen kan vare sig upptäcka åt dig eller lära dig något. Du måste vara din egen upptäckare." Citatet har hämtats från hemsidan för Institutionen för Innovation, Design och Produktutveckling vid Mälardalens Högskola.

Dewey såg demokrati som mer än en form av styrelsesätt eller statskick; det är primärt ett sätt att leva tillsammans, att kommunicera gemensamma upplevelser. Undervisning är en social process och det finns många slags samhällen. Att hitta kriterier för kritiskt lärande och konstruktion förutsätter ett särskilt socialt ideal. Två sätt att mäta värdet av socialt liv är i vilken utsträckning gruppens intresse delas av sina medlemmar och graden av frihet som den växelverkar med andra grupper. Ett ej önskvärt samhälle sätter upp hinder för fritt umgänge och fri kommunikation av erfarenheter. Ett samhälle som ombesörjer delaktighet för alla på lika villkor och som säkrar flexibel anpassning av sina institutioner genom interaktion för alla former av associerat liv är så långt demokratiskt. I detta samhälle måste utbildning ge

individer ett personligt intresse för sociala relationer och kontroll samt vanan att säkra social förändring utan att förorsaka oordning.

Demokrati i organisationer

Kopplingen från organisation till demokrati och mänskliga rättigheter formuleras av Arvedson (1994):

”Strävan att förverkliga ’den lärande organisationen’ är inte ett uttryck för en önskan att överleva, utan också ett uttryck för de värderingar vi vill ska präglade våra arbetsplatser, nämligen:

- respekt för den enskildes integritet och dignitet
- syn på organisationer som en plattform för individer hellre än på individer som resurser för organisationen
- en föreställning att människor kan, önskar och vill lära sig om de inte systematiskt berövas möjligheten att göra det
- föreställningen att människor har en inneboende motivation att handla.”

Kritisk reflektion

Action learning (MacGill och Brockbank op cit) befrämjar kritisk reflektion genom antagande av humanistiska värden:

- Tron på att människor drivs att växa och utvecklas snarare än stagnera.
- En person är en helhet, inte bara den delen som gör sitt jobb.
- De flesta människor uppträder med god vilja.
- Människor förutsätts vara resursstarka snarare än att ha brister.
- Människor har andliga dimensioner i livet.

Varje människa är unik och har de resurser som behövs för att lära och utvecklas. Rogers (1983) har beskrivit detta med hjälp av följande villkor:

- Inbördes överensstämmelse - vara genuin och äkta, dela känslor och attityder hellre än åsikter och omdömen.
- Ovillkorligt positiv hänsyn – acceptera och uppskatta andra.
- Empati – förstå andras känslor och erfarenheter och kommunicera detta.

Att reflektera över sociala och politiska krafter som angriper och stör kommunikation mellan människor kan leda till mer äkta demokratiska relationer (Reynolds 1997).

Sammanfattning

I Dahls (op cit) demokratidefinition finns det ett inslag av kompetens, eftersom han säger att varje vuxen är kapabel att bedöma och fatta beslut i gemensamma frågor. Innebär detta en effektivitetsförlust om vi inte tar tillvara den kompetensen? I så fall borde det vara klokt ur ekonomiskt perspektiv att låta alla röster höras i för organisationen väsentliga processer.

Det finns ett samband mellan Dahls (op cit) tankar och Deweys (op cit) tankar om demokrati och lärande där Dewey (op cit) beskriver ett samhälle som ombesörjer delaktighet på lika villkor och demokratin inte bara som ett formellt system utan en process som ger gynnsamma förutsättningar för ”learning by doing”. Deweys tankar är från 1915, i dag pratar vi om ”action learning”, vad är skillnaden?

Demokrati och lärande på organisationsplanet innebär att se organisationen som en plattform för individer hellre än på individer som resurser i en organisation och att med respekt beakta människors integritet och vilja att lära (Arvedson op cit). Action learning kan befrämja kritisk reflektion genom arbete präglad av humanistiska värden (McGill och Brockbank op cit). Kommunikationen mellan människor kan förbättras genom reflektion över störande politiska och sociala krafter (Reynolds op cit).

Lärande och kunskap

Det demokratiska synsättet ger möjligheter att flytta fokus från den traditionella skolbänksinläringen till ett intresse för begrepp som tyst kunskap, praktisk kunskap, levande kunskap etc. och den process där vi skapar kunskap.

Looper och domäner

Argyris och Schön (1978) skiljer på "single-loop" och "double-loop" lärande. Motsvarande tankar finns hos Bateson (1973).

Nonaka (1995) har gjort följande sammanfattning baserat på Bateson (1973) och Argyris, Schön (1978):

<p><i>Learning I</i> (Bateson, 1973) "...obtaining knowledge in order to solve specific problems based upon existing premises" (Nonaka, 1995) "Single-Loop Learning" (Argyris and Schoen, 1978)</p>	<p><i>Learning II</i> (Bateson, 1973) "...establishing new premises (i.e. paradigms, schemata, mental models, or perspectives) to override the existing ones." (Nonaka, 1995) "Double-Loop Learning" (Argyris and Schoen, 1978) "Learning Outside The Box"</p>
---	--

Bloom (1964) har identifierat tre lärande domäner:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Den kognitiva domänen | intellektuell kapacitet, kunskap. |
| 2. Den affektiva domänen | känslor, attityder. |
| 3. Den psykomotoriska domänen | händighet, färdighet, yrkesskicklighet. |

När det gäller beskrivning av den psykomotoriska domänen har även Dave (1970, Simpson (1972) och Harrow (1972) medverkat.

