



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 440
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2001-06-06

LÄRA GENOM UPPLEVELSER OCH ERFARENHETER

En teoretisk studie av kopplingar mellan individuellt
erfarenhetsbaserat och organisatoriskt lärande

Jan Karlsson

Handledare:
Maria Löfgren Martinsson

ABSTRACT

Arbetets art: 41 - 60 poängsuppsats i pedagogik

Sidantal: 39

Titel: *Lära genom upplevelser och erfarenheter – En teoretisk studie av kopplingar mellan individuellt erfarenhetsbaserat lärande och organisatoriskt lärande.*

Författare: Jan Karlsson

Handledare: Maria Löfgren Martinsson

Datum: 2001-06-06

Bakgrund: Vi lever i en tid där vår värld förändras i allt snabbare takt. Nya krav ställs på både individer och organisationer. För att hantera dessa snabba omställningar betonar flera forskare vikten av lärande. Både individuellt erfarenhetsbaserat och organisatoriskt. Frågan är vilka läroprocesser betonas av båda dessa teoribildningar och kan tänkas vara till nytta för individer och organisationer i vår tid av snabb förändring?

Syfte:

Syftet är att identifiera kopplingar mellan å ena sidan teori om individuellt erfarenhetsbaserat lärande och å andra sidan teori om organisatoriskt lärande, samt att diskutera dessa kopplingar med avseende på tänkbara konsekvenser för individ och organisation i praktiken.

Metod: Teoretisk studie och analys av vetenskaplig litteratur på området för erfarenhetsbaserat lärande och organisatoriskt lärande.

Resultat: Studien visade att båda organisatoriska perspektivens kopplingar till erfarenhetsbaserat lärande skiljer sig åt genom vilka läroprocesser de betonar mest. Det finns också flera gemensamma som förenar de båda perspektiven. Alla kopplingar visar på vilka läroprocesser som kan vara av värde att prioritera, både individuellt och organisatoriskt. T ex vikten av att inkludera reflektion och känslor för lärande eller identifiera inlärd hjälplöshet. Dessa läroprocesser har alla konsekvenser, behov och förutsättningar både för individer och organisationer.

Nyckelord: Erfarenhetsbaserat lärande, upplevelsebaserat lärande, organisatoriskt lärande, experiential learning, organizational learning, Boud, Argyris och Dixon.

1 INLEDNING.....	3
2 SYFTE.....	5
3 METOD	6
3.1 KVALITATIV ANSATS	6
3.1.1 Varför litteraturstudie?.....	7
3.2 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	7
3.2.1 Datainsamling och urvalskriterier	7
3.3 TOLKA & VÄRDERA.....	8
3.3.1 Hermeneutisk tolkning.....	8
3.3.2 Förförståelsens betydelse	9
3.3.3 Källkritik.....	10
4 ERFARENHETSBASERAT LÄRANDE.....	12
4.1 EN HISTORISK TILLBAKABLICK: DEWEY, PIAGET OCH LEWIN.....	12
4.1.1 John Dewey (1859-1952)	12
4.1.2 Jean Piaget (1896-1980).....	13
4.1.3 Kurt Lewin (1890-1947).....	13
4.1.4 Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande.....	14
4.2 LÄRA AV ERFARENHET - FEM KRITERIER	14
4.2.1 Erfarenhet/upplevelse (experience) är grund och stimuli för lärande.....	15
4.2.1.1. Hinder för lärande av erfarenhet.....	15
4.2.1.2. Reflektionens betydelse för lärandet.....	16
4.2.2 Personer som lär sig något (learners) konstruerar aktivt sina erfarenheter.....	17
4.2.3 Lärande är en holistisk process.....	18
4.2.4 Lärande är en social och kulturell konstruktion.....	20
4.2.5 Lärande påverkas av det socio-emotionella sammanhanget.....	21
4.2.5.1 Inlärd hjälplöshet.....	21
4.3 SAMMANFATTNING	22
5 ORGANISATORISKT LÄRANDE.....	23
5.1 HANDLINGSTEORETISKT PERSPEKTIV:	24
5.1.1 Individuella läroprocesser i ett organisatoriskt sammanhang	24
5.1.2 Förutsättningar för organisatoriskt lärande	25
5.1.3 Argyris modeller för organisatoriskt lärande.....	27
5.2 KOGNITIVT PERSPEKTIV	28
5.2.1 Individuella läroprocesser i ett organisatoriskt sammanhang	28
5.2.2 Hur organisatoriskt lärande uppstår.....	29
5.2.3 En kognitiv modell för organisatoriskt lärande: Den Organisatoriska lärocykeln.....	31
5.3 SAMMANFATTNING	32
6 ANALYS OCH DISKUSSION.....	34
6.1 ERFARENHETSBASERAT LÄRANDE – KOPPLINGAR TILL HANDLINGSTEORETISKT OCH KOGNITIVT PERSPEKTIV	34
6.1.1 De två organisatoriska perspektivens kopplingar	34
6.1.2 Sammanfattande analys och diskussion av kopplingarna	35
6.2 NÅGRA SAMMANFATTANDE SLUTSATSER	38
6.3 METODDISKUSSION	39
6.4 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	39
6.5 EN AVSLUTANDE REFLEKTION	40
REFERENSER.....	41
BILAGOR	

1 Inledning

Vi har gått in i en ny tid, som brukar kallas för informationsåldern. Förändringar sker i allt snabbare takt inom en mängd områden. Barnett (1999) menar att vi står inför att världen förändras. Detta genom att organisationer, teknik, ekonomi, roller, och mönster på arbetsmarknaden i ökande takt är i förändring. Det innebär en helt ny komplexitet där vår grundläggande begrepps värld också utmanas och behöver ändras. Arbete, kommunikation, identitet, kunskap och meningen med själva livet, alla dessa grundläggande begrepp är inte längre tydliga i en värld som förändras.

Nya krav ställs både på individer och på organisationer. Det går inte längre att agera på ett sätt som varit brukligt och som fungerat bra tidigare. Förändringen är ett faktum men har också en baksida, där lärande ses som en viktig faktor och utväg. Kolb (1984) menar att alla våra tekniska framsteg även innebär risker där den mörkaste avigsidan hotar hela den mänskliga existensen. Vi kan dock inte gå tillbaka, då processen har sin egen styrfart, menar han. Vi kan bara gå framåt och vi har satt vår tillit till lärande och lärande kommer att ta oss igenom. Men denna läroprocess måste ha ett innehåll av *mänskliga erfarenheter* som delas och förmedlas i dialog med varandra.

Vad finns det då för teoribildningar och forskning om lärande, som baserar sig på individuella och mänskliga erfarenheter som Kolb (1984) efterlyser? Den frågan skall jag bland annat försöka besvara med den här uppsatsen. Jag har själv upplevt i mitt eget liv vilken betydelse lära genom erfarenhet kan ha, när man lever i en brytningstid där nya och gamla värderingar möts. Ofta tänker vi oss att det gamla behöver förändras gentemot det nya. Många gånger är ju så fallet, men inte alltid (se bil.1).

Även Dixon (1999) menar att vi lever i en tid av förändring där lärande inte bara är nödvändigt för individer, utan för hela organisationer. Hon poängterar två viktiga faktorer för detta: . . . *the changing nature of work and the increased rate of change itself* (s 6). Organisationer behöver hela tiden utveckla sina processer, allt snabbare införliva ny teknik och kollektivt använda sig av den kunskap som finns på alla nivåer inom organisationen för att överleva. Allt detta sker i olika former av läroprocesser och lärande, som med ett gemensamt ord kan kallas för ”organisatoriskt lärande” (ibid).

I vår tid av snabb förändring finns alltså en gemensam nämnare. Nämligen nödvändigheten av lärande, både som individuellt erfarenhetsbaserat och som organisatoriskt lärande. Frågan är om det finns kopplingar mellan dessa eller verkar de som helt självständiga teoribildningar var och en för sig? Detta är den andra frågan denna uppsats skall försöka besvara.

Det finns inte särskilt mycket dokumenterad svensk forskning eller litteratur på relationer och kopplingar mellan erfarenhetsbaserat lärande och organisatoriskt lärande. Ohlsson & Granberg (1998) har i sin svenska rapport beskrivit det erfarenhetsbaserade lärandets historia och utveckling, samt hur individuella läroprocesser ter sig i ett organisatoriskt sammanhang. Syftet med den rapporten är huvudsakligen att ge en översiktlig orientering och introduktion

till erfarenhetsbaserat lärande. De medger dock att rapporten har vissa begränsningar: ”*I syftet med rapporten ingår inte att göra någon mer omfattande analys eller diskussion*” (s 6).

Målet med den här uppsatsen är att teoretiskt undersöka om det finns *kopplingar* mellan individuellt erfarenhetsbaserat lärande och organisatoriskt lärande. Om så är fallet då också *analysera* och *diskutera* hur dessa kopplingar ser ut. Det som Ohlson & Granberg (1998) *inte* gör i sin rapport. Detta för att se om det finns något nytt och av värde i dessa kopplingar, t ex. vilka läroprocesser betonas av båda teoribildningarna och kan tänkas vara till nytta för individer och organisationer i vår tid av snabb förändring. Det mesta av innehållet i uppsatsen kommer att översättas från utländska källor så min förhoppning är även att den kan bli ytterligare ett svenskt bidrag på området för erfarenhetsbaserat och organisatoriskt lärande, samt även inspirera till fortsatt empirisk forskning.

2 Syfte

Syftet är att identifiera *kopplingar* mellan å ena sidan teori om individuellt erfarenhetsbaserat lärande och å andra sidan teori om organisatoriskt lärande,

samt

att diskutera dessa kopplingar med avseende på tänkbara konsekvenser för individ och organisation i praktiken.

Avgränsning: Teori avseende organisatoriskt lärande avgränsas till att omfatta två separata perspektiv, nämligen ett *handlingsteoretiskt* och ett *kognitivt* perspektiv.

3 Metod

Det här kapitlet innehåller information om vilken kvalitativ ansats och vilka tillvägagångssätt som använts i denna studie. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om att tolka och värdera.

I den här uppsatsen har jag valt att identifiera kopplingar i teorier om individuellt erfarenhetsbaserat lärande och teorier om organisatoriskt lärande. Litteraturen som används är vetenskaplig och bygger på olika forskares empiriska forskningsresultat samt deras egen tolkning och redogörelse för denna. Det är alltså dessa tolkningar och redogörelser som jag i min tur byggt mina tolkningar och resultat på.

3.1 Kvalitativ ansats

Traditionellt har forskning uppfattats syssla med att skapa objektiv och sann kunskap genom att följa vetenskaplig metod. Genom vad som framstår och framställs som data, fakta, otvetydiga avtryck av ”verkligheten” kan man få en grund för empiriskt baserade slutsatser, generaliseringar och teoribyggnad (Alvesson & Skoldberg, 1994).

På 1960-talet uppstod kritik mot denna vetenskapssyn och som är verksam även idag, t ex inom samhällsvetenskap. Dessa kritiker hävdar att kultur, språk, selektiv perception, subjektiva former för kognition, sociala konventioner, politik, ideologi och makt genomsyrar vetenskaplig verksamhet. Tolkningsfria teorineutrala fakta existerar egentligen inte. Data/fakta är konstruktioner eller tolkningsresultat, eftersom man måste göra något med sina sinnesintryck för att dessa skall bli begripliga och meningsfulla (Alvesson & Skoldberg, 1994).

I kvantitativ forskning är man intresserad av olika variabler och att beskriva och förklara vad som har undersökts. I den kvalitativa forskningen är man intresserad av sammanhang, strukturer, och av att förstå det som studerats. Genom att använda en kvalitativ metod samlar man information för att få en djupare *förståelse* för de problem som studerats och det sammanhang de befinner sig i (Magne & Solvang, 1997).

Den avgörande faktorn för en forskares val av antingen kvantitativ eller kvalitativ metod är hur denne har valt att formulera själva forskningsproblemet. Man kan säga att forskaren antingen söker kunskap som skall mäta, beskriva och förklara fenomen, eller så söks kunskap som skall inventera, uttyda och *förstå* fenomenen (Patel & Tebelius, 1987).

Den metod som använts i denna uppsats är av kvalitativ inriktning. Detta eftersom forskningsproblemet som formulerats i syftet för denna undersökning är att analysera kopplingar mellan individuellt erfarenhetsbaserat lärande och organisatoriskt lärande. Målet är att få kunskap som kan ge *förståelse* för hur individers erfarenhetsbaserade lärande är kopplat till organisatoriskt lärande.

3.1.1 Varför litteraturstudie?

Anledningen till att jag valt att göra en litteraturstudie, var att jag ville få inblick i och använda mig av ett så omfattande material som möjligt av forskningsbaserade resultat. Framst för att kunna få en bra överblick av forskningen på området. Detta för att sedan kunna göra logiska och teoretiska kopplingar mellan individuellt erfarenhetsbaserat lärande och organisatoriskt lärande som då är grundat på flera olika forskares empiriska forskningsresultat.

3.2 Tillvägagångssätt

Mitt intresse har varit att få teoretiska kunskaper om hur lärande uppstår ur människors upplevelser och erfarenheter, för att sedan kunna koppla detta till organisatoriskt lärande. Problemet jag genast stötte på var svårigheten att göra en bra distinktion mellan de svenska begreppen upplevelse-baserat lärande och erfarenhets-baserat lärande. Jag valde därför att enbart utgå från begreppet erfarenhetsbaserat lärande, eftersom de engelska begreppen "experience" och "experiential learning" översätts till svenska och finns i både helsvensk och översatt litteratur som "erfarenhet" och "erfarenhetsbaserat lärande". Man utelämnar alltså begreppet "upplevelse". Något som jag återkommer till i avsnittet 3.3.3 Källkritik.

Litteraturen i denna uppsats har jag funnit genom att söka i databaser som LIBRIS, LOLITA och ERIC. Jag har använt nyckel ord som; erfarenhetsbaserat lärande, experiential learning, vocational learning, organisatoriskt lärande, organizational learning. Jag har även använt mig av referenslistor i böcker och C-uppsatser, för att få tillgång till primärkällor på området. Den utvalda litteraturen som jag använt mig av är doktorsavhandlingar, forskningsrapporter och vetenskaplig litteratur.

Jag har valt att strukturera materialet under rubriker och underrubriker som jag funnit lämpliga. Dels beroende på teman i innehållet och ibland utifrån de olika författarnas kriterier på området. Min målsättning har varit att underlätta för läsaren att förstå och få en så överskådlig bild av innehållet som möjligt. Jag har också lagt in figurer och i analyskapitlet finns en matris. Den är en sammanfattning på de kopplingar som finns mellan individuellt erfarenhetsbaserat lärande och organisatoriskt lärande. En mer ingående analys och diskussion av dessa kopplingar finns också i detta kapitel.

3.2.1 Datainsamling och urvalskriterier

En litteraturstudie är en form av historisk forskning eftersom man studerar något som redan har skrivits. När man utför denna typ av forskning har man alltid att göra med data som redan existerar. I detta sammanhang är *primärkällor* de dokument som nedtecknats av människor som deltog fysiskt i händelsen som dokumenterats. *Sekundär källor* är sådant som inte har en direkt fysisk relation till händelsen, t ex citerat material, läroböcker, uppslagsböcker och annat reproducerat material (Cohen & Manion, 1989).

De urvalskriterier som använts för att välja ut litteratur i denna uppsats har varit; vetenskaplighet, och nyttjande av texter som varit så nära primärkällor som möjligt. Kriteriet för vetenskaplighet har varit att författaren baserat sitt material på egen forskning eller andras forskning som framgått av referenser. Primär källor har utnyttjats där det varit möjligt att få tag på originallitteratur på originalspråk, främst engelska och svenska.

Cohen & Manion (1989) påpekar att när man formulerar och utvärderar problem i historisk forskning finns det en risk att forskarens personliga aspekter involveras, mer än i annan typ av forskning. Personliga faktorer som intresse, motivation, ”historisk nyfikenhet”, och utbildningsbakgrund tenderar att påverka både tolkningen av fakta och urvalet av problem.

Min egen utbildningsbakgrund och de erfarenheter jag haft i arbetslivet har haft en inverkan på både tolkningen och urvalet av informationen i denna uppsats. Det är viktigt för läsaren av denna rapport att ha i åtanke.

Det finns även ett problem med att jag använt mig av och själv översatt engelsk litteratur, eftersom uppsatsen är skriven på svenska. Genom min egen översättning av denna litteratur, finns det en risk att en del av nyanserna och ursprungsinnebörden från originaltexterna förlorats.

3.3 Tolka & Värdera

Olika typer av sätt att tolka har uppstått under olika tider, på olika platser och av olika skäl i historien. Det har varit till exempel tolkningar från utsagor av oraklet i Delfi, av Hamlets texter eller tekniker för tolkning som använts av militären för att tyda kodade textmeddelanden (Hermerén, 1983).

Hermerén (1983) betonar vikten av att olika typer och kriterier för tolkning behövs i olika sammanhang. För tolkning av texter finns det olika typer av tolkningsmetoder. Det kan vara; 1) *Semantisk tolkning*, där man uttolkar ordens betydelse och mening utifrån lexikon och grammatiska regler. 2) *Tolkning av författarens mening*, där uppgiften är att tolka vad författaren ville uttrycka genom sin text. 3) *Eстетisk tolkning*, är när man uttolkar det som kan vara av estetiskt och lustfyllt värde för läsaren. Till exempel innehållet i texten kan tolkas och kopplas till viktiga livsvärden som annars kunde ha förbisetts av läsaren.

