

Joakim Tranquist

Utveckling genom utvärdering

– om konsten att ifrågasätta det vardagliga

ARBETSLIV I OMVANDLING | 2004:3
ISBN 91-7045-706-9 | ISSN 1404-8426



Arbetslivsinstitutet är ett nationellt kunskapscentrum för arbetslivsfrågor. På uppdrag av regeringen bedriver institutet forskning, utveckling och kunskapsförmedling. I dialog med arbetslivets aktörer verkar vi för ett arbetsliv med goda villkor, utvecklingsmöjligheter och en hälsosam arbetsmiljö för både kvinnor och män. Institutet har omkring 400 anställda och finns på flera orter i landet. Besök gärna www.arbetslivsinstitutet.se för mer information.

Arbetsliv i omvandling är en av Arbetslivsinstitutets vetenskapliga skriftserier. I serien publiceras avhandlingar, antologier och originalartiklar. Främst välkomnas bidrag avseende vad som i vid mening kan betraktas som arbetsorganisation och arbetsmarknad. De kan utgå från forskning om utvecklingen av arbetslivets organisationer och institutioner, men även behandla olika gruppers eller individers situation i arbetslivet. En mängd ämnesområden och olika perspektiv är således tänkbara.

Författarna till bidragen finns i första hand bland forskare från de samhälls- och beteendevetenskapliga samt humanistiska ämnesområdena, men även bland andra forskare som är engagerade i utvecklingsstödande forskning. Skrifterna vänder sig både till forskare och till andra som är intresserade av att fördjupa sin förståelse av arbetslivsfrågor.

Manuskripten lämnas till redaktören som ombesörjer att ett traditionellt ”refereeförfarande” genomförs. I huvudsak publiceras bidrag från forskare med anknytning till Arbetslivsinstitutet.

ARBETSLIV I OMVANDLING

Redaktör: Eskil Ekstedt

Redaktion: Marianne Döös, Jonas Malmberg, Anita Nyberg, Lena Pettersson och Ann-Mari Sätre Åhlander

© Arbetslivsinstitutet & författare, 2004

Arbetslivsinstitutet,
SE-113 91 Stockholm

ISBN 91-7045-706-9

ISSN 1404-8426

Tryckt hos Elanders Gotab, Stockholm

Förord

Denna text är resultatet av ett samarbete mellan Arbetslivsinstitutet Syd och den kommunala verksamheten Arbete & Utbildning i Rosengård, Malmö. Tanken om en gemensam satsning väcktes av Britt-Lis Jarl, verksamhetschef vid Arbete & Utbildning. Hennes önskan var att utveckla ett sätt att fortlöpande ifrågasätta de rutiner som tas för givet i vårt dagliga arbete. Istället för att utvärderaren kommer in och träffar personalen vid ett fåtal tillfällen, ville hon att utvärderingen med sitt ifrågasättande perspektiv skulle integreras i vardagen och finnas med i alla led i verksamheten.

Under vårt samarbete, som inleddes under våren 2002, tillbringade jag en stor del av min arbetstid på Arbete & Utbildning. Genom att vara en del av den ordinarie personalen fick jag en chans att förstå verksamheten på ett sätt som jag som utomstående betraktare inte hade kunnat göra annars. Därigenom kunde vi också anpassa utvärderingsarbetet efterhand så att det passade verksamhetens specifika behov. Tillsammans har vi utvecklat detta sätt att arbeta med utveckling genom utvärdering på Arbete & Utbildning i Rosengård, Malmö.

Joakim Tranquist

Jag menar att utvärderingens centrala uppgift är att uttrycka ett värdeomdöme om sitt utvärderingsobjekt. Utvärdering bör vara en kritiskt granskande verksamhet som kan komma in under eller efter den insats som man vill bedöma. Uppgiften är inte enbart att beskriva, kartlägga eller mäta en attityd. Snarare bör strävan vara att försöka gå djupare och ifrågasätta det som tas för givet och som hålls för självklart. Att öka medvetenheten och se samtliga aspekter, värden och kvaliteter hos det som utvärderas kräver ansträngning och prövning även av egna värderingsgrunder. Det gäller för såväl utvärderaren som för berörda intressenter. Det är med en sådan ambition det blir meningsfullt att diskutera utvärdering som verksamhet och problem.

Ove Karlsson i *Utvärdering – mer än metod*

Innehåll

Förord

En ny generation växer fram	1
Att arbeta med människor	5
Att reflektera över vad vi gör	10
Att leva som vi lär	10
Konsten att reflektera – på fler sätt än ett	12
Verktyg för reflektion	19
Att beskriva vad som verkligen hänt	20
Att berätta vad ett handlande innebär	21
Att bemöta ett handlande	24
Att bearbeta ett handlande inför framtiden	26
Att använda verktyget	28
Avslutande reflektioner	33
Referenser	36
Bilaga 1	39
Bilaga 2	40

En ny generation växer fram

I den ansvarsfördelning, som borde råda mellan generationer, tror jag att den unga generationens största ansvar ligger i att försöka utveckla nya tankemönster och visa vad som händer när man utgår från ett nytt tänkande. [...] Det är när vi ser nya upplevelser utifrån gamla tankemönster som erfarenheterna förvrängs. Ungefär som i spegelhuset på ett nöjesfält.

– Bodil Jönsson i *Tio tankar om tid*

Utvärderarens roll i det offentliga samhället har förändrats under de år som lett fram till den centrala position som utvärderingen har idag. Från att under femtio- och sextiotalen ha varit någon som ansvarat för mätning utan medföljande värdering – en *beskrivare* – blev utvärderaren under sjuttio- och åttiotalen en *bedömare* som i huvudsak inriktade sig på att förklara alla upptänkliga processer (Karlsson 1999). Alltsedan denna tid har processutvärdering kommit att vara på modet och utvärderarens uppgift har varit att bedöma verksamheters funktionalitet och samtidigt tala om varför situationen ser ut som den gör. Men sedan nittiotalet har utvärderingen tagit ytterligare ett steg vidare och likt mobiltelefonin tagit steget in i en ny *interaktiv* generation. Den nya generationens utvärderare ska inte bara leverera underlag till beslutsfattare, utan också fungera som en samarbetspartner som stimulerar till delaktighet i utvärderingsarbetet och därigenom garanterar att resultaten verkligen kommer till nytta (Guba & Lincoln 1989).

Den utvecklande utmaningen

Idag anses utvärdering i allt större utsträckning vara något som bör omfattas av dialog – en form av ömsesidig kunskapsspridning mellan alla inblandade parter (Jerkedal 1999). Dialogen drivs framåt av de olika parternas genuina önskan att lära av varandra och först när denna process kommer till stånd börjar utvärderingsarbetet med utvecklingsambitioner att bli fruktbart. Denna uppfattning springer ur ett vanligt faktum där beställaren klagar på att utvärderingsresultaten inte är användbara, medan utvärderaren på sitt håll klagar på att resultaten inte används (Cronbach et al 1980). Tyvärr framför dessa två parter inte alltid sina klagomål till varandra på ett konstruktivt sätt. För att den värdefulla symbiosen ska kunna uppstå krävs istället att de två parterna närmar sig varandra. Verksamheter måste öppna sig för en ny typ av medarbetare, samtidigt som utvärderaren

står inför en i många avseenden avskräckande utmaning. Utvärderaren behöver i det interaktiva arbetet överge sin traditionellt passiva observatörsroll för att istället bli en i allra högsta grad aktiv förändringsagent som arbetar i nära samarbete med verksamheten. I detta samarbete finns stora vinster för utvärderaren att hämta, för

om vi vill förvärva kunskap, måste vi deltaga i praktiken för att förändra verkligheten. Om vi vill veta hur ett päron smakar, måste vi förändra päronet genom att själv äta det (Mao 1969).

Häri ligger mycket av utmaningen för det utvecklingsinriktade utvärderingsarbetet. Faktum är att utvärderaren gärna studerar en verksamhet på armlängds avstånd för att senare dra sig tillbaka till kammaren och begrunda sina observationer. Ett tag senare – ofta *för* sent ur praktikerns perspektiv – levereras en skrivbordsprodukt som i bästa fall letar sig fram till berörda chefers skrivbord. Och där gör den sällan någon större nytta. Utmaningen ligger i att ta steget in i den nya generationens utvärdering där interaktivitet mellan teori och praktik utgör den bärande grunden. Om vi som utvärderare vill gå längre än att leverera underlag för politiska beslut och dessutom bidra till utvecklingen av det faktiska arbetet måste vi med nödvändighet närma oss den verklighet vi studerar.

Utvärdering i olika miljöer

Utvärdering behöver också anpassas till den omgivning som den bedrivs i. Om vi jämför den tayloristiska bilfabriken med socialtjänstavdelningen i en offentlig förvaltning skiljer sig förutsättningarna för dessa verksamheter åt på många sätt. I bilproduktionen finns det en uppsättning givna villkor som styr arbetets utförande. I de flesta fall är arbetsmetodiken given när de anställda får ett tillverkningsuppdrag. Samtidigt kan de utan hinder ta hjälp av kollegor och annan expertis för att lösa de eventuella bekymmer som uppstår i processen. När arbetet är utfört kan de få kommentarer om sin prestation från arbetsledningen utifrån på förhand uppsatta kriterier.

I denna verksamhet är det alltså lätt att utvärdera arbetsprocessen och det färdiga arbetet och det är lätt att förstå att utvärderingen växte fram under dessa förutsättningar. Men villkoren är annorlunda i många delar av den offentliga förvaltningen. För många yrkesgrupper, som till exempel polis, socialtjänst och sjukvård, är arbetet uppbyggt kring den specifika relationen till en annan människa. Därför finns det sällan eller aldrig någon kunskap om vilka metoder som krävs för att lösa ett visst problem, och varje ny relation kräver efterforskning om hur ett till synes likartat problem ska hanteras (Schiflett & Zey 1990). Eftersom arbetet utgår från en annan person och ofta innefattar känslig information är arbetet förknippat med en stark sekretess, vilket innebär att den anställde ofta är ensam i sitt sökande efter den rätta lösningen. Inte heller är arbetsledningen helt medveten om det arbete som utförs, och kan därför inte heller ge någon egentlig

feedback om *hur* uppgiften hanterats. I denna typ av verksamhet är behovet av utvärdering lika stort som i andra, men olika inriktningar i arbetet medför också att utvärderingen måste utformas på olika sätt (Eriksson & Karlsson 1998). Vilka möjligheter finns då att utforma en verksamhetsanpassad utvärderingsmetodik för utveckling av den människonära verksamheten?

Syftet med rapporten

I denna rapport beskrivs en satsning med ambitionen att låta teori och praktik lära av varandra, där viljan att utbyta erfarenheter blir drivkraften till utveckling genom utvärdering. Syftet med rapporten är att med hjälp av beskrivningen av denna process studera och resonera kring arbetsplatsbaserat lärande och utveckling. Vilka möjligheter har en offentlig verksamhet att integrera individuell självutvärdering som en naturlig del av verksamheten? Rapporten har för avsikt att beskriva hur en metod för verksamhetsanpassad metod för självutvärdering har utvecklats, hur den fungerat i praktiken och vilken typ av lärande den kan sägas generera. Denna text redogör alltså för *en studie av självutvärdering och arbetsgruppsutveckling* i en offentlig verksamhet.

Vad har lett fram till denna studie?

Studien är en produkt av ett samarbete mellan den kommunala verksamheten Arbete & Utbildning (AoU) i Rosengård, Malmö och Arbetslivsinstitutet Syd (ALI).¹ Under ett och ett halvt år har jag kombinerat forskningsarbete vid ALI Syd med aktionsforskningsinriktat utvecklingsarbete vid AoU, där jag varit en medarbetare i den ordinarie personalstyrkan. Närheten till verksamheten har möjliggjort en förståelse för specifika förutsättningar som skulle ha varit svår generera på annat sätt. Därigenom har vi tillsammans kunnat utveckla ett system för utvärdering som bygger på verksamhetens särskilda förutsättningar.

Den individuella självvärderingen är också en produkt av tidigare utvärderingsarbete vid AoU sedan starten av samarbetet med ALI Syd. En av de saker som personalen gav uttryck för i en studie som gjordes under 2002, och som redovisades i rapporten *Arbete under utveckling*, var ökade möjligheter till fokuserad reflektion kring det egna arbetet (Tranquist 2002). Tanken i detta efterföljande led är därför att individerna i organisationen själva ska kunna titta på och bedöma sitt eget arbete utifrån ett huvudsakligen värdeinriktat eller etiskt perspektiv.² Just individuell reflektion är grundläggande för de teorier som ligger bakom detta försök med individuell självutvärdering. Om teorier kring reflektion

¹ Arbete & Utbildning är stadsdelen Rosengårds arbetsinriktade verksamhet, medan Arbetslivsinstitutet Syd är ett forskningsinstitut med inriktning på ”villkor i arbete med människor”. För en närmare presentation av verksamheterna hänvisas till webb-platserna www.arbetslivsinstitutet.se/syd och www.malmo.se.

