

Arbetsplatslärandets janusansikte

PER-ERIK ELLSTRÖM

Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet

Sammanfattning: Utgångspunkten för denna artikel är att synen på arbetsplatslärande utmärks av en dubbelhet. I metaforiska termer kan man tala om arbetsplatslärandets två ansikten, dess Janusansikte. Å ena sidan finns föreställningen om lärande som reproduktion av kunskaper, värderingar etcetera inom ramen för en förhärskande ordning. Å andra sidan finns en stark tilltro till ett utvecklingsinriktat lärande som motor för att skapa det både effektiva och utvecklande arbetet. Syftet är att närmare undersöka denna tes om arbetsplatslärandets dubbelhet, först genom att närmare precisera innebörden av begreppet lärande som det används här, och särskilt distinktionen mellan ett reproduktivt och ett utvecklingsinriktat lärande. Därefter förs ett resonemang om de underliggande verksamhets- och lärandelogiker som antas vara styrande för utformningen av verksamheten i en organisation, och som därmed även har betydelse för de möjligheter till lärande som verksamheten erbjuder.

Synen på arbetsplatslärande karakteriseras av en dubbelhet. I metaforiska termer kan vi med visst fog tala om arbetsplatslärandets två ansikten. Dessa är, i likhet med dubbelansiktet hos den romerske guden Janus, samtidigt vända i motsatta riktningar. Å ena sidan finns sedan länge uppfattningen om arbetsplatslärande som en i huvudsak instrumentell och produktionsinriktad process med ringa utvecklingsmöjligheter för de anställda. En tidig företrädare för denna position är Dewey (1997 s 367), som trots sin tilltro till arbetslivets (industrins) »intellektuella möjligheter», ändå ser arbetsvillkoren »för de stora massorna» som hindrande för att göra arbetet till en användbar »bildningsmässig resurs».

Denna inställning återkommer i mer radikal form hos Braverman (1974) med tesen om arbetslivets dequalificering. Under senare år möter vi en likartad argumentation med grund i Lyotards (1984) tes om performativitet, det vill säga tanken att utbildning och lärande domineras av en förhärskande instrumentell rationalitet och en därtill kopplad effektivitetsdiskurs (t ex Garrick & Clegg 2001, Halliday 2003). Fokus för denna argumentation ligger på lärande som reproduktion av kunskaper, värderingar, tanke- och handlingsmönster inom ramen för en förhärskande ordning.

I kontrast mot denna ståndpunkt kan vi urskilja ett mer utvecklingsinriktat synsätt på arbetsplatslärande. Ett effektivt arbete innebär i detta perspektiv inte enbart att producera ett resultat i form av varor eller tjänster som uppfyller vissa krav på kvantitet och kvalitet. Det innebär dessutom ett lärande och en utveckling av kunskap, kompetens och andra mänskliga resurser, som befrämjar såväl individens som verksamhetens utveckling. Denna synsätt kommer till uttryck i begrepp som *lärande organisation* och *uthålliga arbets-system* (Shani & Docherty 2003). I linje därmed sätts fokus på framtidsorientering och utveckling. Från denna utgångspunkt finns idag också en betydande samstämmighet om att lärande i hög grad sker integrerat med det dagliga arbetet, liksom att arbetet i många verksamheter förutsätter ett »inbyggt» lärande (Barnett 1999, Hutchins 1999, Zuboff 1988).

Hur kan vi förstå den dubbelhet i synen på arbetsplatslärande som de ovan skisserade ståndpunkterna representerar? En av de frågor som genast anmäler sig är förstås vad som i detta sammanhang avses med lärande. I en mening är det närmast trivialt att med Lave och Wenger (1991) konstatera att lärande är en integrerad del av mänsklig verksamhet. Så är det naturligtvis, och det är få som skulle bestrida människans kapacitet för ett kontinuerligt lärande. Detta mer eller mindre kontinuerliga lärande innebär dock inte med någon automatik en utveckling av individens kunskaper, kompetens eller personlighet – ett växande – utan kan tvärtom innebära en anpassning till ogynnsamma levnads- eller arbetsbetingelser (t ex i form av passivisering eller underordning).

Samtidigt vet vi utifrån senare års forskning om arbetsplatslärande att det i många typer av arbeten finns potentialer för vad som kallas ett utvecklingsinriktat eller kreativt lärande. Avgörande för om dessa potentialer kommer att realiseras är emellertid de villkor för lärande som föreligger i det konkreta sammanhanget (Ellström 2001, Gustavsson 2000, Svensson 2002). Dessa villkor är delvis av strukturell karaktär, det vill säga kopplade till de materiella, kulturella eller sociala strukturer som vid en viss tidpunkt råder i en viss verksamhet, delvis relaterade till aktörers bakgrund, subjektiva förutsättningar, handlingar och samspel.

