

Marianne Döös

Arbetsplatsens relationik

– om vardagens lärande och kompetens i relationer

Kompetensen i en organisation avgör dess framgång. Genom en kritisk analys av förutsättningarna för lärande och kompetensutveckling kan kompetensen höjas. Artikeln utgår från de redan kunnigas lärprocesser och hävdar vikten av att uppvärdera kontinuitet och stabilitet. Då blir begrepp som relationik och kompetensbärande relationer intressanta. Ökad förståelse skapas för vikten av att organisera arbetet för lärande.*

Genom kvalificerande erfarenheter lär man sig så sakteliga vad som är normalt i ett arbete, liksom hur problemen ser ut och kan lösas (Döös 1997). Man lär sig vem som kan det ena eller andra, och vems kunskaper som finns att tillgå när frågor fordrar svar eller resonemang behöver föras. Kvalificerande erfarenheter leder till kompetens och karaktäriseras av att behöva både långsamhet och relationer. Under gynnsamma omständigheter har lärandet till följd att individer blir och förblir kunniga, och organisationer bärkraftiga.

Hur ser det då ut med möjligheterna till lärande och utveckling av kompetens i svenskt arbetsliv av idag? Föreliggande text redovisar inte någon empirisk undersökning för att ge svar på denna fråga. Avsikten är istället att ge ett tankemässigt bidrag kring det människor har att handskas med när

det gäller att skapa förutsättningar för lärande i arbetslivet. Ett bidrag som riktar sig till såväl forskare som praktiker, och som i förlängningen kan medverka till förbättring av verksamhetens utfall. Syftet är bidra till begreppsbyggnad och förståelse av vad det är för lärprocesser och kompetens som behöver uppmärksammas och organiseras för i ett lärande arbetsliv. Tankarna gäller de redan kunnigas lärande, dvs vidareutveckling av kompetens hos människor som redan kan sina jobb. Avsikten är att fokusera något som förefaller ha gått förlorat under de snabba åren runt millennieskiftet, nämligen en gynnsam stabilitet för såväl människor som organisationer. Genom att betrakta arbetslivet ur organisationspedagogisk vinkel framträder vardagens småskaliga lärande och kompetensens behov av stabilitet i relationer.

Kompetens har kommit att betraktas som ett avgörande konkurrensmedel mellan

Marianne Döös är forskare vid Arbetslivsinstitutet och docent i pedagogik vid Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
Marianne.Doos@Arbetslivsinstitutet.se

* Jag vill särskilt tacka min kollega Lena Wilhelmson samt kollegerna Tomas Backström, Tom Hagström och Tommy Nilsson för såväl inspiration som utmanande frågor som fått mig att tänka vidare.

organisationer (se t ex Dixon 2000, Nonaka 1996). Lärande antas kunna kopplas till framgång vad gäller verksamhetsutveckling, effektivitet, konkurrenskraft, och i slutänden även tillväxt (Bager-Sjögren m fl 2001). Det rapporteras om ett återupptäckt intensitetsproblem (Brödner & Forslin 2002) där för hög arbetsintensitet inte bara skadar individer utan också har negativ inverkan på organisationers resultat och medför kostnader förorsakade av förlorad kunskap. Intresse har väckts för frågor gällande uthållighet och hållbarhet (Docherty m fl 2002), som i kontrast till intensitet handlar om konkurrenskraftiga organisationers beroende av att mänskliga resurser inte förbrukas utan återskapas och tillåts växa. Hälsa definieras i sin tur inte längre enbart som frånvaro av sjukdom, utan uttrycks även i termer av välbefinnande och människors individuella utveckling och handlingsorientering (Aronsson m fl 2003, Hagström & Hanson 2003a). Hälsobegreppet har således sammankopplats med lärandebegreppet. Villkor som är gynnsamma för lärande tenderar att vara hälsosamma. Lärande framstår som ett nyckelfenomen i dagens arbetsliv.

De begrepp som används för att föra resonemang om arbetsplatsen är till del gamla och beprövade, till del stadda i utveckling. Till de senare hör särskilt arbetsplatsens relationik (Döös 2003). I korthet kan redan här sägas att *relationik* är ett begrepp som höjer begreppet relationer till den organisatoriska nivån. Med arbetsplatsens relationik avses den sammanhängande mängd av pågående relationella processer, som bär och utvecklar kompetens mellan människor i arbete.

En människas kunnande är på en gång både stabilt och föränderligt. Som individ bär man med sig sitt kunnande mellan olika

sammanhang. Det är personligt och medtagbart till nya platser och situationer, där det kan vara tillgängligt och sättas i användning. Kunnandet är med andra ord starkt kopplat till en enskild individ. Det är individer som har kompetens, dvs förmåga att handla kunnigt i specifika handlingssammanhang, som t ex vid problemlösning på jobbet. Detta får betraktas som en sanning, men är bara en halv sådan. Lika betydelsefullt är det mer eller mindre motsatta, dvs att betona att kunnande och kompetens inte är en individuell företeelse, utan något som sitter i relationer mellan människor. Tillsammans med andra kan individen överskrida sin egen förmåga och finna lösningar på problem hon inte klarar av ensam. Många av de arbetsuppgifter människor utför i organisationer av dagens snitt är av den karaktären att man behöver begripa, tänka, förstå. I och med detta har tillgången till kompetenta andra sannolikt blivit allt viktigare.¹ Det renodlade görandet där någon chef in i detalj föreskrivit och planerat har i många verksamheter blivit alltmer sällsynt.²

Föränderlighet karaktäriserade slutet av 1900-talet och informationsteknologin hade avgörande betydelse. Bland andra Castells (2000) talar om en paradigmatiske transform-

1. Se Hagström och Hanson (2003a) angående dynamiken mellan individuella och kollektiva sidor av kompetens.

2. Se dock Ritzer (1998) för en avvikande tendens där ledningsstrategier och organisationsformer återigen bygger på utbytbare av individer, pga att styrningen av arbetets utförande inte ligger hos den enskilde utan i teknik och rutiner. Målet är att skapa fastställda och rutiniserade procedurer för så många återkommande situationer som möjligt. Förmågan att tänka intelligent hotas pga hårt föreskrivna arbetsuppgifter, regler, bestämmelser och exakta anvisningar. Den tänkande medarbetaren som fattar egna beslut är för dylikt arbete inte önskvärd.

mation, dvs om omvälvningar av stora mått. Många verksamheter arbetade under trycket av ökad flexibilitet, anpassningsförmåga, omvärldsorientering och fokus på kundvärde. Inom t ex telekombranschen betonades snabba tekniskiften där marknader och produkter förändrades i rasande fart och verksamheter sökte nya sätt att organisera sig och utföra verksamhetsuppgiften på (Döös m fl 2001). Kompetens beskrevs som alltmer avgörande. När så IT-bubblan sprack ersattes framtidsoptimism med hårdnande ekonomiska villkor, inom det privata men även i offentlig sektor.

