

Kollektivt lärande i team

Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet

OTTO GRANBERG

Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet

JON OHLSSON

Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet

***Sammanfattning:** I denna artikel diskuteras kollektivt lärande i team från ett organisationspedagogiskt perspektiv. Med detta perspektiv uppmärksammas hur medarbetare i team organiserar samarbete i ständigt pågående processer och vad detta innebär med avseende på teamets kollektiva lärande. Kollektivt lärande förutsätter de interaktiva och kommunikativa handlingar genom vilka medlemmar i ett team identifierar och skapar förståelse av teamets uppgifter och utvecklar handlingsalternativ för hur de ska utföras. I artikeln behandlas empiriska exempel från studier av team som uppvisar olika nivåer av handlingskoordination. Gemensamt bakåt- och framåtriktade reflekterande samtal beskrivs som kritiska steg i teamets kollektiva lärandeprocess. Den framåtriktade gemensamma reflektionen möjliggör ett aktivt formande av beredskap att hantera framtida händelser eller problem. På så sätt skapas möjligheter till positiv synergi, genom att den kollektiva kompetensen görs gemensam i den ständigt pågående kommunikativa processen om hur uppgifterna ska utföras. Detta genererar gemensam förståelse av uppgifter vilket innebär en kvalitativt förhöjd handlingskoordination och därmed en ökad kollektiv handlingsrationalitet. Denna handlingsrationalitet kan komma i konflikt med ledningens planer, till exempel när teamet handlar i enlighet med sin tolkning och förståelse av ledningens intentioner, vilket inte behöver stämma överens med ledningens budget, mål och planer för verksamheten. Det finns därför skäl att kritisera det harmonitänkande och de ofta förenklade dialogmodeller som utmärker teoribildning om »den lärande organisationen». Snarare tycks oliktankande och konflikt utgöra pådrivande krafter för processer och lärande i organisationer.*

Kollektivt lärande är ett centralt begrepp i dagens forskning om lärande i arbetslivet. Intresset för begreppet och företeelsen kan spåras tillbaka till den uppmärksammade diskursen om »den lärande organisationen» som fick stort genomslag i organisationsforskningen i början av 1990-talet genom bland annat Peter Senge (1990), William Isaacs (1993), Nancy Dixon (1994) och

många, både i USA och stora delar av Europa. I Sverige pågick under perioden 1990–95 på dåvarande Arbetsmiljöfondens initiativ Programmet för lärande organisationer som omfattade ett flertal praktikinriktade forskningsprojekt i arbetslivet. Begreppet kollektivt lärande används dock på olika sätt, och någon tydlig konsensus kring begreppets innebörd har inte utvecklats. Vissa närmar sig området från ett kognitivt perspektiv, medan andra betonar sociala faktorer. Vissa menar att kollektivt lärande är förknippat med en organisation medan andra lägger större vikt vid individens lärande i sociala sammanhang.

I den här artikeln är avsikten att belysa kollektivt lärande i team¹ med utgångspunkt från ett pedagogiskt perspektiv. Mot bakgrund av dagens stora intresse för teamorganisationer och lärande, är det vår avsikt att bidra till begreppsutredning och begreppsutveckling för fortsatt forskning inom området. Vi lyfter fram det vi kallar ett *organisationspedagogiskt perspektiv* som vi menar kan bidra till att ge ny kunskap om kollektiva lärprocesser och människors organiserande av samarbete och verksamhet i team (Ohlsson & Stedt 2003, Granberg 2004, Ohlsson 2004).

Med denna ansats riktar vi uppmärksamheten mot organiserande som pågående processer, till skillnad från merparten av den ekonomiska och organisationssociologiska forskningen om organisatoriskt lärande som mer betraktar organisationen som objekt. Vi menar att kollektivt lärande förutsätter de interaktiva och kommunikativa handlingar genom vilka människor i ett team skapar förståelse av gemensamma uppgifter och utformar handlingsalternativ för att utföra dem. Denna anknytning till handling och handlingsteori innebär att vi även aktualiserar rationalitetsbegreppet som vi menar bör ges en kontextuell innebörd. Vi använder oss av begreppet *handlingsrationalitet*. En följd av detta är att vi också är skeptiska till det harmonitänkande som verkar gälla »den lärande organisationen». Enligt vår mening är oliktankande och konflikt pådrivande krafter för organiserandeprocesser och lärande (jfr Crozier & Friedberg 1980, Coopey 1996). I artikeln för vi begreppsliga resonemang som vi exemplifierar med egna forskningsresultat.

ORGANISATION – TEAM – KOMPETENS

Arbetslivets utveckling av nya organisationsformer, bland annat i form av team, har starkt betonat vikten av prestation, samarbete, lärande och kompetensutveckling. Inte minst gäller detta den alltmer utbredda inriktningen mot projektrelaterade arbetsformer i kunskapsintensiva organisationer. Arbetsgrupper har alltid funnits inom arbetslivet. För till exempel Henri Fayol och Max Weber var arbetsgruppen en central fråga med avseende på till exempel grad av specialisering och arbetsledarens kontrollspann, uttryckt i antal anställda. En viktig utgångspunkt var det anpassningsinriktade lärandet, det vill säga att den anställde skulle lära sig rutiner och regler för hur arbetet skulle utföras och problem lösas (Ellström 2003, 2004).

Idag utgår formerna för organisering i grupper snarare från förutsättningar som informationsteknologi, kunskapsintensitet och behov av kunskapsutveckling, behov av flexibilitet samt önskemål om medbestämmande, överblick och kompetensutveckling. Inte minst behovet av kraftsamling har skapat

behov av tillfälliga arbetsgrupper, projekt med stort eget ansvar att utveckla kunskaper för att lösa komplexa problem. Vidare har behovet av lärande och kompetens inom mer permanenta arbetsgrupper betonats. Teamorganisationer framställs dessutom ofta som mer demokratiska än traditionella organisationsformer, och de beskrivs som främjande för det som kallas »den lärande organisationen».

Teamorganisation som ett led i strävan efter en »lärande organisation» utgår ofta från ett ideal om så kallad mål- och visionsstyrning. Modellen bygger på ett rationalistiskt tänkande kring verksamhetsplanering och genomförande. Tanken är att en plan ligger till grund för handlande, och att handlande sedan följs upp med avseende på resultat och prestationer och återförs till nya planer. Samtidigt visar forskningen inom området att förhållandet mellan planen och vardagspraktiken är oklart. March och Olsen (1982), Suchman (1987) och Rombach (1990, 1991) visar att mål i verkligheten är delvis motstridiga och ibland ologiska. Inte sällan omtolkas de under genomförandeprocessen. Ibland omformuleras de i efterhand.

