

Arbetsplatsens relationik

– om långsamt kunskapande och kompetenta relationer

Marianne Döös

ARBETSLIVSRAPPORT NR 2003:12

ISSN 1401-2928

Arbetets organisering och marknad
Enhetschef: Kerstin Ahlberg



Arbetslivsinstitutet

Förord

Med denna rapport vill jag bidra till en förståelse av vad det är för lärprocesser som behöver organiseras för i ett lärande arbetsliv. Med arbetsplatsens relationik avses den sammanhängande massa av pågående relationella processer, som bär och utvecklar kompetens mellan människor i arbete. Jag har tagit mig friheten att i skrift skissa och tänka högt i den konstruktionsprocess där jag funderar över kompetenta relationer samt börjat lägga betydelse i begreppet relationik. Begreppet är delvis empiriskt grundat genom att det växt fram i ett växelspel mellan pedagogisk teori å ena sidan, och intervjuer och observationer i svenskt arbetsliv å den andra. Föreliggande text har sedan 2002 använts i samband med föreläsningar och undervisning där såväl studenter som yrkesverksamma chefer, personalvetare, beteendevetare inom företagshälsovården m.fl. känt igen sig och låtit sig inspireras av att få ord och begrepp kopplade till sina egna arbetslivserfarenheter. I och med denna rapport blir resonemangen kring arbetsplatsens relationik mer allmänt tillgängliga och möjliga att referera till.

Första versionen av texten presenterades vid seminariet "Informellt lärande i arbete och vardag" arrangerat av Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS) och Arbetsmiljöforum den 27 augusti 2002, Stockholm. Den har där- efter enbart genomgått en lättare revision som ett steg i ett pågående begrepps- utvecklande arbete. Jag vill särskilt tacka min kollega Lena Wilhelmson för uppmuntrande stöd och för inspiration i tankearbetet.

Stockholm den 3 november 2003

Marianne Döös

mndoos@arbetslivsinstitutet.se

Sammanfattning

Föreliggande rapport avser att ge ett idémässigt bidrag till förståelsen av vad det är för lärprocesser och relationik som behöver organiseras för i ett lärande arbetsliv. Några karaktäristika hos vardagens kunskapande på individnivå lyfts fram, och ett resonemang förs kring kunskapers relationella aspekt. Resonemang och slutsatser är delar av en fortlöpande konstruktionsprocess och bygger på pedagogisk teoribildning om lärande samt studier och andra erfarenheter från svenskt arbetsliv och arbetslivsforskning.

I texten belyses vardagens kunskapande och tankenätverk samt arbetsplatsens relationik. Relationik höjer begreppet "relationer" från den individuella till den organisatoriska nivån. Med arbetsplatsens relationik avses den sammanhängande massa av pågående relationella processer, som bär och utvecklar kompetens mellan människor i arbete. Det handlar om de små stegens väg och om kompetenta relationer, om att aktivt uppmärksamma hur människor på sin specifika arbetsplats redan gör för att lära sig det de behöver kunna i jobbet samt vad det är för slags kunnande de därmed utvecklar. Det handlar även om att skapa villkor och förutsättningar för detta vardagliga lärarbete. Vidare uppmärksammas den risk omorganisationer utgör. Goda relationer tar tid att bygga upp, men kan snabbt raderas. Ett dilemma när man organiserar för förnyelse, och som har återverkningar på organisationens sammantagna kompetens, är att trådarna i människors uppbyggda sociala nätverk lätt slits av.

Nyckelord: erfarenhet, förutsättningar, kompetens, kompetenta relationer, lärande, omorganisation, organisatorisk infrastruktur, organisera för, relationik, tankenätverk.

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| Introduktion | 1 |
| Lärande i arbetsuppgiften | 3 |
| Vardagens kunskapande och tankenätverk | 4 |
| De små små stegens väg och den stillsamma dynamiken | 4 |
| Synligt och dolt | 5 |
| Arbetsplatsens relationik | 6 |
| Kompetenta relationer | 7 |
| Från körtelfeber till bouquet – betydelsen av uppgiftsnära samtal | 9 |
| Avslutande kommentar | 10 |
| Referenser | 10 |

Introduktion

Författaren Peter Høeg påminner oss om att människan och idén inte ”föds i en enstaka skapelseglimt utan växer fram, långsamt och villrådigt” (Høeg, 1990:86). Som forskare inom lärandets vetenskap tänker jag mig att det är lärandet genom handling som han beskriver. Høegs formulering stämmer med vardagens kunskapande, med en pågående strävan för många människor i arbetslivets organisationer. Med den insikten tar jag avstamp i det långsamma, i arbetsuppgifters föga glamorösa normalitet.