I detta perspektiv blir frågan om giltigheten av den ena eller den andra av de båda ståndpunkterna ovan i hög grad en fråga om lärandets villkor i arbetslivet. Därmed kan således också båda ståndpunkterna vara giltiga beroende på vilken innebörd man lägger i begreppet lärande, men också beroende på hur arbetet organiseras, och därmed de villkor för lärande som skapas. Detta är också utgångspunkten för denna artikel. Syftet är att närmare undersöka denna tes, vilket kommer att ske först genom att närmare precisera innebörden av begreppet lärande, som det används här, och särskilt distinktionen mellan ett reproduktivt och ett utvecklingsinriktat lärande. Därefter diskuteras de underliggande verksamhets- och lärandelogiker som antas vara styrande för utformningen av verksamheten i en organisation, och som därmed även har betydelse för de möjligheter till lärande som verksamheten erbjuder.

JANUSFAKTORN: LÄRANDE SOM BÅDE REPRODUKTION OCH UTVECKLING

Janusmetaforen avser att framhäva den dubbelhet som finns i synen på arbetsplatslärande vad gäller aspekterna reproduktion och utveckling. Hur kan vi då närmare förstå denna dubbelhet? För att närma sig ett svar på denna fråga är det nödvändigt att först se närmare på innebörden av och relationerna mellan begreppen *reproduktivt* och *utvecklingsinriktat lärande* som de används här. Jag har i andra sammanhang (t ex Ellström 1992, 1996, 2001) formulerat en modell för informellt lärande med vars hjälp det är möjligt att definiera dessa begrepp.¹

I fokus står individers och grupperns lärande inom ramen för en organiserad verksamhet, till exempel en på arbetsplats. Ett grundantagande är att villkoren för informellt lärande i hög grad skapas i vardagen genom de aktiviteter som vi kontinuerligt väljer att engagera oss i. Valet av dessa aktiviteter antas ske inom ramen för de begränsningar och möjligheter som skapas av olika strukturella faktorer i vår omgivning (t ex rådande arbetsfördelning i verksamheten), traditioner och kulturmönster, samt – inte minst – vår tidigare erfarenhet och vår subjektivitet (kunskaper, värderingar, intressen, självförtroende etc). Därmed kommer det lärande subjektets bakgrund och handlande i fokus, men även samspelet mellan subjektet och dess omgivning eller lärandemiljö (för en diskussion av begreppet lärandemiljö samt av relationen mellan det lärande subjektet och miljön se: Svensson, 2002, samt hans artikel i detta temanummer). En central aspekt av detta samspel är det utrymme som finns, objektivt och subjektivt, för subjektet att påverka och förändra sina arbets- och livsvillkor genom eget handlande. En teori om informellt lärande i arbetet kommer på så sätt att förutsätta och bygga på en teori om mänskligt handlande.

Reproduktivt lärande: att etablera och befästa rutiner

Lärande har av tradition ofta uppfattats och definierats som en fråga om hur individer förvärvar kunskaper, löser problem och lär sig handla i relation till en situation där uppgifter, mål och andra förutsättningar antas vara givna (eller för givet tagna). Med detta synsätt på lärande betonas således individens anpassning till och bemästring av givna förhållanden. Denna form av lärande svarar mot vad som här kallas ett reproduktivt lärande. Exempel på reproduktivt lärande är lätta att finna i arbetslivets krav på att följa givna direktiv och instruktioner, eller i krav på att rutinmässigt lära sig bemästra olika uppgifter och att anpassa sig till uppkomna situationer. Detta är en nödvändig form av lärande för att tillägna sig kunskap, principer och regler samt för att kunna hantera återkommande uppgifter och situationer.

Att vårt sätt att handla i många situationer utmärks av en hög grad av rutinmässighet är en klassisk och i detta sammanhang central observation, inte minst utifrån ett sociologiskt perspektiv (Collins 1981, Giddens 1986). När väl individer, grupper eller organisationer utvecklat ett sätt att uppfatta, hantera och tala om vissa problem eller situationer, tenderar dessa tanke- och handlingsmönster att stabiliseras i form av rutiner och vanemönster. Dessa

kan efter en längre tid komma att institutionaliseras. De etableras då i fastare former och blir »byggstenar» för de sociala strukturer som utvecklas i en verksamhet. Rutiniseringen av vårt handlande blir ett sätt att hantera den dagliga strömmen av händelser, problemsituationer och motstridiga krav, och samtidigt upprätthålla en känsla av trygghet och stabilitet i tillvaron (Klein, Orasanu, Calderwood & Zsombok 1993). Det rutiniserade handlandet kan helt enkelt avlasta individen och frigöra mentala resurser för andra ändamål.²

Vi kan fungera väl på en rutiniserad handlingsnivå tills problem eller någon form av överraskning, positiv eller negativ, uppstår (jfr Dewey 1933). Då krävs istället en förmåga till kunskapsbaserat och reflektivt handlande som bland annat förutsätter tillgång till explicit kunskap om uppgiften, de innebörder och orsakssammanhang som är av betydelse för att förstå problemets uppkomst och för att vägleda det fortsatta handlandet.