Människors vardagliga arbetsutövande, och det lärande som sker, tycks snarare baseras på reflektion i handling och på intuitiva, föga planlagda överväganden som skapas i situationen. Det finns alltså en tämligen svärbemästrad spänning mellan rationalistiskt tänkande och »den lärande organisationen». Som vi ser det finns det tämligen dåliga förutsättningar att skapa »den lärande organisationen» när det övergripande styrsystemet utgår från en ekonomisk eller rationalistisk modell. Snarare kan kanske »den lydiga organisationen» då etableras.

Ett annat problem i detta sammanhang är hur måluppfyllelsen ska mätas. Inte minst gäller detta i kunskapsintensiva organisationer och organisationer som arbetar med människor, till exempel inom vård, omsorg och skola. Det rationalistiska tänkandet kräver att målen ska vara kvantitativt formulerade, för att underlätta mätningen av resultatet. Även om verksamheten till sin natur är kvalitetsorienterad lika mycket som till kvantitet, inriktar man sig på det senare. Man mäter det som går att mäta, även om det inte är särskilt relevant från kvalitetssynpunkt. Detta kommer till synes också i kvalitetssäkringsarbete och därtill kopplad certifiering.

Ett ytterligare problem är att mål som trycks på en verksamhet, inte sällan uppfattas negativt av dem som finns i verksamheten. Detta kan leda till att målen uppfattas som en »papperstiger» som man bara lyfter fram i formella och officiella sammanhang, medan man i det tysta arbetar på annat sätt (Ellström 2001, 2003). Det man tycker att man inte »äger», det tar man kanske inte till sig. Det kan leda till olika former av tyst eller öppet motstånd (Senge 1995, Ohlsson 2002).

Lärande organisationsdiskursen som det senaste decenniet i stor utsträckning övertagit den position som organisationsutvecklingsdiskursen (OU) tidigare hade, har aktualiserat frågor om kollektivt lära och hur detta i så fall går till. I dominerande, företrädesvis ekonomiskt inriktad forskning inom området, tas utgångspunkt i mer traditionella teorier om individers lärande. Lärandebegreppet definieras som förändring av beteende och organisationen behandlas som om den vore en individ. Organisationens lärande beskrivs i

termer av förändring av organisatoriskt beteende (t ex Swieringa & Wierdsma 1992). Andra betonar att lärande är något som sker hos individen men att organisationen lagrar kunskap i ett kollektivt minne eller i kollektiva strukturer, till exempel i mappar i datorer eller i pärmar (t ex Argyris & Schön 1978, Argyris 1999, Weick 1995, Dixon 1994, Simon 1996). Men något lärande kan inte ske om inte individer lär.

I socialkonstruktionistisk organisationsforskning betonas att lärande inte har så mycket med tankeutveckling att göra, utan är snarare relaterat till den situation och den kontext som utmärker organisationens praktik. Arbete och organisation beskrivs som sociala praktiker som utmärks av sociala och kulturella konstruktioner av kunskap och föreställningar om det som kallas kompetens.

Kort kan det beskrivas som att lärandebegreppet i arbetslivsinriktad forskning tillskrivs olika betydelser och analyseras på olika nivåer, från att betraktas som förändringar i organisatoriskt beteende och rutiner, till att vara kognitivt och individinriktat och till att också vara diskursivt och situerat i en social praktik. Det kan konstateras att man idag väljer en pluralistisk hållning och studerar lärande från olika perspektiv. Användningen av termen *kompetensutveckling* kan sägas spegla otydligheten och ibland avsaknaden av teoretisk förankring kring arbetslivets lärande. Kompetensutveckling omfattar i konkret genomförande mest personalutbildning, alltså individuell kunskapsutveckling, samtidigt som kompetens från ett lärandeperspektiv alltid är relaterat till en uppgift och en kontext: man är inte kompetent i allmänhet, utan alltid kompetent i relation till någonting. Detta gäller såväl enskilda individer som team. Allmänt kompetenta team finns inte. Kompetensutveckling i arbetslivet verkar ske utifrån intuitiv grund och starkt präglad av en inriktning mot att få saker och ting i praktiken att fungera. Mycket handla först – eventuellt tänka sedan.

KOLLEKTIVT LÄRANDE I ORGANISATIONSPEDAGOGISK BELYSNING

I vår forskning om kollektivt lärande arbetar vi inom en miljöpedagogisk tradition där studier av människors lärande och kunskapsbildning i vid mening sedan länge bedrivits. Huvuddragen i miljöpedagogiken är att individen betraktas som aktiv konstruktör i lärandeprocessen och att hon eller han urskiljer och nyttjar olika aspekter av miljön som villkor för det egna handlandet och lärandet (Löfberg 1990, Löfberg & Ohlsson 1995). Under de senaste åren har våra undersökningar fått en allt tydligare inriktning mot lärande i team och organisationer, och därigenom har människors organiserande av samarbete och kollektivt lärande i målinriktade verksamheter kommit att utgöra forskningsfokus (Ohlsson 1996; Granberg 1996; Granberg 2000, 2004; Ohlsson 2004).

Det vi kallar en organisationspedagogisk forskningsansats innebär i korthet att vi studerar lärandevillkor och lärandeprocesser i teamens vardagliga organiserande av verksamhet och samarbete. Organiserandet utgör ett ständigt pågående, och mer eller mindre explicitgjort, socialt samordnande av

resurser i strävan att utföra uppgifter. Det innebär också att vi skapar kunskap om hur verksamheter och samarbete kan organiseras för att främja lärande på såväl individuell som kollektiv nivå. I Ohlsson (2004) behandlas mer ingående såväl teoretiska som praktiska aspekter av en organisationspedagogisk ansats. I Granberg (2004) diskuteras och ifrågasätts arbetslivets praktikinriktade lärande utifrån ett organisationspedagogiskt perspektiv.

Vi tar utgångspunkt i såväl kognitivt som socialt inriktade teorier för att skapa kunskap om teamets lärande som kollektivt fenomen. Även om dessa teorier har rötter i olika traditioner har själva praktikfältet, arbetslivet, arbetsplatsen och organisationen kommit att utgöra en förbindelselänk för forskningen. Betoningen av individens betydelse kontra det sociala sammanhangets varierar emellertid. Men lika dumt som att envist hävda att individens lärande enbart är en kognitiv aktivitet och att denne individ alltid agerar rationellt genom att först tänka och sedan handla, lika dumt vore det ju att hävda att individen inte tänker utan bara formas av det sociala trycket och aldrig kan agera rationellt. Vi kommer inte undan den komplexitet som utmärker människors samspel.