² I Bilaga 2 finns en figur som schematiskt illustrerar skillnader mellan olika generationer av utvärderingar. En av skillnaderna är just vilket perspektiv som anläggs i utvärderingen.

och lärande handlar rapportens tredje kapitel, innan verktyget för egenanalys behandlas i kapitel fyra. Men först några ord om de särskilda förutsättningarna för verksamheten vid Arbeta & Utbildning i Rosengård, Malmö.

Att arbeta med människor

Välfärdssamhället utmärks av att där finns organisationer som tar hand om sina medborgare från födelsen till döden. Dessa organisationer är utsatta. Framför allt skärskådas den komplexa verksamheten inom vård, omsorg och utbildning, representerad av giganterna hälso- och sjukvården, socialtjänsten samt skolan.

– Ingela Thylefors i *Ledarskap i vård och omsorg*

På Arbeta & Utbildning i Rosengård, Malmö innebär arbetet att hjälpa stadsdelens invånare att bli självförsörjande. Kärnan i arbetet ligger i att möta de människor som söker hjälp och på olika sätt bidra till utvecklingen av deras situation. Organisationer som på detta sätt arbetar i nära kontakt med människor kallas med ett gemensamt namn för människobehandlande organisationer.³

Faktum är att vi alla regelbundet kommer i kontakt med dessa verksamheter genom hela vårt liv – vi föds på BB, utbildas i skolan, blir omplåstrade på den lokala vårdcentralen och dör sedan på sjukhusets äldreavdelning. Människobehandlande organisationer är ett samlingsnamn för så vitt skilda verksamheter som till exempel polis, hemtjänst och tandvård. Därför finns det naturligtvis mycket som skiljer mellan olika former av arbete med människor, men vi kan också hitta drag som gör det möjligt att generellt beskriva organisationerna, arbetet och de anställda.

Människan i centrum

Kännetecknande för människobehandlande organisationer är att arbetet utgår från andra människor – att kärnan i arbetsprocessen är en relation mellan en anställd och en annan människa, som vi här kallar för klient. I grunden handlar det alltså om att människor är anställda för att hjälpa andra människor (Eriksen 1977).

Eftersom kärnan i verksamheten består av en relation kan de personer som vänder sig till organisationen ses som ”råmaterial” för arbetet (Hasenfeld 1983). Detta är den avgörande skillnaden från till exempel tillverkningsindustrin – att själva produktionen involverar en annan människa som handlar utifrån sin egen vilja och motivation (Pousette 2001). Klienten kan ses både som konsument och

³ Den engelska benämningen på dessa organisationer är ”human service organisations” eller ”human services”.

producent – en prosumert – eftersom han eller hon är en konsument av utbildning, omsorg eller vård men samtidigt är delaktig i produktionen av tjänsterna (Thylefors 1991). Eftersom arbetet utgår från en människa i ständig förändring saknas också de entydiga sanningarna om hur arbetet ska utföras. Det finns aldrig någon given kunskap om vilka insatser som krävs i det särskilda fallet och ett lyckat resultat beror därför ofta på kvaliteten i den relation som uppstår mellan den anställde och klienten.

Att arbetet utgår från denna typ av relation innebär också att arbetet utförs i ett ”stängt rum” dit bara den anställde och klienten har tillträde. I relationen mellan de två individerna byggs ett förtroende upp kring det aktuella problemet och den kunskap som uppstår i relationen är inte möjlig att utan vidare överföra till någon annan person. I detta *psykologiska* rum arbetar den anställde och klienten tillsammans för att lösa det problem som finns. Eftersom det i mötet ofta utbyts känsliga uppgifter utförs dessutom arbetet ofta i ett *fysiskt* stängt rum, till exempel arbetsförmedlarens kontor eller undersökningsrummet på vårdcentralen. Rummet blir den anställdes och klientens utrymme, och för den anställde skapar den stängda dörren samtidigt en slags frihet i arbetet eftersom utomstående inte vet vad som sker i rummet (Persson 2003).

Moralens försvarare

När arbetet sker i relation till en annan människa blir det genast ett *moraliskt* arbete. En handling som utförs i relation till en klient innebär en konkret tjänst, men samtidigt ett moraliskt ställningstagande som på ett eller annat sätt kommer att påverka klienten framöver (Hasenfeld 2000). Till och med rutinmässiga beslut som den anställde fattar kan få följder för klientens liv och vardag. Till exempel utför socialsekreteraren vid hanteringen av socialbidrag både en konkret handling genom att tillhandahålla mer eller mindre pengar, men sätter samtidigt upp ramar för hur klienten ska göra för att bli en bättre människa i samhällets ögon. Därför måste dessa handlingar vara moraliskt rättfärdigade enligt den uppfattning som råder i samhället.

Men vad är en moralisk handling? Faktum är att beslut som den anställde fattar påverkas av kulturella, politiska och ekonomiska värderingar i det samhälle som organisationen verkar i. Att moraliska traditioner skiljer sig mellan kulturer insåg redan de grekiska sofisterna när de på 400-talet f kr vandrade från by till by för att undervisa. De märkte att samhällets syn på moral varierade beroende på föreställning och tidigare erfarenhet. Ingen moraltradition kan inte heller utan vidare sägas vara mer riktig än en annan, utan det som anses vara rätt i ett visst samhälle *är* rätt för det samhället. Grundläggande är emellertid att alla samhällen behöver en uppsättning moraliska riktlinjer för att fungera (Norman 1983).

Eftersom människobehandlande organisationer huvudsakligen faller under den offentliga sektorn fungerar de som en länk mellan människan och staten. Om inte

det arbete som utförs är moraliskt rättfärdigat kommer legitimiteten för verksamheten till slut att försvinna tillsammans med resurserna. Därför antar också människobehandlande organisationer de moraliska system som stöds av betydelsefulla grupper i samhället – till exempel statliga, kommunala och politiska institutioner (Hasenfeld 2002).

Samhället ger alltså människobehandlande organisationer ett mandat att utföra handlingar som upprätthåller synen på hur vi ska bete oss, och detta gör de sedan genom att hänvisa till lagar, förordningar och riktlinjer. Eftersom verksamheten ska bidra till bevarandet av ordning och kontroll krävs också att organisationen kan garantera trygghet och ett rättssäkert bemötande, vilket innebär att det ofta skapas en viss tröghet och stelhet i organisationen (Thylefors 1991). Därför värderas dessa organisationer ofta högre för den moraliska symbolik de representerar än för deras tekniska effektivitet (Hasenfeld 2000).

Skiiftande metodik

Begreppet människobehandlande organisationer spänner över ett brett fält och verksamheterna kan delas in i tre kategorier beroende på inriktning. Hasenfeld (1983) har gjort en uppdelning i *beredande*, *upprätthållande* och *förändrande* verksamheter.⁴

Beredande verksamheter arbetar med att definiera och klassificera människors välmående för att sedan lämna vidare informationen till andra verksamheter. Målet är en förändrad ”status” hos individen, vilket till exempel sker vid diagnostisering av psykiskt sjuka. Här försöker man inte i första hand att få till stånd en direkt förändring, utan istället ställs en diagnos av klienten som sedan kan ligga till grund för framtida insatser från andra verksamheter.

Upprätthållande verksamheter arbetar snarare med att förebygga eller bromsa en försämrad välfärd för människor. Avsikten är att tillföra stabilitet och därmed bibehålla en nuvarande välfärdsnivå hos individen. Äldreboenden och gruppboenden för förståndshandikappade är exempel på sådana verksamheter.

Förändrande verksamheter, dit Arbete & Utbildning räknas, arbetar aktivt med att förändra drag hos människor så att de på sikt ska få en ökad välfärd. Inom exempelvis skola, socialtjänst och sjukvård försöker man få till stånd olika former av individuell förändring som enligt samhällets uppfattning om ”det goda” ska förbättra välbefinnandet. I skolan arbetar lärare med att fostra unga och i klassrummet tränas eleverna för en uppsättning roller som de kommer att ställas inför i vuxenlivet (Persson 2003). Denna förändrande ambition innebär också att den moraliska aspekten av arbetet blir extra påtaglig, eftersom verksamheten uttalat syftar till att förändra ett mänskligt beteende (Hasenfeld 2000).

⁴ Hasenfeld använder uttrycken ”people processing”, ”people sustaining” och ”people changing”.

Att mäta och värdera arbete

Kännetecknande för människobehandlande organisationer är också att målen för arbetet ofta är vagt formulerade, övergripande och komplexa. Vanligt är att målen anger ett ideal som sedan ska fungera som riktmärke för verksamheten, men i realiteten är de omöjliga att uppnå eller för den skull mäta (Thylefors 1991). Uttryck som ”god vård” och ”pedagogisk undervisning” är inte ovanliga och vad detta innebär behöver sedan tolkas för att kunna användas som styrmedel i vardagen. ”*Inga ungdomar ska gå arbetslösa mer än 100 dagar utan att erbjudas kompetensutvecklande åtgärder eller studier.*” Så löd ett av Malmö stads mål för arbetsmarknadspolitiska åtgärder år 2002. Detta kan tyckas vara en konkret formulering, men vad innebär det egentligen att ungdomar ska erbjudas insatser och vem avgör vad som är kompetensutvecklande? Följderna blir att det många gånger är svårt att mäta måluppfyllelse eftersom det inte finns något entydigt mått på en bra prestation (Thylefors 1991).

Inom tillverkningsindustrin finns möjligheten att räkna antalet producerade skruvar under en dag. Därmed blir det lätt att relatera det utförda arbetet till på förhand uppsatta mål. I arbete med människor finns inte samma möjlighet, eftersom det till stor del är av kvalitativ karaktär. Därför bör inte heller utvärdering av arbetet baseras på kvantitativa enheter, utan huvudsakligen byggas upp på kvalitativa bedömningar. Hur kvantifieras till exempel kvaliteten på ett samtal mellan en kurator och tonåring med ätstörningar? Tyvärr leder detta till att det mätbara ofta får styra arbetet i stället för det som egentligen borde mätas (Jacobsson & Pousette 1994). Ofta går också verksamheten i en fälla i sin strävan efter konkretisering och ersätter mål ersätts med medel (Thylefors 1991). I önskan om handfasta riktlinjer för arbetet får medlen ett egenvärde och istället för att bedöma om målet nåtts mäts steg på vägen dit – till exempel antalet bokade besök och tillgänglighet i form av öppettider. Den kvalitativa service som det övergripande målet anger är betydligt svårare att mäta, och i brist på kunskap om utvärderingsmetoder mäts istället något annat. Arbete med människor är främst ett kvalitativt arbete, men den traditionella utvärderingen bygger främst på kvantitativt inriktade mätmetoder som dåligt fångar vad arbetet är, går ut på och ger för resultat (Eriksson & Karlsson 1998).

Den professionella byråkratin

Avslutningsvis representerar människobehandlande organisationer en särskild organisationsform – den professionella byråkratin. Detta kommer av att de flesta anställda, i synnerhet de med direkt klientkontakt, har någon form av legitimerande yrkesutbildning som grund för sin anställning (Mintzberg 1979). På grund av arbetets natur är organisationen beroende av personalens kunskaper, vilket innebär att verksamheten bygger på *social* snarare än *funktionell* specialisering. Med detta menas att de anställda har specialiserade kunskaper snarare än att de

utför specialiserade arbetsuppgifter, vilket ofta är fallet vid tillverkningsindustrins löpande band (Robbins 1990). Den tayloristiska arbetsdelningen i bilindustrin under tidigt 1900-tal är kanske det tydligaste exemplet på en verksamhet med stor funktionell arbetsdelning.

Förutom att personalens kompetens styrks genom examen, och i vissa fall yrkeslegitimation, finns det ett antal kännetecken för arbetet i den professionella byråkratin – utförandet bygger på en teoretisk och vetenskaplig kunskap, det finns yrkesetiska regler för hur arbetet ska utföras, men framför allt ställer professionella yrkesgrupper stora krav på självständighet och självbestämmande (Mellbourn 1979). Eftersom personalen är anställd för sina särskilda kunskaper vill de själva få bestämma i arbetets inre angelägenheter. Detta innebär generellt att arbetsledningens möjlighet att kontrollera och leda ”produktionsögonblicket” blir starkt begränsad (Pousette 2001). Denna handlingsfrihet innebär alltså att personalen i stor utsträckning lämnas fria att styra och planera sitt eget arbete, vilket samtidigt innebär att ledningens möjlighet att ge feedback om utförandet minskar på grund av den begränsade insynen.

Detta är några av de aspekter som präglar vardagen på Arbete & Utbildning i Rosengård, Malmö. Den absolut övervägande delen av arbetet utförs alltså i en individuell relation till de människor som söker stöd för att klara sitt uppehälle. I denna relation fattar de anställda varje dag beslut som kommer att påverka klienternas vardag. Arbetet blir därför ett moraliskt arbete, i synnerhet då arbetet i mångt och mycket går ut på att förändra något personligt drag hos klienten. Men eftersom arbetet utgår från den föränderliga människan finns ingen entydig sanning om hur arbetet ska utföras, vilket i sin tur innebär att det blir problematiskt att utvärdera arbetet. Den centrala relationen innebär också att kärnan i arbetet utförs i avskildhet från arbetsledning och kollegor. Den anställda blir ofta ensam i sitt arbete, avskärmd från nödvändig feedback från arbetskamraterna. Därför är det angeläget att yrkesgrupper i människobehandlande organisationer ges möjlighet att själva på systematiska grunder granska sitt arbete för att sedan dra lärdom av insikterna.