När vi ställs inför problem eller inför helt eller delvis nya situationer och krav är det därför nödvändigt att kunna bryta det rutiniserade handlandet. Här kan dock en alltför stark rutinisering få en negativ funktion genom att fungera som skygglappar, som försvårar upptäckt och hantering av förändringar. Man tenderar att omtolka och därmed ignorera eller feltolka förändringar i omgivningen i syfte att upprätthålla existerande strukturer, tanke- och handlingsmönster (Gersick & Hackman 1990). Detta fenomen är inte minst vanligt hos individer eller i verksamheter där de invanda tanke- och handlingsmönstren tidigare har bidragit till framgångar, det vill säga vad som kallats kompetensfällan (Levitt & March 1988).

Utvecklingsinriktat lärande – att bryta och byta etablerade rutiner

Utmärkande för det utvecklingsinriktade lärandet är att individen har ett ifrågasättande och kritiskt prövande förhållningssätt till uppgifter, mål och andra förutsättningar, samt en beredskap att påverka och förändra sina arbets- och livsvillkor. Fokus ligger på att lära sig att formulera problem och inte endast att lösa givna problem. Istället för att enbart eller främst ställa frågan: *hur?* kommer frågorna: *vad?* och *varför?* i förgrunden. En huvudpoäng blir därmed att lära sig att hantera komplexa situationer och problem, där den första uppgiften inte blir att utforma och föreslå en lösning, utan snarare att identifiera och definiera vilken situationen, uppgiften eller problemet är (jfr Schön 1983). Detta förutsätter bland annat att existerande rutiner ifrågasätts och omprövas, och att nya tillvägagångssätt utvecklas och prövas genom ett experimenterande förhållningssätt, och kan relateras till vad Berner (1999) med utgångspunkt från fransk arbetslivsforskning kallar en innovativ kompetens till skillnad från en adaptiv kompetens. Medan den senare kompetensen innebär ett handlande baserat på trial-and-error, knep och tumregler, innebär den innovativa kompetensen en mer komplex problemlösning som även innefattar medverkan i utvecklingsarbete i syfte att förändra och förbättra det rådande arbetssystemet.

Autonomi (subjektivt och objektivt) vad gäller att experimentera och praktiskt pröva olika handlingsalternativ, har visat sig vara av stor betydelse för att underlätta ett utvecklingsinriktat lärande (Ellström 2001, McGrath 2001). Vi kan här anknyta till Lawrence och Miller (1978) och deras analys av den själv-

styrande individen. Denne utmärks av en förmåga till anpassning till förändrade omständigheter, men även av en förmåga att använda sin auktoritet för att själv bidra till förändring av de omständigheter under vilka man arbetar eller lever. Deras analys utmynnar i slutsatsen att ett samhälle eller en verksamhet för att utvecklas kräver insatser för att stödja individerna vad gäller att:

discover their capacity for self-management, so that as they work in their various roles in various institutions, they are not merely reacting and adapting to environmental pressures but consciously acting upon their environment and shaping it into what they want it to be. (Lawrence & Miller 1978 s 366)

Det utvecklingsinriktade lärandet innebär således i grunden en förmåga att gå utöver den omedelbara uppgiften eller situationen, och att sätta denna i ett sammanhang, men även en inriktning mot förändring av rådande förhållanden. Detta kan även ses som ett uttryck för det slags handlingens och praktiken autonomi i förhållande till förhärskande tankemönster och perspektiv, som gör det möjligt att upptäcka nya aspekter av världen (Löfberg 2001).

Lärande som en pendelrörelse mellan rutin och reflektion

De två innebörder av lärande som ovan behandlats, reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande, kan ses som två komplementära aspekter av en mer sammansatt lärandeprocess. I detta perspektiv innebär lärande en dubbelhet och ett krav på en återkommande pendelrörelse mellan krav på rutinisering och stabilisering av nya tanke- och handlingsmönster och samtidigt krav på avlärande av tidigare etablerade mönster. Medan det reproduktiva lärandet förutsätter och innebär en förmåga att effektivt tillägna sig i någon mening givna begrepp, tankemönster eller rutiner, bygger det utvecklingsinriktade lärandet på vår förmåga att bryta oss ur på förhand definierade kategorier och procedurer samt att konstruera och etablera nya mönster i tanke och handling. I detta perspektiv ses alltså inte det rutiniserade handlandet som något kvalitativt annorlunda och avskilt från handlande på »högre nivå». Istället antas att det finns ett kontinuerligt samspel mellan olika handlingsnivåer, och att handlingar kan utföras »parallellt» på »lägre» och »högre» nivåer.