Individen är bärare av olika kontexter, det vill säga av olika menings-sammanhang som man kommer ifrån och träder in i (Ohlsson & Döös 1999). Det tar sig uttryck i att människor i till exempel ett team tänker olika och bär med sig olika avsikter. De tolkar en uppgift eller en situation på olika sätt, eller förstår ett problem olika. De bär därmed med sig potentiellt olika förmåga att hantera den uppgift de har att ta sig an, och därmed kan de i varierande utsträckning bidra i teamets arbete. Skillnaderna kan förklaras av olika grad av utvecklat tänkande eller olika erfarenheter, men kan självklart också förklaras genom olika grad av tillträde, information, inflytande och utrymme i den sociala praktiken. Oavsett förklaring är de olika individerna betydelsefulla för teamet. Detta pekar på varför diskussionen om teamets *kollektiva kompetens* är så viktig. Vi menar att en tillfredsställande analys av lärandevillkor och lärandeprocesser i team och organisation förutsätter att vi kan röra oss mellan olika perspektiv för att möjliggöra förståelse av olika aspekter av lärande i vardagligt arbete.

LÄRANDE SOM KOGNITIV AKTIVITET

Centralt i kognitiv forskning är de tankefunktioner med vilkas hjälp information hanteras och kunskap utvecklas: perception, minne, begreppsbyggnad och problemlösning. Bland föregångarna kan nämnas Herbert Simon (1947), George A. Miller (1951), Georg Kelly (1955) och Noam Chomsky (1969). Gemensamt för dem var det övergripande målet att förstå de olika processernas funktion och hur processerna kodades och representerades i hjärnan. Den vanligaste utgångspunkten var att detta skedde i form av symbolisk kod som behandlades enligt ett system av regler. *Kognitiva scheman* blev ett vanligt begrepp för att ge en innehållslig form för de kognitiva föreställningar om omvärlden som representerades hos individen.

Samtidigt kom flera andra begrepp med likartad innebörd till användning, till exempel mentala modeller och meningsstrukturer. Tolman (1932) använde

begreppet *kognitiv karta*. Individens skapar en helhetsuppfattning, en *mental representation*. Bartlett (1932) betonade minnets konstruktiva och sociala aspekter och konstaterade att återkallandet av tidigare erfarenheter i stor utsträckning är en rekonstruktionsprocess. Genom att beskriva individens relation till omgivningen som en adaptationsprocess förde Piaget in systemtänkandet i den kognitiva teoribildningen. Relationen mellan individ och omgivning utmärks av att individen varseblir omständigheter i omgivningen och aktivt bearbetar dessa intryck. Det Piaget (1982) kallar schema är alltså en uppfattnings- och handlingsstruktur.²

Senare forskning inriktad mot vuxnas lärande baseras ofta på Piagets arbeten om den kognitiva utvecklingen och har starkt betonat lärandets koppling till handling och reflektion. Individens står i en handlande och riktad relation till omgivningen och individens avsikter att utföra handlingar styr uppmärksamhet och reflektion (t ex Kolb 1984, Schön 1983, Dixon 1994). Därigenom kan individens lärande sägas generera en inre handlingsstruktur som bär potentialen för handlingsförmågan. Handlandets utfall ger upphov till reflektion, som i sin tur kan generera utveckling av tanke- eller meningsstrukturer (Dixon 1994).

Att betrakta kognitionen som organiserad i strukturer vilka relateras till möjliga handlingar innebär att tänkandet bär upp potentialen för en förmåga att handla. Relationen mellan kognition och handling aktualiserar intentions- och rationalitetsbegreppen. En handling värde i termer av ändamålsenlighet kan avgöras av i vilken utsträckning den uppnår ett avsett mål. Handlingar kan rationaliseras, det vill säga göras mer ändamålsenliga, och en viktig förutsättning för detta är att målet, avsikten, tydliggörs.³ Intentionen, det vill säga det man som individ har för avsikt att utföra, kan sägas ha sin grund i de tankestrukturer man utvecklat. Enkelt uttryckt kan det beskrivas som förståelse av en uppgift man uppfattar att man står inför (Löfberg 1990).

Den potentiella handlingsförmågan benämns kompetens (Ellström 1992). Det innebär i sin tur att den enskilde individen genom lärande kan utveckla sin kompetens. Men det innebär också att det kan uppstå en konflikt mellan en individs intention, byggd på förståelse av en uppgift, och de mål som organisationen satt upp. Individens kan på så sätt vara kompetent för någonting som organisationen inte efterfrågar, och är då kanske heller inte kompetent enligt styrande uppfattningar i organisationen.

Begreppet *kompetens* leder in på lärandets sociala aspekter. Kompetensen avser något, till exempel kan det uttryckas i termer av en uppgift som ska utföras. Uppgiften ifråga skapas inte enbart av individen utan skapas i ett socialt sammanhang. En följd av detta är att kompetens visas i handling. Lite tillspetsat kan man hävda att kompetens inte finns förrän den visats och fått social legitimitet.

LÄRANDE SOM DISKURSIV OCH SOCIAL PRAKTIK

Forskningen om »social cognition» eller »situated learning» och andra exempel vittnar om att lärandet inte rimligen kan förstås enbart i termer av förändring av tänkandet eller tankestrukturer. Lave och Wenger (1991) visar hur

lärandet sker i olika praktiska verksamheter och lärlingssystem där novisen lär av mästaren, där den oerfarne tar del av den samlade socialt konstruerade kunskap som reproduceras i den sociala praktiken. I den sociala praktiken skapas uppgifter och mening socialt och kulturellt. Lärandet är därigenom situerat i praktiken och det sker inte genom, eller styrs av utveckling av logiska tankestrukturer hos individen. Lärande beskrivs som diskursivt styrt och som deltagande i social praktik.

Kompetens är något som konstrueras i ett socialt sammanhang (en kontext) och är inte knutet enbart till individens egenskaper. Det är alltså tveksamt om kompetens kan förstås som individers potentiella handlingsförmåga, snarare är det något som socialt konstrueras inom till exempel en organisation, i ett team eller på en arbetsplats (Holmes 2000). I relationistisk socialkonstruktionsteori (Hosking & Bouwen 2000) hävdas att det alltid är relationerna inom en organisation som är av intresse, och därmed betraktas det som en omöjlighet att separera mellan individuellt och kollektivt lärande.

