



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 620
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2002-01-17

**ORGANISATIONSKULTUR OCH
PEDAGOGISKT LEDARSKAP
SAMT DERAS INVERKAN PÅ
ORGANISATORISKT LÄRANDE**

- en litteraturstudie

Olivia Jacobson & Marie Josefsson

Handledare:
Glen Helmstad

Lunds Universitet
Pedagogiska institutionen

ABSTRACT

- Arbetets art: 41-60 poängsuppsats, pedagogik.
- Sidantal: 28
- Titel: Organisationskultur och pedagogiskt ledarskap samt deras inverkan på organisatoriskt lärande -en litteraturstudie.
- Författare: Olivia Jacobson & Marie Josefsson
- Handledare: Glen Helmstad
- Datum: 020107
- Bakgrund: I en värld som förändras i allt snabbare takt ställs nya krav på organisationer vad gäller kunskap, lärande och flexibilitet. För att överleva kan detta för många organisationer resultera i ett behov av en ny anda, en ny kultur, som i sin tur kräver en ny typ av ledarskap.
- Syfte: Att analysera vilken inverkan organisationskultur som genomsyras av pedagogiskt ledarskap har på organisatoriskt lärande.
- Tillvägagångssätt: Arbetet genomfördes i form av en teoretisk studie och analys av vetenskaplig litteratur om organisationskultur, pedagogiskt ledarskap och organisatoriskt lärande.
- Resultat: En organisationskultur som genomsyras av pedagogiskt ledarskap kännetecknas av bl a. flexibilitet, delaktighet, kreativitet, socialt samspel, öppenhet samt god kommunikation. Dessa karaktärsdrag ökar chanserna för organisatoriskt lärande och en organisationskultur som genomsyras av pedagogiskt ledarskap främjar organisatoriskt lärande på främst double loop- och deuterio- nivå.
- Nyckelord: Organisationskultur, pedagogiskt ledarskap, organisatoriskt lärande, lärande, flexibilitet, delaktighet.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Introduktion	1
1.1 Ämnesområde	1
1.2 Syfte och avgränsningar	2
1.3 Tillvägagångssätt	3
1.3.1 Sökning, urval och bearbetning av litteratur	3
1.3.2 Diskussion kring tillvägagångssätt	5
2. Teorigenomgång	6
2.1 Organisationskultur	6
2.1.1 Organisationskulturens komponenter	8
2.1.2 Individens förhållningssätt till organisationskulturen	10
2.2 Pedagogiskt ledarskap	11
2.2.1 Kännetecken för den pedagogiska ledaren	13
2.2.2 Baksidan av det pedagogiska ledarskapet	14
2.3 Organisatoriskt lärande	15
2.3.1 Individuellt lärande	15
2.3.2 Lärande organisation och organisatoriskt lärande	16
2.3.2.1 Olika nivåer av organisatorisk lärande	18
3. Analys och diskussion	20
3.1 Grundläggande teoretiska ställningstaganden för analys och diskussion	20
3.2 Med organisationskultur som utgångspunkt	22
3.2.1 Mål	22
3.2.2 Den pedagogiska ledaren som signifikant aktör	23
3.2.3 Dominerande idéer och värderingar samt normer och regler	24
3.2.4 Informella kommunikationskanaler	25
3.2.5 Organisationskulturens tre huvuduppgifter	26
3.3 Sammanfattning av analys och diskussion	26
4. Avslutande reflektioner	28
Referenser	29

1. Introduktion

Detta kapitel syftar till att ge en bakgrund och introduktion till ämnesområdet, presentera syfte och avgränsningar samt beskriva det tillvägagångssätt på vilket uppsatsen har genomförts.

1.1 Ämnesområde

Denna uppsats kommer att behandla tre inom arbetslivspedagogiken förekommande begrepp nämligen organisationskultur, pedagogiskt ledarskap och organisatoriskt lärande. I vår utbildning på Programmet för Personal- och Arbetslivsfrågor vid Lunds Universitet har vi ofta kommit i kontakt med dessa begrepp vilket har resulterat i en gemensam nyfikenhet kring dem.

I en värld som ständigt förändras mot att bli ett än mer utvecklat och konkurrensinriktat informationssamhälle värdesätts och förutsätts kunskap i allt högre grad. De yttre krav som ställs på företagen i fråga om kunskap och flexibilitet har förändrats (Arvonen, 1989; Mattson, 1995). Samhällets ökade förväntningar resulterar i att allt högre krav ställs på medarbetares vilja och förmåga att lära och utvecklas (Abrahamsson & Aarum Andersen, 2000). Därmed ökar företag, medvetet eller omedvetet, indirekt kraven på sig själva att skapa förutsättningar för de anställdas lärande men också på organisationen i sig att kunna lära. Dessutom är många organisationer i behov av en ny anda, en ny kultur, där personlig utveckling och mognad önskas och där individen inte enbart ses som ett instrument i organisationens strävan efter att uppnå sina mål. Denna kultur uppskattar och accepterar att de anställda är hela personer med tankar och känslor och organisationen värdesätter olikheter för att genom dem kunna frigöra kreativ energi, intelligens och initiativförmåga hos sina medarbetare (Nixon, 1994). Dessa ”nya” organisationer som poängterar och premierar kunskap och kompetens kräver en ny typ av ledarskap (Arvonen, 1989; Maltén, 2000; Marquardt, 2000; Nixon, 1994; Their, 1995). Detta nya ledarskap kallas av Maltén (2000) och Their (1995) för pedagogiskt ledarskap. Ledarens roll i detta nya slags ledarskap som är på väg att göra sitt intåg i organisationernas värld är att tillsammans med medarbetarna utveckla dels sin egen och dels medarbetarnas kunskap. Denna ledare står inte utanför lärprocessen utan är själv en del av den. Hon ska också stimulera och motivera de anställda till att vilja lära och att vara flexibla (Their, 1995).

Vi ämnar att med fokus på pedagogiskt ledarskap undersöka vilken roll organisationskulturen spelar för organisatoriskt lärande. Då vi som blivande personalvetare i vår framtida yrkesroll med all säkerhet kommer komma i kontakt med problemet om hur man ska kunna förbättra förutsättningarna för organisatoriskt lärande anser vi detta vara ett relevant område att studera närmare. Uppsatsen riktar sig till redan yrkesverksamma men även blivande personalvetare. Med tanke på uppsatsens begränsade utrymme och problemområdets omfattande karaktär anser vi oss inte ha

möjlighet att kunna utföra en rimlig och rättvis empirisk studie. Således kommer vi därför göra en teoretisk analys av området och vår ambition är att i en eventuell magisteruppsats bygga vidare på detta arbete genom en empirisk undersökning.

Då vi inte kommit i kontakt med någon forskning som för samman begreppen på det sätt vi finner intressant har vi valt att studera de tre ämnesområdena var för sig för att slutligen knyta dem samman genom en analys och diskussion.

1.2 Syfte och avgränsningar

I uppsatsarbetets inledningsfas ställde vi oss följande frågor:

- Vad är organisationskultur?
- Vad är pedagogiskt ledarskap?
- Vad är organisatoriskt lärande?
- Vilken relation har organisationskultur och pedagogiskt ledarskap till varandra?
- Vilken betydelse har organisationskultur för organisatoriskt lärande?
- Vilken betydelse har pedagogiskt ledarskap för organisatoriskt lärande?

Dessa frågor har lett fram till uppsatsens syfte som är att analysera vilken inverkan organisationskultur som genomsyras av pedagogiskt ledarskap har på organisatoriskt lärande.

Då det område vi har valt att titta på är väldigt omfattande har vi på grund av tids- och utrymmesbrist varit tvungna att göra vissa avgränsningar. Inom ramarna för vårt begränsade utrymme och för vad som är relevant för syftet har vi valt att först presentera organisationskultur så generellt som möjligt. Enligt Arvonen (1989) och Bang (1994) finns det två olika sätt att se på organisationskultur; antingen som kognitiva system där man försöker kartlägga det kollektiva medvetandet eller som observerbara objekt i form av överförda handlingsmönster. Vi har valt att ansluta oss till det förstnämnda perspektivet då vi anser organisationskultur vara ett kollektivt medvetande som ligger till grund för individens och gruppens handlingar. Vi ser inte handlingarna eller handlingsmönstret som den egentliga organisationskulturen utan som ett möjligt uttryckssätt för densamma.

Lärande, såväl individuellt som organisatoriskt, kan ske både planerat och oplanerat, formellt eller informellt (Matthews, 1999). Med informellt lärande menas att lärandet sker genom oplanerade och vardagliga händelser. Formellt och planerat lärande däremot innebär att lärprocesserna stimuleras av organiserade utbildningsåtgärder (Dalin, 1997). Ett centralt begrepp inom organisatoriskt lärande och lärande organisationer är det sk. *action learning* eller lärande genom handling som det också kallas (Andersson, 2000). Vi kommer inte att behandla detta då det handlar om strategiskt planerade åtgärder för lärande och utveckling (Forslin & Thulestedt, 1993). På grund av uppsatsens begränsade omfattning kommer föreliggande arbete endast ta upp det lärande som sker oplanerat och informellt.

Slutligen, för att underlätta för läsaren kommer vi i uppsatsen konsekvent att använda oss av femininum vid omnämnande av tredje person.

1.3 Tillvägagångssätt

Uppsatsens syfte avgör huruvida undersökningen skall bedrivas kvalitativt eller kvantitativt. Vid forskning där djupgående och mångskiftande beskrivning av ett fenomen önskas bör forskaren använda sig av kvalitativ metod. Vid sådan forskning är forskaren sitt eget tolkningsinstrument (Kjaer Jensen, 1995). Forskning med kvalitativ inriktning avser till skillnad från den kvantitativa sådan forskning som inte använder sig av statistiska bearbetnings- och analysmetoder (Patel & Davidson, 1994) och syftet är att tolka, beskriva och diskutera (Wallén, 1996). I vårt fall rör det sig om tre fenomen; organisationskultur, pedagogiskt ledarskap och organisatoriskt lärande. För att få en ökad förståelse och komma till djupare insikt om dessa anser vi en kvalitativ metod vara bättre lämpad än en kvantitativ.

1.3.1 Sökning, urval och bearbetning av litteratur

I jakt på relevant litteratur valde vi att dela upp och systematisera vår sökning till de tre områdena organisationskultur, pedagogiskt ledarskap samt organisatoriskt lärande. Vi började söka i katalogen för biblioteken vid Lunds Universitet, LOVISA, och i den nationella sökkatalogen LIBRIS för att därefter utöka vår sökning till att även omfatta databaser över vetenskapliga tidskrifter med anledningen att vi ville finna aktuella artiklar inom området. Vi sökte då i Lunds Universitets ELIN (Electronic Library Information Navigator) men även i övriga databaser såsom ERIC (Educational Resources Information Center) och MCB Emerald Library. För att finna litteratur om organisationskultur använde vi oss av termerna: organisationskultur, organizational culture, organisationsteori och organisationsutveckling. När det gällde pedagogiskt ledarskap använde vi söktermerna ledarskap, pedagogiskt ledarskap, nytt ledarskap, leadership, new leadership. För att slutligen hitta litteratur om organisatoriskt lärande använde vi oss av begrepp som: lärande i arbetslivet, lärande organisation, organisatoriskt lärande, organizational learning och learning organizations. Vi satte även samman ovan nämnda söktermer till en mängd olika kombinationer som genererade en antal värdefulla träffar. Att sätta samman sökorden ledarskap och pedagogik visade sig vara något problematiskt eftersom detta ofta aktiverade träffar angående skola och utbildning. Litteratursökningen fortgick kontinuerligt genom större delen av arbetsprocessen.

