

Ingen rök utan eld

En lärande organisation – den enda elden Räddningstjänsten Syd aldrig ska släcka.

Carl-Mikael Strand

Handledare
Martin Stigmar



Abstract

Arbetets art: Kandidat-
uppsats

Sidantal: 33

Titel: Ingen rök utan eld

Författare: Carl-Mikael
Strand

Handledare: Martin
Stigmar

Datum: 2016-01-22

Sammanfattning:

Detta arbete är en förkortad version av originalarbetet. För information om originalarbetet kontakta författaren.

Räddningstjänsten kan använda sig av aktionsforskning som en mall för ett systematiskt arbete för att ta vara på erfarenheter. För arbetet mot en lärande organisation kombineras aktionsforskning förslagsvis med fallstudier efter devisen fånga, förankra och förändra.

På grund av aktionsforskningsprojektets minimala omfattning blev det ingen påtaglig förändring av praktiken mer än att styrkelaget ifråga genomförde sin första skriftliga reflektion på ett övningstillfälle.

Jag vill tacka Räddningstjänsten Syd och alla medverkande i detta arbete för deras stöd, deltagande och tålamod samt att jag fått möjligheten att skriva detta arbete.

Nyckelord: aktion
forskning, lärande orga-
nisation, Räddnings-
tjänsten Syd

Innehåll

1. Introduktion.....	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor.....	1
1.2. Bakgrund och tidigare studier.....	1
1.3. Min relation till Räddningstjänsten Syd.....	1
1.4. Avgränsning och definition av begrepp.....	2
1.5. Om Räddningstjänsten Syd.....	2
2. Teoretisk översikt.....	3
2.1 Litteratursökning.....	3
2.2. Begreppet lärande organisation.....	4
2.3. Kärnområden.....	6
2.4. Ett möte mellan dimensioner.....	6
2.5 Top Down och Bottom up.....	7
2.6. Erfarenhetbaserat lärande.....	8
2.6.1 Teoretisk och praktisk kunskap.....	8
2.6.2. Tyst kunskap.....	9
2.7. Dreyfus & Dreuyfus.....	10
2.7.1. Kritik mot Dreyfus & Dreyfus.....	11
2.8. Community of practice.....	11
2.9. Reflektion - att uppmärksamma praktiken och förståelsen.....	12
2.9.1. Hur går reflektion till?.....	13
2.9.2 Trygghet och dialog.....	13
2.9.3. Att reflektera över tyst kunskap.....	14
2.10. Nivåbaserat lärande.....	14
2.11. Ellströms modell.....	14
2.12. Att nå ett högre lärande.....	16
6. Metod Aktionsforskning.....	16
6.1. Vad är aktionsforskning?.....	16
6.1.2. Kunskap och aktionsforskning.....	16
6.1.3. Kritik mot kritisk teori och aktionsforskning.....	17
6.2. Metoddiskussion.....	17
6.3. Hur genomförs aktionsforskning?.....	18
6.3.1. Att välja aktion/handling.....	19
6.4. Dagboksanteckningar.....	19
6.6. Trovärdighet.....	20
6.7. Etiska aspekter.....	20

7. Projekt Räddningstjänsten Syd	21
7.1. Syftet.....	21
7.2. Urval	21
7.3. Antal träffar	21
7.4. Reflekterande gemenskap	21
7.5. Fältanteckningar.....	21
8. Resultat.....	21
8.1. Träff 1	21
8.2. Träff 2	22
8.3. Träff 3.....	23
9. Analys och diskussion.....	24
9.1. Hur kan en lärande organisation förstås?	24
Diskussion	24
9.3 Hur kan aktionsforskning förändra hur insatsrapporterna fylls i?... 25	
Diskussion	26
9.4. Hur kan aktionsforskning användas för att R.Syd ska bli en lärande organisation?	27
Diskussion	28
10. Avslut	29
11. Referenser	30
12. Bilaga 1	i

1.Introduktion

I denna del presenteras syfte och forskningsfrågor, bakgrund och tidigare forskning, min relation till Räddningstjänsten Syd, metodval, definition av begrepp samt en beskrivning av Räddningstjänsten Syd.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Räddningstjänsten Syd (hädanefter förkortad R.Syd) vill bli en lärande organisation. Förändringen ska ske genom ett projekt med start Januari 2016. Ansvarig projektledare frågar ”Hur gör vi för att bli en lärande organisation?” Syftet med studien är att undersöka hur aktionsforskning kan användas i arbetet för att förändra R.Syd till en lärande organisation.

Forskningsfrågor

1. Hur kan projektledaren använda aktionsforskning i arbetet mot en lärande organisation?

1.2. Bakgrund och tidigare studier

Räddningstjänsten i Sverige har svårt att ta vara på och lära av erfarenheter (Sanne 2013) (Vetenskapsradion Forum). Hos R.Syd genomfördes under 2014 två studier med syfte att undersöka förutsättningar för lärande och faktorer som påverkar lärandeprocesser inom organisationen (Backlund & Petterson 2015) (Allerstam & Haavisto 2015) Dessa två studier bekräftade att även R.Syd har svårt att ta vara på erfarenheter samt att sprida kunskap och information från erfarenheter inom organisationen. Vad bägge studier, oberoende av varandra, pekade på var behovet av reflektion och utvecklingsinriktat lärande. Räddningstjänsten har nu i 2016 års verksamhetsplan (publicerad hösten 2015) infört att R.Syd ska bli en lärande organisation.

Vi ska bli en lärande organisation. På riktigt.

Vidare ska arbetet med att skapa en lärande organisation påbörjas. En lärande organisation är en organisation som kontinuerligt lär av sina erfarenheter i syfte att lösa sina uppgifter på ett bättre sätt. Det individuella lärandet utgår från såväl organisationens lärande som egna erfarenheter och egen kompetensutveckling. Allt lärande vilar på en kultur som är nyfiken, prövande, tillåtande och ödmjuk inför uppdraget.

(Verksamhetsplan 2016 Räddningstjänsten Syd)

Som ett led i att fullfölja denna verksamhetsplan ska ett fyra-årigt projekt påbörjas Januari 2016 som har för avsikt att skapa den lärande organisationen. Vad R.Syd nu frågar sig är ”Hur blir vi en lärande organisation?”

1.3. Min relation till Räddningstjänsten Syd

Min relation till R. Syd inleddes våren 2015 då jag tillsammans med en kurskamrat skrev en fallstudie om Hembesöksprocessen. En process som handlar om ett förebyggande och informerande arbete R:Syd bedriver för att bland annat kontrollera fungerande brandvarnare, brandutrustning och kunskap om åtgärder vid brand i bostaden. Inför höstterminen 2015 fick jag förfrågan från min tidigare kontaktperson tillika pro-

jektledare för det kommande arbetet, om jag var intresserad av att delta i ett större projekt.

1.4. Avgränsning och definition av begrepp

Då tidigare studier vid Räddningstjänsten Syd, Backlund & Petterson (2015) och Allerstam & Haavisto (2015), beskrivit faktorer som hindrar och/eller motverkar lärande kommer detta arbete inte att utforska dessa vidare. Sådana faktorer är bland annat kultur, handlingsutrymme, ledarskap och olika lärstilar. På samma sätt behandlar detta arbete ej heller kunskapsspridning eller skillnaden på information och kunskap då dessa tidigare studier redogjort för detta.

Då R.Syd uttryckligen frågar ”hur blir vi en lärande organisation” har jag i samråd med projektledaren valt att avgränsa detta arbete till att behandla enbart begreppet ”lärande organisation”. Då begreppet är nog så mångfacetterat och svårtolkat har jag valt att inte behandla ytterligare begrepp såsom livslångt lärande eller work-place learning. Ifråga om teorier om lärande avgränsas arbetet till erfarenhetsbaserat lärande.

Projektledare

Den person som vid Räddningstjänsten Syd ansvarar för det kommande projektet och som samtidigt är min kontaktperson

Praktiker

Är i aktionsforskning ett centralt begrepp då det är denna person eller dessa personer som ska definiera problemet i sin verksamhet.

Praktikern i denna uppsats är projektledaren och det är ett svar på hans problem som detta arbete bygger på. I och med att arbetets syfte är att testa en metod blir det således två ”praktiker”, projektledaren och brandmännen. Det ska understrykas att arbetet görs för projektledaren.

Styrkeledare

En person med arbetsledande funktion i ett styrkelag

Styrkelag

En grupp på sju brandmän inklusive styrkeledare

Forskare

Likt begreppet ”praktiker” det andra centrala begreppet i aktionsforskning då forskaren bistår praktikern med teori och vetenskapligt arbetssätt. I detta arbete är jag som student och författare till denna studie forskaren.

Insatsrapport

En rapport som fylls i efter insatser. För större insatser görs mer omfattande rapporter.

Lärande organisation

En lärande organisation är en organisation som kontinuerligt lär av sina erfarenheter i syfte att lösa sina uppgifter på ett bättre sätt. Det individuella lärandet utgår från såväl organisationens lärande som egna erfarenheter och egen kompetensutveckling. Allt lärande vilar på en kultur som är nyfiken, prövande, tillåtande och ödmjuk inför uppdraget. (Verksamhetsplan 2016 Räddningstjänsten Syd)

1.5. Om Räddningstjänsten Syd

R.Syd är sedan 2005 den kommunala räddningstjänsten för Burlöv, Eslöv, Kävlinge, Lund och Malmö kommun. Räddningstjänsten Syds huvuduppdrag är att förhindra och begränsa olyckor i samhället. Den dagliga, så kallade operativa, verksamheten är

mångsidig med uppgifter såsom brandbekämpning, trafikolyckor, insatser vid kemikalieutsläpp, skogsbrand, färdtjänst för funktionshindrade och organtransport (www.rsyd.se) Utöver den dagliga verksamheten är förebyggande arbeten viktig del. Detta innebär exempelvis tillsyn och besiktning av fastigheter, handläggning av tillstånd och utbildning mot olika verksamhet i samhället (www.rsyd.se).

2. Teoretisk översikt

Teoriöversikten har för avsikt att undersöka huvuddragen i begreppet lärande organisation.

Syftet med en stor teoretisk förankring är att projektledaren ska använda detta arbete i det kommande projektet. Begrepp som Top-Down, Bottom-up, kunskap, reflektion och dialog är centrala begrepp för den lärande organisationen och att projektledaren genom detta arbete får ett utökat språk för att kunna beskriva, presentera och prata om en lärande organisation.

Min ambition har varit att inte upprepa vad tidigare uppsatser redan har beskrivit. Exempelvis Ellström (2001, 2004) i Backlund & Petterson (2015) och Allerstam & Haavisto (2015) och Crossan et al (1999) i Allerstam & Haavisto (2015). Då (Ellström 2001) (Ellström & Hultman 2004) varit återkommande i litteraturstudien har jag valt att redogöra för dennes teori även i detta arbete. Framförallt eftersom Ellströms modell över anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande dels återkommer under lärandenivåer och dels är relevant i förhållande till Dreyfus & Dreyfus utvecklingsmodell.

Eftersom lärande organisation är förknippat med Peter Senge och att andra studier om lärande i organisationer använder de fem disciplinerna (Se exempelvis Strindberg 2010) utgår detta arbete inte från Senge och de fem disciplinerna. Istället behandlar teoriöversikten begreppet lärande organisation neutralt i den mening att syntes används från olika författare för att finna centrala begreppen ifråga om lärande organisation. Huruvida detta arbetets slutsatser är att jämföra med de fem disciplinerna är en fråga för vidare studier. Hänvisning görs till Senge (1995) ifråga om språk och hur idén om lärande organisation kan beskrivas men då tillsammans med teori från andra författare.

2.1 Litteratursökning

Litteratursökningen skrapar på ytan av begreppet lärande organisation. Då lärande i organisationer beskrivs och definieras på olika sätt av olika författare har varje enskild beskrivning ej kunnat redogöras för i denna studie. Arbetet har försökt triangulera begrepp och på så vis ringa in teman och områden som återkommer hos olika författare och årgångar. Exempelvis Community of practice (Lave & Wenger 1991) (Pastors 2007) och högre och lägre lärande (Från Docherty 1996 till Hedin & Svensson 2011). Sist men inte minst begreppet dialog och förmågan att sätta sig in i främmande perspektiv (Dixon 2000, Wilhelmsson & Döös 2012)

Jag har använt Lunds Universitets söktjänster Lub Search och Lovisa men även av söktjänsten Google. Materialet består i huvudsak av böcker och forskningsartiklar. Jag har strävat efter att i så stor utsträckning som möjligt använda mig av förstahandskällor men har varit tvungen att i vissa fall använda mig av andrahandskällor. Exempelvis Michael Polyanis artikel från 1962 om tyst kunskap då jag ej fått tillgång till artikeln via de olika sökmotorerna. Istället har jag triangulerat och syntetiserat andrahandskällor om be-

greppet från Easterby-Smith & Lyles (2011), Hedin & Svensson (2011) och Gustavsson (2002).

Metodiken för att söka litteratur har genomförts med snöbollsmetod (Snowball sampling) (Cohen 2011). Metoden innebär att samla in material genom en successivt ökande insamling. Det innebär att jag inlett litteraturstudien med översiktslitteratur i ämnet för att från detta material följa upp referenser och originalmaterial. Från detta har ytterligare uppföljningar gjorts och ännu mer material har upptäckts och bearbetats. Antal fristående sökord via Lub Search och Lovisa har därför varit begränsade då det mesta materialet har genererats via snöbolls-metod. De sökord jag använt mig är: learning organisation, organizational learning, lärande organisation och organisatoriskt lärande

Inledningsvis kände jag till tvetydigheten med begreppet "lärande organisation" och kopplingen till Peter Senge genom min utbildning. Jag började med att återvända till översiktslitteratur om lärande, Nilsson et al (2011) och Hedin & Svensson (2011), men läste även "Den Femte Disciplinen" i svensk översättning (Senge 1995). Vidare sökte jag via Google för att hitta populärvetenskapliga artiklar om ämnet. Här fann jag en artikel från Chef.se som skriver om svårigheterna med begreppet lärande organisation. Dessutom sökte jag efter "lärande organisation" och "learning organisation" via Lunds Universitets sökmotorer Lovisa (litteratur) och Lub Search (forskningsartiklar, rapporter med mera). Här fann jag översiktspå boken av Granberg & Ohlsson (2014) om "lärande organisation". Boken gav upphov till flera källor om "lärande organisation" och kritiska röster mot begreppet såsom Easterby-Smith & Lyles (2011), Örtenblad (2013) och Bochman & Kroth (2010).