Att reflektera över vad vi gör

Nasruddin gick och kastade brödsulor runt sitt hus.

”Vad håller du på med”, frågade någon.

”Skrämmer bort tigrarna”.

”Men det finns ju inga tigrar häromkring”.

”Just det. Effektivt, va?”

– Idries Shah i *Den oefterhärmlige Mulla Nasruddin*

Reflektion som inslag i långsiktigt utvecklingsarbete har vunnit mycket mark under senare årtionden, men det stora genombrottet kom under nittioalet. I och med reflektionens stora genomslag har en uppsjö metoder och teorier lagts fram för hur detta ska ske på bästa sätt. De flesta tankar och teorier har dock en sak gemensamt – de faller oftast tillbaka på Chris Argyris och Donald A. Schöns teorier om reflektion och utveckling från sjuttioalet och framåt.

Att leva som vi lär

Att på ett effektivt sätt integrera tanke med handling har plågat filosofer, frustrerat samhällsvetare och undflytt yrkesutövare i årtal. Det är ett av de mest förhärskande och minst begripna problemen i vår tid.

Så inleder Argyris och Schön (1974) en av sina mest refererade texter. På detta spår lägger de sedan ut texten kring sitt kanske största bidrag till tankarna kring reflektion i arbetet, nämligen något som de kallar för handlingsteorier.⁵ Något förenklat är handlingsteorier just teorier, med vilka det följer ett orsaksresonemang i linje med ”om..., så...”. Dessa teorier kan sedan hjälpa till att förklara, förutsäga eller styra en människas handlande i en given situation. Argyris och Schön utgår i sitt resonemang från att människan formar, lagrar och hämtar fram handlingsmönster som sedan säger hur hon ska agera för att uppnå de syften som stämmer överens med hennes grundläggande värderingar (Argyris 1995). Dessa mönster är vad Argyris och Schön kallar handlingsteorier. Med hjälp av dessa handlingsteorier blir det sedan möjligt att studera det mänskliga handlandet.

För att illustrera vad de två forskarna talar om kan vi ta ett exempel som ofta används för att belysa orsak och verkan: *om* du närmar dig en bilkö och vill få bilen att stanna, *så* tryck på bromsen. Detta är alltså en handlingsteori, där den

⁵ Argyris och Schön använder uttrycket ”theories of action”.

grundläggande värderingen är att om du närmar dig andra bilar som står stilla bör du själv stanna. Men tyvärr är det inte alltid lika lätt att förutsäga vilken handling som är den rätta för att uppnå ett visst resultat. När man till exempel har med andra människor att göra, vilket alltså är fallet i verksamheten vid AoU, är det betydligt svårare att på förhand säga vilken som är den rätta vägen att gå. Intuition och tidigare erfarenheter spelar därför en stor roll i arbetet.

Nästa problem kopplat till handlingsteorier är att vi människor har en medfödd oförmåga att leva som vi lär. Denna insikt fick Argyris och Schön (1974) att göra en tudelning inom sin handlingsteori. Den uppdelning som gjordes var i *anammad* och *tillämpad* teori,⁶ där den anammade teorin är svaret du får om du frågar en person hur han eller hon skulle göra i en viss situation. Om vi omsätter detta till vardagen för socionomer, vilket många av de anställda på AoU är, så utgörs den anammade teorin av det man lärt sig på socialhögskolan, genom facklitteratur, kurser, chefer och kollegor om hur problemlösning borde gå till (Greenwood 1993). Tillsammans utgör en persons anammade teorier den värdegrund som styr personens *attityder* kring sitt agerande.

Den tillämpade teorin är istället det man mer eller mindre medvetet lär sig genom det vardagliga arbetets upprepade rutiner och det man *de facto gör* i samma givna situation. Det stora fyndet som Argyris och Schön gjorde genom sin forskning var att de anammade teorierna sällan stämmer överens med hur folk egentligen uppträder, samtidigt som vi skapat ett system där vi förblindar oss själva för denna uppenbara oförenlighet (Argyris 1995). Om vi sedan i begreppet kompetens lägger förmågan att handla i enlighet med de egna värderingarna har vi alltså enligt detta resonemang blivit skickliga på att dölja våra kompetensbrister för oss själva.

Genom sin forskning hoppades Argyris och Schön utveckla ett sätt för oss att lära oss av obalansen mellan vad vi tycker att vi borde göra och vad vi egentligen gör. När vi själva lär oss är det också möjligt att generera någon form av lärande som kan komma organisationen till nytta. Detta kan sättas i kontrast till Peter Senges tankar om den lärande organisationen som fått ett oerhört genomslag under senare år. Senges (1990) tankar är i betydligt större utsträckning fokuserade på system och strukturer, och grundtanken är den ”kreativa spänning” som uppstår mellan nuläget och visionen om hur det skulle kunna vara. Framför allt är det i Senges teori huvudsakligen organisationen som lär sig och anpassar sina strukturer. Vad Argyris och Schön menar är istället att människorna som verkar i organisationen själva måste bli medvetna om och lära sig av sitt eget handlande. Därefter kan individerna dela med sig av sina erfarenheter till varandra och på så sätt bidra till ett organisatoriskt lärande (Smith 2001).

⁶ Argyris och Schön använder uttrycken ”espoused theory” och ”theory-in-use”.

Eftersom lärandet här utgår från det egna handlandet kallas det också för aktionslärande.⁷ För att skilja denna form av lärande från andra har det sagts att vissa inslag bör finnas med (Mumford 1995; O'Hara et al 1997a). Först och främst innebär lärandet att man lär sig att handla effektivt, men lärandet ska också leda till handling och inte bara till rekommendationer. Vidare måste lärandeprocessen betyda någonting för dem som är inblandade. Bästa sättet att stimulera till lärande och utveckling är därför att behandla närliggande problem som verkligen berör de inblandades vardag. Sist men inte minst är gemenskapen avgörande – det bästa sättet att lära sig är att lära av varandra i gruppen. Ofta genomförs satsningar på kompetensutveckling med passivt lärande i form av föreläsningar eller utbildningar. Här handlar det istället helt om erfarenhetsbaserade lärdomar som ligger till grund för en gemensam utveckling av arbetet. Då medlemmarna i arbetsgruppen delar med sig av erfarenheter till varandra kan resultatet bli handlingsinriktade, konkreta lösningar på närliggande problem. I denna form av grupprelaterat lärande blir det dessutom svårare för deltagarna att avskärma sig från lärandet eftersom det ofta blir en intim stämning i gruppen. Vi kan till exempel jämföra med ett studiebesök eller när en gästföreläsare bjudits in. Då ställs inget egentligt krav på att vara känslomässigt närvarande, och deltagaren kan i tanken vara någon helt annanstans än i det aktuella rummet (O'Hara et al 1997b). Här förs lärandet istället över till en känslomässig nivå, där den enskilde deltagarens uppmärksamhet och närvaro ständigt efterfrågas av kollegorna.

Här uppstår alltså det organisatoriska lärandet när de berörda personerna blir medvetna om ett glapp mellan sina attityder och vad de egentligen gör, samtidigt som dessa erfarenheter på något sätt förmedlas till kollegorna i organisationen. Ett utvecklingsarbete som inriktar sig på kompetensutveckling innebär i detta avseende att öka medvetenheten om vad man egentligen gör i förhållande till *egna grundläggande värderingar om hur arbetet borde utföras*.

Konsten att reflektera – på fler sätt än ett

Att det finns ett glapp mellan anammad och tillämpad teori är alltså inte uppenbart för oss eftersom den tillämpade teorin är någonting som vi egentligen inte är medvetna om eller vill kännas vid. Därför är det först en nödvändighet att bli klar över vilken handlingsteori som tillämpats, vilket kan bli påtagligt på två sätt.

⁷ Här används aktionslärande för att beskriva det som omväxlande kallas för "action learning" och "action science". Raelin (1997) konstaterar att båda teknikerna framhåller handlingsinriktad kunskap, framför allt i ett deltagande grupperspektiv. Skillnaden mellan dem är att "action science" går längre än "action learning". Det senare är direkt riktat på kortsiktiga problem, medan "action science" syftar till att belysa och utveckla det personliga agerandet. Här ligger alltså aktionslärande närmare "action science", även om de två begreppen vilar på samma principer.

Först och främst är det när någonting går snett som vi blir medvetna om att det inte står rätt till – att vi agerat på fel sätt för att nå ett visst mål (Greenwood 1998). I exempelrutan upplever John och Lisa en situation som kanske i viss mån känns igen. Vi kan väl snabbt konstatera att någonting i situationen går snett och den avsikt som John har med sitt handlande inte uppfylls. Johns anammade teori, något han har lärt sig genom uppfostran, skulle nog kunna formuleras på följande sätt. *Om* jag ber Lisa om kniven, *så* kommer hon att ge den till mig och jag slipper resa på mig. Tyvärr är inte detta vad han gör, utan Johns tillämpade teori blir istället något i linje med: *om* jag ryter åt Lisa att ge mig kniven, *så* kommer hon att ge mig kniven och jag slipper resa mig upp. Detta visar alltså att det är Johns tillämpade teori och inte den anammade som styr hans handlande. Uppenbarligen når

inte John syftet med sitt handlande eftersom han likväl får resa sig upp och hämta kniven, även om det nu är från golvet istället för från diskstället. Nu sitter John och funderar över varför det blev som det blev. Det hade han sannolikt inte gjort om hans handlande varit framgångsrikt och allt hade gått enligt planerna.

Det andra sättet att komma fram till hur vi egentligen agerar är genom reflektion utan att det skett någon form av misslyckande (Greenwood 1998; Argyris 1998). Ett exempel på detta är när chefen frågar medarbetarna vad det är som har medfört den senaste tidens framgångar – vad är det som vi gör bättre än andra? Men erfarenheten från AoU visar att det är betydligt svårare att ifrågasätta framgång än misslyckande. Faktum är att vi betydligt mer sällan funderar över vad det är som fungerar istället för tvärtom. Men denna form av eftertanke är också viktig eftersom vi naturligtvis vill göra mer av det som fungerar. För att komma fram till dessa framgångsfaktorer måste vi då också komma ner på konkret detaljnivå och inte nöja oss med att bara konstatera att ”vi har bra kommunikation och sammanhållning i gruppen”.

John sitter vid frukostbordet en morgon och märker att han glömt att ta fram smörkniven. Trött som han är orkar han inte själv resa sig för att hämta kniven. Lisa, Johns fru, kommer in i köket och ställer sig vid diskbänken för att förbereda sin frukost. Då säger John med en något barsk röst:

– Hämta hit smörkniven!

Lisa tittar förvånad på John, plockar sedan upp smörkniven ur diskstället och kastar träkniven på John så att den träffar honom i huvudet och fortsätter i en fin bana in i vardagsrummet. Efter detta lilla avbrott fortsätter Lisa med sina förberedelser. Förbluffad sitter John vid bordet och tänker: Vad hände där? Vad gjorde jag för fel? Därefter reser han på sig och hämtar upp kniven från vardagsrumsgolvet.

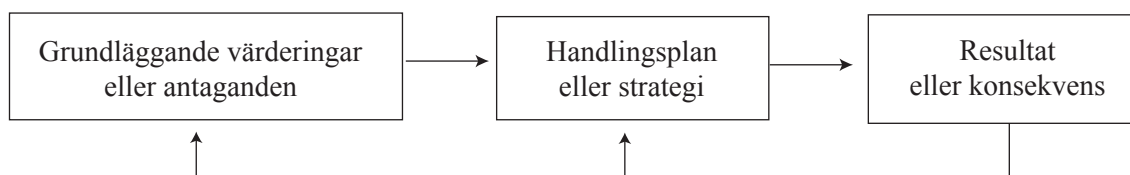
Olika sätt att reflektera kring sitt handlande

Oavsett om eftertanken har föranletts av misslyckande eller ett sökande efter framgångsfaktorer handlar det om att kritiskt reflektera över sitt eget handlande. Schön skiljer här mellan reflektion *i* handling och reflektion *om* handling. Faktum är ju att vi också reflekterar medan vi gör någonting, och reflektion i handling innebär helt enkelt *att fundera över vad man gör medan man gör det*. På så sätt blir det möjligt att ändra inriktningen på vad man gör allt eftersom handlingen fortskrider (Greenwood 1998). Som exempel lyfter Schön (1983) fram en jazzmusiker som ”jammrar” med sitt band. I sitt improviserande ger musikern uttryck för en känsla för musiken och hur han ska göra för att föra den vidare. Ett annat exempel från vår vardag är hämtat från mataffären. När vi försöker ta oss förbi den unga familjen som försöker reda ut var vällingen finns kör vår kundvagn in i en hylla med mineralvatten. Vad vi då gör är att backa en liten bit för att sedan försöka igen, denna gång något längre till vänster. Vad vi har gjort nu är att efter ett misslyckande omedvetet reflekterat över vår handling och därigenom kommit fram till en reviderad strategi. Reflektion i handling är alltså framåtsyftande i det att reflektionen rör sig kring hur man ska gå vidare i sin handling.