Då sökningen, beskriven ovan, gav många träffar började ett mödosamt arbete med att sälla och välja ut relevant och lämplig litteratur. Vår ambition var att använda oss av litteratur som skulle ge oss en så bred och helhetsgivande bas som möjligt att stå på samt att litteraturen skulle vara aktuell, relevant och vetenskaplig. Enligt Halvorsen (1992) kännetecknas vetenskaplig litteratur av systematiskt ordnad kunskap som styrks med forskning och undersökningar, vilken kan leda till ny kunskap och som har ett kritiskt förhållningssätt till påståenden och etablerade sanningar. För att källorna ska betraktas som vetenskapliga anser Patel och Tebelius (1987) att kvalitetskraven rimlighet, trovärdighet och samvetsgrannhet måste vara uppfyllda. Dessa begrepp

motsvarar de vid kvantitativa studier förekommande kvalitetskraven validitet, reliabilitet samt precision. Även om alla dessa begrepp syftar till att fylla samma funktion, nämligen att säkerställa vetenskapligheten i forskningsarbetet, så används *rimlighet*, *trovärdighet* och *samvetsgrannhet* hellre vid kvalitativa analyser.

Patel och Tebelius (1987) anser att det är viktigt att kunna visa att den insamlade informationen överensstämmer med verkligheten. Det gäller att kunna visa att de tolkningar som är gjorda är *rimliga*. Detta kan göras genom att författarna gör klart att den information som samlats in samt de tolkningar som görs är tillämpbara i flera olika situationer samt att de bygger på ett omfattande material.

Trovärdighet i kvalitativ forskning innebär att t ex visa att de tolkningar som gjorts inte bygger på stereotyper, förutfattade meningar eller lättillgängliga slutsatser. För att uppnå trovärdighet är det viktigt att man tydligt anger sina perspektiv, utgångspunkter samt presenterar sitt förfaringssätt (Patel & Tebelius, 1987).

Samvetsgrannhet innebär att forskaren ska kunna redovisa skäl för sina tolkningar, överväganden, resonemang, arbetsgång samt slutsatser. Forskaren ska vara konsekvent i förhållande till valda utgångspunkter och förutsättningar. De framkomna resultaten får inte förvrängas och man måste kunna argumentera för de tolkningar som gjorts (Patel & Tebelius, 1987).

Förutom de ovan ställda kraven på litteraturen var vår målsättning att dessutom i så hög grad som möjligt använda oss av primärkällor.

I ett första urval utgick vi från böckernas titlar och ålder. De böcker som var alltför gamla gallrades ut såvida de inte innehöll eller styrkte för vår uppsats grundläggande resonemang. Att böckerna hade gedigna referenslistor var ett annat kriterium som vi ville att våra källor skulle uppfylla. Redan i detta skede förkastade vi en del litteratur som vi inte ansåg uppfylla ställda krav. Efter att vi slutligen valt ut den litteratur vi fann lämplig för vårt arbete bearbetade vi den genom att ögna igenom den med fokus på de delar relevanta för vårt syfte. Vi fördjupade oss inom olika delar men läste även den litteratur den andre hade gjort sin djupdykning i för att på så sätt ha samma grund att stå på inför analysen. När det gällde artiklar arbetade vi på samma sätt.

Då föreliggande arbete är en teoretisk studie som enbart grundar sig på studier av litteratur anser vi det vara relevant att närmare presentera de källor som varit mest tongivande för arbetet samt förklara varför de har fått så stort utrymme.

I avsnitt 2.1 Organisationskultur har framförallt två källor fått en framträdande roll och detta är *Integrerad organisationslära* av Bruzelius och Skärvad (1995) och *Organisationskultur* av Bang (1994). Vad gäller Bruzelius och Skärvad har vi valt att utgå från deras modell av organisationskulturens komponenter då vi anser att den på ett tydligt sätt sammanfattar och framställer den bild av organisationskultur så som vi har uppfattat den genom att studera flera olika källor. Att Bang kom att bli en av våra huvudkällor beror på att vi tycker att han visar på mångsidigheten hos organisationskulturen och att han gör det på ett greppbart och överskådligt plan.

I avsnitt 2.2 Pedagogiskt ledarskap har vi i huvudsak använt oss av och refererat till två källor; *Det pedagogiska ledarskapet* av Maltén (2000) och *Det pedagogiska ledarskapet* av Their (1995). Vi är medvetna om att det finns flera andra författare som skriver om ledarskap som *motsvarar* det pedagogiska, men valde att begränsa oss till att huvudsakligen använda oss av de två ovan nämnda eftersom dessa uttryckligen kallar detta ledarskap för just det pedagogiska ledarskapet och inte endast, så som många av de andra författarna har gjort, omnämner detta i termer som t ex ”den nya tidens ledarskap”.

I avsnitt 2.3 Organisatoriskt lärande spelar framförallt *Organizational learning* av Probst och Büchel (1997) och *Organizational learning: Action perspective* av Argyris och Schön (1978) framträdande roller. Hela verket av Argyris och Schön (1978) har dock inte behandlats lika djupgående utan vi har framförallt koncentrerat oss på de delar som behandlar olika nivåer på vilka organisatoriskt lärande kan ske. Argyris och Schöns (1978) bok är, trots att den i ålder kan verka mindre relevant, enligt oss viktig att ha med då de allra flesta forskare som skriver om organisatoriskt lärande hänvisar till denna. Anledningen till att vi har valt Probst och Büchel (1997) beror framförallt på att de på ett utförligt och grundläggande sätt behandlar organisatoriskt lärande.

Utöver att vi i huvudsak har fokuserat på ovan nämnda källor har vi kontinuerligt använt oss av kompletterande litteratur i form av böcker och artiklar för att underbygga de grundläggande resonemangen.

1.3.2 Diskussion kring tillvägagångssätt

Enligt Ejvegård (1993) är det inom vetenskaplig forskning viktigt att eftersträva objektivitet men att uppnå fullkomlig objektivitet är i det närmaste omöjligt, då forskaren ständigt är färgad av sina tidigare erfarenheter och kunskaper. Dessa erfarenheter och kunskaper är det som Holme och Solvang (1997) kallar förförståelse. Forskaren har en central roll i kvalitativ forskning och det är hennes tankar och idéer som kommer att styra forskningsarbetet. Hon bör förhålla sig kritiskt till arbetet då det saknas yttre kriterier för bedömning (Patel & Tebelius, 1987). Vi är medvetna om att vår förförståelse har riskerat att påverka det sätt på vilket vi angripit valt problemområde samt hur vi har valt ut, analyserat och tolkat materialet. Med detta i åtanke har vi ansträngt oss för att ha kritiskt förhållningssätt till såväl källorna som våra egna resonemang. Genom denna medvetenhet anser vi att vår förförståelse har haft en så liten negativ inverkan som möjligt på uppsatsen och att den därmed kan betraktas som trovärdig. Vi använder oss av vetenskapligt baserat material av ett flertal olika författare och vi grundar våra tolkningar på deras teorier, vilket vi hoppas bidrar till att vårt arbete även uppfyller kravet på rimlighet. Slutligen, genom att på ett utförligt och sanningsenligt sätt beskriva och motivera våra skäl för tolkningar, resonemang och slutsatser anser vi oss också uppfylla kravet på samvetsgrannhet.

Eftersom vi i vår uppsats har använt oss av såväl svensk som engelsk litteratur är vi medvetna om att det finns en risk för eventuella felöversättningar från vår sida då engelska inte är vårt modersmål.

2. Teorigenomgång

Följande kapitel redovisar den litteratur som vi kommer att basera vår analys och diskussion på. De tre tidigare nämnda begreppen organisationskultur, pedagogiskt ledarskap samt organisatoriskt lärande kommer att behandlas var för sig och i nämnd ordning.

2.1 Organisationskultur

Man kan skilja mellan formella och sociala organisationer. De formella består av "ett antal individer som utför olika arbetsuppgifter (arbetsfördelning och specialisering) på ett samordnat sätt (samordning, styrning och ledarskap) för att uppnå vissa mål" (Bruzelius & Skärvad, 1995, s.16). De sociala organisationerna behöver däremot inte ha några mål eller följa några bestämda arbetsformer. Idén med organisationen är att summan är mer än delarna tillsammans och med det menar Bruzelius och Skärvad (1995) att individerna blir effektivare och slagkraftigare tillsammans än de är om man lägger tillsammans alla individuella prestationer. I takt med att omvärlden förändras ställs nya krav på att organisationerna ska kunna anpassa sig och vara flexibla (Arvonen, 1989; Mattson, 1995). Med flexibilitet menas en organisations förmåga att möta variationer av olika slag (Sjöstrand, 1987).

För att en organisation ska kunna vara flexibel krävs en kontinuerlig lärprocess och det är ledarens roll att introducera och leda en sådan process. Ledarens möjlighet och rättighet att dra sig tillbaka och observera kulturen sådan den ser ut utifrån gör det möjligt för henne att avläsa de behov av förändring som organisationen behöver leva upp till (Lakowski, 2001). Det är dock orealistiskt att tro att ledaren ensam ska kunna överbygga de eventuella motstånd som kan dyka upp hos medlemmarna i förändrings- och lärprocessen. Istället bör organisationen som helhet lära sig att uppmuntra och respektera olikheter bland medarbetarna och på så sätt öka sin överlevnadsförmåga genom att vara flexibel och anpassningsbar (Nixon, 1994). En organisations motstånd till att utvecklas, förändras och rätta sig efter de förändrade krav som omvärlden ställer ligger i organisationens kultur (Lakowski, 2001).

Enligt Jacobsen och Thorsvik (1998) handlar begreppet kultur i dess vidaste bemärkelse om människans tänkande, erfarenhet, kunskap om tillvaron, idéer, värderingar och normer. Individer lär kultur genom social interaktion och de lagras i form av mentala program eller "mjukvaror" (Hofstede, 1991). Alla människor har ett behov av att finna mening och skapa ordning i tillvaron och kulturen är en hjälp på vägen till att göra detta. Överallt där människor lever tillsammans går det att finna kultur som ett grundläggande mönster för åsikter och etiska koder (Jacobsen & Thorsvik, 1998). Kultur är ett kollektivt fenomen eftersom den delas av många människor samt bidrar till att ena dem (Hofstede, 1991).

Liksom kultur är något som återfinns i alla sammanhang där människor interagerar så är organisationskultur ett fenomen som existerar i alla organisationer (Bruzelius & Skärvad, 1995). Dess innehåll och uttrycksform varierar mellan olika organisationer beroende på att organisationerna består av individer med olika intressen, erfarenheter och värderingar. När människor arbetar tillsammans mot gemensamma mål under en längre tid skapas för gruppen gemensamma normer, regler och värderingar om arbete och samarbete. Dessa faktorer ligger sedan till grund för och utgör delar av organisationskulturen (Abrahamsson, et al. 2000).

I sökandet efter en definition av begreppet organisationskultur insåg vi snart att det finns ett antal olika sådana. Ju mer vi läste desto fler definitioner fann vi att välja bland. Dessutom använder sig vissa författare av organisationskultur som benämning medan andra skriver om företagskultur. Vi har valt att konsekvent använda oss av begreppet organisationskultur och slutligen fastnade vi för Bangs (1994) definition där han beskriver organisationskultur som *”den uppsättning gemensamma normer, värderingar och verklighetsuppfattningar som utvecklas i en organisation när medlemmarna samverkar med varandra och omvärlden”* (Bang, 1994. s.23).

Schein (1985) menar att organisationskulturen sträcker sig från att existera på det omedvetna planet till att vara synbar och uttalad. Kulturens uttrycksform är handlingen (Sjöstrand, 1987) men man ska inte luras att tro att organisationskulturen är något som skapas, verkar och existerar oberoende av medlemmarnas tidigare gjorda, från organisationen fristående, erfarenheter (Lakomski, 2001). Såväl individer och grupper kan ses som kulturbärare där gemensamma normer och värderingar fungerar som kulturella verktyg (Bang, 1994).