Materialet har syntetiserats genom att fokusera på delar där olika författare överensstämmer. Det är denna syntes som utgör den teoretiska grunden i arbetet. Här återfinns community of practice, dialog, Top-Down och Bottom-up och reflektion.

En del litteratur har jag valt i överenskommelse med min handledare. Det omfattar Bie (2015), Benner (2003), Gustavsson (2003), Rönnerman (2012) och Altrichter, Posch & Somekh (1993).

En del källor har hämtats från tidigare uppsatser inom utbildningen. Från tidigare B-uppsats vid R.Syd användes Sandberg & Targama (2007) och från tidigare kurser Randle (2009) och Kilhammar (2014). Jag har valt att involvera detta material i detta arbete då teorin varit relevant i förhållande till det material som genererats genom litteraturstudien. Exempelvis Nyhan et al (2003) som behandlar Top-Down och Bottom-up samt Sandberg & Targama (2007) om reflektion och hur förståelse för arbetet påverkar hur det utförs.

2.2. Begreppet lärande organisation

Det är lätt att hitta organisationer som benämner sig som "lärande organisationer". Exempelvis Fackförbundet Kommunal (Kommunal 2016), Göteborgs Stad (Göteborgs Stad 2016), Sigtuna (Sigtuna kommun 2016) respektive Ulricehamns kommun (Ulricehamns kommun 2016) och nu även Räddningstjänsten Syd. Det är samtidigt lika lätt att hitta olika definitioner av begreppet "lärande organisation". Docherty (1996) presenterar inte mindre än sju olika definitioner och Granberg & Ohlsson (2014) redovisar likaså ett

antal inklusive sin egen definition. En del använder till och med Nationalencyklopedin (Strindberg 2010).

Intentionen att förändra sin organisation till en lärande organisation betraktas idag som ett mode eller en fluga som inte fungerar i praktiken. Begreppet lärande organisation är helt enkelt för svårt att tolka (Blantern, Boydell & Burgoyne 2013:306-357) (Calhoun, Starbuck & Abrahamson, 2013:225-249). Exempelvis beskriver en artikel i tidsningen chef.se det som

”Ett problem som många upplever med lärande organisationer är att det är svårt att få grepp om vad det egentligen är och hur det ska tillämpas i praktiken. Det blir i många fall en god intention och inte mycket mer”(Chef, 2015).

Bakgrunden till intresset för lärande inom organisationer kan spåras till ungefär 1970/1980-talet. Den globala konkurrensen växte och företag som tidigare varit starka fick nya konkurrenter. Det var genom att bli en ”lärande organisation” som företag skulle säkerställa en framgångsrik anpassning till nya globala marknaden (Granberg & Ohlsson 2014). Argumentationen är densamma idag. Fackförbundet Kommunal argumenterar för att bli en lärande organisation utifrån att världen förändras snabbare och att framtiden inte är lika förutsägbar som tidigare (Kommunal 2016)

Begreppet och idén om en ”lärande organisation” blev världskänt genom Peter Senge och hans bok ”The Fifth Discipline” år 1990 (Granberg & Ohlsson 2014) . Kännetecknande för Peter Senges verk ” The Fifth Discipline” är att organisationen som strävar att bli en lärande organisation ska implementera fem så kallade discipliner (Senge 1995). The Fifth Discipline är inte utan kritik. Framförallt menar författaren att idén om lärande organisation fanns långt tidigare och att Senge inte i tillräcklig grad redovisar för teori och forskning från andra författare (Calhoun, Starbuck & Abrahamson, 2013:225-249) (Blantern, Boydell & Burgoyne 2013:306-357). Dessutom är Senge (1995) svår att tolka då det utöver de fem disciplinerna finns flertalet olika tankesätt och regler som en organisation ska förhålla sig till. Exempelvis tolkningen att arbetet mot en lärande organisation innebär att de fem disciplinerna ska implementeras och därmed göra en organisation till en lärande Eller är att en organisation lär eller inte lär alls (Blantern, Boydell & Burgoyne 2013:306-357).

Framgången för ”The Fifth Discipline” förklaras av kritiker på grund av att boken publicerades i en tid med intresse för lärande i organisationer samt att bokens disposition och exempel är lättlästa (Calhoun, Starbuck & Abrahamson, 2013:225-249).

Utöver denna kritik mot begreppet lärande organisation råder det begreppsförvirring mellan ”lärande organisation” och ”organisatoriskt lärande”. Nilsson et al (2011) menar att begreppet ”lärande organisation” hör hemma hos konsulter ur en kommersiell gren i jämförelse med ”organisatoriskt lärande” som anses hemmahörande hos forskare och akademien. Blantern, Boydell & Burgoyne (2013:306-357)menar att användningen av begreppet ”lärande organisation” kan handla om att en organisation vill framstå på ett bättre sätt utåt. Engström (2014) är inne på ett liknande resonemang och beskriver ”lärande organisation” som någonting en organisation använder för att förhålla sig mot omvärlden och att ”organisatoriskt lärande” handlar om de interna lärandeprocesserna.

Förvirringen når sin kulmen i oklarheten om ”en lärande organisation” är en viss form av ”organisatoriskt lärande” eller om organisatoriskt lärande är en del av en lärande organisation (Blantern, Boydell & Burgoyne 2013:306-357). Exempelvis beskriver

Sessa (2006) organisatoriskt lärande som ett antal perspektiv och att behärskandet av dessa perspektiv utgör en "lärande organisation". Örtenblad (2013) å andra sidan beskriver lärande i organisationer utifrån fyra faktorer varav en av dessa är organisatoriskt lärande och att samtliga behövs för att lärande ska ske i organisationer. Elkjaer & Wahlgren i Antonacopoulou et al (2006:16) skriver att det finns så många olika definitioner av organisatoriskt lärande att det inte går att ge en överskådlig bild över ämnet. Lipshitz (2000) menar till och med att ens använda begreppet "organisatoriskt lärande" hämmar förmågan att förstå hur organisationer faktiskt förbättrar sin kapacitet att lära. På samma sätt skriver Blantern, Boydell & Burgoyne (2013:306) att frågor som "vad är en lärande organisation?", "är det här en lärande organisation" och "vad är skillnaden mellan organisatoriskt lärande och lärande organisation?" missar innebörden av begreppet "lärande"

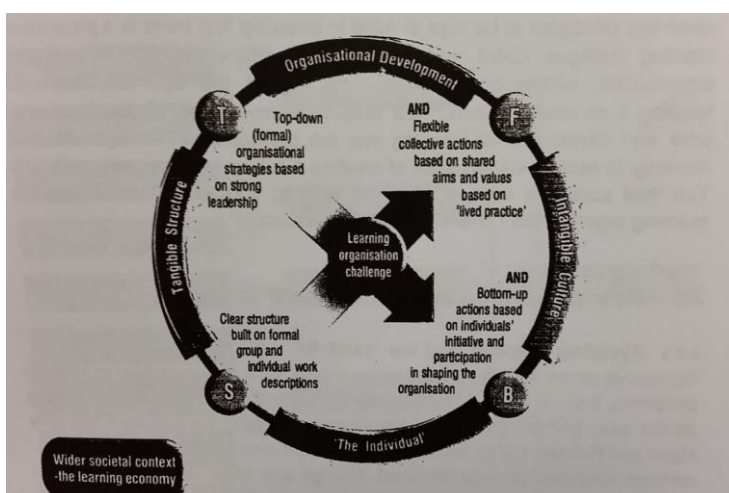
Det största problemet för bägge begrepp, organisatoriskt lärande och lärande organisation, är att det inte går att specificera hur individuellt lärande blir till organisatoriskt lärande. Beskrivningarna är för ytliga och ospecificerade vilket inte kan ge varken konsulter eller chefer något råd över vad som faktiskt ska göra (Lipshitz 2000).

Vad teorin nedan presenterar är ett antal områden som är centrala i litteraturen om lärande i organisationer. Dessa är Top-Down och Bottom-up, erfarenhetsbaserat lärande, tyst kunskap, community of practice, reflektion och nivåbaserat lärande.

2.3. Kärnområden

2.4. Ett möte mellan dimensioner

En illustration av förändringen till en lärande organisation är genom en figur av Nyhan et al (2003.) I figuren nedan illustreras förändringen mot en lärande organisation med en strävan från cirkelns vänstra sida mot cirkelns högra. Vänster sida representerar formella arbetsrutiner och ledningsstyre och den högra på rutiner som formas av den "faktiska praktiken" och ett styre byggt på medarbetarnas drivkraft och idéer (Nyhan et al 2003:65, Figur 7).



De två polerna möts i mitten och bildar en ständig balans/obalans då det sker ett möte mellan dels organisationens utveckling och individernas intressen och dels de formella strukturerna och de informella strukturerna (Nyhan et al 2003). Var dimension drar åt

sitt håll vilket gör att en organisation bara delvis och/eller ofullständigt kan bli en lärande organisation. Det går därför aldrig att ”nä fram” till att bli en lärande organisation eftersom det bygger på det ständiga mötet mellan de olika dimensionerna. Nyhan et al (2003) beskriver det som en kontinuerlig kamp mellan dels att vara en lärande organisation och dels att bli en.

Illustrationen av en lärande organisation som två motpoler återfinns hos andra författare. Antonacopoulou et al (2006) hänvisar till distalt respektive proximalt tänkande myntat av Cooper och Law (1995) refererad i Antonacopoulou et al (2006:238) Distalt tänkande beskriver processer riktade mot resultat jämfört med proximalt tänkande som beskriver processer som aldrig slutar. Höryup (2014) skriver om överensstämmelse mellan organisationens formella och informella dimensioner. Ellström (2001) och Ellström & Hultmark (2004) beskriver samspelet mellan de två logikerna anpassning och utveckling (se nedan under lärandenivåer).

En organisation behöver röra sig från ”konkreta bevis” på lärande och vara öppna för olika innebörd i begreppet ”förändring” (Antonacopoulou et al 2006). Exempelvis beskriver Nicolini, Gherardi & Yanow (2003) att förändring genom organisatoriskt lärande kan vara att fortsätta med samma rutin, utveckla fel rutin och/eller att lära sig om den felaktiga rutinen för förändring. Lärande handlar dessutom om olika typer av aktiviteter, formella och informella samt att lärande kan vara både en produkt som en process (Antonacopoulou et al 2006). (För beskrivning av formellt och informellt lärande, se tidigare B-uppsats över Hembesöksprocessen) Förändringen handlar på sätt vis och att skapa ett nytt språk. I likhet med distalt och proximalt tänkande skriver Senge (1995) att västvärlden behöver utveckla ett språk som inte är linjärt utan cykliskt. Han betonar dock att vi inte ska förkasta det gamla språket, i likhet med att bara för att vi har lärt oss franska ska vi inte sluta tala engelska (Senge 1995).

Två begrepp för att beskriva två motpoler i organisationsförändringar och i den lärande organisationen är Top-Down och Bottom-up.

2.5 Top Down och Bottom up

Top-Down respektive Bottom-up är två begrepp för att beskriva tillvägagångssättet och källan till förändringskraft vid förändringar i en organisation (Kilhammar 2011) Top-Down innebär ett beslutsfattande ”uppifrån och ner” där högre ledning/VD bestämmer. Bottom-up å andra sidan har sin kraft ”nedifrån” från hela organisationen som inte är högsta ledning/VD (Randle 2009).

Problemet med Top-Down styrda förändringar är att de kräver vissa förutsättningar för att fungera i verkligheten. Framförallt att det innan förändringen går att se ett kausalt samband mellan förändringen och måluppfyllelsen. Förändringskraften förväntas att färdas i ett vakuum, opåverkade av andra tolkningar (Kilhammar 2011) (Randle 2009). Fördelarna med Bottom-up styrda förändringar och Översättningsmodellen är att medarbetare får vara delaktiga i en förändring vilket medför motivation och ett ägarskap av förändringen (Kilhammar 2011). Nackdelarna är att processerna tar tid, kan kräva extra utbildning, motstånd bland högre chefer och konflikt angående vart Top-down och Bottom-up ska mötas i organisationen (Randle 2009) (Kilhammar 2011). Att den ursprungliga idén ska omformuleras och tolkas kan även vara en risk då processen är orationell och kan få ett eget liv. Den initiala idén eller planen kan därmed försvinna på vägen (Kilhammar 2011) Bottom-up kan även leda till att alla frågor ska beslutas gemensamt vilket skapar oändliga möten, en ständig debatt och svårigheter att komma överens

(Ibarra & Hansen 2011) För mycket av gemensamma beslutsprocesser hämmar istället utveckling och förändring. Författarna illustrerar det med ”Collaboration becomes not the oil greasing the wheel but the sand grinding it to a halt” (Ibarra & Hansen 2011:74)

Det gäller att förstå till vilken grad och till vad Bottom-up respektive Top-Down ska användas. Yukl (2013) presenterar det som så att Top-down kan användas för att se till att organisationen har struktur, resurser och verktyg och Bottom-up för förändring, öppenhet och innovation. Ibarra & Hansen (2011) illustrerar filmprojekt i Hollywood där skådespelare, regissörer, tekniker och manusförfattare arbetar tillsammans så länge den aktuella filmen håller på men att de därefter bryter upp till nästa filmprojekt.