Denna analys får stöd av flera studier av yrkesskicklighet och expertis. Gemensamt för dessa är att de visar på betydelsen av att vid behov kunna förena ett handlande på olika nivå, och att omväxlande kunna hantera välkända, rutinmässiga problem och nya eller okända problemsituationer. Här finns tydliga kopplingar till begreppet »the reflective practitioner» (Schön 1983). Kopplingar finns även till den distinktion mellan »mindlessness» och »mindfulness» som behandlats av socialpsykologen Ellen Langer i en rad olika arbeten (t ex Langer 1989). »Mindlessness» kan således förstås som ett tämligen passivt handlande på en rutiniserad handlingsnivå, utan att samtidigt och parallellt vara aktiv på »högre» handlingsnivåer. Det slags pendelrörelse mellan olika handlingsnivåer som ovan berörts kan istället sägas vara karakteristiskt för det aktiva, reflekterande förhållningssätt som Langer (1989) avser med begreppet »mindfulness».

Här finns kopplingar även till bildningsbegreppet, som det används av exempelvis Arvidson (1992), Broady (1992) och Gustavsson (2003). Vi finner hos dessa en syn på bildning som en process byggd på människors frågor och reflektion över det på förhand givna eller föreskrivna. I linje med detta talar Broady (1992) om bildningens emancipatoriska tanke. Detta utifrån Kants upplysningsfilosofi med dess betoning på människans myndighet i betydelsen förmåga att styra sig själv och att använda sitt förnuft. I dessa avseenden finns klara paralleller till begreppet utvecklingsinriktat lärande som det beskrivits ovan.

Ytterligare en parallell finns till vad Gustavsson (2003) beskriver som en av hermeneutik och pragmatism inspirerad syn på bildning. Bildning innebär här en process i spänningsfältet mellan det bekanta och etablerade, det invanda, och det obekanta eller främmande som följer med att bryta vanor och söka nya tanke- eller handlingsmönster.

I vad mån finns då utrymme för ett utvecklingsinriktat lärande i dagens arbetsliv? Eller om man så vill: Vilket är utrymmet för det ovan diskuterade samspelet mellan rutin och reflektion? Givet den inledningsvis formulerade utgångspunkten, så är ett sådant utrymme i stor utsträckning en fråga om hur verksamheter utformas, och därmed de villkor för lärande som råder. Vi ska i det följande se närmare på denna fråga med utgångspunkt från en diskussion om de logiker som antas vara styrande för utformning av arbetsuppgifter, arbetsorganisation och tekniska system i en verksamhet.³

TVÅ VERKSAMHETS- OCH LÄRANDELOGIKER

Vi ska här skilja mellan två idealtypiska sätt att tänka kring begreppen *verksamhet* och *lärande*. Vi kan tala om dessa två tankemönster som två verksamhets- och lärandelogiker, här kallade *utförandets* respektive *utvecklingens logik*.⁴ Dessa två logiker antas vara styrande för förekommande sätt att tänka kring lärande i arbetslivet – vad som lärs, hur och under vilka villkor – men också för olika sätt att i praktiken organisera för ett arbetsintegrerat lärande inom organisationer, arbetslag, projekt etcetera.

Definitionen av de två logikerna bygger på den ovan gjorda distinktionen mellan ett reproduktivt och ett utvecklingsinriktat lärande. Tanken om de två logikerna har också inspirerats av March (1991) distinktion mellan verksamhet baserad på utnyttjande och förfining av redan etablerat kunnande (»exploitation») respektive verksamhet baserad på utforskande och innovativitet (»exploration»). Förhållandet mellan en utförandets logik och en utvecklingens logik ses här inte som varandra uteslutande sätt att tänka och organisera verksamhet, utan istället som komplementära; det vill säga båda behövs för att långsiktigt säkra verksamhetens fortbestånd och utvecklingskraft. Medan utvecklingens logik har sitt fokus på idéutveckling i syfte att förbättra och vidareutveckla existerande verksamhet, har utförandets logik sitt fokus på att omsätta nya tankar och idéer i praktisk verksamhet.

Trots att de två logikerna i denna mening kan ses som två sidor av samma mynt, finns det samtidigt ett visst spänningsförhållande mellan dem eftersom de i praktiken innebär olika sätt att använda tillgängliga resurser i en organi-

sation. Samtidigt är det viktigt att betona betydelsen av ett samspel och en balans mellan de två logikerna (se nedan). Detta även i enlighet med det ovan förda resonemanget om lärande som pendelrörelse mellan rutin och reflektion.