Domänerna är överlappande, enligt McGill och Brockbank (op cit) är det viktigt att action learning beaktar alla tre domänerna.

Tyst och explicit kunskap

Fleck (1996) beskriver tyst kunskap som: "en subtil, obestämbar nivå av förståelse, ofta svår att sätta ord på, ett tränat igenkännande uttryckt genom skickligt utförande och överfört genom lärlingskap och träning genom ett iakttagande och praktiskt lärande". Polanyi (1966) som var först att introducera konceptet tyst kunskap uttrycker sig på följande enkla och precisa sätt: "Vi kan veta mer än vi kan säga."

Nonaka och Takeuchi (1995) definierar explicit kunskap som att den relativt lätt kan formuleras genom symboler och kan digitaliseras, därigenom kan den lätt transfereras till andra t ex genom informationsteknologi.

Hur beskriver vi processen som gör tyst kunskap explicit? Nonaka (1994) menar att kunskap i organisationer skapas genom kontinuerlig dialog mellan tyst och explicit kunskap. Utmaningen är att göra tyst kunskap på personnivå explicit på organisationsnivå för att säkerställa kollektiv reflektion.

Kunskapstraditioner

Molander (1996) beskriver skillnaden mellan en teoretisk och praktisk kunskapstradition.

Den teoretiska kunskapstraditionen utmärks av

- En dualism subjekt-objekt, kunskap är kunskap *om* något från subjektet avskilt.
- Att tillämpning ses som ett separat moment; man kan ha kunskap utan att kunna *tillämpa* den.
- Övertygelsen att kunskap *avspeglar* eller *avbildar* verkligheten.
- Övertygelsen att kunskap kan *formuleras* i ord och matematiskt språk.
- Evighetslängtan (parad med övertygelsen att den inte kan uppfyllas).

Den praktiska kunskapstraditionen utmärks av

- Ett mer eller mindre avståndstagande från dualismen, den bygger på *deltagande och dialog* med andra människor och i kunskapen ingår att *leva med* material, verktyg osv.
- Enhet kunskap-tillämpning.
- Övertygelsen att kunskap är kunskap i handling, levande kunskap i världen; kunskap avbildar inte utan leder från fråga till svar och från uppgift till fullgörande inom olika mänskliga aktiviteter.
- Övertygelsen att kunskap i grunden är ”tyst”, även om ord och matematiskt språk många gånger är nyttiga hjälpmedel.
- En förankring i levande traditioner.

Levande kunskap är alltid insatt i ett större sammanhang av frågor och svar, uppgifter och fullgöranden. Kunskap i handling kräver helhetsförståelse, eller helhetsförståelser eftersom det alltid finns flera helheter. Det som krävs är inte avbildningar utan bilder som öppnar landskap, det vill säga gör att man kan orientera sig och ta sig fram på ett bra sätt.

Att skapa kunskap

Nonaka och Takeuchi (op cit) pekar på att traditionen från väst baseras på Cartesisk dualism (subjekt/objekt, kropp/själ etc) med värdesättande av objektivitet, generaliserbarhet och konsekvens. De jämför med traditionen från öst som betonar pluralism och komplexitet. För lite uppmärksamhet har enligt deras mening ägnats åt processen som skapar kunskap. Oliver och Brittain (1999) har baserat på Nonaka och Takeuchi (op cit) gjort ett schema över två sätt att prata om kunskap, varifrån följande exempel har hämtats:

Framkalla dualism, kontroll, säkerhet

Fasta regler för språket.

Organisationen är en maskin.

Individualistisk, frågar inte efter relationer. Kunskap finns i huvudet på individen.

Objektiv sanning och rationell vetenskap är nyckeln till all kunskap ”Jag tänker, alltså vet jag”.

Du måste veta innan du agerar.

Kunskap uppstår genom generalisering och konsistens.

Privilegiera komplexitet

Regler under utveckling.

Organisationen är ett nätverk av konversation.

Pluralistisk med betoning på relationer.

Verkligheten är socialt konstruerad genom historier
”Vi lever i kommunikation”.

Du lär dig reglerna under spelets gång.

Kunskap utvecklas från lokalt agerande i olika situationer.

Sammanfattning

Potentialen hos action learning består i att ett lärande som innebär upptäckten av nya perspektiv med ifrågasättande av etablerade system och förutsättningar. Det finns också en stor potential i att beakta såväl intellektuell kunskap, känslor och attityder som händighet och yrkesskicklighet (Bateson, Nonaka, Argyris och Schön, Bloom, McGill och Brockbank op cit).

Tyst kunskap finns i alla organisationer, ”vi vet mer än vi kan säga” (Polanyi op cit). Explicit kunskap kan lätt formuleras med hjälp av symboler (Nonaka och Takeuchi op cit). Utmaningen ligger i att på organisationsnivå förstå att bäst beakta den kontinuerliga dialogen mellan tyst och explicit kunskap.