2.6. Erfarenhetsbaserat lärande

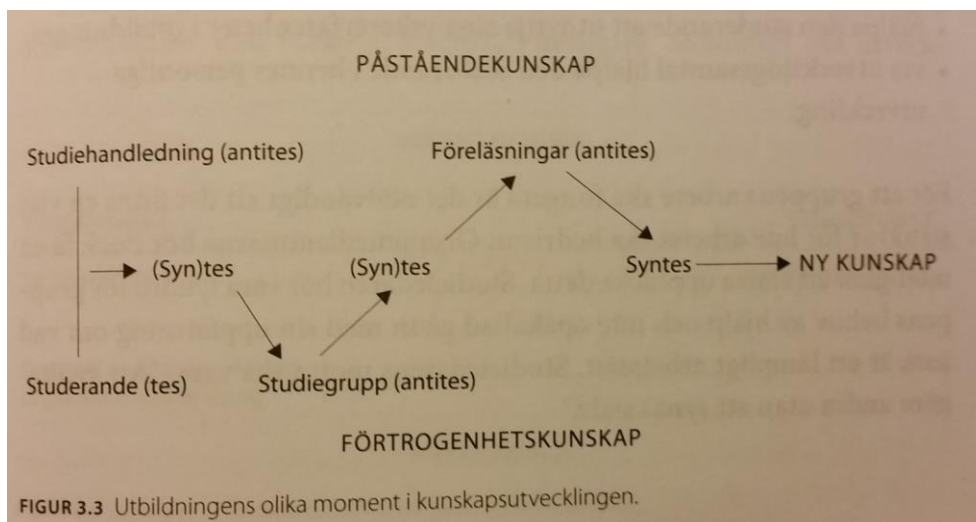
En utgångspunkt för att förstå lärande i organisationer är erfarenhetsbaserat lärande. Den kanske mest kände förespråkaren för det erfarenhetsbaserade lärandet är John Dewey, som myntade ”learning by doing” (Gustavsson 2002). Det erfarenhetsbaserade lärandet innebär att lärande sker i en återkommande process där vi gör något, det praktiska, vilket blir en erfarenhet vi sedan bearbetar genom reflektion, vars slutsatser vi sedan prövar i vår praktik (Gustavsson 2002) Detta beskrivs som ”praktik 1 – reflektion/teori – praktik 2” (Gustavsson 2002:95) Det är genom problem som praktik 1 får ett stopp och vi måste då reflektera över praktik 1 samtidigt som vi söker ny kunskap för ett alternativt handlingsätt. Erfarenhet och ny kunskap blir sedan till ett nytt förbättrat handlingsätt, praktik 2 (Gustavsson 2002).

2.6.1 Teoretisk och praktisk kunskap

Kunskap sprunget ur erfarenheter förknippas med rörelsen ”pragmatism” och det erfarenhetsbaserade lärandet (Gustavsson 2002). Kunskap brukar delas in i praktisk och teoretisk kunskap men indelningen är inte självklar och det finns olika sätt att skilja dem åt (Gustavsson 2002). Rönnermann (2012) menar att kunskap i grova drag kan delas in i de två fälten vetenskaplig och vardaglig kunskap. (Gustavsson 2002) . En rådande uppfattning har länge varit att teoretisk kunskap är en mental och intellektuell process jämfört med praktisk kunskap som är något manuellt och skapat för hand. Praktisk kunskap har därmed värderats lägre än teoretisk kunskap. (Gustavsson 2002) Under 1980-talet fick praktisk kunskap dock ett stort intresse då tidigare manuella arbeten ersattes med datorer. Nu försökte forskare och filosofer förstå vad datorerna faktiskt ersatte, med andra ord försökte de förstå praktisk kunskap (Gustavsson 2002). Begrepp som användes för att förklara praktisk kunskap var bland annat förtroghetskunskap, tyst kunskap och erfarenhetsbaserad kunskap (Rönnerman 2012)

Det centrala för att förstå kunskap är att det inte räcker med bara tanke eller bara erfarenhet. Teori och praktik måste samspela för att skapa förståelse för något (Gustavsson 2002)

Hedin & Svensson (2011:95) illustrerar mötet mellan kunskap med en modell där ny kunskap kommer till genom möte mellan teori och praktik där, i denna modell, den studerande får studiehjälpen. Studiehjälpen besitter ingen ”sanning” utan kommer tillsammans med den studerande fram till ny kunskap.



Vad som genererar ny kunskap är samspelet mellan tes, antites och syntes och där påståendekunskap och förtrogenhetskunskap tumlar runt och möter varandra om och om igen. Här involveras även studiegruppen som föreläsningar i processen mot ny kunskap. Den teoretiska kunskapen, påståendekunskapen och den praktiska kunskapen, förtrogenhetskunskapen, måste prövas och speglas mot varandra. Hedin & Svensson (2011) beskriver det som att kunskapen måste medvetandegöras.

2.6.2. Tyst kunskap

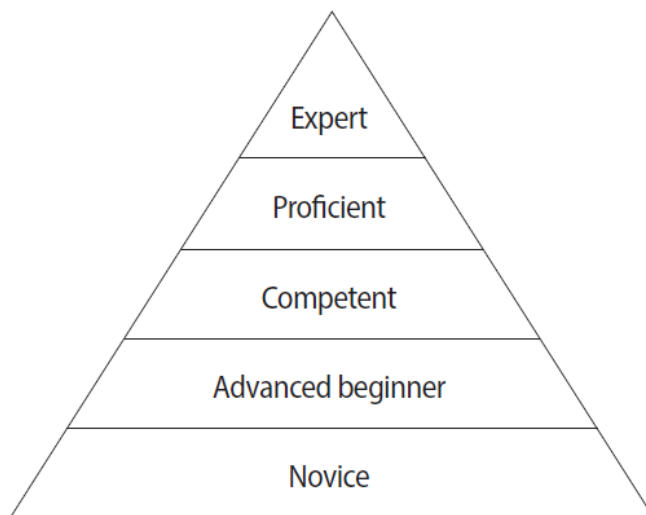
Ett begrepp för att förstå praktisk kunskap är tyst kunskap. Tyst kunskap (Tacit Knowledge) myntades av Michael Polanyi 1962 (Haridimos 2011:453-477) (Granberg & Ohlsson 2014) och handlar om sådan kunskap som vi inte fullt ut kan beskriva och brukar förknippas med praktisk kunskap och förtrogenhetskunskap (Gustavsson 2002) (Hedin & Svensson 2011) men är lika giltig för både vetenskaplig som praktisk verksamhet (Gustavsson 2002) Olika exempel på tyst kunskap är bland annat att lösa matematik, avståndsbedömning i golf, design och hantverk samt socialt samspel och uppförande i sociala sammanhang (Schön 2009)

Centralt i begreppet tyst kunskap är hur och vart vi riktar vår uppmärksamhet eller fokus samt att det är något personligt och som uttrycks till fullo i handling (Gustavsson 2002) Med detta menas att kunskapen är förkroppsligad. Exempelvis att en pianist kan förklara hur denne trycker på de olika tangenterna men kan inte förklara hur denne spelar på just sitt personliga sätt eller stil (Gustavsson 2002) Tyst kunskap kan på så vis inte gå tillbaka. När du väl har lärt dig något kan inte kunskapen "gå tillbaka", det vill säga att du inte kan gå tillbaka till ett stadie att inte kunna alls (Haridimos 2011:453-477) Ett annat exempel är att lära sig att köra bil (Haridimos 2011:453-477). När vi är nybörjare riktar vi fokus mot varje enskild del, exempelvis växelspaken, ratten, blinkers med mera, men tillslut är de rörelserna automatiserade och bortom det huvudsakliga fokuset. Vi utvecklar således vår kompetens genom att, som Haridimos (2011:464) beskriver det

"...we achieve competence, by becoming unaware of how we do so. Of course one can take an interest in, and learn a great deal about, the gearbox and the acceleration mechanism but, to be able to drive, such knowledge needs to lapse into unconsciousness."

2.7. Dreyfus & Dreyfus

Ett sätt att förstå utvecklingen av en profession eller ett yrke är genom Dreyfus & Dreyfus modell från 1980 (Fields 2014) Den ursprungliga modellen består av stegen novice – expert men har i en senare modell fått tillägget ”mästare” (Fields 2014)



Modell från Park (2015).

En individs utveckling från novice till expert kännetecknas av att desto högre nivå en individ tar sig desto mer sker arbetet på intuition och desto mindre på regler (Benner 2003) (Fields 2014) (Pena 2010) En novice måste följa givna regler för att utföra ett arbete och har ingen erfarenhet för att avgöra vilka detaljer eller uppgifter som är relevanta i en viss situation (Benner 2003). Dreyfus & Dreyfus modell handlar om att desto mer ”expert” vi blir på något, desto bättre blir vi på att rikta uppmärksamheten mot specifika detaljer i varje ny situation samt se mönster med tidigare händelser (Benner 2003). Experten utvecklar en repertoar av bilder och tekniker för att kunna känna igen mönster eller saker i en situation för att koppla det till tidigare händelser eller fall. I mötet med en situation innebär det en jämförelse av helheten i det förflutna mot helheten i den nuvarande situationen.

Utvecklingen utifrån Dreyfus & Dreyfus modell kan jämföras med utvecklingen av tyst kunskap. Ett exempel är förmågan att läsa röntgenplåtar hos läkare som till en början inte kan ”läsa” röntgenplåtarna men som gradvis börjar att ”se”.

”The X-ray is no longer a collection of fragmented radiological images of bodily organs, but a representation of a chest full of meaningful connections” (Polanyi 1962:101 I Easterby-Smith & Lyles 2011:462)

Till en början är läkaren beroende av bestämda regler för hur röntgenplåten ska förstås då läkaren inte har någon tidigare erfarenhet av vad som utgör monster eller viktiga detaljer. Med ökad erfarenhet av röntgenbilder å andra sidan så får läkaren mer erfarenhet av röntgenbilder och kan tillslut ”läsa” bilderna. Polanyi gjorde ingen skillnad på verktyg för att kunna utföra en uppgift, det vill säga, att tyst kunskap kan omfatta såväl en hammare som fackspråk (Haridimos 2011:453-477).

2.7.1. Kritik mot Dreyfus & Dreyfus

Pena (2010) och Field (2014) behandlar frågan om graden av intuition och problemlösning för experter i praktiken. Kritiken handlar om huruvida det i verkligheten är så hög grad av intuition som styr en expert och så lite problemlösning. Field (2014) menar att det är svårt att tänka sig en ultraljudsexpert som inte tänker kring sin egna intuition i arbetet. Blantern, Boydell och Burgoyne (2013:306-357) kritiserar stegvisa utvecklingsmodeller och menar de inte ska betraktas som definitiva då det är möjligt att ta sig till en högre nivå genom att hoppa över en viss nivå. De menar vidare att stegmodeller kan leda till hierarki och elitism och ifrågasätter om sådana modeller faktiskt underlättar praktiken. Field (2014) skriver att Dreyfus & Dreyfus-modellen inte ska tolkas som definitiv men att den är ett bra verktyg för att illustrera kompetensutveckling.

2.8. Community of practice

Community of practice är en term myntad av Jean Lave och Etienne Wenger (Lave & Wenger 1991) och är ett begrepp för att förstå hur kunskap bildas genom samspel inom så kallade ”communities” (Gustavsson 2002) Centralt är den grupp eller ”community” som en nybörjare kommer till och utvecklas genom. Hedin & Svensson (2011) översätter ”community of practice” till ”reflekterande gemenskap” och beskriver hur individen lär genom att bearbeta erfarenhet och misstag tillsammans med gruppen. Individen och gruppen lär sig genom att hjälpa varandra. Utgångspunkten är att var deltagare individuellt kan sätta ord på sina erfarenheter och möta övriga deltagares perspektiv (Hedin & Svensson 2011). Nicolini, Gherardi & Yanow (2003) illustrerar ”community of practice” med en studie om hantverkare på skyskrapsbyggande. Att lära sig yrket innebär att gå med i en speciell gemenskap, en ”community”, som i detta fall bestod av gruppen ”roof-strippers”.

”...anyone who wanted to learn how to work on a roof was obliged to engage in complex interactive processes by which he gradually became part of the community...” (Strati 2003:70)

Det är genom gemenskapen eller gemenskaperna som saker och ting definieras, vad ett bra eller dåligt utförande av en arbetsuppgift innebär eller vad som är viktigt /oviktigt. Förståelsen för vad ett arbete innebär påverkas därmed av gemenskap och grupptillhörighet. Sandberg & Targama (2007) menar att även om det finns en officiell policy eller en beskrivning över hur något ska uträttas är det genom gruppens samspel som det faktiska arbets sättet kommer till. Strati (2003:80) beskriver det målände med:

“Your company may define your job as processing thirty-three medical claims a day according to certain standards, but the competence required to do this in practice is something you determine with your colleagues as you interact day after day” (Strati 2003:80)

Communities of practice kan vara synliga som osynliga, inom organisationen såväl som utanför organisationen och medvetna som omedvetna (Pastoors 2007) De är inte statiska utan förändras över tid då medlemmar kan gå med och lämna (Roberts 2006) Det går inte att skapa "communities of practice" utan det är ett verktyg för att illustrera hur en individ lär sig från en viss gemenskap (Lave & Wenger 1991) Likaväl som "communities of practice" är viktiga för att förstå hur individer och grupper lär är de samtidigt lika viktiga för att förstå hur felaktig kunskap och förståelse skapas. Pastoors (2007) presenterar författare som beskriver de negativa sidorna som "communities of malpractice". Gruppen kan helt enkelt skapa ett felaktigt arbetssätt som inte stämmer överens med organisationens på grund av den självfunderande naturen (Roberts 2006)

Hur ett arbete ska tolkas och förstås formas därför av den "community" en person tillhör. Sandberg & Targamas (2007) menar att individens kompetensutveckling på så vis formas av förståelsen för arbetet. Om avsikten är att ändra förståelsen skriver författarna att

"...the activities should be designed to 'break' the current circularity in our understanding of work and redirect it to an alternative circularity of understanding" (Sandberg & Targama 2007:86).

För att åstadkomma denna brytning är någon form av reflektion avgörande (Sandberg & Targama 2007). Det är genom reflektion som vårt nuvarande sätt att tänka ifrågasätts och likaså det nuvarande sättet att förstå. Reflektionens syfte är att skapa distans till hur vi förstår vårt arbete och hur förståelsen påverkar vad vi gör och hur vi utvecklas i arbetet.