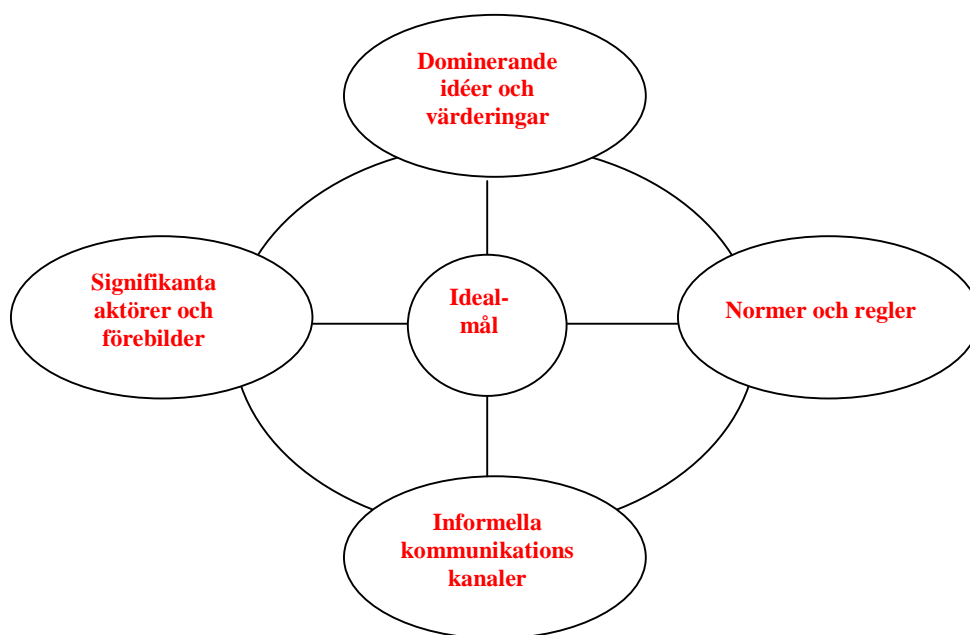
Organisationskulturen är socialt skapad och underhållen av de individer som tillsammans bildar organisationen (Hofstede, 1991). Organisationskulturens tre huvudfunktioner är att styra beteenden genom att erbjuda handlingsmodeller, verka integrerande på organisationens medlemmar samt att minska ångesten hos desamma. De modeller som kulturen tillhandahåller är kognitiva och hjälper individen att förhålla sig till organisationen och dess omvärld. Genom att följa givna modeller anpassar hon sig automatiskt till organisationen och dess förhållningssätt till sin omgivning. Förutom att bistå med modeller för handling binder kulturen samman olika delar av organisationen. Den ser till att en gemenskap skapas medlemmarna emellan som underlättar och i många fall skapar förutsättningar för att de ska kunna kommunicera med varandra så att ett smidigt och fruktbart samarbete ska kunna ta plats. Kulturens tredje och sista funktion är den ångest reducerande verkan den har på individen genom att tillhandahålla handlingsmönster för samverkan med organisationen och dess omvärld (Bang, 1994).

Det råder delade meningar om huruvida det går att förändra en organisations kultur (Arvonen, 1989). Inom den litteratur som behandlar organisationskultur kan två olika traditioner urskiljas; (1) kulturmanipulerare och (2) kulturdyrkare. Den förstnämnda menar att organisationskulturen kan styras genom påverkan, medan den sistnämnda anser att kulturen ligger utom människans kontroll (Abrahamsson et al., 2000). De som ansluter sig till *”kulturmanipulerartraditionen”* anser att det genom påverkan kan vara möjligt att genomföra en genomgripande förändring av organisationskulturen medan de

sistnämnda menar att sådana förändringar är näst intill omöjliga att få till stånd. Skulle en förändring dock äga rum menar de att detta endast sker på ytan (Arvonen, 1989).

2.1.1 Organisationskulturens komponenter

En organisations kultur är sammansatt av olika komponenter vilka är mer eller mindre sammanbundna och beroende av varandra. Dessa komponenter är idealmål, dominerande idéer och värderingar, signifikanta aktörer och förebilder, normer och regler samt informella kommunikationskanaler (Bruzelius & Skärvad, 1995). Nedanstående modell visar hur organisationskulturens olika beståndsdelar förhåller sig till varandra:



Figur 1. Viktiga beståndsdelar i en organisations kultur (Bruzelius & Skärvad, 1995, s. 268).

Idealmål är det eller de vägledande mål som organisationen har att rätta sig efter. Bruzelius och Skärvad (1995, s. 268) ger som exempel IKEAs slogan ”*IKEA- inte för de rika men för de kloka*”.

Det som Bruzelius och Skärvad (1995) kallar organisationens *dominerande idéer och värderingar* vägleder medarbetaren till önskat beteende. De fungerar mer eller mindre som regler och klargör för individerna vad som förväntas av dem och vad som är uppskattat respektive oacceptabelt handlande. Bang (1994) urskiljer tre olika nivåer när det gäller värderingar. Han delar in dem i universella, kollektiva och individuella. De universella värderingarna är gemensamma för i stort sett alla människor, de kollektiva är de som finns inom en grupp och de individuella är individens egna. Det går också att urskilja uttalade formella och/eller informella idéer och värderingar som fungerar som

riktlinjer för hur medlemmarna ska agera i olika situationer. Argyris och Schön (1978) kallar dessa policys "espoused theories" och dessa har oftast sitt ursprung i genomtänkta och önskade principer utvecklade av organisationens ledning. Dessa policys är skapade ur organisationens visioner, målsättningar och strategier och de formar organisationens gemensamma referensram (Probst & Büchel, 1997). Utöver dessa "espoused theories" som är de uttalade principerna för hur medlemmarna i en organisation ska agera och förhålla sig till sin omvärld så finns även vad Argyris och Schön (1978) kallar "theories in use". Med detta menas att organisationen har uttalade och för medlemmarna ofta omedvetna riktlinjer utifrån vilka medlemmarna agerar. Dessa "theories in use", som växer fram ur interaktioner mellan organisationens medlemmar, kan vara desamma som organisationens "espoused theories" men det behöver inte vara så (Probst & Büchel, 1997). De uttalade och ofta omedvetna värderingarna gör det svårt att komma åt och synliggöra de i realiteten styrande värderingarna (Bang, 1994).

Bruzelius och Skärvad (1995) skriver om *signifikanta aktörer och förebilder* som med hjälp av makt och inflytande kan påverka dominerande värderingar, idéer och föreställningar i och om organisationen. Dessa skapar och sprider delar av kulturen och fungerar således som kulturbärare eller sociala arkitekter som Arvonen (1989) benämner dem. Abrahamsson et al. (2000) tar upp grundaren/grundarna av organisationen som en viktig del av kulturskapandet. De hävdar att även om grundaren/grundarna har lämnat scenen så lever dennes/deras värderingar etc. kvar. Schein (1985) menar att ledare i allmänhet och grundare i synnerhet är de viktigaste kulturskaparna. För att en organisations kultur ska kunna förändras behövs handlingskraftiga och inspirerande ledare på alla nivåer. Det räcker dock inte med aldrig så inspirerande ledare ty "*Det är inte vad en ledare säger som är avgörande för framgång i ledarskapet, det är vad ledaren i handling faktiskt gör*" (Rohlin, Skärvad & Nilsson, 1994, s. 73).

Normer och regler har liksom ovan nämnda komponenter till uppgift att styra medarbetarna i deras handlande och beslutsfattande (Bruzelius och Skärvad, 1995). När människor arbetar tillsammans skapar de förväntningar på andras beteende och det är dessa som kallas normer (Bang, 1994). De gemensamma normerna i organisationen som efter hand blir till regler för gruppens beteende skapas dels genom pågående gruppprocesser (Bang, 1994) och dels genom institutionalisering, dvs. ledningens strävan att införliva en uppsättning strategiska värderingar hos organisationens medlemmar (Abrahamsson et al., 2000). I mötet med andra än de inom organisationen gällande normerna ifrågasätts de egna, vilket med tiden kan leda till förändrade eller nya sådana (Sjöstrand, 1987). En indelning mellan formella och informella normer kan göras där de formella är de normer som innebär direkta uppmaningar, förväntningar eller krav medan de informella är normer som har skapats av medarbetarna emellan. Ett sätt att effektivisera det formella normsystemet är att utöva organisatorisk kontroll i form av belöning och bestraffning. Ett bra exempel på där detta är lätt att tillämpa är i lönesystemet. Skulle en medarbetare däremot bryta mot en informell norm kan han bli utsatt för den sociala kontrollen som har till uppgift att likrikta medlemmarnas beteenden. Genom den sociala kontrollen riskerar den som avviker att med tiden bli utstött ur gruppgemenskapen (Bruzelius & Skärvad, 1995). Inom de flesta grupper finns avvikare som tolkar och efterlyder normer på ett annorlunda sätt än de övriga i gruppen. Det är således viktigt att se kulturbegreppet i ett något vidare perspektiv än endast de för gruppen gemensamma

normerna. Variationen i gruppens normer utgör en viktig del av organisationskulturen (Bang, 1994). Probst och Büchel (1997) ser det som en paradox att medlemmarna i en organisation å ena sidan förväntas att tänka lika samtidigt som de ska tänka olika. Olikheter krävs för att utveckling ska kunna ske och konflikter kan i vissa fall verka utvecklande och stärkande (Bang, 1994). Probst och Büchel (1997) menar att för att en framgångsrik organisationskultur ska kunna uppnås måste organisationen inbjuda till oliktankande men även eftersträva konsensus, vilket i sig är en motsägelse. De ser det som en utmaning att hitta en balans mellan oliktankande och samstämmighet.

Värderingar och normer inom organisationen sprids till stor del genom *informella kommunikationskanaler* som fungerar som ett informellt nätverk. Trots att detta nätverk kan bestå av något så enkelt och informellt som "skvallerapparaten" tillskrivs det av många organisationsforskare stor betydelse när det kommer till förmedling av kulturen (Bruzelius och Skärvad, 1995).

2.1.2 Individens förhållningssätt till organisationskulturen

Det pågår en ömsesidig påverkan mellan organisationskulturen och dess medlemmar (Schein, 1985). Hur väl och på vilket sätt organisationskulturen tas upp av individerna i organisationen beror på hur de förhåller sig till den sociala påverkan som organisationskulturen utövar på dem (Bang, 1994). Enligt Bang finns det tre sätt på vilka individen kan förhålla sig till social påverkan, nämligen foglighet, identifiering och internalisering.

- *Foglighet* är när den anställda rättar sig efter en annan individ eller grupp i hopp om att lyckas uppnå/ undgå någon form av belöning eller straff. Denna individ "vänder kappan efter vinden" beroende på vem han interagerar med men oberoende av uttalad organisationskultur (Bang, 1994).
- *Identifiering* är när en individ ansluter sig till någon annans värderingar, normer och beteende i sin strävan att identifiera sig med den andre. Detta sätt att förhålla sig till social påverkan är starkt knutet till den person som man försöker efterlikna och skapa en relation till. Identifiering är starkare och permanentare hos individen än foglighet, men den dag förebilden försvinner tar det inte lång tid förrän dennes "ideologi" glöms bort och efterhand ersätts av någon annans (Bang, 1994).
- *Internalisering* är det sätt som är starkast och mest permanent. Internalisering sker "när en individ accepterar påverkan för att de föreskrivna värderingarna, normerna och beteendet överensstämmer med vederbörandes eget värderingssystem eller verklighetsuppfattning." (Bang, 1994, s.104). Detta sista sätt att reagera på social påverkan är mycket motståndskraftigt och oberoende av om den som påverkar finns i närheten eller inte (Bang, 1994).