3.3.1 Hermeneutisk tolkning

Starrin & Svensson (1994) vill visa att hermeneutiken är exempel på en kvalitativ vetenskaplig metod. Termen hermeneutik sägs härstamma från namnet på den grekiska guden ”Hermes”, som var gudarnas sändebud. Hans uppgift var att översätta gudarnas budskap till människorna från ett gudomligt språk till det mänskliga. Begreppet hermeneutik betyder ”att tolka”, ”att översätta”, ”att förtydliga”, ”att klargöra”, ”att förklara” och ”att säga.

Under 1700-talet skrevs handböcker i bibeltolkning för protestantiska präster som kallades hermeneutiker. Deras uppgift var att hitta en tolkningsram för betydelse som de uttolkade ur bibeltexterna, som sedan användes bl.a. i moraliskt och uppfostrande syfte. Detta resulterade i att den konkreta innebörden i texten ofta förbisågs och uttolkningen fick drag av dogmatism. Under 1800-talet fick hermeneutiken en mer renodlad filosofisk inriktning som betonade att människans verklighet är en språklig verklighet, och sedan under 1900-talet kom hermeneutiken att utöka intresset till att gälla förståelse för grundbetingelserna i den mänskliga existensen (Patel & Tebelius, 1987).

Inom hermeneutiken menar man att varje förståelse förutsätter eller grundar sig i en bestämd *förförståelse*. Denna förförståelse består av olika former av kunskap som t ex teorier, olika slags erfarenhet, insikt och färdighet. Dessa utgör de ”glasögon” utan vilka man inte kan tolka något alls. T ex när en läkare ställer diagnos är det dennes utbildning och erfarenhet som är förförståelsen och utgör den referensram som ligger till grund för tolkningen av symtom och diagnos. Varje *tolkning* kommer att föregås av vissa förväntningar eller förutfattade meningar (Barbosa da Silva & Wahlberg 1994).

3.3.2 Förförståelsens betydelse

Den hermeneutiska forskningen är subjektiv och forskaren använder medvetet sina värderingar i forskningsprocessen. De olika livserfarenheter och den kunskap forskaren har utgör hans förförståelse. Den behövs för att kunna tolka forskningsmaterialet (Patel & Tebelius, 1987).

Förståelse faller alltid, enligt hermeneutiken, tillbaka på att delen måste relateras till en helhet för att ge någon innebörd överhuvudtaget. ...Redan vid första mötet med det som skall tolkas har vi en föreställning om vad det betyder; vi har en förförståelse. Det är denna förförståelse som sedan ständigt förändras i tolkningsprocessen. Genom att explicitgöra förförståelsen gör man utgångspunkten för tolkningen tydlig. På så sätt undanhåller forskaren inte läsaren sitt perspektiv. Ytterst bygger detta på att forskningen skall vara tillgänglig för kritisk granskning (Larsson, 1994, s.165).

Enligt Larsson, (1994) finns det en svårighet i att redovisa sin förförståelse, eftersom nästan allt man tänkt i princip skulle kunna påverka tolkningen. Här blir det då viktigt att vara praktisk och avgränsa sig till det som är rimligt och relevant. Det kan 1) handla om att redovisa forskningsläget som är de olika hypoteser eller tolkningar som tidigare formulerats. Dessa blir då utgångspunkten för det som skall tolkas. 2) Man kan redovisa sin förförståelse genom att deklarerera personliga erfarenheter som är betydelsefulla och relevanta för forskarens förförståelse av det som skall tolkas. 3) En tredje variant är att redovisa sin förförståelse genom att välja en tolkningsteori, t ex psykoanalytisk eller marxistisk, och deklarerera detta val öppet. ”*I en hermeneutisk tradition är det således tecken på hög kvalitet att man redovisar det perspektiv som är en viktig del av tolkningen*” (Larsson, 1994, s.166).

Alvesson & Sköldberg (1994) talar om reflekterande forskning och att denna kännetecknas av två grundelement, *tolkning* och *reflektion*. Tolkningen kräver noggrann medvetenhet om teoretiska antaganden, språkets och förförståelsens betydelse, vilka utgör viktiga bestämningar bakom tolkningen. Reflektionen vänder blickarna ”inåt” mot forskaren som person, dennes forskarsamhälle, samhälle som helhet, intellektuella och kulturella traditioner samt språkets och berättandets (framsällningsformens) centrala betydelse i forsknings-sammanhang. Reflektionen kan definieras som *tolkning av tolkning* och igångsättande av kritisk självprövning av egna tolkningar.

I denna uppsats vilken är en litteraturstudie, analyserar jag andra författares/forskarens tolkningar av sina resultat, för att komma fram till mina egna tolkningar och resultat. Här har Hermeréns (1983) kriterier av tolkningsmetoder varit användbara, (se avsnitt 3.3). Främst med tonvikten på den semantiska tolkningen och tolkningen av författarens mening, då mycket av litteraturen varit på engelska.

Vad beträffar förförståelsen i uppsatsen redovisas *forskningsläget* genom litteraturgenomgången i teorikapiteln (kap.4-5). Genom att denna uppsats är en litteraturstudie ligger litteraturen också till grund för en självständig analys. Detta till skillnad från om det hade varit fråga om en empirisk undersökning, då resultatet av undersökningen hade varit föremål för analys och tolkning, med hjälp av litteraturen. Här är litteraturen delvis en del av de ”glasögon” som Barbosa da Silva & Wahlberg (1994) talade om (avsnitt 3.3.1), och som istället blir undersökta och analyserade.

Den andra delen av dessa ”glasögon” som inverkar på tolkningen av de föregående, är min egen *personliga erfarenhet*. Ett exempel finns i bil. 1. Även min utbildning, främst inom pedagogik, har haft betydelse för hur jag valt ut litteraturen och läst denna. Främst genom vad jag lärt mig om hur man kritiskt granskar teorier och vetenskapliga undersökningar. Även mina 15 år som lärare och kroppsterapeut i Rosenmetoden kommer påverka mina val och tolkningar innehållet i litteraturen. Detta eftersom jag under dessa år tagit del av tusentals människors mycket personliga livserfarenheter, som både berört och påverkat mig på många plan. Det har resulterat i både personliga insikter och värderingar. Detta har påverkat mitt hanterande och urval av den forskning på människors erfarenhetsbaserade lärande som presenteras i uppsatsen.

Jag har inte valt någon speciell tolkningsteori att utgå ifrån, när jag analyserar innehållet i litteraturen. Däremot är mitt forskningsperspektiv och ansats inspirerat av heremeneutiken. Här finns en betoning på vikten av förförståelsen och förståelse för att varje tolkning föregås av förväntningar och förutfattade meningar, liksom Barbosa da Silva & Wahlberg (1994) talade om i avsnitt 3.3.1. Ett sätt för mig att redovisa en liten del av en författares/forskares förförståelse, vars teorier jag använt i uppsatsen, finns i bil 2. Då jag använt andra forskares tolkningar och resultat blir den självkritiska prövningen av mina egna tolkningar, ”tolkningen av tolkningar” som Alvesson & Sköldberg (1994) poängterar, extra viktig. Det har bl a tagit sig uttryck i en noggrannhet och självkritiskt förhållningssätt vid mina tolkningar och översättningar av de utländska författarnas texter.

3.3.3 Källkritik

Thurén (1986) menar att när man gör en källkritisk bedömning är det viktigt att ta hänsyn till *beroende* och *tendens*. En god berättande källa är oberoende av påverkan utifrån. Det bästa är om berättaren själv upplevt händelsen och inte pratat med någon annan om den, så att påverkan inte kunnat uppstå. När det gäller tendens ska en god källa helst vara opartisk, dock är detta rätt ovanligt, då de flesta berättelser innehåller någon form av tendens. Men Thurén menar att man kan ta hjälp av vissa tumregler för bedömning av tendentiösa källor. T ex. att det *inte finns några helt pålitliga källor*, då omedvetna förvrängningar, värderingar och förutfattade meningar inverkar. *Det två källor med motsatt tendens är ense om*, är antagligen sant. *Flera källor med motsatt tendens* ger sannolikt en mer komplett bild än en källa som tror sig vara opartisk.

För att ta hänsyn till beroende och tendens i textmaterialet till denna uppsats har jag använt mig uteslutande av primärkällor med god vetenskaplighet. Det finns dock ett undantag, där jag valt att inte använda mig av primärkällor, nämligen delar av avsnitt 4.1. I det avsnittet finns en sammanfattande historik av Deweys, Lewins och Piagets teoribildningar. Här har jag medvetet valt att använda mig av sekundärkällor skrivna av andra forskare, främst Ohlsson & Granberg (1998), för att få en så korrekt sammanfattande bild som möjligt av dessa tre stora teoretikers

arbeten. För att lyfta fram den tendens som kan urskiljas i flera teoretiska modeller som presenterats, har jag tagit med olika författare/forskares bedömning och kritik av dessa olika modeller.

Ett problem jag stött på med den svenska litteraturen om erfarenhetsbaserat lärande som översatts från den engelska, har varit i översättningen av begreppet ”experience”. Enligt *Engelsk – svenska ordboken*, Svensén (1980) har ordet experience två betydelser: 1. Erfarenhet, 2. Upplevelse. Men i svensk litteratur används ofta enbart ordet ”erfarenhet” för översättning av engelskans ”experience”, ordet ”upplevelse” har utelämnats.

I *Svensk ordbok*, (1986), ges följande betydelse av orden: **Uppleva**, 1. Vara med om (ngt.) som direkt berörd part. 2. Uppfatta och värdera på ett känslomässigt plan. **Upplevelse**, något som man upplevt och som objektivt kan beskrivas. Även utvidgad om svårbeskrivbar eller oanalyserad (helhets) känsla. Ordet **Erfarenhet**, ha utövande av någon praktisk verksamhet bakom sig. Även det att ha upplevt något.

När jag har översatt engelsk litteratur innehållande ordet ”experience” har jag använt mig av *båda* betydelserna ”uppleva/upplevelse” och/eller ”erfarenhet” beroende på hur jag uppfattat och tolkat författarens syfte och mening med innehållet. Här har Hermeréns (1983) kriterier varit till hjälp (se avsnitt 3.3).

4 Erfarenhetsbaserat lärande

Det här kapitlet inleds med en definition på erfarenhetsbaserat lärande. Sedan följer en kort historisk bakgrund av tre betydelsefulla teoretikers bidrag till lärande genom erfarenhet. Resterande delen av kapitlet behandlar fem viktiga kriterier som finns då lärande grundar sig på mänskliga erfarenheter och upplevelser.

Först en definition på erfarenhetsbaserat lärande (experiential learning):

. . . it may be useful to summarize . . . the characteristics of the experiential learning process by offering a working definition on learning. **Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.** This definition emphasizes several critical aspects of the learning process as viewed from the experiential perspective. First it emphasizes on the process of adaptation and learning opposed to content or outcomes. Second is that knowledge is a transformation process being continuously created and recreated, not an independent entity to be acquired or transmitted. Third, learning transforms experience in both its objective and subjective forms. (Kolb, 1984, s 38).

Denna definition av vad erfarenhetsbaserat lärande är har jag tagit fasta på i denna uppsats. Betoningen är att både lärandet och kunskapen är en ständigt föränderlig process som uppstår genom individens upplevelser och erfarenheter.

4.1 En historisk tillbakablick: Dewey, Piaget och Lewin.

Ohlsson & Granberg (1998) tar fasta på Kolbs (1984) uppfattning om att det finns tre personer som varit föregångare inom erfarenhetsbaserat lärande. De är; John Dewey, Jean Piaget, och Kurt Lewin.

4.1.1 John Dewey (1859-1952)

Dewey betonade vikten av att bygga på upplevelser och erfarenheter som stimulerar till lärande och utbildning.

Just as no man lives or dies to himself, so no experience lives and dies to itself. Wholly independent of desire or intent, every experience lives on in further experiences. Hence the central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences (Dewey, 1938)

Tänkande och lärande är ändamålsenliga egenskaper för en människa, när hon i den konkreta verkligheten aktivt interagerar med sin omgivning. Enligt Dewey är lärande en dialektisk process som omfattar erfarenhet, begrepp, observationer och handlande. Impulser från erfarenhet ger drivkraft åt idéer och idéer ger impulserna en riktning. (Ohlsson & Granberg 1998).

Dewey är känd för sitt erfarenhetsbaserade motto, "Learning by doing", som avser att den lärande eleven skall vara den aktive i undervisningssituationer och att läraren skall vara en handledare. Lärarens uppgift är att uppmärksamma elevernas intressen och stimulera dem till lösning av olika problem. Eleverna är motiverade av fyra behov eller intressen: 1) socialt behov av gemenskap, 2) nyfikenhet i att utforska, 3) lust att skapa och tillverka, samt 4) ett estetiskt intresse (Dewey 1980).

4.1.2 Jean Piaget (1896-1980)

Ohlsson & Granberg (1998) menar att Piaget beskriver lärande genom att individen utvecklar kognitiva strukturer (sitt personliga sätt att tänka). Genom dessa tar individen in och förstår sin omgivning. Piaget beskriver denna utveckling i olika stadier. Han beskriver också relationen mellan individen och omgivningen i termer av en adaptationsprocess. Den kan beskrivas på följande sätt:

- Genom *adaptionsprocessen* anpassar individen sitt eget tänkande för att ta in ny information och nya erfarenheter. Det sker genom assimilation och ackommodation.
- Genom *assimilation* läggs nya erfarenheter till de individen redan har, utan att personens kognitiva scheman behöver ändras. Man förstår omgivningen.
- Genom *ackommodation* förnyar individen sina kognitiva scheman för att kunna anpassa dem till den yttre omgivningen. Här behöver individen förändra sin kunskap för att kunna förstå omgivningen.

Piagets teorier är en form av systemtänkande. System som hela tiden strävar efter att söka jämvikt (ibid).

4.1.3 Kurt Lewin (1890-1947)

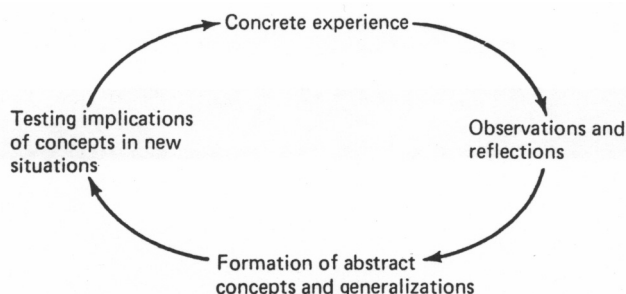
Lewin byggde mycket av sin teoribildning på mänskliga erfarenheter. Han har utvecklat *fältteorin*, där han ansåg att varje individ existerade i ett livsrum med många krafter verksamma. Individen påverkas här av objekt han möter och påverkar, människor han träffar, hans privata tankar, anspänningar, mål och inre krafter. Lärandet sker som ett resultat av förändring i kognitiva strukturer. Lewin använde fältteorin som utgångspunkt för studier på hur grupper handlade och tog beslut. Han kallade den forskningen som var inriktad på social handling för *aktionsforskning* (Ohlsson & Granberg 1998).

Lewin har inte själv skrivit mycket om sitt arbete, men Lippit (1949) som var en kollega till Lewin, beskriver hur Lewin utvecklade den sk *Laboratoriemetoden* som är en metod för smågrupper (laboratories) med målsättning till lärande och förändring. Genom detta arbete uppstod de sk T-grupperna (T betyder training), som är en ostrukturerad grupp med en passivt observerande gruppleddare, som ger feedback till deltagarna på vad han observerar i deras beteende och handlande. Genom denna feedback får deltagarna förbättrad möjlighet till lärande, förändring och ökad självinsikt. Man insåg att denna praktiska erfarenhet i grupp, feedback och analys av vad som hände i gruppen, gav större kunskaper än vad en föreläsning i ämnet gav.

Kolb (1984) som ingående studerat och använt sig av Lewins tankegångar har sammanfattat några av dessa i en av sina modeller.

4.1.4 Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande

Kolb (1984) har sammanfört Lewins teorier om lärande genom erfarenhet i en (numera välkänd) modell:



Figur 4.1 The Lewinian Experiential Learning Model (Kolb 1984, s 21)

Innehållet av modellen beskriver Kolb med egna ord på följande sätt:

Two aspects of this learning model are particularly noteworthy. First is its emphasis on *here-and-now concrete experience* to validate and test abstract concepts. Immediate personal experience is the focal point for learning, giving life, texture, and subjective personal meaning to abstract concepts and at the same time providing a concrete, publicly shared reference point for testing the implications and validity of ideas created during the learning process. When human beings share an experience, they can share it fully, concretely *and* abstractly.

Second, actionresearch and laboratory training are based on *feedback processes*. Lewin and his followers believed that much individual and organizational ineffectiveness could be traced ultimately to a lack of adequate feedbackprocesses. This ineffectiveness results from an imbalance between observation and action – either from a tendency for individuals and organizations to emphasize decision and aktion at the expence of information gathering, or from a tendency to become bogged down by data collection and analysis. The aim of the laboratory method and action research is to integrate these two perspectives into an effective, goal-directed learning process (Kolb 1984, s 21).