När det gäller Molanders (op cit) beskrivning av praktisk kunskapstradition är det för action learning av stort intresse att ta tillvara tankarna om deltagande och dialog, levande kunskap som alltid finns i ett större sammanhang av frågor och svar, bilder som gör att det går att orientera sig fram på ett bra sätt etc.

Action learning ger förutsättningar för uppmärksamhet åt processen som skapar kunskap, betona språkets roll och se verkligheten som socialt konstruerad genom historier.

Lärande organisation

Med utgångspunkt från demokratibegreppet har vi belyst action learning i en lärandeprocess som omfattar hela kunskapsbasen. Nästa steg är att se hur vi kan använda hela organisationen som arena för denna process.

Makt och inflytande

Action learning har en politisk dimension i möjligheterna att påverka makt och organisatoriskt lärande. Det är ett strategiskt val för lärande grupper att gå i en riktning som främjar lärande eller som avskräcker från lärande. Att ta risker eller förneka/undvika är ofta en både politisk och känslomässig handling hos individen (Vince och Martin 1993). Den oundvikliga konflikten mellan individuella behov och gemensamma mål hanteras av en insiktsfull organisation genom att bygga in processer för att erkänna sådana konflikter och arbeta konstruktivt med frågan (Heron 1977).

Ledarskap

Larsson och Larsen (1992) anser att traditionell ledarutveckling för ett avgränsat antal personer är tveksamt både etiskt och affärsmässigt. Ledarutveckling måste betraktas om en lärprocess, nära anknuten till företagets dagliga liv och som bl a äger rum genom den enskilda människans vardagliga erfarenhetsbildning. Erfarenhetsbaserad ledarutveckling sammanfattas på följande sätt: *Ledarutveckling är en erfarenhetsbaserad lärprocess som äger rum inom ramen för – och delvis anpassar ledaren till – en företagskultur. Samtidigt utvecklar den och stärker hans förutsättningar för att själv prägla och utveckla denna kultur.*

Liksom andra management uttryck har lärande organisation blivit ett modeord när det används på ett oreflekterat sätt. Den brittiske managementforskaren Charles Handy (1989) skriver:

”Den lärande organisationen är ett uttryck på modet i dag. Det är dock mindre klart vad det betyder, bortsett från att det är klart en bra sak att eftersträva. Det kan betyda två saker, en organisation som lär sig och/eller en organisation som uppmuntrar lärande hos dess medlemmar. Det bör betyda båda.”

Citatet är hämtat från boken *Läroriket – vägar och vägval i en lärande organisation* (1996). Författare är Peter Docherty som presenterar erfarenheter från det s k L-programmet, ett utvecklingsprogram initierat i början på nittiotalet av arbetsmarknadens parter. I programmet har ett fyrtiotal företag och förvaltningar arbetat parallellt med verksamhets- och personalutveckling och ett urval av erfarenheter och tolkningar finns med i boken.

Den högsta ledningens viktigaste roll när det gäller kompetensutveckling och lärande i en organisation är knuten till det värdesystem som präglar organisationen. Ledningens värdering av de anställda är en strategisk fråga och framgången ligger i en stark tro på den enskilde medarbetarens egen förmåga att bidra till företagets utveckling (Docherty op cit).

De fem disciplinerna

Den femte disciplinen av Peter M Senge publicerades 1990. Han anser att det finns fem discipliner att skapa den lärande organisationen.

Systemtänkande, vilket innebär att förstå sambandet mellan olika komponenter, det räcker inte att förstå varje komponent isolerad från de andra.

Personligt mästerskap, att bemästra en viss färdighet. I varje situation är du medveten om vad som är viktigast.

Tankemodeller är grova generaliseringar, bilder och symboler som påverkar vår förmåga att förstå världen runt omkring oss och hur vi ska bete oss i denna värld. Ofta är vi inte medvetna om våra tankemodeller eller hur de styr vårt beteende.

Gemensamma visioner och förmågan att skapa ett gemensamt mål. När det finns en stark gemensam vision (och inte bara en önska från högsta ledningen) utvecklas människor inte bara för att någon säger till dem utan för att de vill själva.

Teamlärande börjar med dialog, alltså medlemmarnas egen förmåga att öppna sinnen, samarbeta och lära tillsammans (dialog skiljer sig från den vanliga diskussionen där man kastar åsikter fram och tillbaka i en tävlan att vinna eller försvinna). I teamlärande får man också lära sig känna igen och synliggöra de defensiva reaktioner som underminerar samverkan. Om inte gruppen utvecklas, utvecklas inte heller organisationen.

Systemtänkandet fogar samman de andra disciplinerna till en helhet och hjälper oss att förstå det nya sätt på vilket människor i den lärande organisationen uppfattar sig själv och sin omvärld. I en lärande organisation upptäcker man att man skapar sin egen verklighet och hur man förändrar den.

Systemiskt tänkande

Johannessen, Olaisen och Olsen (årtal okänt) har i en artikel behandlat frågan om tyst kunskap. Vad har investeringar i informationsteknologi för influens på tyst kunskap? Artikeln syftar till att öka förståelsen för tyst kunskap i ett kunskapssamhälle.