2.9. Reflektion - att uppmärksamma praktiken och förståelsen

Reflektion handlar om att bearbeta erfarenheter och att öka uppmärksamheten mot exempelvis det egna arbetet, hur jag agerar, handlar, använder för typ av kunskap och med vilka människor jag samarbetar med (Bie 2015) Det centrala är en nyfiken och ifrågasättande attityd (Bie 2015). Förändring och utveckling sker genom att ifrågasätta bestämda tankesätt och rutiner (Nilsen, Nordström & Ellström 2012) och kan innebära att rutinbaserat handlande eller praktik görs på ett annat sätt, i en annan ordningsföljd, eller att jag gör något jag inte brukar göra (Bie, 2015).

Flera författare skiljer på reflektion och kritisk reflektion (Thompson 2008) (Boud, Cressey & Docherty 2006) (Bie 2015) (Höystrup 2004). Rigg & Trehan (2008) menar till och med att reflektion måste vara kritisk. Kritisk reflektion skiljer sig från reflektion genom att inte bara beskriva vad som har hänt utan även varför (Höystrup 2004) (Bie 2015). Thompson (2008) liknar det med skillnaden mellan en drama och en dokumentär. Den kritiska reflektionen ifrågasätter och kritiserar grundantaganden till vad vi tror eller vad vi kan. (Boud, Cressey & Docherty 2006) Brookfield (2000) i Boud, Cressey & Docherty (2006:35) använder uttrycket "Hunting assumptions".

Kritisk reflektion möter utmaningar som att ifrågasätta den egna professionen, att framstå som besvärlig på arbetsplatsen, svårighet att använda ny förståelse i arbetet och vardagen samt att reflektion kan uppfattas som ineffektivt och irrelevant (Rigg & Trehan 2008) (Höystrup 2004) (Nilsen, Nordström & Ellström 2012). Svårigheten ligger framförallt i att uppmuntra förändring men att inte ha förmågan att genomföra den (Rigg & Trehan 2008).

”if critical reflection heightens awareness of deep flaws in the systems and values of their organizations, this in itself is unsettling, particularly if the individual is powerless to make changes, either to the organisations or to their individual situation” Rigg & Trehan 2008:378)

2.9.1. Hur går reflektion till?

Det finns inga egentliga rätt- och fel utan det viktiga är att reflektion faktiskt sker och att du inte blir störd (Bie 2015) Det krävs dock ett tydligt innehåll i reflektionen eftersom all erfarenhet inte har samma värde för den egna personliga eller yrkesmässiga utvecklingen (Bie 2015). Under reflektionsprocessen kan komma upp många tankar och frågor och det gäller då att fokusera på det du faktiskt förstår. Möjligheterna till reflektion och vilka rutiner som kan granskas kritiskt och eventuellt förändras påverkas även av typ av yrke och de yrkesmässiga regler som gäller (Bie 2015).

Flera författare lyfter fram skriftlig reflektion (Norton 2009) (Rönnerman 2012) (Dixon 2000). Framförallt är skriftlig reflektion fördelaktigt då det dels underlättar för minnet och dels att reflektion går att gå tillbaka till (Rönnerman 2012). Dixon (2000) beskriver hur en skriftlig reflektion kan genomföras genom att sidan delas upp två kolumner där den ena kolumnen står för vad som hände och den andra kolumnen över de känslor som personen upplevde. Materialet kan därefter granskas gemensamt i grupp för att jämföra varandras resultat (Dixon 2000) McNiff (2001) beskriver hur ens reflektioner efter vissa intervall kan sammanställas för att på så viss försöka hitta mönster.

Bie (2015) beskriver reflektion som kan göras vid tre olika tillfällen. Reflektion före, under och efter en händelse. Kännetecknande är dock att oavsett när reflektionen görs så innebär det att förhålla sig till ett antal nyckelfrågor (Se bilaga 2 för modell)

2.9.2 Trygghet och dialog

En viktig förutsättning för gemensam reflektion är samspelet i gruppen och att deltagarna känner trygghet att dela med sig av tankar (Albinsson & Arnesson 2013).

Ett centralt begrepp är dialog som även återkommer i litteraturen om organisatoriskt lärande. Framförallt är Chris Argyris modell för olika typer av samtalsklimat refererat (Dixon 2000) (Bie 2015) (Hedin & Svensson 2011) (Bochman & Kroth 2010) Argyris beskriver att det krävs en så kallad ”modell 2-”dialog” för organisatoriskt lärande till skillnad från en ”modell-1” som präglas av en inställning att vinna och att undanhålla information som är kritisk mot den egna ståndpunkten (Hedin & Svensson 2011) Modell 2-dialog innebär att vara öppen för andra perspektiv och att kunna ifrågasätta den egna praktiken (Hedin & Svensson 2011)

Wilhelmson & Döös (2012) använder begreppet ”dialogkompetens” för att beskriva förmågan att tala och lyssna. Dialogkompetens kräver både närhet och distans till själv som till övriga deltagare. Wilhelmson & Döös (2012) beskriver det om en balans mellan bejakande och ifrågasättan vilket är en balans mellan att klimatet varken är för positivt eller för kritiskt. Två centrala begrepp är integrering och differentiering (Wilhelmson & Döös 2012) Integrering handlar dels om att bygga vidare på vad andra säger och dels en distans och villighet att släppa det egna perspektivet. Differentiering handlar dels om att synliggöra olikheter i kunskap och föreställningar och dels att problematisera utifrån egen kunskap (Wilhelmsson & Döös 2012). Dixon (2000) gör även distinktionen mellan ”dialog” och ”diskussion” och hänvisar till David Bohm, professor i fysik vid Univer-

sity of London som menar att diskussion leder till olika uppfattningar och dialog till samstämmighet” (Dixon 2000:39)

Sammantaget kräver reflektion tillsammans med andra en samtalsledare som dels tillgodoser klimatet, dels fördelningen av ordet och dels styr innehållet så det inte blir för osammanhängande (Bie 2015).

2.9.3. Att reflektera över tyst kunskap

Att reflektera över tyst kunskap kan förstås som en reflektion över den egna kompetensen och de rutiner som styr ens arbete. Framförallt är det viktigt att upptäcka felaktigt eller föråldrat arbetssätt. Rolf (1991) refererad i Hedin & Svensson (2011) beskriver en risk som han kallar för förtrogenhetsfällan. Den innebär tyst kunskap som inte ifrågasätts eller görs explicit genom reflektion och riskerar att skapa en fälla av rutiner som bygger på felaktiga grunder. Nilsen, Nordström & Ellström (2012:404) menar att det handlar om att ”unlearn outdated or ineffective knowledge or habits that might otherwise act as barriers to new learning”. Thompson (2008:24) beskriver liknande risk med begreppet ”mindless practice”.

Svårigheten med att reflektera över tyst kunskap handlar om att kunskapen är förkroppsliga och uttrycks till fullo genom handling. Reflektionen handlar på så vis inte om att sätta ord på kunskapen utan att rikta uppmärksamheten mot den. Det är därför behjälpligt med reflektion i grupp då medlemmarna kan hjälpa varandra att upptäcka sådant individer inte kan se själva och för att sätta ord på erfarenheter (Bie 2015). På samma vis kan gruppen behöva en utomstående som granskar gruppens rutin. Easterby-Smith & Lyles (2011) beskriver det som att ny kunskap genereras genom ”dialogisk interaktion” där tyst kunskap artikuleras i gemenskap med andra. Kunskap kan vara både explicit och tyst för medlemmarna i organisationen men blir framförallt explicit när de träffar representanter utanför organisationen, ex. forskare (Nicolin, Gheardi & Yanow 2003).

2.10. Nivåbaserat lärande

I litteraturen om lärande i organisationer beskrivs lärande utifrån nivåer (Sessa 2006) (Elkjaer & Wahlgren 2006) (Örtenblad 2013). Vad teorin om lärandenivåer sammantaget beskriver är hur på högre nivåer handlar om att i ökad grad ifrågasätta och förändra grundantaganden, normer och regler som styr vårt arbete men även det samhälle vi lever i (Örtenblad 2013) (Ellström 2004) (Nicolini, Gheardi & Yanow 2003) (Sessa 2006).

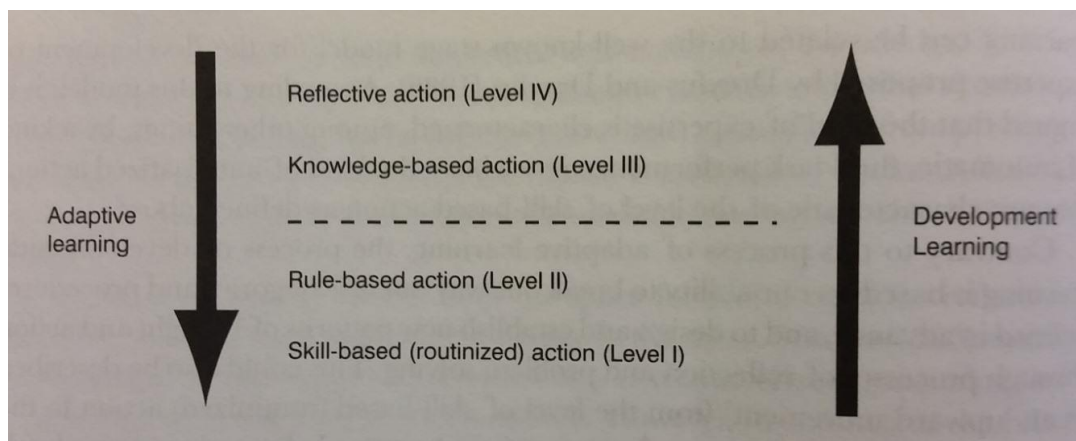
Mest känt är begreppet single, double och triple loop-learning, myntat av Chris Argyris och Donald Schön (Senge 1995) (Docherty 1996) (Nicolin, Gheardi & Yanow 2003) (Hedin & Svensson 2011) (Albinsson & Arnesson 2012).

Lipzhitz (2000) är kritisk mot Argyris och Schöns begrepp då de är alltför svåra, svårt att visa om ett högre lärande har skett och att det inte finns någon beskrivning för uppnåelse av dem. Risken är att begrepen blir till en jargong som inte kan omsättas praktiskt (Lipzhitz 2000)

2.11. Ellströms modell

Per-Erik Ellström beskriver lärandet på ett annorlunda vis jämfört med andra författare genom att dels använda två lärandelogiker och dels fyra olika nivåer av lärande (Ellström 2001) (Ellström & Hultman 2004). Ellström beskriver på så vis ett nivåbaserat

lärande samtidigt som nivåerna sätts i förhållande till varandra genom de två dimensionerna (eller logikerna) adaptivt- och utvecklingsinriktat lärande.



Figur från Ellström (2006:50)

Modellen beskriver fyra nivåer av handlande: Skill based, Rule Based, Knowledge based och Reflective based. På den första nivån, "skill-based", sker handling på rutin utan medvetenhet över handlingen och som en person inte kan beskriva i ord. Ellström (2006:46) liknar det med tyst kunskap. Ett lärande på nivån "skill-based" kan ses som både positivt och negativt ur utvecklingsynpunkt. Det är dels ett resultat av lärande samtidigt som det hindrar nya sätt att utföra någonting på. Rutinisiering frigör även mental och kognitiv kapacitet vilket ger en utrymme att ägna den kraften mot andra exempelvis kreativa uppgifter. Att kunna klara av dagliga arbetsuppgifter medför även en känsla av trygghet (Ellström 2001) (Ellström & Hultman 2004)

I motsats till Skill-based innebär Reflective action att ifrågasätta mål, regler, rutiner och värderingar samt att granska alternativa sätt att handla på. Ellström & Hultman (2004) jämför det med kritisk reflektion i den mening att det handlar om att ifrågasätta det vi tar för givet, inte bara på arbetsplatsen men även i samhället.

Dessa fyra nivåer ses i ett samspel mellan de två logikerna/dimensionerna anpassning/utförande och utveckling. Den utförande logiken eller adaptiva dimensionen handlar om en strävan mot att rutinisera arbetet. Ellström & Hultman (2004) liknar det adaptiva lärandet med Dreyfus & Dreyfus modell då utvecklingen ligger i att automatisera en handling. Det utvecklingsinriktade lärande å andra sidan är vad (Ellström 2001) (Ellström & Hultman 2004) beskriver som en uppåtgående rörelse då det innebär att bryta sig loss från rutinbaserad handling mot ökad reflektion.

Ellström (2001) och Ellström & Hultman (2004) vill visa på samspelet mellan adaptivt och utvecklingslärande och att de två logikerna kompletterar varandra i organisationer. Dessutom finns det en positiv och en negativ dimension i respektive lärandedimension (Ellström 2001) (Ellström & Hultman 2004). Adaptivt lärande kan i positiv mening handla om ett bemästrande, att som ny på en arbetsplats lära sig rutiner och regler, samtidigt som det i negativ mening innebär att följa regler slaviskt. Likväl för utvecklingsinriktat lärande som i positiv mening handlar om kreativt tänkande samt i negativ mening innebär en ständig förändring (Ellström 2001) (Ellström & Hultman 2004)

2.12. Att nå ett högre lärande

Ellström & Hultman (2004) menar att det inte enbart handlar om att ordna tid för reflektion och ifrågasättande utan det handlar lika mycket om individers förståelse för uppgiften, medvetenheten om lärandetillfällen och egna tidigare erfarenheter såväl som emotionella och sociala faktorer såsom motivation och yrkesidentitet. För en mer genomgående beskrivning av faktorer för utvecklingsinriktat lärande se tidigare studie av Allerstam & Haavisto (2015).

En av de största utmaningarna för utvecklingsinriktat lärande är tid. Det tar tid att komma överens om förändring, att utvärdera nuvarande processer, att lära bort gamla sätt och att lära sig nya. Örtenblad (2013) menar att tiden måste användas rätt. Det går inte att slentrianmässigt förlänga möten ”bara för att” då det kan skapa känslan av att det riktiga arbetet förblir ogjort. Att förändring tar tid ska dock inte enbart betraktas som negativt. Reflektion under längre tidsintervall ger en mognad och att sådan reflektion är annorlunda än den som är omedelbar (Albinsson & Arnesson 2012).

Den kanske näst största utmaningen efter tid är motstånd till utvecklingsinriktat lärande och reflektion då det handlar om att ifrågasätta invanda rutiner och arbetsätt (Ellström 2004) (Nilsen, Nordström & Ellström 2012). Sandberg & Targama (2007:119) använder begreppet ”kompetensfällan” vilket är en ovilja till förändring av förståelsen av arbetet eftersom en ny förståelse tar individen tillbaka till ”novis”-stadiet, vilket inte stämmer överens med personens identitet som en ”hög-presterare” eller expert.