Det finns dock viss kritik mot denna modell. Boud, Keogh & Walker (1985) menar att tyvärr diskuterar Kolb inte särskilt ingående hur stadiet av observation och reflektion går till. De anser att detta stadie kan förstås som individens sätt att associera en ny idé med en gammal. De tycker inte modellen bidrar till förståelsen för vilka beståndsdelar som själva reflektionsprocessen innehar. Mer om reflektionens betydelse och Bouds teoribildning kommer i följande avsnitt.

4.2 Lära av erfarenhet - fem kriterier

David Boud är professor och forskare vid University of Technology i Sydney. Han har skrivit flera böcker om erfarenhetsbaserat lärande och har en egen historia med denna form av lärande som gett honom personliga erfarenheter och insikter. Se bil. 2. Tillsammans med Cohen & Walker (1993) har Boud identifierat fem olika kriterier som finns vid lärande av

erfarenhet. Här har han valt ut det som är mest utmärkande vid denna typ av lärande. Det är: 1) Erfarenhet är grunden och stimuli för lärande. 2) Den som lär sig konstruerar aktivt sin erfarenhet. 3) Lärande är en holistisk process. 4) Lärande är en social och kulturell konstruktion. 5) Lärande påverkas av det socio-emotionella sammanhanget.

4.2.1 Erfarenhet/upplevelse (experience) är grund och stimuli för lärande

Varje erfarenhet är potentiellt en möjlighet för lärande. Vanligen väljer vi att inte fokusera på de möjligheter till lärande i vårt dagliga liv, då de kan leda oss in på alltför många olika områden för mänskligt och medmänskligt upptäckande. Det kan vara personligt eller opersonligt, formellt eller informellt, och systematiskt eller ostrukturerat. Början till lärande sker först när vi urskiljer någon aspekt i vår erfarenhet från vilken vi har något att lära. Det kan vara när vi har ett behov av att lära och ser till att få det behovet tillfredsställt: "Jag behöver en ny bil och jag måste kolla upp olika möjligheter". Lärande kan också ske av en händelse från en erfarenhet vi enbart känt oss dragna till. T ex när man fått lust att lyssna på musik, upptäcker man hur mycket man lärt sig om en favoritkompositörs verk (Boud, *et al.* 1993).

Effekterna av erfarenheter påverkar allt lärande: vad man inspireras av, vad man undviker och hur man hanterar en uppgift. Allt detta är kopplat till vad som hänt tidigare (Boud & Miller 1996). Tidigare erfarenheter som haft en positiv eller negativ effekt, stimulerar eller undertrycker nytt lärande (Boud, *et al.* 1993).

4.2.1.1. Hinder för lärande av erfarenhet

Jarvis (1992) betonar också kopplingen mellan erfarenhet/upplevelse och lärande. Men alla människor lär sig inte alltid något från sina erfarenheter. Jarvis påvisar att det finns tre olika typer av icke-lärande (nonlearning) som respons på erfarenheter. 1) *Antagande/förmodan*; som innebär en känsla av tillit till att världen inte förändras och därför kan framgångsrika handlingar upprepas. Ett vanligt sätt att hantera bekanta, ofta sociala vardagsupplevelser på, som sker närmast mekaniskt och utan större tänkande. Naturligt med tanke på att det skulle vara alltför oangenämt för människor att behöva överväga varje ord och handling i alla sociala situationer. 2) *Nonconsideration*; är ett annat sätt då man inte tar hänsyn till erfarenheter som skulle kunna leda till lärande. Det kan vara av flera skäl, t ex. människor är för upptagna av annat, rädsla för vad en handling kan resultera i, förstår inte situationen eller på grund av oförmåga. 3) *Avvisande* (rejection), är när människor avvisar möjligheten för lärande av en upplevelse. T ex. när en äldre (eller yngre) person upplever komplexiteten i en modern stad och utbrister: "Jag förstår inte vad som håller på att hända med den här världen!" Här finns möjligheten till erfarenhetsbaserat lärande om vår komplexa värld, men istället för att undersöka och försöka förstå den, avvisar vissa människor möjligheten. Då tjänar avvisandet till att bekräfta och behålla en gammal uppfattning (Jarvis, 1992).

Boud & Walker (1993) beskriver också hinder (barriers) för lärande. När man tittar på ursprunget till hindren för en person som möjlighet att lära, finner man att de finns både i det *inre* hos personen själv och i den *yttre* miljön. De inre kan handla om tidigare negativa erfarenheter, antaganden och uppfattningar som accepterats om vad man kan klara av. Det kan också vara begränsande uppfattningar om vilken form av lärande som fungerar. Inre hinder kan också vara brist på medvetenhet om ens egna föreställningar, vilket känslomässigt tillstånd man befinner sig i eller olika beteende mönster. Yttre hinder kan komma från

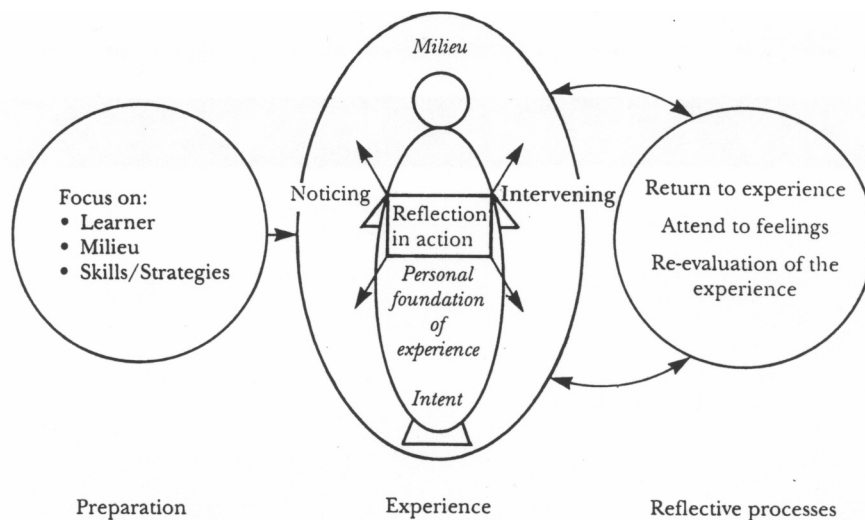
människor, inlärningsmiljön, den personliga situationen och sammanhanget man befinner sig i samt, sociala krafter som fördomar, kulturella förväntningar, klasskillnader med mera.

4.2.1.2. Reflektionens betydelse för lärandet

Reflection is turning a topic over in various aspects and in various lights so that nothing significant about it shall be overlooked – almost as one might turn a stone over to see what its hidden side is like or what is covered by it (Dewey, 1991, s 57).

Erfarenhet allena är inte nyckeln till lärande. Men vad är det då som får en erfarenhet att bli till lärande? Vad är det som gör att en person som lär sig något får ut maximala nyttan ur lärosituationen? Hur kan denne använda sina erfarenheter i ett nytt sammanhang? Vad är det som gör att vissa verkar få större behållning än andra? Desto mer Boud *et al.* tänkt på de här sakerna, desto mer har de kommit fram till betydelsen av *reflektion*. Vad är det man vanligtvis tänker på med ordet reflektion? På ett fysiskt plan handlar det ofta om speglar och att se en parallell bild av verkligheten. Ur en mänsklig synvinkel är det ofta att tänka över något under tystnad och få förståelse för de erfarenheter vi har haft. Det kan också ske i samspråk tillsammans med andra t ex. i gruppdiskussioner (Boud *et al.* 1985)

Boud & Walker (1993) har arbetat fram en modell för reflektionsprocessen och hur man underlättar lärandet genom erfarenheter. Den bygger på en systematisk studie av de olika faktorer som är viktiga vid denna form av lärande. Modellen har tre faser, *Förberedelse* (preparation) för upplevelsen/erfarenheten, *Upplevelsen/erfarenheten* (experience), och *Reflektionsprocess* (reflective process).



Figur 4.2 Model of reflection process in learning from experience Boud & Walker (1993, s 77)

Modellen har tre nyckelfaktorer: *Återvända till upplevelsen*, (return to experience), dvs när man går tillbaka och minns upplevelsen utan att döma eller värdera. *Uppmärksamma känslor*, (attend to feelings), som kommer upp i samband med att man minns upplevelsen. Känslor som stör reflektionsprocessen behöver tas om hand och känslor som stödjer den utvecklas. *Utvärdering*, (re-evaluation) av ens erfarenheter sker genom att man jämför

upplevelsen med tidigare erfarenheter, integrerar den nya upplevelsen med befintligt kunskap, testar den på något sätt och gör den till sin egen (Boud & Walker, 1993).

En annan faktor som modellen visar på är att reflektion inte bara sker efter en erfarenhet, utan också sker mitt i händelsernas centrum av upplevelsen, *reflektion i handling* (reflection-in-action). Hur detta sker är beroende av ens *avsikt* (intent) och den *personliga grunden av erfarenheter* (personal foundation of experience). Denna grund är den inverkan de tidigare händelser har på ens liv och som format på vilket sätt man är som person och hur man interagerar med sin omvärld. (se även 4.2.2). *Uppmärksamma* (noticing) och *Ingripa* (intervening) är två aktiviteter som är en del av dynamiken hos *reflection-in action* (Boud & Walker, 1993).

4.2.2 Personer som lär sig något (learners) konstruerar aktivt sina erfarenheter

People are, to some extent, the sum total of their previous experiences. They bring their biographies to every new experience. Every time they have an experience, they use their store of knowledge to interpret that experience and, where necessary, to transform it into knowledge, skill, or attitude that helps them grow (Jarvis, 1992, s 14).

Varje erfarenhet påverkas både av personens unika historia och det nuvarande sammanhanget. Vid lärande så både tolkar och lägger man in sin egen betydelse i händelser man är med om. (Boud & Miller 1996). När olika personer är med om samma händelser, kommer deras upplevelser och erfarenheter att skilja sig åt. De konstruerar och rekonstruerar dem olika. Förväntningar, kunskaper, attityder, och känslöstämningar kommer att påverka tolkningen och konstruktionen av erfarenheterna (Boud, *et al.* 1993)

Den samlade effekten av personlig och kulturell bakgrund är det som mest påverkar hur man konstruerar sina erfarenheter. Man kan kalla den för "den personliga grunden av erfarenhet". Det är den inverkan de tidigare händelser har på en individs liv som format på vilket sätt man är och svarar gentemot omvärlden. Vi är alla mottagliga för att lära på speciella sätt eller svara gentemot speciella situationer. Vissa författare kallar detta för "inlärningsstilar" och försöker klassificera dem. Ibland kan det vara lämpligt, men ofta är förlusten större än vinsten, då man ignorerar det unika och genuina i varje persons bakgrund och sätt att erfara omvärlden på (Boud, *et al.* 1993).

Kunskap och medvetenhet om den personliga grunden av erfarenhet är svåråtkomlig, både för personen själv som skall lära sig något och även för andra människor i dennes omgivning. Den här grunden är delvis tillgänglig genom individens avsikter. Man närmar sig varje händelse med en mängd förväntningar som gör personen mer tillgänglig för vissa resultat, men också mer otillgänglig för andra. (Boud, *et al.* 1993).

Det finns också ett fascinerande inslag med den kunskap vi får genom att lära av erfarenhet. Nämligen att den blir så personlig, så viktig för var och en av oss och så svår att förmedla till andra. Även att det som erfarenheten lär var och en av oss är precis så olika som vi människor är sinsemellan. Samma erfarenhet kan ge människor helt olika kunskap: "Samma värme som gör ägget hårt, åstadkommer att smöret smälter" (Moxnes, 1984, s 56).

4.2.3 Lärande är en holistisk process

Lärande upplevs normalt som en enda stor helhet. Det finns en kontinuitet mellan upplevelser och erfarenheter, även om de kan uppfattas som enskilda. I mycket som skrivits om lärande har man behandlat det som om lärande existerade separat och åtskilt inom olika områden. En vanlig uppdelning är mellan det kognitiva, (har med tänkande att göra), det affektiva, (har med värderingar och känslor att göra), och det psykomotoriska, (har med handlande och görande att göra). Ibland kan det vara användbart att ha dessa åtskillnader i åtanke, men ingen av dessa områden är absolut och oberoende av de andra, liksom att inget bör anses viktigast på bekostnad av de övriga (Boud *et al.* 1993).

Balansen mellan olika områden av lärande kan variera beroende på sammanhang, ändamål och i vilken tid de existerar. Däremot kan inget av dem uteslutas. Det är omöjligt att avskilja den lärande från hans eller hennes sammanhang, från processen denne är involverad i, eller från dennes tidigare erfarenheter. Processen av lärande är alltid beroende av tidigare erfarenheter och sammanhanget det uppstår i (Boud *et al.* 1993).

En typ av lärande kan dominera vid en viss tidpunkt, men allt lärande involverar känslor och emotioner/känslöstämningar (affektivt), det intellektuella (kognitiva), och handlande (psykomotoriskt). Det kan ibland vara bekvämt för en utbildare/lärare att föreställa sig att bara *en* av dessa aspekter är involverad. Detta är ett av de största misstag man kan göra, då man har med lärande av erfarenhet och upplevelser att göra. Det sker när en utbildare/lärare inte har förmågan att identifiera sig helt med inlärningsupplevelsen hos de lärande/studenterna. När man t ex. tänker tillbaka på nästan vilken erfarenhet som helst, är olika delar kopplade och hänger samman med varandra. För den som lär sig något, upplevs erfarenheten som en enda stor helhet (Boud *et al.* 1993).

Brew (1993) betonar också vikten av att lärande är en holistisk process och att vi alla har tendenser till att förbise detta. Ofta när det talas om lärande från erfarenhet så finns det underförstått en uppfattning om att lärandet har en ackumulativ och progressiv kvalitet. Det antas att de samlade erfarenheterna parallellt leder till samlad kunskap. Visst vet de flesta generellt sett mer efter en utbildning eller en forskningsprocess, än vad man gjorde i början. I varje fall har man en bredare repertoar av kognitiva förmågor och mer av komplexa idéer. Däremot att detta i sig självt skulle göra oss mera förståndiga eller klokare är missvisande. Därför att den uppfattningen innebär att man inte har räknat in vårt *inre vetande*, som bygger på erfaren experimentell kunskap (Brew, 1993).

Brew (1993) skriver om detta utifrån sin egen erfarenhet från den forskningsprocess hon var upptagen med när hon skrev sin doktorsavhandling:

So I set out on my research. I was looking at how knowledge develops. What I found was that while there was an appearance of a progressive deepening of my understanding, and that was fed by a strong desire to find out, to know, there was also, following me along, a strong desire not to know or to not know. . . . You may protest that for you things are different, that you want to know everything, but what I found was that I had a whole repertoire of mechanisms and procedures for preventing me finding out what I didn't want to know. Some of these were particular to me and were derived from my own personal history. For example, I did not want to know that I couldn't spend the rest of my life in the house I adored. But some I found embedded in the culture of academic inquiry. For example, in its emphasis on detached impersonal knowledge, traditional academic inquiry de-emphasizes the role and value of human subjective experience. . . . Indeed, it is possible to argue that if we

wanted to invent a form of inquiry that prevented us from knowing those things we fear to know and also prevented us from coming to know ourselves, we could do a little better than our traditional scientific method (Brew, 1993, s 89-80).

Innebörden av den här formen för lärande från erfarenheter är rätt oroande. Det innebär att det lärande vi är involverade i är ett sätt att undvika det vi behöver eller borde lära oss. Det betyder att en helt liv av erfarenheter och lärande kan vara ett försvar mot den kunskap vi minst av allt vill erkänna. Det innebär att vi kan bygga upp en hel kunskapsbank av falsk kunskap för att undvika det vi inte vill lära oss. Det betyder också att vi kan använda oss utav en mängd otillräckliga kännetecken och kriterier för att kontrollera riktigheten av våra kunskaper (Brew, 1993).

Traditionell inläring av kunskap kan alltså begränsa möjligheten att lära känna oss själva. Det blir så mycket "oväsen" från alla idéer och aktiviteter utanför oss själva att vårt inre vetande blir fördunklat. Dessutom, som också nämnts tidigare, detta oväsen ger stöd till vår rädsla för inre kunskap. Men problemet med inre kunskap är att vi kan inte välja bort den. Därför att det är ett "vetande" och inte ett antagande. T ex. när vi vet att ett visst arbete inte är rätt för oss, men ändå fortsätter med ansökningsproceduren, kommer detta vetande inte att försvinna eller bli tystat. Vi kan försöka ignorera detta, lära oss hantera och försöka leva med det, men vi kan aldrig undkomma de problem och fakta som denna form av vetande visar oss (Brew 1993).

Vad vi ibland behöver göra för att ha möjlighet att nå fördjupad kunskap, inte minst om oss själva, är att vara villig och "avlära" (unlearn) det vi lärt oss. Genom att blottlägga det vi inte vet, utan att ersätta det med något vi lärt oss tidigare. Det kan vara i situationer där all vår tidigare kunskap om världen och oss själva visar sig vara otillräcklig, t ex vid kriser i kärleksrelationer, eller vid tillfällen när man "anar" att ens inre övertygelse inte stämmer överrens med ens bekanta uppfattningar, t ex. i upplevelsen av sin arbetssituation. Detta betyder att vi använder färre känslomässiga försvar och får genom detta större tillgång till vårt inre vetande (Brew 1993).