Johannessen et al (op cit) menar att tyst kunskap baserad på personlig erfarenhet kan göras explicit på organisationsnivå genom förtroende- och relationsbyggande processer. Artikeln avslutas med förslag till hur företag ska agera för att skapa och upprätthålla hållbara konkurrensfördelar:

Mer fokus på tyst kunskap.	Betona den totala kunskapsbasen i organisationen.
Fokus på innovationsprocesser.	Fokus på kontinuerlig förbättring.
Fokus på system för organisatoriskt lärande.	Fokus på social kompetens.

Utveckla systemiskt tänkande, som innebär fokus på

- förståelse av helheten/delarna
- relationer inom systemet
- beteendemönster inom systemet
- förståelsen av system-omgivning.

Systemiskt tänkande har sin teoretiska bakgrund från olika discipliner som psykologi, sociologi, filosofi, biologi. Systemisk praktik handlar om att hitta samband mellan mening och handling i olika sammanhang. Intresset ligger på relationen mellan händelser samt människors handlingar och övertygelser.

Människans sociala verklighet samskapas ständigt genom det språk som används, frågorna som ställs, interaktioner man deltar i och den framtid man samtalar om. Språket förstås bäst, inte som något symboliskt vars mening kan slås upp i lexikon, utan snarare något som uppstår i handling, därför måste språkets mening upptäckas i det sammanhang det används. Kunskap bärs upp av sociala processer och konstrueras i mänskliga relationer. Vårt nuvarande sätt att

förstå världen är inte en produkt av objektiva observationer utan av de sociala processer och samspel i vilka människor ständigt engageras med varandra (Burr op cit).

Följande uppställning hämtad från Campbell, Coldicott och Kinsella (1994) kan ge ytterligare en bild av det systemiska tänkandet. Rubriken är:

Från expertvälde till samskapande

<u>Från</u>	<u>Till</u>
Expertvälde	Samskapande
Universella	Lokala lösningar
Observerade	Observerande system
Debatt	Dialog
Detaljstyrning	Dynamisk komplexitet
Instrument	Processer
Hitta rätt teknik	Hitta en användbar process
Hitta en snabb lösning	Förbättra kontinuerligt

Sammanfattning

På organisationsnivå kan action learning ha en maktpåverkande roll (Vince och Martin op cit). Den inneboende konflikten mellan organisationens mål och individuell utveckling kan hanteras genom processer där konflikter lyfts fram och frågorna bearbetas konstruktivt (Heron op cit).

Ledarutveckling ska betraktas både ur ett etiskt och affärsmässigt perspektiv. Action learning kan i detta sammanhang innebära både anpassning till och påverkan på företagskulturen (Larsson och Larsen op cit). Ledningens värdering av de anställda kan ge framgång om det finns en stark tro på den enskilde medarbetarens förmåga (Docherty op cit).

I den lärande organisationen skapar medarbetarna sin egen verklighet och upptäcker hur man kan förändra den. Förutsättningarna ges av fem discipliner: Systemtänkande, personligt mästerskap, tankemodeller och gemensamma visioner. Systemtänkandet fogar samman de andra disciplinerna till en helhet (Senge op cit).

Johannessen et al (op cit) anser att företag kan uppnå konkurrensfördelar genom förtroende- och relationsbyggande processer som beaktar tyst kunskap baserad på personlig erfarenhet. De hänvisar till det systemiska tänkandet med förståelse av helhet/delar, relationer, beteendemönster etc.

Systemisk praktik handlar om att hitta samband mellan mening och handling i olika sammanhang. Kunskap bärs upp av sociala processer och konstrueras i mänskliga relationer Burr (op cit). Campbell et al (1994) ger sin bild av det systemiska tänkandet som att gå från expertvälde till samskapande vilket bl a innebär lokala lösningar i dialog med beaktande av en komplicerad verklighet.

Action learning – möjligheter till framgång

Genom ovanstående litteraturgenomgång anser jag att det finns förutsättningar att reflektera över hur det går att nå framgång och få vinster (både kvalitet och ekonomi) med att använda

action learning i hela organisationen. Inledningsvis användes några bilder från dagens arbetsliv för att motivera en vid tolkning av begreppet som då omfattar aktiviteter där ledare och medarbetare ges tillfälle att reflektera över sina handlingar, sätta in dem i ett sammanhang och tillåtas påverka både sin egen arbetssituation och hela organisationen. Det teoretiska underlaget från litteraturgenomgången förstärker betydelsen av denna vida tolkning. Att se action learning som ännu ett i raden av tekniker och instrument med fastställda former begränsar dess möjligheter att ge bidrag till en lärandeprocess i hela organisationen. Möjligheterna ligger i stället i ett praktiskt arbete där medarbetare och ledare själva styr processen. Stödet för detta arbete ges bäst av öppenhet för värderingar och maktrelationer, tillvaratagande av nytänkande samt en lärandeprocess som omfattar hela organisationen.

