



Myndigheten för  
samhällsskydd  
och beredskap

# Från gemensamt görande till gemensamt lärande

– En kunskapssammanställning utifrån  
perspektivet After Action Review

Per-Olof Michel  
Gerry Larsson  
Hans-Åke Scherp





# Från gemensamt görande till gemensamt lärande

– En kunskapssammanställning utifrån  
perspektivet After Action Review

Per-Olof Michel  
Gerry Larsson  
Hans-Åke Scherp

Från gemensamt görande till gemensamt lärande  
– En kunskapssammanställning utifrån perspektivet After Action Review

Myndigheten för samhällsskydd och beredskap (MSB)

Kontakt: Anneli Toth, 010-240 56 70

Produktion: Advant Produktionsbyrå

Publikationsnummer: MSB981 - maj 2016

ISBN: 978-91-7383-646-3

# Innehåll

Förord .....	7
--------------	---

## **After Action Review och krisstöd till insatspersonal**

Bakgrund .....	11
After Action Review, AAR .....	11
Krisstöd för insatspersonal .....	14
Diskussion .....	18
Slutsatser .....	19
Referenser .....	20

## **Ledarskapets betydelse för lärande vid After Action Reviews, AAR**

Inledning.....	27
Tolkning av uppdraget och disposition.....	28

## **Del I: Kunskapssammanställning..... 29**

Övergripande teorisammanfattningar .....	29
Specifika ledarskapsrelaterade aspekter av betydelse för AAR .....	33

## **Del II: Förslag på verktyg/metoder att använda för att mäta ledarskap i samband med AAR ..... 37**

Nya principiella aspekter på mätning av ledarskap .....	37
Generella frågeformulär som mäter ledarskap .....	37
Frågeformulär som mäter ledarskap i en specifik kontext.....	38
Slutsatser .....	39
Litteraturförteckning .....	40

## **Kvalitetsutveckling genom gemensam erfarenhetsbaserad kunskapsbildning**

Förändringsprocesser .....	45
Organisation för lärandebaserad verksamhetsutveckling .....	47
Från kvalitetssäkring till kvalitetsutveckling .....	50
Variation som hinder eller förutsättning för utveckling .....	55
Struktur för systematisk kunskapsbildning .....	57
Lärande samtal.....	64
Lärledares funktion och uppgifter.....	68
Föreställningskartor .....	75
Lärstämman .....	82
Kommunikation .....	83
Referenser .....	91

# Förord

# Förord

Självklart lär vi oss hela tiden. I vår vardag och i arbetssituationen. Både som enskilda och som grupp. Moment som vi gör upprepade gånger går successivt fortare och slutresultatet blir oftast lite bättre. Men frågor vi bör ställa oss är om förbättringen är tillräcklig? Kanske borde vi göra på helt annat sätt? Inte vara nöjda med att på rutin göra som vi alltid gjort. Och vem bestämmer hur vi ska göra och vad som är bra? Att ersätta ryggdunkar med ifrågasättande kan vara både obekvämt och smärtsamt. Men just detta kan vara en av nycklarna till en ny typ av lärande och förbättring. Det är när bilden av *hur det är* kontrasteras mot *hur det skulle kunna vara* som drivkraften för nytänkande uppstår. Det är detta som After Action Review (AAR) i all sin enkelhet handlar om. Att våga ifrågasätta det som tas för givet – ”så har vi alltid gjort” – att låta alla komma till tals för att i en gemensam dialog söka efter vägarna att bli bättre, mer professionella.

I organisationer – såsom inom ”blåljussektorn” – som har till uppgift att agera under kaotiska och traumatiska situationer, är frågor om ledarskap i olika faser liksom om hur hantera krisstöd centrala. Hur passar AAR in här? Är det någon större idé att prova AAR om ledarskapet baseras på hierarki och kontroll och inte är inriktat på att stödja en öppen och ärlig dialog? Står en AAR-dialog i motsatsförhållande till de rutiner kring kris- och kamratstöd som tillämpas? Kan det rentav skada? Finns teorigrund för att uttala om och varför AAR skulle kunna vara en effektiv och lämplig metod för gemensamt lärande och vad kännetecknar det lärande samtalet?

För att ge en bättre förståelse för bland annat dessa frågeställningar bad vi tre seniora forskare inom delvis skilda discipliner inventera existerande kunskap och försöka sätta in AAR i de sammanhangen. Resultatet har blivit denna antologi som överträffat vår förväntan. Minst sagt lärande läsning, med en hel del aha-upplevelser för de flesta av oss. Det vill säga, för oss som inte är experter inom teoribildningen men som i vårt arbete eller av ren nyfikenhet haft anledning att fundera över stressreaktioner, ledarskap och lärande.

**Thomas Gell**

*Enhetschef UL LÄR*





# **After Action Review och krisstöd till insatspersonal**



# After Action Review och krisstöd till insatspersonal

PER-OLOF MICHEL

## SAMMANFATTNING

After Action Review, AAR, har i den begränsade litteratur som finns på området bland annat relaterats till lärande, utveckling av förmågor hos personal och enheter och till stärkt sammanhållning i olika grupper. Denna bredd av möjliga effekter är kanske det som bidragit till att AAR används för att bland annat formellt utvärdera verksamheter och större allvarliga händelser.

Stress i insatsorganisationer bör betraktas som en arbetsmiljöfråga. Organisationen och ledarskapet har stort ansvar för att hanterat sådan stress. Det finns idag inte entydig evidens för hur krisstöd i insatsorganisationer bör utformas. Däremot finns empiriskt stöd för vissa principer som utmynnat i utvecklandet av till exempel "Första hjälp vid stress". Fokus i krisstödet är att stödja, följa upp, bedöma och behandla de som utvecklar problem som följd av stressorer i arbetsmiljön.

Då AAR kan bidra till att stärka självförtroende, sammanhållning och socialt stöd i organisationer har det lett till att en enkel och informell variant av AAR kan vara av värde som en del i insatsorganisationers initiala krisstöd.

Lärande i organisationer kan underlättas genom att stärka självförtroende hos enskilda och stärka alliansen mellan medarbetarna. Som följd av att litteraturen om AAR i detta sammanhang är begränsad bör resultaten i denna sammanställning tolkas med viss försiktighet.

## Bakgrund

### Uppdraget

Målet med uppdraget är att med hjälp av kunskapssammanställningen skapa förutsättningar för ökad förståelse för kopplingar och avgränsningar mellan AAR-dialogerna och krisstöd för insatspersonal. Samt att hitta verktyg för att förstärka möjligheterna till ett bättre lärande efter insats.

### Avgränsning

Syftet med denna rapport är således inte att beskriva After Action Review, AAR, och dess användande i generell och grundläggande bemärkelse. Fokus ligger på aspekter i AAR som har kopplingar till krisstöd för insatspersonal och delar som kan stärka lärandet. Inte heller görs några beskrivningar av andra relaterade aspekter som kan vara aktuella i sammanhanget, såsom grupprocesser, gruppdynamik eller konflikthantering.

## After Action Review, AAR

Med AAR avses en genomgång efter en insats/händelse där fokus ligger på lärande och professionell utveckling av organisationen och dess medlemmar. I princip går man igenom vad som hände, vad som gick bra, vad som kunde gått bättre, vad som kunde gjorts annorlunda samt hur man ska ta till vara dessa erfarenheter. AAR har använts i många år i amerikanska armén och andra insatsorganisationer i USA och i andra delar av världen. På grund av goda erfarenheter därifrån har flera länder nu tagit till sig konceptet för att lära sig av genomförda insatser. AAR används på olika sätt, allt utifrån syftet. Således kan AAR genomföras som speci-

fika och formella projekt för att utvärdera verksamheter och större allvarligare händelser. Det kan också användas som en daglig rutin i insatsorganisationer i form av en enkel informell genomgång av dagens händelser och kan då ses som en del av krisstödet, vilken denna rapport kommer att fokusera på.

Med anledning av denna rapport gjordes en enkel sökning om AAR i databasen PsychInfo, där 27 artiklar identifierades och där bara 17 bedömdes vara relevanta för den aktuella frågeställningen. Artiklarna täcker tre områden: lärande, utveckling av förmågor samt sammanhållning inom insatsenheter. Rapporten lutar sig också i viss grad mot en litteraturgenomgång som gjordes i Veteranutredningens och Försvarshögskolans regi (Michel, 2014) samt en sammanställning om krisstöd (Michel, 2015). Den begränsade tillgången på litteratur om AAR bör dock föranleda en viss försiktighet vid tolkning av resultaten.

## Lärande

AAR innehåller flera komponenter som innebär att man reflekterar över en insats. Att reflektera över hur man lär sig saker och ting verkar dessutom ha betydelse för utveckling av förmågor. I en studie på studenter fann man att det vid ett eventuellt misslyckande i samband med en simuleringsövning fanns två faktorer som bidrog till att klara situationen bättre: reflektion kring det inträffade samt förmågan att hitta vägar inom problemområdet (Scoresby et al. 2014). I en litteraturgenomgång fann man vidare att reflektion är ett viktigt verktyg för professionell kunskapsutveckling och att detta behöver användas mer inom personalutbildningar (Atkins et al. 1993). Feedback eller återkoppling är en viktig del i AAR, samma sak gäller fokus på önskvärda, framtida utfall. I en studie om studenters förmåga att hantera sin kunskapsinhämtning och rätta till eventuella problem fann man att en bra modell var att fokusera just på önskvärda förmågor.

Studenter som fick denna typ av återkoppling visade sig också kunna förbättra sina förmågor över tid (Mathan et al. 2005). En organisations lärande, menar man, är en kollektiv aktivitet som sker hos individerna genom att man delar insikter med andra. Kontinuerlig förbättring fungerar bäst om en organisation värderar experimentering, lärande, risktagande, teamarbete, stärkning av egenförmåga, delande av kunskap, fokus på utveckling samt återkoppling från kunderna (Locke et al. 1995). Individuella aspekter i lärande handlar bland annat om att reglera sitt sätt att tänka och om hur man använder sina egna resurser. Detta kan stärkas om den enskilde kan identifiera sina egna förmågor och sätter upp mål för dessa. Hinder kan i dessa sammanhang utgöras av för mycket fokus på andra mer externa mål (Pintrich et al. 1999).

Man har också visat att motivationsfaktorer som till exempel synen på den egna förmågan och egna inre värden, var relaterade till engagemang och prestationsförmåga (Pintrich et al. 1990). För att öka individens medvetenhet om sina egna förmågor bör man stärka generell medvetenhet, självmedvetenhet och självregleringsförmåga samt stärka organisationens lärandemiljö (Schraw, 1998).

## Utveckling av förmågor

Man har visat att strukturerade genomgångar i grupp, som AAR är ett exempel på, ledde till bättre gruppprocesser jämfört med ostrukturerade samlingar. Det i sin tur resulterade i bättre gruppprestationer, intresse för deltagande och entusiasm för gruppmedverkan (Eddy et al. 2013). Genomgångar efter händelser som fokuserar både på framgångar och på sådant som gick fel kan leda till högre prestationsförmåga jämfört med då man enbart fokuserar på vad som inte gick så bra (Ellis et al. 2005). Senare har man också visat att det efter framgångsrika insatser är mest effektivt att vid genomgången efteråt fokusera på sådant som inte

gick så bra medan man efter mindre framgångsrika insatser inte såg någon skillnad på om fokus var på sådant som gick bra eller mindre bra (Ellis et al. 2006). Individer som deltagit i genomgångar efter händelser som AAR, kan förbättra sin förmåga att lösa uppgifter jämfört med de som inte deltagit. En sådan medierade effekten visade sig i en studie primärt vara synen på sin egen förmåga (Ellis et al. 2010). Genomgångar efter händelser, som AAR, har visat sig kunna förbättra prestationsförmågan i insatsenheterna med cirka 25 procent. Det som bidrar till sådana förbättringar verkar främst vara att man formar en allians mellan gruppmedlemmarna och att man är fokuserad och beslutsam samt att man helt enkelt utvärderar sina insatser (Tannenbaum et al. 2013). AAR har också använts inom sjukvården och man fann i en studie om incidenter på sjukhus att man därigenom kunde reducera fel och koordineringsmissar över tid (Reiter-Palmon et al. 2015).

### Sammanhållning

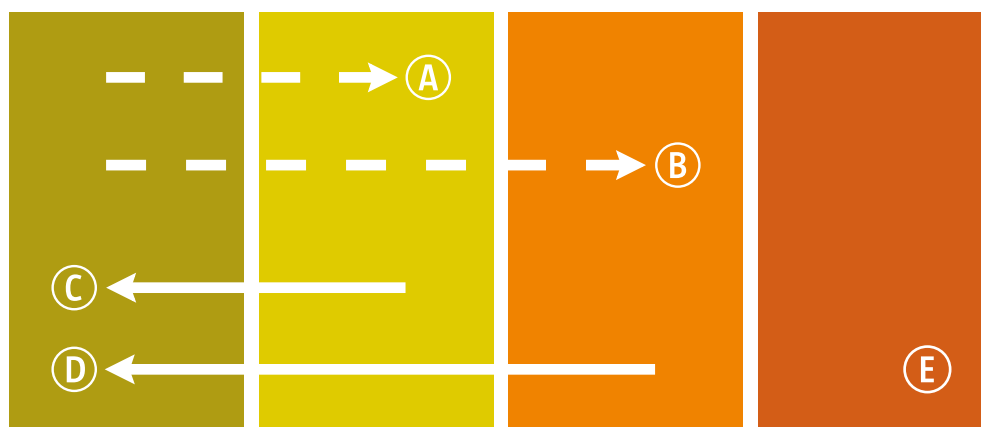
Den viktigaste kopplingen mellan AAR och krisstöd i insatsorganisationer är just att denna typ av genomgångar efter händelser så tydligt kan stärka sammanhållningen i sådana enheter. Man fann till exempel i en stor metaanalys att delning av information inom grupper påverkar grupperns förmågor, nöjdhet med beslut, integrering av kunskap och stärker sammanhållning. Det som underlättade informationsdelning i grupper visade sig vara uppgiftsbeskrivning, diskussionsstruktur och samarbete (Mesmer-Magnus et al. 2009). I en metaanalys om relationen mellan sammanhållning i grupper och grupperns förmågor fann man att dessa faktorer var signifikant relaterad till varandra men att det främst var utvecklad förmåga som stärkte sammanhållningen och inte tvärtom (Mullen et al. 1994).

Positiva effekter av AAR visades tydligt i en experimentell studie där man fann att grupper som använde sig av AAR uppvisade bättre förmåga och effektivitet, bättre kommunikation samt hade bättre sammanhållning än icke AAR-grupper (Villado et al. 2013). Tidigare har man också studerat vad som utmärker grupper med hög grad av sammanhållning. Man fann att deltagarna beskrev att de andra i gruppen berättade om sig själva utan att de var direkt medvetna om det och att det mesta de berättade var positivt och kanske inte helt ärligt. Deltagarna beskrev dock att deras egna självutlämnanden var ärliga (Rosenfeld et al. 1989). Detta kan beskrivas som att i framgångsrika grupper är medlemmarna relativt öppna mot varandra men med bibehållen integritet.

## Krisstöd för insatspersonal

### Arbetsrelaterad stress – stresskontinuum

De stressorer som personal i insatsorganisationer ofta kan exponeras för ingår som del i arbetet, vilket gör stressreaktioner hos personalen till en viktig arbetsmiljöfråga. Sådan arbetsrelaterad stress har beskrivits som ett stresskontinuum (Nash et al. 2010). I ett sådant kontinuum är personalen i *Grön zon* förberedd och klar för insats, se figur 1. När individer väl gjort någon form av insats kan de ha påverkats av någon form av stressor och kan då befinna sig i område *Gul zon* (A). Om personal har varit utsatt för allvarigare belastning såsom livshot, förluster, brutit mot sin egen moral eller långvarig stress kan det beskrivas som att dessa individer befinner sig i *Orange zon* (B). Från *Gul zon* kan den enskilde oftast återhämta sig väl genom stöd från organisationen, ledarskap och kamratstöd och från eget socialt nätverk (C). Återhämtning kan även ske från *Orange zon* (D). I denna zon finns dock en risk för att några kan utveckla mental ohälsa på grund av allvarigare belastning och kan därmed vara i behov av professionell bedömning och behandling och befinner sig då i *Röd zon* (E).



Figur 1. Stresskontinuum. Händelserna A-E relaterar till bokstäverna i texten ovan.

