

Förutsättningar för lärande organisationer
Ur en socialkonstruktivistisk teoribildning

Sharon Emanuel

Bidrag
Skolportens utvecklingsartiklar

Sammanfattning

Förutsättningar för lärande i arbetslivet Ur en socialkonstruktivistisk teoribildning

Sharon Emanuel

Begrepp som lärande organisationer och organisatoriskt lärande används flitigt när det strävas efter förändring, anpassning och utveckling i organisationer. En survey¹ i existerande forskning på fältet, pekar emellertid på att organisationer inte i utpräglad grad verkar sysselsätta sig med kunskapsutveckling och lärande, i bemärkelsen hur människor egentligen tillägnar sig kunskap och utvecklas.

Artikeln vilar på ett antagande om att det finns stor anledning att uppmärksamma och intressera sig för vilka faktorer som skapar fruktbara förutsättningar för lärande och utveckling i dagens komplexa organisationer.

Artikeln syftar till att lyfta fram ett antal konstruktivistiska och socialkonstruktivistiska förklaringsmodeller ifråga om hur människor lär för att därefter föra ett resonemang om de aspekter som mot dessa föreställningar, borde beaktas i strävan efter att uppnå dynamisk utveckling och förändring i organisationer.

De teorier artikeln refererar till delar ett antal antaganden; nämligen att lärandets grundpremiss är ett eget konstruerande – en ständigt pågående dynamisk process som förutsätter aktivitet och reflektion samt att lärande kan beskrivas som en förändring hos människor. Utifrån denna övergripande teoribildning kan organisationer beskrivas som socialt konstruerade meningssystem, där organisationens sociala konstruktioner ständigt produceras och reproduceras av de människor som befolkar organisationen. Att tänka lärande i den kontexten är därför ett komplext åtagande – ett synnerligen sammansatt fenomen av processer äger rum när ny kunskap ska utvecklas i skuggan av arbetsuppgifter och organisationsförändringar samtidigt som olika individuella tankenätverk ska matchas ihop för att ge kollektiva synergieffekter.

Således är det närliggande att dra slutsatsen att om organisationer vill bli lärande är en medvetenhet om hur människor lär och utvecklas ett ofrånkomligt krav för att kunna skapa förutsättningar för organisatoriska lärprocesser.

Om människor ska kunna utvecklas och ingå i meningsfulla organisatoriska sammanhang, där de lär med och av varandra, måste organisationer uppmärksamma och intressera sig för pedagogiska aspekter genom att närma sig lärandet som ett komplext sammansatt fenomen som kan ges mer eller mindre fruktbara förutsättningar. Utifrån den teoretiska bildningen ger artikeln förslag på hur man kan tillrättalägga omständigheterna från ett ledarskapsperspektiv, på hur ett lärande system och förutsättningar för utvecklingsinriktade lärprocesser skapas och på hur man hittar balans mellan stabilitet och förändring.

¹ Alvesson & Svenningsson (red.) (2007), Dixon (1998), Ellström & Hultman (2004), Granberg (2009), Granberg & Ohlsson (2009), Kock (2010), Rönnqvist (2001), Tedenljung, red. (2001),

Aktualitet och syfte

När uppmärksamheten riktas mot senare svensk arbetslivsforskning verkar det finnas en medvetenhet om vikten av, och ett stort intresse för lärande i arbetslivet (Granberg & Ohlsson 2009). Begrepp som den lärande organisationen och organisatoriskt lärande har blivit buzzwords i dagens diskurs när det strävas efter förändring och utveckling i arbetslivet.

I samtida litteratur skymtas ett tvådimensionellt motiv som aktualiserar behovet av lärande i organisationer. Dels ett samhällsperspektiverande motiv som övervägande handlar om ett ofrånkomligt krav om anpassning till en komplex omgivning med förändring som den enda konstanten och i naturlig förlängning av det, dels ett mer kunskapskapitalistiskt motiv, där kunskap bli kapitalen som medarbetare rustas med för att kunna möta en omvärld i ständig förändring (Rönqvist 2001).

En survey² i existerande forskning på fältet, som beskriver och diskuterar kompetensutveckling och lärande i organisationer, pekar emellertid inte på att organisationer sysselsätter sig i särskilt hög grad med kunskap och lärande, i bemärkelsen hur människor egentligen tillägnar sig kunskap och utvecklas, vilket kan tyckas vara märkligt. De pedagogiska aspekterna verkar hamna i skymundan när organisationer strävar efter att bli lärande. Men kan en organisation sträva efter dynamisk utveckling och lärande om det inte finns en medveten föreställning om, och syn på hur människor lär sig och utvecklar kunskap? Det tycks vara "vad" frågan, i termer av *vad* det behövs kunskap om, som hamnar i fokus i jakten på att fullfölja visioner och uppnå resultatmål – medan 'hur' frågan – i termer av tankar om *hur* detta ska gå till, problematiskt nog, drunknar någonstans på vägen.