En likartad inriktning är den verksamhetsteoretiska ansatsen som bland annat Engeström (1996a) representerar. Han menar att utvecklingen av en verksamhet bäst förstås från ett systemteoretiskt perspektiv, där verksamhetssystemets samtliga komponenter måste beaktas. En arbetsplats eller ett team kan utgöra ett verksamhetssystem som i sig bär möjligheter och begränsningar för individernas lärande. Lärprocesserna beskrivs i termer av interaktion och kommunikation i systemet. Lärandet förutsätter denna sociala process där systemet påverkar såväl lärande som de kunskaper som räknas som adekvata.

Kollektivt lärande har i detta perspektiv innebörden av socialisation, det vill säga hur människor genom samspelsprocesser skapar sin verklighet där nya individer successivt anpassar sig till den sociala praktik de befinner sig i. Lärandet sker mellan människor, i ett ständigt samspel, varför förklaringsmodeller om att lärande styrs av och hänger samman med kognitiva strukturer inte betraktas som giltiga för förståelsen av lärande i praktiken. Uppmärksammandet av de sociala aspekterna har inneburit ett genombrott för forskningen om lärande i praktiken. Ett nyckelbegrepp har blivit kontext.

KOLLEKTIVT LÄRANDE

Även om det är uppenbart att uppgiften, och därmed kompetensen och lärandet, kan sägas vara kontextberoende och socialt konstruerad, menar vi att man inte kan bortse från kognitiva aspekter av lärandet. Om man förlägger lärandet till att enbart handla om interaktion och kommunikation i ett socialt system finns risk att man negligerar individens handlingsrationalitet, mentala bearbetning av konkreta erfarenheter och uppgiftsförståelse. Individen tenderar då till att reduceras till någonting som styrs av miljön: hon eller han formas. Vi menar att rationalitetsbegreppet ofta använts på ett tveksamt sätt, till exempel som grund för uppfattningar att individen alltid agerar rationellt (»Rational Choice-skolan») eller att rationaliteten är universellt giltig. Snarare finns skäl att i studier av team och kollektivt lärande skapa kunskap om potential för rationalitet i handlandet. En viktig fråga är till exempel: Kan

individer i team utveckla scheman och strategier som innehåller likartad uppfattnings- och handlingsstruktur och i så fall under vilka omständigheter?

Viss forskning indikerar detta. Weick och Roberts (1993) menar att det man kan kalla ett kollektivt medvetande kan finnas i ett team. Detta finns dock inte som ett medvetande utanför den enskilde individens medvetande, inget som svävar fritt. Snarare handlar det om att teamets aktiviteter skapar ett mönster som kan uppfattas som något utanförhängande, ett kollektivt medvetande. Weick och Roberts (1993) använder ordet *gruppkultur* som kan förstås som uttalade eller underförstådda tolkningar och handlingsregler som gör att teammedlemmarna tenderar att handla på ett visst sätt. Författarna skiljer på handlingar som är rutinartade och sådana som är mer kvalitetsinriktade. De lyfter fram begreppet »heed» som Ryle (1949) myntat. Medan rutin står för mer oreflekterat handlande står »heed» för kvalitet och medvetenhet i handlandet.

Ryle behandlar »heed» på individuell nivå. Weick och Roberts (1993) lyfter begreppet till teamnivå, där det gemensamma handlandet styrs av såväl »heed», det vill säga handlingskvalitet, som med vilken styrka olika aktiviteter är förbundna. Teamets handlingskvalitet kommer till uttryck genom att den enskilde teammedlemmen är uppmärksam och känner ansvar för vad som sker, kan sina uppgifter och kan utföra dem på ett bra sätt, förstår sin roll och hur den hänger ihop med teamets mål samt har förmåga till flexibel anpassning och att lära av sina erfarenheter.

Det är inte så att människor i vardagligt arbetsliv är sysselsatta med att utveckla sitt logiska tänkande, snarare är man i färd att utföra vardagliga uppgifter och strävar efter att få det att praktiskt fungera (Weick 1995). I detta sammanhang får begreppet kollektivt lärande en delvis ny innebörd, där processer mellan individerna i ett team blir allt viktigare, liksom teamets förmåga att identifiera, tolka och förstå uppdragsgivarens avsikt och därmed den gemensamma arbetsuppgift som teamet har.

Neck och Manz (1994) hävdar att team kan ha ett kollektivt medvetande. Detta gör det möjligt för medlemmarna i ett team att arbeta tillsammans och utföra ett effektivt arbete. Nyckeln till detta är att individer kan leda sig själva genom »thought self-leadership». Detta är förmågan att utveckla och forma konstruktiva uppfattningar genom att använda de speciella kognitiva strategier som fokuserar på individens *självdialog* (»self-dialogue»), alltså inre dialog, mentala bilder, antaganden samt tankemönster. Under vissa förutsättningar kan också ett team forma sådana gemensamma konstruktiva tankemönster. Dessa byggs då upp framför allt av relationerna och interagerandet i teamet, varvid dialogen lyfts fram som en verkningsfull metod.

Enligt vår mening är ett kollektivt lärande mer komplicerat än framställningen ovan antyder. Faktorer och förhållanden som måste tillföras analysen är teamets syfte eller mål samt dess kompetens. Team skapas för att lösa vissa uppgifter, tidsbegränsade projekt eller mer stadigvarande. Det är genom att identifiera, tolka och förstå uppgiften som teamet skapar förutsättning för kollektivt medvetande i betydelsen gemensam förståelse. Liksom individens kompetens utgörs av en kontextberoende potentiell handlingsförmåga, så betraktar vi kollektiv kompetens som teamets potentiella förmåga till kol-

lektiv handling. Kompetensen relateras därmed till teamets uppgift. Genom att medlemmarna klargör sina kunskaper kan den kollektiva kompetensen medverka till att teamets kompetens överstiger de enskilda gruppmedlemmarnas. Teamets prestationer och kollektiva tänkande är inte detsamma som summering av de enskilda individernas prestationer och tänkande. Teamet bär i sig interaktivt och kommunikativt samordnande och formande aktiviteter som inrymmer potential till kollektivt lärande.

TEAMETS LÄRANDE GENOM HANDLINGSKOORDINATION

Som nämnts visar man i dagens forskning intresse för det kollektiva lärandets för-utsättningar och då inte minst den potential till handlingsrationalitet som verkar kunna finnas. Samtidigt verkar det faktiska förhållandet vara, åtminstone enligt vad vi erfarit, att det kollektiva lärandets potential i det praktiska arbetslivet i ringa grad tas till vara. Det är betydligt lättare att hitta exempel på bristande kollektivt lärande. Särskilt ser man detta i gruppers beslutsfattande. Granberg (2005) visar till exempel att ledningsgrupper tenderar att fatta beslut som inte grundar sig på gruppens kollektiva kompetens.