Moxnes (1984) menar att avlärande är nödvändigt även när vi har grundat vissa principer på för litet erfarenhetsmaterial. Ibland kan vissa generaliseringar, värderingar och förutfattade meningar vara grundade i enbart en enda upplevelse. Innan man då "verkliga" kan lära sig något, måste det ske ett avlärande, dvs man lär sig att mycket inte är som man tror. Ett sådant här "avlärande genom erfarenhet" kan vara en rätt så betungande process och kan likna det man förknippar med en terapeutisk process. Känslor som ofta förknippas med terapi – hjälplöshet, ångest, förvirring, depression, tvång osv, ingår ofta i riklig mängd i en avlärningsprocess.

Brew (1993) förtydligar också sambandet mellan avlärande, visdom och erfarenhet:

Wisdom may come through experience, but it does not come through an accumulation of experience. Unlearning is about being prepared to throw out what one has learnt and begin afresh. I'm inclined to say that it is the process of learning that is important; that there is only the journey, never the destination. However, I think what I'm referring to is the process of unlearning: the attempt to access our inner knowing; the coming to face, again and again, with our ignorance; with our

not-knowing. The highest point of knowing is not knowing. Herein lies the paradox of learning from experience (Brew, 1993, s 97).

4.2.4 Lärande är en social och kulturell konstruktion

Den som lär sig något konstruerar och skapar sin egen upplevelse i ett kontext där sociala och kulturella värderingar finns, liksom ekonomiska och politiska omständigheter. Detta både begränsar lärandet och tillhandahåller möjligheter för den som lär sig (Boud *et al.* 1993,1996). Erfarenheten är dels grunden för själva lärandet, men den även förvränger, förminskar och begränsar. Det är inte möjligt att utesluta inverkan av sammanhang och kulturella betydelser. Däremot kan kritisk reflektion av erfarenheter uppenbara vissa ”ta för givet-antaganden” om både det egna och andras kontext och kultur.(Boud & Miller, 1996).

Moxnes (1984) menar att en form av lära-genom-erfarenhet är det s k metalärandet. Metalärandet är den kunskap och insikt som den lärande tillägnar sig av själva processen i den institution eller utbildningssituation han eller hon befinner sig. Det är ett kunskapsinhämtande som sker vid sidan om det officiella lärandet. I skolan kan det vara att elever lär att anpassa sig till en hierarkisk struktur, där läraren kan vara en dominerande person med auktoritet och överlägsenhet. Där lär man sig att lyssna till lärarens frågor och räkna ut hur de skall bli besvarade för att han/hon skall bli nöjd. Man lär sig hur man utnyttjar och konkurrerar med sina kamrater för att få bra betyg. Man lär sig hålla inne med åsikter som man tror är impopulära hos läraren för att undvika dåliga betyg. Man lär sig anpassning, smicker och fjäsk för att vara läraren till lags.

Moxnes (1984) påvisar att detta dolda inlärande finner man även inom andra institutioner, såsom psykiatriska sjukhus, fängelser, ålderdomshem, barnhem. Metalärandet kan många gånger motarbeta institutionens syfte. Man vet idag att fängelser skapar förbrytare av vissa människor som annars skulle ha varit avvikare. Mentalsjukhus skapar sinnesjukdom – ”. . .en insikt som betraktas som ett av de största framstegen inom psykiatrin de senaste tjugo åren”(s 51). Forskning visar att ålderdomshem påskyndar processen av själva åldrandet. Inom organisationer och på arbetsplatser förekommer också metalärande, som är de kunskaper och insikter man får genom den dagliga erfarenheten av systemet, dess ideologi och praxis.

Socialiseringsprocesser är läroprocesser som ofta har som avsikt att få individer anpassade till sin kultur. Det sker genom att individer i utbyte med varandra internaliserar sin kultur – språk, kunskaper, förmågor, värderingar och uppfattningar. Här är just språket av avgörande betydelse och man lär sig också tro att språket är utan värderingar, vilket är felaktigt. Man lär sig att anpassa sig till en mängd värderingar och uppfattningar, som om de vore objektiva. Därför kan lärande aldrig särskiljas från de maktförhållanden som finns i det sociala sammanhanget. Men inom detta sammanhang lär sig också individer att vara sig själva och även förändra sin kultur (Jarvis 1992).

Den mest betydelsefulla inverkan som kontext har på lärande, sker vanligtvis obemärkt genom språket. Vi har ord och begrepp i vårt språk för vissa erfarenheter, men inte för andra. Vi har ett exceptionellt välutvecklat språk för tekniska och vetenskapliga fenomen. Däremot har vårt språk för personliga och känslomässiga erfarenheter, knappt förändrats i modern tid (Boud, *et al.* 1993).

4.2.5 Lärande påverkas av det socio-emotionella sammanhanget

I believe that this cultural bias in favor of the supremacy of intellect coupled with the idealization of practicality, too often acts to lock out from the generation of knowledge, the riches of the universe of feeling (Postle, 1993, s 35).

Boud *et al.* (1993) menar att av alla de olika aspekter som han tagit upp som påverkar lärande, är just känslor och emotioner det som är mest nedvärderat i vårt samhälle. Det är praktiskt taget tabu att låta dessa inkräkta inom utbildningsinstitutioner, speciellt inom högre utbildning. Känslor och emotioner har en nyckelroll både som möjlighet och hinder till lärande. Förnekande av känslor är förnekande av lärande.

En del av de spänningar och motsättningar, mellan våra egna intressen och de i det yttre sammanhanget, visar sig genom känslor (Boud & Miller, 1996). Det finns två saker av betydelse här. Våra tidigare erfarenheter från det förgångna och nuvarande människors betydelse, antingen som stöd eller motsatsen. Tidigare erfarenheter påverkar lärandet i nuet, genom att vi bär med oss vårt eget socio-emotionella sammanhang av förväntningar på vad som kan och inte kan göras. Det nuvarande sammanhanget kan antingen förstärka och infria dessa förväntningar eller motsäga dem. Positiva kvalitéer från andra människor som stöd och tillit, eller negativa som hot och tvivel, i det nuvarande sammanhanget påverkar lärandet på olika sätt. På så sätt kommer olika typer av lärande att ske, beroende på om sammanhanget upplevs som positivt eller negativt (Boud *et al.* 1993).

Jarvis (1992) menar att även i parrelationer uppstår lärande genom att parterna upplever en känslomässig obalans. Det kan vara i relationer som är mycket harmoniska och där ena personen genomgår en inre förändring av något slag. Då uppstår ett "oförenligt möte" (disjuncture) och ett lärande uppstår genom att parterna försöker återta den förlorade balansen i relationen. Här finns det en paradox i hur lärande faktiskt uppstår för människor, nämligen den att det anses ofta som önskvärt att människor lever i konstant harmoni med varandra, parallellt med målsättningen är att man har möjlighet för lärande. Men, för att de bästa förhållandena för lärande skall finnas, behöver det här ideala stadiet av harmoni störas. Då kan det "oförenliga mötet" uppstå mellan människors olika uppfattningar och värderingar.

4.2.5.1 Inlärd hjälplöshet

Peterson, Maier & Seligman (1993) har forskat på fenomenet inlärd hjälplöshet. Detta begrepp innebär att vissa människor som haft den upprepade erfarenheten av okontrollerbara händelser, får en förväntan att händelser även i framtiden kommer att vara okontrollerbara och att det är meningslöst att försöka göra något för att förändra dem. . . . "experience with uncontrollable events leads to difficulties in motivation, cognition, and emotion" (s 141).

Det man vet om inlärd hjälplöshet är att det kan förekomma både hos individer och grupper. När det sker är det ofta olika faktorer som är involverade. En viktig faktor är människors förmåga till att förklara hur svåra och okontrollerbara händelser har uppstått. De människor som vanemässigt generaliserar sina iakttagelser eller/och har ett pessimistisk förklaringsbeteende, har större tendens än andra att tolka och uppleva händelserna som okontrollerbara. De pessimistiska är dessutom dåliga på att lösa problem och har lätt för att ge

upp. En annan faktor är att många människor med en pessimistisk läggning, drar sig undan från social gemenskap och därigenom förstärker sitt negativa beteende. Attityder som: ”Det är ändå ingen idé”, är vanliga. Man vet också att symtom på depression har en koppling till symtomen för inlärdd hjälplöshet. Dessutom vet man att kognitiv terapi och andra former av samtalsterapeutisk behandling fungerar mycket bra för att lindra depression, förbättra pessimistiskt förklaringsbeteende och förändra inlärdd hjälplöshet (Peterson *et al.* 1993).

4.3 Sammanfattning

Personer som har haft stor betydelse för utvecklingen av lärande genom erfarenhet är Dewey, Piaget samt Lewin. Dewey betonade vikten av att lärande skall bygga på erfarenheter och myntade mottot ”learning by doing”. Piaget i sin tur, visar hur lärande sker genom att individen utvecklar kognitiva strukturer och hur mänskliga erfarenheter utvecklas genom en adaptationsprocess av assimilation och ackommodation. Lewin visade på hur lärande uppstår genom förändring i kognitiva strukturer. Han utvecklade laboratoriemetoden och upptäckte hur feedbackprocesser understödde människors förmåga att lära genom erfarenheter. Kolb har utvecklat en modell för erfarenhetsbaserat lärande som bygger på Lewins insikter.

Enligt Boud finns det fem olika kriterier vid lärande av erfarenhet: 1) *Erfarenheten är grunden och stimuli för lärande*, där varje erfarenhet är en potentiell möjlighet för lärande. Effekterna av erfarenheter påverkar allt lärande, vad man inspireras av, undviker och hur man hanterar en uppgift. Det finns också hinder för lärande som kan vara respons på erfarenheter. Reflektionen har stor betydelse i att få erfarenheten till att bli ett lärande 2) *Den som lär sig konstruerar aktivt sina erfarenheter*, genom att man tolkar och lägger in egen betydelse i de händelser man är med om. 3) *Lärande är en holistisk process*, där lärande upplevs normalt som en enda stor helhet. Men ofta glömmar vi att lärande också innebär möjligheten att lära känna oss själva och att ”traditionellt” lärande kan bli ett sätt att undvika vårt inre vetande. 4) *Lärande är en social och kulturell konstruktion*, där sociala, kulturella, ekonomiska och politiska omständigheter begränsar och ger möjligheter för lärande. Metalärande uppstår genom själva processen i den institution eller utbildningssituation den lärande befinner sig i. Här kan ett oavsiktligt lärande uppstå som är negativt för personen i fråga och tvärt emot institutioners egentliga syfte. 5) *Lärande påverkas av det socio-emotionella sammanhanget*. Känslor och emotioner har stor betydelse för lärandet, då olika typer av lärande uppstår, beroende på om sammanhanget upplevs som positivt eller negativt. Inlärdd hjälplöshet kan uppstå då människor haft upprepade erfarenheter av situationer där de inte kunnat kontrollera eller påverka händelser som inverkat negativt på deras känsloliv.

5 Organisatoriskt lärande

Det här kapitlet inleds med en presentation av fyra olika teoretiska perspektiv inom organisatoriskt lärande. Sedan följer en fördjupad beskrivning av de två mest betydelsefulla perspektiven, det handlingsteoretiska och kognitiva.

Lärande organisationer har under senaste tiden blivit en stor fråga inom näringsliv och förvaltning. Den allmänna debatten och även konsultvärlden menar att de flesta problem i dagens organisationer kan av hjälpas med olika slags lärprocesser. Frågan blir då: Hur går det organisatoriska lärandet till? Eller hur lär organisationer egentligen? (Söderström 1996).

Definitionen av ”organisatoriskt lärande” som gäller i denna uppsats är hämtad från Dixon (1999):

I shall define organizational learning as the intentional use of learning processes at the individual, group and system level to continuously transform the organization in a direction that is increasingly satisfying to its stakeholders (s 6).

Viktigt i sammanhanget är också att komma ihåg allt organisatoriskt lärande sker via individerna i organisationen, något som Stein (1996) poängterar. När Dixon (1999) definierar vad en ”organisation” är för något, använder hon sig av Argyris och Schöns (1978) definition ur boken *Organizational learning*. Här menas att en grupp av människor blir en organisation när individerna i den: 1) Tar beslut i kollektivets namn. 2) Delegerar auktoritet till individer för att agera för kollektivet. 3) Sätter gränser mellan kollektivet och resten av världen.

Söderström (1996) anser att i litteraturen om organisatoriskt lärande löper två parallella synsätt: organisationen som lärande miljö och organisationen som ett lärande system. Det finns, menar han, fyra teoretiska modeller som belyser detta, en *systemteoretiskt*, en *pedagogisk*, en *kognitiv* och en *kulturell* förklaringsmodell. Söderström menar att de flesta forskare inom organisatoriskt lärande har någon form av systemteoretisk utgångspunkt. Dock, menar han, att det har skett en utveckling, där nya teoretiska modeller vuxit fram på grund av att man upplevt att det klassiska systemtänkandet var för snävt. På detta sätt har aktörstänkandet, samt paralleller till kognitiv psykologi och kulturperspektiv inom organisatoriskt lärande vuxit fram.

Söderström (1996) visar att inom viss organisationsforskning studerar man organisationen genom det han kallar *aktörssynsättet*. Här ser man organisationen som en slags arena där olika aktörer uppträder, var och en med sina omvärldsbilder, motiv och resurser. Dock är själva *handlingen* (the aktion) den synliga och avgörande variabeln. Här är finns en författare av dominerande betydelse inom organisatoriskt lärande; Chris Argyris (se vidare 5.1). I den *pedagogiska* förklaringsmodellen ses inläring och kunskap som en följd av pedagogisk påverkan, främst i en utbildningssituation. T ex. studeras hur många personer inom en organisation utbildas. Dock ger denna modell ingen tillräcklig förklaring på hur organisationer lär och förnyar sin kollektiva kompetens.

I den *kognitiva* modellen ses organisatoriskt lärande som en kollektiv process, där ett antal inflytelserika aktörer utvecklar nya kognitiva strukturer och därefter påverkar övriga medlemmar inom organisationen till att förändra sina tankestrukturer. Detta perspektiv är av mycket stor betydelse inom dagens organisatoriska lärande. Här har både Nancy Dixons och Dag Björkegrens forskning och teoribildningen en viktig plats, liksom (Söderström 1996). (Se vidare 5.2).

I den *kulturella* modellen betonas vikten av en stark företagskultur för framgång, där förekomsten av dominerande tankemönster, t ex. gemensamma värderingar som delas av medlemmarna. Man förklarar lärande som en förändring av kulturella föreställningar bland olika grupper och individer i organisationer. Denna modell förklarar inte alla aspekter av organisatoriskt lärande men tillför en ny dimension (Söderström 1996).

I denna uppsats har jag valt att avgränsa mig till främst två av ovan fyra nämnda modeller. Jag har valt att kalla dem för perspektiv och koncentrera mig då på *Handlingsteoretiskt perspektiv (aktörsmodellen)* och *Kognitivt perspektiv (kognitionsmodellen)* eftersom dessa har en så dominerande och viktig betydelse inom organisatoriskt lärande. Något som också Söderström (1996) här ovan poängterat.

5.1 Handlingsteoretiskt perspektiv:

5.1.1 Individuella läroprocesser i ett organisatoriskt sammanhang

Individer kan vara engagerade i många olika former för handlande. Argyris, Putnam & Mclain Smith, (1985), menar att även talandet och kommunicerandet människor emellan är en form av handling. Det finns ett problem som kan uppstå när människor försöker förstå varandra, nämligen att olika människor *tolkar* vad de hör, olika. För att underlätta lärande om detta fenomen har Argyris *et al.* utvecklat den sk. Slutledningsstegen (Ladder of inference).

På den första ”stegpinnen” dras slutsatser i konversationerna från det som *observeras*, t ex från vad någon säger. (”Rakt upp och ner” utan att lägga till eller dra ifrån något, författarens anm.). På den andra stegpinnen dras slutsatser genom det *kulturella* meningsinnehållet. Förståelsen som delas av alla med samma språkkultur. (Kan innehålla uttryck som t ex, ”Det var något i hästvåg”, författarens anm.). Den tredje pinnen är den *personliga* innebörden någon använder sig av. T ex en individ drar slutsatsen om någon annans kommentar som ”klumpig” eller ”okänslig” (Argyris *et al.* 1985).

I Chris Argyris Handlingsteorier (Theories of Action) är *Espoused Theory*, de antaganden, normer och värderingar som en person *påstår* sig följa och använda för sitt beteende och handlande, men i själva verket ofta inte gör det. Skillnaden mellan vad folk säger och vad de verkligen gör, är ju en gammal historia. *Theory-in-use* är de handlingsstrategier som grundar sig i helt omedvetna ”kognitiva kartor” som består av normer, värderingar och som i själva verket styr ens avsikter, handlande och beteende. Det är dessa strategier individer använder för att behålla kontroll över läget (Argyris *et al.* 1985).