Ett organisationspedagogiskt synsätt

Under 1990-talet fick lärandefrågor ökad aktualitet inom forskningen.³ Att lärande anses ha avgörande betydelse i och för organisationer märktes i litteraturen genom ett uttalat intresse för lärande på nivåer ovanför den individuella, såväl i Sverige som internationellt (se t ex Granberg & Ohlsson 2000, Starkey 1996). En del av denna forskning har sina teoretiska rötter inom pedagogiken, och det finns idag betydande kunskap och begreppsbildning om lärande genom erfarenhet i vardagens arbete. En kunskap som gäller såväl lärandets processer som dess förutsättningar och villkor, och som alltmer börjar kunna kopplas till verksamhetsutveckling och bärkraftiga organisationer.

En organisationspedagogisk ansats innebär att man använder pedagogiska teorier om lärande och kompetens, och relaterar dem till hur verksamhet organiseras, t ex i ett företag eller på en arbetsplats, för att gynna lärande.⁴ Många verksamheter har ännu inte uppmärksammat de möjligheter som ligger i att organisera för lärande, inte insett att det lärande som är relevant för

organisationens kärnuppgift har stark koppling till utförandet av vanliga arbetsuppgifter och därmed pågår hela tiden. Det förefaller saknas insikt om att förutsättningar för lärande i arbetet medvetet kan skapas i en organisation. Istället betraktas lärandet gärna som en sidoaktivitet som för tillfället frikopplade individer kan ägna sig åt på specifika lärorenor, vanligtvis kurser av olika slag.⁵ Detta trots att redan Katz och Kahn (1966) konstaterade att synnerligen litet av den individuella förändring som kan äga rum på kurs överlever hemkomsten till arbetsplatsen, i den mening att det förändrar organisationens verksamhet. De menade att man begick felet att bortse från systemegenskaper hos organisationen och att förväxla "individual change with modifications in organizational variables" (s 390).

En åtskillnad görs i denna artikel mellan att *arrangera* lärtillfällen och att *organisera för* lärande i vardagen. Det vill säga mellan att på en från vardagens arbetsuppgift åtskiljd arena ha reserverat tid och plats för något specifikt innehåll i syfte att just lära (exempelvis kurs, seminarium, sum-up), respektive att organisera arbetsuppgifter och

3. En återspeglning av detta är att sökning i databasen Libris år 2004 med "lärande" som sökord i titel respektive i referensen över huvud taget ger en kraftig ökning av mängden publicerade verk per år. För år 1980 var siffran 1/1 (i titel/som sökord över huvud taget), 1990: 10/19, 1995: 54/101, 1999: 84/341 och 2003: 101/212.

4. Se även Ohlsson och Stedt (manus 2003) som bl a menar att i fokus för organisationspedagogiken ligger att studera hur arbetsorganisationens utformning används som villkor för lärande.

5. Arbete och fortbildning kan integreras i syfte att få effekt i verksamheten, och väsentliga bidrag till kompetensförsörjningen i en organisation kommer utifrån. Se Döös (1999) och Eliasson (2003) för exempel. Dessa frågor ryms dock inte i denna artikel.

deras utförande så att de bidrar till kvalificerande erfarenheter i det vardagliga arbetet. Det vill säga bidrar till lärande av vikt för verksamheten. *Organisatorisk infrastruktur* används som metafor för idén om ett underliggande system för kommunikation, en osynlig men medvetandegjord basstruktur av tillgängliga kommunikationsvägar. Infrastruktur som det är vars och ens uppgift att se möjligheterna i och använda sig av. Med att *organisera för* lärande avses att i den egna organisationen ordna förutsättningar för det ständiga arbetsflödet som är gynnsamma för lärande och utveckling av kompetens. Förutsättningar som den som arbetar, och samtidigt lär, har möjlighet att använda sig av. Att organisera för innefattar att infrastrukturen. Det är dock inte avgränsat till kommunikation utan gäller även annat, som exempelvis att bidra till att organisera en enskilds arbetsuppgifter så att de för honom eller henne utgör en meningsbärande helhet. I att organisera för ingår således att rigga olika slags arbetsprocesser. Att låna ut folk och att släppa in gäster, vilket spränger den vanliga hierarkiska strukturen samt att inte alltid sätta den skickligaste på att lösa bråttom-uppgiften är några aktuella exempel från chefer med kompetensansvar.

Kompetensutveckling i organisationer borde som regel ha verksamhetsutvecklingen i fokus, men tenderar snarare att bestämmas utifrån det utbud av kurser som finns på marknaden. Ellström och Kock (i Tydén & Winnerstig 2003) menar att en

sådan utbudsstyrning av personalutbildningen minskar naturligtvis sannolikheten för att utbildningsinsatserna skall leda till önskvärda effekter på verksamhetsnivå (s 14).

Som forskande arbetslivspedagog möter jag allt fler organisationer som söker vägar för

att genomföra något slags paradigmskifte vad gäller kompetensutveckling. Att organisera för lärande i vardagen blir en ny uppgift för chefer och ledning. Kunskaper behövs därvid om lärandets processer, såväl de generella som de lokala, såväl de individuella som de gemensamma. Därutöver fordrar denna uppgift ett förhållningssätt där chefen vänjer sig vid att sätta sig in i andras perspektiv samt börjar förstå hur medarbetarna lär i jobbet och hur de använder varandras kompetens. Insikt behövs även om att omorganisationer får återverkningar på organisationens kompetensbärande processer, samt om att lärande i vardagen tar tid och därmed inte är en lösning i organisationer som slimmats så hårt att det inte längre finns personella resurser för deltagande i kurser.

Vardagens lärande och tankenätverk

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

Den teoretiska utgångspunkten bakom detta synsätt ligger i ett perspektiv på lärande såsom grundat i handling, interaktion och kommunikation. Ett kontextorienterat synsätt som utvecklats vid Pedagogiska institutionen i Stockholm under 30

års tid.⁶ Lärande definieras – i starkt koncentrat – som en situerad process av kunskapskonstruktion baserad på handling, och med den lärande som en aktiv konstruktör av sitt kunnande. Att lära innebär att förändra och utveckla sina föreställningar om något, och att kunna använda detta i det egna handlandet.

Erfarenhetslärandet äger rum i konkreta handlingssammanhang medan den lärande människan är upptagen med helt andra ting än att lära, nämligen med att utföra (arbets-)uppgifter, samtala, lösa problem och förstå sig på (se t ex Döös 2001, Kolb 1984). Vardagens lärande sker således inuti (arbets-)uppgiften, dvs man sysslar med något och lär sig på köpet. Vad det innebär att utföra uppgiften (väl) ligger numera ofta hos den enskilde arbetstagaren att avgöra. På jobbet är många idag tvungna att arbeta fort genom att utföra sina uppgifter på kort tid samt skära ner på onödiga initiativ och samtal, dvs på arbetets goda läropotential. Kort-siktig effektivitet gäller när problem hellre löses på kort än lång sikt, eftersom det i stunden ofta går fortare. Mycket blir gjort och litet blir lärt skulle man också kunna säga. Fast det är klart att man lär sig nog att slarva, att dölja och fuska över. Förutom att detta tär på såväl arbetsglädje som hälsa så inverkar det menligt på det lärande och den kompetens som är av värde för organisationens verksamhetsuppgift.