Utförandets logik

Om vi ser till det som här kallas utförandets (eller görandets) logik så dominerar denna av en strävan att främja ett effektivt och tillförlitligt utförande av en uppgift, och att detta utförande så långt möjligt även är stabilt över tid. För att uppnå detta blir det av central betydelse i denna logik att med olika medel söka reducera variation vad gäller tidigare erfarenheter, värderingar, tanke- och handlingsmönster inom och mellan individer i en verksamhet, det vill säga att främja homogenitet. Därför betonas betydelsen av konsensus vad gäller mål och arbetsformer för verksamheten, standardisering, stabilitet och undvikande av osäkerhet samt, traditionellt, även en stark arbetsfördelning vertikalt och horisontellt. Idealet är att människorna i en verksamhet så snabbt som möjligt tillägnar sig »koden», och därmed lär sig »vad som gäller», och hur man »bör», »får» eller »måste» tänka och handla i olika situationer. Ett starkt fokus ligger också på bemästrandet av gällande metoder och rutiner för att lösa arbetsuppgifterna (»best practice»).

I termer av lärande premieras i denna logik ett reproduktivt lärande med fokus på att uppnå ett väl inlärt, rutiniserat handlande. Problem löses genom tillämpning av givna regler och instruktioner. Reflektion och alternativtänkande värderas enbart i den utsträckning som detta kan främja det effektiva, målinriktade handlandet. Vi känner igen detta från olika typer av tayloristiska och byråkratiska modeller för att organisera arbete och verksamhet (Björkman 2002), men utförandets logik går utöver gränserna för en tayloristisk-byråkratisk tanketradition, och framstår därmed som mer generell. På ett sådant generellt plan finns i många avseenden stora likheter med den performativetsprincip (Lyotard 1984) som berördes inledningsvis.

Den starka rutinisering som utförandets logik förutsätter är dock som tidigare påpekats inte enbart negativ. Det kan i många sammanhang finnas ett betydande värde i att, genom rutinisering, omfördela tid och energi från att ägnas relativt enkla, rutinartade uppgifter till att ägnas åt mer kreativa uppgifter. Detta ligger nära en argumentation som förs av Molander (1993) om betydelsen av att etablera rutiner och traditioner som ger säkerhet i och tillit till sitt sätt att utföra en uppgift. Därmed skapas utrymme för ökad frihet och variation i handlandet, samt en säkerhet att gå utöver och bryta med traditioner och »standardrutiner», och därigenom också möjligheter till fortsatt lärande. I denna mening kan också utförandets logik ses som en förutsättning för att skapa den frihet och variation i handlandet som vi förknippar med kreativitet och ett utvecklingsinriktat lärande.

Utvecklingens logik

Vad som här kallas utvecklingens logik utmärks av en strävan att främja reflektion och innovativitet, liksom en strävan efter att utforska och pröva alternativa synsätt och arbetsätt för att kunna möta nya situationer och krav.

Det handlar således inom ramen för denna logik inte om att reducera variation och uppnå likformighet, utan snarare om att skapa förutsättningar för och ta tillvara variation, det vill säga att främja heterogenitet; såväl vad gäller kunskaper, värderingar, tidigare erfarenheter etcetera, som hur arbetet utförs.

I termer av lärande förutsätter denna logik ett utvecklingsinriktat lärande som primär drivkraft. Detta innebär en betoning av kritisk reflektion och alternativtänkande i relation till egna föreställningar och handlingsmönster samt i relation till den uppgift man förelagts eller själv valt (»Arbetar jag med rätt sak?»). Lärande blir därmed starkt kopplat till möjligheterna att genom eget handlande påverka omgivningen och experimentera, i betydelsen praktiskt pröva olika handlingsalternativ. Individen tänkes, utifrån sin kunskap och en reflekterad tolkning av mål och uppgifter, medvetet utforma handlingsplaner, handla (eller underlåta att handla) i enlighet med dessa planer samt observera, tolka och kritiskt reflektera över sitt tänkande och handlande i ljuset av dess konsekvenser för den förelagda eller självvalda uppgiften.

I motsats till utförandets logik förutsätts därmed ett analytiskt tänkande utifrån verksamhetens mål kopplat till tidigare erfarenheter och tillgänglig kunskap om omgivningen. Explicit formulerad kunskap (i motsats till implicit eller tyst kunskap) blir nödvändig dels för att formulera mål och handlingsplaner, dels för att identifiera, tolka och värdera feedback från tidigare handlingar. Utvecklingens logik förutsätter således en rörelse från en rutiniserad handlingsnivå mot ett kunskapsbaserat och reflektivt handlande (Ellström 1992, 1996), vilket i sin tur förutsätter autonomi och delaktighet för de anställda i beslut om verksamhetens utformning, samt att utrymme finns för en kritisk reflektion över verksamhetens förutsättningar, mål och medel.

Betydelsen av balans mellan de två logikerna

Långsiktigt kan både en utförandets logik och en utvecklingens logik antas vara väsentliga för en verksamhet, dess överlevnad och utvecklingskraft. Problemet är dock att finna en lämplig balans och avvägning mellan satsningar på stabilitet, säkerhet och kortsiktiga resultat i enlighet med utförandets logik och att främja den långsiktiga utvecklingskraft som utvecklingens logik ställer i sikte, men inte på något sätt kan garantera.