Artikeln syftar till att lyfta fram ett antal konstruktivistiska och socialkonstruktivistiska förklaringsmodeller ifråga om hur människor lär för att därefter föra ett resonemang om de aspekter som mot dessa föreställningar, borde beaktas i strävan efter att uppnå dynamisk utveckling och förändring i organisationer.

Ansätser om lärande - processer, dimensioner och förutsättningar

Artikeln närmar sig teorier om lärande i ett kontextuellt spänningsfält mellan konstruktivistiska och socialkonstruktivistisk teoribildningar.

I en konstruktivistisk anda är Piaget en av de mest intressanta tänkare när det handlar om att förklara lärandets kognitiva dimension. Enligt Piaget konstrueras kunskap när individen är i sin subjektposition, alltså är aktiv. Aktiviteter sätter sig som scheman eller representationer i hjärnan. Piaget myntade begreppet – lärande som adaptation - en anpassningsprocess bestående av två parallella delprocesser. Dels assimilation, en process där representationer reduceras till redan existerande begreppsliga strukturer – och befintlig kunskap förstärks (Granberg 2009), dels ackommodation – där den störning som aktiviteten skapar inte kan passas in i redan existerande strukturer varför en omstrukturering sker eller nya scheman skapas – befintlig kunskap ändras eller utvecklas (Hermansen 1998). Det intressanta med just Piaget är, att lärande beskrivs som en förändring som sker mot bakgrund av redan existerande konstruktioner och att han beskriver lärandet som en jämviktssträvande process. Individen strävar aktivt efter att upprätthålla en ständig jämvikt i mötet med omgivningen och det är

2 Alvesson & Svenningsson (red.) (2007), Dixon (1998), Ellström & Hultman (2004), Granberg (2009), Granberg & Ohlsson (2009). Kock (2010), Rönqvist (2001), Tedenljung (red.) (2001),

genom en aktiv adaptationsprocess som individen anpassar sig i ett ständigt samspel mellan två parallella processer.

Argyris och Schön är även de intressanta i detta sammanhang, eftersom de inte enbart diskuterar lärande i generella termer som Piaget, utan specifikt i en organisationskontext. Det finns tydliga parallella linjer i den fundamentala förståelsen hos dem och Piaget i förhållande till att lärande alltid bygger på redan utvecklade strukturer eller kognitiva representationer och tydliga likheter ses mellan begreppsparen ”single loop” och ”double loop” lärande och begreppen; assimilation och ackommodation (Illeris 2000). Den bärande föreställningen är att ett lärande som leder till förändrade antaganden och strategier, så kallade ”Theories in use” kräver ett ”double loop” lärande. Intressant nog hävdar Argyris och Schön (Grandberg 2009) i överensstämmelse med Piaget, att det som driver lärandet är strävan efter jämvikt. De gör en relevant perspektivering till arbetslivet när de hävdar, att det är när människor upplever för mycket ”störning” och inte lyckas jämna ut differensen i situationen så att jämvikt uppstår, som det utvecklas en dynamisk konservatism eller motstånd mot förändring. Ett antagande som aktualiserar vikten av att skapa förutsättningar för att ”double loop” – eller ackommodativt lärande äger rum eftersom man i förlängningen av detta resonemang, skulle kunna anta att ju mer komplexa strukturer, desto mindre problem att utjämna glapp i strävan efter jämvikt. Desto mindre hotfullt borde idéer om förändring och utveckling te sig för individer i organisationer.

I en mer socialkonstruktivistisk anda och även ur en pedagogisk optik är Dewey intressant eftersom han i motsats till konstruktivisterna inte ser lärande blott som en kognitiv företeelse utan betonar processens dialektiska och sociala dimension och därmed flyttar fokus från individen som en ensam konstruktör. Allt lärande bygger på tidigare erfarenheter, enligt Dewey (Granberg och Ohlsson 2009). Han betraktar aldrig lärprocessen som åtskild från sammanhanget varför interaktionen får en viktig betydelse. Individen utvecklas och lär därför i ett samspel med sin omgivning. Deweys förståelse av erfarenhet beskrivs i två dimensioner. Dels primära upplevelser, det omedelbara vi uppfattar och begriper med våra sinnen som utgör en grund för lärande, och dels sekundära upplevelser, som benämns som reflektiva erfarenheter vilka ger skymt av att ha en tydlig förståelsedimension. Grundantagandet är att det är när individen reflekterar över sina primära erfarenheter som lärandet uppstår. Vidare betonar han vikten av två integrerade principer som betydelsefulla – nämligen att ett demokratiskt förhållningssätt främjar kvaliteten i lärandet liksom kontinuitet lyfts in som en avgörande aspekt för lärandet – att lärandet är en del av ett större sammanhang och att tidigare erfarenheter påverkar nya.