6. Metod Aktionsforskning

Detta avsnitt beskriver aktionsforskning som metod, kritik mot metoden, alternativ metod, hur aktionsforskning genomförs.

6.1. Vad är aktionsforskning?

Aktionsforskning används framförallt inom skolforskning som metod för lärare att utveckla sin praktik. (Rönnerman 2012) (Elliot 1991) (Altrichter, Posch, Somekh 1993) (Norton 2009) Aktionsforskningens grundläggande egenskap är att förändra praktiken istället för att enbart beskriva den (Elliot, 1991) Rönnerman (2012:21) skriver att aktionsforskning

”...kan beskrivas som en idé eller ansats som tar utgångspunkt i de frågor man själv ställer sig i praktiken, verkar för att skapa kunskap och djupare förståelse kring dessa frågor och verkar för en forskning som leder till förändring”.

Aktionsforskning handlar om att prova något, exempelvis en idé, vilket återspeglar ”aktion”. Forskning återspeglar ett samspel mellan praktik och forskning genom ett systematiskt arbete. Det centrala är att arbetet tar sin utgångspunkt i praktikens frågor (Rönnerman 2012)

6.1.2. Kunskap och aktionsforskning

Teoretisk kunskap, påståendekunskap, och praktisk kunskap, förtrogenhetskunskap måste mötas och speglas mot varandra för att bilda ny kunskap (Gustavsson 2002) Detta är en grundpelare i aktionsforskning. Rönnerman (2012) menar att aktionsforskning innebär en spänning mellan kunskapsfält och att aktionsforskning handlar om en

relation mellan ”tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken” (Rönnerman 2012:21) Aktionsforskning handlar om att ta vara på den kunskap som finns i en verksamhet och/eller praktik och att utmana den (Rönnerman 2012).

Framförallt handlar detta om att teori och praktik möts (McNiff & Whitehead, 2001). McNiff (2002) beskriver aktionsforskning som en metod som bidrar med en förändring från ”improving in schooling” till ”improvement in education” (McNiff, 2002:13). Med detta menar McNiff att ”education” till skillnad från ”schooling” handlar om en process av kritisk reflektion där det inte finns någon expert i form av en lärare som har sanningen eller rätt svar.

Rönnerman (2012) skriver att mötet mellan forskningen och praktiken blir fruktbart om bägge parter visar förståelse och respekt för varandras erfarenheter. Det innebär att *”kunna sätta sig in i den andres perspektiv utan att för den skull tillägna sig det”* (Rönnerman 2012:26)

6.1.3. Kritik mot kritisk teori och aktionsforskning

Framförallt handlar den om att kritisk teori och aktionsforskning är orealistiskt, har en övertro på rationell konsensus mellan parter, missar komplexiteten av makt i relationer, naiv förståelse av grupper och att forskningen inte är neutral (Cohen 2012) En del av kritiken riktar sig mot det frigörande intresset och menar att frigörelse kan skapas utan en kritisk ideologi (Cohen 2011). Vidare att forskningen möjligt kan skapa förändring på lokal nivå men har inte tillräckligt med kraft för att förändra samhället. Ytterligare kritik berör frågan om hur forskaren ska förhålla sig som forskare och ifrågasätter om forskaren kan verka neutralt och objektivt eller utifrån en politisk ideologi.

6.2. Metoddiskussion

Utifrån de tidigare två studierna på Räddningstjänsten Syd, finns det ett behov av forskning som gör mer än enbart beskriver. Vare sig det är en fallstudie, fenomenografisk studie eller kvantitativ studie blir resultatet fortfarande att Räddningstjänsten Syd ställer sig frågan ”Hur gör vi?”.

I redovisningen av min fallstudie över hembesöksprocessen kunde jag och min kurskamrat göra en gedigen redogörelse för brandmännens uppfattning över arbetet med hembesök. Vi hade använt oss av flera olika datainsamlingsmetoder inkluderande observation, intervjuer och enkät. Trots detta stod vi utan svar när vi fick frågan ”hur gör vi?” med avseende på att skapa gemensam förståelse för hembesöksarbetet inom Räddningstjänsten Syd. Denna erfarenhet har följt mig i förberedelserna för detta nya uppdrag. Då projektledaren specifikt uttryckt frågan ”hur blir vi en lärande organisation?” fick det mig att söka svar i aktionsforskning.

Aktionsforskning sker generellt under flera års tid. Detta är en kandidatuppsats inom ramen för Kandidatprogrammet i Personal & Arbetslivsfrågor vid Lunds Universitet. Vilket innebär att jag har begränsat med tid och utrymme för att egentligen genomföra aktionsforskning. I och med Räddningstjänsten Syds fyraåriga projekt kommer denna studie därför att fungera som en pilotstudie för fortsatt arbete.

Ett alternativt tillvägagångssätt skulle vara en fallstudie. Cohen (2011) skriver att för en nybliven forskare kan det vara svårt att dra skiljelinje mellan aktionsforskning och fallstudier. Det avgörande är huruvida studien innehåller en handling och om den är riktad mot att förändra och/eller utveckla. Stämmer det in på ens studie är det aktionsforskning

till skillnad från en fallstudie som enbart samlar data. (Cohen, 2012). Fallstudier kan även vara en del i en större aktionsforskning tillsammans med andra olika datainsamlingstekniker såsom intervjuer, observationer och dokumentstudier. Å ena sidan skulle en fallstudie kunna bidra med en djupare förståelse för hur just det aktuella styrkelaget arbetar med insatsrapporter samt hur de definierar centrala begrepp såsom "lärande", "erfarenhet", "reflektion" och "lärande organisation". Å andra sidan ger fallstudien i slutändan enbart svaret på frågan "Vad" i den mening "Vad säger styrkelaget/Vad tycker styrkelaget" alternativt "Hur definierar styrkelaget dessa begrepp". Räddningstjänsten uttryckliga förfrågan genom min kontaktperson är "Hur ska vi göra?".

Mot bakgrund av dels tidigare studier och bristen av reflektion och dels projektledarens förfrågan ser jag aktionsforskning som en relevant metod.

6.3. Hur genomförs aktionsforskning?

Aktionsforskning myntades av Kurt Lewin som beskrev det utifrån av fyra steg.

Rönnerman (2012:34) förklarar Lewins fyra steg som:

- a) utifrån egna erfarenheter planera en aktion
- b) aktionen genomförs
- c) aktionen följs genom att observera vad som händer och
- d) resultatet blir föremål för reflektion som leder vidare till ny planering.

Kännetecknade för aktionsforskning är att den brukar illustreras som en spiral eller virvel (McNiff 2002). Att beskriva det som en spiral skapades av Kemmis och McTaggart vilka baserade illustrationen på Kurt Lewins fyra steg. (Rönnerman 2012) (Cohen 2011) (Elliot 1991). Nedan visas en version av Rönnerman (2012).



Figur av Valencia College 2014.

Aktionsforsknings-spiralen illustrerar hur aktionsforskning bygger på att djupare förståelse för praktiken skapas genom att deltagarna systematiskt tvingas reflektera över det man gör (Rönnerman 2012) Aktionsforskning behöver inte börja med en planerad förändring utan kan ta sin början i en reflektion som leder till en förändring och därefter planerar en ny aktion. (Rönnerman 2012) Det handlar om att löpande prova sig fram

och utvärdera varje steg och att samtidigt dokumentera vad som görs. Altricher, Posch & Somekh (1993:6) skriver:

“It is characterized by a continuing effort to closely interlink, relate and confront action and reflection to reflect upon one’s conscious and and unconscious doings in order to develop one’s actions and to act reflectively in order to develop one’s knowledge” (Altrichter, Posch, Somekh, 1993:6)

Den inledande fasen av en aktionsforskning innebär att ringa in och definiera det problem eller en generell önskan eller idé om någonting som kan förbättras (Cohen 2011)

Aktionsforskaren bör undvika frågor som han eller hon inte kan påverka.(McNiff 2002) Generellt är aktionsforskning anpassat för utbildningsfrågor och där det finns en önskan att förbättra praktiken genom djupare förståelse för densamma. McNiff (2002) menar att aktionsforskningen i de flesta fall lämpar sig på mikronivå och mindre lämpad för makro-nivå. Exempelvis är frågor om socioekonomisk status och dess relation till yrkesframgång mindre lämpade för aktionsforskning (Elliot, 1991). Mer passande problem är “I would like to improve the quality of oracy in my English lessons”(McNiff 2002:75)

6.3.1. Att välja aktion/handling

Det finns inget speciellt sätt eller speciella tekniker för att genomföra aktionsforskning och forskaren är fri att välja olika metoder i processen (Rönnerman 2012). Datainsamlingsmetoderna kan variera mellan dagboksskrivande, enkäter, observationer, diskussionsforum, litteraturstudier, föreläsningar med mera. (Rönnerman 2012) (Norton 2009). Aktionsforskningens design behöver inte utformas som traditionell experimentell forskning. Norton (2009:63) skriver att

”Since the aim of action research is to implement change, such experimental methods are not so useful because they are based on tightly defining and controlling variables that do not allow you to fine tune or change the experimental design”

Det viktiga är att använda verktygen så att de bidrar till självreflektion och dialog för att skapa distans till den egna praktiken Vad som ska anses vara “data” att samla in beror på forskningsfrågan (Rönnermann, 2012).

6.4. Dagboksanteckningar

En väsentlig metod för datainsamling i aktionsforskning är dagboksanteckningar (Rönnerman 2012). Dagboksanteckningar ger dels möjlighet till självinsikt, dels fungerar de som minne och dels ett sätt för att identifiera problem. (Rönnerman 2012)

Rönnerman (2012) skriver att det initialt kan uppstå frågetecken i form av ”vad ska jag skriva?” och ”hur ska jag skriva?” hos den som ska börja föra dagboksanteckningar. Rönnerman (2012) menar då att man bör skilja på dels praktisk reflektion vilket innebär en redogörelse för vad som hänt och dels en diskuterande reflektion vilket är de frågor som individen vill diskutera med kollegor eller arbetslag. Utöver dessa två reflektionsdelar finns det en tredje som kallas ”teoretisk reflektion” då erfarenheten/erfarenheterna ska anknytas till forskning och teori (Rönnerman 2012). McNiff & Whitehead (2001: 207) skriver ” “Remember that any improvement is still improvement, no matter how small”. Det vill säga att dokumentationen inte kan lämna någonting utanför bara för att det uppfattas som litet eller som om ingen förändring har skett. Att en förändring har skett kan kanske först upptäckas efter en längre period. Det är därför väsentligt att föra

noggrann dokumentation över arbetsprocessen och idéer som kommer upp i det löpande arbetet. McNiff (2002) rekommenderar summeringar över anteckningar inom vissa tidsramar såsom var fjärde vecka vilka även kan delas med andra. Summeringarna kan visa på mönster och eventuell förändring.

6.6. Trovärdighet

En central aspekt av forskning är frågan om huruvida det forskaren har producerat är trovärdigt. Denna fråga brukar beskrivas genom begreppen ”validitet” och ”reliabilitet” (Denscombe 2009) (Cohen 2011). I aktionsforskning är begreppen dock problematiska då de är alltför akademiska (Rönnerman 2012). En del forskare menar till och med att det inte är relevant att använda begreppen validitet och reliabilitet inom aktionsforskning. Istället är det avgörande att aktionsforskningen tillkommit genom en demokratisk process där deltagaren/deltagarna har deltagit i att utforma studien (Rönnerman 2012). Andra forskare menar att det viktigaste är forskarens tolkning av den insamlade datan och att den är trovärdig. Rönnerman (2012) menar att hon anser vara det viktigaste ifråga om trovärdighet är forskarens självkritik.

Avgörande ifråga om aktionsforskningens trovärdighet är dock huruvida aktionsforskningen har bidragit till att förändra praktiken och på vilket sätt (Rönnerman 2012) (Altrichter, Posch & Somekh 1993).

6.7. Etiska aspekter

En forskare behöver ta hänsyn till flera etiska ståndpunkter i sitt arbete. Det handlar dels om att skydda deltagarnas intressen, dels att som forskare göra ärliga och opartiska analyser och dels att allt deltagande är frivilligt (Denscombe, 2009). Forskaren behöver dessutom ta hänsyn till konfidentialitet vilket innebär att det inte ska gå att identifiera deltagarna (Denscombe, 2009). Sist men inte minst behöver forskaren erhålla samtycke från deltagarna. I Bilaga 1 återfinns informationsbrev delats ut till deltagarna. Här återfinns information om frågor såsom frivilligt deltagande, vad studien handlar om, hur kommer resultatet att vara tillgängligt och hur jag att samla in data.

Att skydda deltagarnas intressen innebär att deltagare inte ska drabbas vare sig fysiskt, psykiskt eller personligt av att delta i studien (Denscombe, 2009). Studien kan innebära obehag. Reflektion bygger på att kritiskt granska dels sig själv, dels sina kollegor och dels den egna organisation. Min roll som samtalsledare under träffarna är central för att upprätthålla ett samtalsklimat som inte blir obehagligt. Reflektion och ifrågasättande av sin praktik kan medföra en osäkerhet och sänkt självförtroende. Det är min avsikt likt med de fysiska riskerna, att vara tydlig i introduktionen att Räddningstjänsten Syd inte på något sätt gör ett dåligt jobb utan att detta är ett arbete som vill ta det som är bra till bättre. Viktigt är studiens avslut då jag inte kan riskera att lämna ett öppet sår bland deltagarna. För att säkra detta kommer min kontaktperson att delta i varje träff med styrkelaget samt att hen är kvar i organisationen och kommer fortsätta med större projektet från och med 2016.

Konfidentialitet handlar om att det inte ska gå att identifiera vilka personer som medverkat i rapporten. Jag kommer ej att dokumentera namn, ålder, styrkelag eller station i denna studie. Deltagarna kommer att presentera som ”ett styrkelag inom Räddningstjänsten Syd”. Då projektledaren har genomfört urvalet vet hen därmed vilka deltagarna

är. Alternativet hade varit att jag själv kontaktat styrkelag och inte gått genom projektledaren. Då jag dels har begränsat med tid för studien och dels begränsad legitimitet inom Räddningstjänsten Syd har jag sett mig tvungen att använda min kontaktperson för att få tillgång till organisationen.