Lär gör vi alla hela tiden. Det man kan undra över är *vad* människor lär, över kvaliteten och innehåll samt vad det lärande som sker har för relevans för organisationens verksamhetsuppgift. Det vill säga för den kärnuppgift verksamheten utför – som till exempel att sjukhuset ger vård, förlaget ger ut böcker och bilindustrin tillverkar bilar. Med verksamhetsuppgiften i åtanke aktualiseras även betydelsen av kunnande och

föreställningar hos de aktörer i organisationen som har till uppgift att arrangera och organisera för andras arbete och lärande. Det gäller ledare och chefer, förändringsagenter, personalfolk m fl och deras uppgift att bygga för lärandet gynnsam infrastruktur i organisationen.

*De små stegens väg
och den stillsamma dynamiken*

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

Genom erfarenhet har vi lärt oss hur saker och ting fungerar, hänger samman och vad våra handlingar får för effekt när vi griper in för att förändra, lösa problem eller helt enkelt göra den tänkta uppgiften. Varje handling individen utför är en viktig lärokontakt med världen – både den fysiska och

6. Miljöpedagogik, (se t ex Löfberg 1976, Löfberg & Ohlsson 1995, Ohlsson & Döös 1999) för såväl teoretiska kopplingar som empiriska studier.

den sociala. Detta pga att den enskilda handlingen är individens sätt att pröva sin hittillsvarande förståelse och få världen att så att säga tala tillbaka. När någon t ex försöker lösa ett problem så leder handlingen till att problemet blir löst, förändras eller kvarstår. Individens får feedback eller kvitto på det hon eller han gjorde.

Den förståelse en individ har om något kan beskrivas som ett tankenätverk (Döös 1997). Samtidigt som man utför arbetsuppgifter pågår vardagens lärande som ett fortgående konstruerande av tankenätverk. För t ex den operatör som sköter automatiserade maskiner där axlar till växellådor tillverkas innehåller vardagen ett myller av detaljer och små vägval som ingår i hans arbets sätt. Han lär genom genom att prova sig fram, experimentera och avläsa resultatet i bearbetningskvalitet och bättre fungerande maskiner. Tankenätverk är knutna till dessa situationer och är handlingsrelaterade, dvs där kopplas analysen av nuläget och handlandet samman genom en karaktäristik av situationen som anger möjliga handlingsvägar. De är levande (re)konstruktioner, kognitiva strukturer som är öppna för förändring genom de frågor individen ställer sig och genom de handlingar som arbetsuppgiften medför.

Synligt arbete men dolda läroprocesser

På varje arbetsplats pågår läroprocesser som är specifika och lokala. Hur dessa processer ser ut bestäms till stor del av vad det är för slags verksamhetsuppgift och hur den transformerats ner till individuella och gruppsliga arbetsuppgifter. Det handlar både om den verksamhetsspecifika och om den lokala relationen mellan arbetsuppgift och lärande. Det vill säga om det specifika i att jobba på dagis eller med att utveckla internettelefoni, och om det lokala i att arbeta på daghemmet Bollen eller Ericssons Internet Group.

I en studie av lärande inom telekombranschen (Döös m fl 2001) fann vi att det på såväl lednings- som medarbetarnivå rådde en omedvetenhet om läroprocesserna i den egna organisationen, vilket fick till följd att de inte heller organiserades för. Interaktioner, arbets sätt och kompetensbärande relationer var så att säga osynliga som lärande och enbart betraktade som arbete. I stor utsträckning arrangerade man däremot för lärandet, dvs det lärande som planerades för gällde främst kurser och föreläsningar, t ex i form av ett omfattande system av seminarieerbjudanden kallat "The Knowledge Step". I betydligt mindre utsträckning fanns organisatorisk infrastruktur framtagen utifrån en insikt om hur telekomingenjörerna faktiskt arbetade och lärde i kombination.

Sammansättningen av medarbetare och de egenskaper de utvecklar individuellt och gemensamt har betydelse för arbetsplatsens läroprocesser. Vars och ens erfarenheter och kunskaper utgör erbjudanden om lärande och problemlösning för andra på arbetsplatsen. Man utgör varandras läro miljö. Det individuella konstruerandet av kunskap har därmed en långt större betydelse än som enskild kunskap. Det som erfarits och transformerats till kunnande genom vardagens läroprocesser står på en stadig grund. I mötet med avvikelser, skillnader och problem som utförandet av arbetsuppgifter ger upphov till hålls den enskildes kunnande öppet för förändring och nödvändig utveckling. I kommunikation med andra kan kunskapen förbli tillgänglig för reflektion och utveckling.

Kompetensbärande relationer

Kompetens i en organisation handlar enligt Löwstedt och Stymne (2002) inte bara om att själv klara vissa uppgifter utan också om

förmågan att aktivera andras kunnande och erfarenheter samt att dra nytta av kunskaper som inbäddats i företagets strukturkapital (s 19).

På varje arbetsplats finns interaktiva processer som bär arbetsplatsens kompetens. Dessa processer pågår som relationer mellan människor. De är mellanmännsliga för att tala med Buber (1953/1990). Förutom att vi som individer bär med oss vårt kunnande mellan olika sammanhang så finns arbetsplatsens kunnande tillgängligt, uppstår och lever kvar just i det mellanmännsliga, i arbetsplatsens relationer.

I en kompetensbärande relation kan en individ mer än han eller hon kan ensam, vilket bygger på mötet med den andres kompetens. Närvaron och den faktiska tillgången till varandra förmerar och bevarar kunnandet. Exempel på detta förekom i en studie av läroprocesser i produktutveckling (Dixon m fl manus). I samtal mellan två mycket kunniga utvecklingsingenjörer framträdde ett växlande där deras idéer hakade i varandras, som ett slags blixtlåspratande under gemensam problemlösning framför en datorskärm. Det var en komplicerad arbetsuppgift och handlade inte främst om att A eller B skapade sin respektive förståelse. Istället utvecklades simultant och gemensamt ny mer kvalificerad tolkning i uppgiftens utförande. Att ett plus ett blir mer än två genom ett samhandlande kan förstås som en fusioneringsprocess mellan dessa två experters redan väl utvecklade tankenätverk. Det fusionerade tankenätverket uppstår och finns till i relationen, dvs genom de interaktioner, samtal och det experimenterande den medför. Det ligger, bildligt talat, mellan individerna redo att brukas vid behov. Därutöver sker transaktioner som innebär att individerna, var för sig, blir lite klokare.