### Organisationsfaktorer

Högre nivåer av tidigare stress är kopplat till mer negativ syn på organisationens stöd (Barnes et al. 2013). Organisatoriskt klimat har stort inflytande på anställdas arbetstillfredsställelse, både genom direkta effekter och medierade genom bemästring och daglig verksamhet (Burke, 2006). Utbildning och förberedelser är viktiga för att förstärka insatspersonalens bedömning av sin egen förmåga (Ablah et al. 2008). Faktorer som kan minska risken för att personal ska drabbas av arbetsrelaterat posttraumatiskt stressyndrom, PTSD, inkluderar en sund organisation och psykosocial arbetsmiljö, systematisk utbildning av personalen, socialt stöd från kolleger och chefer samt fungerande uppföljning av arbetstagare efter allvarliga händelser (Skogstad et al. 2013). Det faktum att organisatoriska processer har sådan grundlig påverkan på anställdas allmänna välmående gör det angeläget att mer fokusera på hur organisationen bör utveckla mekanismer för preventiva åtgärder för att hantera allvarliga händelser och arbetsrelaterad stress. Dessa fynd illustrerar också nödvändigheten av att organisationen tidigt hanterar stress hos personalen.

## Ledarskap och sammanhållning

Oklarheter om roller och rollkonflikter är relaterade till påfrestningar på arbetsplatsen (Örtqvist et al 2006) och till depression och ångest (Schmidt et al. 2014; Finne et al. 2014). Höga krav, låg kontroll och låg grad av stöd från ledare var relaterat till ökad risk att utveckla depression (Rugulies et al. 2006; Regehr et al. 2007) och omvänt har bra vägledning och stöd från ledare visat sig vara en av de viktigaste faktorerna för att minska stress i olika organisationer (Finne et al. 2014; Britt et al. 2004; Bliese et al. 2000). Utöver bra stöd från ledare kan lägre grad av rollkonflikter, högre grad av tydliga roller och högre grad av förutsägbarhet minska stress hos personalen efter traumatiska händelser (Skogbrott Birkeland et al. 2015). Den uttalade betydelsen som bra ledarskap, god sammanhållning och god anda för att reducera risk för påverkad hälsa efter insatser har också visats i stora studier på främst militär personal i USA (Booth-Kewley et al. 2013; Wright et al. 2009) och i UK (Jones et al. 2012). Personal som rankade sina ledare högre när det gäller hantering av stridsrelaterad stress, uppvisade också bättre psykisk hälsa (Adler et al. 2014). Dessa faktorer leder också till att personal i större utsträckning söker hjälp vid behov (Britt et al. 2012).

## Återhämtning efter insatser

Tidigare var fokus när det gäller reaktioner i samband med allvarliga händelser primärt inriktat på risken för sjukdomsutveckling. Idag vet vi att huvuddelen av alla som exponeras för allvarliga händelser i de flesta fall kommer att återhämta sig med eller utan hjälp. De främsta och viktigaste faktorerna som påverkar förmågan att återhämta sig är vad individen själv bär med sig, genetiskt och miljömässigt, händelsen i sig samt kulturella aspekter. Individer skiljer sig åt när det gäller specifika riskindikatorer (Brewin, 2000; Ozer et al. 2003) och motståndskraft (Southwick et al. 2005, 2012, 2014) av vilka det senare bland annat påverkas av förberedelser, utbildning och bemästringsförmåga. Viktiga faktorer i händelsen som kan påverka återhämtningen är främst allvarlighetsgraden och särskilt om det föreligger hot mot livet.

## Praktiskt krisstöd

Det finns idag inte någon entydig evidensbakgrund till hur krisstöd bör organiseras i insatsorganisationer. När det väl är sagt kan man ändå konstatera att det finns visst empiriskt stöd för olika insatser vilka beskrivs nedan. Tidigare interventioner av typen psykologisk debriefing och liknande rekommenderas inte längre då den typen av åtgärder (*one intervention fits all*) inte visade sig ha någon effekt och att de i alldeles för liten utsträckning tog hänsyn till olika individuella behov. Det fanns också exempel på att sådant stöd för vissa dessutom kunde vara alltför påträngande och därmed kunde vara till skada. Nyare kunskap kan ibland ha svårt att få genomslag, då vissa organisationer fortsatt brukar stödinsatser som inte längre rekommenderas (Hugelius et al. 2014).

Det finns således idag stöd i litteraturen för vissa stödformer till drabbade i allmänhet, vilka också har utformats för att passa olika typer av insatspersonal. Insatsorganisationer som tar denna arbetsmiljöfråga på allvar utmärks således av:

- en bra organisation som utbildar och förbereder personalen väl,
- bra ledarskap och god sammanhållning samt
- att man har utvecklade system för *stöd, uppföljning, bedömning och behandling av personalen*.

Grunden för sådana system bör vara *de fem principer för stöd* som beskrivs nedan etablerat genom:

- *första hjälp* vid stress med fokus på unika individuella behov,
- *samling efter händelse/insats* för informell och enkel utvärdering,
- *socialt stöd inom organisationen för individer och grupper* och *kamratstödverksamhet*.

### System för stöd och uppföljning

Krisstöd handlar inte om att vidta speciella åtgärder endast i samband med vissa händelser utan snarare om att upprätta system för kontinuerlig hantering av stress i dessa utsatta arbetsmiljöer. Fokus i ett modernt krisstödsystem är enligt *The screen and treat model* således förmedling av stöd, uppföljning och noggrann bedömning av de som utvecklar symptom eller de vars symptom inte viker. Dessa bör sedan erbjudas evidensbaserade behandlingar (Brewin 2005; Brewin et al. 2008; O'Donnell et al. 2012; Watson et al. 2007). *The screen and treat model* kan översättas med *STöd, Uppföljning, Bedömning och BEhandling* och kan av didaktiska skäl sammanfattas i akronymen *STUBBE*.

Eftersom stress i insatsorganisationer är en viktig arbetsmiljöfråga, är det således viktigt för sådana organisationer att utbilda ledare så att dessa kan stödja sin personal och identifiera dem som behöver individuellt stöd och eventuellt senare professionell bedömning. I tillägg kan en kamratstödjarfunktion inrättas, vilket kommenteras nedan. Företagshälsovården i insatsorganisationer måste verka nära personalen för att kunna göra lämplig screening av exponerad personal, bedöma behandlingsbehovet och stödja cheferna och kamratstödjarna.

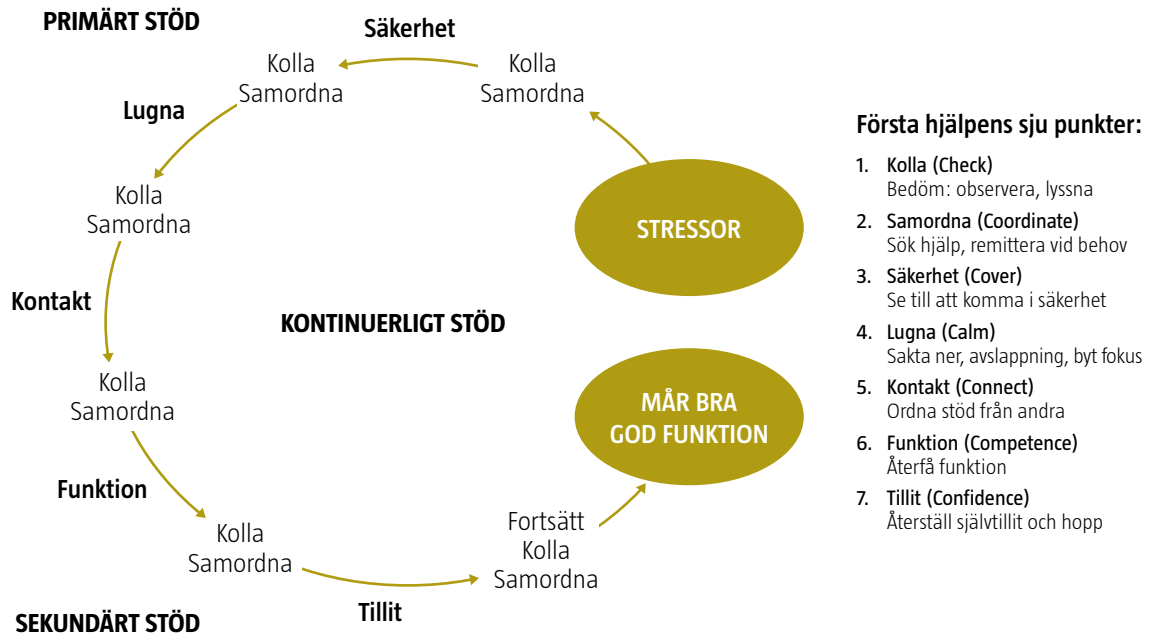
### Första hjälp vid stress

I en stor och genomgripande studie gick man igenom litteraturen för att finna viktiga element som grund för att stödja drabbade efter allvarliga händelser (Hobfoll et al. 2007). *Fem grundläggande principer* framkom som bör vara vägledande när stödinsatser utformas. Principerna handlar om att: stärka känslan av säkerhet, av självtillit och tillit till samhällets förmåga att hantera svårigheterna och av samhörighet samt att lugna dem med uttalade reaktioner och stärka känslan av hopp hos drabbade. I analogi med dessa principer utvecklades det som idag rekommenderas som grund för stöd till drabbade efter allvarliga insatser, *Psykologisk första hjälp (PFH)* (Brymer et al. 2006).

Verksamhetsanpassade versioner av PFH har senare också utvecklats. Det finns således en sådan sammanställning för militära enheter, *Combat and Operational Stress First Aid (COSFA)* (Nash et al. 2010). Nyligen har också *Firefighter Stress First Aid (SFA)* presenterats av *National Fallen Firefighters Foundation (NFFF)* i USA för civil insatspersonal (Watson et al. 2013) och båda kan översättas med *Första hjälp vid stress (FHS)*. Försvarshögskolan följer således principerna beskrivna av Hobfoll et al. (2007) samt *Psykologisk första hjälp* (Brymer et al. 2006).

En sammanfattning av FHS är att ledare och kamratstödjare i organisationer kontinuerligt bör kolla sina medarbetare och samordna eventuella insatser, se figur 2. Det kan innebära att vid behov remittera till företagshälsovården eller motsvarande för bedömning och eventuell behandling. Utöver detta handlar första hjälp enligt FHS om att se till att drabbade medarbetare kommer i säkerhet – att lugna de med uttalade reaktioner – att se till att de kommer i kontakt med sitt sociala nätverk – att de återfår sin funktion samt att återställa tillit och hopp.





Figur 2. Första hjälp vid stress (Fritt efter Nash et al. 2010).

### Samling efter händelse/insats

Det kan finnas flera olika syften med att insatspersonal samlas efter en händelse eller insats. Det kan till exempel handla om att vid sådana samlingar ge möjlighet för enhetschefer att förmedla information, att bedöma fortsatta individuella behov samt psykoedukation. Ett annat syfte som nämnts tidigare kan vara att enkelt utvärdera den egna insatsen genom till exempel en informell AAR. Denna enkla och informella form av AAR ingår numera som ett första steg i krisstödet enligt FHS för civil insatspersonal som tidigare nämnts. De positiva effekterna på sammanhållning som visats i studien av Villado et al. (2013), är helt i linje med övrig kunskap om hur socialt stöd kan motverka posttraumatiska stressreaktioner.

### Socialt stöd – kamratstödare

För de flesta är det naturligt att framför allt få stöd från sina närstående efter allvarliga händelser, och tidigare studier har visat att det leder till lägre grad av psykiatrisk sjuklighet (Brewin, 2000; Ozer et al. 2003). Det sociala stödet beskrivs ha en buffrande effekt, eftersom det underlättar för människor att omvärdera händelsen de har varit med om samt att de gynnas av att vara omgivna av andra som vill dem väl, som bistår och som finns till hands när det behövs. Socialt stöd för individer och grupper i insatsorganisationer kan således bidra till att deltagarna kan lugna varandra och få stöd från en inknäppande ledare samt få hjälp att hitta positiva, generella bemästringsstrategier och möjligen också när det gäller att bemästra skuld- och skamkänslor hos dem som känner att de har misslyckats under en insats. Allt större fokus har också inriktats mot att utveckla kamratstödet i insatsorganisationer (Creamer et al. 2012) i form av att utse särskilda kamratstödare samt att utbilda personalen i stresshantering (Steenkamp et al. 2013).

## Diskussion

AAR används primärt för att formellt utvärdera verksamheter och större allvariga händelser. En begränsad litteraturgenomgång visar på att AAR bland annat också kan relateras till lärande, utveckling av förmågor hos personal och enheter och till stärkt sammanhållning i olika grupper. Stress i insatsorganisationer bör betraktas som arbetsmiljöfrågor. Organisationen och ledarskapet har stort ansvar för att hantera sådan arbetsrelaterad stress. Det finns idag inte entydig evidens för hur krisstöd i insatsorganisationer bör utformas. Däremot finns empiriskt stöd för vissa principer som utmynnat i utvecklandet av till exempel *Första hjälp vid stress*. Fokus i krisstödet är att *stödja, följa upp, bedöma och behandla* de som utvecklar problem som följd av stressorer i arbetsmiljön. Eftersom AAR möjligen kan bidra till att stärka självförtroende, sammanhållning och socialt stöd i organisationer kan en enkel och informell variant ingå som en del i insatsorganisationers krisstöd. AAR kan eventuellt också bidra till att utveckla lärandet i insatsorganisationer genom att mer fokusera på att stärka medarbetarnas självförtroende och samarbetet dem emellan.

Kopplingen mellan AAR och krisstöd kan, förutom andra möjliga aspekter, även relateras till tre komponenter som framkommit i denna studie: lärande, utveckling av förmågor samt stärkt sammanhållning. På grund av den begränsade litteraturen om AAR bör dock rapportens resultat tolkas med viss försiktighet.

I lärandet ingår reflektion och identifikation av vägar inom det aktuella problemområdet som viktiga delar för att utveckla sina förmågor. Feedback och återkoppling vid AAR är också komponenter som kan bidra till att kunna fokusera på önskvärda framtida förmågor. Lärandet anges dessutom vara en produkt av en kollektiv aktivitet som leder till insikter hos den enskilde. Man har i samband med AAR möjlighet att dela kunskap, reglera sitt tänkande och reflektera över hur man använder sina egna resurser. En lärande miljö kan dessutom stärka självmedvetenhet och självregleringsförmågan.

När det gäller utveckling av förmågor kan noteras att AAR kan bidra till bättre gruppprocesser som i sin tur kan förbättra grupperns prestationer och förmågor att lösa uppgifter. Det som bidrog till bättre prestationsförmåga visade sig vara att man stärkte alliansen mellan gruppmedlemmar, att man var mer fokuserad och beslutsam.

Sammanhållningen i grupper kan sannolikt stärkas av AAR. En grund till sådan ökad sammanhållning visade sig vara att man i grupper delar information och integrerar kunskap. Ökat samarbete underlättar sådan informationsdelning. Det framkom också att det som primärt stärkte sammanhållningen var att grupperna utvecklade sina förmågor. Grupper som uppvisade hög grad av sammanhållning var också de där deltagarna uppvisade en relativ öppenhet mot varandra men med bibehållen integritet.

Dessa tre delar: lärande, utveckling av förmågor samt sammanhållning, innehåller var och en aspekter som samtidigt dels kan stärka självförtroendet hos den enskilde och hos gruppen samt dels stärka det sociala stödet i enheten i enlighet med de grundläggande principerna för krisstöd formulerade av Hobfoll et al. (2007).

När det gäller att förstärka möjligheterna till ett bättre lärande efter insats bör det vara en fördel om de som leder AAR först och främst har egna grundläggande kunskaper om och erfarenheter av gruppmedlemmar, gruppprocesser och konflikthantering. Detta för att kunna vara målinriktad, effektiv och för att kunna hantera negativa aspekter, såsom till exempel syndabocksletande, undvikande, mobbning och trakasserier. Det som i tillägg framkommer i denna rapport är de uttalade betydelsefulla organisationen och ledarskapet kan ha i att hantera arbetsmiljön och därmed möjligheten till lärande i organisationer. Insatsorganisationer kommer inte att kunna förbättras hur många AAR som än genomförs,

om inte den aktuella organisationen systematiskt arbetar med: arbetsmiljöaspekter och de stressorer som påverkar medarbetarna, om man inte utbildar personalen och förbereder dem på det de förväntas hantera eller om man inte stärker förutsägbarhet och tydliggör roller för medarbetarna. Ledarskapets roll som en av de viktigaste faktorerna för att minska stress i olika organisationer borde leda till stora satsningar på selektion och ledarutveckling.

Om organisationen och ledarskapet är optimalt, kan faktorer som ovan beskrivits stärka utvecklingen av lärandet vid genomförandet av både formella AAR-projekt, såväl som de enkla och informella samlingarna med utvärderingar inom ramen för krisstödet. Att utveckla lärandet i samband med AAR kan sammanfattningssvis ske genom att:

- Stärka förmågan till deltagarnas reflektion kring det inträffade, kring sitt eget tänkande, sin självmedvetenhet och användandet av sina egna resurser.
- Stärka förmågan att hitta vägar inom problemområdet.
- Använda feedback och återkoppling med primärt fokus på framtida positiva utfall och önskvärda förmågor samt hur man formulerar mål om det.
- Uppmuntra risktagande och experimentering, teamarbete, delande av insikter och kunskap.
- Uppmuntra feedback från "kunderna".
- Stärka alliansen och samarbetet mellan deltagarna samt deras fokus och beslutsamhet.
- Betona betydelsen av delande av information.
- Understöda relativ öppenhet mellan deltagarna med bevarande av integritet.