Svårigheterna sammanhänger delvis med de tidsmässiga och andra resurser som avsätts för att främja ett arbetsintegrerat lärande. Det finns ett betydande vetenskapligt stöd för att ett utvecklingsinriktat lärande kräver särskilda resurser och till och med ett visst överflöd (»slack») för att inte drivas ut av den mer rutinmässiga verksamhetens krav (Axelsson 1996, March 1991, March & Simon 1958). En av svårigheterna med att göra denna avvägning är dock, som framhålls av March (1991), att effekterna av satsningar på utvecklingens logik både är mer avlägsna i tiden och mindre säkra än de mer lättkalkylerade effekterna av satsningar på den löpande verksamheten. De beslut som fattas när det gäller att avsätta resurser för lärande i arbetet blir i hög grad beroende av förhärskande synsätt vad gäller ledningsstrategier liksom av ledande aktörers uppfattningar om det möjliga, önskvärda och för tillfället lämpliga sättet att bedriva en verksamhet (Davidson & Svedin 1999, Ellström & Gustavsson 1996, Nilsson 2003). Härvid aktualiseras förstås även frågor om mikropoli-

tik, makt och motsättningar, något som sedan länge varit ett tema inom forskningen om organisatoriska förändringsprocesser (t ex Pfeffer 1981).

Tid och andra »objektiva» resurser för lärande är dock inte tillräckligt. Som framgått av ett flertal studier krävs även en subjektiv medvetenhet hos såväl ledning som anställda om de möjligheter till lärande som arbetet kan erbjuda, och om hur dessa möjligheter kan tas tillvara (Ellström & Ekholm 2002, Helms Jørgensen & Warring 2002, Gustavsson 2000). Detta understryks även av en nyligen publicerad studie (Fenwick 2003), som visar att denna typ av subjektiv medvetenhet om möjligheterna till och värdet av lärande i själva verket kan vara viktigare än de »objektiva» tidsresurser som står till förfogande, man hittar helt enkelt den tid som krävs inom tillgängliga ramar.

Hur kommer då denna balansakt mellan utförandets och utvecklingens logiker i praktiken att utfalla? I många, för att inte säga de flesta, verksamheter förefaller utförandets logik vara dominerande en stor del av tiden med åtföljande fokus på effektiv handling, planering, styrning och kontroll. Detta kan sannolikt till viss del sammanhålla med tillämpningen av ett alltför snävt synsätt på produktionsverksamhet i spåren av en seglivad taylorism (Björkman 2002).

Men det kan även ses som en konsekvens av en alltför stark fokusering på kortsiktig produktivitet och lönsamhet. Dominansen av en utförandets logik avspeglas tydligt i flera studier av villkoren för lärande inom olika typer av organisationer (t ex Davidson & Svedin 1999, Ellström & Ekholm 2002, Ellström & Gustavsson 1996, Gustavsson 2000). Dessa studier visar emellertid att det trots denna dominans av en utförandets logik i många fall även fanns utrymme för och tydliga exempel på ett utvecklingsinriktat lärande. Dessa resultat stöds av en rad studier som visar att det i praktiken finns en betydande kreativitet i utförandet av många slag av arbete samt att denna kreativitet också många gånger är nödvändig för att skapa en rimligt effektiv och väl fungerande verksamhet (t ex Barley & Kunda 2001, Hirschhorn 1984, Zuboff 1988).

Samtidigt pekar studierna ovan på att det vardagliga, kreativa lärandet främst förekommer inofficiellt som en del av vad som händer »bakom scenen», i organisationens »skuggsystem», och att det därmed inte heller synliggörs och uppmärksammas. Det förefaller således som att en utvecklingens logik de facto krävs i utförandet av många arbeten för att stötta och kompensera för de motsättningar och brister som uppstår genom försöken att tillämpa en utförandets logik i renodlad form. Problemet är att detta sker just »bakom scenen», och därför bidrar till att »osynliggöra» förekomsten och betydelsen av en utvecklingens logik i det faktiska utförandet av många arbeten. Därmed kommer inte heller denna logik att inkluderas i formella, officiella arbetsbeskrivningar, det vill säga i vad Brown och Duguid (1991) kallar den kanoniska praktiken.

AVSLUTANDE KOMMENTARER

Utgångspunkten för denna artikel togs i janusmetaforen och den dubbelhet som kan sägas karakterisera forskningens syn på arbetsplatslärande. Å ena

sidan har vi föreställningen om den starka produktionsinriktning och instrumentalitet som antas vara utmärkande för lärande i arbetslivet. Hit hör exempelvis den inledningsvis nämnda tesen om performativitet, tanken att utbildning och lärande med någon slags nödvändighet är underordnade den instrumentella rationalitetens och effektivitetens principer (Lyotard 1984).