Det går att bli medveten om dessa kognitiva kartor genom att *reflektera över handling* (reflection on action). Det är dock viktigt att hålla i åtanke att reflektion i sig självt också styrs av omedvetna handlingsstrategier (theories-in-use). Den betydelsefulla skillnaden kommer när man lär sig att reflektera över *reflektion i handling* (reflection-in-action). Då kan man både bli medveten om de existerande handlingsstrategierna, och samtidigt skapa nya handlingsstrategier för reflektion och handling. (Argyris *et al.* 1985).

Argyris *et al.* (1985) menar genom sina studier av chefer inom organisationer att deras espoused theories kan variera på en mängd olika sätt men att chefernas verkliga handlingsstrategier, theories-in-use, knappast har någon variationsvidd alls. De är ofta vad Argyris kallar *Model I Theory-in-use*. Model I används av människor för att skapa olika former av omedvetna försvarsrutiner och skylla över ineffektiva handlingar. Dessa försvar har man lärt sig tidigt i livet för att behålla kontroll och hantera situationer som kan vara generande eller hotande (Argyris, 1990).

Denna modell grundar sig på fyra grundläggande värderingar (governing variables): 1) att uppnå sitt eget syfte, enbart utifrån hur man själv uppfattar det, 2) att vinna, och absolut inte förlora, 3) förtränga alla former av negativa känslor och inte göra människor upprörda, 4) att handla rationellt utan känslomässighet. Organisationer som består av individer där man huvudsakligen använder sig av Model I kommer att vara fyllda av olika typer av defensiva försvarsrutiner som blir till en "ingrodd" vana för hela organisationen (Argyris *et al.* 1985, 1990).

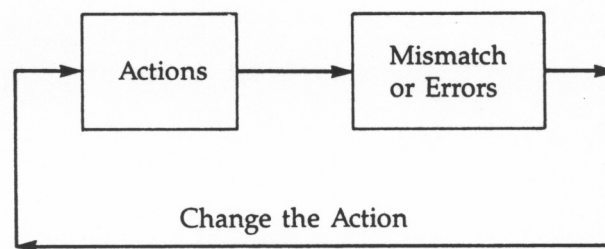
Dessa försvarsrutiner kan finnas inom en mängd olika organisationer, t ex som företag, skolor universitet eller enskilda familjer. Försvarsrutinerna kan vara att "lägga över ansvar" på andra eller på hela organisationen, fast man själv är delaktig i problemet. Även att förbise och skylla över sådant som är besvärande, eller förstora problemen för att ursäkta sitt beteende av distans och känslor av hjälplöshet. Undvikande och försvar av dessa känslor av hjälplöshet och hopplöshet resulterar i att försvarsrutinerna får fortgå inom organisationen och resultatet blir en ineffektiv organisation med ett mediokert arbetsresultat som följd (Argyris, 1990).

Argyris (1990) menar att människor känner hjälplöshet inför att förändra defensiva försvarsrutiner inom organisationen främst av två skäl. Dels för att själva "kuren" till förbättring verkar "försämma" tillståndet av försvarsrutiner ytterligare inom organisationen, och dels för att ingen vill se ut som den som gör saker och ting värre. När detta fortgår kommer människor som har engagemang, känner ansvar och bryr sig om tillståndet inom organisationen, så småningom antingen att "bränna ut" sig eller att lämna organisationen. Detta är en förlust för organisationen som förlorar sin bästa personal. (Argyris, 1990).

5.1.2 Förutsättningar för organisatoriskt lärande

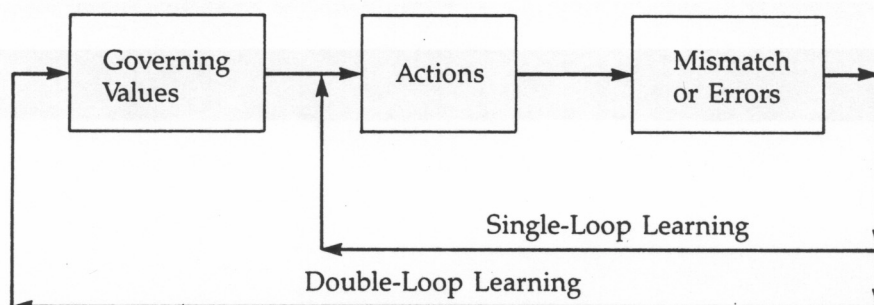
Argyris (1985, 1990) utgår i sin teoribildning från sitt eget arbete med chefer inom olika organisationer. Han menar att han väljer att arbeta med chefer eftersom de genom sin position har det största inflytandet på hur lärande utvecklas och sprids inom organisationen. Argyris påvisar två olika former för problemlösning och lärande inom organisationer: *Single-loop learning*, och *double-loop learning*. I single-loop learning lär man sig att lösa problemen enbart där de uppstår och endast utifrån de existerande och grundläggande värderingar som

finns hos medlemmarna i organisationen (se fig. 5.1). Detta sker vanligen genom de handlingsstrategier som används i Model I. T ex. om en person vill lösa ett problem inom sin organisation och undvika konflikter genom att inte ta upp saker som kan verka ”hotande” för de andra, kommer denne att prata och handla på ett sätt som överensstämmer med de gamla gemensamma värderingarna hos de andra. På detta sätt lär man sig lösa problemen utifrån de gamla synsätten. När man väljer att lösa problem på detta sätt inom organisationer lär man sig att lösa problem genom nya handlingsstrategier, men det löser inte det grundläggande problemet, *varför* problemen har uppstått. Därför kommer samma typ av problem också att återkomma igen och igen.



Figur 5.1 *Single-Loop Learning* (Argyris 1990, s 92)

För att en *bestående* lösning av problem inom en organisation skall kunna erhållas, måste man ändra, menar Argyris (1985, 1990) de grundläggande, styrande och gemensamma värderingarna som individerna har inom organisationen. Lyckas man förändra dessa kan man skapa helt nya handlingsstrategier. Denna form av lärande kallas *double-loop-learning* (se fig. 5.2). Att hantera problemen utifrån *double-loop-learning* principen innebär att man måste vara villig att möta människors olika känslomässiga försvar. Denna form av lärande krävs vanligen för att öka kapaciteten för problemlösning, i situationer där individer ger sken av att de själva eller andra kommer att känna sig hotade eller generade.



Figur 5.2 *Double-Loop learning* (Argyris 1990, s 94)

Argyris (1985, 1990) poängterar vikten av nya handlingsstrategier inom organisationer (theories-in-use) som grundar sig på *double-loop-learning*. För att detta skall kunna ske behöver individerna i organisationen använda sig av en annan modell än Model I. Han kallar denna andra modell för Model II. Denna modell är ofta inget nytt för människor, utan den

återfinns ofta som deras espoused-theories. Model II grundar sig på tre grundläggande värderingar: 1) att handlande skall baseras på väl grundad information, 2) fria och välinformerade val, samt 3) interna åtaganden för olika valmöjligheter med delad kontroll bland dem som har kompetensen för handlingarna.

5.1.3 Argyris modeller för organisatoriskt lärande

Argyris *et al.* (1985) har utvecklat två modeller för organisatoriskt lärande, som bygger på hans tidigare modeller. Model O-I ("O" står för "organisation") visar när organisationer enbart använder sig av Model I för att lösa problem. Detta är en modell med ett organisatoriskt system av *begränsat lärande*. Här förblir organisationsmedlemmarna omedvetna om hur de skapar defensiva försvarsrutiner och begränsningar för double-loop lärande. Här klarar man inte att lösa problem som kräver medvetenhet och förändring av de underliggande normerna och värderingarna som styr.

Model O-II finns i organisationer där individerna använder sig av Model II och är ett *öppet* organisatoriskt system av lärande. När individer i organisationen hanterar svåra problem, som är både hotande och generande för berörda parter och använder sig av Model II för sina handlingsstrategier, sker ett *utforskande* istället för ett försvarande, som har möjlighet att resultera i double-loop-learning. Här blir det viktigt att de nya handlingsstrategierna också blottlägger och medvetandegör de olika försvarsrutiner som finns inom organisationen. På så sätt skapas större effektivitet för problemlösning och beslutsfattande i hela organisationen, samtidigt som individerna kan uppleva större valmöjligheter för sina handlingar och mer ärlighet i relationerna till varandra. Denna form av organisatoriskt lärande menar Argyris är något som ofta sker genom en svår känslomässig process, men trots det, fullt möjligt att genomföra.

Här kan både single-loop lärande och double-loop lärande uppstå, då individerna är villiga att utforska och diskutera "laddade" problem, så att de styrande, underliggande och begränsande värderingarna kan förändras.

Det finns dock forskare som är kritiska till Argyris teoribildning. Björkegren (1989) jämför Argyris single-loop och double-loop med Piagets assimilation och ackommodation, där han också ser likheter mellan dessa två teorier. Björkegren menar dock att Piagets begreppsapparat är mindre dikotom än Argyris.

Granberg (1996) liknar också Argyris single-loop och double-loop lärande med Piagets begrepp assimilation och ackommodation.

Single-loop och assimilation innebär ett lärande inom rådande kunskapsstrukturer, medan double-loop och ackommodation innebär lärande med förändring av rådande kunskapsstrukturer. Ingen av begreppsapparaterna skall dock uppfattas som antingen-eller (dikotoma) utan en skala av mellanlägen. Jag har dock uppfattat Argyris begrepp något mer dikotoma än Piagets (Granberg, 1996, s 93).

När det gäller Argyris teoribildning, så befinner den sig i konstant utveckling. Vad beträffar hans modeller O-I och O-II har han (i samarbete med Schön) på senare år utvecklat nya principer för att beskriva sitt arbete med organisatoriskt lärande.

5.2 Kognitivt perspektiv

5.2.1 Individuella läroprocesser i ett organisatoriskt sammanhang

Söderström (1996) menar att begreppet kognitiv struktur har en nyckelroll i dagens organisatoriska lärande, och han fortsätter:

De kognitiva strukturerna formas och omformas som en följd av inläring. De bildar mentala system och processer som vi kallar kunskaper, erfarenheter, uppfattningar och idéer. Inläring är alltså den process som *förbinder perception och yttre påverkan med förnyelse och ombildning av våra kognitiva strukturer*. Det kan därför inte vara meningsfullt att använda ordet inläring, eller lärande, utan att sätta in det i ett socialt sammanhang och fundera över lärandets funktion (Söderström, 1996, s 56).

Begreppet *meningsstrukturer* som utvecklats av Dixon (1999) är liksom kognitiva strukturer ett sätt, på vilket vi människor tolkar, skapar och strukturerar ”mening” och förståelse av all den information vi tar in från vår omvärld. När man utvecklar dessa sker det genom att kategorisera och associera information i begripliga strukturer i vårt minne. Vad som är stort eller litet, vad som hör ihop, vad som orsakar vad, vad som kommer först eller sist, osv. Varje människa konstruerar sina meningsstrukturer på sitt genuina sätt och tolkar därför omvärlden på sitt personliga vis. Detta innebär ofta problem för oss när vi skall kommunicera med varandra. T ex. när vi skall tala om ”ledarskap” har vi olika förståelser som grundar sig på olika meningsstrukturer, som kan göra det svårt att förstå varandra. Samtidigt, gör dessa skillnader, som vi skapat oss, också kreativa och intelligenta. Dessutom är det just dessa olikheter i de individuella tolkningarna av vår omvärld som stimulerar vårt fortsatta lärande.

Ibland kan det vara användbart att jämföra processen av mänskligt lärande och tänkande med en dator, men det kan också vara helt missvisande. En dator är en linjär processor medan mänskligt lärande är både linjärt och holistiskt. Vi kan lära oss saker linjärt genom språk och skrift, men vi kan också registrera och förstå sådant som är ickeverbalt och även sammanhanget i händelser på ett sätt som en dator inte kan (Dixon, 1999).

De meningsstrukturer vi utvecklar är förenade och hopsatta med andra meningsstrukturer som formar sig i nätverk. Allt vi vet är relaterat till allt annat vi vet. En persons hela nätverk av meningsstrukturer, är hans eller hennes ”kognitiva karta”, men begränsar sig inte enbart till de kognitiva funktionerna av formell kunskap eller till det som är medvetet. Här finns både känslor, föreställningar, motorisk förmåga och en mängd olika uttryck för vår förståelse. Vi är så vana att dela upp vårt vetande i kunskap och känslor, men begreppet kognitiv karta innefattar både känslor och kunskap (Dixon, 1999).

Det är ofta svårt för oss att ta till oss en ny meningsstruktur som har ett litet förhållande till vår kognitiva karta. T ex. att lära sig ett nytt språk, vetenskapliga termer eller snabbt ta in vägbeskrivningar i helt okända trakter är svårt efter några minuter, eftersom vi har få sätt att förena dem till vad som redan finns i vårt minne. Det innebär dock, att ju mer vi lär, (ju mer vår kognitiva karta sammanfogas med fler meningsstrukturer) desto mer *utökar* vi vår kapacitet till att lära. Istället för att över tid, fylla upp vårt minne, kommer vi att utöka dess förvaringskapacitet (Dixon, 1999).

Man kan viljemässigt lära och därigenom skapa meningsstrukturer, men mycket inläring sker helt utan avsikt och ändå kommer det att bildas meningsstrukturer. Det sker t ex när små barn lär sig språk genom att höra och skapa strukturer av ord och syntax och ändå vara helt omedvetna om de grammatiska strukturerna. Vi vuxna lär också på detta sätt - ibland kallat för "tyst kunskap" (tacit comprehension). Våra idéer om begrepp som skönhet, rättvisa, kärlek och frihet har ofta lärts in på detta sätt. När vi börjar ett nytt arbete inom en organisation, lär vi oss hur man betar sig, vad man bör säga och vad som förväntas. Mycket av denna kulturella information lärs in utan att någon förmedlar den verbalt. T ex. en ung kvinnlig juridikstudent som just tagit sin examen och påbörjat sitt första arbete på en advokatfirma, kan plötsligt upptäcka hur hon betar sig som en advokat, utan att hon medvetet beslutat att bete sig annorlunda jämfört med då hon var student (Dixon 1999).

Stein (1996) utgår i sin teoribildning från ett socio-kognitivt perspektiv. Det innebär i korthet att insikter kring hur människan tänker inom kognitiv teori integreras med insikter kring hur människan påverkas och påverkar av sin sociala omgivning. I Steins socio-kognitiva perspektiv betonas att allt lärande sker via individer, men under påverkan från den sociala miljön. Stein menar också att informationen som sprids inom en organisation inte är fri från de erfarenheter som bärs av sändare och mottagare. Det individuella minnet är selektivt. Människor minns det som de uppfattar är viktigt. De gör en selektering av all information på basis av sina behov, värderingar och mål. Dessa grundar sig på erfarenheter och emotioner. Stein menar att inom olika kollektiv som organisationer finns kunskap representerad i såväl individuella som sociala minnen. Utvecklingen av dessa minnen, m a o lärandet, styrs både av individuella och sociala lärprocesser.

5.2.2 Hur organisatoriskt lärande uppstår

Dixon (1999) beskriver också hur det organisatoriska lärandet uppstår:

Organizational learning is not simply the sum of all that its organizational members know, rather it is the collective use of this capability of learning. . . . The essence of organizational learning is the organizations ability to use the amazing mental capability of all its members to create the kind of processes that will improve its own learning (Dixon, 1999, s 43, 122).

Organisationer är ett kollektiv av individer som utvecklar och lagrar meningsstrukturer, menar Dixon (1999). Dessa individer skapar ny mening och nya strukturer genom kontakten med sin miljö och varandra. De kan testa gamla meningsstrukturer mot nya, anpassa dem eller helt förändra dem. Med andra ord kan varje individ i organisationen lära sig. För att förstå skillnaden mellan individuellt lärande och organisatoriskt lärande kan det vara en hjälp att tänka sig hur individer i organisationen har meningsstrukturer som *privata* (private), *tillgängliga* (accessible) och *kollektiva* (collective), (se Fig. 5.3). De "privata" meningsstrukturerna är personliga erfarenheter, kunskaper och tankar som man inte delger andra inom organisationen. Dessa kan både vara medvetna och helt omedvetna. "Tillgängliga" menings-strukturer är de som individerna gör åtkomliga för andra inom organisationen. Dessa är också de viktigaste för det organisatoriska lärandet. Här kan menings-utbyte ske i arbetet, på möten, konferenser, raster eller var helst individerna känner sig trygga med varandra. I detta utbyte *skapar* de "kollektiva" meningsstrukturerna. Det är dessa uppfattningar som individerna i organisationen har gemensamt. Det är normer, strategier

och förväntningar som styr hur arbetet utförs och prioriteras. Denna form av kollektiva ”mening” får individerna att fungera gemensamt och känna tillhörighet. Samtidigt är det också i själva skapandet av den kollektiva meningsstrukturen som det organisatoriska lärandet uppstår. *”It is this joint construction of meaning that is organizational learning (ibid, s 47).*

En organisation är ett kollektiv som består av personer med gemensamma föreställningar. Sociala kollektiv kan lära indirekt genom människor. Det sociala inflytandet från regler, rutiner, normer, värderingar o s v som människor tar del av kan få dem att utveckla en viss typ av kunskap. Här sker allt lärande mellan individer och kollektiv genom interaktioner. Det behöver dock inte ske genom direkt kommunikation, mellan sändare och mottagare, eftersom människor kan interagera indirekt och erhålla information genom att påverka och påverkas av varandras beteende, både medvetet och omedvetet (Stein 1996).