Buber anger att bägge parter delaktighet är ett ”principiellt oavvisligt krav” och betonar ”den *kvardröjande* sinnesförfattning⁷ som blivit resultatet” (s 28–29, min kursivering) av ett samtal. I mitt fall intresserar jag mig således för den kvardröjande kunskap som sitter i att ha återkommande tillgång till andra individer, som även de är kunskapande subjekt. Det vill säga till de arbetskamrater man tänkt, arbetat och erfart tillsammans med och som därmed vet vad ord, syftningar och lösningar står för. Personer tillsammans med vilka man gått igenom en institutionaliseringsprocess (Berger & Luckmann 1966/1991) av yrkesmässigt och professionellt slag. Man har gemensamt levda svar på skälen bakom hur man nu gör på arbetsplatsen. Det är dylika relationer som är bärare av kompetens.

Att fortlöpande tänka i samtal kring arbetsuppgifter är av vikt för att både vidmakthålla och utveckla kunnande. Tanke nätverk hålls därigenom lättare tillgängliga (Dixon 1994) och öppna för förändringar och modifieringar. På ett behandlingshem fick man t ex allvarliga problem när nya medarbetare kom in i personalgruppen och de med erfarenhet av verksamheten inte längre hade anledningarna till tidigare gjorda överenskommelser tillgängliga. Sättet att arbeta på var funktionellt och levde kvar, men man hade förlorat kontakten med skälen till att man arbetade som man gjorde. I och med det kunde inte de erfarna försvara ett väl fungerande sätt att bemöta utagerande ungdomar på, när flera i personalen på kort tid ersattes av nya.

Relation, interaktion och transaktion

Relationer mellan individer är inte det samma som interaktioner. En relation är ett

7. Sinnesförfattning i betydelsen ”tillstånd”.

ömsesidigt förhållande som uppstår genom interaktioner. De interaktioner som leder till att relationer skapas har något slags värde och meningsbärande betydelse, som beror av deras täthet (hur ofta interaktioner sker), vad de innehåller samt vilken vikt innehållet och aktörernas symbolvärde (Cross 2000) har för de interagerande. Kauffman (i Backström manus 2003) beskriver det som att interaktionsmönstret i ett komplext system både avser antalet kontakter per individ och hur mycket dessa kontakter påverkar individen. Starka relationer mellan individer kan förekomma även när antalet interaktioner dem emellan är få. Få kontakter i kombination med liten påverkan anses göra ett system stelt och försvåra lärande.

Relationer av betydelse för arbetsplatsens relationik har innehållsligt fokus kopplat till arbetsuppgift och kompetens. Vid organisering för lärande har man att beakta att interaktioner kan vara direkta (man hör och ser varandra i tal och handling) eller medierade (via telefon, dator, dokument), och att de sker såväl i realtid som med viss fördröjning. Av särskild vikt är interaktioners starka knytning till utförande av arbetsuppgifter.

Relationer förekommer såväl horisontellt som vertikalt inom den egna (delen av) organisationen. I ett modernt arbetsliv med nätverkande kännetecken, går anställdas relationer även utanför såväl inomorganisatoriska gränser (gränser mellan enheter, funktioner) som utanför externa gränser. Relationer som är av betydelse för verksamhetsuppgiften kan t ex vara medarbetare emellan, mellan medarbetare och ledning, mellan kund och anställd, mellan anställd och underleverantör. Dessa relationer har betydelse för hur organisationen hanterar verksamhetsuppgiften.

Relationer är således något mer än interaktion. De uppstår vid interaktioner av

transaktionell karaktär (Kolb 1984) och är därmed mer bestående, dvs de interagerande individerna förändras i mindre eller större utsträckning genom sitt deltagande i interaktionen. En transaktion kan sägas vara en interaktion som resulterar i förändrade tankenätverk hos individer. Transaktioner har skett i och med att man antingen förstår något på ett lite annorlunda vis eller fått bekräftat och därmed förstärkt och underhållit något man redan kände till. Lärande involverar transaktioner mellan individen och hennes omgivning (Kolb 1984), dvs i detta fall mellan interagerande individer.

I och med att relationer består av interaktioner, av samspel och handlingar, av samtal och samagerande, menar jag att de är att betrakta som processer. Man kan säga att relationer pågår som mer eller mindre täta interaktiva arbetsprocesser genom vilka de både skapas och omskapas. Relationer bär kompetens. I de processer, som äger rum när mellanrummet används och fusionerade tankenätverk blir till, finns gemensam kompetens. Det är måhända det att mervärdet finns emellan, som fusionerade tankenätverk, som gör att det är processerna som måste antas bära. Det kan knappast – annat än metaforiskt – finnas en svävande struktur mellan två personer. Däremot en interaktiv process. Arbetsplatsens relationer kan sammantagna betraktas som en rörlig struktur, en dynamisk struktur bestående av relationella processer mellan individer i arbete, en relationik.

Relationik – vad är det?

Arbetsplatsens relationik är som ovan nämnts ett begrepp för den organisatoriska nivån. Min avsikt med begreppet är att koppla det till kunnande och kompetensbärande rela-

tioner samt till kunskap om lärprocesser och deras förutsättningar på arbetsplatser. Begreppet är under konstruktion och tillskrivs successivt innebörd i det att dess begreppsliga relationer fortlöpande undersöks och preciseras. Det höjer termen relationer till den organisatoriska nivån, lämnar fokuseringen på relationen mellan två specifika individers förhållande med varandra och för upp resonemanget på nivån av verksamhetsuppgift och organisatoriskt lärande. Det fyller därmed en funktion som är grundad i svagheten med ordet relationer, vilket lätt leder tanken in i mer privatpersonliga banor. Och kompetens är knappast ett fenomen som bör privatiseras. För verksamhetens bästa är det tillgänglighet som gäller. Relationik går att organisera för, och handlar inte om vänsterprassel utan om kompetens. Relationik är en fortlöpande organisering mellan människor i arbete, som hör ihop med varandra genom sina handlingars betydelse för verksamhetsuppgiften. Den kan sägas vara den sammantagna existensen av de interaktiva processer som pågår som relationer mellan människor och som bär arbetsplatsens (organisationens) kompetens. Det handlar om en dynamiskt struktur av pågående relationella processer, som bär och utvecklar kompetens mellan människor i arbete. Backström (insänd för publicering) beskriver med hjälp av komplexitetsteori relationik som det mönster av relationer mellan kollektivets medlemmar som växer fram genom ett slags självförstärkande interaktion, dvs en interaktion som framstår som belönande för dem som interagerar.

Relationik som företeelse finns på alla arbetsplatser och är av varierande kvalitet vad gäller dess ändamålsenlighet för verksamhetsuppgiften. Den har betydelse för såväl arbetsplatser med utmanande förändringsbarhet och stark press vad gäller effekti-

vitet och goda resultat, som för verksamheter i stabila, mer mogna tillstånd. Vad uppmärksammandet av relationiken på en specifik arbetsplats genererar i termer av handlingar kommer att vara mycket olika beroende på organisationens aktuella tillstånd.