Snarare gäller förhållanden som det Janis (1987) beskriver som »groupthink», ett överskattande av gruppens makt och moral, psykisk slutenhet och tryck för likatänkande. Under inflytande av olika orsaker – groupthink, tidspress, revirtänkande, konkurrens etcetera – sker beslutsfattande inte ens grundat på summan av individernas kompetens. Man kan här jämföra med Senges (1995 s 22) introduktion till teamlärande som inleds med: »Hur kan en grupp hängivna direktörer som var och en har ett IQ på 120, tillsammans ha ett IQ på 63?»

Bristande beslutsfattande kan förstås med hjälp av begreppet synergi, det vill säga samverkan mellan faktorer som, positivt eller negativt, påverkar en process. Det av Janis (1987) myntade begreppet groupthink kan förstås som negativ synergi: ett mindrevärde skapas genom de processer i ett team som hindrar att den kollektiva kompetensen bildar grund för beslutsfattandet. Motsatsen, det Neck och Manz (1994) kallar »teamthink», skapar positiv synergi: ett mervärde uppkommer genom att förutsättningar för kollektivt lärande och kollektiv handlingsrationalitet tas till vara.

Ledningsgruppen sammanträder. Försäljningschefen Johan har ett ärende på dagordningen, med förslag till beslut som han rätt säkert vet att ekonomichefen Britt inte gillar. Men när Johans ärende behandlas, ligger Britt lågt och tillför egentligen ingenting i diskussionen. Beslutet går Johans väg. Senare på dagordningen har Britt ett ärende. När detta behandlas, framför Johan inga negativa synpunkter, trots att han har sådana. Beslutet blir som Britt föreslagit.

I exemplet ovan grundas besluten inte på ledningsgruppens samlade kompetens. Inflytande av faktorer, i detta fall vad man kan kalla »mutual tacit support» (Granberg 2005), som innebär negativ synergi, mindrevärde, med-

för att ledningsgruppen inte tydliggör medlemmarnas samlade kompetens. Förutsättningar för att kollektiv kompetens ska tillvaratas finns inte, något kollektivt lärande sker inte och någon kollektiv handlingsrationalitet uppstår inte.

Ett annat exempel kan vara rollerna i en ledningsgrupp. Beroende på ärendetyp tilldelas ledningsgruppens medlemmar olika grad av talutrymme och inflytande. Konkurrens kan uppstå om vem som »äger» frågan. I diskussioner om frågor av mer allmän karaktär kan befästa roller prägla vem som dominerar, vem som leder processen etcetera. Resultatet blir inte sällan bristande beslutsunderlag, i meningen att teamets samlade kompetens inte tydliggjorts och inte använts i beslutsprocessen. Mer parentetiskt kan konstateras att ledningsgrupper sällan tillräckligt bearbetat frågan om den är ett forum för information och diskussion, en grupp för beslutsfattande eller en helhetsskapande utvecklingsgrupp (Granberg 2005).

OLIKA NIVÅER AV HANDLINGSKOORDINATION GENOM GEMENSAM REFLEKTION

Det kollektiva lärandet kan beskrivas som en ständigt pågående interaktiv och kommunikativ process i rörelse mellan det individuella konkreta handlandet och den gemensamma förståelse som utvecklas i teamet. Studier av arbetslagsmöten inom skola och barnomsorg (Ohlsson 1996, 2004) visar att dessa mötessamtal utgör en nyckel i teammedlemmarnas organiserande av samarbete, skapande av gemensamma uppgifter och möjliga gemensamma lösningar. Det är inte anmärkningsvärt att mötessamtalen bidrar till ett ökat samordnande av deras handlande.

Snarast kan det betraktas som självklart att möten ska utgöra arenor för gemensam planering och beslutsfattande. Men ingående analyser av dessa mötessamtal visar snarare på meningsskapande processer som avviker markant från en rationell planerings- och beslutsordning. Samtalen, i team både inom barnomsorg och skola, inrymmer i stor utsträckning berättelser från vardagligt arbete, allmän information, prat om elever och föräldrar och reflektioner över olika sätt att arbeta. De startar vanligen i praktiken, i något praktiskt problem eller vardaglig händelse.

Nedan visas ett exempel som inrymmer gemensam reflektion och som har såväl bakåt- som framåtriktande karaktär. Ett gemensamt reflekterande samtal är en typ av samtal där de samtalande ställer frågor och ifrågasätter tidigare utsagor. Därigenom går teamets medlemmar in i ett sätt att samtala som innebär att de tillsammans fördjupar och problematiserar någons uttalande, de skapar en positiv synergi. Lärarna samtalar om kritik som de fått av ett par föräldrar.

Lisa: Jag tycker ju det. Det är det hon (en av de berörda föräldrarna) kritiserar.

Att vi inte har ett gemensamt förhållningssätt till eleverna.

Fia: Att vi har det för flashigt?

Lisa: Nej nej... nej, hon tycker ju inte att vi... alltså: Vad har ni för... vad står ni för för kunskapssyn? Vad vill ni egentligen med mitt barn? Hur jobbar ni... Jag menar, jag tyckte att det var såna frågor hon ställde mer än om

profilerings... Och ledningen går ut och säger: Vi har en affärsplan och det här... vi vill att barnen ska få lust att lära. Och sen så märker hon inte av det i verksamheten.

Carl: (Kort skratt).

Lisa: Då tycker jag... det är ju det som hon kritiserar oss för, tror jag... Så tolkade jag henne. Jaha, ni säger att man ska öka ansvaret och initiativförmågan och lust att lära och... allt som x (namnet på rektor) sa på informationsmötet. Och så kommer de hit och så upplever inte hon att hon får det.

Carl: Men vi försöker ju onekligen... det är ju det vi vill.

Fia: Ja, det kan jag säga att det gör man... så man blir blå...

Lisa: Ja, precis. Vi försöker, men alltså... gör vi det medvetet?

Detta utdrag ur samtalet (Ohlsson 2004 s 98 f) visar på en frågande och ifrågasättande hållning som driver fram gemensam reflektion över föräldrarnas synpunkter relaterat till den egna verksamheten. Det visar ett sökande efter mening i de uttalanden som föräldern ifråga gjort. Lisa ifrågasätter om de arbetar medvetet i linje med de målsättningar som rektor gått ut med i information om skolans verksamhet. Hon möter kommentarer från andra lärare i teamet som inte tycks uppfatta kritiken på samma sätt. Det som visas i samtalssekvensen är att lärarna i teamet gemensamt reflekterar över vad föräldrarna sagt och hur kritiken berör deras eget arbete. Olika sätt att förstå kritiken framträder, och olika sätt att relatera den till det vardagliga arbete de utför.