Å andra sidan finns en stark tilltro till lärandet som motor för att skapa det både effektiva och utvecklande arbetet. Utifrån detta perspektiv betonas den potentiellt starka kopplingen mellan arbete och lärande. Lärande ses inte som en aktivitet skild från det dagliga arbetet, utan som en nödvändig och integrerad aspekt av detta arbete.

Som framgått finns stöd för båda dessa ståndpunkter. I många verksamheter ligger huvudfokus på att organisera arbetet utifrån de krav som produktionen av varor eller tjänster ställer på kort eller medellång sikt, utan att lägga någon större vikt vid verksamhetens eller de anställdas utveckling på längre sikt. Detta avspeglas i den starka dominans som utförandets logik och ett performativitetstänkande utan tvekan har i många sammanhang. Samtidigt finns ofta, som framhölls i föregående avsnitt, en inofficiell och »tyst» kreativitet i den faktiska arbetsprocessen, och därigenom utrymme även för en utvecklings logik.

Trots sin starka dominans står således utförandets logik i praktiken knappast på egna ben. En rimlig balans mellan utförandets logik och utvecklings logik är dock avhängigt olika aktörers (ledningens, anställdas, fackliga företrädares) intresse av och förmåga att organisera arbetet inte enbart för effektiv produktion på kort sikt, men också för en mer långsiktig utveckling. Välgrundade argument kan ges för att detta i sin tur förutsätter insatser med syfte att aktivt stödja och stimulera ett utvecklingsinriktat lärande för de anställda integrerat med det dagliga arbetet (Ellström 2002). Satsningar på arbetsplatslärande kopplat till anställdas deltagande i utvecklingsaktiviteter ligger också i linje med aktuella strävanden inom svensk fackföreningsrörelse (jfr Landsorganisationen 2003).

I vad mån denna typ av insatser för att främja ett utvecklingsinriktat lärande även skulle innebära ett brott mot performativitetens princip och en ökning av arbetets »emancipatoriska potential» (Garrick & Clegg 2001) är emellertid en annan fråga. Man kan istället hävda att förekomsten av ett utvecklingsinriktat lärande endast är ett »smörjmedel» för att främja ett väl fungerande produktionsmaskineri, det vill säga ett uttryck för en performativitet av »högre ordning». Denna och liknande frågor bör dock undersökas och prövas på empirisk grund, inte med utgångspunkt i ställningstaganden a priori baserade på filosofiska eller andra överväganden.

Här finns således en rad uppgifter för fortsatt forskning. Jag har pekat på hur en alltför stark dominans av en utförandets logik tenderar att driva ut det utvecklingsinriktade lärandet från organisationens officiella arena till en »undergroundtillvaro». Det är en viktig uppgift att bättre förstå hur detta utvecklingsinriktade lärande trots allt kan ske i skuggan av den utförandets logik som är kännetecknande för många verksamheter. En annan viktig forskningsuppgift är att bättre förstå hur ett utvecklingsinriktat lärande kan stödjas

exempelvis genom att »synliggöras» och bli en del av verksamhetens »officiella» praktik.

NOTER

1. Denna distinktion mellan två former av lärande är delvis parallell till den distinktion mellan »single-loop» och »double-loop» lärande som görs av Argyris och Schön (1978), samt till den distinktion mellan reproduktivt och expansivt lärande som görs av Engeström (1987).
2. Jfr den karakteristik av expertens i motsats till nybörjarens kompetens och yrkesskicklighet som ges av Dreyfus och Dreyfus (1986) i deras nivåmodell.
3. För en mer ingående diskussion om villkor för informellt lärande i arbetet hänvisas till Ellström (2001).
4. Se även Ellström (2002).

LITTERATUR

- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978: *Organizational learning*. Reading: Addison Wesley.
- Arvidson, L. 1992: Folkets bildning eller bildning åt folket? *Forskning om utbildning*, 19(1), 3–17.
- Axelsson, B. 1996: *Kompetens för konkurrenskraft*. Stockholm: SNS Förlag.
- Barley, S.R. & Kunda, G. 2001: Bringing work back in. *Organization Science*, 12(1), 76–95.
- Barnett, R. 1999: Learning to work and working to learn. I D. Boud & J. Garrick (red): *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Berner, B. 1999: *Perpetuum Mobile? Teknikens utmaningar och historiens gång*. Lund: Arkiv förlag.
- Björkman, T. 2002: Den långlivade taylorismen. I K. Abrahamsson, L. Abrahamsson, T. Björkman, P-E. Ellström & J. Johansson (red): *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Braverman, H. 1974: *Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century*. New York: Monthly Review Press.
- Broady, D. 1992: Bildningstraditioner och läroplaner. I *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. (SOU 1992:94) Stockholm: Allmänna förlaget.
- Brown, J.S. & Duguid, P. 1991: Organizational learning and communities of practice. Towards a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57.
- Collins, R. 1981: The Microfoundations of Macrosociology. *American Journal of Sociology*, 86(5), 984–1014.
- Davidson, B. & Svedin, P.O. 1999: *Lärande i produktionssystem. En studie av operatörsarbete inom process- och verkstadsindustri*. (Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology No. 63) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Dewey, J. 1933: *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. 1997: *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dreyfus, S.E. & Dreyfus, H.L. 1986: *Mind over machine*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellström, E. & Ekholm, B. 2002: *Lärande i omsorgsarbete. En studie av hemtjänsten som lärandemiljö*. (CMTO Research Monographs, No 1) Linköping: Linköping University.
- Ellström, P-E. 1992: *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.