## Slutsatser

- AAR kan utifrån denna begränsade genomgång sannolikt bidra till att stärka lärande, utveckling av förmågor samt bättre sammanhållning i insatsenheter. Därmed kan möjligen medarbetarnas tillit till sig själva och till organisationen utvecklas och dessutom kan det sociala stödet i sin tur stärkas.
- Exponering för stress är en arbetsmiljöfråga, särskilt inom insatsorganisationer där just organisations- och ledarskapsfaktorer kan vara avgörande för hälsa och prestationsförmåga. AAR kan genom att eventuellt stärka självtillit och sammanhållning hos personalen därmed bidra till krisstödet i insatsorganisationer.
- Utveckling av lärandet i en organisation kan sannolikt ske genom att fokusera på den kollektiva aktivitet som sker hos individerna när man delar information, insikter och reflektioner och när man stärker öppenhet med bibehållen integritet och genom stärkt samarbete.

## Referenser

- Ablah E, Hawley S, Konda KM, Wolfe D, Cook DJ. Evaluation of mental health emergency preparedness among health professionals. *Journal of Allied Health*. 2008;37(3):144–149.
- Atkins S, Murphy, K. Reflection: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*. 1993;18:1188–1192. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365>
- Adler AB, Saboe KN, Anderson J, Sipos ML, Thomas JL. Behavioral health leadership: New directions in occupational mental health. *Current Psychiatry Reports*. 2014;16:484.
- Barnes JB, Nickerson A, Adler AB, Litz, BT. Perceived military organizational support and peacekeeper distress: A longitudinal investigation. *Psychological Services*, 2013;10(2):177–85. doi:10.1037/a0032607.
- Bliese PD, Castro CA. Role clarity, work overload and organizational support: Multilevel evidence of the importance of support. *Work & Stress*. 2000;14:65–73.
- Booth-Kewley S, Schmied EA, Highfill-McRoy RM, Larson GE, Garland CF, Ziajko, LA. Predictors of psychiatric disorders in combat veterans. *BMC Psychiatry*. 2013;13:130. doi:10.1186/1471-244X-13-130.
- Brewin CR, Andrew B, Valentine JD. Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2000;68:748–766.
- Brewin CR. Systematic review of screening instruments for adults at risk of PTSD. *J Trauma Stress*. 2005;18(1):53–62. Review.
- Brewin CR, Scragg P, Robertson M, Thompson M, d'Ardenne P, Ehlers A. Psychosocial steering group, London bombings trauma response programme. Promoting mental health following the London bombings: a screen and treat approach. *J Trauma Stress*. 2008 Feb;21(1):3–8.
- Britt TW, Davison J, Bliese PD, Castro CA. How leaders can influence the impact that stressors have on soldiers. *Military Medicine*. 2004;169:541–545. PMID:15291187.
- Britt TW, Wright KM, Moore D. Leadership as a predictor of stigma and practical barriers toward receiving mental health treatment: a multilevel approach. *Psychological Services*. 2012;9(1):26–37. doi:10.1037/a0026412.
- Brymer M, Jacobs A, Layne C, Pynoos R, Ruzek J, Steinberg A, Vernberg E, Watson P. Psychological First Aid – Field Operations Guide, 2nd ed, *National Child Traumatic Stress Network & National Center for PTSD*, USA. 2006.
- Burke KJ. Well-being in protective services personnel: Organisational influences. *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*. Massey Univ. 2006-2. ISSN: 1174-4707.
- Creamer MC, Varker T, Bisson J, Darte K, Greenberg N, Lau W, Moreton G, O'Donnell M, Richardson D, Ruzek J, Watson P, Forbes D. Guidelines for peer support in high-risk organizations: An international consensus study using the delphi method. *Journal of Traumatic Stress*. 2012;25:134–141.
- Eddy ER, Tannenbaum SI, Mathieu, JE. Helping teams to help themselves: Comparing two team led debriefing methods. *Personnel Psychology*. 2013;66:975–1008. <http://dx.doi.org/10.1111/peps.1>
- Ellis S, Davidi I. After-event reviews: Drawing lessons from successful and failed experience. *Journal of Applied Psychology*. 2005;90:857–871. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9>

- Ellis S, Ganzach Y, Castle E, Sekely G. The effect of filmed versus personal after-event reviews on task performance: The mediating and moderating role of self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*. 2010;95:122–131. <http://dx.doi.org/10.1037/a00178>
- Ellis S, Mendel R, Nir, M. Learning from successful and failed experience: The moderating role of kind of after-event review. *Journal of Applied Psychology*. 2006;91:669–680. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9>
- Finne LB, Christensen JO, Knardahl S. *Psychologica and social work factors as predictors of Mental Distress: A Prospective Study*. PloSone. 2014; doi:10.1371/journal.pone.0102514.
- Hobfoll SE, Watson P, Bell CC, Bryant RA, Brymer MJ, Friedman MJ, Friedman M, Gersons BP, de Jong JT, Layne CM, Maguen S, Neria Y, Norwood AE, Pynoos RS, Reissman D, Ruzek JL, Shalev AY, Solomon Z, Steinberg AM, Ursano RJ. *Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: empirical evidence*. *Psychiatry*. 2007 Winter;70(4):283–315; discussion 316–69. doi:10.1521/psyc.2007.70.4.283. Review.
- Hugelius K, Berg S, Westerberg E, Gifford M, Adolfsson A. Swedish ambulance managers' descriptions of crisis support for ambulance staff after potentially traumatic events. *Prehospital and Disaster Medicine*. 2014;29(6):1–4.
- Jones N, Seddon R, Fear NT, McAllister P, Wessely S, Greenberg N. Leadership, cohesion, morale, and the mental health of UK Armed Forces in Afghanistan. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*. 2012;75(1):49–59. doi:10.1521/psyc.2012.75.1.49.
- Locke EA, Jain VK. Organizational learning and continuous improvement. *The International Journal of Organizational Analysis*. 1995;3(1):45–68.
- Mathan SA, Koedinger KR. Fostering the intelligent novice: Learning from errors with metacognitive tutoring. *Educational Psychologist*. 2005;40:257–265. <http://dx.doi.org/10.1207/s15326>
- Mesmer-Magnus JR, DeChurch LA. Information sharing and team performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*. 2009;94:535–546. <http://dx.doi.org/10.1037/a00137>
- Michel PO. Bilaga 6 Insatsrelaterad stress hos militära veteraner, Bilaga 7 Insatsrelaterad stress hos civil personal. *Veteranutredningen SOU 2014:27*, Försvarshögskolan F:41, F:42, 2014. <http://michelmentor.se/files/Veteranutredningen-2014-del-2.pdf>
- Michel PO. *Modernt Krisstöd. Sammanställning av litteratur*. 2015. <http://michelmentor.se/files/Modernt-krisstöd-juli-2015.pdf>
- Mullen B, Copper C. The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*. 1994;115:210–227. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2>
- Nash WP, Westphal RJ, Watson PJ, Litz, B. T. *Combat and operational stress first aid: Caregiver training manual*. Washington, DC: U.S. Navy, Bureau of Medicine and Surgery. 2010.
- O'Donnell ML, Lau W, Tipping S, Holmes ACN, Ellen S, Judson R, Varker T, Elliot P, Bryant RA, Creamer MC, Forbes D. Stepped early psychological intervention for posttraumatic stress disorder, other anxiety disorders, and depression following serious injury. *Journal of Traumatic Stress*. 2012;25:125–133.
- Ozer EJ, Best SR, Lipsey TL, Weiss DS. Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: a meta-analysis. *Psychol Bull*. 2003 Jan;129(1):52–73.

- Pintrich PR. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. 1999;31:459–470.  
<http://dx.doi.org/10.1016/S0883>
- Pintrich PR, De Groot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 1990;82:33–40.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0>
- Reiter-Palmon R, Kennel V, Allen JA, Jones KJ, Skinner AM. Naturalistic decision making in after-action review meetings: The implementation of and learning from post-fall huddles. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2015;88(2):322–340.
- Regehr C, Millar D. Situation critical: High demand, low control, and low support in paramedic organizations. *Traumatology*. 2007;13:49–58.
- Rugulies R, Bültmann U, Aust B, Burr H. Psychosocial work environment and incidence of severe depressive symptoms: prospective findings from a 5-year follow-up of the Danish work environment cohort study. *American Journal of Epidemiology*. 2006;163:877–887. PMID:16571741.
- Rosenfeld LB, Gilbert JR. The measurement of cohesion and its relationship to dimensions of self-disclosure in classroom settings. *Small Group Behavior*. 1989;20:291–301. <http://dx.doi.org/10.1177/104649>
- Schmidt S, Roesler U, Kusserow T, Rau R. Uncertainty in the workplace: Examining role ambiguity and role conflict, and their link to depression – a meta analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2014;23:91–106.
- Schraw G. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*. 1998;26:113–125. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1003>
- Scoresby Jon, Shelton, Brett E. Reflective redo from the point of error: Implications for After Action Review. *Simulation & Gaming*. 2014;45(4–5):666–696.
- Skogbrott Birkeland M, Birkeland Nielsen M, Knardahl S, Heir T. Associations between work environment and psychological distress after a workplace terror attack: *The importance of role expectations, predictability and leader support*. PLOS One. DOI:10.1371/journal.pone.0119492 March 13, 2015.
- Skogstad M, Skorstad M, Lie A, Conradi HS, Heir T Weisæth L. Work-related post-traumatic stress disorder. *Occupational Medicine*. 2013;63:175–182.  
doi:10.1093/occmed/kqt003.
- Southwick SM, Vythilingam M, Charney DS. The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annu Rev Clin Psychol*. 2005;1:255–291.
- Southwick SM, Charney DS. *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- Soutwick SM, Bonanno GA, Masten AS, Panter-Brick C, Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. 2014;5:25338. <http://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Steenkamp MM, Nash WP, Litz BT. Post-traumatic stress disorder prevention in troops: Review of the Comprehensive soldier fitness program. *American Journal of Preventive Medicine*. 2013;44(5):507–512.
- Tannenbaum SI, Cerasoli CP. Do team and individual debriefs enhance performance? A meta-analysis. *Human Factors*. 2013;55:213–245.  
<http://dx.doi.org/10.1177/001872>

- Villado AJ, Arthur W Jr. The comparative effect of subjective and objective after-action reviews on team performance on a complex task. *Journal of Applied Psychology*. 2013;98(3):514–528.
- Watson PJ, Gibson L, Ruzek JI. Public mental health interventions following disasters and mass violence. In MJ Friedman, TM Keane, PA Resick (Eds.) *Handbook of PTSD*. New York: The Guilford Press. 2007, pp. 521–539.
- Watson PJ, Taylor V, Gist R, Elvander E, Leto F, Martin B, Tanner J, Vaught D, Nash W, Westphal RJ, Litz B. *Stress First Aid for Firefighters and Emergency Medical Services Personnel*. The National Fallen Firefighters Foundation and National Center for PTSD, Department of Veterans Affairs. 2013.
- Wright K, Cabrera OA, Adler A, Bliese PD, Hoge CW. Stigma and barriers to care in soldier postcombat. *Psychological Services*. 2009;6(2):108–116. doi:10.1037/a0012620.
- Örtqvist D, Wincent J. Prominent consequences of role stress: A meta-analytic review. *International Journal of Stress Management*. 2006;13:399–422.





**Ledarskapets  
betydelse för lärande  
vid After Action  
Reviews, AAR**



# Ledarskapets betydelse för lärande vid After Action Reviews, AAR

GERRY LARSSON

*Rapporten har tagits fram på uppdrag av Myndigheten för samhällsskydd och beredskap.*

## SAMMANFATTNING

Rapporten utgör dokumentationen av ett uppdrag från Myndigheten för samhällsskydd och beredskap (MSB) till Försvarshögskolan. Syftet med uppdraget är att ge en kortfattad kunskapssammanställning över utvecklande ledarskap och koppling till lärande/lärande organisation inom ramen för MSBs utvecklingsarbete avseende After Action Review, AAR. Uppdraget innefattar också att ge en rekommendation om verktyg/metoder för att mäta aktuellt ledarskap eller att relatera detta till en idealbild.

Studien visar att det är sparsamt med publicerad forskning kring AAR och ledarskapets betydelse i detta sammanhang. Detsamma gäller vetenskapligt framtagna mätmetoder med AAR-fokus. I strikt mening måste därför denna rapports slutsatser betraktas som ännu ej bekräftade hypoteser och tolkas med varsamhet.

Icke desto mindre föreslås tre övergripande slutsatser. För det första, kvaliteten på det allmänna ledarskapet i en organisation kommer att ha en betydande inverkan på AAR-verksamhet och ledarskap under AAR-sessioner.

Den andra övergripande slutsatsen avser betydelsen av högre chefers indirekta ledarskap. Det finns ett stort symbolvärde i att organisationsledningen aktivt stödjer AAR och tillskapar nödvändiga resurser. Risker är annars stora att AAR klingar av och självdör när eldsjälar på lägre nivå slutar eller tappar geisten. Det högre ledarskapet har också stort inflytande på organisationens emotions- och lärandekultur.

Den tredje och avslutande slutsatsen gäller metoder för att mäta ledarskap. Mot bakgrund av rådande brist på vetenskapligt framtagna instrument med AAR-inriktning föreslås bruk av väl beprövade instrument som mäter allmänt ledarskap och att dessa kompletteras med utprovning av AAR-specifika tillägsfrågor.

## ABSTRACT

The study summarizes research on developmental leadership with connection to learning/learning organization in the framework of after-action reviews (AAR). The aim also includes the providing of guidelines regarding measurement of leadership. It was found that there is a lack of research specifically addressing leadership and learning in an AAR context. Three conclusions were drawn. First, the quality of the general leadership in an organization will have a considerable influence on AAR's and leadership in AAR sessions. Second, the indirect leadership of the top management is important. Support of AAR's at this level has a major symbolic value. Top management also influences the emotional and learning culture of the organization. Third, due to the lack of scientifically developed measurement tools in the AAR context, use of well-established instruments designed to measure general leadership, supplemented with tested AAR-specific questions, is recommended.

## Inledning

Denna rapport utgör dokumentationen av studieuppdraget ”Verktyg för (själv) mätning av ledarskapets lärandeutvecklande komponenter” som Försvarshögskolan erhållit av Myndigheten för samhällsskydd och beredskap. Mer preciserat formulerades uppdraget så här:

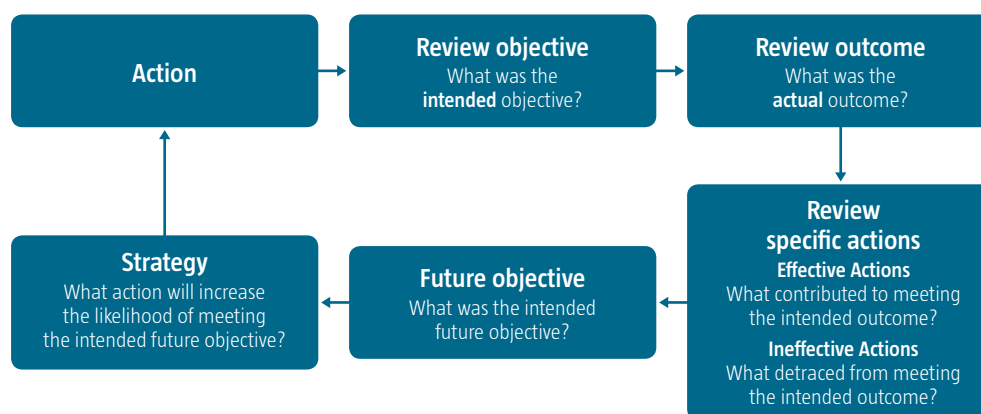
*”Uppdraget omfattar en kortfattad kunskapssammanställning över utvecklande ledarskap och koppling till lärande/lärande organisation och en rekommendation om verktyg/metoder som skulle vara lämpliga att använda inom ramen för det pågående utvecklingsarbetet avseende AAR, för att mäta aktuellt ledarskap eller att relatera detta till en idealbild.”*

## Tolkning av uppdraget och disposition

Två övergripande tolkningar har gjorts av uppdraget. För det första, *innehållsmässigt* ska det handla om en sammanställning av befintlig, vetenskapligt framtagen kunskap (det vill säga ingen ny forskning ska genomföras och endast vetenskapligt acceptabla källor ska användas). För det andra, *formmässigt* är framställningen avsedd att vara lättläst och praktisk. Inga referenser ges därför i texten. En förteckning över den litteratur som de olika avsnitten grundar sig på återfinns däremot sist i rapporten.