Förvisso brukar inte dagens arbetsliv beskrivas som långsamt och normalt. Det är inte heller poängen här, det är allmänt känt att många människor arbetar i verksamheter där förändringar travas på varandra och arbetsuppgifter måste utföras i rasande fart. Samtidigt som tiden blivit en bristvara betonas dock i kunskapsberoende organisationer tidskrävande företeelser som avgörande för verksamhetens överlevnad. Det gäller exempelvis kompetensutveckling och lärande, delaktighet och medarbetarskap¹. I något slags korseld av dagsaktuella och bitvis oförenliga krav utför människor således sina arbetsuppgifter. Ansvar för att få ihop bristfälliga resurser med höga ambitioner hamnar på den enskilde medarbetarens axlar.

Lär gör vi alla hela tiden. Det man kan undra över är *vad* människor lär, över kvalitet och innehåll samt vad det lärande som sker har för relevans för organisationens verksamhetsuppgift. Det vill säga för den kärnuppgift verksamheten utför – som till exempel att sjukhuset ger vård, förlaget ger ut böcker och bilindustrin tillverkar bilar. Med verksamhetsuppgiften i åtanke aktualiseras även frågor avseende kunnande hos de aktörer i organisationen som har till uppgift att arrangera och organisera för andras arbete och lärande. Det gäller ledare och chefer, förändringsagenter, personalfolk m.fl. och deras uppgift att bygga för lärandet gynnsam infrastruktur i organisationen.

Min avsikt är att i denna lilla essä ge ett *idémässigt bidrag till förståelsen av vad det är för lärprocesser och relationik som behöver organiseras och infrastruktureras för i ett lärande arbetsliv*. Det innebär att jag lyfter fram karaktäristika hos vardagens kunskapande på individnivå samt att jag för ett resonemang kring kunnandets relationella aspekt, kring det jag med ett begrepp för den organisatoriska nivån valt att benämna som arbetsplatsens relationik. Resonemang och slutsatser är delar av en fortlöpande process och bygger på pedagogisk teori- bildning om lärande samt erfarenheter från svenskt arbetsliv och arbetslivsforsk-

¹ Se (Backström, 2003) för ett resonemang om användningen av termen medarbetare för den vanliga arbetstagaren, en term som lånat jämbördighetsfärg från sitt ursprung i att avse med chefen jämställda personer. Backström lyfter fram det faktum att många företag i Sverige har medarbetarskap som ledstjärna, men att det ändå tycks vara svårt att ”hitta strukturer och processer som kan stödja medarbetarskapet” (s. 288).

ning. Jag tar mig så att säga friheten att i skrift tänka högt i den konstruktionsprocess där jag börjar lägga betydelse i begreppet relationik samt funderar över kompetenta relationer.

Inget företag organiserar sin varuproduktion utan att veta vad som ska produceras och vilka tillverkningsprocesser som leder fram till detta. När det gäller att organisera för lärande inuti den egna organisationen famlas det betydligt mer. Ledningar och förändringsagenter lånar in uttryck som ligger rätt i tiden, men missar att fylla dem med sitt rättmätiga innehåll. Inte heller arbetar man med de inlånade begreppen för att transformera deras generella innehåll till innebörd i och betydelse för den egna specifika verksamheten. Lärande organisation och dialog är två av dessa missbrukade begrepp. Ett anknytande problem är att lärvillkor trasas sönder och relationik sätts ur spel av för tätt iscensatta omorganisationer, förändringar som är inkompetenta genom sina konsekvenser för medarbetarnas och organisationens kunskap och lärande. Ord och avsikter hos exempelvis ledningen går inte hand i hand med en kunskap om hur de önskvärda resultaten kan nås genom infrastrukturering och organiserande. Betydelsefull kunskap gäller hur ett företag arrangerar verksamma tillskott till samt organiserar för vardagens lärande². Liksom vad de aktörer, som har till uppgift att arrangera och organisera för andras lärande och arbete, vet om de lär- och arbetsprocesser som faktiskt pågår i den aktuella organisationen – dvs. om det lärande som skulle kunna infrastruktureras och organiseras för.

En åtskillnad görs här mellan att *arrangera* lärtillfällen, dvs. att på en från vardagens arbetsuppgift åtskiljd arena ha reserverat tid och plats för något specifikt innehåll (exvis kurs, seminarium, sum-up), och att *organisera* för lärande genom att i den egna organisationen t.ex. bygga in infrastruktur, dvs. ordna förutsättningar och villkor – för det ständiga arbetsflödet – som är gynnsamma för lärande och utveckling av kompetens. Infrastruktur som det är vars och ens uppgift att se möjligheterna i och använda sig av. *Infrastruktur* används som en metafor för idén om ett slags underliggande system för kommunikation, en osynlig men medvetandegjord basstruktur av tillgängliga kommunikationsvägar. Att *organisera för* är ett vidare begrepp som innefattar att infrastrukturera. Det är inte avgränsat till kommunikation utan kan gälla även annat, som exempelvis att organisera en enskilds arbetsuppgifter så att de utgör en meningsbärande helhet. I att organisera för ingår även att rigga olika slags arbets- och lärprocesser.