Björkegren (1989) utgår också från en kognitiv teori för organisatoriskt lärande. Han likställer lärandet med förändrat tänkande. Han gör heller ingen skillnad på lärande och tänkande på organisatorisk respektive individnivå, utan använder sig av samma teoribildning oberoende av nivå. Björkegren menar vidare att totalsumman av tänkande och lärande från individ- till organisationsnivå inte görs genom något summeringsförfarande. Istället görs detta utifrån att en organisations ledande aktörers (chefers) tänkande och lärande i viss utsträckning blir dominerande för tänkandet och lärandet i organisationen. Ett organiserat agerande underlättas också av om dominerande syn- och tankesätt finns. Björkegren har genom sin empiriska forskning (analyserat lärandet och tänkandet i SIDA, KF Industri AB och Utvecklingsprogrammet) menat att det är möjligt att studera lärande och tänkande i organisationer genom högre chefers lärande och tänkande. Det han bl a kom fram till var:

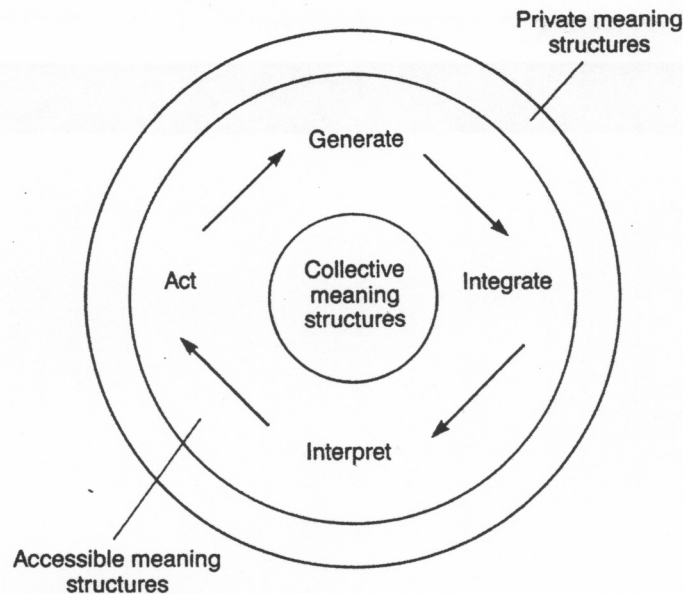
Lärandet kunde vara mer eller mindre omfattande, från en tonvikt på assimilering (införlivande av gjorda erfarenheter i existerande kunskapsstrukturer) till tonvikt på ackommodation (anpassning av existerande kunskapsstrukturer till gjorda erfarenheter. Allmänt underlättades lärandet av om dominerande syn- och tankesätt var välutvecklade. Primitiva och outvecklade syn- och tankesätt försvårade lärandet. Likaledes var öppen kunskapsproduktion och relevanta kunskapsstrukturer viktiga för möjligheterna till lärande (s 51).

Stein menar att han skiljer sig från Argyris och Björkegren, då han inte betraktar *förändringar* av ageranden inom en organisation som en typ av lärande. *”Ett förändrat agerande kan nämligen vara ett uttryck för att de sociala förhållandena har förändrats så att det har blivit tillåtet och legitimt att vidta ageranden som icke tidigare realiserades; d v s kunskapen som funnits har av olika anledningar inte omsatts i ageranden” (s100).*

För att lärande skall ske, både hos individer och organisationer, måste individer antingen ersätta eller komplettera sina föreställningar. Krav utifrån på individerna kan bidra till att de upplever ett gap mellan de kunskaper de besitter och de kunskaper de anser sig behöva för att kunna möta dessa krav. Här finns då en spänning mellan individuella och sociala drivkrafter till lärande. Stein menar att spänningar handlar ytterst om att det finns skillnad mellan olika föreställningar. När olika föreställningar ”krockar” kan en rad anpassningar komma tillstånd som resulterar i nya föreställningar. Dessa spänningar kan förekomma både mellan individer och mellan kollektiv på olika sociala nivåer. Här uppstår då lärande som ett resultat av att föreställningar förändras (Stein1996).

5.2.3 En kognitiv modell för organisatoriskt lärande: Den Organisatoriska lärocykeln

Dixon (1999) har utvecklat den ”organisatoriska lärocykeln”, som hon delvis relaterar till Kolbs modell (Fig. 4.2). Dixon har testat sin modell empiriskt. För att organisatoriskt lärande skall uppstå, menar hon, behöver organisationen underlätta människors meningsutbyten av information. Denna modell ser ut på följande sätt:



Figur 5.3 The organizational learning cycle (Dixon 1999, s 64)

Denna lärocykel omfattar fyra steg:

- *Generera* information från den externa miljön t ex från kunder, samt identifierar och förmedlar ”användbara skillnader” mellan individernas olika uppfattningar, för att underlätta nytt lärande. I den interna miljön genererar individerna information genom att reflektera och utvärdera sitt eget handlande i arbetet och förmedlar dessa insikter och data till resten av organisationen.

- *Integrera* ny information så att alla inom organisationen kan ta del av den. Negativa effekter uppstår när enbart vissa personer eller grupper inom en organisation har tillgång till information och förståelse av informationen som andra skulle kunna lära sig av. Det hindrar organisatoriskt lärande. Liksom när enskilda inte klarar av att tolka egen information i brist på kunskap om hur hela sammanhang ser ut.

- *Kollektiv tolkning* av informationen genom att organisationsmedlemmarna interagerar med varandra och där alla påverkar till att en gemensam förståelse av informationen uppstår. Detta är en viktig fas där varje individ med sin genuina meningsstruktur behöver både lära och

förstå på egen hand och göra det tillsammans med andra. När man förstår hur andra resonerar och kommer till slutsatser, förstår man också lättare hur man själv tänker. Man behöver inte uppnå konsensus, men kan man inte förstå tillsammans, uppstår inte heller något organisatoriskt lärande och/eller handlande när så behövs.

- *Handla* utifrån den gemensamma tolkningen och använda den i verkligheten. Med andra ord, ”att göra vad som behöver göras”. Om organisationen på olika sätt förhindrar/bromsar individerna att handla, t ex. genom en hierarkisk begränsande struktur, kan inte organisatoriskt lärande uppstå. Dixon (1999) menar att det är en mycket stark drivkraft till handling för människor när de känner och vet vad som behöver göras. Till och med om man fått instruktioner som pekar på det motsatta.

Det organisatoriska lärandet uppstår enligt Dixon (1999) i samspel mellan de privata, tillgängliga och kollektiva strukturerna, samtidigt som detta samspel fungerar gemensamt med de fyra stegen i den organisatoriska lärcykeln. Denna samverkan inom organisationen sker genom en ”organisatorisk dialog” som resulterar i att organisationen kan agera. Denna form av dialog är avgränsad till att man utbyter meningsstrukturer med varandra till förmån för arbetet inom själva organisationen. Dixon menar att hon som forskare så många gånger observerat hur människor inom organisationer håller möjligheten för dialog tillbaka. Främst på grund av att inte vilja säga sådant som man vet att andra inte vill höra, eller också hålla fast i en position långt efter man har överbevisats att man har fel. Dessa beteenden är så vanligt förekommande hos de flesta, att de blivit omedvetna och fortsätter rent automatiskt. För att en verklig dialog skall kunna ske behöver människor ”avlära” sig dessa omedvetna och förhindrande beteenden i sin kommunikation (ibid.)

Det finns kritik mot denna lärcykel. Granberg (1996) är kritisk till att Dixon (1994) omfattar organisationen till att inneha ett kollektivt lärande i den sk. ”organisatoriska lärandecykeln”. Granberg menar att Dixons resonemang här uppvisar vissa svagheter och att hon övergår till ett management perspektiv på organisatoriskt lärande. ”*Tex vilka möjligheter som finns i att i steg tre gemensamt tolka information*” (Granberg 1996, s 91).

Dixon (1999) har, som nämnts tidigare, grundat sina teorier på empirisk forskning. Men hon menar att även om flera av de företag som använt sig av den organisatoriska lärcykeln varit mycket framgångsrika, går det *inte* att påvisa att just denna varit orsaken till framgångarna. Hon menar att det är för många andra faktorer som inverkar och kan ha en bidragande roll till företagets framgångar.

5.3 Sammanfattning

Det finns olika teoretiska perspektiv för organisatoriskt lärande. I det här kapitlet har vi koncentrerat oss på två, *handlingsteoretiskt*- och *kognitivt perspektiv*. I det första perspektivet som utvecklats av Argyris studeras chefers handlingsstrategier, främst vid problemlösning. Här kan man urskilja två olika typer av lärande, *single-loop* och *double-loop* lärande. Vid *single-loop* lärande lär man sig att lösa problemen där de uppstår och utifrån de grundläggande värderingar som delas av medlemmarna inom organisationen. Detta sker vanligen genom de handlingsstrategier som används i *Model I*. Denna modell används för att skapa olika omedvetna försvarsrutiner och skyla över ineffektiva handlingar. Genom detta sätt

lär man sig att lösa problem genom nya handlingsstrategier, men löser inte det grundläggande problemet, *varför* problemen har uppstått. Därför kommer samma problem att återkomma igen och igen.

Argyris menar, för att öka kapaciteten för lösning av problem inom en organisation skall ske måste man ändra de grundläggande, styrande och gemensamma värderingarna som medlemmarna i organisationen har. Kan detta ske uppstår double-loop lärande. Denna form av lärande är ofta kopplat till handlingsstrategier i *Model II*, där man är öppen för att medvetandegöra olika försvarsrutiner som finns inom organisationen och är villig att hantera problem som är både hotande och genant för berörda parter. I *Model O-I* och *Model O-II* sammanfattar Argyris sitt tänkande om organisatoriskt lärande. Model O-I är ett system av *begränsat* organisatoriskt lärande som då innefattas enbart av single-loop lärande och Model I. Model O-II är ett system av organisatoriskt lärande, som sker genom ett *utforskande* och finns i organisationer där både single-loop och double-loop lärande kan uppstå.

Det kognitiva perspektivet och Nancy Dixons *meningsstrukturer*, visar på hur vi människor tolkar, skapar mening och förståelse av all den information vi tar in från vår omvärld. Dixon menar att organisationer är ett kollektiv som utvecklar och lagrar meningsstrukturer. Hon skiljer mellan tre typer av meningsstrukturer, *privata*, *tillgängliga* och *kollektiva*. De privata är både medvetna och omedvetna och innehåller personliga erfarenheter, kunskaper och tankar som man inte delger andra inom organisationen. De tillgängliga meningsstrukturerna är de som individerna gör åtkomliga för varandra inom organisationen, där meningsutbyte kan ske. Dessa är de viktigaste för organisatoriskt lärande. De kollektiva strukturerna skapas genom meningsutbytet och är de uppfattningar, normer, strategier som får individerna att fungera gemensamt och känna tillhörighet.

Dixon har utvecklat den *organisatoriska lärcykeln* som skall vara till hjälp för organisationer att underlätta människors meningsutbyte av information. Detta så att organisatoriskt lärande kan uppstå. Den innefattar fyra steg, 1) *Generera* information mellan individer. 2) *Integrera* ny information till alla inom organisationen. 3) *Kollektiv tolkning* av information så att gemensam förståelse uppstår. 4) *Handla* och omsätta den gemensamma tolkningen i praktiken. Det organisatoriska lärandet uppstår i samspel mellan de privata, tillgängliga och kollektiva strukturerna, samtidigt med de fyra stegen i den organisatoriska lärcykeln.

Björkegren och Stein utgår också från en kognitiv modell vad gäller organisatoriskt lärande. Björkegren likställer lärande med förändrat tänkande och har forskat på dominerande syn och tankesätt hos svenska chefer. Han kom fram till bl a att välutvecklade dominerande syn och tankesätt underlättar för organisatoriskt lärande. Stein utgår från ett socio-kognitivt perspektiv där allt organisatoriskt lärande sker via individer under påverkan från den sociala miljön. Han menar att organisatoriskt lärande uppstår när individer och kollektivs föreställningar förändras.

6 Analys och diskussion

I detta kapitel följer en analys och diskussion av de kopplingar som finns mellan erfarenhetsbaserat- och organisatoriskt lärande. I ett avsnitt görs några sammanfattande slutsatser och därefter följer en metoddiskussion och förslag till fortsatt forskning. Kapitlet avslutas sedan med en reflektion på uppsatsens innehåll.

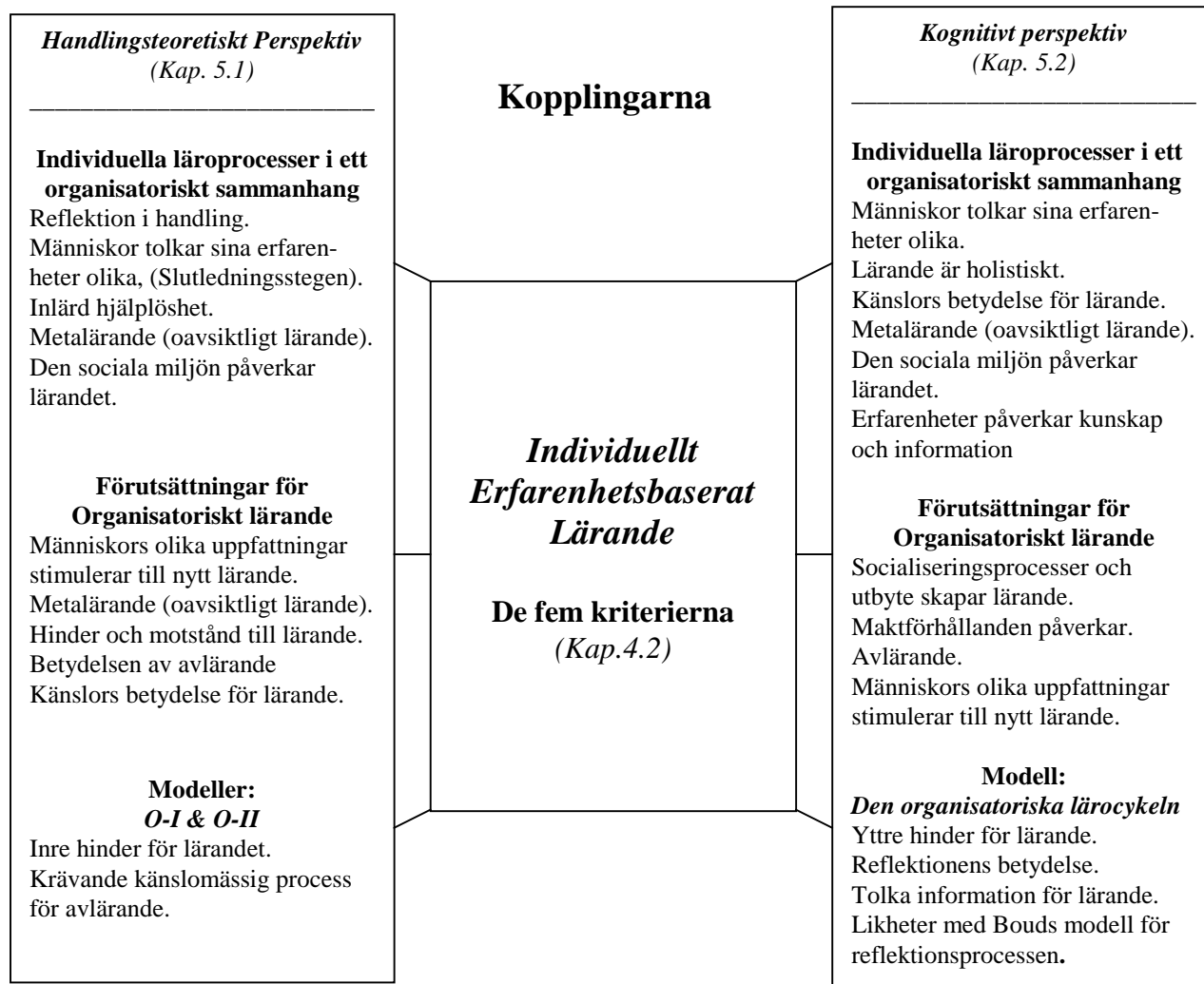
Syftet med den här uppsatsen är att identifiera kopplingar mellan å ena sidan teori om individuellt erfarenhetsbaserat lärande och å andra sidan teori om organisatoriskt lärande. Samt att diskutera dessa kopplingar med avseende på tänkbara konsekvenser för individ och organisation i praktiken.

6.1 Erfarenhetsbaserat lärande – kopplingar till Handlingsteoretiskt och Kognitivt perspektiv

6.1.1 De två organisatoriska perspektivens kopplingar

Av teorikapitlen framgår att det finns kopplingar mellan individuellt erfarenhetsbaserat- och organisatoriskt lärande. Figur 6.1 är en sammanfattning av hur dessa hänger. De identifierade kopplingarna finns att återfinna i de ”fem kriterierna” kap. 4.2. och är ”ihopkopplade” med teorierna som finns i kap. 5.1 och 5.2. Figuren är systematiserad utifrån den struktur och de rubriker som finns i kap. 5.

De båda organisatoriska perspektiven har vissa gemensamma kopplingar, men de står också vardera ensamt om andra. Detta kan bero på vilka läroprocesser respektive perspektiv betonar mest. Handlingsteoretisk perspektiv lägger sin tonvikt på handling, medan det kognitiva på tolkning och meningsinnehåll/utbyte.