Rapporten består av två delar. Den första är en sammanställning över utvecklande ledarskap och koppling till lärande/lärande organisationer. Denna teoridominerade del har i sin tur två avsnitt. Det första är mer teoretiskt övergripande och det andra fördjupar specifika ledarskapsrelaterade aspekter av betydelse för After Action Reviews, AAR. Rapportens andra del är metodinriktad och redovisar förslag på verktyg/metoder att använda för att mäta ledarskap i samband med AAR.

Rapporten utgör *inte* någon handbok i hur man leder en AAR. För att underlätta den fortsatta framställning avslutar jag dock denna introduktion med en schematisk bild av vad AAR är, hämtad i en av de fåtaliga vetenskapliga artiklarna på området.



Figur 1. Faser i en After Action Review (förenklad från Villado & Arthur Jr., 2013).

# Del I: Kunskapssammanställning

## Övergripande teorisammanfattningar

Inom ramen för denna rubrik behandlas ledarskapsteori respektive ledarskapets koppling till lärande/lärande organisationer. I båda fallen handlar det om ledarskap generellt utan direkt koppling till AAR. Texten ska snarast ses som en inramning av den specifika aktiviteten AAR.

### Utvecklande ledarskap

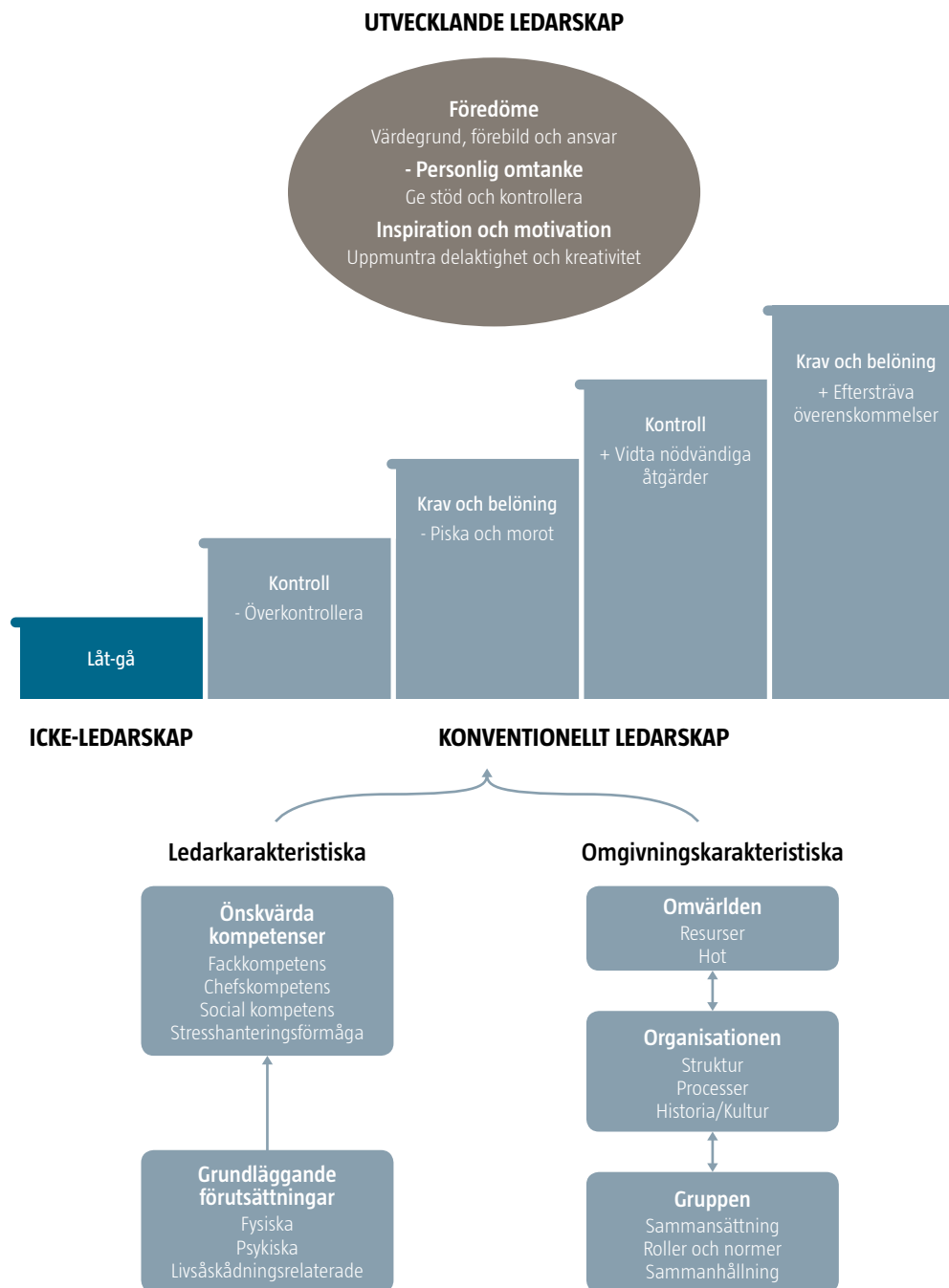
Här presenteras de svenska ledarskapsmodellerna Utvecklande ledarskap (UL) och Indirekt ledarskap (IL) som tagits fram av författaren med kollegor. Ledarskapsforskningen har under de senaste decennierna dominerats av två modeller. Den ena kallas *transformational leadership* och den andra *authentic leadership*. När det gäller den förstnämnda togs en något reviderad och skandinaviserad modell fram, benämnd Utvecklande ledarskap, av författaren med kollegor (Larsson et al., 2003). Denna modell, kompletterad med inslag ur modellen *authentic leadership*, har varit svenska Försvarsmaktens officiella ledarskapsmodell sedan 2003 och summeras nedan. Den har även fått en omfattande spridning i det civila samhället, såväl i Sverige som utomlands.

Modellen Utvecklande ledarskap består av tre huvudkomponenter: ledarkaraktäristika, omgivningskaraktäristika och ledarstilar, se figur 2 på nästa sida. En ledares faktiska beteende är resultatet av en samverkan mellan ett antal ledar- och omgivningskaraktäristika. Mer teoretiskt uttryckt innebär detta att modellen baseras på ett interaktionistiskt personsituationsparadigm. Inom området ledarkaraktäristika finns två delar: grundläggande förutsättningar och önskvärda kompetenser. De grundläggande förutsättningarna påverkar utvecklingen av önskvärda kompetenser. Ju bättre grundläggande förutsättningar den enskilde ledaren har, desto större potential finns för att utveckla de önskvärda kompetenserna.

Modellen innebär också att en gynnsam kombination av dessa två delar är en nödvändig förutsättning för ett lyckat ledarskap. Ingen av dem är dock tillräcklig i sig själv. De utgör inte någon garanti för ett framgångsrikt ledarskap, eftersom detta också påverkas av faktorer i omgivningen.

De *omgivningskaraktäristika* som redovisas i figur 2 ska uppfattas som exempel på denna typ av förhållanden. Illustrationen visar att grupper och organisationer ömsesidigt påverkar varandra. Detsamma gäller organisationer och deras omvärld.

Viktiga aspekter på *grupp*nivå är gruppstorlek, normer, roller, sammanhållning, kommunikation, konflikthantering etcetera. På *organisations*nivå handlar det bland annat om makt, regelverk, organisationskultur och olika typer av differentiering. Vertikal differentiering avser antalet hierarkiska nivåer, under det att horisontell differentiering handlar om hur lika eller olika uppgifter och kompetenskrav är på samma hierarkiska nivå. Det kan vara lättare att leda ett större antal personer med likartade uppgifter som man själv behärskar som ledare, jämfört med att leda ett mindre antal som har helt olika uppgifter vilka man dessutom som ledare inte själv har kompetens för. Spatial differentiering säger något om huruvida verksamheten är samlad eller geografiskt utspridd. *Omvärldsnivån*, slutligen, ser självklart olika ut för olika verksamheter.



Figur 2. Ledarskapsmodellen Utvecklande ledarskap (från Larsson et al., 2003).

Som framgår av figur 2 tar modellen upp tre olika typer av ledarstilar: utvecklande ledarskap, konventionellt ledarskap och icke-ledarskap. Det utvecklande ledarskapet har tre kännetecken: (1) Det utmärks av föredömligt, autentiskt handlande utan dolda agendor, (2) det karakteriseras av personlig omtanke och (3) det är inspirerande.

Det konventionella ledarskapet har två gestalter, en positiv och en negativ, som båda har två inriktningar. I båda gestalterna är nyckelorden krav, belöning och kontroll. I den positiva gestalten innebär krav och belöning ofta att eftersträva överenskommelser. I det konventionella ledarskapets negativa form handlar det

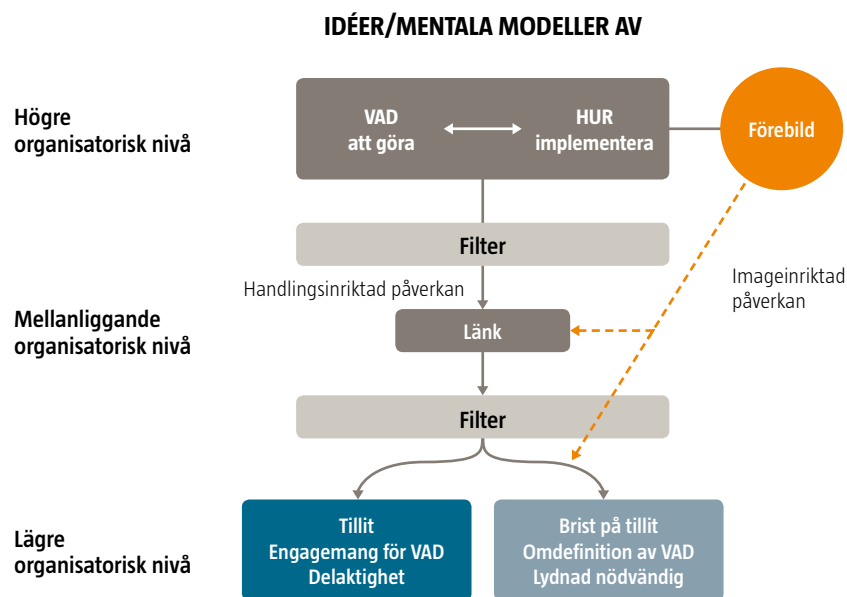
i stället om piska och morot. Den andra inriktningen utgörs av kontrollerande ledarbeteenden. Dessa bygger på att ledaren följer medarbetarens sätt att utföra arbetet och korrigerar avsteg från den uppgjorda planen. Reglerna ska följas för att misstag ska undvikas. Positiva former av kontroll benämns vidta nödvändiga åtgärder och negativa överkontroll. I modernt arbetsliv har medarbetare normalt stor frihet att utforma arbetet, samtidigt som styrning och uppföljning är nödvändiga. Överkontroll upplevs snarast som en integritetskränkning. Inom allt ledarskap är krav, belöning och kontroll nödvändiga inslag, men det är endast i dess positiva gestalt de fungerar och kan samverka med ett utvecklande ledarskap.

Låt-gå-ledarskap kan betraktas som ett icke-ledarskap. Man låter bli att ta ställning i viktiga frågor, man är likgiltig och undandrar sig ansvar, man är frånvarande när man behövs, man hittar anledningar att dra sig undan när beslut ska fattas och så vidare.

Modellen kan också användas för att åskådliggöra vad som kan påverkas med urval respektive utbildning. Inom det som benämns *grundläggande förutsättningar* är möjligheterna att nå gynnsamma förändringar med utbildningsinsatser naturligt nog begränsade. Här är i stället urvalsprocessen viktig. Detta innebär att inte alla har tillräcklig potential för att bli bra ledare.

På modellens högsta nivå, den som handlar om ledarstilar, är förhållandena de omvända så att utbildning betyder mer och urval mindre för ledarutvecklingen. Har man tillräckligt goda grundläggande förutsättningar och önskvärda kompetenser har man lättare att lära sig coachning, att stötta och kritisera andra på ett bra sätt etcetera.

Indirekt ledarskap. Mycket forskning har ägnats åt olika aspekter av direkt ledarskap, det ledarskap där man kan se varann i ögonen. Betydligt färre studier har gjorts av indirekt ledarskap, det ledarskap som handlar om en ledares påverkan på personer som inte lyder direkt under honom eller henne. I figur 3 nedan presenteras en modell av indirekt ledarskap.



Figur 3. Modell av indirekt ledarskap (modifierad från Larsson et al., 2005).

Modellen visar att indirekt ledarskap kan förstås som en process som börjar med idéer och mentala modeller hos chefer på högre organisationsnivå kring vad som ska göras (visioner och mål), liksom kring hur man ska få det gjort (implementering). Den påverkansprocess som därefter följer sker längs två spår samtidigt. Ett av dessa är mer handlingsinriktat och skulle kunna benämnas för "länken". Denna utgörs vanligtvis av en enskild person eller av en mindre grupp direkt underställda chefer. Länken förmedlar budskapen vidare till de lägre organisatoriska nivåerna.

Det andra spåret är mer imageorienterat och skulle kunna benämnas förebild. Högre chefer påverkar lägre organisatoriska nivåer genom att vara goda/mindre goda förebilder. Båda formerna av påverkan är utsatta för ett filter mellan varje hierarkisk nivå. Detta innebär att information utelämnas eller förvrängs. I gynnsamma fall kommer medarbetarna att lita på länken och det högre ledarskapet. Detta är nödvändiga betingelser för aktivt engagemang och delaktighet. I ogynnsamma fall saknas denna tillit. Detta bildar en grogrund för omdefinitioner av budskapen och kan medföra att straff och belöning är nödvändiga för att uppnå lydnad.

## Ledarskapets koppling till lärande/lärande organisationer

Lärande organisationer

Alltsedan Senge gav ut sin bok "The fifth discipline: The art and practice of the learning organization" har ett flertal författare såväl vidareutvecklat som kritiserat begreppet *lärande organisation*. I detta sammanhang utelämnar jag denna diskussion. Typiska kännetecken för lärande organisationer är enligt flertalet författare följande:

- Organisatorisk vilja att arbeta för förbättring genom ärlig och öppen diskussion.
- En delad förståelse av organisationens mål och existensvillkor.
- Ärlig, noggrann och öppen redovisning av risker, kostnader och vinster.
- Ett analytiskt perspektiv där tid medges för sakliga överväganden.
- En balans mellan stabilitet och procedurtänkande å ena sidan, och förändring med förmåga att bryta gränser å den andra.

Teoretiskt kopplas ofta teser kring organisatoriskt lärande till Argyris och Schöns klassiska verk om single- och double-loop learning. En ambition med AAR är att denna aktivitet ger ett bidrag till djupare reflektioner där grundläggande antaganden om verksamheten behandlas och bidrar till organisatorisk utveckling och lärande (det vill säga double-loop learning). Ytterligare en teoretisk koppling som kan göras är att den form av erfarenhetsbaserad reflektion som AAR innebär kan underlätta den enskildes förståelse av "om-så" regler inne i huvudet som kan förbättra prestationer och underlätta att ny kunskap integreras med den befintliga.

Ledarskapets koppling till organisatoriskt lärande

Utifrån ledarskapsmodellen Utvecklande ledarskap kan principiella kopplingar till organisatoriskt lärande ses relaterande till var och en av modellens faktorer. Således, för det första, genom att vara goda, ansvarstagande föredömen bidrar ledare till medarbetares lärande. Som exempel kan nämnas en flernationell studie av unga officerars ledarutveckling. Här tydliggjordes ledares positiva och negativa effekter som rollmodeller och förebilder. För det andra, genom att visa personlig omtanke och ge såväl stöd som konstruktiv feedback bidrar ledare till sina medarbetares trygghet och lärande. För det tredje slutligen, genom att ledare är inspirerande och motiverande ökar medarbetarnas vilja och lust till lärande och vidareutveckling.



Kopplat till de ovan redovisade kännetecknen för lärande organisationer är ett grundläggande antagande att ett gott utvecklande och indirekt ledarskap bidrar positivt på samtliga punkter och vice versa. Utifrån forskning om destruktivt ledarskap är ett följdantagande att dåligt ledarskap ger mer negativa effekter på organisatoriskt lärande än vad gott ledarskap ger positiva effekter, det vill säga *Bad is stronger than good*.

## Specifika ledarskapsrelaterade aspekter av betydelse för AAR

Här följer en presentation av några specifika ledarskapsaspekter, såväl direkt som indirekt ledarskap, som kan förväntas påverka AAR. Även detta avsnitt behandlar dock främst ledarskapets effekter rent generellt utan direkt koppling till AAR. Texten har med avsikt ett normativt gör-så-här-anslag.