² Se även (Ekman Philips, 2003) som diskuterar hur ”sjukvårdens förnyelseprocesser är intimt sammankopplade med utveckling av relationer mellan människor som organiserar sig kring arbetsuppgifterna” (s. 212).

Lärande i arbetsuppgiften

Erfarenhetslärandet kan beskrivas som en på-köpet-aktivitet, som äger rum i konkreta handlingssammanhang medan den lärande människan är upptagen med helt andra ting än att lära, nämligen med att utföra (arbets)uppgifter, samtala, lösa problem, begripa och förstå sig på (se t.ex. Döös, 2001). Såväl ledning som anställda har också på många håll kommit till insikt om att lärande inte enbart är en sidoaktivitet som utförs på kurser eller andra specifika arenor när personalen är på kick-off, think-tanks eller påkostade upplevelsearrangemang. Man talar om att man lär medan man jobbar, inuti uppgiften. Denna vetenskap har i forskarvärlden sin motsvarighet i en under 1990-talet kraftig intresseexpansion för lärande i arbetet, där tre åtskilda men delvis samhöriga teoretiska traditioner ägnat särskild uppmärksamhet åt lärande genom erfarenhet i arbetslivet: – situerat handlande (Suchman, 1987) och situerat lärande (Lave & Wenger, 1991) i praktikgemenskaper (Wenger, 1998); – miljöpedagogikens betoning av handlandets och kontextens betydelse (Löfberg, 1989; Löfberg & Ohlsson, 1995) med fokus på lärande i specifika miljöer och meningssammanhang (Döös & Ohlsson, 1999) samt slutligen – yrkeskunnande och förtrogenhetskunskap (Josefson, 1988; Göransson, 1990).

Jag finner det värdefullt att konstatera att dessa tre traditioner, som ofta hamnar i motsatsställning till varandra, också kan ses som en del av en *gemensam* fokusförflyttning. En förflyttning från dem som lär ut till dem som lär, från kunskapsöverföring till kunnande som byggs i konkreta handlingssammanhang (Löfberg, 1976; Josefson, 1991; Lave, 1997), där Löfberg var tidigt ute och andra kommit med senare. Denna fokusförflyttning kan ses som ett byte av subjekt, ett byte som av mig illustrerats med metaforen ”från pil till blomma” (Döös, 2001), vilken inom den miljöpedagogiska traditionen vid Stockholms universitet indikerar en fokusering av människan som handlande subjekt som själv ”creates the conditions that make it possible to understand the connection between man and the environment” (Löfberg, 1989:141).

Jag ska i det följande ta upp vardagens kunnande och tankenätverk samt arbetsplatsens relationik. Det handlar om att uppmärksamma hur redan kunniga och yrkesverksamma människor på sin specifika arbetsplats gör för att lära sig det de behöver i jobbet och vad det är för slags kunnande de därmed utvecklar, samt om att skapa villkor och förutsättningar för detta vardagliga lärarbete. Bland annat gäller det för ledningen att i högre utsträckning på olika sätt förstärka och stödja det som redan pågår. Istället för att kasta in nya koncept och sortera om folk så kan man använda kraften i det befintliga kunnandet, nyttiggöra och fördjupa detta. Titta in i lärmaskineriet och förse det med olja och förebyggande underhåll. Bygga infrastruktur och underlätta utifrån en grundkunskap om lärandet som allmän process samt med utgångspunkt i införskaffade kunskaper om den egna organisationens specifika läroprocesser. De aktörer i en organisation

som planerar och organiserar för andras arbete – och därmed för andras lärande (vilket insikten ofta är bristfällig om) – har enligt mitt förmenande att leva upp till höga kunskapskrav i verksamheter där kompetensutveckling och kunskapande är betydelsefulla för verksamhetens framgång. De behöver ha kunskaper om och insikter i såväl vardagens kunskapande som arbetsplatsens ömtåliga relationik och dess betydelse för organisationens kompetens.

Vardagens kunskapande och tankenätverk

Åter till långsamheten. Vardagens kunskapande sker således inuti (arbets)uppgiften. Man sysslar med något och lär sig på köpet. På jobbet är många idag tvungna att arbeta fort genom att utföra sina uppgifter på kort tid samt skära ner på onödiga initiativ. Mycket blir gjort och litet blir lärt skulle man också kunna säga. Fast det är klart att man lär sig nog att slarva, att dölja och fuska över. Förutom att detta tär på såväl arbetsglädje som hälsa så inverkar det menligt på det lärande som är av värde för organisationens verksamhetsuppgift.