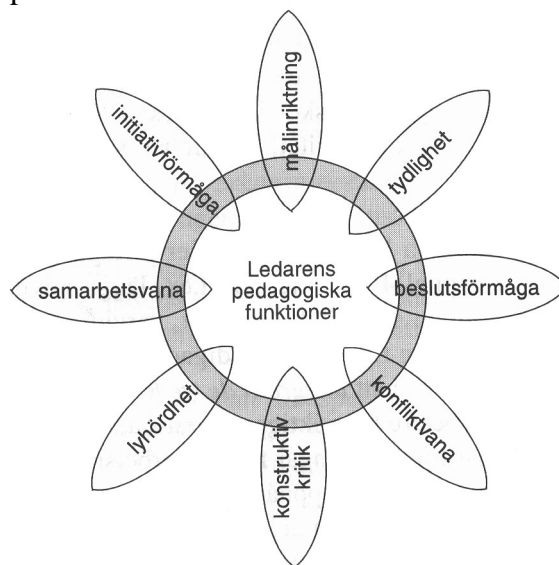
2.2 Pedagogiskt ledarskap

En chef är formellt utsedd och representerar en viss position i den organisatoriska hierarkin. Hon har med andra ord en formell auktoritet som ger makt och befogenheter. Chefen är beroende av den hierarkiska strukturen i organisationen då det är genom den hon får sin makt. Det formella chefskapet kännetecknas av att det i huvudsak är inriktat på mål och resultat (Maltén, 2000). En ledare, däremot, är inte alltid formellt utsedd (Bruzelius & Skärvad, 1995; Maltén, 2000). Till skillnad från chefen får ledaren sin makt underifrån genom förtroende från sina medarbetare i organisationen. Eftersom ledarskapet är mer demokratiskt än chefskapet är ledaren oftast mer person- och relationsinriktad än vad chefen är. Det är inte realistiskt att tro att ledarskapet utövas enbart av personer på höga positioner (Bolman & Deal, 1997) men i bästa fall är den formella chefen densamme som den informella ledaren (Maltén, 2000) och omnämns då som den reella ledaren (Bruzelius & Skärvad, 1995).

Att det finns många olika beskrivningar inom organisationslitteraturen av vad ledarskap egentligen är medför att det är svårt att finna en allmänt giltig definition (Jacobsen & Thorsvik, 1998). Maltén (2000) menar dock att två nyckelord i samband med definitioner av begreppet ledarskap är *påverkan* respektive *mål*. Vidare hävdar han att ledarskap innebär påverkan med syfte att få andra människor, individer eller grupper, att agera i riktning mot uppställda mål. I målbestämmandet sätts inte bara mål för hela organisationen utan också mål för olika delar av och enheter inom organisationen upp (Arvonen, 1989). Ett tredje nyckelord Maltén nämner är *socialt samspel*. En ledare ska vara inriktad på att uppnå resultat men hon kan enbart göra detta genom och tillsammans med andra människor. Det sociala samspelet är alltså inget huvudsyfte i sig men nödvändigt för att nå fram till de uppsatta målen (Maltén, 2000). För att kunna uppnå målen krävs att ledaren har god kunskap om kulturens påverkan på beslut och handling (Bruzelius & Skärvad, 1995). Ledaren arbetar således inom ramarna för formella mål, strukturer och nätverk av personliga och sociala relationer inom organisationen men också i relation till organisationens omvärld. Trots att ledaren styrs av dessa ramar ska man inte glömma bort att hon är den med bäst förutsättningar och möjligheter att kunna påverka inom organisationen rådande förhållanden (Jacobsen & Thorsvik, 1998).

Det finns en mängd olika teorier om ledarskap och ledarskapsstilar och dessa fokuserar på olika aspekter av ledarskapets skiftande karaktär (Jacobsen & Thorsvik, 1998). Enligt Maltén (2000) ska en pedagogisk ledare stödja, stimulera, ge medinflytande men också kräva medansvar. En pedagogisk ledare ser begångna misstag som något att lära av och genom och hon uppmuntrar till delaktighet genom kreativa förslag från medarbetarna (Marquardt, 2000; Their, 1995).

Maltén (2000) sammanfattar viktiga funktioner för den pedagogiska ledaren i nedanstående ledarskapsblomma:



Figur 2. *Ledarens pedagogiska funktioner* (Maltén, 2000, s. 10).

Maltén (2000) kallar det ledarskap som uppfyller ovanstående kriterier för det pedagogiska ledarskapet. Han har valt att dela upp detta i fem ledardimensioner inriktade på (1) mål, (2) relationer, (3) förnyelse, (4) situation och (5) etik.

Den första dimensionen handlar om ledarens uppgift att inom en organisation kommunicera mål och visioner till dess medlemmar (Maltén, 2000). Detta är en uppgift som blir allt viktigare i takt med att förändringskraven på organisationen ökar (Arvonen, 1989). Den pedagogiska ledaren ser till att *alla* i organisationen känner till verksamhetens basfilosofi och sörjer för att dialoger kring densamma förs så att grundfilosofin blir klar och greppbar för samtliga berörda (Their, 1995). Ledaren behöver vara tydlig i sin mål- och visionsbeskrivning men även lyhörd för och engagerad i vad medarbetarna tycker och tänker (Maltén, 2000; Marquardt, 2000). Genom att dela upp de övergripande målen i delmål blir de mer greppbara och framstegen upplevs i större utsträckning än de skulle gjort annars (Their, 1995).

Den relationsinriktade dimensionen belyser de mänskliga resurserna i organisationen. Som person bör den pedagogiska ledaren vara flexibel, vidsynt, nytänkande, kreativ, empatisk samt ha en god samarbetsförmåga (Maltén, 2000). För att organisationen ska överleva och utvecklas bör ledaren inse att utvecklingsprocessen måste gå via människan (Their, 1995). Hon bör därför satsa på medarbetarnas kreativitet och utvecklingspotential genom att skapa ett socialt klimat som stödjer organisationens medlemmar att söka egna lösningar i olika arbetssituationer (Maltén, 2000).

Den förnyelseinriktade dimensionen handlar om ledarens uppgift att skapa och befästa en vision som ska fungera vägledande för organisationen och dess medlemmar och som ska få dem positivt inställda till förnyelse och förändring (Maltén, 2000). Organisationen strävar framåt och ledarens roll är att, genom att ge en klar bild av vart företaget är på väg, uppmuntra till utveckling. En bild av en önskad framtid verkar

inspirerande och motiverande för organisationen och dess medlemmar. Att nå hela vägen fram till det att visionen blir till verklighet är en lång och ofta svårtrampad väg som får betas av i etapper. Det är därför viktigt att analysera och argumentera tillsammans (Their, 1995).

Den situationsinriktade ledardimensionen belyser vikten av att ledarskapet behöver vara dynamiskt och flexibelt. För ledaren gäller att kunna läsa av situationen och dess förutsättningar och därefter anpassa ledarskapet efter de förhållanden som råder. Detta leder till att ledarskapet kan komma att behöva skifta från hård styrning av verksamheten till omfattande delegering av befogenheter och ansvar till medlemmarna (Maltén, 2000).

Den femte och sista dimensionen, den etikinriktade ledarskapsdimensionen, kan liknas vid det karismatiska ledarskapet (Maltén 2000), dvs. ett ledarskap som utmärks av att ledaren genom sin personlighet och utstrålning får medarbetarna med sig (Jacobsen & Thorsvik, 1998). Denna dimension avser ledarens förmåga att kommunicera, visa känslor och engagemang samt skapa meningsfullhet i arbetet och poängterar att en pedagogisk ledare ska arbeta för och genom andra samt kombinera makt och visdom enligt Platons tes *"utan visdom är makten tyrannisk, utan makt är visdomen innehållslös"* (Maltén, 2000, s.187).

Genom att leda pedagogiskt i den mening som ovan beskrivits upplever medarbetarna uppgifter och utmaningar som rättvisa och motiverande och ledaren kan ställa sig i bakgrunden och överlåta ett stort ansvar för verksamheten på medarbetarna (Arvonen, 1989; Their, 1995). Med en klar och befäst filosofi och med en tydlig, av medarbetarna delad, vision kan ledaren fungera som en *"pedagogisk stödperson, som inte fattar beslut för andras del men som hjälper andra att fatta sina egna beslut, att lära sig kontinuerligt och att växa"* (Their, 1995, s.92).

2.2.1 Kännetecknen för den pedagogiska ledaren

Några av de kännetecknen för en pedagogisk ledare handlar om människosyn, kunskapssyn, värderingar och rollupplevelse. Ledarens människosyn har betydelse då ledarskapet innefattar samarbete med andra människor och då detta samarbete färgas av de uppfattningar och attityder ledaren har om och gentemot sina medarbetare. Människosynen styr bl a. ledarens vilja, intresse, aktivitet, metod och tid. För den pedagogiska ledaren är syftet att utveckla en organisation som genomsyras av lärande vilket innebär att även den syn ledaren har på kunskap är av stor vikt. Kunskapssyn beskrivs som *"uppfattningen om människans behov, vilja och förmåga att utveckla och inhämta kunskap samt framförallt förhållningssättet till olika slag av dess relevans och värde i arbetet"* (Their, 1995, s.52). Värderingar, som är det tredje, viktiga kännetecknet för ett pedagogiskt ledarskap, bygger på uppfattningar om vad som är viktigt och eftersträvan svårt och styr således människan i hennes ställningstagande och handlande. Därmed är det lätt att se betydelsen av att ledaren har vad som inom organisationen uppfattas som "rätt" värderingar. Det sista av de fyra områdena handlar om ledarens rollupplevelse, dvs. hur hon ser på ledarens roll generellt och vilken syn hon har på sin egen roll som ledare, men också den roll hon tror sig ha i medarbetarnas ögon. Hur ledaren upplever ledarrollen har stor betydelse för hur ledarskapet kommer se

ut då det till stor del bygger på de förväntningar som ledaren upplever ha ställda på sig (Their, 1995).

Ett annat viktigt kännetecken för den pedagogiska ledaren är att hon inser vikten av det som Their (1995) kallar medarbetarnas inre hälsa. Detta för att kunna uppnå de kvalitetsnivåer och lärande som krävs på olika områden inom organisationen. Den inre hälsan är optimal när det råder balans och harmoni mellan framför allt tre områden: jaget, omgivningen och dynamiken.

Jaget behöver bekräftelse och upplevelse av betydelsefullhet. Genom att få uppleva erfarenhet av framgång, och inte av misslyckande, söker individen ny framgång och utveckling. Ur visad uppskattning av kompetens och förmåga föds ansvarskänsla. För att en god inre hälsa ska kunna råda krävs dessutom att individen är accepterad och önskad av den *omgivning* som omger henne och som hon interagerar med. Då upplever hon trygghet och det blir enklare för henne att medge misslyckanden. Att de regler och system som finns i samspelet med omgivningen accepteras och godkänns av individen liksom vetskapen om att omgivningen inte tar skada av de handlingar som medarbetaren utför ökar chansen till upplevd inre hälsa. Det tredje och sista området är *dynamiken*. Människan har ett behov av att sträva framåt. För att må bra behöver hon få visa vad hon går för genom att ställas inför utmaningar och uttalade förväntningar som är klart definierade (Their, 1995).