Relationiken kan ha utvecklats och byggts under lång tid, vilket betyder att i relationerna mellan människor sitter för verksamheten och arbetets utförande värdefull kompetens. Den kompetens människor byggt upp gemensamt, de svar och de löpande samtal som håller kunnandet vid liv är sällan synligt. Det pågår och är verksamhetsavgörande, men noteras inte av ledningen och är även mer eller mindre för-givet-taget av till exempel ett enskilt arbetslag. Många människor är inte särskilt medvetna om vare sig sina egna eller de gemensamma lärprocesserna. Man är ovan att betrakta sitt arbete som lärande. Genom att se arbetets utförande också som lärande, kan en bättre utväxling i organisationen nås. För detta behövs ett förhållningssätt där relationiken uppmärksammas och beaktas.

Om man ensidigt ser kompetens som en individuell egenskap så kommer man, vare sig det gäller förändrings- och omorganisationsarbete eller löpande verksamhet, inte att ställa sig frågor angående den kompetens som sitter i relationerna. Frågor som är avgörande för verksamhetsuppgiftens kvalitet och organisationens effektivitet hamnar därmed i skymundan.

Relationik som investering

Att kunna fortsätta tänka och handla gemensamt utifrån en redan uppnådd kunskapsnivå kräver tillgång till andra kompetenta personer. Relationer bygger människor naturligen upp i arbetslivet för att nå goda resultat och klara av arbetet. Detta görs

genom interaktion och kommunikation i vardagen, där smått och stort dryftas om vartannat och man lär sig begripa den andres kunnande och egenskaper. Man ser, hör och gör ihop. Det är en process som bygger på delaktighet, och som skapar och kräver tillit och förtroende om den ska gå på djupet. Det är med andra ord en rejäl personlig investering. Om ledning och förändringsagenter ser människor och deras kompetens på det viset får de sannolikt ett sunt inbyggt motstånd mot att omstrukturera genom att sortera om personal som vore de objekt.

Efter en dylik omsortering kommer de inblandade människorna att börja bygga nya relationer och nät av kontakter. På organisationsnivå innebär det att man investerar i ny relationik, men dess uppbyggnad tar tid och den gamla är förslösad. Det blir ett rejält kompetensläckage, gjorda investeringar får inte utdelning. Individer hittar inte längre varandra och dubbelarbete utförs kanhända ovetandes. Människor är inte saker som kan flyttas och interagera mekaniskt med bibehållet kunnande i helt nya grupperingar. Om en individ återkommande blir av med dem hon eller han investerat i så är det slitsamt och inverkar menligt på både individuell och kollektiv kompetens. Händer detta gång efter annan så kan jag notera att människor lägger sig på en lägre ambitionsnivå, står ut med att jobbet blir sämre utfört, orkar inte bry sig. Även en sådan inställning tar på energi och välmående. Från en gymnasieskola i Stockholm berättar t ex en lärare hur det på hennes arbetsplats numera krävs omfattande delaktighet och engagemang. Man förväntas vara med och tycka till och besluta om snart sagt allt på arbetsplatsen. Det går inte att peka uppåt för att utkräva ansvar, allt har individen i princip egen del och ansvar i. Detta kan i sig vara krävande

och ge upphov till den sk självintensifiering som innebär att anställda pressar sig själva alltför hårt för att klara av alla de uppgifter och attraktiva utmaningar som arbetet erbjuder (se t ex Ekberg i Hagström & Hansson 2003b). I förening med bristfälliga resurser (t ex ifråga om bemanning eller beslutsbefogenheter) riskerar det att bli än allvarligare när följden blir att man hamnar i det läget att man får lov att slarva ifrån sig, och när missnöjet med den egna arbets kvaliteten blandas med krav på att tåla det svårförenliga skiftandet mellan att vara delaktig och att bli hanterad som vore man ett objekt och inte en tänkande, kännande människa. Motstridiga logiker som innebär att människor och deras lärande och kompetens far illa. Om man i en organisation inte handlar utifrån en insikt om relationikens betydelse för lärandet och kunskapstillgången, så tappar verksamheten i effektivitet. Vid omorganisationer finns en överhängande risk att kompetensbärande nät av relationer slits sönder.

Relationik som samarbete

De sammanhang där relationiken blir till, förändras och har betydelse utgörs ofta av olika mer eller mindre väl fungerande varianter av samarbeten. I ett resonemang om kollektivt förstånd⁸ i en organisation utgår Weick och Roberts (1993/2001) från ett hangarfartyg där stridsflyg ska lyfta och landa. Kompetens är helt avgörande för säkerhet och överlevnad, vilket författarna använder för att göra tydligt hur en enskilds kompetens är lika nödvändig som otillräcklig. De konstaterar att "interpersonal skills are not a luxury in high-reliability systems.

8. Författarna använder benämningen "collective mind".

They are a necessity” (s 278) och drar slutsatsen att samarbete är nödvändigt för utveckling av förstånd i en organisation. Kunniga autonoma individer är inte nog. Förstånd utvecklas i täta ömsesidiga relationer, och under omständigheter där arbetet inte enbart utförs på rutin. I vad Weick och Roberts med hänvisning till Ryle kallar ”heedful performance”, liksom i ett kvalificerande lärande (Döös 1997), modifieras efterföljande handlingar av den handling man just utfört. Att handla med förstånd innebär att aktivt använda sina egna och varandras tankenätverk och därmed att beakta, uppmärksamma och vara mentalt närvarande, att ta hänsyn till omständigheter, att låta en nyligen gjord erfarenhet göra skillnad för nästa handling.

Larsson (manus 2003) redovisar i sin avhandling hur olika grader av samarbete fick konsekvenser för hanteringen av elever med problem. Det som visade sig vara avgörande gällde att man samhandlade i gemensamma undervisningssituationer där lärarna konkret såg varandra i handling. Med stöd i Ekholm m fl skriver Larsson att internationell forskning kring skolutveckling visat att en samarbetande kultur mellan lärare främjar en skolas problemlösande och självförnyande kapacitet. Samtalen i en samarbetande skolkultur utmärks av att gälla undervisningens innehåll, och uppehåller sig inte i första hand kring att skuldbelägga elever och deras familjeförhållanden (ibid). Hur man organiserar arbetet får med andra ord konsekvenser för vilken kompetens som utvecklas och vilka arbetsuppgifter som skapas att lära i.

Samplaneringen av den gemensamma undervisningen gav alltså en möjlighet att relatera till varandras erfarenheter. Det blev sedan naturligt att utbyta erfär-

enheter kring hur det gick att genomföra den gemensamma avsikten (Larsson & Löwstedt 2002, s 107).

Brister i organisatorisk infrastruktur kan försvåra utvecklingen av kompetens. Astvik (2003) beskriver, i sin avhandling om relationer i hemtjänsten, ett antal icke-konstruktiva strategier som anställda tar till när arbetsbelastningen överstiger deras resurser. Strategier som har negativa konsekvenser för såväl verksamhetskvalitet som för individers arbetstillfredsställelse och hälsa. Behövlig – men i stor utsträckning frånvarande – infrastruktur gällde här handledning och delat kontaktmannaskap samt att skapa psykologiskt utrymme för bearbetning i syfte att konstruktivt kunna handskas med svåra situationer och patienter.