7. Projekt Räddningstjänsten Syd

I detta avsnitt beskriver jag syfte, urval av deltagare, val av datainsamlingsmetod, trovärdighet och etiska aspekter.

7.1. Syftet

Syftet är att testa aktionsforskning som metod genom att försöka förbättra hur insatsrapporterna fylls i. Ämnet bygger på tidigare studier av Sanne (2013) och dokumentär från Sveriges Radio som lyfter fram hur Räddningstjänst i Sverige generellt har svårt att ta vara på erfarenheter och att fylla i insatsrapporter. I samråd med projektledaren valdes insatsrapporterna som praktik att försöka förändra.

7.2. Urval

Urvalet består av ett styrkelag inom Räddningstjänsten Syd.

Urvalet genomfördes som bekvämlighetsurval av projektledaren då styrkelaget ifråga var det styrkelag som hade tid.

7.3. Antal träffar

Aktionsforskning genomförs normalt under flera år. Då detta är ett pilotprojekt med begränsad tid omfattas studien av tre stycken träffar. Var träff planerades till 60 minuter.

7.4. Reflekterande gemenskap

Träffarna har ordnats som reflekterande gemenskaper (McNiff 2002). Reflekterande gemenskaper bygger på idén att individen tillsammans med kollegor får möjlighet att själv/själva skapa kunskaper jämfört med att få det presenterat av andra (Rönnerman 2012). Genom att skapa kunskapen tillsammans är det dels ett konkret sammanhang som berör och dels att både individen och gruppen får möjlighet att sätta ord på kunskap och erfarenhet och därmed öka den gemensamma kunskapsbanken (Rönnerman 2012).

7.5. Fältanteckningar

Träffarna har dokumenterats med hjälp av fältanteckningar under och efter träffarna. Under projektets gång har jag löpande fört loggbok över arbetsprocessen.

8. Resultat

8.1. Träff 1

Första träffen handlade om att introducera projektet och vad vi skulle göra. Det blev initialt motstånd och tog nästan hela timmen för att komma fram till vad vi skulle ägna oss åt. När jag på första träffen beskrev hur metoden kan ses som att tänka om tänkande fick jag dels kommentaren ”det är som att skilja på två eller tre groggar” och dels ”detta är ju som inception” [författarens anm: Inception: film om hur en grupp människor färdas i parallella världar)

En deltagare sa att de inte har några problem med att lära och att reflektera. De fyller i arbetsrapporterna hur bra som helst. Det är cheferna som borde vara här istället. Deltagaren fick medhåll av övriga i gruppen. Det lyftes fram en tidigare insats där brister uppmärksammats men som de menade inte hade lett till några förändringar. Vidare beskrev en deltagare att hen arbetat där i många år och det är alltid samma visa. Att det inte finns pengar. Jag frågade om övriga hade liknande erfarenhet och de hade de. En annan deltagare menade att det inte är något personligt men att de har dålig erfarenhet av liknande projekt, att ”ledningen” går ut med pompa och ståt att ”nu ska vi göra det här!”, men att de redan har bestämt sig i förväg och bara frågar för skens skull.

Motståndet ebbade ut i bikupor där deltagare pratade med varandra och projektledaren med ett par deltagare. Jag fick acceptans av gruppen då en av deltagarna sa ”nu ska vi vara snälla mot Calle” med avseende på att jag gjorde detta som mitt examensarbete.

Att gruppen reflekterade över insatser, det lyfte gruppen fram. En av deltagarna sade dock att det är olika typer av reflektion beroende på typ av insats. Det en av deltagarna berättade var att vid insatser som går under ”LSO” (lagen om skydd mot olyckor) gör man en mer omfattande reflektion över insatsen, och hänvisar tillbaks den tidigare nämnda insatsen. Efter en stund sade en deltagare att det inte görs någon motsvarande reflektion på övningar.

Mötet fortsatte i bikupeformat. När vi började närma oss slutet på träffen summerade jag vad vi pratat om och frågade om vad de önskade testa till nästa träff. Jag frågade om att reflektera på övning. Vi bestämde att styrkelaget till nästa träff skulle reflektera över övningen på samma sätt som en insatsrapport.

8.2. Träff 2

Styrkelaget hade skrivit ner positiv och negativ kritik från en övning de deltagit i. Den skriftliga reflektionen hade gett flera positiva och negativa punkter. Tidigare hade styrkelaget utvärderat övningar muntligt. Det beskrevs av gruppen som att de sitter efteråt och pratar men att det inte blir mycket av det som sägs.

En speciell lärdom från den övning de reflekterat över var att "strajpa", en viss teknik för att lyfta ut skadade ur fordon. Det beskrevs av en deltagare att "detta borde vi verkligen sprida vidare, detta ska alla kunna". Problemet beskrevs som att det inte finns någon "väg" till övningsledningen. Det vill säga, en väg för att sprida informationen vidare.

En av deltagarna menade att vi började i fel ände av problemet, problemet låg inte i att de skulle reflektera mera, utan hur kunskapen sprids i organisationen. Deltagaren menade att om alla styrkelag skulle lämna skriftlig reflektion på övningar skulle det öka mängden datahantering. En annan brandman menade dock att det den skriftliga reflektion är viktig för övningsledningen och för att övningar att bli bättre.

Träff nummer två gav även upphov till information utanför ämnet reflektion och erfarenhet. Exempelvis att deltagarna önskade återkoppling på insatsrapporter och förbättringsförslag och att de önskade övningstid som var frikopplat från ordinare tjänst.

Under mötet pratade vi även om det intranät där insatser får en kort kommentar om exempelvis hur det gick och vad som behöver bli bättre. Jag fick frågan om jag vill se hur systemet ser ut då vi i lokalen hade tillgång till en powerpoint. Efter en timme avslutade jag mötet och sa att vi var klara men för de som ville vara kvar och titta på systemet fick de vara kvar. Uppgiften till träff nummer tre enades vi om att styrkelaget dels skulle göra en likadan reflektion igen på nästa övning och dels ge den till övningsledningen.

För att titta på intranätet stannade två deltagare kvar. Vi började titta på systemet och under visningen utbrast en deltagare ”Calle, jag förstår nu att vi behöver bli en lärande organisation”, med avsikt på att systemet var rörigt och att det fanns stor del information om förbättringar bland kommentarerna. Deltagaren frågade även projektledaren om en specifik händelse och huruvida projektledaren förstod utifrån kommentaren i intranätet vad styrkelaget var i behov av (om de tolkade behovet på samma sätt). Projektledaren svarade att givetvis inte eftersom behovet inte stod uttryckligen i texten.

8.3. Träff 3

Vi började träff tre på samma vis som träff två. Jag började med att presentera vad vi gjorde förra gången och frågade om de uppfattade det korrekt. Efter det frågade jag hur det gått med uppgiften till dagens träff. De hade skickat reflektionen som ett e-mail till övningsledningen men inte fått något svar än. På grund av det tappade träffen energi då det inte var samma aha-upplevelse som på träff nummer två. Vi fortsatte att prata om att sprida information och lärdomar från erfarenheter. Jag frågade om ”strajpningen” och hur de tror att den kunskapen kan nå andra inom R.Syd.

På tal om erfarenheter och lärdomar från övningar kom en deltagare på en tidigare övningar och lärdomen att säkra bägge körfält vid olyckor på motorväg och att säkra hytten för lastbilar.

Den tredje träffen blev speciell då den efter cirka 25 minuter bröts av att styrkelaget fick larm. De kom sedan tillbaka efter ca 20 minuter och vi fortsatte. Dock hann vi inte mer än 15 minuter när ytterligare larm kom. Efter ytterligare 20 minuter kom de dock tillbaka. Jag frågade om hur de upplevt träffarna. En deltagare hade missat träff 2 och kunde inte riktigt svara på hur denne upplevt det. En annan menade att det var intressant. En tredje deltagare berättade att hen var besviken över att det inte blivit något konkret. Brandmannen menade att de första två träffarna givit någonting i form av att vi pratat, reflekterat och antecknat detta. Han saknade detta på det tredje mötet och att vi inte pratat om den senaste övningen. På frågan vad de två första träffarna givit så beskrev hen ”ja att vi satt tillsammans, pratade och skrev ner, att folk sa ”ja just det” ”aha-upplevelser” ”kom upp grejer de andra inte tänkt på”.

9. Analys och diskussion

9.1. Hur kan en lärande organisation förstås?

En lärande organisation kan förstås som en organisation som lär sig genom mötet mellan den formella strukturen och den levda praktiken. Det är en ständigt pågående process där organisationen strävar att dels vara och dels att bli en lärande organisation. (Nyhan et al 2003). Detta möte beskrivas med begreppen Top-Down och Bottom-up. Randle (2009) och Kilhammar (2014) lyfter fram vikten av förändringskraft som tillåts färdas och omformas i organisationen, det vill säga Bottom-up. En lärande organisation ska dock inte förkasta Top-Down eller formella rutiner, arbetsbeskrivningar och regler med mera. I likhet med Senge (1995) går det att beskriva som att bara för att vi har lärt oss ett nytt språk behöver vi inte sluta med det gamla. Det är istället en fråga om att kunna två olika språk och att veta när vilket språk passar bäst. Yukl (2013) beskriver hur Top-Down kan förstås som passande för formella rutiner och strukturer och Bottom-up för förändring och innovation.

Ellström (2001) och Ellström & Hultman (2004) fångar processen mot en lärande organisation genom modellen för anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande. Den omfattar dels anpassningslärandet som illustrerar rutinisering av arbetet i likhet med tyst kunskap och Dreyfus & Dreyfus modell. Detta bemästrande kan förstås som en naturlig del av en individs yrkesutveckling utifrån Dreyfus & Dreyfus modell och som någonting positivt eftersom bemästrandet är ett tecken på lärande. Den negativa sidan handlar om när rutiniseringen har blivit föråldrad eller en "mindless practice". Därav reflektion för att skapa en uppmärksamhet mot rutin och praktik. Reflektionen syftar även till att uppmärksamma vilken kunskap en individ och grupp använder och tar till sig i sitt yrke. Det hör i sin tur ihop med förståelsen för arbetet som ger olika individer olika erfarenhet av samma arbetsuppgift då de genom olika förståelser utför det olika.

Utmaningen att bli och att vara en lärande organisation kan förstås som balansgången mellan hur lärande kan förstås som dels en bemästring genom lärande och dels ett hinder mot nytt lärande. Ytterligare beskrivning är att föra en balans mellan den kortsiktiga produktionen/anpassningen och samtidigt den långsiktiga utvecklingen. Detta skriver även Backlund & Petterson (2015) och Allerstam & Haavisto (2015).

För att ifrågasätta sig själv och sin kompetens, sin arbetsplats och de egna värderingarna är trygghet viktigt och ett forum där det finns utrymme för tes, antites och syntes. Med andra ord är det viktigt vid möten att en samtalsledare förklarar skillnaden mellan dialog och diskussion och vad syftet med mötet är. Ett möte med kritisk reflektion måste ha ett tydligt syfte eftersom all erfarenhet inte är relevant att reflektera kritiskt på.

Diskussion

R.Syds definition är i likhet med övriga definitioner av en lärande organisation såsom Fackförbundet Kommunal, Göteborgs stad, Nationalencyklopedin, Docherty (1996) och Granberg & Ohlsson (2014). Kärnan i de olika definitionerna bygger på att organisationen ska ta vara på erfarenheter från individ, grupp och organisation för att utveckla och förbättra verksamheten. En grundidé som är densamma idag och som den var på 1980-talet. Det viktiga är dock att uppmärksamma vilken verksamhet som den egna organisationen ägnar sig åt. Det är exempelvis skillnad på bilindustri som kämpar om en global marknad och räddningstjänst som önskar bli bättre på att ta vara på erfarenheter.

Det är därför viktigt att R.Syd fokuserar på vad just deras verksamhet producerar och vilka erfarenheter som görs. Ett verktyg för detta är community of practice för att illustrerar hur olika delar av organisationen kan ha formellt sett samma arbetsuppgifter men praktiskt olika erfarenheter beroende på förståelsen av arbetet (Sandberg & Targama 2007). Teoriöversikten ger en förståelse för begreppen erfarenhet och kompetensutveckling i R.Syds definition av en lärande organisation. Svårigheten i definitionen ligger i orden "bättre sätt" då dess innebörd har olika innebörd beroende på vem du frågar i organisationen. Det kan förstås utifrån Top-Down och Bottom-up där två tydliga motpoler drar åt var sitt håll i likhet med Nyhan et als (2003) figur.

För R.Syd blir det påtagligt att det finns en formell dimension. Verksamheten är en kommunal räddningstjänst med ett samhällsuppdrag. Vad förändringen till en lärande organisation handlar om är att möta medarbetarna som omsätter detta uppdraget. Med andra ord att följa och granska deras verklighet, hur den ser ut, och att hela tiden systematiskt följa och dokumentera vad som sker, erfarenheter som görs och stämma av att uppdraget och det utförda ligger i linje med varandra. Hedin & Svenssons (2011) figur över hur påståendekunskap och förtrogenhetskunskap möts är en illustration hur tes, antites och syntes möter varandra och bildar ny kunskap. Det är inte tillräckligt att bara se till påståendekunskap eller enbart förtrogenhetskunskap, utan de två måste mötas. På samma vis är det otillräckligt att följa upp ett uppdrag med att antingen enbart beskriva vad som formellt ska genomföras eller att enbart fråga vad som har genomförts. Den lärande organisationen frågar vad som har genomförts och jämför det sedan med vad som ska genomföras och justerar verksamheten därefter. R.Syd riskerar annars att skapa förtrogenhetsfällor och en "mindless practice". På sätt och vis en skuggverksamhet där det skapas ett stort avstånd mellan vad som formellt sägs och vad som informellt görs. En avvikande praktik ska dock inte enbart betraktas som någonting negativt för organisationen. Det är just detta som är erfarenheter och som organisationen behöver möta och ta vara på. Detta kan jämföras med arbetet om Hembesöksprocessen.