De små små stegens väg och den stillsamma dynamiken

Det lärande som kan antas föra en organisations kunnande framåt är en otidsenligt långsam företeelse. Trots att många människor tycks tänka på lärande som något snabbt och omvälvande så visar studier att det är en småskalig process. När man kommer nära lärandets processer så framträder de små små stegen, oavsett det handlar om operatörers lärande inuti konkreta problemlösande uppgifter när automatiserade maskiner strular (Döös, 1997) eller när det gäller lärande genom stillsam samtalsdynamik i en statlig myndighet som handlägger frågor rörande ekonomiskt stöd till näringslivet (Bjerlov, 1999). Den enskildes lärande sker i små steg, merparten av lärandet utgörs av bekräftelser och mer av samma. En liten erfarenhet läggs till en annan och en arbetsuppgiftens vardagliga normalitet konstrueras och befästs. Tack vare denna normalitet framträder vartefter även skillnader och avvikelser. Först när man vet hur något ska eller brukar vara blir det möjligt att bli förvånad av det avvikande.

Genom erfarenhet har vi lärt oss hur saker och ting fungerar, hänger samman och vad våra handlingar får för effekt när vi griper in för att förändra, lösa problem eller helt enkelt göra den tänkta uppgiften. Varje handling individen gör är en viktig lärkontakt med världen – både den fysiska och den sociala. Detta pga. att den enskilda handlingen är individens sätt att pröva sin hittillsvarande förståelse och få världen att så att säga tala tillbaka. När någon t.ex. försöker lösa ett problem så leder handlingen till att problemet blir löst, förändras eller kvarstår. Individen får feedback eller kvitto på det hon/han gjorde. Detta kan uttryckas som att vardagens kunskapande innebär att vi konstruerar tankenätverk. Den förståelse och det kunnande en individ har om något vid en viss tidpunkt kan be-

skrivs som ett tankenätverk (Döös, 1997). Tankenätverk är knutna till en viss situation och är handlingsrelaterade, dvs. i tankenätverken kopplas analysen av nuläget och handlandet samman. Tankenätverket innebär både en karaktäristik av situationen och anger möjliga handlingsvägar. De är levande rekonstruktioner, kognitiva strukturer som är öppna för förändring genom de frågor individen ställer sig och genom de handlingar som arbetsuppgiften medför. För t.ex. den operatör som sköter automatiserade maskiner där axlar till växellådor tillverkas innehåller vardagen ett myller av detaljer och små vägval som ingår i hans arbetssätt. Såväl hans arbetssätt som hans berättelser om hur han arbetar med produktionsstörningar, visar på att han, förutom de yttre givna förhållanden som ger konkreta erfarenheter, lärt sig genom att prova sig fram, experimentera och avläsa resultatet i bearbetningskvalitet och bättre fungerande maskiner. Arbetsuppgiften framträder som något han kan klara av själv och som han har eget ansvar för att göra bra. ”Man lär sig så sakteliga”, säger han och finförgrenar sina tankenätverk (Döös, 1997).

För den som vill begripa sig på lärandets processer, och även skapa förutsättningar för dem på en arbetsplats/i en organisation, är det med andra ord betydelsefullt att fästa uppmärksamheten på det långsamma, lilla och vanliga. Det handlar om att ställa in siktet och därmed upptäcka att det som vid en första anblick kan te sig som en ointressant grå massa av futtiga erfarenheter i själva verket är den både stadiga och ömtåliga grund som verksamheten lever av och som riskerar att skadas om den inte ständigt ges förutsättningar att underhållas och förnyas. Det handlar för ledare om att såväl uppmärksamma som vårda och stödja.

Synligt och dolt

Förutom ovanstående mer generella kunnande angående lärandet så finns på varje arbetsplats också de lärprocesser som är specifika eller om man så vill lokala. Hur dessa processer ser ut bestäms till stor del av vad det är för slags verksamhetsuppgift och hur den transformerats ner till individuella och gruppsliga arbetsuppgifter. Det handlar både om den verksamhetsspecifika och om den lokala relationen mellan arbetsuppgift och lärande. Dvs. om det specifika i att jobba på dagis eller med att utveckla internettelefoni, och om det lokala i att arbeta på daghemmet Bollen eller Ericssons Internet Group.