När det gäller Johns handlande vid köksbordet leder hans reflektion i handling fram till ett beslut att be Lisa ge honom kniven. Det första misslyckandet som inträffar är ju trots allt att John glömmer att ta fram kniven själv. I vissa yrken är denna form av framåtsyftande reflektion ett ytterst viktigt inslag. I synnerhet gäller detta för yrken med en så hög grad av oförutsägbarhet som inom människobehandlande verksamheter. Reflektion i handling blir där ett nödvändigt uttryck för yrkesmässighet.

När det gäller reflektion *om* handling är detta snarare en sorts post mortem inom aktionsteorin (Argyris 1995). Det handlar här istället om en kritisk tillbakablick på den handling som utförts *i ljuset av de effekter handlingen genererat* (Greenwood 1993). I efterhand har vi mer kunskap om huruvida det varit en lyckad eller misslyckad situation, och genom kritisk reflektion kan vi komma fram till om vi uppnått våra syften i enlighet med våra anammade teorier (Argyris et al 1985). Det är också genom reflektion *om* handling som det kan bli klart för John vad han egentligen gjorde – vilken hans tillämpade teori var – och hur han i framtiden ska göra för att undvika att samma situation uppstår igen.

Den tillbakablickande reflektionen, som vi här är mest intresserade av, kan sedan riktas mot olika nivåer i handlandet och det är här som tillvägagångssättet får en avgörande betydelse. Men vad menas då med reflektion på olika sätt? Vid en närmare blick kommer vi att upptäcka att de frågor som ställs är avgörande för inriktningen på reflektionen, precis som inom utvärderingen. Men innan vi går vidare är det dags att sammanfatta med hjälp av en figur som kommer att vara till nytta i den fortsatta diskussionen.



Figur 1. Illustration av sambandet mellan handlingsteorier och effekter. Källa: Argyris et al 1985, s 84.

Vi har konstaterat att grundläggande värderingar och antaganden styr vårt handlande. Genom vårt agerande försöker vi tillfredsställa våra värderingar på bästa sätt och utformar därför handlingar som ligger i linje med dessa. Med dessa handlingsstrategier har vi vissa avsedda effekter eller konsekvenser. De konsekvenser våra handlingar faktiskt genererar kan sedan vara mer eller mindre verkningfulla beroende på deras förhållande till de från början avsedda effekterna. De effekter vi når med vårt handlande beror på vår *tillämpade* handlingsteori, och det är när den tillämpade handlingsteorin inte stämmer överens med den anammade som vi upplever icke avsedda effekter, eller med andra ord – misslyckande. Det är sedan i relation till effekterna som vi kan reflektera över vårt handlande för att på så sätt lära oss inför framtiden.

Ett enkelt sätt att reflektera

Som man frågar får man svar brukar det heta och beroende på vad som egentligen ifrågasätts kan man lära sig saker som härrör till olika nivåer i handlandet. Skillnaden mellan perspektiven blir tydlig genom två frågor som ofta dyker upp i utvärderingssammanhang – *gör vi saker rätt* och *gör vi rätt saker?* Genom detta enkla grammatiska ingrepp ändras frågeställningen i utvärderingen fullständigt (Ellström & Kock 1999).

Om vi börjar med att fundera på om vi gör saker rätt innebär detta att ifrågasätta det sätt på vilket vi utför våra handlingar. Här bryr vi oss alltså inte om att granska korrektheten i de avsikter och målsättningar vi har med vårt handlande. I förlängningen innebär detta helt enkelt att vi förfinar våra färdigheter när det gäller att uppnå de givna syften vi har, samtidigt som vi anpassar vårt handlande efter omgivningen och ändrade förutsättningar. Det lärande som uppstår kallas därför också för anpassningslärande (Senge 1990; Svensson et al 2002). När vi ägnar oss åt anpassningslärande utgår vi ifrån de givna mål, uppgifter och metoder som vårt arbete innefattar i syfte att bli bättre och bättre på att göra de saker vi redan gör. Vad vi däremot inte gör är att ifrågasätta *varför* vi gör de saker som vi gör.

Ett dubbelt sätt att reflektera

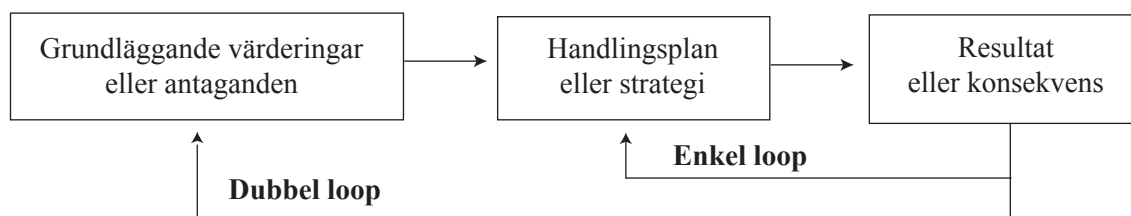
Men vad händer när vi också börjar ifrågasätta varför vi gör saker – vad är det egentligen som får oss att göra det vi gör? Av vilken anledning är inte en öron-

läkare intresserad av vårt onda knä när vi är inne för undersökning? Om hon nu gjorde det skulle vi nog bli konfunderade eftersom vi i vårt tänkande relaterar det arbete som utförs till uppgiften och till målet för verksamheten (Senge 1997). Och så vitt vi vet finns det inget fog för antagandet att knäont hänger samman med hörselproblem. Det är nu dags att ifrågasätta om det är rätt saker vi gör i vårt arbete.

Genom att intressera sig för det faktum att vi kanske inte gör rätt saker lämnar vi anpassningen och kommer vi in på vad som kallas för utvecklingslärande (Svensson et al 2002). När vi ifrågasätter vårt arbete på detta sätt skapar vi en möjlighet att förändra de invanda rutiner vi har för att lösa de problem som vi ställs inför. Faktum är att ett flertal av de problem vi ställs inför kanske inte är våra att lösa. Vi kan efter en längre tids problemlösande ha utvecklat ett fungerande system för att handskas med ett visst problem, bara för att vid närmare eftertanke inse att vi egentligen inte borde befatta oss med problemet överhuvudtaget. Samtidigt kan vi inse att uppgifter som tidigare avfärdats som onödiga är den egentliga nyckeln till framgång.

Vi har nu genom kritisk reflektion kommit fram till att våra grundläggande antaganden var fel, och även om vi blivit mycket bra på att nå de effekter vi avser med vårt handlande är vårt arbete ineffektivt eftersom vi inte koncentrerar oss på det som vi egentligen borde ägna oss åt. Anledningen till att vi arbetar som vi gör kanske är en kvarleva från en arbetsledare som för ett antal år sedan hade en vision om sättet att hantera ett visst problem. Därefter har verksamheten gått i ”gamla hjulspår” och anpassat sig väl till dessa förutsättningar. När vi sedan genom eftertanke kommit fram till att det inte finns någon bra anledning till att utföra just detta arbete har vi lärt oss något som kan bidra till innovation och utveckling i verksamheten (Svensson et al 2002).

När vi på detta sätt ifrågasätter vårt arbete och på något sätt förändrar våra grundläggande värderingar eller antaganden gör vi vad Argyris och Schön (1974) kallar en dubbel loop. Detta är alltså resultatet av att ifrågasätta huruvida vi gör rätt saker. Om vi istället funderar över om vi gör saker rätt så innebär det att vi gör en enkel loop.



Figur 2. Anpassningslärande respektive utvecklingslärande. Källa: Smith 2001.

Lagom är bäst, bara det verkligen blir av

Efter denna genomgång ser vi att det finns olika sätt att reflektera över arbetet. Nu ska det tilläggas att det ena sättet inte på något sätt är bättre än det andra – de är bara annorlunda. Det som är viktigast är att det finns lite av båda varianterna i vårt sätt att fundera kring arbetet. Att vi funderar över hur vi utför vårt arbete gör att vi utvecklar våra färdigheter när det gäller att hantera återkommande problem. På så sätt skapas en stabilitet i arbetet som sin tur skapar trygghet både för personalen och för de som kommer till verksamheten och söker hjälp (Svensson et al 2002). Samtidigt är det viktigt att också utveckla arbetsmetoderna så att inte verksamheten blir alltför traditionstyngd och ägnar sin tid åt att råda bot på problem som andra äger lösningen till.

I rapporten *Arbete under utveckling* visade det sig att personalen på AoU i stor utsträckning ägnar sig åt anpassningslärande som en del av det vardagliga arbetet (Tranquist 2002). Ärendediskussioner är ett frekvent förekommande inslag i det dagliga arbetet, och det faktum att verksamheten inrymmer ett samverkansprojekt mellan olika myndigheter innebär att möjligheten finns till snabba och informella samtal över myndighetsgränserna (Tranquist 2001). Däremot efterlyste många i personalen ökade möjligheter till fördjupad reflektion kring arbetet. Framför allt framkom detta i anslutning till en dagboksstudie där personalen ombads skriva ner vad de gjorde, men också hur de kände inför arbetet. Studien slog väl ut och var uppskattad bland många i personalen. En talande kommentar ur dagboken var att det är

nyttigt att se hur arbetsdagen är strukturerad eller saknar struktur. Har fått en del idéer om hur man kan lägga om arbetet.

Frågan är då hur detta kan inkluderas som ett regelbundet inslag i arbetet eftersom det är svårt att finna tid för just reflektion. Detta gäller inte minst för anställda i klientrelaterade verksamheter där efterfrågan på service ständigt tenderar att överstiga utbudet av tjänster oavsett hur mycket personalen jobbar (Lipsky 1980). Den tid som eventuellt återstår av arbetsdagen efter klientkontakter ägnas därför mest åt mer brådskande uppgifter. Eftersom trycket är högt prioriteras ofta lättare uppgifter med konkreta resultat att framför ”mjukare” uppgifter utan påtagliga resultat i nuet.

Lätt och roligt	Lätt och tråkigt
Svårt och roligt	Svårt och tråkigt

Figur 3. Bodil Jönssons uppdelning av uppgifter med olika ställtid. Källa: Jönsson 2002, s 38.

Men detta är inget som uteslutande gäller för det människobehandlande arbetet. Faktum är att vi lite till mans drivs av en impuls att agera snarare än att reflektera (Garratt 2002; Peters & Smith 1996). Detta beror till en viss del på vad Bodil Jönsson (2002) kallar för ställtid, vilket innebär den tid det tar innan vi tar oss an en uppgift. Ju jobbigare uppgiften är, desto längre tid tar vi på oss innan vi är igång. Samtidigt tenderar vi, då vi ställs inför ett val mellan uppgifter, att välja någon av de lätta kategorierna som syns i figur 3. De flesta som pluggat inför en skrivning eller gruvat sig för att ringa det där jobbiga samtalet kan säkert ställa upp på detta. Anledningen är att ställtiden för de lätta uppgifterna, som till exempel att städa i relation till att studera, är nästan noll, och om vi jobbar undan ”de lätta” och ”de tråkiga” får vi sedan bättre ro att ägna oss åt resten (Jönsson 2002). Tyvärr innebär detta på sikt att vi aldrig kommer till de svåra bitarna eftersom tiden helt enkelt inte räcker till. Den ställtid som föregår en fokuserad reflektion kring *varför* vi gör som vi gör är helt enkelt för avskräckande. Av denna anledning gjordes det mer eller mindre till ett måste att delta i övningen – ett måste som också sanktionerades av arbetsledningen, som meddelade att reflektionen var att prioritera framför andra uppgifter. Nästa kapitel ska handla om hur övningen i övrigt genomfördes.

Verktyg för reflektion

Det kan vara svårt att förstå att organisationer – och inte bara människor – kan *lära sig*. De enda som kan tänka och agera i organisationerna är ju människor. Då borde det också vara människor som ändrar sitt sätt att tänka eller handla.

– Karin Holmblad Brunsson i *Organisationer*

Det vi kallar lärande är ett komplicerat fenomen. Vi kan lära oss teknisk kunskap genom böcker och utbildning, men vi kan bara lära oss att cykla genom att faktiskt hoppa upp på en cykel. Vi kommer sannolikt att trilla av många gånger, men slutligen kommer vi att ha lärt oss bemästra konsten att cykla. Samma sak gäller vårt arbete. Vi kan lära oss teorier och strategier om ett arbete i skolbänken, men för att utveckla vårt eget handlande måste vi utgå från *det vi själva gör* – vi kan bara lära oss att arbeta genom att utföra ett arbete och sedan lära oss av det (Peters & Smith 1996). Ingen utbildning kan förbereda oss på känslan av att bli utskäld av en arbetsökande, eller varför inte en kollega, men i slutändan lär vi oss av att gång på gång uppleva dessa situationer. Det allra mest grundläggande i denna form av lärande är alltså att utgå från det som verkligen hänt och lära sig av det.

Men att bara beskriva det som hänt räcker inte för att utveckla ett arbete. Vi behöver fler inslag i eftertanken, men allt detta är i sin tur beroende att vi vet vad som hänt. Vi kan jämföra med en bilmekaniker som efter en genomgång av bilen vet vad som är fel. Men hennes jobb är inte slut för att hon vet vad som är fel, utan hon fortsätter med att avgöra vilka delar som behöver bytas ut. Därefter åtgärdar hon problemen, innan hon slutligen försäkrar sig om att bilen fungerar. Skulle den inte göra det får hon helt enkelt göra om processen på nytt. Detta innebär alltså att vi, efter att ha beskrivit ett problem, behöver analysera det och först när vi gör detta börjar det verkliga lärandet.