Värderingar och människosyn

Frågor om värderingar och människosyn är viktiga för alla organisationer. Det ligger stora möjligheter till framgång i att det finns processer som ger utrymme för en levande dialog om värderingar i stället för vara ett påbud uppifrån. Den högsta ledningen har en viktig uppgift, dels att ge uttryck för sina egna värderingar i ord och handling, dels att ge utrymme för att alla röster blir hörda. Ibland kan det uppstå konflikter mellan den enskildes och organisationens värderingar. Dessa konflikter måste hanteras på ett konstruktivt sätt i en levande dialog.

Från litteraturgenomgången ovan har hämtats följande sammanfattning som en vägledning för en medveten dialog om värderingar.

Individen

Respekt för den enskildes integritet och dignitet.

En person är en helhet, inte bara den delen som gör sitt jobb.

Var och en har rätt att få sitt bästa beaktat i lika hög grad som andra vid gemensamma beslut.

Organisationen

Så gott som varje vuxen är lika kapabel - eller åtminstone tillräckligt kapabel- att bedöma och fatta beslut i gemensamma frågor som berör hans eller hennes intressen.

Organisationer är en plattform för individer i stället för individer som resurser för organisationen.

Framgången ligger i en stark tro (hos högsta ledningen) på den enskilde medarbetarens egen förmåga att bidra till företagets utveckling.

När det finns en stark gemensam vision (och inte bara en önskan från högsta ledningen) utvecklas människor inte bara för att någon säger till dem utan för att de vill själva.

Den goda viljan

Så gott som varje vuxen begriper sitt eget bästa bättre än någon annan.

En föreställning att människor kan, önskar och vill lära sig om de inte systematiskt berövas möjligheten att göra det.

Föreställningen att människor har en inneboende motivation att handla.

Människor drivs att växa och utvecklas snarare än stagnera.

Människor förutsätts vara resursstarka snarare än att ha brister.

Maktrelationer

Den formella maktstrukturen i organisationen är oftast klar och tydlig. För alla medarbetare är det givetvis viktigt att känna till det formella sammanhang hon eller han befinner sig i och hur

ansvar och befogenheter fördelas i organisationen. Möjligheterna till framgång blir dock större med en medvetenhet om och öppenhet för de informella maktstrukturerna. Det finns en makt hos den rådande diskursen, dvs de historier, metaforer, uttrycksätt etc som präglar organisationen. Denna makt får inte förnekas, utan i stället bekräftas som förutsättning för ett reflektivt lärande. Historier berättas i olika delar av organisationen, en del kan vara ryktesbaserade, andra kan vara upplevda i verkligheten. Dessa historier konstruerar den verklighet eller de verkligheterna och det sammanhang vi lever. I en organisation utvecklas också ett system av oskrivna lagar som brukar vara svåra att prata öppet om från mer triviala saker som tjänstebilar och parkeringsplatser till umgänget mellan kön och etniska grupper. En organisation ökar sina möjligheter till framgång genom att tillåta öppen reflektion och dialog om de informella maktstrukturerna.

Medarbetarna har ett behov av personlig utveckling. Här kan det uppstå konflikter med organisationens mål och i förhållande till ekonomiska ramar. Samspelet mellan organisationens mål och personlig utveckling måste hanteras i processer där frågan hanteras konstruktivt.

I organisationer finns det experter av olika slag. Ledningen har en stab av olika funktioner med en kunskap som ger makt påverka organisationen. I den operativa verksamheten krävs det professionell kunskap av olika slag. En alltför stor tilltro till experters förmåga och makt kan dock vara hämmande, bättre resultat kan uppnås genom samskapande processer.

Nytänkande

Alla organisationer måste hela tiden vara vaksamma för de villkor som gör att det går att överleva. En väldigt viktig framgångsfaktor är då förmågan att engagera hela organisationen i de förändringar som krävs för att anpassa sig till de krav som omgivningen ställer. Affärsdrivande företag måste överleva på en marknad och är beroende av sina kunder, men det är lika viktigt för andra organisationer inklusive offentlig verksamhet att ständigt ompröva och ifrågasätta sitt arbete i förhållande till dem som man är till för. Nytänkande är både en överlevnadsfråga och en framgångsfaktor.

Nytänkande äger rum i en process genom vilken erfarenhet först beaktas, utifrån detta skapas mening och sammanhang som ger kapacitet att se saker annorlunda.

Kritisk reflektion ger möjlighet att göra människor medvetna om från familj, skola och samhälle ärvda, okritiskt accepterade, synsätt med generaliseringar, bilder och symboler som försvårar förståelsen av problem och situationer. Ofta är vi inte medvetna om hur detta styr vårt beteende. Möjligheterna till framgång ligger i att få människor att på ett medvetet sätt granska sitt invanda synsätt och tänka annorlunda för att påverka t ex företagskulturen.

Kunskap och lärande

Möjlighet till framgång ligger i att använda den totala kunskapsbasen i organisationen och då framförallt ge uppmärksamhet åt *processen* som skapar kunskap.

Den teoretiska kunskapstraditionen utgår från dualismen subjekt-objekt och att det finns en objektiv sanning. Den kan formuleras i symboler (t ex ord och matematiskt språk) som kan digitaliseras och överföra till andra. Kunskap är en sak och tillämpning en annan, vi måste veta innan vi agerar.