I en studie av lärande inom telekombranschen (Döös, Wilhelmson, & Backlund, 2001; Dixon, Döös, et al., manus) fann vi att det inom organisationen rådde en omedvetenhet om de egna lärprocesserna, vilket fick till följd att de inte heller organiserades och infrastrukturerades för. Eller möjligen så fanns det infrastruktur mellan kobbarna och skären, för det som var synligt, men däremot inte för det som låg strax under ytan, osynligt som lärande och enbart betraktat som arbete. I stor utsträckning arrangerade man för lärandet, dvs. det lärande som

planerades för byggde på speciella arrangemang av typen kurs. I betydligt mindre utsträckning fanns en infrastruktur framtagen utifrån en insikt om hur telekom-ingenjörerna faktiskt arbetade och lärde i kombination. Det lärande som organisationen skapade förutsättningar för byggde därmed i (alltför) stor utsträckning på att medarbetarna fick gå på kurs för att bota den återkommande analfabetism som ständigt hotade i en snabbt föränderlig IT-värld där produkter, tjänster och arbetsverktyg med nya alfabet ideligen kom till. Ett annat exempel var att de datasystem som fanns som organisatoriska minnen i mycket var utformade för lagring, inte för att leta i och därvid även hitta eftersökt kunskap för att kunna komma vidare i en besvärlig problemlösning.

Sammanställningen av personer i den specifika verksamheten och på den lokala arbetsplatsen samt de egenskaper de utvecklar individuellt och gemensamt har även det sin betydelse för den arbetsplatsens lärprocesser. Vars och ens erfarenheter och kunskaper utgör erbjudanden om lärande och problemlösning för andra på arbetsplatsen. Det individuella kunskapskonstruerandet har därmed en långt större betydelse än som enskild kunskap. Det som erfarits och transformerats till kunnande genom långsamhetens lärprocesser står på en stadig grund. I mötet med avvikelser, skillnader och problem som utförandet av arbetsuppgifter ger upphov till hålls kunnandet öppet för förändring och nödvändig utveckling. I kommunikation med andra kan kunskapen förbli tillgänglig för reflektion och utveckling. Det finns med andra ord vägar som innebär att skadlig cementering och förtystligande kan undvikas.

Arbetsplatsens relationik

Första gången jag hörde ordet relationik kom det ur Mats Tyrstrups³ mun, det visade sig vid närmare kontroll dock inte vara något utarbetat begrepp. Andra gången jag hörde det var när jag själv plötsligen hävdade relationikens betydelse för arbetsplatser som handskas med utmanande föränderlighet och samtidigt lever under stark press vad gäller effektivitet och goda resultat. Jag hade hittat ett ord för ett begrepp jag länge behövt. Ett begrepp som nu är under pågående konstruktion. Med något slags tentativ definition kan begreppet relationik förstås som ett uttryck som höjer begreppet ”relationer” till den organisatoriska nivån, lämnar fokuseringen på relationen mellan två specifika individer Kalle och Greta och istället för upp resonemanget på nivån av verksamhetsuppgift och organisatoriskt lärande. Relationik är ett organisationsbegrepp och något som går att organisera och infrastrukturera för. Min avsikt med begreppet är att koppla det till kunnande och kompetenta relationer.

Om man ensidigt ser kunnande eller kompetens som en individuell egenskap så kommer man i förändrings- och omorganisationsarbete inte att ställa sig frågor

³ Ledarskapsforskare vid CASL, Handelshögskolan i Stockholm.

angående det kunnande som sitter i relationerna, frågor som är avgörande för verksamhetsuppbyggnadens kvalitet och organisationens effektivitet. Relationiken behöver med andra ord beaktas. Den kan sägas vara det sammantagna bygget av de interaktiva processer och de transaktioner (Kolb, 1984) av kunnande som bär upp arbetsplatsens (organisationens) kompetens.

Kompetenta relationer

På varje arbetsplats finns processer som bär upp arbetsplatsens kunnande och kompetens, dessa processer pågår som relationer mellan människor. De är mellanmänniska för att tala med Buber (1953/1990). Förutom att vi som individer bär med oss vårt kunnande mellan olika sammanhang så finns arbetsplatsens kunnande tillgängligt, uppstår och lever kvar just i det mellanmänniska, i arbetsplatsens relationer. I en kompetent relation kan en individ mer än han/hon kan ensam, vilket bygger på det kompetenta bemötandet från den andre. Närvaron och den faktiska tillgången till varandra både förmerar och bevarar kunnandet. Om vi återvänder till Buber så anger han att bägge parter delaktighet är ett ”principiellt oavvisligt krav” och betonar ”den *kvardröjande* sinnesförfattning⁴ som blivit resultatet” (s. 28-29, min kursivering) av ett samtal. I mitt fall intresserar jag mig således för den kvardröjande kunskap som sitter i att ha återkommande tillgång till andra kunskapande subjekt. Dvs. till de arbetskamrater man tänkt, arbetat och erfårit tillsammans med och som därmed vet vad ord, syftningar och lösningar står för. Personer tillsammans med vilka man gått igenom en sekundärsocialisation (Berger & Luckmann, 1966/1991) av yrkesmässigt och professionellt slag. Man har gemensamt levda svar på skälen bakom hur man nu gör på arbetsplatsen. Kompetenta relationer är således kompetensbärande.