Illeris (2000) skiljer sig i sitt sätt att närma sig förståelsen av lärande. Han diskuterar också de kognitiva aspekterna i en socialkonstruktivistisk förståelseram men anser även att lärande omfattar två ytterligare (utöver kognitiva) dimensioner av psykodynamisk respektive samhällsmässig karaktär, vilket innebär att lärandet kan analyseras utifrån tre olika infallsvinklar. Lärande anses således vara en på samma gång kognitiv, psykodynamisk, social- och samhällsmässig process. Återigen dimensioner som, med undantag av Dewey, faller utanför hos de forskare som tidigare refererats till, som övervägande fokuserar på hur lärandet sker men mindre på vad som lärs och varför. Om man närmar sig lärandet som en psykodynamisk företeelse måste man i högre grad värdera betydelsen av känslor, motivation, behov och attityder som betydelsefulla faktorer. Lärandets sociala och samhällsmässiga betydelse pekar enligt Illeris (2000) på att lärandet alltid är inbäddat i ett system, dels genom interaktion med omgivningen men även genom att det alltid finns ett symboliskt kapital i förhållande till vad som normativt anses viktigt och som därför påverkar lärandet.

Även Döös och Wilhelmson (2005) opererar som Piaget med en ’nätverkstanke’ eftersom lärandets kognitiva dimension handlar om att individen skapar tankenätverk som anknyter till andra individer men även till tidigare erfarenheter – man skulle kunna säga att gamla nätverk

ommöbleras vid interaktion eller helt nya nätverk skapas. Lärandet, som Döös och Wilhelmson (2005) beskriver det, ges en viktig social innebörd och är därför en dynamisk förändringsprocess som sker i en dialektisk utväxling med omgivningen, varför det är viktigt att fästa uppmärksamhet vid hur möjlighet skapas till interaktion mellan människor i arbetslivet. Döös (Tedenljung, 2001) pekar på vikten av att varje individ måste ges möjlighet att navigera sig fram i sina egna och andras meningsstrukturer och sätt att göra dessa tillgängliga för varandra måste skapas genom att möjliggöra att människor kan förstå det egna utifrån det gemensamma och det gemensamma utifrån det egna.

Premisser och förutsättningar

När den teoretiska säcken knyts ihop, finns det en allmänt utbredd mer eller mindre socialkonstruktivistisk föreställning om att lärande utspelar sig i ett spänningsfält mellan inre psykologiska och sociala samspelsprocesser. Olika tänkare fokuserar på olika dimensioner och närmar sig lärandet utifrån olika horisonter. Alla delar de dock ett antal föreställningar; nämligen att lärandets grundpremiss är ett eget konstruerande – en ständigt pågående dynamisk process som tar avspark i redan existerande, om man vill kalla dem scheman, konstruktioner, tankenätverk eller bara erfarenheter. Att lärande kan beskrivas som en förändring hos människor när nya tankesätt, nätverk, förmågor och kompetenser utvecklas samt att lärande förutsätter aktivitet - görande, handlande och reflektion.

Utifrån en socialkonstruktivistisk tanke, som även betonar betydelsen av sammanhanget och interaktionen mellan människor kan organisationer beskrivas som socialt konstruerade meningssystem, där organisationens sociala konstruktioner ständigt produceras och reproduceras av de människor som befolkar organisationen. Att tänka lärande i den kontexten är därför ett komplext åtagande – ett synnerligen sammansatt fenomen av processer äger rum när ny kunskap ska utvecklas i skuggan av arbetsuppgifter och organisationsförändringar samtidigt som olika individuella tankenätverk ska matchas ihop för att ge kollektiva synergieffekter.

En början

Således är det närliggande att dra slutsatsen att om organisationer vill bli lärande är en medvetenhet om hur människor lär och utvecklas ett ofrånkomligt krav för att kunna skapa förutsättningar för organisatoriska lärprocesser.