Figur 6.1 Kopplingarna mellan individuellt erfarenhetsbaserat lärande och organisatoriskt lärande

6.1.2 Sammanfattande analys och diskussion av kopplingarna

Jag kommer här nedan att analysera och diskutera hur de båda organisatoriska perspektivens kopplingar förhåller sig till varandra. Samt vilka konsekvenser dessa kopplingar kan ha för individer och organisationer.

Reflektion, tolkning och meningsutbyten

I både handlingsteoretiskt- och kognitivt perspektiv finns kopplingen till erfarenhetsbaserat lärande i *reflektion*, både för handlande och lärande. Det finns även likheter mellan Bouds modell för reflektionsprocessens och Dixons lärocykel: Återvända till upplevelsen – generera information. Uppmärksamma känslor – integrera ny information. Utvärdering och testa – kollektiv tolkning och handla. Det finns även paralleller med Kolbs modell i båda dessa modeller. Ett skäl till att Dixons organisatoriska lärocykel har så stora likheter med Bouds reflektionsmodell, kan vara att de båda ursprungligen har inspirerats av Kolbs ”Lewinska”

modell för lärande genom erfarenhet. Dixon skriver om denna inverkan på sin modell, medan Boud inte gör det.

Vill beslutsfattare inom organisationer, att individer som arbetar där skall ha möjlighet att ”göra ett bra jobb” genom att kunna handla konstruktivt och utveckla sina erfarenheter genom lärande, bör det finnas utrymme för reflektion i det dagliga arbetet. Både individuellt och i utbyte med andra. Att göra detta möjligt både praktiskt och tidsmässigt, i vår tid med mycket vardaglig stress, är en värdig utmaning att anta för de flesta organisationer.

Tolkning och meningsutbyten är ju kännetecknen för det kognitiva perspektivet: Att människor *tolkar sina erfarenheter olika* och att de behöver *tolka information* för att lärande skall uppstå. Men även det handlingsteoretiska perspektivet menar att olika människor tolkar olika vad de hör i en konversation. Argyris *et al.* (1985) har utvecklat den sk. Slutledningsstegen, (Ladder of inference) för att underlätta lärandet om detta. I detta perspektiv ses talandet som en form av handling.

Det kognitiva perspektivet har kopplingar till erfarenhetsbaserat lärande genom att människors *erfarenheter påverkar kunskap och information*, att socialiseringsprocesser och *utbyte* människor emellan, liksom att *olika uppfattningar*, stimulerar nytt lärande. Olika uppfattningar är också något som stimulerar till doubleloop lärande i det handlingsteoretiska perspektivet.

Ifall dessa läroprocesser skall komma till sin rätt, kommer det att krävas att individerna i ett organisatoriskt sammanhang, tar ansvar för och är medvetna om sina egna, tolkningar, erfarenheter och olika uppfattningar. Då är det lättare att tolerera andras ”olikheter” och använda dessa till att utbytet med andra blir ett sätt som stimulerar allas lärande och utveckling.

Inlärd hjälplöshet

Tonvikten på handlande i handlingsteoretiskt perspektiv märks i kopplingen av *inlärd hjälplöshet*, som finns som individuell läroprocess. Detta sker i en organisation när människor känner hjälplöshet inför att förändra de försvarsrutiner vars syfte är att skylla över ineffektiva handlingar. Finns i Model I enligt Argyris (1990). Här är det fråga om en direkt oförmåga till handlande. Denna koppling är detta perspektiv ensamt om. Detta fenomen kan vara nog så viktigt för både enskilda individer och hela organisationer att lära sig identifiera och hantera. För det innebär både ett lidande och begränsning av mänsklig kapacitet för de enskilda och dessutom en förminskning av tillgången på mänskliga resurser för hela organisationen. Inlärd hjälplöshet är kanske mer vanligt förekommande än många tror. Jag tänker t ex på alla de individer i olika organisationer, vars arbetssituation är direkt beroende av ”politiker-beslut” och där man upplever att ”det är ändå ingen idé” att försöka påverka dessa.

Lärande är holistisk, kan påverkas genom makt och även ske oavsiktligt (metalärande)

Det kognitiva perspektivet är ensamt om att ha kopplingar till erfarenhetsbaserat lärande genom: att lärande är *holistiskt*, som är en individuell läroprocess och att *maktförhållanden* påverkar lärandet, som är en viss typ av förutsättning för organisatoriskt lärande. En naturlig indelning med tanke på att holistiskt lärande är direkt relaterat till individen, medan maktförhållanden inverkar både på individen och det organisatoriska sammanhanget. T ex genom chefers inflytande.

Båda perspektiven har kopplingar till oavsiktligt lärande det sk. *metalärandet*, och till att den *sociala miljön* påverkar lärandet. Dixon (1999) menar att inläring av meningsstrukturer kan ske utan avsikt. Argyris Model I och singelloop lärande kan också ske oavsiktligt och omedvetet, både på individ och organisatorisk nivå. I Steins (1996) socio-kognitiva perspektiv betonas att allt lärande sker via individer, men under påverkan från den sociala miljön. Detta går också att känna igen i Argyris perspektiv.

Det man kan tänka sig angående att lärande är holistiskt är t ex: när utbildningsstrategiker och pedagoger i organisatoriska sammanhang arbetar med en helhetssyn på lärande. Dels ges många olika möjligheter för kreativa lösningar på utbildningsvarianter, då mänskligt lärande är både linjärt och holistiskt, som Dixon (1999) påvisat. Lärande blir inte enbart ett intellektuellt och teoretiskt kunskapsinhämtande, utan även de enskilda individernas erfarenheter kan inkluderas och ge en fördjupning till lärandet och den personliga utvecklingen. Då kan även det ”inre vetandet”, som Brew (1993) lyft fram, inkluderas. Med andra ord, hela människan kan ta del när lärandet är helt.

Flera av de forskare som finns representerade i den här uppsatsen talar om hur oavsiktligt lärande uppstår och påverkas av den sociala miljön, samt genom de dominerande maktförhållanden som finns i denna. Dessa läroprocesser, som oftast sker omedvetet, kan få negativa konsekvenser både för individer och organisationer, ifall de inte uppmärksammas. Något som också Moxnes (1984) och Jarvis (1992) påvisat. Något att hålla i åtanke, inte minst ur ett demokratiskt perspektiv.

Känslors betydelse för lärande

Båda perspektiven betonar gemensamt *känslornas* betydelse för lärande. I individuella läroprocesser har det kognitiva perspektivet detta med i begreppet ”kognitiv karta”, som enligt Dixon (1999) är det mänskliga vetandet, innefattande av både känslor och kunskap. Vikten av att inkludera känslorna återfinns hos det handlingsteoretiska perspektivet i det organisatoriska lärandet. Argyris *et al.* (1985,1990) menar att fungerande problemlösning enligt doubleloop lärande, sker när det finns en villighet av att möta människors olika känslomässiga försvar av att känna sig både besvärade och hotade. Då kan nya grundläggande värderingar kan ta form.

Det är intressant att båda perspektiven tillsammans med erfarenhetsbaserat lärande framhåller känslornas betydelse. Då man generellt inom området för lärande sällan har någon betoning på detta. Något som Boud (1993) också poängterat. Känslor som begrepp brukar mer associeras till psykologin och inte till pedagogiken. Kopplingarna här mellan de båda teoribildningarna för lärande visar på betydelsen av något annat.

Detta kan vara något som både individer och organisationer kan dra nytta av i dagens stressiga arbetsmiljö. Ta detta med vår nya ”folksjukdom” utbrändhet som innebär ett verkligt elände för de som drabbas och stora kostnader både för stat och arbetsgivare. Ett sätt att förebygga att fler blir drabbade, kan vara att dra nytta av människors upplevda erfarenheter och känslor inför sin arbetsituation. Detta för att i preventivt syfte lära sig, både individuellt och organisatoriskt, när – var – hur, gränsdragningen ser ut mellan ”frisk” och ”sjuk” arbetsbelastning. För att detta skall kunna införas med framgång inom olika organisationer, behöver säkerligen både arbetstagare och chefer/ledare vara villiga att konfrontera både sina egna och andras ”jobbiga känslor” så att nya och ”friskare” värderingar kan ta form.

Hinder för lärande

Ytterligare en gemensam koppling hos båda perspektiven finns i hinder för lärandet. Argyris, (1985,1990) visar att single-looplärande är en begränsad form av lärande inom en organisation, där lösning av problem oftast sker genom handlingsstrategier i Model I & O-I. Här finns en koppling till Boud & Walkers (1993) ”inre hinder” för lärande hos individen, som uppstår genom bl a bristande medvetenhet om de egna beteende mönstren. Det kan också finnas ”yttre hinder” för lärande, som kan komma från människor, inlärningsmiljön, den personliga situationen och sammanhanget man befinner sig i (ibid). Dessa hinder har en parallell med dem Dixon (1999) som kan förhindra andra och fjärde steget i den organisatoriska lärocykeln. Integrera ny information och att handla.

Det kan nog antas vara en naturlig aspekt av teoribildningen inom organisatoriskt lärande att dessa likheter finns med erfarenhetsbaserat lärande. Vill man få till stånd lärande inom organisationer bör man utveckla strategier för att upptäcka de hinder som motverkar detta. Detta sker också inom åtskilliga organisationer där man ”plattar till” de gamla hierarkiska strukturerna. Detta för att få kommunikationsvägarna att inte enbart gå från toppen till botten och tillbaka, utan även vågrätt, mellan de olika enheterna och avdelningarna inom organisationen.

Avlärande

En likhet hos båda perspektivens organisatoriska lärande, är kopplingen till erfarenhetsbaserat lärande i betydelsen av *avlärande*. Det kan bero på båda att perspektiven betonar vikten av *förändring* för att organisatoriskt lärande skall kunna äga rum. I det handlingsteoretiska handlar det om att ändra gamla värderingar för att doubleloop lärande skall kunna ske . I det kognitiva förändra det som hämmar att dialog kommer igång.

Avlärande är något som kan vara av stor betydelse både för individer och organisationer i vår tid, då samhället blir alltmer mångkulturellt. Jag tänker de gamla värderingar och fördomar där finns, som begränsar förståelsen, lärandet och dialogen inom alla de olika organisationer, där medlemmarna har olika kulturell och etnisk bakgrund. Här finns behov av att ”av-lära” och ”lära av” varandra.

6.2 Några sammanfattande slutsatser

De två organisatoriska perspektiven skiljer sig genom vilka läroprocesser de betonar mest. Det handlingsteoretiska perspektivet har en tonvikt på handling och det kognitiva på tolkning, meningsinnehåll och utbyte. Detta resulterar i att båda perspektiven är ensamma om vissa kopplingar till erfarenhetsbaserat lärande.

En generell slutsats är att det som är betydande för individer i organisationen blir av värde för hela organisationen. Detta eftersom organisationen är och består av sina individer, samt att allt lärande sker genom individerna. Kopplingarna visar på vilka läroprocesser som kan vara av värde att prioritera både individuellt och organisatoriskt. Denna betydelse är i båda perspektiven förenade med både individuella och organisatoriska *behov* och *förutsättningar* för att bli genomförbara. Någras som går att utläsa är:

- *inkludera* reflektion, utbyte, och känslor,
- *tolerera* olika uppfattningar och andras tolkningar,

- *identifiera* inlärd hjälplöshet, oavsiktligt lärande, sociala miljön och maktförhållanden,
- *medvetandegöra*, egna tolkningar, att lärande är holistiskt, hinder och avlärande.

6.3 Metoddiskussion

I denna metoddiskussion vill jag i korthet diskutera uppsatsens innehåll angående fördelar och nackdelar med att göra en teoretisk studie i förhållande till en empirisk. Sedan diskutera tillvägagångssättet med uppsatsens ändamål i förhållande till syftet.

Det finns både nackdelar och fördelar med alla typer av tillvägagångssätt för att insamla material till en uppsats. Nackdelen att välja en teoretisk inriktning, jämfört med en empirisk, är att risken finns att innehållet blir allt för abstrakt och lätt går förlorat i olika teorier och modeller utan känslan av en förankring i verkligheten. Jag har försökt undvika detta i denna uppsats genom att använda mig av konkreta exempel för att belysa vissa teorier och genom att referera till andra forskares kritik på innehållet av teorierna. De båda bilagorna har också avsikten att ge uppsatsen en personligare prägel och en anknytning till verkliga livet, så att läsaren lättare skall kunna förstå och kunna dra paralleller till sitt eget liv och egen erfarenhet.

Fördelen med att använda en teoretisk studie är att uppsatsen får ett stort innehåll av kunskap inhämtat från redan empiriskt beprövade teorier och modeller. Detta betyder att läsaren kan få en större överblick av forskningsområdet och lättare kan jämföra de olika teorierna med varandra. T ex. så som har gjorts i denna rapport med analysen av kopplingar mellan erfarenhetsbaserat lärande och de två perspektiven av organisatoriskt lärande.

När det gäller ändamålet med denna uppsats ingår valet av teoretisk studie i själva syftet. Om man då tänker sig ett empiriskt tillvägagångssätt istället för det teoretiska i just denna studie, faller det utanför själva syftet med uppsatsen. Det alternativ till metodval man skulle kunna tänka sig, skulle vara att göra en teoretisk studie på kopplingar mellan erfarenhetsbaserat lärande och fler än två perspektiv av organisatoriskt lärande. Fördelen skulle då vara att överblicken av forskningsområdet blev ännu större. Nackdelen vore, då av utrymmesskäl skulle en begränsning behöva göras på innehållet av de organisatoriska perspektiven, så risken blir stor att beskrivningen av dem blir för ytlig.

6.4 Förslag till fortsatt forskning

Med denna studie som underlag av erfarenhetsbaserat lärande kopplat till organisatoriskt lärande, finns några olika förslag till fortsatt forskning. Det går att använda Bouds fem kriterier som teman för ett underlag till en intervjuguide. En annan variant är att använda de kopplingar som framkommit i denna studie som underlag för intervjufrågor. Båda dessa varianter kan kombineras med observationer som forskaren gör i det organisatoriska sammanhanget. Detta kan i sin tur antingen kombineras med eller ersättas av en partecipatorisk forskningsmetod där respondenterna under en viss tid aktivt deltar i forskningsprocessen och delger forskaren sina observationer, insikter och erfarenheter, som de erhåller i sin organisatoriska kontext.

6.5 En avslutande reflektion

Inom erfarenhetsbaserat lärande har David A. Kolb länge varit det stora namnet med det stora inflytandet. Det märks t ex i Ohlsson & Granbergs (1998) rapport som baserat sin översikt på erfarenhetsbaserat lärande uteslutande på Kolbs (1984) tre första kapitel. Et urval som jag anser vara lite för traditionsbundet och begränsat. I stället har jag valt att tona ner Kolbs betydelse i denna uppsats, för att lyfta fram andra forskare som enligt min mening har minst lika värdefull kunskap inom detta forskningsområde, t ex David Boud och hans kollegor med de fem kriterierna för lärande genom erfarenhet. Min förhoppning är att dessa i viss mån kan bidra till att vidga vyerna i de gängse uppfattningarna om vad lärande genom erfarenhet innebär.

När det gäller de två perspektiven har jag redan nämnt att jag grundar mitt urval på att både Argyris handlingsteoretiska perspektiv och Dixons med fleras kognitiva perspektiv, har en dominerande särställning inom det organisatoriska lärandet. Problemet jag stött på, främst med Argyris teoribildning har varit att försöka förstå och urskilja vad han menar är individuella läroprocesser eller organisatoriska. T ex när exakt är doubleloop lärande enbart individuellt eller när/hur blir doubleloop lärande ett organisatoriskt lärande? Jag upplever att Argyris är mycket otydlig i detta. Jag hoppas dock att min tolkning och indelning av hans teorier i "individuella läroprocesser," "förutsättningar för organisatoriskt lärande" och "modellerna" lyfter fram hans tankegångar på ett korrekt och begripligt sätt för läsaren.

Min generella uppfattning om Argyris teorier är att de verkar lämpa sig allra bäst som *undersöknings strategier* för praktiker som arbetar "på fältet" ute i organisationerna. Inte som modeller för teoretiker inom den akademiska världen. Eftersom hans begreppsapparat är mest inriktad på handling och förändring, istället för objektiv beskrivning av organisatoriska fenomen. Däremot är Argyris teoribildning i särklass vad beträffar förmåga till inspiration och nybildning av idéer till olika former av akademisk organisationsforskning.

Det kognitiva perspektivet, med främst Dixons teoribildning, skiljer sig delvis från Argyris genom att begreppsstrukturen är mer tydlig och lättförståelig. Den verkar också mer förankrad i traditionell empirisk forskning än Argyris handlingsteoretiska perspektiv. Men jag kan inte låta bli att undra över "nyttan" i sådan forskning. Jag tänker på Dixon (1999) som *inte* säkert vet om den organisatoriska lärocykeln har en effekt på framgången hos de företag som använder sig av den.