Den teoretiska kunskapen är individualistisk medan praktisk kunskap utvecklas genom deltagande och dialog, är pluralistisk samt betonar betydelsen av relationer med andra människor. Organisationen kan liknas vid ett nätverk av konversation där reglerna skapas under spelets gång. Teoretisk kunskap utvecklas genom generalisering och konsistens medan den praktiska utvecklas från lokalt agerande i olika situationer. Kunskap i handling, levande kunskap är alltid insatt i ett större sammanhang av frågor och svar, uppgifter och fullgöranden.

I lärandeprocessen har vi möjlighet att använda den praktiska, tysta kunskapen (händighet, färdighet, yrkesskicklighet) i en kontinuerlig dialog med den teoretiska kunskapen (intellektuell kapacitet) där även känslor och attityder medverkar.

Engagemang i hela organisationen

Den bästa möjligheten till framgång uppnås med en läroprocess som omfattar hela organisationen. Högsta ledningens värderingar är av strategisk betydelse. Det måste finnas en stark tro på varje medarbetares förmåga att lämna bidrag till företagets utveckling. Utvecklingsprocesser som omfattar alla ger individerna ett intresse för relationer vilket stärker förmågan till förändring utan oordning.

Ett system för organisatoriskt lärande ska stödja arbetet med kontinuerliga förbättringar. Det systemiska tänkandet sätter fokus på förståelsen mellan helheten och delarna, betonar relationer och beteendemönster samt förståelsen system – omgivning. Människor söker efter samband mellan mening och handling i olika sammanhang. Förståelsen av verkligheten är inte en produkt av objektiva observationer utan av de sociala processer där vi ständigt engageras.

Action learning i hela organisationen – inledning till ett utvecklingsprogram

Mot bakgrund av litteraturgenomgången, den vida tolkningen av begreppet action learning och vilka möjligheter som ska stödjas finns det underlag att beskriva inledningen till ett utvecklingsprogram. Vilka är de viktigaste uppgifterna för olika delar av organisationen? Beskrivningen har använt en förenklad, traditionell organisation, vilket givetvis kan ifrågasättas, men de flesta organisationer är i princip uppbyggda på detta sätt, och de olika rollerna borde lätt kunna identifieras även i mer komplicerade organisationsscheman.

Ledning

Bekräfta öppen dialog om värderingar.

Visa respekt för den enskildes integritet och dignitet.

Förmedla en stark tro på den enskilde medarbetarens egen förmåga att bidra till företagets utveckling.

Stödja processer som tar tillvara människors bidrag till gemensamma visioner.

Hantera samspelet mellan organisationens mål och personlig utveckling på ett konstruktivt sätt.

Öppen attityd till de uttryck för den informella organisationen som skapas av historier, metaforer, uttryckssätt, oskrivna regler etc.

Utveckla processer som uppmuntrar nytänkande med ifrågasättande av rådande system.

Ge utrymme för lärandeprocesser med aktiviteter som betonar den totala kunskapsbasen i organisationen.

Mellanchefer

Bekräfta medarbetarnas förmåga till utveckling och nytänkande.

Utveckla egen förmåga att bidra till den gemensamma organisationens utveckling.

Leda och medverka i processer med aktiviteter som betonar den totala kunskapsbasen i organisationen.

Medvetenhet om sin egen makt och hur den utövas.

Utveckla egen förmåga till bekräftelse av medarbetarna.

Etablera en bra miljö för hantering av konflikter och undermedvetna behov.

Medarbetare

Utveckla förmågan till kritisk reflektion och nytänkande.