Om människor ska kunna utvecklas och ingå i meningsfulla organisatoriska sammanhang, där de lär med och av varandra, måste organisationer uppmärksamma och intressera sig för pedagogiska aspekter genom att närma sig lärandet som ett komplext sammansatt fenomen som kan ges mer eller mindre fruktbara förutsättningar. Utifrån den teoretiska bildningen ger artikeln förslag på hur man kan tillrättalägga omständigheterna från ett ledarskapsperspektiv, på hur ett lärande system och förutsättningar för utvecklingsinriktade lärprocesser skapas och på hur man hittar balans mellan stabilitet och förändring.

Förutsättningar ur ett ledarskapsperspektiv

Lärandets premiss är att det är inbäddat i ett komplext system av olika agendor, kamp om resurser, behov, erfarenheter och känslor som möts i en smältdegel. Om ledare, i egenskap av att representera organisationerna, börjar intressera sig för medarbetarens inre värld utan att bli terapeutiska, är mycket vunnet. En ledares främsta uppgift måste vara att ta reda på hur människor tänker, vad de förstår, har för erfarenheter eftersom allt lärande måste antas ske

utifrån det. Vara nyfiken på olika människors perspektiv och på hur de konstruerar sin mening, för att förstå hur de fungerar i arbetet och lär utifrån grundpremisen att varje individs unicitet och förutsättningar är utgångspunkten för lärande. Om det dessutom antas att lärandet påverkas av affektiva faktorer måste ledare hitta sätt att prata runt detta, få människor att beskriva vad som är viktigt, vad de är upptagna av, vad de drömmer om, känner för och har behov av genom att vara tillgängliga i informella sammanhang och villiga att växla perspektiv i mötet. Detta låter sig inte göra på ett årligt utvecklingssamtal eller genom en medarbetarenkät.

Skapa lärande system - förutsättningar för individuellt och kollektivt lärande

Om lärandets sociala dimension värderas som betydelsefull måste möjlighet för att interaktion kan äga rum skapas. Organisationer måste hitta strategier för att människor ges möjlighet att samtala med varandra. Skapa både informella och formella mötesplatser, arenor, där människor med olika positioner och perspektiv möts och ges möjlighet att tillsammans formulera och beskriva tankar, bearbeta och tolka information, perspektivera och ventilera kring det som händer eller det som är planerat att hända. Reflektionsgrupper, projektgrupper, arbetslag, team eller liknande är ypperliga forum för detta.

Om individer ska lära sig något måste de ges möjlighet att reflektera över deras handlingar. Men om grupper eller organisationer ska lära, måste kommunikation äga rum. När lärandet plötsligt ges en kollektiv eller social innebörd är det inte möjligt att uteslutande intressera sig för lärande som en subjektiv kognitiv process. Då måste fokus i större utsträckning ges till de kommunikativa processer som blir förutsättningen för att alla kan synliggöra sina respektive perspektiv för varandra i interaktionen. Intresset måste ökas för hur kollektiva meningsstrukturer/tankenätverk kan skapas och upprätthållas – för hur dessa meningsstrukturer som inte bara leder till ett individuellt lärande, utan även ett kollektivt och i bästa fall ett organisatoriskt lärande.

Både när ledare och medarbetare samt medarbetare emellan utväxlar tankar med varandra, är dialogen ett ypperligt sätt att samtala på. I dialogen konstrueras och rekonstrueras kollektiva meningsstrukturer eftersom dialogen kännetecknas av att alla parter avstår från att ha tolkningsföreträde och att grundpremisen är en uppriktig nyfikenhet och vilja att se och förstå den andres perspektiv. Att tala, lyssna och förhålla sig med närhet och distans både till sitt eget och den andras perspektiv och därmed låta ett ömsesidigt begripande och ett gemensamt perspektiv växa fram. Dialog är ett ypperligt sätt att få reda på hur andra människor tänker. Dialogen i mindre grupp – eller öppen dialog i större grupp skapar vidare möjlighet för att människor kan lära sig att ställa frågor till varandra. När människor ställer frågor, väcker de liv i varandra, speglar erfarenheter, lär känna varandras erfarenheter. Frågor förutsätter dessutom reflektorisk aktivitet, både hos den som frågar och den som svarar och skapar medvetenhet och därmed lärande som kan leda till ny kunskap och nya strategier. Frågor och svar utgår alltid från den aktuella kompetenzonen alltså aktuella konstruktioner eller tankenätverk – förståelsen och erfarenheten man har just då.