Som en del av analysen är det viktigt att på något sätt ge reflektionen en normativ inriktning (Argyris 1995). Detta gäller i synnerhet då ambitionen med eftertanken är att nå de underliggande värderingar som styr. Dessutom måste vi, om vi ska kunna skapa en framåtsyftande och handlingsinriktad kunskap, också få med ett preskriptivt perspektiv. För att få in samtliga dessa perspektiv utgår detta verktyg för reflektion från fyra nyckelaspekter – att *beskriva*, *berätta*, *bemöta* och *bearbeta* det egna arbetet (jfr Smyth 1989). Mot bakgrund av dessa

fyra rubriker kommer nu det verktyg för reflektion som delades ut till personalen på AoU att presenteras. Tillsammans med underlaget följer också tankarna kring varför de olika frågorna finns med, men också varför frågorna lyder som de gör. För den som är intresserad finns verktyget bifogat i sin helhet i en av bilagorna.

Att beskriva vad som verkligen hänt

Den första och mest grundläggande delen i reflektionen utgörs alltså av en beskrivning av vad som egentligen hänt. Jennifer Greenwood (1998) har i en sammanställning av olika verktyg för reflektion visat på hur forskare utformat frågeställningar utifrån deras specifika syften. Gemensamt för alla dessa är en noggrann beskrivning av kännetecknen för den aktuella situationen. Även här ligger ett stort fokus på det beskrivande momentet för att på så sätt motverka ogrundade spekulationer.

- 1) *Vilken situation var det – vad handlade den om, var och när ägde den rum, vilka var närvarande?*
- 2) *Vad hände – vilka var de mest utmärkande händelserna?*
- 3) *Vad gjorde du i situationen – på vilket sätt gjorde du det?*

För att inte inleda alltför avskräckande kan det vara bra att mjuka upp tankarna med något enklare frågor som likväl är relevanta för reflektionen. En första sådan fråga rör de allmänna förutsättningarna för situationen. Därefter inleds beskrivningen av själva händelserna. Avsikten med den andra frågan är en sammanfattande eftertanke kring det inträffade och vad som gjorde situationen speciell. Samtidigt är det viktigt att tidigt rikta uppmärksamheten mot det egna handlandet för att inte fastna i kommentarer om vad andra personer har gjort. Eftersom vi inte vet vad andra har för syfte med sitt agerande ska vi inte heller reflektera över deras handlingar, utan snarare ägna tankarna åt det vi själva åstadkommit. Syftet med den tredje frågan är därför att styra tänkandet mot det individuella handlandet.

- 4) *Vad hoppades du uppnå i situationen – vad var din målsättning?*

Chris Argyris bygger sin forskning kring antagandet att människan alltid är ansvarig för sina egna handlingar.

People do not just happen to act in a particular way. Rather, their action is designed; and, as agents, they are responsible for that design.

På detta sätt poängterar Argyris (1985) sin uppfattning att vårt handlande alltid utgår från någon form av avsikt. Argyris fokusering på bakomliggande syften har sedan återspeglats i de flesta former av reflekterande övningar. Men också när det gäller utvärdering spelar avsikten en avgörande roll, eftersom det alltid är denna som blir referenspunkt i en bedömning (Karlsson 1999). Mot bakgrund av

dessa två aspekter lyfter verktyget fram ändamålstänkandet för att förstärka karaktären av självutvärdering.

- 5) *Spelade du en aktiv eller passiv roll i situationen?*
- 6) *Vad tror du att andra inblandade personer tyckte om ditt agerande – hur visade de detta?*
- 7) *Anser du att situationen var framgångsrik eller misslyckad – enligt vilka kriterier?*

I avslutningen av det beskrivande momentet uppmanas medarbetaren att själv värdera det som inträffat. Eftersom det handlar om självutvärdering är det återigen viktigt att styra reflektionen mot det *egna* handlandet. Avsikten med den femte frågan är just eftertanke kring situationen som helhet, men framför allt vilken roll som personen spelat i sammanhanget. En person har olika roller vid olika tillfällen, vilket också påverkar vårt beteende. Samtidigt är det värdefullt att sätta in handlingen i ett sammanhang, vilket den sjätte frågan syftar till. Här ombes medarbetaren att spekulera kring andra människors uppfattningar – trots tidigare kommentarer om spekulationer. Detta syns också i frågeställningen som riktar sig mot hur medarbetaren *tror* att andra människor uppfattade situationen. Men till skillnad från spekulationer kring andra människors agerande riktar sig denna fråga indirekt mot det *egna* handlandet.

Som sista del i beskrivningen styrs reflektionen till resultatet av handlingen och då det i grunden här handlar om utvärdering är detta ett betydelsefullt inslag. Evert Vedung (1998) konstaterar att begreppet

utvärdering förutsätter värdering men anger inte vilka kriterier denna värdering skall utgå ifrån.

Den sjunde frågan lämnar också fältet öppet för medarbetaren att själv bestämma vilka kriterier som ska avgöra vad som är framgång eller misslyckande. En situation kan, sedd ur olika perspektiv, uppfattas som misslyckande av den ena men som framgång av den andra (Kahnberg 1979). Därför är det viktigt att också själv, med egna mått och referensramar, få värdera utgången av händelsen. Detta inslag känns extra intressant eftersom det är svårt att objektivt utvärdera människorelaterade arbeten. Arbetet bedöms ofta utifrån kvantitativa grunder, vilket är besvärligt då många anställda har arbetsuppgifter där det är svårt att avgöra hur arbetet ska värderas (Hasenfeld 1983). Här är det istället upp till individen att själv avgöra bedömningsgrunderna och sedan sätta sitt handlande i relation till dessa.

Att berätta vad ett handlande innebär

Verktyget syftar till att skapa förutsättningar för en dubbel loop – det vill säga, ett lärande som ifrågasätter de underliggande värderingar som styr handlandet. De verktyg som nöjer sig med en enkel loop bryr sig mest om att beskriva det inträffade för att sedan stanna där. Vi är alltså intresserade av att rikta reflektionen

mot de individuella värderingar som är kopplade till det som inträffat. Men samtidigt är det viktigt att inte *tolka in* en värdering i det som hänt, varken positiv eller negativ, utan istället sätta händelsen i relation till de värderingar som vi själva har (Smith 2001). Det handlar alltså om att ifrågasätta vilka värderingar som vårt handlande ger uttryck för. Genom att uppmuntra till denna form av ifrågasättande kan reflektionen sedan bidra till att blottlägga en eventuell obalans mellan avsikten och det faktiska handlandet (Argyris 1995).

8) *Vems intresse tjänar ditt agerande i den här situationen i första hand?*

9) *Stödjer ditt agerande – medvetet eller omedvetet – någon samhälls- eller människosyn?*

10) *Delar du denna samhälls- eller människosyn?*

I många yrken tvingas utövarna att fatta beslut som bygger på deras uppfattning om bra eller dåligt, rätt eller fel. Detta gäller särskilt människobehandlande verksamheter och i synnerhet dem vars arbete går ut på att aktivt *förändra* drag hos individer och därigenom påverka utsikterna för deras välbefinnande. I detta arbete fattar den anställda ständigt beslut som ska hjälpa andra att leva ett ”anständigare liv” utifrån en särskild uppfattning om vad detta är (Zins 2001). Till exempel ger försörjningsstödshantering uttryck för olika sociala värderingar då man i ärenden sätter upp ramar för hur människor ska bli självförsörjande och på så sätt kunna få ett bättre liv.

Men är vi alltid medvetna om de moraliska konsekvenserna av vårt arbete? Kanske intalar vi oss själva att vi gör saker av en anledning som egentligen inte stämmer. I slutet av den beskrivande delen var det tal om självinsikt och ärlighet. På frågan om vems intresse vi tjänar genom att göra på olika sätt gäller det att se sitt agerande ur ett bredare perspektiv och att kunna bemöta sitt handlande. Kanske handlar vi för

Anna arbetar som arbetsförmedlare och har bokat in ett uppföljningsbesök med en kvinna i fyrtioårsåldern. Kvinnan har varit arbetslös en längre tid och vid förra besöket erbjöds hon en planering utifrån de tankar som hon själv fört fram. När det är dags för besöket dyker kvinnan upp tillsammans med sin make, som inleder med att föra sin frus talan:

– Vi har pratat om det här förslaget och har kommit fram till att det inte är aktuellt. Min fru ska gå en storköksutbildning istället.

Anna reagerar på hur mannen vill styra sin frus planering och överväger att be honom att vänta utanför tills mötet är slut. Men eftersom mannen ger ett aggressivt intryck är Anna rädd att det kan leda till att kvinnan får repressalier när de kommer hem. Anna låter därför mannen vara kvar i rummet och mötet slutar med att kvinnan anmäls till den utbildning som mannen föreslagit.

När Anna efteråt tänker igenom det som hänt känns det lite olustigt, och hon funderar över vad det egentligen innebär för kvinnan framtid att hon lät mannen stanna kvar i rummet istället för att be honom gå ut.

organisationens skull, eller för vår egen, mer än för de människor som vi har i uppdrag att hjälpa.

I exempelrutan står Anna inför en situation där hon genom sitt val av handling kommer att tjäna olika människors intresse. Om hon låter mannen vara kvar i rummet och styra samtalet kommer hon i första hand att tjäna mannens intresse, eftersom han vill styra sin frus utveckling. Samtidigt tjänar hon också sitt eget intresse, eftersom hon är rädd för en eventuell konfrontation med mannen och nu väljer den väg som är lättast för henne själv. Låter hon mannen lämna rummet tjänar hon istället primärt kvinnans intresse, eftersom hon då kan få en planering utifrån sina individuella önskemål.

Det moraliska arbetet innebär att den anställde ska agera utifrån vad han eller hon tror är bäst för den som sökt hjälp hos myndigheten och som myndighetsperson möter man ständigt människor med olika förutsättningar. De anställda på AoU möter dagligen en variation av män och kvinnor, unga och gamla, människor med svensk eller utländsk bakgrund, högutbildade eller lågutbildade, enbenta eller med båda benen i behåll. Hur dessa människor bemöts och vilka rekommendationer de får ger alltid uttryck för någon form av ideologiskt synsätt. Om män hänvisas till hantverkarutbildningar och kvinnor till praktikplatser inom vården ger detta uttryck för en särskild inställning till könsroller. Det är naturligtvis intressant att ifrågasätta sitt arbete även utifrån detta perspektiv. Ännu intressantare blir det när vi funderar över det ideologiska uttrycket i relation till våra egna övertygelser. Står vi verkligen bakom de uppfattningar som våra handlingar representerar?

11) *Hur påverkades de andra inblandade i situationen av ditt agerande – hur reagerade de?*

12) *Vilka konsekvenser tror du att ditt agerande får för de andra inblandade i situationen framöver?*

13) *Vem/vilka kan mer komma att påverkas – positivt eller negativt – av ditt agerande?*

Förutom det ideologiska perspektivet uttrycker handlingar också budskap som på olika sätt påverkar människor som tar del av det vi gör. Men *hur* påverkas egentligen människor av våra handlingar? Om en man ringer och skäller på mig för att jag inte lyckats erbjuda honom ett arbete och jag svarar med att skälla tillbaka, hur reagerar han då? Påverkas han på det sätt jag vill – det vill säga, att han lugnar ner sig – eller blir han istället mer upprörd och ännu svårare att kommunicera med?

Hur vi bemöter människor, om det så är arbetssökande eller kollegor, återspeglas ofta i deras sätt att reagera på våra handlingar. Det händer att det vi gör uppfattas på ett annat sätt av vår omvärld än hur vi själva ser på det. Ett par – i vårt perspektiv – stödjande ord till en kollega kan uppfattas som svidande kritik som leder till oro och besvikelse. Detta gäller alltid när vi har med andra männi-

skor att göra. Hur vi tolkar de olika budskap som ligger ord och handling beror i stor utsträckning på våra viljor, behov eller andra omständigheter. Vi kan aldrig utgå från att samma handling kommer att tolkas på samma sätt av två olika människor, eftersom deras tidigare erfarenheter, kulturella förväntningar, sinnestämningar och attityder påverkar deras tolkning av det budskap vi förmedlar (Severin & Tankard Jr 1997). Vårt avsedda budskap kan misstolkas av den vi talar till, vilket kan resultera i besvikelser eller i hetlevrad konflikt. I den elfte frågan styrs reflektionen in på de reaktioner som sakerna vi gör framkallar hos övriga inblandade personer.

Men vår påverkan på andra människor går också bortom deras omedelbara reaktioner. Likt en biljardboll som förändrar kursen för andra bollar på bordet kommer vårt agerande som myndighetspersoner att få framtida effekter för de människor som är inblandade i våra handlingar – antingen omedelbart eller på indirekta avvägar. Den tolfte frågan ber medarbetaren, förvisso något spekulativt, att fundera över de följder som situationen kommer att få för de andra som är inblandade. Frågeställningen lämnar dessutom en öppning för medarbetaren att inte enbart fokusera på *en* av de närvarande personerna. Om exempelvis en arbetsförmedlare har ett samtal med en arbetssökande och en kollega sitter med, så kan det tänkas att de handlingar som utförs även får konsekvenser för kollegan och inte bara den arbetssökande.