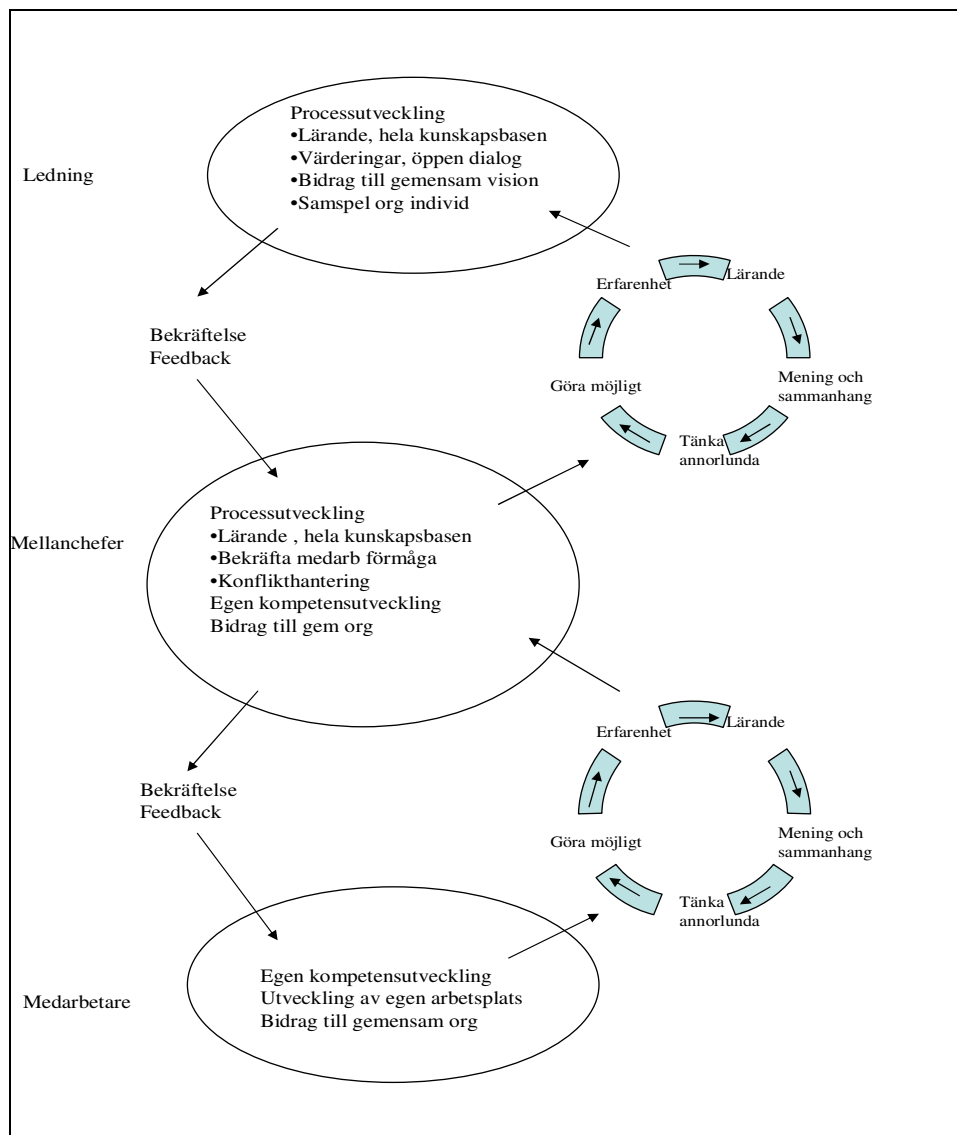
Utveckla förmågan att bidra med sin erfarenhetsbaserade kunskap till den gemensamma organisationen.

Aktivt utveckla sin kompetens både när det gäller teoretisk och praktisk kunskap.

Bidra till utveckling av sin egen arbetsplats.

Samspel

Beskrivning av de olika arbetsuppgifterna och hur de hänger samman i ett system åskådliggörs i följande bild som delvis hämtat inspiration från Campbell et al (op cit), sid 145. De olika delarna av organisationen binds ihop i en ständigt pågående process där erfarenheten ger möjlighet till ett lärande som ska ges mening och sättas in i ett sammanhang. Förutsättningar ges då till ifrågasättande och annorlunda tänkande varefter det måste göras möjligt att genomföra och skaffa ny erfarenhet. Den röda tråden är lärandeprocessen med användande av hela kunskapsbasen.



Genomförandet av ett sådant system i en organisation kräver långsiktigt tänkande och arbete med olika program och aktiviteter. Men å andra sidan är det min erfarenhet att överraskande snabba resultat kan uppnås genom att lita på de processer som sätts i gång utan att hela systemet är fullständigt genomtänkt i detalj.

Avslutning

Ovanstående genomgång av action learningbegreppet är som tidigare nämnts inte fullständig och det finns därför anledning nämna några intressanta frågor som i förhållande till begreppet inte har blivit belysta tillräckligt i detta dokument.

Arbetet med kvalitetsutveckling har en lång historia som startade med kontroll av produkterna, oftast knutet till en speciell avdelning, men som nu ses i ett vidare perspektiv med intresse för de interna processerna och medverkan från alla medarbetare. Med TQM (Total Quality Management) menas ett system som kontinuerligt strävar efter att uppfylla kundernas behov genom ständiga förbättringar där alla är engagerade. W. Edwards Deming, en person vars tankar gav inspiration till de japanska kvalitetsframgångarna, formulerade i sin bok *Out of the Crisis* (1982) en filosofi för ledarskap med ett humanistiskt synsätt. Många av idéerna bakom TQM har inspirerats av Demings tankar. Larsson (op cit) nämner de sk

kvalitetscirkelarna som en form av action learning och min uppfattning är att nutida tankar om kvalitetsutveckling bygger på samma synsätt som action learning.

En annan intressant fråga är vilka erfarenheter som finns av det praktiska arbetet med action learning. Larsson och Larsen (op cit) utgår ifrån några praktiska exempel från början av nittioalet och anser att det går att arbeta systematiskt med den erfarenhetsbaserade lärprocessen där det kan uppstå nya perspektiv när enskild erfarenhet sätts in i ett sammanhang utanför sitt eget område. Det finns en koppling till aktuell strategi och utvecklingseffekterna är inte bara begränsade till ledarna. Finns det några beskrivningar av senare erfarenheterna?

Med litteraturgenomgången som bas har jag beskrivit de möjligheter som arbetet med action learning kan ge till en organisation om det finns processer för hantering av värderingar och maktrelationer, utrymme för nytänkande samt att den totala kunskapsbasen används i hela organisationen. Beskrivning har gjorts av viktiga roller och hur samspelet mellan olika nivåer kan se ut. Vad som därefter återstår är att utformas program och aktiviteter för att ge processerna ett praktiskt innehåll. Det bästa resultatet uppnås om programmen samordnas med och integreras i det strategiska arbetet med affärsplan, budget etc. Hur detta i praktiken ska ske återstår att beskriva.