### Direkt ledarskap

#### Känslomässig smitta

Ett välbelagt faktum är att ledarens känslor påverkar hur deras underställda känner sig, både positivt och negativt. Detta är också en av grundtankarna i modellen Utvecklande ledarskap och dess inspirationskälla *transformational leadership*. Idén är att ledare framkallar känslor hos medarbetarna genom sina egna känslor, som när en positiv ledare lyckas skapa engagemang – *”Det här kommer vi att fixa, eller hur!”*. Motsatsen gäller också. En ledare som är uppgiven sprider lätt denna känsla till sin omgivning. En sur ledare kan ta död på den mest entusiastiska medarbetare genom upprepade bistra kommentarer som *”Det är helt otänkbart!”* eller *”Det går inte”*. Ledarens förhållningssätt kan således bidra till såväl ökning som minskning av både positiva och negativa känslor hos de underställda. Fenomenet har kommit att benämnas *känslö- och beteendemässig smitta* i ledarskapslitteraturen.

Känslö- och beteendemässig smitta är i grunden en generell mellanmännisklig företeelse. Det som gör den speciell i ledarskapssammanhang är den asymmetriska maktrelationen mellan ledaren och de övriga. Denna makt ger ledaren större möjligheter att påverka medarbetarna genom sina egna känslor. Responser hos medarbetarna är ofta omedveten och automatisk och kan observeras genom att ledarens ansiktsuttryck och kroppsspråk efterliknas. Den känslö- och beteendemässiga smittan kan gälla såväl enskilda personer som grupper och organisationer.

Ledare behöver vara medvetna om att deras eget beteende i akuta situationer smittar av sig på underställda och deras bild av hur man bör agera. Ledare bör därför träna på självobservation för att kunna leda genom att vara goda förebilder. Smittokraften kan vara stark och det illustrerar betydelsen av att ledare är klara över sina moraliska värderingar. Historien rymmer många exempel på ledare med moraliskt tveksamma värderingar som fått sina underställda att utföra de grymmaste hemskheter.

#### Soft, hard & smart power

Begreppet ”soft power” hör ihop med en diskussion om känslö- och beteendesmitta, om att få andra att vilja samma sak som man själv vill. Ett indirekt sätt att använda denna form av makt är att förändra det emotionella klimatet så att medarbetarna upplever en större trivsel. Ledaren kommer att upplevas mer positivt och medarbetarna blir mer motiverade och delaktiga. Det bygger till stor del på att ledaren har en attraktiv personlig framtoning, har tydliga moraliska värderingar och målbilder. Vid samverkan med aktörer utanför den egna makt- och mandat sfären handlar det om att komma överens om man vill nå resultat. Vid denna typ av förhandling kan social smidighet vara ett effektivt sätt att använda *soft power*.

”Hård makt”, det som benämns ”konventionellt ledarskap” i ledarskapsmodellen Utvecklande ledarskap, finns alltid närvarande i organisatoriska sammanhang med ledare och ledda. Rätt använd benämns kombinationen av traditionell *hard power* och *soft power* för *smart power*. Den optimala balanseringen av *soft* och *hard power* är kontextberoende. Det gäller att kunna läsa situationen rätt, något som ibland kallas kontextuell intelligens.

Ett mjukt förhållningssätt är ofta effektivast för att bygga upp tillit inom den egna gruppen. Man har ibland liknat det vid att man som ledare fyller på sitt tillitskonto. Ibland kan det dock krävas att man som ledare sätter ned foten och utnyttjar sin hårda makt. Detta innebär att man gör uttag från tillitskontot och till exempel fattar beslut man bedömer som nödvändiga men som ogillas av de underställda. Känner de underställda tillit till sin ledare kommer de dock att ha fortsatt förtroende för honom eller henne även efter impopulära beslut. Ledare som har svårt för att fatta nödvändiga men obehagliga beslut kan därmed komma att bidra till moralisk stress. Dessa personer kan med fördel ta del av allmänpsykologisk litteratur om självhävdelseträning (se litteraturförslag sist i rapporten).

#### Balansakter

Ledarskap handlar till stor del om att kunna hantera en balansgång mellan olika krav, viljor och behov. Ett exempel är att som ledare kunna hantera det som ibland beskrivs som insatsyrkenas två ansikten. Det ena avser operativa insatser och det andra det vardagliga arbetet mellan insatser. Här krävs en balansering av två olika sorters ledarskap. Under operativa insatser underlättas ledarskapet om det finns en tydlig roll- och ansvarsfördelning mellan olika aktörer. Det kan till exempel handla om en klar och entydig befälshierarki. Samtidigt visar forskning att ledarskap i skarpa lägen underlättas om det i vardagen vuxit fram ett kommunikationsmönster där olika aktörer fritt samverkar utan hänsyn till formell hierarki. Man skulle kunna likna detta vid att man lägger ut en fri nätverksstruktur över den formella hierarkin. Ju mer den informella nätverksstrukturen dominerar skeendet i vardagen, desto effektivare blir den formaliserade kommandostrukturen när nätverksstrukturen träder tillbaka vid operativa insatser och vice versa. Ett öppet och utvecklande ledarskap i vardagen bidrar således till ett effektivare operativt ledarskap vid insatser. Nyckelfaktorn bakom detta är *tillit*, som byggs upp genom ett gott ledarskap i vardagen.

Ett annat exempel på en balansakt är att man som ledare behöver kunna hantera olika aspekter av återhämtning efter en starkt påfrestande händelse. En ledare måste i dessa fall vara observant på utvecklingen på såväl individ- som organisationsnivå. På individnivån handlar det till stor del om en *emotionell återhämtning*. På organisationsnivån handlar det främst om hur snabbt, och i vilken utsträckning, som den operativa förmågan kan återställas; en *funktionell återhämtning*. En korstabellering av dessa återhämtningsaspekter görs i figur 4 på nästa sida.



Figur 4. Ledarskapets betydelse för gruppens och individens funktionella respektive emotionella återhämtning (Bäckman, Larsson, & Kallenberg, 2005, s. 18, min översättning).

Att skapa en balans mellan funktionell och emotionell återhämtning är en svår men viktig ledaruppgift efter starkt stressfyllda händelser, till exempel att man mist någon/några i den egna enheten. Ensidig betoning av det funktionella och *business as usual* blir inte bra. Detsamma gäller ensidigt fokus på emotionell återhämtning. Ledare på fältnivå som står närmast det inträffade kan behöva stöd från ledare på högre nivå för att orka upprätthålla denna balansering.

### Indirekt ledarskap

Utveckla organisationens emotionskultur

Uppmärksamhet bör riktas mot vilken typ av emotionskultur organisationen har idag, den emotionskultur som man vill skapa och hur den kan påverka medarbetarens operativa förmåga och välmående i olika typer av situationer både på kort och lång sikt. Organisationen bör också överväga vilken typ av normer som finns vid rekrytering, under utbildning, på olika arbetsplatser, vid lönesättning och befordran och så vidare. Då normer kring emotionshantering befästs långt före en insats är det vidare angeläget för organisationen att erbjuda emotionellt stöd avseende påfrestande händelser även i vardagen för att redan på hemmaplan lägga grunden för ett öppet och tillåtande klimat.

Organisationen bör skapa en kultur som främjar härbärgering av känslor i akuta lägen men som medger socialt acceptabla emotionella uttrycksformer i lugnare perioder. Forskningen visar på två olika emotionella kulturmönster som idealt ska kunna präglade verksamheten på ett komplementärt sätt. Det ena mönstret skulle kunna benämnas *professionalism* och innebär att inte agera emotionellt. Det tar sig uttryck som att:

- Vara uppgiftsfokuserad och inte agera känslomässigt.
- Behålla kylan i akuta situationer – kunna stänga av.
- Inte öppet visa tvivel eller rädsla.
- Att vara fysiskt och psykiskt stark – att stå pall.

Det andra emotionella kulturmönstret skulle kunna benämnas *humanism* och handlar om normen att vara omtänksam. Denna norm kan yttra sig som att man:

- Stöttar personer som är rädda.
- Aldrig överger sin grupp och sviker – enheten går före individen.
- Bidrar till att skapa ett öppet emotionellt klimat.
- Tillskapar utrymme för emotionell avlastning.
- Tillskapar professionellt krisstöd för enskilda som behöver det.

Personer som drabbats av långsiktigt plågsamma stressreaktioner beskriver ofta att emotionskulturen var ensidigt inriktad åt "stå-pall-hållet". Det blir då svårt för den enskilde att få utlopp för känslor som rädsla och osäkerhet och priset för detta kan bli högt på sikt. En emotionskultur som präglas av både professionalism och humanism är därför önskvärd.

Utveckla verksamhetens "lessons learned" system

På övergripande systemnivå har amerikanska marinens U.S. Special Operations Command tagit fram råd för hur man kan bygga upp ett lessons learned (LL) program. LL ses som ett bredare begrepp än AAR. I korthet pekar man ut följande aktiviteter:

- Genomför Before- and After Action Reviews.
- Dokumentera LL i en sökbar databas.
- Sprid LL och best practice till verksamheten, samverkanspartners, utbildningssamordnare, högre chefer med flera.

En kritisk faktor för att få systemet att fungera är att det finns en person som har rollen som point-of-contact, POC. Denna person bör vara välrespekterad i hela organisationen. Det är en heltidsbefattning som kräver rätt utrustning och eventuellt ytterligare personal längre fram. Mer generellt uttryckt handlar det om att ledningen behöver tillskapa nödvändiga resurser för ett LL program. Den amerikanska programguiden rekommenderas och referensen återfinns i slutet av rapporten.

Ge stöd till operativa chefer.

En erfarenhet är att om AAR ska fungera krävs kontinuerligt stöd från högre chefer. Ska chefer på hög nivå i längden kunna bibehålla detta stöd kan de i sin tur behöva expertstöd i form av återkommande utbildning, möjlighet till coaching med mera.

## Del II: Förslag på verktyg/metoder att använda för att mäta ledarskap i samband med AAR

Rapportens andra del inleds med några principiella punkter relaterade till mätning av ledarskap. Sedan presenteras tre generella formulär och ett exempel på ett formulär utvecklat för ett specifikt område (avlastningssamtal).

### Nya principiella aspekter på mätning av ledarskap

Kartläggning eller mätning av psykologiska faktorer och upplevelser av mänskligt beteende, till exempel ledarskap, är ett vetenskapligt område i sig själv som rymmer många lärdomar och fallgropar. Det faller utom ramen för denna rapport att ingående behandla dessa så jag begränsar mig till ett fåtal förhållanden.

En aspekt som är relevant vid mätning av ledarskap är att kartläggningen bör omfatta dels en persons ledarskap generellt, dels hans eller hennes ledarskap specifikt vid AAR-arbete. Som framgår av rapportens teoridel så borde det vardagliga ledarskapet i stort spela stor roll också för kvaliteten och lärandet vid AAR. Dock kan det vara av värde att komplettera med AAR-specifika tillägsfrågor.

En annan aspekt är om man ska mäta med enkäter eller genom individuella och/eller gruppintervjuer. Olika metoder har olika för- och nackdelar. Om möjligt kan en kombination ofta vara bäst. Enkäter till ett flertal är önskvärda för att få representativitet och intervjuer med ett fåtal för att tränga lite djupare. Valet av mätmetod är också relaterad till ambitionsnivån med mätningen. Omfattande frågeformulär ger mer detaljinformation men detta ska vägas mot hur mycket de som svarar kan förväntas vara villiga att ställa upp på.

Ett avslutande råd är att den mätmetod som väljs bör vara vetenskapligt prövad. Konkret innebär detta att den ska finnas rapporterad i en internationell vetenskaplig tidskrift. Detta råd ska ses i ljuset av en uppsjö med hemmagjorda frågeformulär som ofta mäter fel saker (validitet) på ett otillförlitligt sätt (reliabilitet).

### Generella frågeformulär som mäter ledarskap

Utifrån den teoriöversikt som redovisats tidigare presenteras nu tre frågeformulär som alla är vetenskapligt publicerade. De ägs alla av Försvarshögskolan och kräver tillstånd för icke-vetenskaplig användning.

#### Developmental Leadership Questionnaire, DLQ

Formuläret kallas Utvecklande Ledarskap Ledarformulär, ULL, på svenska och mäter den teoretiska modellens, se figur 2, olika delar. I sin helhet består det av 66 frågor men kortare versioner kan också användas (till exempel 21 frågor som enbart kartlägger faktorerna *Föredöme*, *Personlig omtanke* och *Inspiration och motivation*). Formuläret finns i såväl självskattningsform för ledare, som i bedömarform för över-, sido- och underordnade. Det finns också översatt till ett stort antal språk. Den primära användningen av ULL sker i samband med ledarskapsutbildningar.

## Destrudo-L

Detta formulär inriktas mot ledarskapets mörka sidor och mäter följande fem destruktiva typer av ledarskapsbeteenden: (1) Arrogant, orättvis, (2) Hotfull, bestraffande, överkrav, (3) Egoinriktad, falsk, (4) Passiv, feg och (5) Osäker, otydlig, rörig. Totalt ingår 20 frågor (fyra per faktor). Även detta formulär finns i såväl självskattnings- som bedömarform och på flera olika språk. Jämfört med ULL ger det en rikare bild av ledarskapets mörka sidor.

## Indirect Leadership Questionnaire

Formuläret benämns Indirekt ledarskap på svenska och mäter den teoretiska modellens, se figur 3, olika delar. Det finns i tre versioner: en för chefer på hög nivå, en för mellanchefer och en för medarbetare. Hittills är det främst använt i forskningssammanhang men en kortversion bestående av 16 frågor har nu tagits fram. I dagsläget finns formuläret på engelska, norska och svenska.

## Frågeformulär som mäter ledarskap i en specifik kontext

Jag nämnde tidigare att det ofta kan vara fördelaktigt att kombinera generella ledarskapsformulär med frågor som är utvecklade i en avgränsad kontext. Vid en sökning i vetenskapliga litteraturbaser i juni 2015 framkom inget formulär som är speciellt utvecklat för att mäta ledarskap vid AAR. Sannolikt finns sådana framtagna och kan hittas i populärvetenskapliga källor.

För att illustrera hur ledarskapsfrågor i ett sådant avgränsat formulär skulle kunna se ut illustrerar jag med några exempel på frågor. Det ska betonas att det handlar om *förslag* och att ett ”riktigt” formulär behöver utprovas enligt etablerad psyko-metrisk praxis för att ge meningsfull information. De inledande frågorna kan med fördel förses med fasta svarsalternativ medan de senare bör innehålla möjlighet till öppna fritextsvar. Frågorna tar sin utgångspunkt i en faktisk händelse.

### BESKRIV KORTFATTAT HÄNDELSEN OCH DIN ROLL OCH UPPGIFT (ÖPPEN FRÅGA):

- Hur många deltog i AAR?
- Hur lång tid varade AAR?
- Var ägde AAR rum?
- Hur blev AAR initierad?
- Deltog någon utomstående från den egna verksamheten?
- Deltog någon utomstående expert?
- Gjordes följande:
  - Beskrivningar av upplevelser,
  - Teknisk/faktisk genomgång av händelsen.
    - Diskussion om målet med insatsen.
    - Diskussion om vad som bidrog till att insatsen gick bra/dåligt.
    - Diskussion om lärdomar för framtiden.
    - Fördes anteckningar som stöd för framtida insatser.
  - Övrigt.
- Kom alla till tals?
- Hur hårt styrde du samtalet (fråga till ledare)?
- Hur bedömer du själv värdet av denna AAR (fråga till ledare)?
- Hur tror du att flertalet deltagare bedömer värdet av denna AAR (fråga till ledare)?
- Hur bedömer du värdet av denna AAR för din egen del (fråga till deltagare)?
- Hur tror du att flertalet av de andra deltagarna bedömer värdet av denna AAR (fråga till deltagarna)?

## Slutsatser

Först ska konstateras att det är sparsamt med publicerad forskning kring AAR och ledarskapets betydelse i detta sammanhang. Detsamma gäller vetenskapligt framtagna mätmetoder med AAR-fokus. I strikt mening måste därför denna rapports slutsatser betraktas som ännu ej bekräftade hypoteser och tolkas med varsamhet.

Tre övergripande slutsatser föreslås icke desto mindre. För det första, kvaliteten på det allmänna ledarskapet i en organisation kommer att ha en betydande inverkan på AAR-verksamhet och ledarskap under AAR-sessioner.

Egna studier av den svenska ledarskapsmodellen Utvecklande ledarskap, liksom internationell forskning kring de snarlika modellerna *transformational leadership* och *authentic leadership*, visar att ledare som agerar som goda föredömen, visar personlig omtanke och är inspirerande klarar såväl vardag som svåra situationer bäst. Detta innefattar både ledaren själv och hans eller hennes underställda.

Alla ledare med ett minimum av potential och motivation kan utveckla sitt ledarskap i denna riktning. Utveckling av det egna ledarskapet sker principiellt på två sätt. Det ena sker naturligt i vardagens dynamik när man skolas in i ett yrke eller en ny roll och exempelvis lär av mer erfarna kollegors sätt att lösa olika situationer. Det andra sättet handlar om planerade åtgärder, till exempel ledarskapsutbildning som kan, men inte behöver, innefatta så kallad 360-graders bedömning (man blir bedömd av över-, sido- och underordnade och jämför dessa bedömningar med en egen självskattning). Utifrån de senaste forskningsrönen bör särskilt fokus ligga på att bli medveten om, och undvika, destruktiva ledarskapsbeteenden. Hit hör att vara arrogant och orättvis, att vara pressande och ställa överkrav, att vara självisk och falsk, att vara passiv och feg (låt-gå) och att vara otydlig, ostrukturerad och rörig.