2.2.2 Baksidan av det pedagogiska ledarskapet

Trots den pedagogiska linjen finns det vissa negativa aspekter av ett pedagogiskt ledarskap. Their (1995) tar upp nio områden där det pedagogiska ledarskapet kan gå till överdrift i sådan omfattning att konsekvenserna blir de omvända än de från början tänkta:

- *klargörande av organisationens syfte och filosofi*: risken finns att detta blir allt för luddigt eller filosofiskt och resulterar i osäkerhet hos medarbetarna.
- *planeringsstil*: risken finns att planeringen sköts så öppet och fritt att medarbetarna känner sig osäkra på vad som egentligen har bestämts. Dessutom finns risken att det blir alltför ofokuserat om många nivåer inom organisationen uppmärksammas samtidigt.
- *informationskontroll*: risken är här att ledaren sköter informationshanterandet på ett alltför öppet plan.
- *delegering av ansvar*: risken finns att ledaren delegerar mer ansvar än medarbetarna klarar av att ta.
- *mellanmänniska relationer*: risken finns att relationerna inom organisationen får ett så stort utrymme att arbetet och utförande av uppgifter ställs i bakgrunden.
- *belöning och straff*: risken finns att ledaren genom att utdela straff och belöningar går till överdrift i sin strävan att uppnå jämlikhet och ärlighet.
- *misstag och inläring*: risken finns att allt för stora utsvävningar och avstickare tillåts av den pedagogiska ledaren med motiveringen att man lär genom misstag.
- *feedback*: risken är här att kritiken inte är tillräckligt konstruktiv utan alltför snäll.
- *stressituationer*: risken finns att ledaren i pressade situationer använder sig av en ”låt-gå-stil” tills allt faller på plats och stressen lägger sig.

2.3 Organisatoriskt lärande

Då grunden för organisatoriskt lärande ligger i individuellt lärande (Argyris & Schön, 1978; Docherty, 1996; Moxnes, 1984; Probst & Büchel, 1997) har vi valt att inledningsvis presentera individuellt lärande generellt för att sedan gå vidare och behandla organisatoriskt lärande.

2.3.1 Individuellt lärande

Moxnes (1984) menar att lärande innebär förändring och anser att detta sker genom handling. Han menar att vi utvecklas och lär genom att utforska och förstå vår omvärld. Att lära innebär att vi experimenterar, upptäcker nya vägar och helt enkelt förändras som människor. Ellström (1992) definierar lärande som:

... relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning. (Ellström, 1992, s. 67)

Mattson (1995) ser lärandet som människans viktigaste aktivitet då det gör henne anpassningsbar till förändringar men också ökar hennes möjlighet att både själv och tillsammans med andra aktivt förändra redan givna förutsättningar. Både Moxnes (1984) och Ellström (1992) poängterar omgivningens betydelse för individens lärande och att den kan påverka lärprocessen i såväl positiv som negativ riktning. Säljö (2000) menar att lärande är ett möjligt resultat av alls slags mänsklig verksamhet. Han menar att människan hela tiden förnyar och återskapar sina kunskaper och därigenom ständigt utvecklas. Lärande kan äga rum dels på individuell men även på kollektiv nivå och till och med föreningar, organisationer och samhällen kan lära. Enligt Säljö (2000) handlar lärande om *"vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden"* (s.13).

Som tidigare förklarats så innebär lärande en förändring och utveckling hos individen som inte alltid behöver vara i positiv riktning trots att det är lätt att få en föreställning om att det är så (Ellström, 1992; Field, 1997; Säljö, 2000). Med positivt lärande avses det lärande som innebär främjande av individens utveckling och hennes möjligheter att påverka sina livs- och arbetsvillkor. Anledningen att lärande oftast uppfattas som enbart positivt är att lärande ofta definieras som en medveten och planerad process. Det negativa lärandet sker däremot mer eller mindre omedvetet (Ellström, 1992). I den dagliga samvaron med våra medmänniskor tillskansar vi oss hela tiden nya erfarenheter och kunskaper. Tyvärr lär vi då inte endast sådant som är bra för oss utan också t ex. fördomar om andra människor och att slösa med naturens resurser. Kort sagt deltar vi ständigt i lärprocesser som är nedbrytande och farliga för såväl individ som samhälle (Säljö, 2000). Även om individerna i en organisation lär innebär detta inte automatiskt en fördel för organisationen. Dessutom finns risken att medlemmarna håller sina nya kunskaper för sig själva och inte delar med sig till övriga personer i organisationen, vilket i sig också kan uppfattas som negativt lärande (Field, 1997).

Det finns en mängd olika faktorer som spelar in och påverkar lärande. En faktor som har fått stor uppmärksamhet i forskningen är motivationen (Moxnes, 1984). Motivationen är en nödvändighet för att individen ska lära (Billet, 2001; Osteraker, 1999). Om en

organisation inte har förmågan att motivera och engagera sina medarbetare så går mycket av de anställdas kunskaper och deras förmåga att lära till spillo. Frågan är hur man ska gå till väga för att motivera sina anställda. Ett sätt, på vilket man kan öka motivationen är att engagera och involvera medarbetarna i olika processer på arbetsplatsen (Osteraker, 1999). Grunden till motivation ligger alltid hos individen själv. Däremot kan omgivningen och personer runtomkring fungera vägledande och förstärka motivationen (Maccoby, 1989).

2.3.2 Lärande organisation och organisatoriskt lärande

Enligt Abrahamsson (et al., 2000) är organisatoriskt lärande ett omdebatterat begrepp och många forskare är oeniga om vad det egentligen står för. Vidare används begreppen lärande organisation och organisatoriskt lärande ofta synonymt (Örtenblad, 2001; Denton, 1998), vilket lätt kan skapa oreda. Därför följer nedan en förklaring av skillnaden de båda termerna emellan.

Begreppet lärande organisation står för en viss typ av organisation som ofta anses vara den ideala (Örtenblad, 2001) och där de anställdas kunskaper och utvecklingsförmåga tas tillvara (Andersson, 2000). Andersson (2000) menar att den lärande organisationens hörnstenar är att den väl beskriver och definierar sina uppgifter samt att den är flexibel. Han förklarar att en lärande organisation enklast kan beskrivas som en motsats till ett icke-lärande system, vilket kännetecknas av rigiditet, stela strukturer, trögrörlighet, avsaknad av visioner samt en allmän ovilja och oförmåga att ställa om sig och hantera förändring. Dalin (1997) har ett annat sätt att definiera den lärande organisationen. Han menar att den lärande organisationen är en:

arbetsplats där möjligheter till lärande och utveckling är goda och där dessa möjligheter utnyttjas. I denna organisation finns det rikligt med utmanande arbetsuppgifter och tydliga resultatmål. Folk stimuleras till att ta chanser, och de säger ja till nya utmaningar. Det är fritt fram att försöka och göra misstag, men du måste lära dig av misstagen. (Dalin, 1997, s.87)

Enligt McNiff (2000) kan en lärande organisation liknas vid vad han kallar ”a good society”. Han menar att en lärande organisation och det goda samhället är byggda på samma värderingar dvs. handlings- och tankefrihet, omtanke om sina medmänniskor samt jämlikhet och jämställdhet. Grundstenen i både den lärande organisationen och det goda samhället är synen på att alla människor har lika värde. Vidare menar han att en lärande organisation, liksom det goda samhället, ska bidra till att öka människornas livskvalité, dvs. öka deras välbefinnande såväl individuellt som kollektivt samt både inom och utom organisationen.

Denton (1998) menar att lärande organisation och organisatoriskt lärande är två sidor av samma mynt, men att det är viktigt att poängtera en nyansskillnad dem emellan. Om termen lärande organisation syftar på en konkret, existerande typ av organisation så avser begreppet organisatoriskt lärande istället de lärprocesser som finns i organisationen (Denton, 1998; Örtenblad, 2001). Organisatoriskt lärande innebär att enskilda medarbetares och grupperas kunskaper och erfarenheter sprids i organisationen och på så sätt förändrar organisationens existerande rutiner och system (Docherty, 1996;

Teare, 1997). En organisation lär genom att dess medlemmar tar till sig kunskap och att denna kunskap tränger ner i organisationen och blir normgivande för medlemmarnas fortsatta agerande (Moxnes, 1984). Den organisatoriska lärprocessen kännetecknas av ett kollektivt tänkande och ett skapande av en gemensam referensram inom organisationen (Probst & Büchel, 1997). Argyris och Schön (1978) menar att organisatoriskt lärande innebär att individerna i organisationen kontinuerligt ändrar sina föreställningar om och agerande i organisationen vilket medför förändringar i organisationens "theory in use" (se avsnitt 2.2.3). Enligt Probst och Büchel (1997) är det avvikelser mellan organisationens "theories in use" och "espoused theories" som sätter igång organisatoriskt lärande.

Vidare ser Probst och Büchel (1997) organisatoriskt lärande inte enbart som en process genom vilken organisationen lär sig att bättre kunna rätta sig efter omgivningens krav och önskemål utan också som en process genom vilken organisationen lär sig att bättre ta hänsyn till behov och önskemål inom organisationen. De definierar organisatoriskt lärande som:

Organizational learning is the process by which the organization's knowledge and value base changes, leading to improved problem-solving ability and capacity for action. (Probst & Büchel, 1997, s. 15)

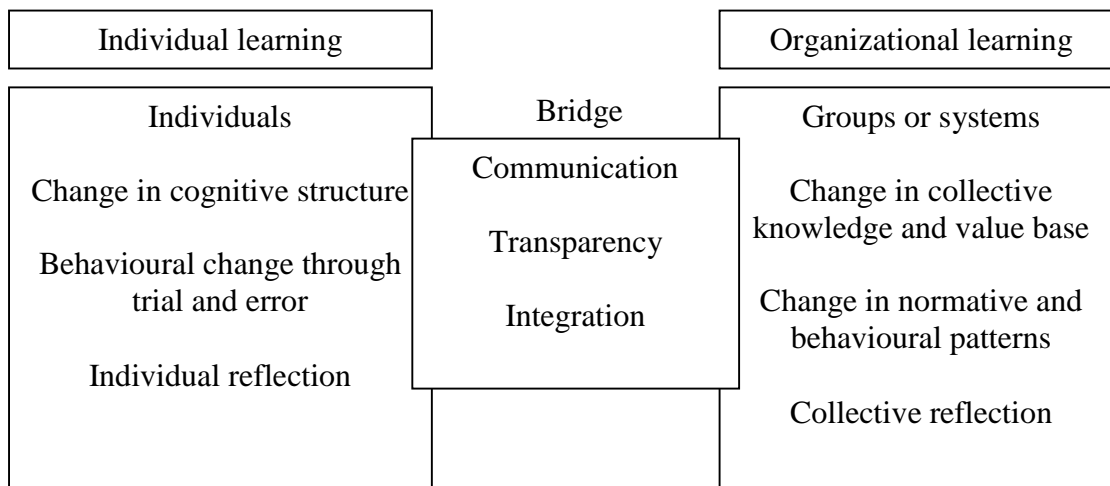
Huruvida det går att jämföra organisationer med individer vad gäller lärande och inläring är flitigt omdiskuterat (Andersson, 2000). Då en organisation är uppbyggd av individer måste det i slutändan alltid vara individer som lär när det handlar om organisatoriskt lärande (Argyris & Schön, 1978; Probst och Büchel, 1997). Individuellt lärande är således nödvändigt men inte tillräckligt för att organisationen ska lära. Dessutom är det inte säkert att organisationen lär trots att dess medlemmar gör det (Argyris & Schön, 1978; Docherty, 1996; Moxnes, 1984). Organisatoriskt lärande kan alltså inte likställas med individuellt lärande (Probst & Büchel, 1997). Individerna i en organisation genomgår ständigt lärprocesser och besitter en mängd kunskaper som inte är tillgängliga för organisationen. Vidare besitter organisationen i sig en mängd kunskap som inte kan härröras till enskilda individer. Probst och Büchel (1997) menar att organisationer har speciella kunskapsreserver (storage systems) vilka fungerar som organisationens minne och existerar relativt oberoende av enskilda individer. Dessa extra kunskapsreserver visar sig i form av existerande rutiner, värderingar och riktlinjer.