Men konsekvenserna av våra handlingar är inte alltid begränsade till de människor som är närvarande vid situationen. Den trettonde frågan vill påminna om att handlingar som utförs i en given situation sällan utgör en isolerad händelse. Kring alla människor finns någon form av nätverk som troligtvis kommer att påverkas av det inträffade. I exemplet med Anna på arbetsförmedlingen kan vi säkert hitta ett flertal personer som i förlängningen kan komma att påverkas av hennes beslut. Mannens och kvinnans barn påverkas på något sätt av relationen mellan föräldrarna, samtidigt som Annas kollega, som en timme senare har bokat in mannen på besök, kommer att påverkas av mannens attityd gentemot myndighetsföreträdaren. Frågan är hur vi som upphovsmakare till dessa effekter förhåller oss till dem – stämmer följderna överens med de värderingar som fick oss att utföra den aktuella handlingen?

Att bemöta ett handlande

Mycket av dagens kompetensutveckling går ut på att förbättra våra kunskaper när det gäller att utföra det arbete som vi ägnar oss åt idag. Men vad vi gör då är att anpassa oss till de förutsättningar som vi redan befinner oss i utan att egentligen ifrågasätta korrektheten i våra handlingar. I det olyckliga fallet innebär detta att vi blir experter på att göra saker som egentligen motverkar de avsikter vi har med arbetet. Att fundera över *sättet vi gör saker på* är nödvändigt för att skapa stabilitet och trygghet i arbetet, men för att utveckla arbetet – istället för att bara an-

passa det efter vanemässiga rutiner – krävs också att vi funderar på *varför vi gör det vi gör* (Senge 1990; Svensson et al 2002; Ellström & Kock 1999).

Ofta talar vi om kompetens som en sorts kunskap eller egenskap hos individen. För arbetsgivaren blir det då viktigt att individen har rätt utbildning eller bakgrund för det arbete som ska utföras. Men kompetens kan också ses som en relation mellan individens förmåga och en viss uppgift, eller närmare bestämt som individens förmåga att framgångsrikt kunna lösa uppgifter eller problem (Ellström & Kock 1999). Detta innebär att vi kan se kompetens som individens förmåga att uppnå de syften som han eller hon har med sitt arbete, snarare än som formella kunskaper eller egenskaper. En medarbetare kan vara jätteduktig på att utföra en viss arbetsuppgift på ett snabbt och effektivt sätt, utan att för den skull vara effektiv i förhållande till de mål som finns för arbetet. Det är genom att distansera oss från invanda rutiner som vi kan se bakom våra handlingar och istället reflektera över de antaganden och värderingar som ligger bakom agerandet.

14) *Varför agerade du som du gjorde?*

15) *Varför agerade du inte på något annat sätt – vad hindrade dig?*

Fråga inte bara varför vi gör på ett visst sätt och hur detta kan göras bättre, fråga också varför vi över huvudtaget gör det.

Så uttryckte sig J M Juran (1964) om den form av lärande som han ansåg vara nödvändig i ett förändringsarbete. Genom att fundera över anledningen till att vi väljer att handla på ett visst sätt kan vi lära oss att ifrågasätta givna uppgifter eller problem. Detta innebär att vi i vårt arbete kan gå från att försöka lösa problem som andra formulerat till att själva formulera problemen och lägga upp arbetet efter detta (Ellström & Kock 1999). Om vi inte funderar över anledningen bakom vårt sätt att arbeta, så kan det mycket väl innebära att vi blir duktiga på att undanröja ett symptom utan att känna till orsaken till åkomman. Detta leder i sin tur till att vi inte botar åkomman, utan istället bara skjuter symptomen framför oss.

Att reflektera över varför vi agerar på ett visst sätt innebär en inriktning på att *göra rätt saker* snarare än att *göra saker rätt*. Den miljö som en organisation verkar i förändras ständigt och förutsättningarna för arbetet förändras med omgivningen. Det är därför avgörande att vi kontinuerligt ifrågasätter de strukturer som avgör hur vi löser de problem vi ställs inför.

Men för att få extra spännvidd i reflektionen är det också intressant att fundera över motsatsen – varför gör jag inte på något annat sätt? Att ifrågasätta varför jag väljer att *inte* agera på ett särskilt sätt är ett omvänt sätt att komma åt de antaganden som ligger bakom agerandet, i synnerhet i samband med de moraliska implikationerna av arbetet. Den femtonde frågan vill styra reflektionen mot det uteblivna alternativet. En stor del av reflektionen innebär att ifrågasätta det givna

i arbetet. Därför är det också viktigt att fundera över varför vi väljer att inte utföra vissa handlingar och vad det egentligen är som begränsar oss.

16) Vem/vad har påverkat dig att agera på detta sätt?

Förutom att motivera sina handlingar är det också viktigt att rannsaka sig själv och ifrågasätta hur det kom att bli på detta sätt. Genom att fundera över *när* jag började göra på ett visst sätt finns också möjlighet att komma fram till *varför*. Kanske var det den tidigare chefen som ville att vi skulle arbeta på ett särskilt sätt för att lösa ett givet problem – ett problem som inte finns kvar idag, medan lösningen fortfarande lever vidare. Fråga sexton vill få individen att se på sitt eget handlande i ett tillbakablickande perspektiv. Oftast har vi någon källa till varför vi agerar på det sätt vi gör. Kanske är det en förälder, en bekant, en karismatisk lärare på högskolan, en arbetsledare eller en kollega som har påverkat oss att lösa problem på ett visst sätt.

Men det är inte nödvändigtvis en annan person som har fått oss att utveckla ett visst beteende. Våra handlingar kan lika väl vara en produkt av tidigare erfarenheter och omständigheter. Ordstävets ”bränt barn skyr elden” kan fungera som illustration, eftersom det beskriver en situation där barnet förändrar sitt beteende som en följd av en smärtsam erfarenhet. Det viktiga är att fundera över varför man började göra på visst sätt och om detta fortfarande utgör ett lämpligt sätt att hantera problemet. Om vi antar att ”elden” är en brännhet spisplatta, så ligger kanske inte lösningen i att undvika spisen för all framtid. Istället kanske vi kan lära oss att hantera den varma plattan annorlunda och på så sätt undgå den smärtsamma upplevelsen.

Att bearbeta ett handlande inför framtiden

Ett av de viktigaste momenten inom aktionslärande är att rikta blicka framåt mot kommande situationer. Genom lärdomarna från reflektionen finns tillgång till en handlingsinriktad kunskap att ta med sig i det framtida arbetet. Det har flera gånger poängterats att syftet med verktyget är att skapa förutsättningar för en dubbel loop. För att kunna utnyttja denna möjlighet är det viktigt att som avslutande moment fundera över hur man kunde ha agerat annorlunda.

17) Kunde du ha agerat annorlunda – vad skulle du ha gjort då?

18) Hur tror du att de andra inblandade hade reagerat om hade gjort så?

19) Vilka följder tror du att det hade kunnat få för andra inblandade om du hade agerat så?

Det mest grundläggande i den framåtriktade delen av reflektionen är naturligtvis att fundera över hur man skulle kunna gjort annorlunda. Den sjuttonde frågan vill

få medarbetaren att fundera över alternativa strategier för att hantera det problem som skulle lösas. Men framför allt är detta, tillsammans med övriga frågor i detta avsnitt, en förberedelse för diskussionen i arbetsgruppen. Detta var också det moment där de livligaste samtalen uppstod i grupperna. Det framåtsyftande avsnittet i verktyget var den del där de flesta hade svårt att komma vidare på egen hand, men däremot var det till slut här som den mest givande informationen kom fram – åtminstone ur ett utvecklingsperspektiv.

En anledning till att det är svårt att svara på de framåtriktade frågorna är att de, till skillnad från övriga moment, bygger på spekulationer. Reflektionen kring dessa frågor kan därför inte bli mer än resonemang som bygger på tidigare erfarenheter. Det är därför extra viktigt att lyfta dessa resonemang i arbetsgrupperna, där den gemensamma erfarenheten kan bidra med viktiga tankar inför framtida situationer. Fråga arton och nitton är också av det spekulativa slaget, men till skillnad från fråga arton handlar de om effekterna av det individuella handlandet. Tanken med dessa frågor är att uppmuntra medarbetaren att själv resonera kring de konsekvenser som ett alternativt handlande skulle kunna medföra. Men framför allt är detta alltså ett sätt att förbereda diskussionen i arbetsgrupperna.

20) Kunde någon ha hjälpt dig att agera annorlunda?

Ibland händer det att vi hamnar i situationer som vi egentligen inte skulle behöva reda ut på egen hand. I en organisation finns människor med en mängd olika kunskaper och kanske skulle någon av dem kunna ha varit behjälplig i den aktuella situationen. Samtidigt är vi kanske inte alltid medvetna om den hjälp vi har tillhands. Förhoppningen med metoden är dels att vi ska kunna dela med oss av våra erfarenheter till kollegorna, men också att vi ska kunna få råd och tips från andra om hur vi skulle kunna göra annorlunda. Kanske kan ett resultat bli att nya konstellationer bildas på arbetsplatsen och att vi blir bättre på att utnyttja de färdigheter som finns i vår närhet.

21) Ser du på något sätt annorlunda på situationen nu i efterhand än när den inträffade?

Som sammanfattning på övningen är det till sist intressant att höra om medarbetaren genom reflektionen fått en förändrad bild av det som inträffat. Genom att stanna upp och fundera kan perspektiven ibland förändras och vi får en annan syn på oss själva och det som hänt. Kanske omvärderar vi det som hänt och vår egen roll i situationen, men å andra sidan kanske vår syn på det inträffade förstärks.

Att använda verktyget

Hur är det då att använda detta verktyg för reflektion? För att få svar på detta bad vi medarbetarna att särskilt tänka på verktygets användbarhet när de genomförde övningen. Eftersom detta var det första försöket med denna typ av övning på AoU var det intressant att se hur de tillämpat verktyget och hur tankarna bakom respektive fråga fungerat i praktiken. Diskussionerna i arbetsgrupperna avslutades sedan med att medarbetarna fick ge sin bild av hur de uppfattat övningen.

Genomförandet av reflektionen

När övningen genomfördes fick medarbetarna, totalt tjugonio personer, en dryg vecka på sig att välja *en* situation att reflektera över med hjälp av verktyget. Från början hade vi tänkt att reflektionen skulle innehålla flera situationer, men i sin slutgiltiga form blev verktyget något mer omfattande än planerat. Efter att ha låtit några personer testa det, beslöt vi därför oss för att begränsa reflektionen till en situation. Övningen beräknades ta en halvtimme till en timme att genomföra, vilket också visade sig stämma i de flesta fall. Vi beslöt oss också för att inte styra valet av situation mer än att den borde ha inträffat nyligen för att händelserna skulle finnas färskt i minne. Det visade sig sedan att de allra flesta, men inte samtliga, valde en situation där de själva upplevt någon form av misslyckande eller motgång.

Arbetsledaren för de respektive arbetslagen var inte under någon del av processen delaktig. Det gjordes på förhand mycket klart att den information som eventuellt skulle framkomma under övningen inte på något sätt skulle förmedlas vidare till arbetsledningen – det vill säga, om inte medarbetarna själva skulle välja att lyfta det vidare.

Det påpekades tidigare att gemenskapen är avgörande för denna form av lärande och när veckan gått samlades arbetsgrupperna för att diskutera sina erfarenheter. På AoU tillämpas genomgående ett teamorienterat arbetssätt. Det föll sig därför naturligt att använda dessa väl etablerade arbetsgrupper för diskussionerna. Så långt det var möjligt förlades också diskussionerna också till ordinarie teammöten, vilket i sin tur innebar att grupperna samlades i vitt skilda miljöer – från enskilda kontorsrum till utomhusmiljö. En av fördelarna med arbetsgrupperna var att deras storlek passade utmärkt för ändamålet. Det blev därför aldrig fler än sex personer närvarande. Alla medarbetare hade inte haft möjlighet att ägna sig åt reflektionen, men eftersom man inte behöver ha reflekterat över sitt eget arbete för att lära sig av eller ha kloka synpunkter på andras erfarenheter uppmuntrades även dessa personer att delta. Faktum är att det i många fall var de som inte själva reflekterat över sitt arbete som var mest aktiva i diskussionerna.

Det nämndes tidigare att vi inte gav några direktiv kring vilken typ av situation som medarbetarna skulle välja. Effekterna av detta syntes tydligt i valen av situation. Då det lyftes upp en mängd situationer av olika karaktär – allt från dis-

pyter mellan kollegor till hätska telefonsamtal med arbetssökande och möten med externa samarbetsparter. I reflektionerna syntes såväl misslyckanden som framgångar, även om antalet motgångar var klart dominerande.