Den andra övergripande slutsatsen avser betydelsen av högre chefers indirekta ledarskap. Det finns ett stort symbolvärde i att organisationsledningen aktivt stödjer AAR och tillskapar nödvändiga resurser. Risken är annars stor att AAR klingar av och självdör när eldsjälarna på lägre nivå slutar eller tappar geisten. Det högre ledarskapet har också stort inflytande på organisationens emotions- och lärandekultur.

Den tredje och avslutande slutsatsen gäller metoder för att mäta ledarskap. Mot bakgrund av rådande brist på vetenskapligt framtagna instrument med AAR-inriktning, föreslås bruk av väl beprövade instrument som mäter allmänt ledarskap och att dessa kompletteras med utprovning av AAR-specifika tilläggsfrågor. Det finns också behov av att utveckla metoder för att mäta *effekter* av AAR, såväl på individ- som på grupp- och organisationsnivå. Eftersom större förändringar i arbetslivssammanhang ofta tar lång tid och beror på ett antal faktorer utöver ledarskap, lärande och AAR, så bör särskilt fokus ligga på att identifiera små förändringar. Dessa kan indikera att större förändringar har påbörjats.

## Litteraturförteckning

Litteraturförteckningen följer rapportens olika avsnitt. Generellt kan sägas att engelsk litteratur avser vetenskapliga källor och svenska alster utgörs av mer populärvetenskapliga texter varifrån en del formuleringar hämtas.

### Tolkning av uppdraget och disposition

Villado, A. J., & Arthur Jr., W. (2013). The comparative effect of subjective and objective after-action reviews on team performance on a complex task. *Journal of Applied Psychology*, 98, 514–528.

### Utvecklande ledarskap

Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. London: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers.

Gardner, W. L., Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (Eds.) (2005). *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development*. Amsterdam: Elsevier Jai.

Larsson, G. (2010). *Ledarskap under stress*. Malmö: Liber.

Larsson, G., Carlstedt, L., Andersson, J., Andersson, L., Danielsson, E., Johansson, A., Johansson, E., Michel, P-O., & Robertson, I. (2003). A comprehensive system for leader evaluation and development. *Leadership & Organizational Development Journal*, 24, 16–25.

Larsson, G., & Eid, J. (2012). An idea paper on leadership theory integration. *Management Research Review*, 35, 177–191.

Larsson, G., & Hyllengren, P. (2013). Contextual influences on leadership: Theoretical modelling and empirical tests. *International Journal of Organizational Analysis*, 21, 19–37.

Larsson, G., & Kallenberg, K. (Red.) (2006). *Direkt ledarskap*. Stockholm: Försvarsmakten.

### Indirekt ledarskap

Larsson, G. (2010). *Ledarskap under stress*. Malmö: Liber.

Larsson, G., Sjöberg, H., Vrbanjac, A., & Björkman, T. (2005). Indirect leadership in a military context. A qualitative study on how to do it. *Leadership & Organizational Development Journal*, 26, 215–227.

### Ledarskapets koppling till lärande/lärande organisationer

Argyris, C., & Schön, G. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford, UK: Jossey-Bass.

Berlin, J., & Carlström, E. (2015). *Samverkansövningar: Om lärande och nytta*. Göteborg: Bokförlaget BAS.

Einarsen, S., Schanke Aasland, M., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behavior: A definition and conceptual model. *Leadership Quarterly*, 18, 207–216.

Ellis, S., & Davidi, I. (2005). After-event reviews: Drawing lessons from successful and failed experience. *Journal of Applied Psychology*, 90, 857–871.

Senge, P. (1974/2006). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. Revised edition*. London: Crown Business.



### Specifika ledarskapsrelaterade aspekter av betydelse för AAR

- Bäcman, C., Larsson, G., & Kallenberg, K. (2005). *Militära chefers agerande vid dödsfall: Om symbolhandlingar och handlingars symboliska värde*. (ILM Serie I:15). Försvarshögskolan, Institutionen för ledarskap och management.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027–1055.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feelings*. Berkeley, CA: The University of California Press.
- Kemper, T. D., (2011). *Status, power and ritual interaction: A relational reading of Durkheim, Goffman and Collins*. Burlington, VT: Ashgate.
- Larsson, G., Bartone, P., Boss-Baks, M., Danielsson, E., Eid, J., Jelusic, L., Johansson, E., Moelker, R., Sjöberg, M., Vrbanjac, A., Bartone, J., Forsythe, G. B., Pruefert, A., & Wachowicz, M. (2006). Leader development in natural context: A grounded theory approach to discovering how military leaders grow. *Military Psychology*, 18, 69–81.
- Larsson, G., Johansson, A., Jansson, T., & Grönlund, G. (2001). Leadership under severe stress: A grounded theory study. In R. Lester & A. G. Morton (Eds.), *Concepts for Air Force leadership* (pp. 441–447). Maxwell, AL: Air University.
- Larsson, G., Nilsson, S., Ohlsson, A., & Berglund, A-K. (2015). *18 mjuka medel mot moralisk stress i militär miljö*. (Serie I:96). Försvarshögskolan, Institutionen för säkerhet, strategi och ledarskap, Ledarskapscentrum.
- Nye, J. S. (2008). *The power to lead*. New York: Oxford University Press.
- Nilsson, S., Hyllengren, P., Ohlsson, A., Kallenberg, K., Waaler, G., & Larsson, G. (in press). Leadership and moral stress: Individual reaction patterns among first responders in acute situations that involve moral stressors in combination with cumulative stress. *Journal of Trauma and Treatment*.
- U. S. Special Operations Command (2014). *Special Operations forces: Lessons learned program guide*. MacDill Air Force Base, Florida.
- Larsson, G., (1997). *Utvärdering av POSOM: Slutrapport*. Karlstad: Räddningsverket.
- Larsson, G., (2006). The Developmental Leadership Questionnaire (DLQ): Some psychometric properties. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 253–262.
- Larsson, G., Fors, M., & Nilsson, S. (2012). Destruo-L: Development of a short scale designed to measure destructive leadership behaviours in a military context. *Leadership & Organizational Development Journal*, 33, 383–400.
- Larsson, G., Sjöberg, M., Nilsson, S., Alvinus, A., & Bakken, B. (2007). Indirect leadership: A quantitative test of a qualitatively developed model. *Leadership & Organizational Development Journal*, 28, 771–778.

### Slutsatser

- Larsson, G., Nilsson, S., Ohlsson, A., & Berglund, A-K. (2015). *18 mjuka medel mot moralisk stress i militär miljö*. (Serie I:96). Försvarshögskolan, Institutionen för säkerhet, strategi och ledarskap, Ledarskapscentrum.



**Kvalitetsutveckling  
genom gemensam  
erfarenhetsbaserad  
kunskapsbildning**



# Kvalitetsutveckling genom gemensam erfarenhetsbaserad kunskapsbildning

HANS-ÅKE SCHERP

## Förändringsprocesser

Kvalitetsutveckling innebär att man börjar göra någonting på ett annorlunda sätt eller att omvärlden och förutsättningarna förändrats så att det man gör får en annorlunda innebörd och annan effekt. Einstein lär ha sagt: *"Vi behöver nya sätt att tänka för att lösa problem som orsakats av gamla sätt att tänka."* För att vara lyckosam i sitt utvecklings- och kvalitetsarbete behöver man ha en djupförståelse av förändringsprocesser som underlag för sina insatser. Man behöver även bygga upp en organisation som ger så goda förutsättningar som möjligt för att genomföra den typ av förändringsprocesser som man funnit vara mest ändamålsenliga.

Utöver en medvetet utformad utvecklingsprocess och arbetsorganisation behövs metoder och verktyg med vars hjälp förändringsprocessen och arbetsorganisationen förverkligas i konkret handling. Beskrivningar av verktyg och vardags-exempel bidrar till en fördjupad förståelse av teorier och forskningsresultat och teorier bidrar till en fördjupad förståelse av det som sker i vardagen genom att ge tillgång till ett livstolkande språk. Forskaren och teoretikern Kurt Lewin hävdade att *"Det finns inget så praktiskt som en god teori"*. Jag delar hans uppfattning. Boken innehåller därför både teoretiska perspektiv och konkreta metoder som beskriver hur teorier kan omsättas i och vägleda handlingar i vardagsarbetet. För att minska risken för en ytlig och oreflekterad tillämpning av metoder har jag valt att inleda med teorier och sedan övergå till den praktiska tillämpningen.

Habermas (1984, 1995) beskriver i sin samhällsteori olika handlingsmönster i interaktionen mellan människor som kan belysa utvecklingsprocessen. Han talar om ett *kommunikativt* respektive *målrationellt* handlande. Ett kommunikativt handlande kännetecknas av en dialog där man försöker förstå varandras olika förståelser av ett fenomen och där resultatet inte är klart i förhand. Det handlar om gemensam kunskapsbildning där de som är berörda är medskapare av ömsesidiga överenskommelser om hur världen kan förstås. Var och en som varit inbegripen i det kommunikativa handlandet går ur situationen med en delvis annorlunda förståelse än vad man hade när man inledde samtalet.

Det målrationella handlandet kännetecknas istället av att någon eller några, som vanligen har mer makt än övriga berörda, redan på förhand har definierat vilken förståelse som ska gälla och vad man ska uppnå. Övriga berörda blir snarare objekt eller verktyg än medskapande subjekt med vars hjälp dessa idéer ska förverkligas. Problemet blir att hitta framgångsrika implementeringsmetoder för att förankra det man avser att åstadkomma. Att lyckas innebär att man får igenom sitt eget synsätt och får andra att göra det man själv ursprungligen tänkt sig. Habermas menar att den moderna samhällsformen i allt högre grad kommit att domineras av det målrationella handlandet på bekostnad av det kommunikativa handlandet.

## Implementeringsperspektivet

De två olika grundperspektiv på förändringsprocesser som Habermas beskriver benämns idag oftare som implementeringsperspektivet och respektive lärandeperspektivet. Bästa praktiken och implementeringsperspektivet innebär att någon eller några har en uppfattning om en förändring som behöver genomföras i verksamheten. Det handlar om att övertyga andra eller åtminstone få andra att agera i enlighet med den förändringsidé som förändringsagenterna förespråkar även om den strider mot uppfattningar som finns bland andra. De medarbetare som har en annan uppfattning uppfattas som bromsklossar och utgör ett huvudproblem i implementeringsarbetet. I bromsklossarnas ögon är istället de som vill genomföra förändringen bromsklossar eftersom de utgör ett hinder för de som vill fortsätta som förut eller vill ha en annan förändring än den som ska implementeras. På det viset kan alla i en organisation betraktas som bromsklossar och förändringsprocesser handlar om att hantera bromsklossar på bästa möjliga sätt så att deras motstånd minskar.

Man har byggt upp kunskap om hur man på bästa möjliga sätt ska kunna implementera en förändring utan att skapa alltför mycket motstånd och även om hur man ska hantera de bromsklossar som ändå utgör hinder. Men det kan ju vara implementeringstänkandet i sig som skapar problemet med bromsklossar. Om man försöker lösa problemet med bromsklossar med det som skapar problemet med bromsklossar har man verkligen problem.

## Lärandeperspektivet

Lärandeperspektivet på förändringsprocesser bygger på föreställningar om den lärande organisationen som utgångspunkt för kvalitetsförbättringar. Utifrån detta perspektiv sker förändringar som ett resultat av att de som är berörda av förändringen gemensamt är medaktörer i skapandet av nya lärdomar om hur man på bästa möjliga sätt ska hantera de vardagssituationer man ställs inför. Att gemensamt skapa ny kunskap bygger på att man tar tillvara på den variation i erfarenheter och lärdomar som finns bland medarbetarna i en organisation. Det innefattar förstås även de som har ett ledningsansvar.

Lewin (1963) har utvecklat en trestegsmodell (unfreeze, change och refreeze) för förändringsprocesser som bygger på lärande. Den första fasen, upptiningen, innebär att man erfar att tidigare sätt att hantera en situation eller tidigare lärdomar är otillräckliga eller inte längre ändamålsenliga. Man behöver uppleva ett behov att ändra för att vara motiverad att förändra eller lära. För att synliggöra ett behov av förändring kan man till exempel använda sig av kraftfältanalys där man tydliggör vilka faktorer som talar för respektive emot en förändring. I kraftfältanalysen ingår även att man anger hur starka olika faktorer är. Motivationen och styrkan i upptiningfasen är kraftigare ju starkare faktorerna som talar för förändring är jämfört med de faktorer som talar mot en förändring. Den andra fasen, förändring, innebär att man lär om. Det innebär att man ska lämna något invariant som man oftast är bra på och ge sig in i något nytt som man är ovan vid och inte kan. Viktigt att bygga upp en tillitsskapande struktur för förändringsprocessen som kompenserar för otryggheten att ge sig in i det okända.

## Lära av andra respektive egen kunskapsbildning

Man kan lära genom att ta del av den kunskap som redan finns och som förmedlas av andra. Att ta del av forskningsresultat och vetenskaplig kunskapsbildning är ett uttryck för detta. Att ta del av andras eller varandras slutsatser och lärdomar är ett annat uttryck för denna typ av läroprocesser. Om man ska lära av andra är det givetvis bäst om man lär av de som är bäst. Ett problem är hur man ska

veta vem eller vilka som sitter inne med de mest värdefulla kunskaperna. Ett annat problem med att lära av andra är att sannolikheten att man ska omsätta lärdomarna i handling är mindre än om man själv varit med om att skapa lärdomarna. Om syftet med lärandet är att kunskapen ska omsättas i handling behöver lärprocessen i högre grad präglas av att man är medaktör och medskapande i den kunskapsbildning som ska vara vägledande för hur olika situationer ska eller bör hanteras. När man ägnar sig åt gemensam kunskapsbildning tar man vara på variationen i medarbetarnas erfarenheter, slutsatser och lärdomar. Genom att upptäcka mönster i denna variation får man ett underlag för att skapa ny gemensam vägledande kunskap. Strukturerade lärande samtal och systematisk kunskapsbildning är sätt att mer systematiskt komma från erfarenhetsutbyte till lärdomar. Jag återkommer till detta längre fram.

För att få en hög kvalitet i den gemensamma kunskapsbildningen behöver man även bygga upp en organisation som stödjer och ger goda förutsättningar för medarbetares lärande i, om och utifrån vardagsarbetet.

## Organisation för lärandebaserad verksamhetsutveckling

Kvaliteten i en verksamhet visar sig och tar gestalt i hur olika konkreta vardags-situationer hanteras. Ledarskap och kvalitetsutveckling behöver bygga på förståelse av hur förändringsprocesser behöver utformas för att leda till en allt högre kvalitet vid genomförandet av de vardagliga arbetsuppgifterna. VISKA (VardagsInriktat Systematiskt KvalitetsArbete) är en modell och organisationsstruktur för hur vardagsproblem och dilemman kan transformeras till att bli drivkraften och grundstommen i utvecklingsarbetet (Scherp, 2013).

Utgångspunkten för VISKA-modellen är att vardagen karaktäriseras av ett intensivt händelseflöde som medarbetare och ledare ska hantera. Hur man agerar i varje enskild situation är således betydelsefullt för kvaliteten i verksamheten. Det är i dessa arbets-situationer som kvaliteten tar gestalt. Vardagens arbetsuppgifter präglas både av situationer där man inte vet hur man ska hantera dem på bästa sätt men även av situationer där man är övertygad om vad som är klokast att göra. Man kan säga att vardagsverksamheten är fylld av frågetecken och utropstecken där frågetecknen uttrycker osäkerhet om vad som är klokt att göra och utropstecknen uttrycker lärdomar och slutsatser om hur situationerna bör hanteras.

En del av dessa utropstecken har även stöd i vetenskap och beprövad erfarenhet medan andra lärdomar bara uttrycker en enskild medarbetares eller arbetsgrupps övertygelse. Utifrån dessa grundantaganden handlar verksamhets- och kvalitetsutveckling om att transformera frågetecken till utropstecken. Utformningen av en organisations helhetsidé, arbetsorganisation och utvecklingsorganisation är avgörande för kvaliteten i den process med vars hjälp frågetecken blir vägledande utropstecken för hur vardagsfrågorna ska hanteras. Verksamhetsutveckling innebär en transformering av ? till !. Genom att skapa en god balans i samspelet mellan dessa dimensioner kan man klara paradoxen att institutionalisera innovationsarbetet.

Verksamhetsutveckling handlar om att hitta allt bättre lösningar på de problem man möter i sin vardagsverksamhet och mindre om att transformera uppifrån preciserade mål till handlingsplaner som sedan utvärderas. Verksamhetsutveckling är problembaserad. Med problem avses en fråga som man inte har något svar på, något som gör att man blir förbryllad. Utveckling behöver i enlighet med detta ta sin utgångspunkt i vardagens problem och dilemman som medarbetare och ledare ställs inför.