För att organisatoriskt lärande ska ske måste resultatet av organisationsmedlemmarnas individuella lärande lagras i organisationens minne. Sker inte detta har individerna lärt men inte organisationen (Argyris & Schön, 1978). Följaktligen kan en organisation besitta antingen mer, mindre eller lika mycket kunskap som medlemmarnas kunskaper tillsammans (Probst & Büchel, 1997).

För att de enskilda individernas lärande ska kunna spridas i organisationen krävs en väl fungerande kommunikation inom organisationen och mellan dess medlemmar. Detta är dock inte tillräckligt för att organisatoriskt lärande skall kunna komma till stånd. Det krävs också en öppenhet i organisationen som ger medlemmarna möjlighet att ta del av sådant som diskuteras på olika nivåer för att de ska få en chans att kunna fundera och reflektera över det som pågår i organisationen. Utöver detta måste medlemmarna också

integrera med varandra för att det individuella lärandet ska kunna utvecklas till organisatoriskt lärande (Probst & Büchel, 1997).

Ovanstående nämnda krav, kommunikation (communication), öppenhet (transparency) och integration (integration), länkar samman det individuella lärandet med det organisatoriska. Detta visualiseras av Probst och Büchel (1997) i följande modell:



Figur 3. *Transformational bridge between individual and organizational learning* (Probst & Büchel, 1997, s. 21).

2.3.2.1 Olika nivåer av organisatorisk lärande

Det finns olika nivåer på vilka organisatoriskt lärande kan ske (Maltén, 2000). Docherty (1996) menar att det kanske mest använda schemat vad gäller de olika organisatoriska läroprocessnivåerna har utvecklats av Argyris och Schön (1978) som anser att organisatoriskt lärande kan ske på tre olika nivåer vilka de benämner singel loop-, double loop- och deuterio- lärande.

Det Argyris och Schön (1978) kallar single loop-lärande är detsamma som det Maltén (2000) benämner den lägre ordningens lärande. Vid lärande på detta sätt fortsätter tankarna i samma banor som tidigare och de metoder som används förfinas och förbättras men förnyas inte. Detta innebär reproduktion istället för nytänkande (Maltén, 2000). Denna typ av lärande kännetecknas av att medlemmarna i en organisation utvecklar sin kunskap genom att upptäcka fel och brister som de sedan korrigerar. De låter ny kunskap smälta samman med gammal vilket gör att de utvecklas och blir skickligare, dock inom vissa givna, statiska ramar. Detta gör att organisationens handlingsmönster bibehålls vilket ger en stabilitet i organisationen (Argyris & Schön, 1978). Enligt Maltén (2000) går detta lärande också under beteckningarna adaptive learning, kompetensförstärkning samt anpassningsinriktat lärande och har stora likheter med Piagets assimilationsbegrepp.

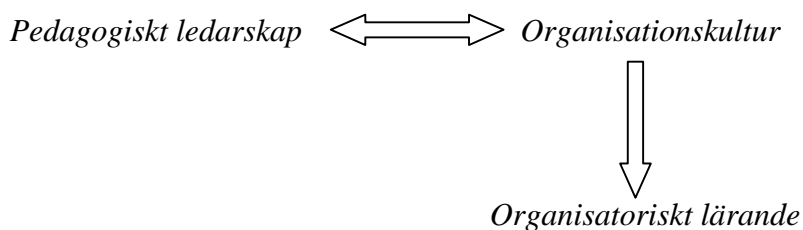
Nästa nivå är det Argyris och Schön (1978) kallar double loop-lärande. Lärande på denna nivå medför att organisationens medlemmar analyserar sin situation, definierar problem och sedan diskuterar valet av metod för att lösa de problem som finns. Problemlösningarna kännetecknas av att de är gränsöverskridande och innovativa (Maltén, 2000). Enligt Argyris & Schön (1978) innebär detta lärande att medlemmarna i organisationen ifrågasätter det som tidigare togs för givet. De upptäcker fel och brister som de reflekterar över och de försöker se dessa problem ur ett annorlunda perspektiv för att åstadkomma nya lösningar. Double loop-lärande innebär att etablerade sanningar och rutiner omprövas och därmed förändras organisationens handlingsmönster (Argyris & Schön, 1978). Denna typ av lärande benämns enligt Maltén (2000) även generative learning, kompetensförnyelse samt utvecklingsinriktat lärande och har stora likheter med Piagets begrepp ackommodation.

Deutero-lärande, vilket Argyris & Schön (1978) väljer att kalla den högsta lärprocessnivån innebär att människor, när de ställs inför en ny lärsituation, tänker över hur lärandet gick till i en liknande situation de upplevt tidigare och på så sätt kan förbättra lärandet genom att se till sin egen roll i sammanhanget. När människor ägnar sig åt deutero-lärande innebär det att de lär sig lära bättre än förut vilket leder till att organisationen lär sig fullfölja single loop- och double loop-lärandet. De lär sig reflektera över sitt tidigare agerande och därmed förhöjs lärandets kvalité. Deutero-lärande betyder att individen lär sig hantera sitt eget lärande bättre och bättre av den anledning att hon har lärt sig av sitt tidigare lärande och bygger lärandet på sina tidigare erfarenheter (Argyris & Schön, 1978).

Att de olika typerna av lärande sker på olika nivåer behöver inte betyda att det ena lärandet är bättre än det andra. Däremot kan det vara så att den ena typen av lärande är bättre lämpad i en viss situation eller i en viss organisation. Var och en av de tre lärprocesserna behövs och kompletterar varandra (Maltén, 2000).

3. Analys och diskussion

Detta kapitel redovisar vår analys och diskussion av den litteratur om organisationskultur, pedagogiskt ledarskap och organisatoriskt lärande som beskrivits i föregående kapitel. Inledningsvis redogör vi för de grundläggande teoretiska ställningstaganden som ligger till grund för vår analys och diskussion. Därefter är kapitlet strukturerat efter Bruzelius och Skärvads (1995) modell (se avsnitt 2.1.1) samt de huvudfunktioner Bang (1994) anser att organisationskulturen har (se avsnitt 2.1). Under varje delavsnitt har vi tittat på de tre begreppen såsom vår modell nedan visar. Genom att analysera vilken relation organisationskultur och pedagogiskt ledarskap har till varandra samt vilken inverkan en organisationskultur som genomsyras av pedagogiskt ledarskap har på organisatoriskt lärande avser vi uppfylla vårt syfte.



3.1 Grundläggande teoretiska ställningstaganden för analys och diskussion

Överallt finns organisationer och de flesta av oss är med all säkerhet medlem i åtminstone någon av dem. Organisationerna formar sin egen kultur som hjälper dess medlemmar med handlingsmönster och håller organisationen samman (Bang, 1994). Enligt Jacobsen och Thorsvik (1998) återfinns kultur i alla sammanhang där människor lever och verkar tillsammans. I enlighet med Bruzelius och Skärvad (1995) anser vi att detta påstående ligger till grund för antagandet att organisationskultur således existerar i alla organisationer.

Vi är medvetna om att organisationskultur är något som tar lång tid att förändra och vi ansluter oss till den tradition Abrahamsson et al. (2000) kallar kulturmanipulerare. Detta innebär att vi tror att en organisations kultur går att förändra men att en sådan förändring är en lång och tidskrävande process.

Vi valde att utgå från Bangs (1994) definition av organisationskultur då vi anser den täcka in aspekter vi uppfattar som grundläggande för kulturen så som värderingar, normer och verklighetsuppfattningar. Vi ser dock en svaghet i denna definition då ledaren inte omnämns men använder oss av Bruzelius och Skärvads (1995) modell som ett komplement, då de tar upp ledaren i form av signifikant aktör som en av organisationskulturens beståndsdelar.

Enligt både Maltén (2000) och Bolman och Deal (1997) finns det en skillnad mellan chef och ledare och dessa båda roller innehas inte alltid av samma person (se avsnitt

2.2). Vi ser dock den pedagogiska ledaren som någon som har formell makt men som genom att handskas med denna makt på rätt sätt även har rollen av den informella ledaren. Hon är då vad Bruzelius och Skärvad (1995) kallar den reella ledaren. För att inneha rollen av informell ledare ser vi det som en fördel vara en pedagogisk ledare. Den som tar hjälp av sina medarbetare och uppmuntrar till delaktighet har enligt oss större chans att vinna medarbetarnas förtroende än t ex. den ledare som styr auktoritärt. Dessutom tror vi att den pedagogiska ledarens chanser att få medarbetarna med sig ökar ytterligare då hon själv, såsom Their (1995) beskriver det, är en del av lärprocessen. Genom sin delaktighet ser vi det som att hon underlättar för dem att känna förtroende för henne.

Mattssons (1995) syn på lärande skiljer sig något från det sätt på vilket Ellström (1992), Moxnes (1984) och Säljö (2000) beskriver samma fenomen. Mattsson (1995) ser lärande som en aktivitet i sig medan de övriga ovan nämnda ser lärande som ett resultat av aktivitet. Vi ansluter oss till det sätt att se på lärande som Ellström (1992), Moxnes (1984) och Säljö (2000) förespråkar och väljer att se lärande som något som sker till följd av aktivitet. Vi har i vår analys och diskussion utgått från Ellströms (1992) definition av lärande.

Ellströms (1992) definition av lärande innefattar såväl positivt som negativt lärande, då det inte nämns något om karaktären av de relativt varaktiga förändringarna. Probst och Büchel (1997) däremot gör i sin definition av organisatoriskt lärande en avgränsning och ser organisatoriskt lärande enbart som positivt då de menar att den ökade kunskapen och förändringen i organisationens värdebas ska leda till förbättrad problemlösningsförmåga och förbättrad handlingsförmåga. Vi tolkar Probst och Büchels (1997) definition som att organisatoriskt lärande handlar om flexibilitet, både inom organisationen och i dess förhållande till sin omvärld. Med Ellströms (1992) definition i åtanke ser vi en brist i Probst och Büchels (1997) definition av organisatoriskt lärande då de helt utesluter att lärandet kan vara negativt.

Grunden för det organisatoriska lärandet ligger i det individuella lärandet men bara för att individerna lär medför detta inte automatiskt att organisationen också gör det (Argyris & Schön, 1978; Docherty, 1996; Moxnes, 1984; Probst & Büchel, 1997). För att individernas lärande ska leda till organisatoriskt lärande krävs enligt Probst och Büchel (1997) en länk dem emellan bestående av kommunikation, öppenhet och integration (se figur 3). Vi menar att det går att se organisationskulturen som denna länk vilket innebär att för att individuellt lärande ska leda till organisatoriskt lärande så krävs en organisationskultur som poängterar just dessa tre begrepp. Vi tror också att likväl som organisationskulturen kan fungera som en länk mellan individuellt och organisatoriskt lärande kan den fungera som en barriär vilken kan hindra organisatoriskt lärande att komma till stånd. Här spelar följaktligen den pedagogiska ledaren som uppmuntrar just kommunikation, öppenhet och integration en stor och viktig roll.