Referenser

Argyris, C. och Schön, D. (1974). Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C. och Schön, D. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. San Francisco: Jossey-Bass.

Arvedson, L. (1994). The learning organisation: Fickle Buzzword – or an Idea Whose Time has (Finally) come? An European Perspective. Stockholm: Cepro AB.

Bateson, G. Steps to the Ecology of Mind. London: Paldin. 1973.

Bion, WR. (1961). Experiences in groups. Basic Books, New York.

Bloom et al (1956). Taxonomy of educational objectives: Handbook 1, The cognitive domain. New York, David McKay & Co.

Bloom et al (1964). Taxonomy of educational objectives: Volume 2, The affective domain. New York, David McKay & Co.

Burr, V. (1995). An Introduction to Social Constructionism. Routledge, London.

Campbell, C. Coldicott, T. Kinsella, K. (1994). Systemic Work with Organizations. Karnac Books, London

Dahl, R A. (1989). Demokratin och dess antagonister. Yale University Press. Ordfront förlag, Stockholm (1999).

Dave, RH. (1970). Developing and writing educational objectives (Psychomotor levels pp. 33-34)

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press

Dick, B. (1997) Action learning and action research [On line]. Available at <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/actlearn.html>

Docherty, P. (1996). Lärariket – vägar och vägval i en lärande organisation. Arbetslivsinstitutet.

Fleck, J. (1996). "Informal information flow and the nature of expertise in financial services". *International Journal of Technology Management*, **11**(1-2), pp. 104-128.

Handy, C.(1989). The age of Unreason. London: Business Books.

Harrow, AJ. (1972). A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioural objectives.

Heron, J. (1977) Catharsis in Human Development. Human Potential Research Group, University of Surrey, Guildford, UK.

Institutionen för Innovation, Design och Produktutveckling, Mälardalens Högskola. Lärande i dialog och handling. Några utgångspunkter och ledstjärnor för en lärandestrategi vid IDP. www.idp.mdh.se

Johannessen, J-A. Olaisen, J. Olsen, B. (årstal okänt) Mismanagement of tacit knowledge: Knowledge management, the danger of information technology, and what to do about it. SKIKT, Norge.

Jürisoo, M. (2001). Burnout. Från stress och utbrändhet till den goda organisationen. Ekerlids förlag.

Kolb, D. (1984). Experiential learning. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall

Larsson, P. (1985). Chefer lär chefer. Action learning – från ord till handling i chefsutbildningen.

Larsson, P. Och Larsen, H H. (1992) Ledare lär i jobbet – om erfarenhetsbaserad ledarutveckling. Almqvist & Wiksell Förlag AB, Malmö.

Marklund, S. Mjurvald, M. Hogstedt, C. Palmer, E. Theorell, T (red). (2005). Den höga sjukfrånvaron - problem och lösningar. Arbetslivsinstitutet.

Marsick, V.J. (2002). Exploring the Many Meanings of Action Learning and ARL – a chapter from Earning while Learning in Global Leadership. The Volvo Mil Partnership. MiL Publishers, 2002.

Marsick, V. & O'Neil, J. (1999). The many faces of action learning. *Management Learning*, **30**(2), 159-176.

McGill, I. och Brockbank, A. The Action Learning Handbook. RoutledgeFalmer, London.

Mezirow, J.D. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass

Molander, B (1996). Kunskap i handling. Daidalos, Göteborg.

Nonaka, I. (1994). "A dynamic theory of organizational knowledge creation". *Organizational Science*, 5(1), pp. 14-37.

Nonaka, I. Och H. Takeuchi. The knowledge-Creating Company. New York: Oxford University Press, 1995.

Notter, J (2003) Get into Action. Executive Update, 43-45, the magazine of the Greater Washington Society of Association Executives.

Oliver, C. och Brittain, B. (1999). Situated Knowledge Management. KCC, London

Polanyi, M. (1966). The tacit dimension, Gloucester, Mass

Revans, R (1982). The origins and growth of action learning. Bromley, UK: Chartwell-Bratt.

Reynolds, M (1997). Towards a critical management pedagogy, in *Management Learning.* Sage, London.

- Rogers, C. (1983). Freedom to Learn for the 80s. Merrill Wright, New York.
- Schön, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. Jossey-Bass, London.
- Simpson, EJ. (1972). The classification of educational objectives in the psychomotor domain.
- Trollestad, C. (1998). Människosyn i ledarskapsutveckling. Nya Doxa, Nora
- Vince, R och Martin, L. (1993). Inside Action Learning: an exploration of the psychology and politics of the action learning model. Management education and Development, 24 (3) pp 205-15.
- Yoong, Pak and Pauleen, David. (2004) Generating and analysing data for applied research on emerging technologies: a grounded action learning approach. *Information Research*, 9(4) paper 195 [Available at <http://InformationR.net/ir/9-4/paper195.html>]
- Zuber-Skerritt, O. (1991). Professional development in higher education: a theoretical framework for action research, Brisbane: Griffith University