Det som gör att man uppmärksammar något som ett problem är antingen att något som man förväntar sig ska hända inte inträffar eller att något man inte förväntar sig inträffar. Schein (1985) menar att:

*“All forms of learning and change start with some form of dissatisfaction or frustration generated by data that disconfirm our expectations or hopes. ...*

*Disconfirming information is not enough, however, because we can ignore the information, dismiss it as irrelevant, blame the undesired outcome on others or fate, or, as is most common, simply deny its validity. In order to become motivated to change, we must accept the information and connect it to something we care about.” (p.3)*

Att upptäcka att något inte stämmer med den egna föreställningsvärlden leder således till att man uppmärksammar fenomenet och ser det som ett problem, något som förbryllar. Men avvikelsen från det förväntade måste också ges en mening så att man kan formulera problemet. Hur man uppfattar och definierar ett problem är beroende av hur man uppfattar hela den situation i vilken problemet synliggörs. Weick (1995) formulerar det på följande sätt:

*“In order to covert a problematic situation to a problem, a practitioner must do a certain kind of work. He must make sense of an uncertain situation that initially makes no sense.” (p. 9)*

## Arbetsorganisation och utvecklingsorganisation

Kvaliteten i en verksamhet är främst beroende av hur medarbetarna utför sitt arbete. Medarbetarna behöver därför så goda förutsättningar som möjligt för att kunna förverkliga de lärdomar man dragit om hur man på bästa möjliga sätt ska hantera olika arbetsuppgifter. För att få en hög kvalitet i verksamheten krävs både en arbetsorganisation och en utvecklingsorganisation som samspelar för att ge en god grund för utformningen av den vardagliga verksamheten.

Såväl enskilda medarbetare som arbetslag är beroende av hur verksamheten är organiserad. En grundläggande stabiliserande struktur behövs som utgångspunkt för planeringen och genomförandet av arbetet. Man behöver till exempel veta vilka resurser man har till sitt förfogande. Man behöver veta hur man ska hantera problem som uppstår som man inte själv klarar av att hantera på ett tillfredställande sätt. Allt som handlar om de grundläggande strukturerna och förutsättningarna för vardagsarbetet tillhör arbetsorganisationen. Arbetsorganisationen ska utgöra en stabiliserande och trygghetsskapande struktur som skyddar verksamheten från störningar. Den inbegriper till exempel arbetschema, arbetslag, arbetsplaner, tjänstefördelning, konferenser, resultatuppföljning och kvalitetssäkring.

I arbetsorganisationen sker beslutsfattandet om hur olika frågor och situationer ska hanteras. Fokus ligger på görandet där besluten underlättas av att variationen i uppfattningar och göranden är så liten som möjligt. Arbetsorganisationen är en arena för beslutsfattande om gemensamma riktlinjer för görandet och har en hierarkisk uppbyggnad genom att beslutsrätten och makten över olika frågor är reglerad utifrån position i hierarkin vilket innebär att betydelsen av en persons uppfattning är beroende av personens position i hierarkin. Man utformar och använder sig av planer och strukturer för hur man ska agera och hantera olika frågor. Åtgärder inom arbetsorganisationen är i huvudsak av akut karaktär och de frågor som tas upp förväntas få en snar lösning.

Styrkan i att ha en väl fungerande arbetsorganisation kan samtidigt vara en svaghet i verksamheten om man inte har en väl fungerande utvecklingsorganisation. Eftersom arbetsorganisationen främst permanentar den rådande ordningen och de traditioner som finns i en organisation kan den utgöra ett hinder för



utvecklingsarbetet. Mer gränsöverskridande och mer bestående förändringar i verksamheten kräver en hantering utöver det som sker i arbetsorganisationen. I utvecklingsorganisationen utgör problem och störningar utgångspunkt för utvecklingsarbetet. Lite tillspetsat skulle man kunna säga att i utvecklingsorganisationen är man *rädd om* problemen så att man inte slarvar bort dem eftersom problem är en viktig drivkraft för lärande och utveckling. I arbetsorganisationen är man istället *rädd för* problem eftersom de stör den gällande ordningen.

I utvecklingsorganisationen uppfattas problem och störningar som uttryck för att verksamheten behöver förändras på något sätt, det vill säga som en drivkraft i kvalitetsutvecklingen. Störningar är indikationer på att den befintliga verksamheten inte längre är ändamålsenlig. Verksamhetens kvalitet blir beroende av såväl hur man upptäcker, förstår och definierar problemen som av de lösningar man utformar. Att stödja kvalitetsutveckling innebär utifrån denna utgångspunkt att skapa goda lärmiljöer för medarbetare, som leder till fördjupad kunskap om angelägna problemområden som sedan omsätts i handling. Det lärande samtalet där man tillsammans med arbetskamrater gemensamt kritiskt granskar sina erfarenheter och lärdomar är en grundpelare i utvecklingsorganisationen. Förutom att ta vara på och kritiskt granska redan befintlig kunskap så behöver man även på ett medvetet sätt skapa ny kunskap. VISKA-modellen har tagit fasta på att varaktiga förändringar behöver föregås av eller åtföljas av erfarenhetsbaserade lärdomar om hur man behöver hantera vardagsverksamheten för att få en hög kvalitet. I utvecklingsorganisationen är medarbetare och ledare huvudaktörer i kunskapsbildningen om verksamheten.

Lärande bland medarbetare pågår oavsett om man vidtar några speciella åtgärder eller inte. Men kvaliteten i lärandet är beroende av hur man strukturerar och organiserar lärprocessen. Om man vill bidra till förändringar i görandet behöver man organisera meningsskapande och förståelsefördjupande lärprocesser som är av sådan karaktär att lärdomarna kan förväntas leda fram till förändringar i görandet. Sannolikheten för att lärdomar ska omsättas i vardagspraktiken ökar kraftigt om man själv har varit medskapande i kunskapsbildningen som lett fram till lärdomarna.

## Helhetsidén

Om man inte har någon gemensam vägledande meningsskapande helhet för hur man hanterar vardagens händelseflöde tenderar varje enskild fråga att hanteras var för sig som om den inte hörde samman med hantering av andra uppkomna situationer. Det leder till en fragmenterad tillvaro som skapar osäkerhet och otrygghet bland medarbetare i verksamheten. Medarbetarna vill och behöver få hjälp med att sätta in vardagsfrågorna i vägledande helheter.

Förståelse och mening skapas genom att händelser sätts in ett större meningsskapande sammanhang. Beroende på vilken meningsskapande helhet som man har, får händelser olika innebörder vilket i sin tur påverkar hur man handlar i situationen. Vi ser inte genom våra ögon och hör inte genom våra öron utan genom våra meningsskapande föreställningar. Weick (1995) beskriver den meningsskapande processen på följande sätt:

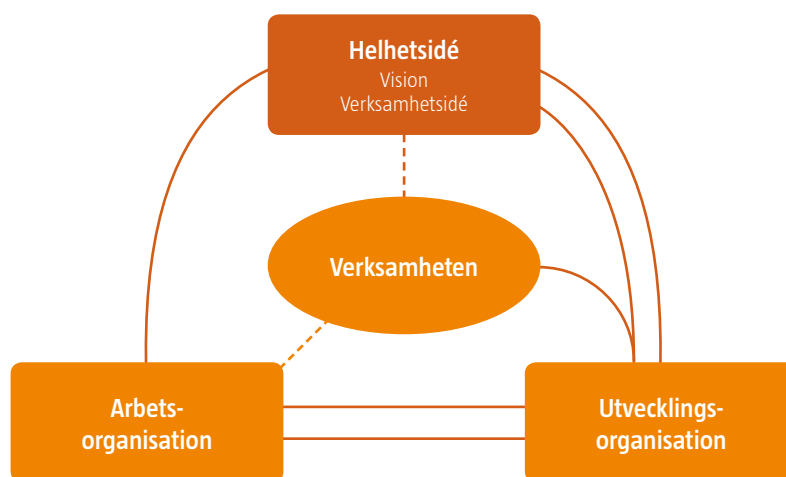
*"Sensemaking is about the enlargement of small cues. It is a search for contexts within which small details fit together and make sense." (p. 133)*

*"A cue in a frame is what makes sense, not the cue alone or the frame alone. Said differently, the substance of sensemaking starts with three elements: a frame, a cue, and a connection." (p. 110)*

Oavsett om man är medveten om den eller inte och oavsett om den är uttalad eller inte, så är den helhet avgörande utifrån vilken man initialt förstår eller beskriver problemet både för hur man hanterar vardagssituationer och för den kontinuerliga lärprocessen. Helheten är även avgörande för vad man ser som ett problem. Att medvetandegöra och synliggöra denna helhet eller dessa underliggande taganden för givet är en mycket viktig del i hela lärprocessen från beskrivningen av problemet fram till den fördjupade förståelsen och de lärdomar och göranden som blir en följd av denna.

Inom räddningstjänsten går det att urskilja åtminstone två olika typer eller nivåer av helhetsidéer som får betydelse för hur man hanterar de konkreta räddningsinsatserna. Dels en övergripande helhetsidé som beskriver räddningstjänstens uppdrag dels den helhetsidé som man bygger upp inför uttryckningar till enskilda räddningsinsatser.

VISKA-modellen sammanfattas i figur 1:



Figur 1. Organisationsmodell för lärandebaserad kvalitetsutveckling

## Från kvalitetssäkring till kvalitetsutveckling

Att stödja kvalitetsutveckling innebär att skapa goda lärmiljöer för medarbetare som leder till fördjupad kunskap om hur man ska gripa sig an vardagsuppgifterna på bästa möjliga sätt utifrån de förutsättningar man har. En *fördjupad problemförståelse* ökar sannolikheten för att man ska finna mer ändamålsenliga och framgångsrika lösningar på problemet.

Kvaliteten och effektiviteten i en organisations verksamhet är beroende av medarbetarnas samlade kompetens och i hur hög grad kompetensen omsätts i handling i vardagspraktiken. Kompetens innebär en förmåga att kunna omsätta adekvata vägledande lärdomar i ett specifikt arbetssammanhang. En hög kvalitet i utförandet är en funktion av god problemlösningsförmåga baserad på lärdomarna inom verksamhetsområdet i kombination med hög motivation. Som ledare har man ett ansvar för kvalitetsutveckling i verksamheten. Det betyder att man som ledare behöver leda medarbetarnas gemensamma kunskapsbildning om verksamheten och problemlösningsförmågan på ett sätt som dessutom bidrar till en hög motivation. Hur man lär har stor betydelse för sannolikheten att man ska omsätta sina lärdomar i vardagspraktiken. Lärdomar man själv varit med att skapa omsätts i högre grad i handling än lärdomar som förmedlas av andra.

Var och en agerar främst utifrån det man själv anser vara bäst. Det torde vara en god utgångspunkt för att få en hög kvalitet i verksamheten. Kvaliteten skulle sannolikt bli sämre om man inte agerade i enlighet med vad man kommit fram till som den bästa lösningen. Men ett problem är att olika medarbetare kommer fram till olika slutsatser om vad som är bäst. Hur ska man hantera olika medarbetares ibland motstridiga föreställningar om vad som är klokast? Olika föreställningar stöds mer eller mindre av den vetenskapliga kunskapsbildningen.

### Vetenskap, beprövad erfarenhet och egen vardagserfarenhet

Krav på att verksamheter ska vara evidensbaserad har blivit allt vanligare under senare år. Det kan förefalla vara en självklarhet att hantering av vardagssituationer ska bygga på vetenskaplig kunskapsbildning. Men renodlad evidensbaserad har tydliga tillkortakommanden när den ska omsättas i konkret handling i komplexa situationer. Förespråkare för evidensbaserad hävdar oftast att den vetenskapliga kunskapsbildningen måste bygga på experimentella studier för att kunna leda till tillförlitliga resultat av orsak-verkansamband och kunna göra anspråk på evidens. Evidensbaserad negligerar betydelsen av professionell problemlösning och användning av den så kallade tysta kunskapen som yrkesutövare byggt upp. Ett av problemen med vetenskaplig evidens är just kraven på experiment för att säkerställa kausalitet bortom rimligt tvivel. För att få vetenskapligt tillförlitliga resultat och kunna renodla effekter av olika faktorer behöver man hålla andra variabler under kontroll förutom den faktor vars effekt man är intresserad av. Tillämpbarheten av dessa vetenskapligt tillförlitliga resultat kan därigenom bli mycket begränsade eftersom den verklighet i vilken resultaten ska tillämpas är komplex och inte avgränsad till den faktor som studerats. Den vetenskapliga evidensen behöver ses som *en* värdefull dimension i professionell problemlösning men inte som den enda.

Erfarenhet är ett centralt begrepp i Deweys teori om lärande och kunskap. Individen bygger upp föreställningar om sin omvärld utifrån sina erfarenheter. Erfarenheter utgörs av hur individen uppfattar sambandet mellan det hon gör och de konsekvenser som görandet leder till. Vårt kunnande handlar om relationen mellan vårt görande och konsekvenserna av görandet. Genom att förstå oss på samband mellan det vi gör och de konsekvenser det får, bygger vi upp ett kunnande som hjälper oss att successivt bli allt bättre på att hantera olika situationer. Deweys teori hjälper oss att förstå kunnandets roll när vi hanterar olika situationer. Vi förändras utifrån de nya erfarenheter vi gör. I den meningen är görandet källan till kunnande som ligger till grund för nytt görande. Men man behöver skilja mellan "trial and error" och vad man kallar intelligent görande. Skillnaden består främst i reflektionen över situationer när de föreställningar man tidigare byggt upp inte räcker till för att vägleda görandet eller leder till andra konsekvenser än de förväntade det vill säga när man har ett problem. Så länge tidigare lärdomar är ändamålsenliga sker inget nytt lärande.

Även Festinger (1957) betonar dissonansens betydelse för lärandet. Vi återkommer till Festinger och hans bidrag längre fram. För att lösa situationer och problem där vi inte har något vägledande kunnande behöver vi förbättra förståelsen var problemet består. Genom att reflektera över tidigare liknande situationer och bygga upp hypoteser om hur situationer ska hanteras undviker man ett "trial and error" görande som skulle kunna få dramatiska negativa konsekvenser. Men tänkandet och reflektionen kan inte lösa problemet eller garantera att man agerar på det mest ändamålsenliga sättet. Det ökar bara sannolikheten för ett mer ändamålsenligt görande jämfört med trial and error. Intelligent problemlösning innebär att använda sig av resultat från tidigare analyser av samband mellan process och resultat som underlag för reflektion vid lösningar i nya situationer.

För att successivt höja kompetensen behöver varje ny situation tas till vara som underlag för förnyade analyser av samband mellan det man gjort och det man uppnått med det man gjort i förhållande till vad man önskat uppnå. Analyserna behöver präglas av ett undersökande förhållningssätt. Vid analys ska man enligt Dewey inte utgå från vare sig förutbestämda lösningar eller mål.

Dewey (1965) understryker att vi inte kan veta hur världen är beskaffad. Vi har inte en objektiv kunskap om omvärlden. Den enda kunskap vi kan bygga upp är hur världen reagerar på det vi gör. Forskning och undersökningar kan bara visa på vad eller hur något fungerat i en viss given situation men inte vad som kommer att fungera. Vi tillägnar oss kunskap genom att bygga upp hypoteser och teorier utifrån de konsekvenser vi uppfattar att vårt görande leder till det vill säga erfarenheten. Vetenskaplig evidens ger inga färdiga lösningar på unika problem utan enbart mer eller mindre tillförlitliga hypoteser om vad som tidigare fungerat i likartade situationer som man kan använda sig av för att få en högre kvalitet i problemlösningen av unika problem. Professionellt agerande handlar inte om att tillämpa färdiga lösningar och tips utan om problemlösning i specifika och unika situationer. Underlaget för problemlösningen är de lärdomar man byggt upp utifrån sina erfarenheter och den vetenskapliga kunskapsbildningen inom området. Tidigare uppbyggd kunskap utgör grunden för reflekterad professionell problemlösning i den unika situationen. Men om problemlösningen och därmed även förståelsen av problemets natur var "riktig" vet man först när man ser effekterna av hur man hanterade situationen.

Om man inte använder forskning som en del av underlaget i en problemlösning utan som recept på hur framtida situationer ska hanteras blir forskningen konserverande. Såväl mål som medel kan behöva ändras för att skapa en annan framtid än den som forskningen använde sig av som underlag för sina resultat. Man behöver ställa sig frågor som:

*"Var de mål man satte upp för räddningsinsatsen utifrån förståelsen av insatsens karaktär ändamålsenliga?"*

*"Om man behövde ändra sin helhetsförståelse av situationen – behövde man även ändra målen eller höll man fast vid samma mål trots att helhetsförståelsen av situationen ändrades?"*

*"Vilka konsekvenser fick i så fall ändringen av mål för valet av metoder?"*

Utöver att visa på hur något har fungerat så kan forskning även bidra med olika teorier som kan vara till hjälp vid problemlösningsarbetet. Att se på en situation utifrån olika perspektiv kan bidra till att man finner andra lösningar. Det kan även innebära att man får en annan förståelse för sitt uppdrag.