Hur ska arbetet dokumenteras systematiskt? Fördelaktigt kan dagboksanteckningar föras enligt Rönnermans (2012) beskrivning med olika kolumner, det vill säga, en teoretisk och en praktisk reflektion. Det viktigaste är att reflektion, vare sig det sker genom dagbok eller annat sätt, sker skriftligt. Det hjälper minnet och underlättar för sammanställning av mönster jämfört med muntliga diskussioner.

Det nuvarande systemet ifråga om dokumentation är insatsrapporterna. Tidigare studier för både Räddningstjänsten i Sverige och från R.Syd pekar mot svårigheten att ta vara på erfarenheter. I samråd med projektledaren valdes därför insatsrapporterna som praktik att försöka förändra.

9.3 Hur kan aktionsforskning förändra hur insatsrapporterna fylls i?

Arbetet blev inte som planerat utan tog en ny vändning genom första mötet och blev istället att handla om reflektion på övning. I detta pilotprojekt upplevde inte styrkelaget insatsrapporterna lika problematiskt som projektledaren. Istället gav styrkelaget utlopp för frustration mot vad de beskrev som "ledningen" och erfarenhet av tidigare förändringsprojekt där de inte haft möjlighet att föra fram en åsikt. En deltagare menade att de som borde delta i detta projekt var "ledningen" och att de redan gör ett bra arbete med att lära av insatser.

För att aktionsforskning ska kunna förändra hur just insatsrapporterna fylls i behövs en bättre förankring hos styrkelaget och att de själva upplever det som ett problem.

Diskussion

Jag upplevde det svårt att få igång gruppen att reflektera kring deras arbete.

Den initiala planen var att för första mötet introducera studien, aktionsforskning, om lärande organisation och informera om de etiska riktlinjerna då framförallt att deltagandet är frivilligt. Min tanke var att styrkelaget till träff två skulle göra någon form av skriftlig reflektion. Från Bie (2015) hade jag omarbetat en så kallad reflektionsprocess, där reflektionen delas in i distinkta steg för att göra det lättare och tydligare. Jag hade förberett en plan men gick inte att fullfölja då mötet tog en ny väg genom motståndet mot begreppet lärande organisation och förändring från den så kallade ”ledningen”.

Efteråt var jag ändå nöjd med att vi tillsammans kunde hitta ett problem och en aktion att prova. Det viktiga är trots allt att jag som forskare inte bestämmer vad och hur det ska göras utan att styrkelaget själv driver de frågorna. Att tvinga på ett visst sätt att reflektera på eller en viss process hade gått emot aktionsforskning som metod. Ur det perspektivet lyckades den första träffen. En av lärdomarna är att en timmes tid inte räcker utan det borde vara minst två timmar. Den första timmen behövs för att finna en gemensam utgångspunkt och ytterligare en timme att utforska ämnet vidare.

Det som nog skapade initialt motstånd var att jag använde ordet ”ledningen”, när jag beskrev om varifrån ”Lärande organisation” kommer ifrån. Jag tänkte mig inte för utan menade att det var skrivet i verksamhetsplanen. Projektledaren kunde då gå in och förklara att det vi gör är ett pilotprojekt för ett kommande arbete. Det initiala motståndet mot reflektion och projektet ebbades ut av det faktum att jag var student och höll på med min examensuppsats. Hade jag varit ensam hade projektet sannolikt låst sig. Missen här var att jag överskattade hur mycket gruppen visste om projektet och den negativa inställningen till ”ledningen”. Förankringen för frågan om hur räddningstjänst tar vara på sina erfarenheter var helt enkelt för dålig i gruppen. I efterhand tänker jag att det är en fråga för förslagsvis en fallstudie att undersöka och sedan för ett aktionsforskningsprojekt att förändra. Förankringen med gruppen om det upplevda problemet var inte stark. Det upplevda problemet var projektledarens och inte något som styrkelaget upplevde. Träffen blev dock framgångsrik då styrkelaget kom fram till att de inte reflekterade skriftligt på övningar.

Jag upplevde det genomgående svårt att få samtliga deltagare att föra fram en åsikt och vissa deltagare pratade i regel mer än andra. Ytterligare svårigheter var den blandade sammansättningen av deltagare då det inte var en homogen grupp träff till träff. Under den första träffen var det fulltaligt styrkelag med undantag av en deltagare som kom senare, under andra träffen var en deltagare från första träffen borta samtidigt som en ny deltagare tillkommit. Under den tredje och sista träffen saknades två deltagare från styrkelaget från tidigare träffar samtidigt som en ny deltagare tillkommit. Sammantaget var det aldrig samma grupp fullt ut träff till träff.

Det var bra projektledaren var med på samtliga träffar. Hen fick hela tiden svara på frågor om systemet och berätta om olika delarna. Jag tror effekten blev enormt större jämfört med om jag hade gjort träffarna själv. På så vis tror jag att träffarna blev något mer än om jag gjort dem själva. Exempelvis att projektledaren kunde berätta om intranätet, beslutsprocesser och vilka personer som arbetade med vilka frågor och vart brandmän-

nen kan vända sig med information. Träffarna gav på så vis upphov till reflekterande gemenskaper och kunskapsmöten. Dels kunde deltagare möta varandra med olika perspektiv såsom ifråga om positivt eller negativt ifråga om skriftlig reflektion till övningsledning. Dels kunde styrkelaget och projektledaren utbyta information såsom att berätta om önskemål om frikoppling från ordinära tjänst vid övning och hur kommentarer i intranätet uppfattas olika.

Vad som är utmaningen tror jag i detta fall inte handlar om vad Sandberg & Targama (2007) beskriver som en ovilja att bli novis på nytt utan snarare det som Rigg & Trehan (2008) beskriver. Det vill säga, ett ointresse av att ägna sig åt förändringsarbete när det inte upplevs som möjligt att förändra verksamheten. Vad styrkelaget gav upphov för var hur det inte spelade någon roll för vad de skrev för att det ändå alltid saknas pengar.

För fortsatt arbete tror jag att det viktigaste aktionsforskningen bidrar med till arbetet med insatsrapporterna är skriftlig reflektion. Min uppfattning av styrkelagets skriftliga reflektion på övningarna var att de upplevde det som mer givande jämfört med att enbart föra muntliga diskussioner. En deltagare var kritisk till att ökad skriftlig reflektion gav upphov till mer data att bearbeta. En annan deltagare svarade att det i det aktuella fallet var viktigt för utveckling av övningsledningen. Utifrån den frustration som styrkelaget beskrev på det första mötet förstår jag uppgivenheten i att föra dagbok eller skriftlig utvärdering då det upplevs som lönlöst. Trots denna negativa erfarenhet är det enligt min åsikt centralt för utvecklingen av insatsrapporterna och tillvaratagande av erfarenheter. Det är genom dokumentation som data och information kan byggas upp som i långa loppet bildar mönster över saker som kan och behöver förbättras. Aktionsforskningen gör på så vis brandmännen till forskare i sin egen praktik genom att ge dem ett vetenskapligt arbetssätt.

För det fortsatta arbetet med insatsrapporterna tror jag att projektledaren och R.Syd behöver arbeta mer med återkoppling på insatsrapporter och förbättringsförslag för att skapa ett förtroende för förändring i organisationen. Denna studies generaliserbarhet är begränsad till styrkelaget ifråga och bör undersökas vidare i organisationen. Exempelvis genom fallstudier med blandad metod i likhet med tidigare uppsats över Hembesöksprocessen.

Det är möjligt att fortsatt träffar hade påverkat hur insatsrapporterna och hur de fylls i. Under andra träffen, i visningen av internsystemet, gav en deltagare uttryck för en aha-upplevelse och ”Calle, jag förstår att vi behöver bli en lärande organisation”. Det handlade om att deltagaren uppmärksammade hur svårt det är för exempelvis projektledaren att tolka en beskrivning av en insats när den formuleras otydligt. Det vill säga, att även om det är tydligt för deltagaren vad som behövs och vad som uttrycks i en viss beskrivning av en insats är det inte säkert att andra gör samma tolkning. På så vis är språk en återkommande punkt för en lärande organisation och hur operativ verksamhet och ”ledning” behöver skapa ett nytt språk eller utveckla det nuvarande språket för förändring.

9.4. Hur kan aktionsforskning användas för att R.Syd ska bli en lärande organisation?

Från litteraturöversikten kan en lärande organisation förstås som en organisation där ny kunskap genereras genom mötet mellan teori och praktik och de formella och informella dimensionerna. Med andra ord ett möte mellan den beskrivna praktiken och den faktiska

praktiken. På så vis är aktionsforskning och idén om en lärande organisation lika varandra då det dels handlar om ett kunskapsmöte och dels en fortgående process. Bägge syftar till att skapa en förändring genom att ta vara på och utveckla den egna verksamheten.

Svårigheten med aktionsforskning finns dock i att uppmuntra till innovation och kritisk reflektion när verksamheten inte upplevs som förändringsbar (Rigg & Trehan 2008). Motståndet i projektet låg just i erfarenhet av tidigare projekt som fattats utan medbestämmande och dels en frustration i att det aldrig finns pengar. På samma sätt handlar det om att de flesta människor inte ständigt vill förändra utan söker en trygghet (Örtenblad 2013). Nyckeln ligger i att kunna prata om anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande och hur det påverkar organisationen. Exempelvis som Ellström & Hultman (2004) illustrerar de två lärandelogikerna i en negativ och en positiv dimension. Det handlar om att utveckla ett nytt språk. I likhet med distalt och proximalt tänkande är det en utveckling av det proximala tänkandet, det vill säga, ett språk som beskriver processer som aldrig slutar. Frågan är också hur mycket som ska ifrågasättas och ändras. Utmaningen ligger i att skapa en vilja till innovation och utveckling samtidigt förklara att det finns begränsningar i vad som kan förändras. Det behöver dock inte alltid är en fråga om att förändra något. Att ifrågasätta den egna praktiken genom utvecklingsinriktat lärande behöver inte nödvändigtvis innebära att nya bättre metoder och/ eller att brister uppmärksammas. Det kan till och med vara så att det arbetssätt som redan finns trots allt är det mest effektiva eller det som fungerar bäst. Genom en granskning kan tryggheten i rutinerna däremot stärkas. Utmaningen ligger i att börja reflektera systematiskt utan att för den delen reflektera över allt, därav en samtalsledare som styr träffarna.

Aktionsforskning används framförallt i skolforskning där det råder andra förhållanden mellan elev och lärare jämfört med arbetsgivare och arbetstagare. Oavsett förhållande ger aktionsforskning ett (o)frivilligt möte mellan vad som kan förstås som Top-Down och Bottom-up i en organisation. Beroende på typ av förändring är det avgörande att se till att bägge parter involveras i tillräcklig grad. Avvägningen vart Top-Down och Bottom-up ska mötas är dock inte enkel. Ibarra & Hansen (2013) illustrerar filmprojekt i Hollywood där möten sker under begränsad tid för att parterna sedan skiljs åt. Skillnaden mellan Hollywood och R.Syd är att R.Syd ständigt har ett uppdrag. Det är inget som går att bryta upp som när en filminspelning är klar. Dock är illustrationen av filmprojektet viktig då den visar på hur bägge parter är beroende av varandra.

Diskussion

Jag tror att det fortsatta arbetet mot en lärande organisation framgångsrikt kan använda sig av devisen: fånga, förankra och förändra. Med avseende på att fånga en lägesbild genom exempelvis fallstudier, förankra den med aktuell grupp och sedan förändra genom aktionsforskning. Att detta arbete skrivs måste tillskrivas de tidigare studierna av Backlund & Petterson (2015) och Allerstam & Haavisto (2015). Deras arbeten blev en lägesbild där de fångade R.Syd och hur organisationen såg ut då. Vad de fann var just behovet av utvecklingsinriktat lärande och reflektion. På så vis tar detta arbete över deras slutsats och försöker skapa en förändring. Vad jag tror blev detta projekts akilleshäla var en bristande förankring inledningsvis därav motståndet. Dessutom att gruppen haft tidigare negativ erfarenhet av förändringsarbete och en känsla som jag tolkar som att bli överkörd av "ledningen". Samtidigt var projektet minimalt jämfört med ordinarie akt-

ionsforskningsprojekt och utifrån den givna omfattningen är jag nöjd med de aha-upplevelser detta projekt kunde ge till styrkelaget.

Likt de tre F:en (fånga, förankra och förändra) tror jag projektledaren behöver bryta ner arbetet mot att bli och att vara en lärande organisation i delmål. Ungefär som Ibarra & Hansen (2013) och på så vis skapa små filmprojekt. Insatsrapporterna kan förstås som ett sådant filmprojekt och i just denna aktionsforskning hann vi inte komma igång innan arbetet var slut. Jag tror att ytterligare träffar hade givit resultat angående insatsrapporterna. Det var ett stort steg att gruppen fick gå från muntlig reflektion till skriftlig reflektion på övningar. Även om träffarna inte kom att handla om insatsrapporterna tror jag att de var givande för gruppen att få tillfälle till reflektion och samtal med varandra. Åtminstone en deltagare upplevde träffarna som givande med aha-upplevelser och att gruppen tillsammans kom på saker de inte skulle upptäckt själva.

För fortsatt arbete med aktionsforskning som metod tror jag det är bra med två personer som driver träffarna varav en är samtalsledare och den andre deltagaren. Samtalsledaren skulle kunna vara en utomstående som student eller forskare. Med en utomstående tror jag det givande för att sätta ord på rutin och för att sätta perspektiv på den egna verksamheten när termer, begrepp och rutin måste förklaras för en utomstående. Dessutom att samtalsledaren kan fokusera på att hålla sig till syftet och trygga dialogen i gruppen. Bisittaren skulle kunna vara en represant från "ledningen" för att på så vis skapa ett möte mellan Top-Down och Bottom-up. Vad jag tror blev framgångsrikt i de tre träffarna var just att projektledaren deltog. Dels för att styrkelaget kunde få svar på frågor om organisationen som jag själv inte hade och dels för att få svara på den kritik som styrkelaget framför.