3.2 Med organisationskultur som utgångspunkt

3.2.1 Mål

Organisationskultur uppkommer när människor under en längre tid arbetar tillsammans mot gemensamma mål (Abrahamsson, et al., 2000). En viktig komponent i Bruzelius och Skärvads (1995) modell av organisationskulturen är just idealmål där det utgör den kärna kring vilken resten av kulturen rör sig. Trots att det i Bruzelius och Skärvads (1995) modell enbart står angivet idealmål har vi valt att tolka in mål i ett vidare perspektiv under samma komponent och det är utifrån det antagandet som vårt resonemang om organisationens mål utgår. Enligt Maltén (2000) är den pedagogiska ledaren målorienterad och lägger stor vikt vid diskussion kring organisationens mål så att alla inom organisationen känner till och förstår dem. Vi upplever Malténs (2000) målinriktade ledardimension vara överordnad de fyra övriga ledardimensioner som han tar upp (se avsnitt 2.2) då vi ser dem alla vara beroende av den målinriktade dimensionens existens. Vi anser att det är först i strävan efter att uppnå målet som betydelsen av relationer, flexibilitet, ledarens situationsanpassade ledarskap och styrning genom lagom mycket makt fyller någon funktion. Malténs (2000) tre nyckelord för ledarskap; mål, påverkan och socialt samspel, har stora likheter med de fem ledardimensionerna och vi menar liksom när det gällde dimensionerna att det egentliga nyckelordet är mål och att de andra två endast följer i kölvattnet från strävan efter att uppnå det satta målet. Först när målet är definierat kan ledaren påverka medarbetarna i någon riktning och stor del av den påverkan som ledaren utför går genom socialt samspel. Vi tror att idealmålet genom diskussion blir mer realistiskt och hållbart och Arvonen (1989) och Their (1995) skriver att den pedagogiska ledaren genom att förankra en klar målbild ges möjlighet att hålla låg profil och därmed kunna överlämna stort ansvar på medarbetarna. Enligt Malténs (2000) situationsinriktade ledarskapsdimension är just denna förmåga att kunna läsa av sin omgivning, att ta och ge ansvar, ett viktigt inslag i det pedagogiska ledarskapet. Vi menar dock att det borde vara en svår balansgång för den pedagogiska ledaren mellan att å ena sidan vara tydlig i informationen om organisationens visioner och mål samt å andra sidan ge medlemmarna utrymme att vara med och påverka hur man ska uppnå dessa mål. Vi tror att risken finns att ledaren i förmedlandet av filosofi och mål omedvetet råkar styra riktlinjer och idéer i allt för hög grad. Vi misstänker att alltför tydliga riktlinjer och idéer om hur man ska nå målet kanske kan hämma det organisatoriska lärandet då det inte stimulerar medlemmarna till att tänka själva utan istället ger dem färdiga mallar för hur de ska agera. Their (1995) skriver om en annan eventuell negativ konsekvens av det pedagogiska ledarskapet när det gäller organisationens mål. Hon menar att den pedagogiska ledarens strävan efter att befästa organisationens mål genom att arbeta på pedagogiska grunder kan resultera i en alltför otydlig målbild. Vi anser att en oklar målbild skulle kunna resultera i motivationsbrist och i enlighet med Billet (2001) och Osteraker (1999) tror vi att avsaknad av motivation har en negativ inverkan på lärandet.

Arvonen (1989) och Mattsson (1995) skriver om omvärldens ökade krav på flexibilitet hos organisationer. Den pedagogiska ledaren som enligt Maltén (2000) till stor del styr genom att klargöra organisationens mål för medarbetarna har enligt oss med all säkerhet förstått vikten av en flexibel organisation och organisationskultur då vi anser att hon

genom att leda via idéer och mål endast skapar ramar och därmed öppnar dörrar för flexibilitet och kreativitet.

3.2.2 Den pedagogiska ledaren som signifikant aktör

I Bruzelius och Skärvads (1995) modell skapar, sprider och påverkar de signifikanta aktörerna delar av organisationskulturen. Enligt Abrahamsson et al. (2000) och Schein (1985) är grundaren/grundarna samt ledaren/ledarna viktiga sådana aktörer. Ellström (1992) ser som tidigare nämnts lärande som ett resultat av handlande och som signifikant aktör ges den pedagogiska ledaren således möjlighet att bidra till en kultur som uppmuntrar till handlande och därmed främjar lärande. Enligt Jacobsen och Thorsvik (1998) påverkar den pedagogiska ledaren i rollen som signifikant aktör den kultur som på samma gång har stort inflytande på henne och hennes roll i organisationen. Vi tror att detta inflytande bl a. grundar sig på tidigare signifikanta aktörers del i kulturen i form av t ex. kvarlevande idealmål, idéer, värderingar och normer. Mellan den pedagogiska ledaren som signifikant aktör och organisationskulturen råder följaktligen ett ömsesidigt påverkansförhållande. Vad gäller detta påverkansförhållande finner vi det problematiskt att separera de båda begreppen för att reda ut var detta påverkansförhållande tar sin början.

Their (1995) skriver att pedagogiska ledares rolluppfattning påverkar deras ledarskap (se avsnitt 2.2.1). Vi tolkar det som att det för att en ledare ska kunna vara en pedagogisk ledare är önskvärt eller rent av nödvändigt att hon har en bild av sig själv som sådan då hon kommer att handla i enighet med sin inre bild av ledare generellt och av sig själv som ledare. Den uppfattning hon har av medarbetarnas bild av henne som ledare påverkar också hennes sätt att leda. Således tror vi att ledaren för att kunna leda pedagogiskt bör vara medveten om sin rolluppfattning. Their (1995) tar också upp vikten av den pedagogiska ledarens människo- och kunskapssyn. Vi är av uppfattningen att för att en ledare ska kunna vara en pedagogisk ledare i den mening Their (1995) och Maltén (2000) avser måste hennes människo- och kunskapssyn genomsyras av en tro människan och hennes vilja och förmåga att lära och utvecklas. Vi drar här en parallell till McNiffs (2000) resonemang om "the good society". I detta goda samhälle råder samma värderingar som de den pedagogiska ledaren enligt oss bör ha. Då detta samhälle av McNiff (2000) liknas vid en organisation som främjar lärande och detta samhälle har samma värderingar som vi anser att den pedagogiska ledaren bör ha menar vi att även hon genom sin grundsyn gynnar lärande.

Their (1995) skriver om vikten av att utvecklingen i organisationen bör gå via medarbetarna. För att utvecklingen ska kunna gå denna väg tror vi att det är viktigt att den relationsinriktade ledarskapsdimensionen är väl utvecklad hos den pedagogiska ledaren då de egenskaper som ryms inom denna dimension krävs för det sociala samspel som vid samarbete oundvikligen tar plats. Nixon (1994) menar att den pedagogiska ledaren entusiasmerar och leder tillsammans med sina medarbetare och Their (1995) och Marquardt (2000) skriver om den pedagogiska ledarens egenskap att uppmuntra till delaktighet och kreativitet och hennes förmåga att vända misstag till något att lära genom. Detta sätt att resonera torde enligt oss uppmuntra medarbetarna till att våga försöka, och i detta steg att våga misslyckas anser vi att grunden till att våga lära ligger. Vi ser det som att om man inte vågar lämna fast mark har man ingen möjlighet att

utvecklas och lära. Moxnes (1984) och Osteraker (1999) skriver båda om motivation som en främjande faktor vad gäller lärande och vi anser att den diskussion som resulterar i en känsla av delaktighet har en motiverande inverkan på medarbetarna och således ökar förutsättningarna för individen, och i förlängningen organisationen, att lära.

Vi ser det som att den pedagogiska ledaren genom att uppmuntra till delaktighet främjar medarbetarnas inre hälsa (se avsnitt 2.2.1) och vi håller med Their (1995) om att det är viktigt att den inre hälsan är god för att medarbetarna ska kunna lära på en optimal nivå. Vi tror att den kultur som genomsyras av pedagogiskt ledarskap ger goda chanser för såväl individ som grupp att uppleva inre harmoni. Liksom Their (1995) anser vi att delaktighet är en viktig del av det pedagogiska ledarskapet, men vi är också övertygade om att denna delaktighet inte bara ska vara något som ser bra ut utan något som ledaren kommer ihåg att ta på allvar. Vi menar att det är bättre att inte bli tillfrågad alls än att bli tillfrågad men sedan inte tagen på allvar då detta kan resultera i negativt lärande för medarbetarna då de lär sig att deras idéer och åsikter inte är viktiga.

Organisatoriskt lärande kan ske på olika nivåer, vilka Argyris och Schön (1978) kallar single loop-, double loop- och deuterolärande (se avsnitt 2.3.3). Vi tror att den pedagogiska ledaren spelar stor roll för på vilken nivå det organisatoriska lärandet äger rum. Om den pedagogiska ledaren i sin roll som signifikant aktör i organisationen lyckas förmedla organisationens kultur såsom att den premierar nytänkande och reflektion anser vi att hon främjar double loop- och deuterolärande.

3.2.3 Dominerande idéer och värderingar samt normer och regler

I en organisationskultur finns det som Bruzelius och Skärvad (1995) benämner dominerande idéer och värderingar, vilka styr och vägleder medlemmarnas handlande. Dessa idéer och värderingar kan vara både uttalade och outtalade. Argyris och Schön (1978) kallar dessa idéer och värderingar för "espoused theories" respektive "theories in use" och enligt Probst och Büchel (1997) stämmer organisationens "espoused theories" respektive "theories in use" inte alltid överens. Vi menar att det borde vara besvärligt för medarbetarna att veta vilka klara uttalade idéer och värderingar som råder i organisationen men att sedan märka att de värderingar som egentligen ligger till grund för medlemmarnas agerande i realiteten är några andra. Detta anser vi kunna vara en stressande faktor som stör medarbetarnas inre hälsa och därmed har en negativ inverkan på lärandet.

Vi tror att den pedagogiska ledaren kan främja medarbetarnas inre hälsa genom att vara tydlig i förmedlandet av de idéer och värderingar som råder i organisationen. De outtalade värderingarna växer successivt fram ur interaktionen med arbete emellan (Probst & Büchel, 1997) och medarbetarna är i många fall omedvetna dessa (Schein, 1985). Vi tror att ju tydligare ledaren är i förmedlandet av organisationens idéer och värderingar desto större är chansen att medlemmarna själva reflekterar över vilka idéer och värderingar som verkligen råder. Enligt Argyris och Schön (1978) sker organisatoriskt lärande när organisationens medlemmar förändrar organisationens "theory in use" och organisatoriskt lärande handlar enligt Probst och Büchel (1997) om ett kollektivt tänkande och utvecklande av en för organisationen gemensam referensram. En organisationskultur som präglas av ett pedagogiskt ledarskap borde

enligt oss främja det organisatoriska lärandet genom att minska skillnaderna mellan organisationens faktiska idéer och värderingar och de i realiteten styrande. Att starta den process genom vilken organisationens ”theory in use” och ”espoused theory” närmar sig varandra ser vi som en viktig uppgift för den pedagogiska ledaren.

Bruzelius och Skärvad (1995) anger normer och regler som ytterligare en organisationskulturskomponent. Vi ser denna komponent vara beroende av de inom organisationen dominerande idéerna och värderingarna. Enligt oss skapas organisationens normer och regler ur de dominerande idéerna och värderingarna som råder inom organisationen. Finns det inga styrande idéer och värderingar så finns det inget för normer att skapas kring.