Att en fungerande relationik är viktig för alla arbetsplatser betyder inte att den ska vara likadan överallt. Den infrastruktur och annat organiserande för som utgör relationikens och de kompetensbärande relationernas förutsättningar, den bör se olika ut beroende på bl a verksamhetsuppgift. Ledningen och organisationen bakom dem som finns i fronten måste, med insikt om den specifika verksamhetens uppgift, organisera och skapa infrastruktur för just det specifika arbete som organisationens anställda utför. Under exempelvis arbetsformer med uppluckrade gränser i tid och rum, krävs enligt Hanson (manus 2003) av individerna ett slags självförvaltandets kompetens, där man som individ i mångt och mycket förväntas vara chef över sig själv. Härvid behövs såväl autonomi som en förmåga att förhålla sig till det som är gemensamt (Hagström & Hanson 2003b). Relevant infrastruktur för självförvaltandets kompetens bör t ex för att vara ändamålsenlig skilja sig från de förutsättningar som

existerar på en traditionellt organiserad myndighet.

Arrangera kontra organisera för lärande

Om vi återvänder till uppdelningen mellan att arrangera lärtillfällen respektive att organisera (arbetet) för lärande, så kan vi konstatera att det inom ramen för arbetsplatsens relationik finns en gråzon att reflektera över och precisera inom. Arbetslagslunch och gemensam morgonsamling är två exempel på tillfällen som avsiktligt arrangerats. De ingår vid ett första påseende inte i utförandet av de vanliga arbetsuppgifterna. Man håller då inte på att ta hand om någon patient, ingen bil blir tillverkad och ingen bok utlånad. De är i den meningen vid sidan av. Å andra sidan förefaller just denna typ av träffar vara omvittnat avgörande för lärande i verksamheter (se t ex Larsson & Löwstedt 2002) och skulle kanske även kunna ses som exempel på att organisera (arbetet) för lärande. Det innebär ett organiserande tätt kopplat till både arbets- och verksamhetsuppgift och de människor som man delar den med. Det är på det viset inte särskilt från vardagen, inte en specifik arena utan snarare en av vardagens scener. Man är kvar i det gemensamma meningssammanhanget (Döös & Ohlsson 1999) och i sin specifika handlingsmiljö. Beslut kan vid dessa tillfällen tas som gäller den gemensamma arbetsplatsen, frågor och problem dryftas som gör att man tänker ihop, berättelser får man höra som gör det lättare att förstå verkligheten i den egna handlingsmiljön på ett likartat sätt. Regelbundenheten i träffarna gör också att man vet när man kan räkna med att byta några ord med personer man behöver få tag i.

Organiserade träffar skulle mot denna bakgrund bättre förstås som en del av att organisera för lärande. Dyliga träffar hand-

lar om möten där man för samtal snarare än lämnar information som egentligen redan är bekant. Träffarna är inte slumpartade eller enstaka utan utgör delar i organiserat samarbete och har betydelse för lärande och erfarenhetsutbyte (Larsson & Löwstedt 2002). Morgonsamling och arbetslagslunch innebär verksamhetsnära och vardagsnära möten med arbetskamrater. Då hanteras vardagen i samtal och överenskommelser. När detta sätts i system, är återkommande och har erfarenhetsutbyte och samordning som avsikt, så utgör det exempel på att organisera (arbetet) för lärande. Ett enstaka tillfälle faller snarare inom ramen för arrangerade lärtillfällen, må så vara med närvaro av meningssammanhanget och arbetsplatsens människor. Att organisera för lärande handlar om det Larsson och Löwstedt kallar för att organisera verksamheten så att lärandet sätts i system. När lärandet sätts i system är medarbetarnas gemensamma lärande kring konkreta erfarenheter centralt och ständigt närvarande. Grunden till detta systematiska lärande finner de

i en struktur som ger rika tillfällen att träffas, ett innehåll i möten och träffar som präglades av gemensam reflektion över gjorda erfarenheter, samt ett arbetsätt som synliggjorde enskilda medarbetares kunskap och erfarenhet i handling (s III).

Hur möten reellt uppfattas och används av mötesdeltagarna gör avgörande skillnad och är kopplat till vilka uppgifter deltagarna identifierat enskilt och gemensamt.

När organiserade träffar läggs in som något återkommande mellan ordinarie möten börjar bilden av ett genomtänkt system för möten träda fram. Westling (2002) visar hur formella respektive informella möten hänger samman i en organisa-

tion. Han visar att de lämpar sig mer eller mindre väl för hantering av osäkerhet (i bemärkelsen brist på information) respektive tvetydighet (oklarheter som man behöver fundera kring, begripa bättre). Olika typer av möten samspelar med och kan även motverka varandra. Vad är det t ex för problem som kan lösas respektive inte kan lösas vid sammanträden, respektive i informella möten? En organisations mötesverksamhet bör inte bara fortgå, utan även reflekteras som hel struktur, ses över och undersökas lokalt vad som vore en optimal mötesverksamhet. Lindheim och Lien (1997) har redogjort för hur en mötesorganisation kan skapas som gynnar utvecklingen av en verksamhet i en viss önskad riktning. Det handlade i stor utsträckning om att tänka efter och identifiera vilka arbetsuppgifter som så att säga behövde prata med varandra. Därefter skapades uppgifter som löstes inom ramen för möten där just de individer som skötte dessa arbetsuppgifter deltog.

Att arrangera lärtillfällen skulle i linje med ovanstående reserveras för tillfällen där det sker en rumslig separering från den specifika miljön och dess gemensamma meningssammanhang; dvs när en individ lämnar arbetsplatsen och går på kurs, seminarium och liknande, borta från arbetsplatsens meningssammanhang och relationer. En separering från relationiken i den egna organisationen.

Avslutande kommentar

Varför relationik nu? Behovet av begreppet och tillhörande resonemang om att organisera (arbete) för lärande har växt fram ur ett organisationspedagogiskt betraktande av svenskt arbetsliv. Vi har idag en situation med ett avsevärt kunnande bland pedagoger om lärande genom erfarenhet i vardagens

arbete, under utförandet av reella arbetsuppgifter. Att lyfta kunnandet om lärande och relationer, från det individuella och gemensamma till det organisatoriska planet, handlar till del om att bygga en länk mellan pedagogik och andra inom organisationsutveckling mer etablerade discipliner som exempelvis företagsekonomi. Det organisationspedagogiska kunnandet bidrar med att göra begripligt vad det är för villkor och förutsättningar för lärande i arbete som måste organiseras för.