Medan en relation i vardagligt tal avser ett förhållande mellan två individer, så ligger relationik som begrepp således på organisationens nivå (liksom exempelvis organisatoriskt lärande) samtidigt som det konstitueras av samspel mellan enskilda individer. Relationik blir därmed möjligt att lyfta från det individuella planet till en organisatorisk problematik, till något som blir viktigt att ta i beaktande när lärande ska organiseras för. Relationiken kan i en organisation ha utvecklats och byggts under lång tid, vilket betyder att det i relationerna mellan människorna sitter för verksamheten och arbetets utförande värdefullt kunnande. Den kompetens människor byggt upp gemensamt, de svar och det löpande samtal som håller kunnandet vid liv är sällan synligt. Inte för att det inte går att se och förstå, utan för att till exempel ledning och förändringsagenter inte fäster uppmärksamheten därpå. Det pågår och är verksamhetsavgörande, men noteras inte av ledningen och är även mer eller mindre för-givet-taget av till exempel ett enskilt arbetslag.

⁴ Sinnesförfattning i betydelsen ”tillstånd”.

Att kunna fortsätta tänka och handla gemensamt utifrån en redan uppnådd kunskapsnivå kräver tillgång till likvärdigt kompetenta personer. Sådana relationer bygger människor naturligen upp i arbetslivet för att nå goda resultat och klara av arbetet. Detta görs genom interaktion och kommunikation i vardagen, där smått och stort dryftas om vartannat och man lär sig begripa den andres kunnande och egenskaper. Man ser, hör och gör ihop. Det är en process som bygger på delaktighet, och som skapar och kräver tillit och förtroende om den ska gå på djupet. Det är med andra ord en rejäl personlig investering mellan kunnande subjekt. Om ledning och förändringsagenter ser människor och deras kompetens på det viset får de sannolikt ett sunt inbyggt motstånd mot att omstrukturera genom att sortera om personal som vore de objekt. Efter en dylik omsortering kommer de inblandade människorna att börja bygga nya relationer och nät av kontakter⁵. På organisationsnivå innebär det att man investerar i ny relationik, men dess uppbyggnad tar tid och den gamla är förslösad. Det blir ett rejält kompetensläckage, gjorda investeringar får inte utdelning. För individerna är det arbetsamt. Människor är inte saker som kan flyttas och interagera mekaniskt med bibehållet kunnande i helt nya grupperingar. Om en individ återkommande blir av med dem hon/han investerat i så är det slitsamt och inverkar menligt på både individuell och kollektiv kompetens. Händer detta gång efter annan så kan man notera att människor lägger sig på en lägre ambitionsnivå, står ut med att jobbet blir sämre utfört, orkar inte bry sig. Även en sådan inställning tar på energi och välmående, möjligen är detta en av anledningarna bakom den stora mängden sjukskrivningar i Sverige idag. Man kräver delaktighet och engagemang av människor som förväntas vara med och tycka till och besluta om snart sagt allt på arbetsplatsen, de kan inte skylla ifrån sig, allt har individen en egen del och ett ansvar i. Detta kan i sig vara krävande, men riskerar att bli det än mer när man hamnat i det läget att man får lov att slarva ifrån sig, när missnöjet med den egna arbets kvaliteten blandas med krav på delaktighet och objektsortering. Motstridiga logiker som innebär att människor och deras lärande och kompetens far illa. Handlar man i en organisation inte utifrån en insikt om relationikens betydelse för lärandet och kunskapsstillgången, så mår lärandet illa och verksamhetsuppbyggnaden tappar i effektivitet. Jouko Arvonen (2002) framhåller i sin nyutkomna avhandling i psykologi att cirka en tredjedel av företagets effektivitet bestäms av hur chefen/ledaren handskas med relationer, organisation och förändringar.

⁵ Behovet av kontinuitet och möjligheten att själv som medarbetare i en organisation tillgodose det varierar med verksamhetens art. Inom exempelvis Ericssonvärlden ser telekomingenjörerna till att bygga väldigt personliga kontaktnät (Döös, Wilhelmson, & Backlund, 2001), ett slags relationer som fungerar såväl med närhet som distans vilket gör dem mindre sårbara för de byten av nära arbetskamrater som är vanliga företeelser inom projektbaserad programvaruutveckling. Inom exvis vårdens och barnomsorgens relationsyrken är det däremot nödvändigt att i huvudsak bygga relationerna i den *nära* vardagen. I båda fallen finns risk att vid omorganisationer slita sönder kunnande nät.