3.2.4 Informella kommunikationskanaler

De informella kommunikationskanalerna är den sista organisationskulturskomponenten i Bruzelius och Skärvads (1995) modell. När vi tänker oss en organisation ledd av en pedagogisk ledare ser vi dessa informella kanaler inneha en någon splittrad roll. Med tanke på att den pedagogiska ledaren månar om diskussioner i syfte att klargöra organisationens mål och filosofi borde den direkta kommunikationen fungera bättre än i en organisationskultur där medarbetarna inte uppmuntras till delaktighet. Å andra sidan fyller dessa informella kommunikationskanaler kanske likväl en viktig funktion då riktlinjerna inte är fullt så tydliga i en organisation ledd av en pedagogisk ledare som i en kultur ledd av t ex. en auktoritär ledare. I en organisation ledd av en pedagogisk ledare tror vi att de informella kommunikationskanalerna utnyttjas till diskussioner om t ex just riktlinjer. För medarbetarna borde dessa informella kanaler i så fall vara av betydelse för lärandet. Om målen är klara men riktlinjerna luddiga tror vi att medarbetarna kommer att använda sig av dessa informella kanaler för att diskutera hur vägen fram till mål ska se ut. Genom diskussioner kommer deras kunskaper och tankegångar att ifrågasättas och eventuellt förändras. Bang (1994) skriver att olikheter krävs för att utveckling ska kunna ske och Nixon (1994) anser att kreativ energi, intelligens och initiativförmåga hos medarbetarna frigörs genom olikheter. Detta sätt att tänka anser vi stämma väl överens med Argyris och Schöns (1978) teori om single loop-, double loop- och deuterio- lärande. För att double loop- och deuterio- lärande, som vi anser vara det lärande som för organisationen framåt, ska kunna ske tror vi att oliktankande medarbetare emellan underlättar. Vi menar att det ur oliktankande föds dialoger och diskussioner som resulterar i ifrågasättande av befintliga system och kunskaper. Detta ifrågasättande är det som i bästa fall leder till omvärderande och nya kunskaper. Vi anser dock att en organisationskultur inte enbart bör genomsyras av olikheter utan att även samstämmighet krävs, bl a. för att skapa hållbarhet och stabilitet i organisationen. Vi håller med Probst och Büchel (1997) om motsägelsefullheten i detta, dvs. i att åstadkomma en organisationskultur som uppmuntrar oliktankande på samma gång som den eftersträvar konsensus. Att underlätta skapandet och upprätthållandet av en organisationskultur som klarar denna jämvikt ser vi som en viktig uppgift för den pedagogiska ledaren.

3.2.5 Organisationskulturens tre huvuduppgifter

Enligt Bang (1994) har organisationskulturen tre huvuduppgifter vilka är att vägleda medarbetarna i deras handlande, verka ångestreducerande samt ha en integrerande effekt på organisationen och dess medlemmar. Dessa är alla positiva aspekter av kulturen. Men på samma sätt som kulturen binder samman dem som ställer upp på den, stöter den bort dem som inte till fullo håller med (Bruzelius & Skärvad, 1995). Vi tror emellertid att rädslan för att bli utstött och ensam kan leda människor till att reagera på den sociala påverkan på det sätt som Bang (1994) kallar foglighet (se avsnitt 2.1.2). Måhända har medarbetarna då en gemensam kultur som enligt Hofstede (1991) fungerar enande men samtidigt ser vi en risk att individerna är desto mer splittrade inombords. Detta får oss att reflektera över den ångestreducerande verkan som organisationskulturen enligt Bang (1994) ska ha. Vi tror att organisationskulturen kan fungera ångestreducerande för dem hos vilka kulturen är internaliserad och där medarbetaren kan identifiera sig med denna. Å andra sidan tror vi att de som inte är eniga med organisationskulturens värderingar och normer knappast kommer uppleva kulturen som ångestreducerande utan snarare som ångestskapande. Dessutom ser vi en risk i att de som inte internaliserar kulturen eller kan identifiera sig med densamma utsätts för ytterligare en ångestskapande faktor. Då de kanske inte alla gånger agerar i enlighet med de normer och regler som fungerar vägledande för medlemmarna inom organisationen riskerar de att utsättas för det som Bruzelius och Skärvad (1995) benämner organisatorisk och social kontroll (se avsnitt 2.1.1).

Lakomski (2001) skriver att inte bara gemensamma upplevelser utan också tidigare gjorda individuella sådana ligger till grund för en organisations kultur. Som ovan nämndes finns det enligt Bang (1994) olika sätt på vilka man kan förhålla sig till social påverkan. Vi tolkar detta som att olika individer kommer reagera olika och förhålla sig på skilda sätt till kulturen och enligt oss bör detta rimligen innebära att det inom i stort sett varje organisation finns medlemmar som förhåller sig till den rådande kulturen på olika sätt och beroende på detta kommer organisationskulturen inte ha samma inverkan på och betydelse för alla organisationens medlemmar. Vi tror att det sätt på vilket medarbetaren förhåller sig till organisationskulturen påverkar hennes motivation att lära. Enligt Maccoby (1989) ligger grunden till motivation hos individen själv men även omgivningen spelar en viktig roll. För den som ställer upp på kulturen torde det således vara lättare att se en meningsfullhet i det hon gör, vilket enligt Their (1995) främjar lärande. Detta anser vi innebära att man knappast kan dra slutsatsen att en viss kultur är gynnsam för alla dess medarbetare ur ett lärandeperspektiv.

3.3 Sammanfattning av analys och diskussion

Det råder ett dialektiskt påverkansförhållande mellan organisationskultur och pedagogiskt ledarskap men var detta förhållande tar sin början anser vi vara oklart. Om inte kulturen accepterar och uppskattar de grundläggande värderingar som en pedagogisk ledare har anser vi att det blir det svårt för henne att leda i enlighet med sina pedagogiska intentioner. Således har organisationskulturen en stor makt över huruvida pedagogiskt ledarskap ska kunna bli en realitet eller ej. Å andra sidan ska man inte glömma att ledaren är den som har bäst förutsättningar att påverka kulturen.

En organisationskultur som genomsyras av pedagogiskt ledarskap kännetecknas av bl a. flexibilitet, delaktighet, kreativitet, socialt samspel, öppenhet, tydlighet samt god kommunikation. När vi tittar på den relation som denna kultur har till lärande ser vi följande:

- en flexibel organisationskultur kräver lärande
- en kultur som uppmuntrar delaktighet och kreativt tänkande främjar lärande
- en kultur som premierar socialt samspel ger en god grund för lärande
- en kultur som genomsyras av öppenhet ger förutsättningar för lärande
- en kultur som lägger stor vikt vid tydlighet och god kommunikation förbättrar förutsättningarna för lärande

Organisationskulturen har stor betydelse för såväl individuellt som organisatoriskt lärande. När människor verkar tillsammans i en organisation ledd av en pedagogisk ledare skapas en kultur som förhoppningsvis innefattar den brygga i form av kommunikation, öppenhet och integration som Probst och Büchel (1997) beskriver och som leder individuellt lärande över till organisatoriskt. Genom organisatoriskt lärande skapas ett mervärde som lagras i organisationens kunskapsreserver. Då den pedagogiska ledaren uppmuntrar till en organisationskultur som poängterar just kommunikation, öppenhet och integration borde chanserna för organisatoriskt lärande att komma till stånd öka avsevärt till följd av denna kultur.

Vi anser att en pedagogisk ledare genom att bidra till en kultur som genom att premiera delaktighet och kreativt tänkande inspirerar sina medarbetare till reflektion och kritiskt ifrågasättande. På så sätt främjar kulturen organisatoriskt lärande i form av double loop- och deuterio- lärande. Vi instämmer med Maltén (2000) om att alla de tre olika nivåerna på vilka organisatoriskt lärande kan ske är nödvändiga men vi ser ändå double loop- lärande och deuterio- lärandet som mest utvecklande för organisationen. Även om single-loop lärandet behövs, framförallt för att behålla stabiliteten i organisationen (Argyris & Schön, 1978), så ser vi det som att det är double loop- och deuterio- lärandet som för organisationen framåt. Vi drar slutsatsen att en organisationskultur som genomsyras av pedagogiskt ledarskap främjar organisatoriskt lärande på främst double loop- och deuterio- nivå.

4. Avslutande reflektioner

I detta kapitel presenterar vi våra avslutande reflektioner samt ger förslag till vidare forskning.

Detta arbete har fokuserat på vilken inverkan organisationskultur har på organisatoriskt lärande. Vi är dock övertygade om att även det organisatoriska lärandet har inverkan på organisationskulturen. Vi anser således att det i modellen på sidan 20 kan tänkas en likadan pil mellan organisationskultur och organisatoriskt lärande som den mellan organisationskultur och pedagogiskt ledarskap redan existerande. Vi har emellertid endast analyserat det sistnämnda förhållandet då vi ansåg att en förståelse för detta krävdes för att kunna analysera organisationskulturens betydelse för organisatoriskt lärande.

Efter att ha studerat den litteratur om pedagogiskt ledarskap som presenterades i avsnitt 2.2 gjorde vi reflektionen att denna typ av ledarskap framställs som något av en utopi. Vi frågar oss om det verkligen är möjligt att till fullo vara en pedagogisk ledare såsom Maltén (2000) och Their (1995) framställer henne? Och är hon verkligen den optimala ledaren i alla organisationer och situationer?

Exempel på vidare forskningsområden är:

- att i en organisation genomföra en pedagogisk ledarskap genomföra en empirisk undersökning om hur det organisatoriska lärandet ser ut
- att teoretiskt undersöka hur förhållandet organisationskultur och organisatoriskt lärande ser ut
- att genomföra en empirisk undersökning om förhållandet organisationskultur och ledarskap

Referenser

- Abrahamsson, B, Aarum Andersen, J. (2000). *Organisation- att beskriva och förstå organisationer*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Andersson, C. (2000). *Kunskapssyn och lärande -i samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Arvonen, J. (1989). *Att leda via idéer*. Lund: Studentlitteratur
- Bang, H. (1994). *Organisationskultur*. Lund: Studentlitteratur
- Billet, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13, (5), 209-214.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1997). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruzelius, L & Skärvad, P-H. (1995). *Integrerad organisationslära*. Lund: Studentlitteratur
- Dalin, Å. (1997). *Den lärande organisationen: kompetensutveckling i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Denton, J. (1998). *Organisational learning and effectiveness*. London: Routledge.
- Docherty, P. (1996). *Lärariket -vägar och vägval i en lärande organisation*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Ejvegård, R. (1993). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Field, L. (1997). Impediments to empowerment and learning within organizations. *The Learning Organization*, 4, (4), 149-158.
- Forslin, J . & Thulestedt, B-M. (1993). *Lärande organisation att utveckla kompetens tillsammans*. Stockholm: Publica FA-rådet Fritze.
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Hofstede, G. (1991). *Organisationer och kulturer - om interkulturell förståelse*. Lund: Studentlitteratur.

- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (1998). *Hur moderna organisationer fungerar*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjaer Jensen, M (1995). *Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lakomski, G. (2001). Organizational change, leadership and learning: culture as cognitive process. *International Journal of Educational Management*, 15, (2), 68-77.
- Maccoby, M. (1989). *Arbeta- varför det? Förändringar i arbete och motivation*. Stockholm: Svenska Dagbladets Förlag.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Marquardt, M. J. (2000). Action learning and leadership. *The Learning Organization*, 7, (5), 223-240.
- Matthews, P. (1999). Workplace learning: developing an holistic model. *The Learning Organization*, 6, (1), 18-29.
- Mattsson, P. (1995). *Generativt lärande en miljöpedagogisk studie av kunskapsintensiva industriföretag 1991-1993*. Stockholm: Univ. Industrilitteratur.
- McNiff, J. (2000). *Action research in organisations*. London: Routledge.
- Moxnes, P. (1984). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljö*. Natur och kultur
- Nixon, B. (1994). Developing an Empowering Culture in Organizations. *Empowerment in Organizations*, 2, (1), 14-24.
- Osteraker, M. C. (1999). Measuring motivation in a learning organization. *Journal of Workplace Learning*, 11, (2), 73-77.
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Probst, G. & Büchel, B. (1997). *Organizational Learning. The competitive advantage of the future*. Harlow: Prentice Hall.
- Rohlin, L. , Skärvad, P-H. & Nilsson, S-Å. (1994). *Strategiskt ledarskap i lärsamhället*. Lund: Studentlitteratur.

- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sjöstrand, S-E, (1987). *Organisationsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Teare, R. (1997). Enabling organizational learning. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 9, (7), 315-324.
- Their, S. (1995). *Det pedagogiska ledarskapet*. Mariehamn: Mermerus.
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8, (3), 125-133.