Mot bakgrund av dagens kunskapsläge om lärprocesser i arbetet kan man blicka tillbaka på den forskning som för 30–40 år sedan ägnade sig åt att begripa under vilka villkor och omständigheter olika organisatoriska former var resultat effektiva (se t ex Galbraith 1973). Den kunskap som därigenom uppnåddes om hur organisationer bäst kan designas för att nå resultat under specifika omständigheter, kan vi idag inspireras av för att utveckla teori och praktik om villkor inte bara för organisationsutveckling och resultat, utan för organisationsutveckling och resultat via lärande. I denna riktning pekar t ex Dixon (2000) samt Shani och Docherty (2003), vilka ger exempel på hur organisationer designat och skapat möjligheter för lärande och kompetensutveckling inom och mellan organisationers delar. I och med detta både kvalificeras och kompliceras resonemangen om organisationsutveckling.

Ord, ord, ord

Medan det finns vedertagna empiriskt grundade begrepp som i huvudsak täcker det individuella lärandet finns det på organisatorisk nivå utrymme för och behov av fortsatt begreppsbyggnad. Det gäller begrepp som är samhöriga och relaterbara till modern lärteori, och som kan användas som

tanke- och analysredskap när det gäller att skapa villkor och förutsättningar för kombinationen av lärande och arbete. Avsikten har här varit att lyfta fram samt namnge och forma begrepp utifrån en förståelse för det lärande genom erfarenhet som successivt genererar den kompetens som en organisation lever av. Resonemang och slutsatser är delar av en fortlöpande konstruktionsprocess och bygger på pedagogisk teoribildning om lärande samt studier och andra erfarenheter från svenskt arbetsliv och arbetslivsforskning. Begreppet relationik är således delvis empiriskt grundat genom att det växt fram i ett växelspel mellan pedagogisk teori å ena sidan, och intervjuer och observationer i svenskt arbetsliv å den andra.

Redan vid tillkomsten av begreppet tankenätverk (Döös 1997), liksom i resonandet om meningssammanhang och specifik miljö (Döös & Ohlsson 1999) låg en avsikt i att välja ord och synsätt som skulle vara påbyggnadsbara, exempelvis genom att kunna relatera individuellt lärande till kollektivt. I det ligger att de också skulle spegla det konstruktivistiska synsättet att kunskap visserligen kan vara stabil men ändå hela tiden är stadd i förändring genom efterföljande handlingar och åtföljande lärande hos aktiva subjekt. Vi konstruerar och konstruerar om.

Avsikten har varit att inte gå i fällan att byta från individ- till relationsperspektiv. Den spänning som finns mellan individen å ena sidan, och relationerna å den andra, är en spänning som behöver bevaras. Den utgör vaccinationen mot förenkling och ensidighet. Mellan vad som på senare tid förefallit vara ute (individ, struktur, organisation) och det som är inne (relationer, process, organisering) behöver, enligt min mening, en stark men tøjbar och elastiskt söm sys. Det finns flera barn i badvattnet

och uppgiften är att alla badande ska överleva.

Omorganisation som kompetensfara

Ett konkret problem i senare års arbetsliv är att lärvillkor trasats sönder och relationik satts ur spel av för tätt iscensatta omorganisationer. Förändringar har varit inkompetent genomförda pga konsekvenserna för medarbetarnas och organisationens kompetens och lärande. Vid en konferens om "Lärande för tillväxt" våren 2003 summerade docent Annika Härenstam en pågående utvecklingslinje så här:

I välfärdssektorn handlar det om att man med ständiga omorganisationer stör komplexa system, som är forum för lärande tillsammans med arbetskamrater och chefer. Genom att ständigt röra om i systemen finns inte längre samma förutsättningar för ett lärande och en verksamhetsutveckling utifrån de professionella gruppernas förutsättningar.

I en fungerande relationik vet medarbetarna var kompetensen finns, man vet vem som är bra på vad. Vem som är bra på vad hänger samman med vem som utför vissa uppgifter – eftersom det är i dem man lär sig det man är bra på. Att genom täta omorganisationer göra om uppgifter och ändra vem som utför dem leder inte enbart till risken att medarbetarna inte längre vet vart de ska vända sig när problem uppstår, att de inte vet vem som är bra på vad. Vem kanske inte ens längre finns, kunnige vem har omvandlats till en axelryckare som bara kan lite av varje.

Med den spruckna IT-bubblan har teserna om snabbhet och föränderlighet tacklat av liksom den åtföljande optimismen. Kanske saktar nu även omorganiseringens avarter av inom såväl det privata som offentliga? Men det kan snart ha tagit fart igen och det finns

anledning reflektera över och lära av det skedda. Mitt bidrag uppmärksammar lärandet och dess villkor. En slutsats är att förändringar visserligen behövs, men att kontinuitet och stabilitet bör uppvärderas. I syfte att nå bättre verksamhetsresultat bör relationiken uppmärksammas och skapas goda förutsättningar för. I detta ligger att organisera för lärandet och skapa organisatorisk infrastruktur för kompetensbärande relationer.

Samspel och relationer är mer eller mindre dynamiska. Relationik kan vara såväl funktionell som kontraproduktiv. Vissa relationer går i stå och kan vara konserverande, till och med av ondo. Andra utvecklas och är en källa till kreativitet och nytänkande. Det är lätt hänt att tid för kommunikation och interaktion får låg prioritet när det löpande arbetet kräver sitt. Goda relationer tar tid att bygga upp men kan i en omorganisation raseras på ett ögonblick. Människors vilja, engagemang, kunnande, samarbete, kompetens, förmågor och känslor utgör viktiga delar av det vi kallar organisation. Hur väl människor klarar att organisera sig kring de uppgifter de ska utföra avgör kvaliteten i de resultat de når. En självklarhet som i praktiken innehåller många utmaningar (Wilhelmson m fl 2003). Organisatorisk hållbarhet handlar enligt Backström (i Thelander 2003) om att i organisationen utveckla kompetens som bärs av alla medarbetare tillsammans. Denna kompetens ligger i de arbetsätt, relationer, språk och värderingar som växer fram mellan medarbetarna under arbetets gång. Den kompetensen ska sedan kunna användas i arbetet, utan att detaljerade regler eller oflexibla chefer hindrar.