Den gemensamma reflektionen bryter av mot det som ofta dominerar i teamens samtal. Vanligen har samtalen informationskaraktär där teamledaren informerar de andra i teamet om sådant som är aktuellt. Det förekommer också att medlemmarna nöjer sig med delge varandra något de varit med om utan att föra samtalet vidare. I samband med att de planerar för någon gemensam aktivitet är samtalet mest av ett slags uppgiftsfördelning karaktär där de, oftast utan att ifrågasätta eller reflektera över varför, bestämmer vad och hur de ska göra. Därigenom kan den gemensamma reflektionen beskrivas som en samtalskvalitet som bryter det vanemässiga mönstret och det praktiska uppgiftsfördelandet. I Ohlsson (2004) ges en mer omfattande redovisning av analyser av mötessamtal i team i skolan.

I exemplet ovan visas något relativt ovanligt i dessa team, nämligen att lärarna i samtalet reflekterar över det egna handlandet. Lisa frågar om de handlar medvetet i sin strävan att arbeta enligt de målsättningar de har. Detta samtal ledde vidare in på hur de skulle agera för att på något sätt kunna hantera situationen. Det visar att den gemensamma reflektionen inte enbart är tillbakablickande, utan utgörs också av reflektioner över framtida möjliga sätt att handla.

I vissa fall går teamets medlemmar in i samtal där de prövar olika handlingsalternativ mot varandra. Denna framåtriktade gemensamma reflektion möjliggör ett aktivt förhållande av en beredskap inför framtida eventuella händelser eller problem. Den gemensamma reflektionen kan sägas bära en potential att stärka den kollektiva handlingskoordinationen i den meningen att sättet att

samtala aktualiserar varför-frågor. Den genererar gemensam förståelse och inte enbart ett fördelande av uppgifter och vanemässiga överenskommelser om hur man ska göra. Detta uttrycker en möjlig nivåindelning beträffande samtals handlingskoordinerande verkan. Att tillsammans reflektera över varför man gjort på ett visst sätt och varför man istället borde göra på något annat sätt framöver, eller åtminstone ha en beredskap att göra, kan ses som ett koordinerande av handlande på en högre nivå än om planering sker utan sådana reflektioner över varför.

Det är särskilt två aspekter av dessa samtal som tydliggör det kollektiva lärande som sker. För det första uppmärksammandet av vardagsarbetets komplexitet, vilket sker när teammedlemmarna delger varandra sina erfarenheter, ett viktigt led i utveckling av handlingskvalitet (»heedful action»). Det inrymmer medlemmarnas erfarenhetsåterföring till teamet som kollektiv. Genom att berätta om händelser, eller om hur de själva ser på sin uppgift i något avseende, offentliggör teammedlemmarna mycket av det som annars beskrivs som »tyst» kunskap eller som förtrogenhetskunskap som vanligen ses som något som praktikern har svårt att uttrycka.

För det andra det gemensamma forandet av kommande uppgifter och beredskap inför framtida händelser eller situationer. Detta tydliggör att mötessamtalen där medlemmarna träffas, inte enbart kan förstås som planeringsmöten utan som ett gemensamt skapande av beredskap, ett ständigt pågående skapande av länken mellan handlandet, samtal om handlandet och avsikter riktade framåt. Länken till tidigare handling blir tydlig i och med medlemmarnas återkommande erfarenhetsåterföring. De tar upp sådant de varit med om och delger varandra dessa rekonstruktioner av erfarenhet, vilket då och då leder till fördjupade gemensamma reflektioner.

DISKUSSION

Kollektivt lärande som utveckling av kollektiv handlingsrationalitet

Vi menar att forskning om kollektivt lärande i praktiken bidrar till kunskap om potential för utveckling och rationalitet i teamens samarbete och deras vardagliga hanterande av uppgifter. Kollektivt lärande tar sig uttryck i gemensam uppgiftsformning, uppgiftshantering och reflektion och drivs fram av teamets organiserande av samarbete. Det kan därmed beskrivas som att det kollektiva lärandet genererar en ökad kollektiv handlingsrationalitet. Men var bärs potentialen för den kollektiva handlingsrationaliteten upp? Teamets organiserande av samarbete och verksamhet innebär ett pågående mer eller mindre explicitgjort forande av förutsättningar för kollektivt lärande, bland annat genom etablerandet av samordningsstrukturer.

När teamet organiserar möten på ett visst sätt och med ett visst innehåll, när de formar regler för vem som får yttra sig och om vad man får prata, så skapar de både möjligheter och begränsningar för utveckling av rationellt handlande. Det innebär att de också lär på annat sätt och andra saker, än via samtalet. Vissa växer genom det utrymme hon eller han ges i teamet. Andra lär sig till exempel att de aldrig ska säga något på ett möte, eller att de på det hela taget

inte riktigt passar in. Men vår poäng är att teamets potential för handlingsrationalitet med avseende på den uppgift de har gemensamt, är större när medlemmarna genom gemensam reflektion kan etablera en gemensam förståelse.

Men är det teamet som lär sig? Vi kan besvara den frågan jakande genom att peka på att dess medlemmar i kommunikation med varandra formar handlingsalternativ som de på egen hand sannolikt inte skulle ha utformat. Genom medlemmarnas interaktion och kommunikation skapas det vi kallar positiva synergieffekter. Medlemmarna skapar gemensam förståelse av de uppgifter de har att utföra och möjliga strategier för att utföra dem. Det kollektiva lärande vi visat exempel på kan ses som potential för en ökad kollektiv handlingsrationalitet. Genom att kommunikationen på olika sätt fungerar koordinerande mellan medlemmarna i teamet skapas en möjlig väg till proaktivt handlande.

Visserligen har samtalen ofta en rekonstruerande, och efterhandskonstruerande innebörd, som mer kan förstås som »handla först – tänka sedan», men rörelsen i samtalen i en intentionsinriktning och utformande av beredskap visar en rationalitetspotential och proaktivitet. Man kan kanske beskriva det som kollektiva lärandeloopar där »handla först – tänka sedan» skapar potential för kollektiv handlingsrationalitet »tänka först – handla sedan» som i kommande skede är underlag för ett utvecklat »handla först – tänka sedan».