Medarbetarnas allmänna reaktioner på övningen kan sammanfattas med ett citat från diskussionerna – *”det blev bättre än jag trodde att det skulle bli”*. När det presenterades var det många som såg verktyget som en i raden av enkäter som cirkulerat på arbetsplatsen under det senaste året. Många berättade också att de känt ett motstånd inför övningen innan de tagit itu med uppgiften. En av anledningarna uppgavs vara omfattningen av övningen: *”En första blick – varför så många frågor?”* Men mångas uppfattning om övningen verkar ha svängt när de konstaterat att den inte var så omfattande som de trodde.

Inför övningen var det många som påtalade en hög arbetsbelastning och att de såg övningen som ytterligare en börda. I det här fallet introducerades deltagandet inte som valfritt. Istället backades övningen upp av arbetsledningen, som gick ut med att övningen skulle prioriteras framför andra uppgifter. Bland personalen sa man också att detta påverkade inställningen till genomförandet: *”Det behöver kännas som ett tvång – åtminstone till en början. Detta är bra men prioriteras lätt ner. Man prioriterar saker med resultat som syns mer”*. Vi har tidigare resonerat kring det faktum att handling ofta prioriteras före eftertanke. Ibland kan det därför vara bra med ett visst tvång *”så att man måste bestämma sig innan att till det här mötet ska man ha gjort det här”*. Annars är det lätt att reflektionen försvinner i högen av akuta uppgifter med högre prioritet. I detta fall uppfattades alltså tvånget som positivt – åtminstone i efterhand.

Problematisksituationer

Vi har tidigare nämnt att många valde situationer där de stött på någon form av problem. Inför övningen resonerade vi kring möjligheten att styra valet av situation, men beslöt att lämna detta öppet för medarbetaren. Nu visade sig ändå att de flesta valde en bekymmersam situation. I efterhand verkar underlaget också ha passat bäst för situationer där någon typ av problem uppstått. En medarbetare som valt en framgångsrik situation konstaterade att reflektionen *”hade gett mer om jag hade valt ett fall där jag inte var nöjd med mitt eget arbete”*. För att underlätta för reflektionen kan det därför vara aktuellt att återigen överväga möjligheten att styra tankarna mot en situation där någon form av problem uppstått.

Det var också valet av situation som de som inte deltog i övningen anförde som orsak. Ett antal personer uppgav att de helt enkelt inte hittat en situation att tillämpa underlaget på. De flesta av dessa personer var vid tillfället nyanställda och hävdade att de inte jobbat tillräckligt länge i organisationen för att kunna välja en situation. Eftersom vår tanke med reflektionen inte var att knyta den till organisationen, utan istället rikta den mot det egna arbetet, hade vi alltså misslyckats med att förmedla denna bild till de nyanställda. Detta visar också på vik-

ten av att tydligt introducera nyanställd personal i det utvecklingsarbete som bedrivs så att de snabbt ska kunna ta aktiv del i det som händer.

Medarbetarnas upplevelse av frågorna

Ett av de mer explicita önskemålen som vi riktade till medarbetarna inför övningen var att fundera på frågeställningarna och på hur de fungerade i praktiken. I diskussionerna uttryckte medarbetarna sedan olika uppfattningar om frågornas karaktär – delvis beroende på hur man individuellt tolkat de respektive frågorna, men också beroende på vilken typ av situation man valt. Några av medarbetarna konstaterade att de haft svårt att använda vissa frågor på just deras situation: *”Alla frågor går inte att använda alltid”*. Samtidigt gav andra uttryck för en allmän tillämpbarhet hos frågorna: *”Det är bra med alla frågor för de stämmer precis på situationen”*.

Generellt kan det konstateras att uppfattningen om frågornas karaktär var mycket positiv. Många poängterade att reflektionen gjorde det möjligt att se på arbetet utifrån ett delvis nytt perspektiv. Just möjligheten att själv se på sitt handlande utifrån subjektiva värderingar uppskattades av många. Framför allt verkade övningen ha gett upphov till många egna tankar hos medarbetarna: *”Frågorna väcker mycket frågor”*. Många såg reflektionen som ett sätt att i efterhand relatera sina handlingar till andra värderingar: *”Bra att man får en chans att fundera igenom hur man skulle kunna ha gjort annorlunda”*. Att detta sedan leder till att *”man kan hitta en blunder man har gjort”* innebär samtidigt en möjlighet att utveckla den egna arbetsmetodiken.

De efterföljande gruppdiskussionerna

Förutom den individuella reflektionen fick alltså medarbetarna berätta om sina situationer för kollegorna i arbetsgruppen. Totalt hölls fem diskussionsgrupper där antalet deltagare varierade från tre till sex personer och där jag som utvärderare fungerade som samtalsledare. I diskussionerna användes stödord från reflektionerna som underlag och respektive person började med att beskriva den situation de valt. Därefter hoppade vi mellan frågeställningarna beroende på vad som kom upp i diskussionen. Förhoppningen var att skapa en förhållandevis informell diskussion i grupperna, och då kändes det inte lämpligt att avbryta samtalet för att följa ett på förhand uppgjort schema. Det faktum att vi inte följde ordningsföljden i underlaget, alternativt inte tog upp alla frågor, uppfattades på olika sätt av medarbetarna. Det stora flertalet uppskattade att vi inte låste oss till någon fast rutin, medan några hade föredragit en mer strukturerad variant: *”Eftersom vi skriver stödord vore det bra om du gick igenom frågorna så att vi får förklara våra tankar”*. Detta berodde i första hand på att man ville förklara innehållet i de stödord som skrivits. Eftersom vi denna gång samlade in underlagen ville man inte att det skulle bli fråga om misstolkningar i bearbetningen.

Upplägget med individuell reflektion följt av en gruppdiskussion fungerade bra. Framför allt sågs diskussionen som en möjlighet att fördjupa sig i vissa funderingar tillsammans med kollegorna: *"Man får mer nyanser i diskussion än av att svara på frågor"*. Att det var just arbetslagen som var underlag för gruppsammansättningen sågs som positivt. Arbetsgruppen upplevs i många avseenden som *"ett bra och tryggt forum"* där man kan känna sig säker inför varandra. Ofta har andra i gruppen upplevt liknande situationer och kan därför komma med synpunkter på det som inträffat. Samtidigt innebär diskussionen att man delar med sig av öppenhjärtiga detaljer från sitt eget arbete. En positiv bieffekt är då att man kan få ett nytt perspektiv på sina kollegor och att *"man blir synbar för varandra"*. Men, i en grupp där klimatet från början är tuffare och mer konkurrensinriktat kan öppenheten istället få motsatt effekt och bli ett sammanhang där medarbetarna känner att de måste rättfärdiga sitt arbete inför varandra. I efterhand berättade personer i en av grupperna att de haft denna känsla.

De fem grupperna träffades på fem olika platser med varierande resultat. Platserna var tre olika konferensrum på arbetsplatsen, ett arbetsrum, samt en privat trädgård dit en av grupperna hade förlagt ett planeringsmöte. Problemet med att vara i de respektive konferensrummen var att diskussionerna fick karaktären av ett vanligt sammanträde på jobbet. Många kom också sent i förhållande till utsatt tid eftersom de av någon anledning fastnat i korridoren, samtidigt som en del var tvungna att avvika tidigare på grund av något inbokat möte. Att använda ett arbetsrum för denna typ av diskussion visade sig också vara problematiskt, eftersom diskussionen vid ett flertal tillfällen avbröts av knackningar på dörren och av telefonsamtal. Den bästa platsen att hålla denna typ av diskussion visade sig ligga utanför arbetsplatsen, vilket också visat sig vid tidigare forskning (O'Hara et al 1997c). I trädgårdens informella miljö var det lättare för medarbetarna att distansera sig från arbetet och trädgården utgjorde därför *"ett bra alternativ att komma ifrån den vardagliga miljön"*.

Avslutningsvis upplevdes utvärderarens roll i diskussionerna som positiv. Medarbetarna konstaterade att diskussionsledaren fyllde en handledande funktion och samtidigt blev någon som kunde ställa frågor med nya vinklingar: *"Det är bra att ha någon med, någon som inte sitter mitt i smeten"*. De konstaterade samtidigt att arbetsledningens frånvaro var en nödvändig förutsättning för öppenheten i diskussionen. Skulle ledningen ha varit närvarande var det många som befarade stämningen istället skulle ha blivit mer tillknäppt: *"Det är en förutsättning att det inte är kopplat till arbetsledningen. Om jag har 30-50 ärenden på en månad så väljer jag inte ett som har gått dåligt"*. Ett maktförhållande mellan deltagarna i diskussionen ansågs kunna påverka öppenheten och styra innehållet i reflektionen. Att istället knyta en neutral aktör till reflektionen upplevdes här som en förutsättning för ett lyckat utfall av övningen.

Framtiden på Arbete & Utbildning

Det totala omdömet från medarbetarna var alltså positivt och många uppskattade denna möjlighet att reflektera över sitt eget arbete. Utrymme att avsätta tid för eftertanke och samtidigt kunna få synpunkter från kollegorna värdesätts i allt större utsträckning i arbetslivet idag, så också på AoU: *”Det är aldrig fel att sätta ner foten – bägge fötterna – och stanna upp. Det är bra att stanna upp och titta på sin egen roll. Få lite feedback”*. Många uppskattade också den form av handledning som verktyget gav, då det visade på ett sätt att strukturera tankarna: *”Det blir lättare att dissekera, att spalta upp vad man gör”*.

De allra flesta var alltså nöjda och en övervägande andel av medarbetarna tyckte att övningen skulle upprepas med regelbundna mellanrum: *”Sådan här tid ska säkerställas i vårt jobb. Vi har ett svårt jobb som gör att två timmar i månaden vore rimligt”*. Framför allt ansåg man att reflektionen skulle knytas till arbetslagen som ett led i utvecklingen av arbetet: *”Man borde göra detta oftare i teamen för att lära sig av varandra och varandras misstag”*.

Det rådde alltså inga tvivel om att medarbetarna ville upprepa övningen. Frågan är bara hur ofta? Samtidigt som reflektionen är ett viktigt inslag i arbetet så tar det tid – tid som behövs för att bemöta det stora trycket på den anställde. Ofta händer det saker i verksamheten som gör att trycket är extra högt, och då är det inte eftertanke som står längst fram i prioriteringsordningen: *”Spontant skulle jag säga en gång i månaden, men inget får ta tid just nu”*. Efter kortare överläggningar kom samtliga grupper fram till att det var bättre att *”avsätta en rejälare tid mer sällan”*. Annars är risken att reflektionen uppfattas som en belastning och därför blir något som man skyndar förbi. Till slut kom samtliga grupper fram till att en gång i kvartalet skulle vara en bra nivå. Övningen avslutades därför med ett beslut att försöka integrera reflektionen som en naturlig del av arbetet. Från och med år 2004 kommer därför denna övning i utveckling genom utvärdering att genomföras med regelbundna mellanrum på Arbete & Utbildning i Rosengård.

Avslutande reflektioner

Du deltar på heltid i en skola som kallas Livet. Varje dag i skolan får du nya lektioner med chansen att lära dig många nya saker. Du kan välja att tycka om dina studier eller tycka att de är onödiga och dumma.

– Klas Hallberg och Magnus Kull i *Varför växer gräset?*

I samtalet om dagens arbetsliv har utveckling blivit ett honnörsord. Vi talar till exempel om kompetensutveckling som ett sätt för organisationer att investera i sin personal. Kurser och utbildningar anordnas för att höja personalens formella kompetensnivå där syftet är huvudsakligen att utveckla vår kunskap att *göra saker på rätt sätt*. Vi lär oss därför grunderna i muntligt framträdande och konflikthantering för att sedan tillämpa dessa kunskaper i vårt arbete. Men fenomenet kompetensutveckling rymmer mer än utvecklingen av formella kunskaper. Kompetens kan också ses som förmågan att med framgång lösa de uppgifter vi ställs inför genom att handla i enlighet med våra egna och organisationens värderingar. Då handlar det istället om att *göra rätt saker* utifrån de mål och syften som styr vårt arbete.

I det projekt som beskrivs här har teori och praktik samarbetat för att finna ett verksamhetsanpassat sätt att arbeta med organisationsutveckling. Arbetslivsinstitutet Syd och Arbete & Utbildning har i ett ömsesidigt utbyte arbetat med tankar kring lärande och utveckling i förhoppning att integrera utvärdering som en naturlig del av verksamheten. Genom att följa upp arbetet i direkt samarbete med personalen ville vi öka medvetenheten kring till synes oproblematiska händelser i vardagen och på så sätt få de anställda direkt engagerade i utvecklingen av arbetet. Samarbetet har bestått av en process där slutsatserna från ett moment har lett fram till nästa. I detta skede av processen har avsikten varit att utveckla ett verktyg för reflektion kring det egna arbetet, där medarbetarna själva kan granska sitt arbete utifrån ett värdeinriktat perspektiv. Uppgiften för utvärderaren blir här att ta fram frågeställningar som kan underlätta den kritiska reflektion som ger möjlighet att sätta in händelser i ett större sammanhang. Eftersom arbetet genom sin människobehandlande natur har en tydlig moralisk karaktär var det också naturligt att låta det värdeinriktade perspektivet dominera reflektionen.