Från körtelfeber till bouquet – betydelsen av uppgiftsnära samtal

Är du undersköterska eller sommelier⁶? Känner du igen lukten av körtelfeber eller vinets blommiga doft? Kan du sätta ord på sinnesförmimda kännetecken? Vinkyparens uttrycksrikedom säger oss något om möjligheterna för även andra yrkesutövare att utbyta erfarenheter med språkets hjälp. Jag menar att det inom en viss praktikgemenskap är möjligt att nå långt med hjälp av språket. Med en likvärdigt kunnig person kan ett språk skapas i det fall de som utför arbetet tycker sig behöva praktisknära exakta uttryck och beskrivningar.

Utseende, doft, smak och allmän bedömning är de iakttagelser som ska namnges när viner provas (Johnson, 1983/1985). Smaken bedöms t.ex. i de sex aspekterna sötna, garvsyra, syra, kropp, eftersmak och balans. Den allmänna bedömningen av ett vin kan vara att det är fint, utan personlighet, acceptabelt eller stort. Vinets bouquet gäller doften och kan beskrivas som blommig eller smörig. Det kan vara gräsigt, jordigt, elegant och eldigt. Kanske med inslag av örter, cederträ eller viltkött och riktigt solmogna mörka björnbär. När det gäller undersköterskans yrkeskunnande lyfter Alsterdal⁷ fram det motsatta:

Det är svårt för till exempel en kunnig undersköterska att beskriva lukten av körtelfeber, att i exakta och generella ordalag tala om hur hon gör för att skapa kontakt med olika människor eller uppfatta att något är förändrat i patientens tillstånd. Det är exempel på yrkeskunnande som har betydelse för patienten, men blir svårgripbart när det ska formuleras i precisa termer – så kallad tyst kunskap. (Alsterdal, 2003:97-98).

Varför tycks undersköterskan ha ett mindre välutvecklat språk än vinkännaren? Om vinkännaren strör doft-, smak- och utseendeord kring sig för att beskriva den dryckeskvätt han har i glaset eller berättar om för en samtalare på jämställd kompetensnivå – skulle det då vara besvärligare att ordsätta yrkeskunnandet i till exempel vårdande eller hantverkande yrken? Gränserna inom yrkesvärlden för hur långt vi kan nå med orden är alltjämt rejält utforskade. Enligt min mening är orduttryckandet helt möjligt att gemensamt inom en profession träna upp. Det är sannolikt inte någon principiell skillnad mellan att vara överens om doften på ett vin och lukten av en sjukdom, utseendet på snö eller hudens förändrade färgton.

Det finns anledning att betona samtalandets betydelse för kunnandets tillgänglighet och utveckling i och för en organisation och dess verksamhetsuppgift. Ett betonande som jag vill göra utan att reducera själva handlandet och arbetsutförandet. Snarare vill jag betona kombinationen av handling genom görande och genom uppgiftsnära samtalande. I lärandets dialoger kan man på till exempel en arbetsplats mötas genom att göra olika perspektiv synliga, att samtala om de faktiska arbetsuppgifterna och hjälpa varandra att sätta in dessa i ett större samman-

⁶ vinkypare

⁷ I texten *Den kloka handlingens lön* pekar Alsterdal (2003) på möjligheten att i samtal värdera vad som är ett väl utfört arbete och att individuellt lönesätta det.

hang, att få överblick och se sin egen del i helheten. Därmed skulle dialogiska samtal kunna användas för att utveckla och förändra verksamheter.

Att samtala dialogiskt är svårt och kräver övning. Förebilderna som står oss till buds i samhället och på arbetsplatserna är inte goda. Dialog är något annat än diskussion, och något mer och annorlunda än vanligt samtal. I vår bok "Dialogkompetens – för utveckling i arbetslivet" skriver vi att dialog är "ett ideal för samtal som vi kan sträva emot, ett ideal som innebär att samtalarna betraktar varandra som likvärdiga och är inriktade på att förändra sin förståelse av det man samtalar om" (Wilhelmson & Döös, 2002:6). Utgångspunkten för lärandets dialoger (Wilhelmson, 1998) är att varje individ som deltar i det lärande samtalet har sina egna specifika erfarenheter, som är olika andras. Det är dessa olikheter som är själva vitsen och svårigheten. Att vi gjort olika erfarenheter innebär att vi har olika sanningar med oss i bagaget.