Uppgiftstolkandet och uppgiftsförståelsen är alltså centralt. Men det är också en komplicerad process, som inte bara utgår från den beskrivning i form av verksamhetsmål, planer och resurser som ledningen anvisat. Det kollektiva lärande som kan ske i ett team har visserligen sin utgångspunkt i ledningens direktiv, anvisningar etcetera, men rymmer också under hela processen olika tolkningar. Anvisningarna tas inte för givna, utan prövas. De ställs mot teammedlemmarnas individuella erfarenheter och bearbetas till den kollektiva kompetens som kan uttryckas som teamets intentionella handlingspotential. Den kanske viktigaste frågan är teamets tolkningsprocess av hur de uppfattar uppdragsgivarens egentliga avsikt med att ha tillskapat ett särskilt team. Detta är sannolikt avgörande för om teamet organiserar sitt samarbete så att kollektivt lärande möjliggörs. Den lyfter fram själva utgångspunkten för teamets uppgift, samtidigt som den är avgörande för hur uppgiften fortlöpande ska tolkas; när förändringar inträffar i kontexten.

En kontextuell rationalitet

Diskussionen om kontextuella förändringar är viktig. Enligt vår mening lyfts ibland dialogen som metod för uppgiftstolkande och uppgiftsförståelse fram alltför förenklat (Isaacs 2000, Senge 1990). Fokus riktas mot dialogprocessen i teamet, men med något slags förtecken som om tiden stode still. Som om teamet fanns i ett slutet rum, med en given kontext. Vi kan förstå att behov finns att förenkla för att förtydliga, men ser det som angeläget att peka på just de kontextuella förhållandena. Tiden står aldrig still, och förändringar sker oavbrutet i teamets kontext.

Sådana förändringar kan vara både mer externa och mer interna. Exempel på mer externa är att ny information och andra förutsättningar tillkommer. Exempel på mer interna är att en teammedlem byts ut eller inte kan medverka,

till exempel på grund av sjukdom. Men också det förhållandet att alla teammedlemmarna ju verkar också i andra kontexter – andra delar av organisationen, livet utanför organisationen etcetera – och där gör erfarenheter och lär, medför att också teammedlemmarna ständigt förändras. Potentialen för kollektiv rationalitet och den gemensamma förståelsen förändras fortlöpande. Detta, menar vi, visar på ett avgörande förhållningssätt: organisationspedagogik som process.

Enligt vår uppfattning vilar den kollektiva handlingsrationaliteten på ett fundament i form av gemensam mål- och uppgiftsförståelse och ett ständigt pågående handlande som reflekteras genom samtal. Det vardagliga kollektiva lärandet förutsätter dessa samtidiga kommunikativa bakåt- och framåtrörelser. Kärnan i detta är hur teamets medlemmar tar till sig, tolkar, analyserar och beskriver vad de menar är teamets uppgift. Denna process utgår från vad de enskilda teammedlemmarna bär med sig av tidigare erfarenheter. En ny medlems erfarenheter har innebörder i form av mer allmänna kognitiva strukturer, ofta kopplade till hennes eller hans yrkeskunnande och yrkesidentitet.

För medlemmar som redan finns i teamet har de mer allmänna kognitiva strukturerna formats i mönster under intryck av den organisationskultur som kontexten präglas av. Man kan kanske säga att deras strukturer delvis är inbäddade i kontexten. Den gemensamma förståelse som utvecklas inom teamet kan därmed sägas ha en potential både för förändring och stabilisering. Detta indikerar ett slags »rationalitetens kontextberoende». Handlandets ändamålsenlighet relateras till de mål och de uppgifter kring vilka teammedlemmarna utformat en kontextuellt giltig gemensam förståelse.

Men här uppstår samtidigt frågan om den kollektiva handlingsrationalitetens relation till anvisade mål. Den process som beskrivits ovan har tydlig bäring på ett lärande, individuellt och kollektivt, som kan kännetecknas som utvecklingsinriktat (Ellström 1996, 2001). Ett anpassningsinriktat lärande skulle ha kännetecknats av en strävan av teamet att tolka sin uppgift mer utifrån hur mål och anvisningar angivits och resurser tilldelats och mindre utifrån hur teamet tolkar uppdragsgivaren intention, sedd i relief till kontexten. Ett anpassningsinriktat förhållningssätt kännetecknas av att teamet håller sig inom »ramarna», som de bestäms av dels mål, prestationer, ersättningar, metoder etcetera i budget och årsplaner, dels chefs- och ledningskultur. Om efterfrågan på teamets tjänster eller produkter överstiger tilldelade resurser (i exempelvis vård, omsorg och skola) kan en konsekvens bli att teamet kräver att ledningen tydligt prioriterar hur resurserna ska användas.

Ett utvecklingsinriktat lärande å andra sidan, kan komma i konflikt med mål och anvisningar som bygger på rationalistiskt tänkande, det vill säga ett top-downperspektiv, där ifrågasättanden inte alltid uppfattas som något positivt. Den situationen kan alltså uppstå att ett team som i en process utvecklat ett kollektivt lärande, byggt på kollektiv kompetens och som handlar i enlighet med ledningens intentioner, av ledningen kan komma att uppfattas som icke måluppfyllande, obstinat eller ifrågasättande. Hög grad av handlingsrationalitet, men lägre grad av legitimitet, ett förhållande som kan få konsekvenser för teamet.

Mot bakgrund av att man i växande utsträckning börjar uppmärksamma frågor om lärande i organisationer och även tydliggöra ett pedagogiskt perspektiv (t ex Arvidsson 2003, Döös 2004, Ekman 2004, Larsson 2004), tycks det finnas skäl att vidareutveckla det vi kallar *organisationspedagogik*. Vi kan konstatera att en sådan ansats reser många viktiga frågor, till exempel hur olika nivåer av handlingskoordination i teamet är relaterade till varandra. Viss kritik har riktats mot att samtalet utgör en överordnad samordnande funktion i organisationer, istället betonas vikten av gemensamt konkret handlande (Bass & Hosking 1999). En annan viktig aspekt som vi menar bör uppmärksammas mer, har att göra med det kollektiva lärandets beroende av grupprocesser och socialt och känslomässigt stämningsskapande i team.