Referenser

- Aronsson G & Wikman A (2003) "Vägar till ett friskare arbetsliv – kunskapsutveckling och strategier" (Projekt- och verksamhetsplan för temasatsning), Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Astvik W (2003) *Relationer som arbete. Förutsättningar för omsorgsfulla möten i hemtjänsten*. Doktorsavhandling, Arbete och Hälsa 2003:8, Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Backström T (manus 2003) "Organisatoriskt lärande" Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Backström T (insänd för publicering) "Collective Learning – A Way over the Ridge to a New Organisational Attractor?" *The Learning Organization*, 5 (Special Issue: Chaordic Systems Thinking).
- Bager-Sjögren L, Hopstadius J, Sundberg M & Nylund A (2001) *Enterprises in Transition. Learning Strategies for Increased Competitiveness*. ITPS A2001:001, ITPS - Institutet för tillväxtpolitiska studier, Stockholm.
- Berger P & Luckmann T (1966/1991) *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Björklöv M (1999) *Om lärande i verksamhetsanknutna samtal. En studie om prat och lärande i möten på en arbetsplats*. Doktorsavhandling, Arbete och Hälsa 1999:1, Arbetslivsinstitutet, Solna.
- Brödner P & Forslin J (2002) "O Tempora, O Mores! Work Intensity – Why Again an Issue?" s 16–26 i Docherty P, Forslin J & Shani A B (red) *Creating Sustainable Work Systems. Emerging Perspectives and Practices*. Routledge, London.
- Buber M (1953/1990) *Det mellanmänniskliga*. Dualis Förlag, Ludvika.
- Castells M (2000) *The Rise of the Network Society*. (2 utg), Blackwell Publishers, Oxford.
- Cross R (2000) *More than an Answer: How Seeking Information through People Facilitates Knowledge Creation and Use*. Academy of Management, Toronto.
- Dixon N (1994) *The Organizational Learning Cycle. How We Can Learn Collectively*. McGraw-Hill, London.
- Dixon N (2000) *Common Knowledge. How Companies Thrive by Sharing What They Know*. Harvard Business School Press, Boston.
- Dixon N, Döös M, Wilhelmson L & Backlund T (manus) "Functioning at the Edge of Knowledge – A Study of Learning Processes in Software Testing Teams".
- Docherty P, Forslin J & Shani A B (red) (2002) *Creating Sustainable Work Systems: Emerging Perspectives and Practices*. Routledge, London.

- Döös M (1997) *Den kvalificerande erfarenheten. Lärande vid störningar i automatiserad produktion*. Doktorsavhandling, Arbete och Hälsa 1997:10, Arbetslivsinstitutet, Solna.
- Döös M (1999) "How and Why Does a Course Make a Difference? – From a Constructivist Viewpoint" s 14–35 i Ohlsson J & Döös M (red) *Pedagogic Interventions as Conditions for Learning – The Relation between Theory and Practice in Some Contextual Didactic Examples*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Döös M (2001) "Med arbetsuppgiften som glasögon – i relationen mellan individers uppgiftsförståelse och organisationers förändringsprocesser" s 127–168 i Tedenljung D (red) *Pedagogik med arbetslivsriktning*. Studentlitteratur, Lund.
- Döös M (2003) "Arbetsplatsens relationik – om långsamt kunskapande och kompetenta relationer" Arbetslivsrapport 2003:12, Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Döös M & Ohlsson J (1999) "Relating Theory Construction to Practice Development – Some Contextual Didactic Reflections" s 5–13 i Ohlsson J & Döös M (red) *Pedagogic Interventions as Conditions for Learning – The Relation between Theory and Practice in Some Contextual Didactic Examples*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Döös M, Wilhelmson L & Backlund T (2001) "Kollektivt lärande på individualistisk vis – ett lärdilemma för praktik och teori" s 43–78 i Backlund T, Hansson H & Thunborg C (red) *Lärdilemman i arbetslivet*. Studentlitteratur, Lund.
- Eliasson G (2003) "Fortbildning – familjeläkare" (<http://prod.fammi.se:8080>), Familjemedicinska Institutet, Stockholm.
- Galbraith J (1973) *Designing Complex Organizations*. Addison-Wesley Publishing Company, Reading.
- Granberg O & Ohlsson J (2000) *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Studentlitteratur, Lund.
- Hagström T & Hanson M (2003a) "Flexible Work Contexts and Human Competence. An Action-interaction Frame of Reference and Empirical Illustrations" s 148–180 i Bron A & Scheemann M (red) *Knowledge Society, Information Society and Adult Education*. LIT Verlag, Münster.
- Hagström T & Hanson M (2003b) "Kompetens för flexibelt arbete" s 153–178 i Wilhelmson L (red) *Förnyelse på svenska arbetsplatser. Balansakter och utvecklingsdynamik*. Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Hanson M (manus 2003) "Självfövaltandets kompetens. Om lärande och kompetens i det moderna arbetet" Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Katz D & Kahn R L (1966) *The Social Psychology of Organizations*. John Wiley & Sons, Inc, New York.
- Kolb D (1984) *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Larsson P (manus 2003) "Organisering av erfarenheter. Om organisationsuppfattningar och lärande vid förändringar inom skolan" Handels-högskolan, Stockholm.
- Larsson P & Löwstedt J (2002) "Borde vi inte satsa på Knowledge Management? Om organisering av system för lärande" s 93–116 i Löwstedt J & Stymne B (red) *Scener ur ett företag. Organiserings-teori för kunskapssamhället*. Studentlitteratur, Lund.
- Lindheim C & Lien K M (1997) "Operator Support Systems for New Kinds of Process Operation Work" *Computers chem. Engng*, 21(Suppl), S113-S118.
- Löfberg A (1976) *Boendets utformning som pedagogiskt problem. Om legitimeringen och möjligheten av det pedagogiska ingripandet*. Doktorsavhandling, Rapport R8:1976, Stockholms universitet/Statens råd för byggnadsforskning, Stockholm.
- Löfberg A & Ohlsson J (red) (1995) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Löwstedt J & Stymne B (2002) "Att iscensätta kunskap i handling ..." s 9–25 i Löwstedt J & Stymne B (red) *Scener ur ett företag. Organiserings-teori för kunskapssamhället*. Studentlitteratur, Lund.
- Nonaka I (1996) "The Knowledge-creating Company" s 18–31 i Starkey K (red) *How Organizations Learn*. International Thomson Business Press, London.
- Ohlsson J & Döös M (red) (1999) *Pedagogic Interventions as Conditions for Learning – The Relation between Theory and Practice in Some Contextual Didactic Examples*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

- Ohlsson J & Stedt L (manus 2003) "Organiserande och kollektivt lärande. Ett organisationspedagogiskt perspektiv på lärande organisation i praktiken" Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Ritzer G (1998) *The McDonaldization Thesis. Explorations and Extensions*. SAGE Publications, London.
- Shani A B R & Docherty P (2003) *Learning by Design. Building Sustainable Organizations*. Blackwell Publishing, Malden.
- Starkey K (red) (1996) *How Organizations Learn*. International Thomson Business Press, London.
- Thelander E (2003) *Delaktighet och dialog – på väg mot hållbara arbetsplatser*. Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Tydén T & Winnerstig F (2003) *Får jag lov? Om öppenhet och Tullverket. Erfarenheter från en försöksverksamhet*. Utvecklingsrådet, Stockholm.
- Weick K & Roberts K (1993/2001) "Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks" s 259–283 i Weick K (red) *Making Sense of the Organization*. Blackwell Business, Oxford.
- Westling G (2002) *Balancing Innovation and Control. The Role of Face-to-face Meetings in Complex Product Development Projects*. Doktorsavhandling, Handelshögskolan, Stockholm.
- Wilhelmson L, Ekman Philips M & Döös M (2003) "Att leva och organisera i ett dynamiskt arbetsliv – en inledning" s 7–14 i Wilhelmson L (red) *Förnyelse på svenska arbetsplatser. Balansakter och utvecklingsdynamik*. Arbetslivsinstitutet, Stockholm.