Skapa förutsättningar för utvecklingsinriktade lärprocesser

Ett utmärkt sätt att skapa uppmärksamhet kring de möjligheter för lärande som finns i det dagliga arbetet, är att uppmärksamma det informella lärandet. I det informella lärande är grundpremisen att människor är aktiva och att lärandet alltid utgår från den aktuella kompetenzonen. Görandet är i centrum. Dock måste ramar skapas för att människor bättre, både var för sig och tillsammans, ges möjlighet att diskutera, analysera och reflektera över praxis – eftersom detta skapar medvetenhet som leder till nya insikter och därigenom möjligheten att utveckla praxis. Informellt lärande gynnas av ett organisationsklimat som uppmuntrar till ifrågasättande, diskussion och kritiskt reflektion över det som händer i

organisationen. Ett klimat som accepterar olikhet, som kännetecknas av öppenhet och tillit, risktagande och uppmuntran av alternativt tänkande.

När formella utbildningar genomförs och planeras, måste de som ska delta på ett demokratiskt sätt involveras och ges möjlighet att påverka, definiera behov, önska och reflektera kring detta. All formell utbildning som har ambitionen att inte enbart leda till att befintlig kunskap förstärks, utan också till ackommodativa eller 'double loop' processer som förändrar människor och leder till ny kunskap, bör vara tillrättalagt på så sätt att deltagarna ges möjlighet att vara aktiva i sin egen lärprocess. Utbildningen måste ta avspark i de som ska delta och i deras aktuella tankar, erfarenheter, behov, etc. Vidare måste utbildningen vara en större del av en helhet för att skapa en känsla av meningsfullhet genom kontinuitet – det ska finnas ett tydligt sammanhang och deltagarna måste förstå och se vikten av att lära sig det som utbildningen syftar till.

Hitta balans mellan stabilitet och förändring

Utifrån tanken om att det bland annat är strävan efter jämvikt som är en av de betydelsefulla aspekterna för lärandet blir det avgörande att förändring och utveckling inte sker för fort, samt att det alltid utgår från den grund som redan finns i organisationen. Grunden utgörs av de människor som befolkar organisationen. Finns det inte förutsättningar, i bemärkelsen komplexa konstruktioner och erfarenheter för att hantera en organisationsförändring blir störningen för massiv och idéer om förändring kommer att te sig hotfullt, varför motstånd kan uppstå. Om de som ska genomgå förändringarna, inte har komplexa konstruktioner nog, att möta detta med, är risken att den tänkta förändringen leder till kollektiv resignation istället för utveckling. Differensen mellan det människor förstår och kan relatera till, och det de inte i nuläget förstår, blir omöjlig att jämna ut. Åter igen – insikten i vad människor kan och vet just nu är förutsättningen för att kunna genomföra en förändring på ett fruktbart sätt.

Ett avslut

Det vore en tilltalande utopi att tro att medarbetare alltid kan ges inflytande och vara med att påverka strategier, visioner och målsättningar – i bemärkelsen vad som ska läras och utvecklas. I den bästa av världar, kanske. Men när innehåll, i termer av vilken kunskap organisationer strävar efter att utveckla, inte är diskuterbart, finns det fortfarande form att diskutera, i termer av 'hur' detta ska gå till. Om människor ska kunna utvecklas och ingå i meningsfulla organisatoriska sammanhang, där de lär med och av varandra, måste organisationer uppmärksamma och intressera sig för pedagogiska aspekter genom att närma sig lärandet som ett komplext sammansatt fenomen som kan ges mer eller mindre fruktbara förutsättningar.

Referenser

Alvesson, M. & Sveningsson, S. (Red.) (2007) *Organisation, ledning och processer*. Lund. Studentlitteratur.

Carlström Hagman, L. & Carlström, I. (2006) *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. Lund. Studentlitteratur.

Dixon, N. (1998) *Dialogue at work*. London. Lemos & Crane.

Döös, M. & Wilhelmson, L. (2005) *Dialogkompetens för utveckling i arbetslivet*. Stockholm. Arbetslivsinstitutet.

Ellström, P. E. & Hultman, G. (2004) *Lärande och förändring i organisationer*. Lund. Studentlitteratur.

Granberg, O. (2009) *Lära eller läras*. Lund. Studentlitteratur.

Granberg, O. & Ohlsson, J. (2009). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund. Studentlitteratur.

Hermansen, M. (1998) *Läringens univers*. Århus. Forlaget Klim.

Illeris, K. (2000). *Läring – aktuell läringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde. Roskilde Universitets forlag.

Kock, H. (Red.) (2010). *Arbetsplatslärande – att leda och organisera kompetensutveckling*. Lund. Studentlitteratur.

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund. Studentlitteratur.

Rönnqvist, D. (2001) *Kompetensutveckling i praktiken – ett samspel mellan ledning, yrkesgrupper och omvärld*. Linköping. Linköpings Universitet.

Tedenljung, D. (Red.)(2001) *Arbetslivspedagogik*. Lund, Studentlitteratur.