NOTER

1. Vi ser team och arbetslag som synonyma begrepp. I vissa delar av arbetslivet används benämningen arbetslag, t ex inom skolan och försvaret, i andra används team. I denna artikel har vi valt att genomgående använda team.
2. Det tycks inte råda en helt samstämmig uppfattning om innebörden av begreppet *schema*. Till viss del kan detta nog förklaras av att man använder olika benämningar, t ex schema, struktur, osv och som ges lite olika tolkning och betoning. Men det verkar också finnas olika sätt att se på begreppen *schema* och *karta*. Ibland används de synonymt. Ibland menas med kognitiv karta en uppsättning scheman, som mer eller mindre starkt är länkade till varandra.
3. Detta är klassisk handlingsteori med rötter hos Max Weber. Weber gör i sin definition en tudelning av rationalitetsbegreppet och benämner den ena för målrationalitet och den andra för värderationalitet. Med målrationalitet avses ett handlande avsett att uppnå ett visst mål. Värderationalitet innebär att handlande kan ses som rationellt om det för individen är inriktat mot att uppnå en god sak oavsett om konsekvensen blir negativ för individen. Habermas (1988) kritiserar Webers begreppsdefinition och menar att den innebär en alltför stark fokusering av det målrationalitetens handlande. Habermas tillför begreppet kommunikativ rationalitet och menar med detta människors förståelseorienterade samtal genom vilka en rationellt grundad gemensam förståelse kan utvecklas.

LITTERATUR

- Argyris, C. 1999: *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell.
- Argyris, C & Schön, D. 1978. *Organizational Learning*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arvidsson, S. 2003: *Utrymme för utveckling? Om makt och kunskap när människor organiserar utveckling*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Bartlett, F. 1932: *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bass, A. & Hosking, D-M. 1999: *Let's not talk about it for a change*. (Research Paper 9921). Birmingham: Aston University, Aston Business School.
- Chomsky, N. 1969: *Människan och språket*. Stockholm: Norstedts.
- Coopey, J. 1996: Crucial gaps in the learning organization: Power, poilitics and ideology. I K. Starkey (red): *How organizations learn*. New York: Thomson Business Press.
- Crozier, M. & Friedberg, E. 1980. *Actors and systems. The politics of collective action*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Dixon, N. 1994: *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. London: McGraw-Hill.
- Döös, M. 2004: *Arbetsplatsens relationik – om vardagens lärande och kompetens i relationer*. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 10(2), 5–21.
- Ekman, A. 2004: *Lärande organisationer i teori och praktik. Apoteket lär*. (Uppsala Studies in Education 105) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ellström, P-E. 1992: *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica, Allmänna förlaget.
- Ellström, P-E. 1996: *Arbete och lärande. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P-E. 2001: *Lärande och innovation i organisationer*. I T. Backlund, M. Hansson & C. Thunborg (red): *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. 2003: *Utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet – vilka är förutsättningarna?* Paper till konferensen HSS03 (Högskolor och samhälle i Samverkan) 14–16 maj 2003.
- Ellström, P-E. 2004: *Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet*. I P-E. Ellström & G. Hultman (red): *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Engeström, Y. 1996a: *Developmental work research as educational research*. *Nordisk Pedagogik*, 16(3), 131–143.
- Engeström, Y. 1996b: *Innovative learning in work teams. Analyzing cycles of knowledge creation in practice*. Paper som presenterats på AERA Annual Meeting. New York, April 8–12, 1996.
- Granberg, O. 1996: *Lärande i organisationer. Om professionella yrkesutövares strategier vid organisatorisk förändring*. (Doktorsavhandlingar, nr 83) Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Granberg, O. 2000: *Arbetslag och kollektivt lärande*. I *Pedagogiska grunder*. Stockholm: Försvarsmakten.
- Granberg, O. 2004: *Lära eller läras. Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, O. 2005: *Team och beslutsfattande*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. (manus)
- Habermas, J. 1988: *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Holmes, L. 2000: *What can performance tell us about learning? Explicating a troubled concept*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 253–266.
- Hosking, D.M. & Bouwen, R. 2000: *Organizational learning: Relational-constructionist approaches: An overview*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 129–132.
- Isaacs, W. 1993: *Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning*. *Organizational Dynamics*, 22(2), 24–39.
- Isaacs, W. 2000: *Dialogen och konsten att tänka tillsammans*. Stockholm: Bookhouse.
- Janis, I. 1987: *Groupthink. Psychological studies of policy decisions and fiascos*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kelly, G. 1955: *The psychology of personal constructs*. New York: W.W. Norton.
- Kolb, D. 1984: *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Larsson, P. 2004: *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. Stockholm: Handelshögskolan, EFI.
- Lave, J. & Wenger, E.: 1991: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

- Löfberg, A. 1990: Kunskapsproduktion och lärande i arbetet. I G. Aronsson & H. Berglind (red): *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfberg, A. & Ohlsson, J. (red) 1995: *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik*. (Rapport nr. 23 från seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- March, J.G. & Olsen, J.P. (red) 1982: *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Miller, G.A. 1951: *Language and communication*. London: McGraw-Hill.
- Neck, C. & Manz, C. 1994: From groupthink to teamthink: Towards the creation of constructive thought patterns in self-managing work teams. *Human Relations*, 47(8), 929–952.
- Ohlsson, J. 1996: *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. (Doktorsavhandlingar, nr 75) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Ohlsson, J. 2002: Learning organization in theory and practice. I A. Bron & M. Schemann (red): *Social science theories in adult education research*. Münster: LIT Verlag.
- Ohlsson, J. (red) 2004: *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. & Döös, M. (red) 1999: *Pedagogic interventions as conditions for learning*. Stockholm: Stockholm University, Department of Education.
- Ohlsson, J. & Stedt, L. 2003: *Organiserande och kollektivt lärande. Ett organisationspedagogiskt perspektiv på lärande organisation i praktiken*. Paper till HSS-konferens 2003, Ronneby, 14–16 maj, 2003.
- Piaget, J. 1982: *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Liber.
- Rombach, B. 1990: *Kvalitet i offentlig sektor*. Stockholm: Norstedts.
- Rombach, B. 1991: *Det går inte att styra med mål*. Lund: Studentlitteratur.
- Ryle, G. 1949: *The concept of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, D. 1983: *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Senge, P. 1990: *The fifth discipline*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P. 1995: *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Simon, H. 1947: *Administrative behavior*. New York: Macmillan.
- Simon, H. 1996: Bounded rationality and organizational learning. I M. Cohen & L. Sproull (red): *Organizational Learning*. London: Sage.
- Suchman, L. 1987: *Plans and situated actions. The problem of human machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swieringa, J. & Wierdsma, A. 1992: *Becoming a learning organization. Beyond the learning curve*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Tolman, E. 1932: *Purposive behaviour in animals and men*. New York: Appleton-Century.
- Weick, K. & Roberts, K.H. 1993: Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight desks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 357–381.
- Weick, K. 1995. *Sensemaking in Organizations*. London: Sage.