10. Avslut

Sammantaget handlar den lärande organisationen om en idé om kontinuerlig förändring som brottas med balansen mellan vad Ellström & Hultman (2004) beskriver som de positiva och negativa dimensionerna av lärande. De flesta människor vill inte utsättas för ständig förändring utan söker en trygghet i sitt arbete och en känsla av att klara sina arbetsuppgifter och göra ett bra arbete (Örtenblad 2013). Därav vikten av ett nytt språk som kan beskriva varför R.Syd vill bedriva den kontinuerliga utvecklingen och bli en lärande organisation. Det är därför avgörande att se till vad den egna verksamheten handlar om och inte utgå ifrån koncept som bygger på bilindustrin.

Då idén om en lärande organisation handlar om ett arbete som aldrig tar slut kan det liknas vid den eld R.Syd aldrig ska släcka. Det som aktionsforskning bidrar med är en tydlig arbetsmall med ett systematiskt arbetssätt för att dokumentera små steg vilka tillräckligt många tillslut kan göra en stor förändring. Ett verktyg för att bedriva detta arbete är skriftliga dagboksanteckningar. Utmaningen ligger i att ha tålamod för ett kontinuerligt förändringsarbete som skapar förändringar som inte syns först förrän i efterhand. Framförallt en utmaning i hur detta koncept förklaras för medarbetarna i organisationen som har den kunskap och erfarenhet där kraften till utveckling och förändring ligger gömd.

11. Referenser

- Allerstam, M. & Haavisto, E. (2015). Från processbeskrivning till organisatoriskt lärande. En fallstudie av förutsättningar för lärande inom Räddningstjänsten Syd. Lunds Universitet.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (1991) Teachers Investigate their Work: An introduction to methods of action research. London: Routledge.
- Antonacopoulou Elena, Jarvis Peter, Andersen Vibeke, Elkjaer Bente, Höyrup Steen. 2006. Learning, Working and Living, Mapping the terrain of working life learning. Published Palgrave Macmillan, Hampshire & New York. Printed in Great Britain by Antony Rowe LTD, Chippenham and Eastbourne.
- Backlund, C. & Pettersson, M. (2015) Att skapa och upprätthålla lärande på Räddningstjänsten Syd. Lunds Universitet.
- Benner, Patricia. 2003. Från novis till expert: mästerskap och talang i omvårdnarsarbete Sakgranskning och svensk bearbetning: Liselotte Rooke, Studentlitteratur för den svenska utgåvan 2003.
- Bie, Kristin. (2015). Reflektionshandboken för pedagoger. Malmö: Gleerups Utbildning AB, 2014.
- Blantern, Chris, Boydell Tom, Burgoyne John. 2013. The learning organization – drop the dead methaphor! Performing organizing and learning in networks (so to speak). I Örtenblad (red.) Handbook of Research on the Learning Organization: adaption and context. Edward Elgar Publishing Limited, UK. 306-357.
- Boud, David, Cressey Peter & Docherty Peter. 2006. Productive Reflection at Work - learning for changing organizations. Routledge, New York 2006.
- Calohoun, A, Mikelle, Starbuck H William & Abrahamson Eric. 2011. Fads, Fashion and the Fluidity of Knowledge: Peter Senge´s The learning organizations. I Easterby-Smith, Mark & Lyles, A, Marjorie (red.) Handbook of organizational learning & knowledge management Second edition, 2011. John Wiley & Sons. 225-249.
- Chef.se 2015
Artikel Lärande organisation, Redaktionen, 2008 -01- 30
<http://chef.se/laerande-organisation/>, hämtad 2015-10-20
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison. K. (2011). Research Methods in Education. 7th edition., Oxon: Routledge.
- Denscombe, M. (2009). Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna. Lund. Studentlitteratur AB.
- Dixon, Nancy. 2000. Dialog på arbetet. Översättning av Marianne Kristoffersson Tryck: Elanders Graphic Systems, 2000. Fakta info direkt, Stockholm.
- Docherty, Peter. 1996. Läroriket: vägar och vägval i en lärande organisation Arbetslivsinstitutet & Författaren 1996 Solna. Tryckeri: Alfa Print AB, Sundbyberg.
- Easterby-Smith, Mark & Lyles, A, Marjorie. (2011) Handbook of organizational learning & knowledge management Second edition, 2011. John Wiley & Sons.

Elkjaer, Bente & Wahlgren, Bjarne. (2006) Organizational learning and Workplace learning – similarities and differences. I Antonacopoulou Elena, Jarvis Peter, Andersen Vibeke, Elkjaer Bente, Höyrup Steen (red.). Learning, Working and Living, Mapping the terrain of working life learning. Published Palgrave Macmillan, Hampshire & New York. Printed in Great Britain by Antony Rowe LTD, Chippenham and Eastbourne. 15-33

Elliot, John. (1991). Action research for educational change. Bristol; Buckingham: Open University Press, 1991.

Ellström, P. (2001). Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435.

Ellström, Per-Erik & Hultman, Glenn. 2004. Lärande och förändring i organisationer : om pedagogik i arbetslivet. Lund: Studentlitteratur, 2004.

Ellström, Per-Erik. 2006.. The meaning and role of reflection in informal learning at work. I Boud, David, Cressey Peter & Docherty Peter (red.) Productive Reflection at Work - learning for changing organizations. Routledge, New York 2006. 43-54.

Engström, Annika. 2014. Lärande samspel för effektivitet: en studie av arbetsgrupper i ett mindre industriföretag. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, 2014. Tryckeri: LiU-Tryck Linköping

Field, A. (2014). Understanding the Dreyfus model of skill acquisition to improve ultrasound training for obstetrics and gynaecology trainees. *Ultrasound*, 22(2), 118-122 5p. doi:10.1177/1742271X14521125

Granberg, Otto & Ohlsson, Jon. 2014. Från lärandets loopar till lärande organisationer. Lund: Studentlitteratur, 2014.

Gustavsson, Bernt. 2002. Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap. Forskning i fokus nr 5. Myndigheten för skolutveckling. Lenanders grafiska AB Kalmar.

Göteborgs Stad 2016

<http://centerforskolutveckling.goteborg.se/sv/om-oss/larande-organisation>, hämtad 2016-01-07

Hedin, Anna & Svensson, Lennart. (2011). Nycklar till kunskap: om motivation, handling och förståelse I vuxenutbildning. Upplaga 2:1. Författarna och Studentlitteratur 2011. Studentlitteratur AB Lund

Höyrup, Steen. 2004. Journal of Workplace learning. Reflection as a core process in organizational learning Vol. 16 Iss 8 pp.442-454.

Ibarra & Hansen (2011) Harvard Business Review July-August 2011: Are you a collaborative leader? How great CEOs keep their teams connected.

Kommunal 2015

<https://www.kommunal.se/KommunalSEof/files/061011141522294/En%20larande%20org.pdf>, hämtad 2015-10-20.

Lave, Jean & Wenger, Etienne. 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, USA.

- Lipshitz, R. (2000). Chic, Mystique, and Misconception. *Journal Of Applied Behavioral Science*, 36(4), 456.
- McNiff, J. (2002). *Action Research : Principles and Practice*. London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2001). *Action research in organisations. [Elektronisk resurs]*. London ; New York : Routledge, 2001.
- Nicolini, Davide, Gherardi Silvia & Yanow, Dvora. 2003. Knowing in organizations: a practice-based approach. M.E. Sharpe, Inc, New York.
- Nilsson, L., Wallo, A., Rönqvist, D., Davidsson, B. (2011) Human Resource development: att utveckla medarbetare och organisationer. Lund: Studentlitteratur AB.
- Norton, S. Lin. (2009) Action Research in Teaching & Learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities. New York: Routledge, 2009.
- Park, J. (2015). Proposal for a Modified Dreyfus and Miller Model with simplified competency level descriptions for performing self-rated surveys. *Journal Of Educational Evaluation For Health Professions*, 1254.
- Pastors, K. (2007). Consultants: Love-Hate Relationships with Communities of Practice. *Learning Organization*, 14(1), 21-33.
- Peña, A. (2010). The Dreyfus model of clinical problem-solving skills acquisition: a critical perspective. *Medical Education Online*, 15(1), 1-11.
doi:10.3402/meo.v15i0.4846
- Per Nilsen & Gunilla Nordström & Per-Erik Ellström : Integrating research-based and practice based knowledge through workplace reflection. *Journal of workplace learning*. Vol 24. No 6. 2012. Pp- 403-415.
- Rigg, C., & Trehan, K. (2008). Critical Reflection in the Workplace: Is It Just Too Difficult?. *Journal Of European Industrial Training*, 32(5), 374-384.
- Roberts, Joanne.2006. *Journal of Management Studies* 43:3 May 2006 0022-2380. University of Durham Business School.
- Rönnermann, K. (2012) Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund: Lund; Studentlitteratur AB.
- Sandberg, J. & Targama, A. (2007). *Managing understanding in organizations*. London: Sage Publications Ltd.
- Sanne, J. M. (2008). Incident reporting or storytelling? Competing schemes in a safety-critical and hazardous work setting. *Safety Science*, 461205-1222.
doi:10.1016/j.ssci.2007.06.024
- Schön, A., Donald. 2009. *The Reflective practitioner: how professionals think in action* Ashgate Publishing Limited, Farnham Surrey, England Copyright Basic Books Inc. 1983, 1991
- Sessa I Valerie, London Manuel. 2006. *Continuous Learning in organizations: individual, group and organizational perspectives*. Psychology Press, Taylor Francis Group, East Sussex. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2006.

Sigtuna kommun 2016

<http://sigtuna.se/sv/Barn--Utbildning/Skolutveckling-/Sigtunaboxen/Larande-organisation/>, hämtad 2016-01-7

Strati, Antonio. 2003. Knowing in practice: Aesthetic Understanding and tacit knowledge.. I Nicolini, Davide, Gherardi Silvia & Yanow, Dvor (red.). Knowing in organizations: a practice-based approach. M.E. Sharpe, Inc, New York. 53-75

Strindberg, Henrik. 2010. Vad är viktiga faktorer för organisatoriskt lärande inom kommunal räddningstjänst? Avdelningen för ergonomi och aerosolteknologi. Institut-
tionen för designvetenskaper. Lunds Tekniska Högskola. Lunds Universitet.

Tsoukas, Haridimos. (2011). How should we understand tacit knowledge? A phenomenological view. I Easterby-Smit & Lyles. (red.)Handbook of organizational learning & knowledge management Second edition, 2011. John Wiley & Sons. Sid 453-477

Ulricehamns kommun 2016

<https://www.ulricehamn.se/omkommunen/kommun/>, hämtad 2016-01-07

Valencia College 2016.

https://valenciacollege.edu/faculty/development/tla/actionResearch/ARP_softchalk/AR_spiral_new.jpg, hämtad 2016-01-07

Vetenskapsradion Forum, Urban Björstadius och Håkan Svensson, Sveriges Radio P1. "Räddningstjänsten är dålig på att lära av olyckor och bränder". Sändes måndag 24 november 2014 kl 13.35.

Örtenblad, Anders . 2013. Handbook of Research on the Learning Organization: adap-
tion and context. Edward Elgar Publishing Limited, UK

12. Bilaga 1

Informerat Samtycke (Norton 2009)

Titel: "Ingen Rök utan Eld"

Inbjudan: Du är inbjuden till att delta i en studie om lärande från erfarenheter inom Räddningstjänsten Syd.

Studiens syfte:

Studien syftar till att undersöka hur Räddningstjänsten Syd kan utveckla förmågan att lära sig av erfarenheter som görs i det operativa arbetet. Denna studie fungerar som ett pilotprojekt för ett kommande projekt med inriktning mot hela Räddningstjänsten Syd. Studiens syfte är EJ att identifiera brister eller fel knutna till individer eller grupper.

Varför har du blivit uttagen?

Du har blivit uttagen då styrkeledaren i Ditt styrkelag är ansvarig för styrkeledareforumen. Den metod som denna studie använder är tänkt att kunna användas i styrkeledareforumen.

Måste jag delta?

Nej. Deltagandet är frivilligt och du har rätt att närsomhelst lämna studien.

Vad händer med mig om jag deltar?

Du kommer vara med i 2-4 träffar för att diskutera och reflektera kring hur Du som brandman och hur Ditt styrkelag tar vara på erfarenheter från det operativa arbetet. Träffarna kommer vara på ca 60 minuter långa.

Hur kommer data att samlas in?

Du kommer att dels få uppgift i att skriftligt reflektera över erfarenheter från insatser och dels att diskutera detta inom styrkelaget. De skriftliga reflektionerna kommer att samlas in och bearbetas inom ramen för studien.

Vilka är de möjliga positiva effekterna av att jag deltar?

Ökad förståelse och förmåga att ta vara på och sprida erfarenheter inom Räddningstjänsten Syd.

Vilka är de möjliga riskerna med att jag deltar?

Att reflektera kring erfarenheter kan vara emotionellt besvärande då det innebär att kritiskt granska sig själv och sina kollegor. Det kan innebära att Du får kritik från dina kollegor och/eller att du kritiserar dem samt att du kan upptäcka saker som kan förändras i hur du agerar i en viss situation.

Kommer mitt deltagande att vara konfidentiellt?

Det kommer ej att redovisas eller antecknas några namn eller nummer för att identifiera person eller vilket styrkelag Du tillhör.

Hur kommer studien att redovisas?

Studien kommer att resultera i en uppsats inom ramen för Kandidatprogrammet i Arbetslivs & Personalfrågor vid Lunds Universitet. Uppsatsen kommer att opponeras på av handledare och klasskamrater och slutligen publiceras för allmänheten via Lunds Universitet. Uppsatsen kommer att bli tillgänglig för Räddningstjänsten Syd.

Bilaga 2

Schema för lärande reflektion

Beskriv en speciell situation eller upplevelse.	
Vad är det viktigaste i denna situation eller upplevelse? Vad kände jag, vad tänkte jag, vad gjorde jag?	
Vad säger teorin om det jag upplevde i situationen?	
Vilken annan förståelse har jag fått av situationen/upplevelsen?	
Har jag gjort några nya upptäckter om mig själv och mina värderingar och attityder?	
Vilka konsekvenser har nya kunskaper och ny förståelse för min framtida praktik som pedagog?	

K. Bie 2014

Modell av Bie (2015:113)