Oavsett min egen kritik av de båda perspektiven, så tycker jag att den här uppsatsen kommit fram till intressanta resultat och iakttagelser. Vi lever i en tid där vår värld är i mycket snabb förändring. Det påverkar oss som individer och det påverkar organisationer där många av oss arbetar. Betydelsen av "lärande" i denna tid är påtaglig. Därför är det intressant att se vilka kopplingar som finns mellan det individuella erfarenhetsbaserade- och det organisatoriska lärandet. Både som individ och som medlem eller/och beslutsfattare i en organisation kan det vara användbart att ta till sig och vara medveten om vilka läroprocesser de båda teoribildningarna ensamt och gemensamt betonar.

I vår tid svänger konjunkturerna snabbt, företag som varit på topp börjar istället "producera" arbetslösa och för dem som är kvar blir stressnivån hög. Detta skapar otrygghet som lätt resulterar i en högprioritering av de "hårda" och produktiva behoven både hos individer och

inom organisationer. T ex ”Jag gör vad som helst, bara jag får behålla jobbet” eller ”Vi flyttar produktionen till Rumänien där arbetskraften är billigare”. Naturligtvis behövs hårda prioriteringar i hårda tider, men de ”mjuka” behoven bör också ha sin givna plats och ges förutsättningar, oavsett konjunkturen. De forskarnas arbeten som finns representerade i den här rapporten visar tydligt på detta.

Det kommer alltid vara fördelaktigt att *inkludera* reflektion, utbyte och känslor, både för individer och organisationer. Liksom att *tolerera* olika uppfattningar och andras tolkningar. Det är viktigt att *identifiera* inlärld hjälplöshet, oavsiktligt lärande och hur den sociala miljön och maktförhållanden påverkar lärande. Även att *medvetandegöra* egna tolkningar och att lärande är holistiskt. På samma sätt också vara medveten om de hinder som finns för lärandet och betydelsen av avlärande. Allt detta är angeläget i en tid av snabba omställningar, ifall lärandet skall få fortsätta vara ”nyckeln” till en positiv och människovänlig utveckling.

Referenser

- Alvesson, M. (1994) *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Argyris, C., Putman, R., McLain Smith, Diana. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. (1990) *Overcoming organizational defences: Facilitating organizational learning*. Englewood cliffs: Prentice Hall, Inc.
- Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. I Boud & Garrick (Red.) *Understanding Learning at Work*. (ss 29-44). London and New York: Routledge.
- Barbosa da Silva, A. & Wahlberg, V. (1994) Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red) *Kvalitativ Metod och Vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Boud, D., Cohen, Ruth., Walker, D. (Red.) (1993) Introduction: Understanding learning from experience. I *Using Experience for Learning*. (ss 1-20). Buckingham: Open University Press.
- Boud, D. & Miller, N. (1996) Animating learning from experience. I Boud, D. & Miller, N. *Working with experience*. (ss 3-13). London: Routledge
- Boud, D Walker, D. (1993) Barriers to reflection on experience. I Boud, D. Cohen, Ruth. Walker, D. (Red.) *Using Experience for Learning*. (ss 73-86). Buckingham: Open University Press.
- Brew, Angela. (1993). Unlearning through experience. I Boud, D. Cohen, Ruth. Walker, D. (Red.) *Using Experience for Learning*. (ss 87-98). Buckingham: Open University Press.
- Cohen, L. (1989) *Research methods in education*. London: Routledge
- Dewey, J (1938) *Experience and Education*. New York: Kappa Delta.
- Dewey, J. (1980). I Hartman & Lundgren (Red) *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1991) *How we think*. Buffalo, N.Y: Prometheus Books
- Dewey, J. (1992). The child and the curriculum. I *Collective Works 1882 – 1953*. Past Masters, CD-Rom. (ss mw.2.284). Charlottesville, Wa: Intellex corporation.
- Dixon, Nancy. (1999). *The organizational Learning Cycle. How we can learn collectively*, 2nd edition. Hampshire: Gover Publishing Limited.
- Granberg, O. (1996). *Lärande i Organisationer. Professionella yrkesutövares strategier vid organisatorisk förändring*. Stockholm: Doktorsavhandling, pedagogiska institutionen Stockholms universitet.

Hermerén, G. (1983). Interpretations: Types and criteria. I *Grazer Philosophische Studien*. Vol. 19 – 1983. (ss 131-161). Amsterdam: Rodopi.

Holme, I. (1997) *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Jarvis, P. (1992) *Paradoxes of Learning, on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall

Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red). *Kvalitativ Metod och Vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lippitt, R. (1949). *Training in Community Relations*. NewYork: Harper and Brothers.

Moxnes, P. (1984) *Att Lära och Utvecklas i Arbetsmiljön*. Stockholm. Natur och Kultur

Ohlsson, J. & Granberg, O. (1998) *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Stockholms Universitet: Pedagogiska institutionen

Peterson, C., Maier, Steven., Seligman, M. (1993) *Learned Helplessness*. New York: Oxford University Press Inc.

Patel, Runa., Tebelius, Ulla. (Red) (1987). *Grundbok i Forskningsmetodik. Kvalitativt och kvantitativt*. Lund: Studentlitteratur

Postle, D. (1993) Putting the hart back into learning. I Boud, D. Cohen, Ruth. Walker, D. (Red.) *Using Experience for Learning*. (ss 33-45). Buckingham: Open Universi

Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red). (1994) *Kvalitativ Metod och Vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Svensk Ordbok (1986). Stockholm: Esselte Studium AB

Söderström, M. (1996) *Hur Lär Organisationer? En diskussion om det organisatoriska lärandets nyckelfrågor*. Solna: Arbetslivsinstitutet

Thurén, T.(1986) *Orientering i källkritik*. Stockholm: Esselte Studium AB

Bilaga 1

En betydelsefull upplevelse av erfarenhetsbaserat lärande

Det var en gråkall vinterdag och fukten hängde tungt i luften bland träd och åkerstycken. Kanterna på hålet som jag grävde rasade ner hela tiden. Marken var enormt stenig och det var

svårt att få det att bli djupare i botten, utan att kanterna rasade. Jag hade en bra spade och tillgång till spett, så brist på passande verktyg fanns det inte. Det var den steniga marken som var problemet. I takt med ju större hålet blev på bredden, istället för på djupet, kände frustrationen stiga. Fan! Det här skulle ta lång tid att bli klar med.

Jag var arton år och arbetade på SJ banavdelning i Ängelholm. Det var mitt första riktiga arbete. Jag hade fått fast anställning och arbetat där i snart ett halvår efter avslutat gymnasium. Jag ville arbeta utomhus och det var så jag hamnade ”vid järnvägen”. Det var ett friskt, men tungt och slitsamt arbete att vara banarbetare. Jag hade redan fått ryggsproblem, något som de flesta av arbetarna hade. Praktiskt taget allt arbete som skulle utföras vid eller på järnvägsspåren, skedde i böjd ställning. Detsamma gällde även denna dag när jag och Tage, en av de äldre arbetarna befann oss på Hallandsåsen. Vi var där för att byta ut gamla stängselstolpar som stod utmed spåret. Marken innehöll mest sten och grus, så det var svårarbetat även för den mest rutinerade.

Arbetet bestod i att gräva upp den gamla stolpen, som oftast var rutten under markytan, och sedan fördjupa det gamla hålet till ett spaddjup, ca en meter, innan man satte i en ny ekstolpe. Detta arbete frestade hårt på ryggen, eftersom ju djupare hålet blev desto mer böjd blev arbetsställningen då spaden försvann allt mer ner i hålet. Samtidigt fick man allt mindre med upp på spaden och mot slutet blev det inte mer än matskedar av sten, grus och sand som kom upp. Resten åkte av mot kanterna i hålet. Då hade det vanligtvis rasat så många gånger från kanterna att storleken blivit till en grop på över en halv meter i diameter. Egentligen behövde den nya stolpen bara en hålbredd på ca en decimeter.

Jag fortsatte mitt grävande och kastade ibland en blick nedåt backen där Tage höll på med sitt håll. Han var en av de många äldre arbetarna och hade arbetat ”vid järnvägen” större delen av sitt liv. Han var inte av den pratsamma typen, men alltid vänlig mot mig. Nu såg jag såg att han hade precis samma problem som jag och det gick inte mycket fortare för honom. Det kändes ju i alla fall som en tröst.

Till slut efter tre timmars grävande nådde jag mitt spaddjup. Ryggen värkte ordentligt och jag var klibbig av svett. Frustrationen och otåligheten som jag känt de senaste timmarna hade ersatts av en skön tillfredsställelse. Bredvid hålet låg en stor hög med små och stora stenar blandat med lite grus. Nu var jag klar och det var bara att sätta i den nya stolpen och fylla igen hålet med stenen och gruset. Nu fick jag en idé! Jag satte ner stolpen och lade de största stenarna i botten på hålet runt änden på stolpen. Sedan tog jag bakänden på spettet och hamrade ner stenarna så att de kilade fast stolpen ordentligt. Jag fortsatte med fler stenar...Plötsligt stod Tage bredvid mig. ”Vad gör du?”, frågade han lugnt. ”Jag kilar fast stolpen”, svarade jag stolt. För det blev verkligen stabilt. ”Men, du lägger ju tillbaka stenarna i hålet”, sa han. ”Ja...”, sa jag lite förvirrat. För jag förstod inte riktigt vad han ville komma. ”Du märkte ju vilket helvete du själv hade när du grävde hålet”, sa han. ”Jo...”, det fick jag ju hålla med om. ”Då så”, sa han. Men jag fattade fortfarande ingenting. Tage såg min förvirring och sa: ”Tänk dig själv när denna stolpen är upprutten. Hur får han det som kommer här efter dig och skall gräva ner en ny stolpe?” Nu fattade jag och jag kunde inte hålla mig för skratt och jag sa: ”Men det är ju först om trettio år!”. Det visste jag att det tog för en stolpe att ruttna. Tage skrattade inte utan svarade bara lugnt: ”Vad spelar det för roll.” Då först fattade jag vidden av vad han sa och jag blev alldeles mållös. Han fortsatte: ”Du fyller igen hålet med sand som du kan hitta här runt i kring”. Jag förstod att han gjorde likadant själv, trots att det innebar mycket letande, grävande och gående fram och tillbaka med sand på spaden. Allt för att kunna fylla igen hålet och underlätta för arbetaren som skulle komma så många år efter oss. Jag gjorde som han sa, utan tvekan och frustration. Jag hade fått en ny slags energi och känsla av stolthet till mitt arbete. Det Tage sagt hade verkligen berört mig och jag kände en enorm respekt för honom som människa och det han stod för. En sådan totalt osjälvvisk och tidlös omtanke om en annan människa hade jag aldrig stött på förut. I min unga hjärna förstod jag också att Tage förmedlade något mycket gammalt. Något som säkert funnits i många generationer tillbaka hos våra förfäder som brukade jorden och där vetskapen och omsorgen om nästkommande generationer var en naturlig del i det dagliga slitet. Något som nu i vår moderna tid höll på att försvinna. Jag hade fått ta del av något ursprungligt medmänskligt. Det kändes stort.

Bilaga 2

David Boud's story

I suspect that my interest in learning from experience started to emerge during my time in secondary school, as it dawned on me that the traditional classroom lesson was a pretty poor way of learning. I have a clear recollection, during a lesson in a science room when my fellow pupils

were messing around and distracting the teacher, of thinking that learning didn't have to be like this; schooling was a vast waste of effort and it didn't allow for people either to develop their interests or to engage in activities which they thought were meaningful. Teaching neither connected with me or my peers, nor was it being conducted well on its own terms.

At around the same time I recall having a new temporary physics teacher - an African as it happens - who declared that he was in the process of obtaining the teaching experience he required to qualify as an educational psychologist. Not only was he an excellent teacher, even though he clearly didn't want to spend his career teaching, but he also began to demystify for me the process of learning. Subjects like physics weren't just arbitrary collections of odd facts to be memorised, they had a shape and elegance of their own, they helped us make sense of apparently baffling phenomena and the ideas themselves ended up making an impact on the world. And, most importantly, some of that understanding was actually available to us, right now. In his friendly and straightforward way he was shifting my conception of learning.

I grew up in a working-class family in inner London. At primary school everyone appeared to have a similar background to myself, so difference was not a big issue - wasn't everyone like us? There were others, of course, but they inhabited the world of newspapers, books or the radio. My first inkling that something was amiss came when I tried to gain entry into grammar school. I had passed the selective test - then the 11-plus - and applied, along with a group of my peers, to the local grammar school. They all gained entry, even those who did less well in class than I did. I did not. I tried another school, but again I was barred. This was hurtful and puzzling. Was I not good enough? My parents tried to reassure me by shouldering the blame themselves. But this was even more of a puzzle. They talked about the school judging them, and them not speaking well enough. They clearly spoke quite normally to my ear; what could it mean?

Later, as I began to mix with a wider range of people, many of whom spoke differently (posher, I would have said then) from myself, what my parents had known all along began to dawn on me. The only explanation could be that I had been discriminated against by reasons of social class. I was very shocked by the notion that someone should be treated differently not because of what they could do but because of an identity over which they could exert no control. Later, I realised how commonplace this was, and much later still I realised to my intense discomfort that I was perpetuating those practices which I knew were wrong and hurtful.

One of my earliest memories of primary school is that of being told that I couldn't write and had nothing to say. In the junior school we had a daily task of writing a diary about what we did at home. I had a literal mind and duly recorded the repetitious round of events. The task seemed full of traps. I knew that I could only list those things of which the teacher approved. When asked to write a story I brought the same expectations to the assignment, and found myself frozen out of fluency.

This difficulty stayed with me. Later, when I was confronted with my first set of external examinations ('O levels'), I found myself able to deal well with the technical and factually based subjects, but I had real problems dealing with English. After two miserable failures I finally scraped through in English Language. English Literature was given up for lost. This was my first experience of a so-called 'objective' failure and it was one that had a continuing effect. Confidence in my ability to succeed was undermined and I limped along with the burden of believing that I couldn't write. The residues of that are still with me, but luckily I managed to escape the worst of this limitation by concentrating on the content and task dimensions of the academic work I was doing and avoiding thinking of it as an act of writing!

While the incidents described above sowed the seeds of the development of my subsequent views about learning, a stronger base of positive experience was required as well as the stimulus of new ideas and concepts. Study for a physics degree added to my confidence, but it reinforced my sense that there was a lot more to learning than I had imagined, and teaching was often a very wasteful enterprise. I flourished in the liberating role of research student - I could be self-directed both in my immediate studies and in a broader sphere. Then a great opportunity presented itself. I became involved with the Human Potential Research Project (HPRP) at the University of Surrey and came under the striking influence of John Heron. Through the personal and intellectual impact of his work and associated activities in personal growth groups I began to discover in practice what I already knew intuitively: that there was much more to learning than the intellect, that significant personal issues could be just as much a focus of study and exploration as the physical world and that the conventions of the classroom were often part of a tacit conspiracy between teacher and taught to avoid learning.

Through participation in, and some first steps in leadership of, human relations groups ranging through encounter and Gestalt to co-counselling, I started to form the views I presently hold on learning from experience. I found that such learning involved risk-taking, self-disclosure, acknowledgement of past problematic experience, trust and the caring (and at times confrontational) support of others engaged in a similar quest. It was possible to make sense of messy and confusing experience. This was not the same sense that is made by the physicist, but an understanding no less significant and certainly more powerful at a personal level.

Following this, I began to see the public and private worlds of learning as no longer being distinct and separate. Learning was seamless and the insights I had in institutional study and in personal exploration were not bound to the domains of formal education. My work in staff development, which has occupied a large part of my career to date, was strongly influenced by my experiences with the HPRP, although translations to different groups such as university staff and adult educators, and to different countries - Scotland and then Australia - added to my understanding.

For much of this time the influence of broader contexts was beyond my immediate awareness. In working within the university I could pretend that many social issues did not impinge on me. I knew the force of class oppression from my past, and had heard some of the arguments of the women's movement, but it took ten years of professional practice before I could acknowledge that classism and sexism exerted their malign influence through me also. It was some time before I could face the difficult task of confronting the limitations of my own practice.

Through reflection and further reading and talking I began to extend my awareness into critical social science, sexism, racism, including the outrageous treatment of Aboriginal people, and class prejudice. The insidious nature of how oppression works in society and the way in which we shield

ourselves through our taken-for-granted assumptions about the world took a long time to surface in my consciousness. I realised that I had been oppressed both by individual people and by social structures which operated beyond individual action. Eventually it dawned on me that I acted in ways which were oppressive to others and that I did so despite some level of awareness of the issues. This was profoundly disturbing.

My personal history started to have a more direct effect on my research and writing. I became preoccupied with processes of learning from experience, dealing with difficult events, ways of reflecting on experience and how to make sense of one's own learning. I did much of this with others, as I found that the best way I could externalise many of these issues was through personal dialogue, only later transforming this into the written conventions of papers and books.

All this formed part of the background leading up to the creation of this book. I had come to the following realisations about experience and learning:

- A psychological or individual perspective on learning is not enough.
- The social and cultural context is more powerful and pervasive than I ever imagined. It can easily inhibit and undermine the development of self-confidence and frame one's thinking to disguise its influence.
- Learning is everywhere and we can often learn more from non-formal and unconventional settings than we can from the classroom.
- The role of the person who helps others learn from their experience is extremely important. Teachers and facilitators do make a difference, but unfortunately not always for the better.

David Boud (s 198-200, 1993)