- Ellström, P-E. 1996: Rutin och reflektion. I P-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (red): *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. 2001: Integrating learning and work: Conceptual issues and critical conditions. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421–435.
- Ellström, P-E. 2002: Time and the logics of learning. *Lifelong Learning in Europe*, 7(2), 86–93.
- Ellström, P-E. & Gustavsson, M. 1996: Lärande produktion – erfarenheter från ett utvecklingsprogram för processoperatörer. I P-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (red): *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Engeström, Y. 1987: *Learning by expanding: An activity theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
- Fenwick, T.J. 2003: Professional growth plans: Possibilities and limitations of an organizationwide employee development strategy. *Human Resource Development Quarterly*, 14(1), 59–77.
- Garrick, J. & Clegg, S. 2001: Stressed-out knowledge workers in performative times: A postmodern take on project-based learning. *Management Learning*, 32(1), 119–134.
- Gersick, C.J.G. & Hackman, J.R. 1990: Habitual routines in task-performing groups. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 47(19), 65–97.
- Giddens, A. 1986: *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Gustavsson, B. 2003: Bildning och demokrati – Att förmedla det partikulära och det universella. *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 39–58.
- Gustavsson, M. 2000: *Potentialer för lärande i processoperatörers arbete. En studie av operatörers lärande och arbete i högautomatiserad processindustri*. (Linköping Studies in Education and Psychology No. 71) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Halliday, J. 2003: Who wants to learn forever? Hyperbole and difficulty with lifelong learning. *Studies in Philosophy and Education*, 22(3), 195–210.
- Helms Jørgensen, C. & Warring, N. 2002: Lärning på arbetsplatsen. I K. Illeris (red): *Udspil om læring i arbejdslivet*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hirschhorn, L. 1984: *Beyond mechanization: Work and technology in a post-industrial age*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Hutchins, E. 1999: *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Klein, G.A., Orasanu, J., Calderwood, R. & Zsombok, C. (red) 1993: *Decision making in action: Models and methods*. Norwood, N.J.: Ablex Publ.
- Landsorganisationen 2003: *Innovation och arbetsliv. Innovationspolitik som engagerar de anställda i förnyelsen av produktionen*. Stockholm: LO.
- Langer, E.J. 1989: Minding matters: The consequences of mindlessness-mindfulness. *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 137–173.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991: *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, W.G. & Miller, E.J. 1978: Epilogue. I E.J. Miller (red): *Task and organization*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Levitt, B. & March, J.G. 1988: Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340.
- Liotard, J.F. 1984: *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Löfberg, A. 2001: Att upptäcka världen: Perspektiv som murbräcka för utveckling av världen och tänkandet om världen. I H. Montgomery & B. Qvarsell (red): *Perspektiv och förståelse*. Stockholm: Carlssons.
- March, J.G. 1991: Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87.
- March, J.G. & Simon, H.A. 1958: *Organizations*. New York: Wiley.

- McGrath, R.G. 2001: Exploratory learning, innovative capacity, and managerial oversight. *Academy of Management Journal*, 44(1), 118–131.
- Molander, B. 1993: *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nilsson, B. 2003: *Förändringsdynamik – Utveckling, lärande och drivkrafter för förändring. En studie av utvecklingsprocesser i fyra småföretag*. (Linköping Studies in Education and Psychology No. 93) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Pfeffer, J. 1981: *Power in organizations*. Boston: Pitman.
- Shani, A.B. & Docherty, P. 2003: *Learning by design*. Oxford, U.K.: Blackwell Publishing.
- Schön, D.A. 1983: *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Svensson, L. 2002: *Learning environments of knowledge intensive company units in five European countries*. Final report of the LATIO research project (SOE2-CT96-2013), sponsored by the European Commission under the Fourth Framework Programme. [www.learningcitizen.uni-bremen.de/download.php?ID=193\(020401\)](http://www.learningcitizen.uni-bremen.de/download.php?ID=193(020401))
- Zuboff, S. 1988: *In the age of the smart machine: The future of work and power*. New York: Basic Books.