Avslutande kommentar

Arbetsuppgifter kan lejas ut till andra företag, underleverantörer och call centers. Med lärandet förhåller det sig annorlunda. Det kan inte lejas ut och utföras av andra. Däremot har man i många år utlokaliserat själva lärarrangemanget genom att sända personal på kurs, dvs. förlagt lärandet till något som sker utanför det dagliga. Man har tillfälliggjort det som enligt mitt synsätt snarare borde organiseras för i vardagens uppgiftsutförande. När nu lärandet i den dagliga arbetsuppgiften och dess betydelse uppmärksammas mer så har istället lärvillkoren i många organisationer drastiskt försämrats i tidsbristens tidevarv. Ånyo drar man isär lärandet och uppgiftsutförandet genom allehanda specifika lärarenor, speciella tillfällen av reserverad tid. Som arrangemang kan de vara mycket bra, men ersätter inte betydelsen av att organisera för det dagliga. Genom att organisera och infrastrukturera för kan man få görandets kunskap att röra sig och bli uttalad. Även om detta uttalande inte krävs för det personliga utförandet av arbetsuppgiften så är verksamhetens framgång och effektivitet beroende av att kunnandet kommuniceras. Ur detta följer vikten av att aktivt lära sig se det som (redan) pågår, det ledning, förändringsagenter och andra inte uppmärksammar om de inte ställer in siktet på vardagens kunskapande och arbetsplatsens relationik.

Referenser

- Alsterdal, L. (2003). Den kloka handlingens lön. I L. Wilhelmson (red), *Förnyelse på svenska arbetsplatser - balansakter och utvecklingsdynamik* (s. 97-123). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Arvonen, J. (2002). *Change, production and employees. An integrated model of leadership*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.

- Backström, T. (2003). Medarbetarskap - möjlighet eller nödvändighet? I L. Wilhelmson (red), *Förnyelse på svenska arbetsplatser - balansakter och utvecklingsdynamik* (s. 267-293). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966/1991). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bjerlöv, M. (1999). *Om lärande i verksamhetsanknutna samtal. En studie om prat och lärande i möten på en arbetsplats*. Doktorsavhandling, Arbete och Hälsa 1999:1, Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Buber, M. (1953/1990). *Det mellanmänskliga*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Dixon, N., Döös, M., Wilhelmson, L., & Backlund, T. (manus). Functioning at the edge of knowledge – a study of learning processes in software testing teams.
- Döös, M. (1997). *Den kvalificerande erfarenheten. Lärande vid störningar i automatiserad produktion*. Doktorsavhandling, Arbete och Hälsa 1997:10, Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Döös, M. (2001). Med arbetsuppgiften som glasögon – i relationen mellan individers uppgiftsförståelse och organisationers förändringsprocesser. I D. Tedenljung (red), *Pedagogik med arbetslivsinriktning* (s. 127-168). Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M., & Ohlsson, J. (1999). Relating theory construction to practice development – Some contextual didactic reflections. In J. Ohlsson & M. Döös (Eds.), *Pedagogic interventions as conditions for learning - the relation between theory and practice in some contextual didactic examples* (pp. 5-13). Stockholm: Report No. 34, Seminar on Contextual Didactics and Knowledge Formation. Department of Education, Stockholm University.
- Döös, M., Wilhelmson, L., & Backlund, T. (2001). Kollektivt lärande på individualistiskt vis - ett lärdilemma för praktik och teori. I T. Backlund, H. Hansson, & C. Thunborg (red), *Lärdilemman i arbetslivet* (s. 43-78). Lund: Studentlitteratur.
- Ekman Philips, M. (2003). Utveckling av relationer - en strategi. I L. Wilhelmson (red), *Förnyelse på svenska arbetsplatser - balansakter och utvecklingsdynamik* (s. 212-239). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Göranzon, B. (1990). *Det praktiska intellektet*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Høeg, P. (1990). *Berättelser om natten*. Stockholm: Norstedts Förlag AB.
- Johnson, H. (1983/1985). *Världens viner. Den nya stora uppslagsboken om viner och vinframställning, vingårdar och vinmakare*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Josefson, I. (1988). *Från lärling till mästare. Om kunskap i vården*. Lund: Studentlitteratur/Svenska hälso- och sjukvårdens tjänstemannaförbund, SHSTF.
- Josefson, I. (1991). *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlsson.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lave, J. (1997). Learning, apprenticeship, social practice. *Nordisk Pedagogik*, 7(3), 140-151.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Löfberg, A. (1976). *Boendets utformning som pedagogiskt problem. Om legitimeringen och möjligheten av det pedagogiska ingripandet*. Doktorsavhandling, Rapport R8:1976, Stockholm: Stockholms universitet/Statens råd för byggnadsforskning.
- Löfberg, A. (1989). Learning and educational intervention from a constructivist point of view: The case of workplace learning. In H. Leymann & H. Kornbluh (Eds.), *Socialization and learning at work. A new approach to the learning process in the workplace and society* (pp. 137-158). Aldershot: Avebury.
- Löfberg, A., & Ohlsson, J. (red). (1995). *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik*. Stockholm: Rapport nr 23 från Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning, Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilhelmson, L. (1998). *Lärande dialog. Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppssamtal*. Doktorsavhandling. Arbete och Hälsa 1998:16, Solna, Arbetslivsinstitutet.
- Wilhelmson, L., & Döös, M. (2002). *Dialogkompetens för utveckling i arbetslivet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.