Den samlade reaktionen på metoden var mycket positiv, såväl från mig som utvärderare som från verksamheten och medarbetarna. Många berättade att de

uppskattade möjligheten att blicka tillbaka på arbetet och fundera över hur väl de egna resonemangen stämmer överens med handlingar som utförs. Det var flera av medarbetarna som påpekade förtjänsterna med den direkta kopplingen till det egna arbetet: ”*Jag ser det här som en bättre kompetensutveckling än att gå på kurs eftersom det handlar om det vardagliga arbetet*”. Vi konstaterade tillsammans att detta sätt att arbeta med utveckling lämpligen kan vara ett *komplement* till mer traditionella former av kompetensutveckling. Fördelen här är att lärandet utgår från de erfarenheter som vi själva tillägnar oss i det dagliga arbetet.

Detta verktyg för reflektion är framtaget utifrån de särskilda förutsättningar som gäller på Arbete & Utbildning i Rosengård, Malmö – det vill säga, med hänsyn till det människobehandlande, förändrande och i grunden moraliska arbetet. Ett stort fokus ligger därför på de värdeinriktade konsekvenserna av arbetet. Detta innebär inte att andra typer av verksamheter inte kan använda sig av verktyget för arbetsgruppsutveckling eller arbetsplatsbaserat lärande. Som i de flesta sammanhang är det viktigt att inte kopiera en idé till sin egen verksamhet utan att först översätta den till lokala förutsättningar. Kanske behöver vissa frågor omformuleras, medan andra helt enkelt kan plockas bort. Viktigt är dock att metoden anpassas till organisationen och de individer som arbetar där.

Det är också på den individuella nivån som de främsta vinsterna med lärprocessen finns att hämta. Med hjälp av verktyget kan medarbetarna lära sig att tillsammans identifiera hur strukturer som de själva skapar bidrar till problem som upplevs i organisationen. Till skillnad från många andra metoder som används för att lyfta fram utvecklingsområden lägger den reflekterande självvärderingen ansvaret hos medarbetaren själv att identifiera problemet för att sedan också finna lösningen till att undanröja det (Argyris 1994). Därmed tydliggörs också medarbetarens roll i det som sker på arbetsplatsen i betydligt större utsträckning än vad som annars är brukligt.

En av fördelarna med denna form av reflekterande självvärdering är att diskussionen kan legitimera samtal om ämnen som i vanliga fall inte tas upp. I vissa fall kan diskussionerna bli känslolösa, men i slutändan kan medarbetarna ha fått en ökad förståelse för varandra och det arbete som utförs. I diskussionerna på Arbete & Utbildning blev stämningen tidvis intim och medarbetarna delade bland annat öppet med sig av sin syn på relationerna i gruppen. Efteråt konstaterades det att ämnen tagits upp som normalt inte diskuteras, men framför allt slogs det fast att man närmat sig arbetet med helt eller delvis nya perspektiv.

Argyris (1991) har visat att denna form av lärande kan hjälpa organisationer att arbeta öppnare och effektivare. Frågan som den reflekterande verksamheten behöver fundera över är vad som behövs för att den potential som ligger i den ifrågasättande lärprocessen ska kunna utnyttjas till fullo. På något sätt måste de lärdomar som dras på individnivå även föras vidare till ett organisatoriskt sammanhang. Även om det finns förtjänster med att den enskilde medarbetaren utvecklar sitt beteende, ligger den stora vinsten i utvecklingen av organisatoriska

arbetssätt som en följd av identifierade problem. Men för att åstadkomma detta måste också resonemangen som förs av individerna i arbetslagen lyftas till ett bredare sammanhang. Vår ursprungliga avsikt var att *skapa* förutsättningar för organisatoriskt lärande. Dessa förutsättningar innebär också att kunskap kan lyftas från medarbetare till en organisatorisk nivå för att policys, riktlinjer och handlingsplaner ska kunna utformas och sedan ligga till grund för utveckling. Att *producera* lärande gör vi först när vi omsätter det vi har lärt oss i praktiken – det vill säga, när individerna i organisationen tillämpar den gemensamma kunskapen som dragits. Först när vi tillsammans börjar tillämpa det vi lärt oss kan vi egentligen tala om organisatoriskt lärande (Argyris, i Crossan 2003).

En vanlig uppfattning är att anställda i framför allt offentlig sektorn skyr denna typ av organisatorisk självvärdering, men det har tidigare visat sig att detta inte är hela sanningen. Ofta ligger problemet ligger i att organisationen inte förväntar sig denna insats från personalen och därför sällan uppmuntrar till det kritiska ifrågasättandet (Argyris 1994). Därför finns det ofta en inledande misstro mot den som bjuder in till denna skärskådning. På Arbeta & Utbildning möttes övningen också en första tveksamhet, men här riktades den framför allt mot den extra arbetsinsatsen. När övningen väl genomförts hade inställningen till den förändrats och istället uppmuntrades en fortsättning. Nyckeln till personalens förtroende ligger till stor del i att det blir tydligt att ifrågasättandet inte är en följd av misstroende eller innebär ett intrång i det egna arbetet, utan istället är en möjlighet för medarbetaren att dra lärdom av det faktiska arbete som utförs. Reflektion som inslag i arbetet uppskattades så pass av medarbetarna att utveckling genom utvärdering även framöver kommer att präglade vardagen på Arbeta & Utbildning i Rosengård, Malmö.

Referenser

- Argyris C (1991) Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review* 3:99-109.
- Argyris C (1994) Good Communication that Blocks Learning. *Harvard Business Review* 4:77-85.
- Argyris C (1995) Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology* 6:20-26.
- Argyris C (1998) Managers, workers, and organizations. *Society* 2:343-347.
- Argyris C, Putnam R & McLain Smith D (1985) *Action Science*. Jossey-Bass Inc., San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Argyris C & Schön D A (1974) *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Cronbach L J et al (1980) "Our Ninety-five Theses" i Cronbach L J et al (red) *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Crossan M (2003) Altering theories of learning and action: An interview with Chris Argyris. *Academy of Management Executive* 2:40-46
- Ellström P-E & Kock H (1999) "Ständiga Förbättringar som lärandeprocess" i Nilsson T (red) *Ständig Förbättring – om utveckling av arbete och kvalitet*. S 171-198. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Eriksen, K (1977) *Human Services Today*. Virginia: Reston Publishing.
- Eriksson B & Karlsson P Å (1998) *Utvärdera bättre*. Stockholm: Gothia.
- Garratt B (2001) *The Learning Organization – Developing Democracy at Work*. London: Harper Collins.
- Greenwood J (1993) Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schön. *Journal of Advanced Nursing* 18:1183-1187.
- Greenwood J (1998) The role of reflection in single and double loop learning. *Journal of Advanced Nursing* 27:1048-1053.
- Guba E G & Lincoln Y S (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hallberg K & Kull M (1997) *Varför växer gräset?* Jönköping: Brain Books.
- Hasenfeld Y (1983) *Human service organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hasenfeld Y (2000) Organizational Forms as Moral Practices: The Case of Welfare Departments. *Social Service Review* 9:329-351.
- Jacobsson C & Pousette A (1994) *Målstyrning i "välfärdsorganisationer" – teori-genomgång och en tillämpning på Försäkringskassan*. Göteborg: Psykologiska institutionen.
- Jerkedal Å (1999) *Utvärdering – steg för steg*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Juran J M (1964) *Managerial breakthrough*. New York: McGraw-Hill
- Jönsson B (2002) *Tio tankar om tid*. Stockholm: Brombergs Bokförlag.

- Kahnberg A (1979) *Forskning och försöksverksamhet om anspråk och prestation*. Notiser och rapporter nr 361. Malmö: Lärarhögskolan.
- Karlsson O (1999) *Utvärdering – mer än metod*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Lipsky M (1980) *Street-level Bureaucracy*. New York: Sage.
- Mao Zedong (1969) ”Om praktiken” i *Skrifter i urval*. Uddevalla: Danelius Förlag.
- Mintzberg, H (1979) *The structuring of organizations – a synthesis of the research*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mellbourn A (1979) *Rolluppfattningar hos svenska högre statstjänstemän*. Stockholm: Liber.
- Mumford A (1995) Learning in action. *Industrial and Commercial Training* 8:36-40.
- Norman R (1983) *The Moral Philosophers*. Oxford: Clarendon Press.
- O’Hara S, Beaty L, Lawson J & Bourner T (1997a) Action learning comes of age – part 2: action learning for whom? *Education + Training* 3:91-95.
- O’Hara S, Beaty L, Lawson J & Bourner T (1997b) Action learning comes of age – part 3: action learning for what? *Education + Training* 5:184-188.
- O’Hara S, Beaty L, Lawson J & Bourner T (1997c) Action learning comes of age – part 4: where and when? *Education + Training* 6:225-229.
- Persson A (2003) *Skola och Makt*. Stockholm: Carlssons.
- Peters J & Smith P (1996) Developing high-potential staff – an action learning approach. *Employee Counselling Today: The Journal of Workplace Learning* 3:6-11.
- Pousette A (2001) *Feedback and Stress in Human Service Organizations*. Göteborg: Psykologiska institutionen.
- Robbins S P (1990) *Organization Theory: Structure, Design and Applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Realin J A (1997) Action Learning and Action Science: Are They Different? *Organizational Dynamics* 1:21-34.
- Schiflett K L & Zey M (1990) Comparison of characteristics of private product producing organizations and public service organization. *Sociological Quarterly* 4:569-584.
- Schön D A (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Senge P (1990) *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Senge P (1997) ”Building Learning Organizations” i Pugh D S (red) *Organization Theory: selected readings*. S 486-514. London: Penguin.
- Severin W J & Tankard Jr J W (1997) *Communication Theories. Origins, Methods, and Uses in the Mass Media*. 4th ed. New York: Longman.
- Shah I (2000) *Den oefterhärmlige Mulla Nasruddin*. Stockholm: Ordfront.

- Smith M K (2001) *Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning*. <http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm>. 2003-04-04.
- Smyth J (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education* 40:2-9.
- Svensson L, Brulin G & Ellström P-E (2002) "Innovations- och lärprocesser i den nya ekonomin" i Svensson et al (red) *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. S 39-56. *Arbetsliv i omvandling* 2002:7. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Thylefors I (1991) *Ledarskap i vård, omsorg och utbildning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Tranquist J (2001) *Samverkan med individen i fokus*. Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Tranquist J (2002) *Arbete under utveckling*. Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Vedung E (1998) *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Zins C (2001) Defining Human Services. *Journal of Sociology and Social Welfare* 1:3-21.

Bilaga 1. Verktyg för reflektion

Välj själv en situation - vilken som helst - som inträffat nyligen:

Beskriv

1. Vilken situation var det – vad handlade den om, var och när ägde den rum, vilka var närvarande?
2. Vad hände – vilka var de mest utmärkande händelserna?
3. Vad gjorde du i situationen – på vilket sätt gjorde du det?
4. Vad hoppades du uppnå i situationen – vad var din målsättning?
5. Spelade du en aktiv eller passiv roll i situationen?
6. Vad tror du att andra inblandade personer tyckte om ditt agerande – hur visade de detta?
7. Anser du att situationen var framgångsrik eller misslyckad – enligt vilka kriterier?

Berätta

8. Vems intresse tjänar ditt agerande i den här situationen i första hand?
9. Stödjer ditt agerande – medvetet eller omedvetet – någon samhälls- eller människosyn?
10. Delar du denna samhälls- eller människosyn?
11. Hur påverkades de andra inblandade i situationen av ditt agerande – hur reagerade de?
12. Vilka konsekvenser tror du att ditt agerande får för de andra inblandade i situationen framöver?
13. Vem/vilka kan mer komma att påverkas – positivt eller negativt – av ditt agerande?

Bemöt

14. Varför agerade du som du gjorde?
15. Varför agerade du inte på något annat sätt – vad hindrade dig?
16. Vem/vad har påverkat dig att agera på detta sätt?

Bearbeta

17. Kunde du ha agerat annorlunda – vad skulle du ha gjort då?
18. Hur tror du att de andra inblandade hade reagerat om hade gjort så?
19. Vilka följder tror du att det hade kunnat få för andra inblandade om du hade agerat så?
20. Kunde någon ha hjälpt dig att agera annorlunda?
21. Ser du på något sätt annorlunda på situationen nu i efterhand än när den inträffade?

Bilaga 2. Typologi över olika utvärderingsformer

	Mål- /resultatutvärdering	Processutvärdering	Interaktiv utvärdering
Perspektiv?	Tekniskt (objektiv kunskap)	Kulturellt (subjektiv kunskap)	Politiskt (etisk kunskap)
Kriterier?	<i>Mål i mätbara resultattermer</i>	Vad som utmärker en god process	Intressenterna avgör vad som är intressant
Förhållande till verksamhetens genomförande?	Genomförandet är ett verkställande av beslut som man inte går in på	<i>Intresset riktas mot genomförandet för att bedöma arbetsätt och innehåll</i>	Frågorna utformas utifrån vad intressenterna vill veta
Vilka resultat fokuseras och för vem?	Kvantitativt mätbara resultat	Resultatet antas vara positivt om man konstaterar att genomförandet motsvarar uppställda krav	<i>Intresset riktas mot vad olika intressent- grupper ser som viktigt att utvärdera från sina perspektiv</i>