Sandberg och Targama (1999) finner i sin forskning att förståelsen för arbetet och uppdraget är centralt för hur medarbetarna agerar och utvecklas i organisationen. En central slutsats från Sandbergs studie var att kompetens inte utgörs av en uppsättning kunskaper och färdigheter som man tidigare trott. I stället visade resultaten att kunskaper och färdigheter baseras på medarbetarnas förståelse för sitt arbete. Inom ramen för sin förståelse utvecklar medarbetare de kunskaper och färdigheter som de använder sig av i utförandet av arbetet. Därigenom blir kompetensutveckling ytterst en fråga om förändrad förståelse av arbetet till en som är kvalitativt sett bättre.

Sandberg (1994) har i sin forskning intresserat sig för kopplingen mellan kompetens och verksamhetens kvalitet. Han studerade motoroptimerare som har till uppgift att slutjustera och se till att de motorer som sätts in i bilarna ska fungera optimalt. Förståelsen av uppdraget visade sig ha en avgörande betydelse för deras kompetens och för kvaliteten i deras arbetsinsatser. Han fann i sin studie att de

motoroptimerare som av sina kollegor ansågs åstadkomma den högsta kvaliteten hade en förståelse av sitt uppdrag som skiljde sig från övriga medarbetares förståelse. Den stora skillnaden bestod i att deras förståelse kännetecknades av helhetstänkande till skillnad från de övrigas mer atomistiska förståelse där varje enskild parameter i motorns hanterades för sig. Motoroptimerare med en atomistisk förståelse beskrev att arbetet gick ut på att optimera eller maximera värdena på ett antal parametrar i motorn medan de med en interaktionistisk förståelse eller helhetsförståelse förklarade att arbetet gick ut på att balansera ett antal parametrar i förhållande till varandra så att man får en viss helhetsupplevelse av motorn. Om man utgår från motoroptimerarnas egna bedömningar så gav således en helhetsförståelse av uppdraget en högre kvalitet än om man förstod sitt uppdrag som ett antal mer eller mindre oberoende delar. Tillsammans med Lewins (1963) och Abrics (2001) teoretiska bidrag beskriver Sandberg (1994) och Scherp (2007) en strukturell progression där den atomistiska strukturen är den minst utvecklade och den holistiska strukturen den mest utvecklade föreställningsstrukturen.

### Föreställningsvärldens uppbyggnad

Lärande innebär omstrukturering av rådande föreställningar genom att ny information utmanar den befintliga föreställningsvärlden så att den fördjupas eller vidgas. Det sker genom dialoger med andra eller genom andra mer enskilda direkta egna erfarenheter som leder till att man upptäcker andra sätt att tänka och förstå olika fenomen.

Varje individ bygger upp en föreställningsvärld där olika föreställningar är relaterade till varandra i ett mönster utifrån en samlande helhetsskapande och meningsskapande organiserande princip. Den kan visualiseras som ett konglomerat av ett antal delar eller element som ligger olika långt från den organiserande och meningsskapande kärnan. Utifrån en strukturell ansats till teorin om sociala representationer (Abric 2001) utgår man i likhet med Lewin (1963) från att föreställningarna inom ett område organiseras runt en kärna som samtidigt är meningsskapande och organiserande för delarna.

Kärnan har en stabiliserande funktion för övriga föreställningarna som ingår i helheten. De delar som ligger i ytskiktet utsätts lättare för påverkan utifrån än de mer centralt liggande delarna. Obalanser som ger upphov till förändringar i föreställningsvärlden är oftast avgränsade till de mer perifera cellerna (singel-loops-lärande eller lärande av första ordningen) men kan även involvera kärnan, den meningsskapande och organiserande principen (dubbel-loops-lärande eller lärande av andra ordningen). Ju mer centralt belägen en del är desto svårare är den att påverka utifrån och desto större genomslagskraft får förändringen för helheten.

Antalet element eller delar och hur de är organiserade är ett mått på utvecklingsnivå. En föreställning kan vara strukturellt mer eller mindre utvecklad oberoende av vilka innehållsliga delar den består av. Enligt Lewin (1963) kännetecknas en enhet som befinner sig på en hög utvecklingsnivå av en hög grad av differentiering, det vill säga många av varandra delvis oberoende och urskiljbara delar, som är strukturerade till en organisatorisk enhetlighet, där de olika delarna interagerar utifrån en gemensam bärande idé.

Grad av differentiering definierar Lewin i antal element. Ju fler element en helhet består av, desto större differentiering och därmed mer nyanserad helhet, under förutsättning att delarna är välorganiserade. Helhet, differentiering, organisering, enhetlighet och bärande idé är nyckelorden i detta utvecklingsbegrepp. En ökad differentiering ger upphov till nya konstellationer genom omstruktureringar inom helheten. Inom en och samma organiserande idé kan cellerna inta olika

positioner i förhållande till varandra. Hur de är organiserade vid ett givet tillfälle beror på de erfarenheter individen gjort fram till detta speciella tillfälle.

Omstruktureringen kan även resultera i att en tidigare, för helheten organiserande princip, behöver förändras för att i sig inrymma den nya inre struktureringen, det vill säga en förändring av gränsöverskridande natur. En gränsöverskridande förändring innebär att delarna struktureras efter en annan grundläggande och bärande idé. Omvärlden förstås och tolkas utifrån dessa organiserande principer.

Kunskapsbildning som förändring av en individs föreställningsvärld har både en innehållslig och strukturell dimension. Innehållsligt tar läroprocessen gestalt i nya innehållsliga komponenter medan den strukturella dimensionen tar gestalt i antalet innehållsliga delar och hur dessa innehållsliga delar är relaterade till varandra oberoende av deras innehåll. Lärande kan således även ske utan att man införlivat nya innehållsliga delar i sin föreställningsvärld men genom att man förändrat deras inbördes förhållande till varandra så har samma innehållsliga delar därigenom lett till en annan förståelse.

### Dissonans som drivkraft

Festinger (1957) utformade en teori om kognitiv dissonans där mentala obalanser utgör drivkraften för lärande och förändring. Han hävdar att en dissonans är psykologiskt störande vilket motiverar individen att dels reducera upplevda dissonanser dels undvika situationer och information som skulle kunna skapa eller öka en dissonans. Upplevelsen av dissonans är subjektiv. Obalansen kan bestå av dissonanser mellan individens olika delföreställningar eller mellan en föreställning i relation till den helhet i vilken den ingår. Även oförenligheter mellan individens föreställningar och handlingar leder till dissonanser. Om dissonansen ger upphov till ett tillräckligt kraftigt inre spänningstillstånd leder det till förändringar i föreställningarna eller i handling så att man återupprättar en balans. Individer undviker att utsätta sig för information som ger upphov till dissonans genom att till exempel i första hand söka sig till människor med samma uppfattningar som man själv. Dissonansteorin kan ses som en av förklaringarna till erfarenhetslärandets konserverande natur.

Att synliggöra dissonanser

Oförenligheter mellan föreställningar eller mellan handlingar och föreställningar blir inte störande dissonanser förrän de blir synliggjorda och upplevda. En av svårigheterna i att utmana föreställningar och skapa dissonans som grund för lärande och utveckling ligger att de ofta är omedvetna även om de utgör grund för agerandet. För att bli förändrings- och lärandeinitierande dissonanser behöver motstridigheter till att börja med bli synliggjorda och medvetna.

Att sätta sitt eget handlande eller sin egen förståelse i relation till andras sätt att agera och tänka bidrar till att tydliggöra och synliggöra det egna görandet och tänkandet. Det egna agerandet och tänkandet träder fram i ljuset av andra perspektiv. Att bli klar över hur man själv gör och tänker är ett första steg i en eventuell förändringsprocess. Variationen kan tydliggöra att de egna föreställningarna är otillräckliga för att förklara eller hantera ett fenomen där variationen utgör en utmaning av det egna tänkandet eller görandet.

Synliggjorda motsägelser och dissonanser kan hanteras på olika sätt. De kan ligga till grund för reella förändringar i förståelse eller handling så att man uppnår balans igen men även hanteras så att man inte behöver gå in i en förändringsprocess. Medarbetare kan till exempel avvisa erfarenheter och uppfattningar som strider mot hur man själv tänker och gör genom att ogiltigförklara



dem genom att se dem som undantag eller framförda av personer med tvivelaktiga motiv eller bristande kunskap. Ett annat sätt att hantera dissonansen är att försöka övertyga sig själv om att det går att förena de oförenliga föreställningarna. Man kan även ta till sig de delar av det nya som är förenligt med de befintliga föreställningarna och bortse från det som är svårförenligt och därmed inte behöva förändra något i grunden.

På organisationsnivå är lärandeklimatet avgörande för i vilken grad man tar sig an dissonanser. Om lärandekulturen dominerar över ”göra-rätt”-kulturen, om misstag ses som en del av underlaget för lärande och utveckling istället för något som ska bestraffas och om strävan är att ständigt bli bättre istället för att vara bäst, är det lättare att acceptera dissonanser som gynnar lärande.

Ett hinder för att gå in i ett lärande är den oro eller ängslan den förestående lärprocessen väcker. Förändring och lärande innebär att man åtminstone initialt upplever en kompetensförlust eftersom man befinner sig i början av en lärprocess som man inte på förhand vet resultatet av eller ens vet om man kommer att klara. Förändringen kan dessutom innebära att man temporärt förlorar sin identitet. Denna lär- eller förändringsängslan är en avgörande tillbakahållande kraft som man behöver ta hänsyn till. Det handlar om att skapa en psykologiskt trygg miljö för att en dissonans ska leda vidare till förändringsinitiativ och förändringar. Den psykologiska tryggheten behöver vara tillräckligt stark så att den balanserar den ängslan som den förestående lär- och förändringsprocessen skapar.

Eftersom man ägnar sig åt det man inte vet eller kan är lärandesituationer i sig otrygga vilket innebär att det kanske är orealistiskt att betona trygghet som en avgörande faktor för lärande. Det handlar snarare om att ha eller skapa tillit till lär- och utvecklingsprocessen så att man vågar ge sig in i den osäkerhet och otrygghet som karaktäriserar lärande och förändring. En tydlig struktur på lärprocessen är trygghetsskapande i den meningen att man skapar stor tilltro till att man tillsammans kommer att kunna lösa de problem och osäkerheter som man kommer att möta i lärandet och förändringsarbetet. Strukturerade lärande samtal och systematisk gemensam kunskapsbildning är exempel på strukturer som innebär att man inte blir lämnad ensam med sina tvivel och sin osäkerhet.

## Variation som hinder eller förutsättning för utveckling

Hur man ser på och hanterar olikheter i medarbetarnas sätt att arbeta och i deras uppfattningar är avgörande för kvaliteten i verksamheten. Om man ser på förändring utifrån ett målrationellt implementeringsperspektiv, där någon på förhand anser sig kommit fram till ”best practice” som man ska övertyga andra om, är olikheter ett problem och hinder. Om man har ett lärandeperspektiv så blir variation i uppfattningar och göranden istället en förutsättning för utveckling. Lärande bygger på variation som underlag för lärprocessen. Scherp & Scherp (2007) fann att det inte är någon idé att bråka på medarbetare för vad de gör eller inte gör. De gör det de gör i alla fall, så länge de har den förståelse de har av uppdraget och så länge de har de lärdomar de har om hur man på bästa sätt förverkligar detta uppdrag. Sannolikt blir kvaliteten i verksamheten bättre om alla arbetar utifrån vad man tror är bäst jämfört med om man inte gjorde det. Ett problem är att man kan ha olika uppfattningar om vad som är bäst. Hur man ser på och hanterar variation blir avgörande för den systematiska kunskapsbildningen.

### Att hantera variation

Erfarenhetslärandet tenderar att i första hand fungera som ett konserveringsmedel genom att man främst lägger märke till och tar till sig de erfarenheter som stämmer

med det man redan tycker och tänker. Erfarenhetslärandeprocessen behöver därför berikas med utmanande möten där andra perspektiv, erfarenheter och lärdomar blir en väsentlig del i lärprocessen. Det betyder inte att andras lärdomar behöver vara mer eller mindre riktiga i förhållande till de egna föreställningarna men det innebär att man tillför en variation som underlag för det fortsatta lärandet. Att förstå de egna utgångspunkternas betydelse och kunna se att det finns andra perspektiv, som man kan använda för att tolka och förstå sin omvärld, är avgörande för att motverka konserveringseffekten i erfarenhetslärandet.

Det går att urskilja åtminstone följande synsätt och sätt att hantera variation som får betydelse för lärande och kvalitetsutveckling:

- Låt tusen blommor blomma.
- Variation ett hot mot harmonin.
- Variation som hinder för förverkligande av uppdraget.
- Variation för att förstå sig själv.
- Variation som utmaning av det egna tänkandet eller görandet.
- Variation som grund för lärande och förverkligande av uppdraget.

#### Låt tusen blommor blomma

Variation ses som ett värde i sig oavsett vari variationen består. Ett problem med detta synsätt är att olika göranden kan vara oförenliga och utgöra hinder för varandra om de tillämpas i samma arbetsgrupp. Att låta tusen blommor blomma uttrycker en uppfattning att det inte finns en kunskapsbildning om hur olika arbetssätt inverkar på resultaten, att man kan göra hur som helst bara man själv är övertygad om att det är bra.

#### Variation som hot mot harmonin

Utifrån detta synsätt utgör variation ett hot mot harmonin. Att tycka och göra lika blir ett ideal att sträva mot. En fara med detta perspektiv är att man hamnar i ett begränsande och stagnerande harmoniträsk. Det leder till att medarbetarna inte vågar ge uttryck för avvikande uppfattningar.

En av orsakerna till att man inte vågar ge uttryck för olika uppfattningar är att man betraktar olika sätt att tänka och agera utifrån ett rätt-fel- eller bäst-sämst-tänkande som ska reglera görandet istället för ett rikt underlag för lärande. Rätt-fel-tänkandet leder till konkurrens och vinnare respektive förlorare som utgör ett hinder för lärande eftersom ingen vill vara eller bli en förlorare.

#### Variation som hinder för förverkligande av uppdraget

Detta synsätt liknar synen på variation som ett hot mot harmonin men hotet handlar istället om möjligheten att förverkliga uppdraget. Detta leder till att man som ledare går in och reducerar variationen med hjälp av beslut och planer som anger vilket tänkande och görande som ska prägla verksamheten som sedan följs upp för att se till att man håller sig till det man beslutat.

#### Variation för att förstå sig själv

Variation bidrar till att man förstår sin egen förståelse och sitt eget görande genom att man får en referensram som synliggör skillnader och likheter mellan hur man själv och andra tänker, känner och gör. Det egna agerandet och tänkandet träder fram i ljuset av andra perspektiv. Att bli klar över hur man själv känner, tänker och gör är ett första steg i en eventuell förändringsprocess.



Variation som utmaning av det egna tänkandet eller görandet

Förutom att variationen hjälper till att förstå sig själv kan den även bidra till förändring av den egna förståelsen och görandet genom att den utmanar de föreställningar man har. Variationen kan tydliggöra att de egna föreställningarna är otillräckliga för att förklara eller hantera ett fenomen och leda fram till en dissonans som utgör drivkraften för en förändringsprocess.

Variation som grund för lärande och förverkligande av uppdraget

Variation kan även ses som en viktig förutsättning för gemensam systematisk kunskapsbildning. Om man ser förändring av görande som en konsekvens av att man kommit fram till nya lärdomar och slutsatser om hur man på bästa sätt kan förverkliga uppdraget blir variationen en förutsättning för förverkligandet av uppdraget. Utifrån denna förståelse av utvecklingsprocesser handlar det inte om att som ledare gå in och vara tydlig med vad som ska gälla. Utan det handlar om att utifrån variationen leda ett gemensamt lärande för att gemensamt komma fram till nya lärdomar som vägledande för görandet, att bli tydliga tillsammans.

Ett lärandeperspektiv på styrning och verksamhetsutveckling bygger på de tre senare synsätten på variation. Men all variation är inte lika viktig för kunskapsbildningen. Erfarenheterna och lärdomarna behöver givetvis vara relevanta för den fråga man lär om.

## Struktur för systematisk kunskapsbildning

Man kan lära genom att läsa böcker eller genom att lyssna på föreläsare men man kan även själv vara mer aktiv i kunskapsbildningen. Jag har redan påstått att de som är medskapande i kunskapsbildningen tenderar att skapa ett större engagemang och därmed leda till att slutsatserna eller lärdomarna får större betydelse för det egna görandet (Lewin, 1942). Systematisk kunskapsbildning handlar om att fånga variationen, att använda variationen som underlag för att upptäcka mönster samt att försöka förstå varför mönstret ser ut som det gör.

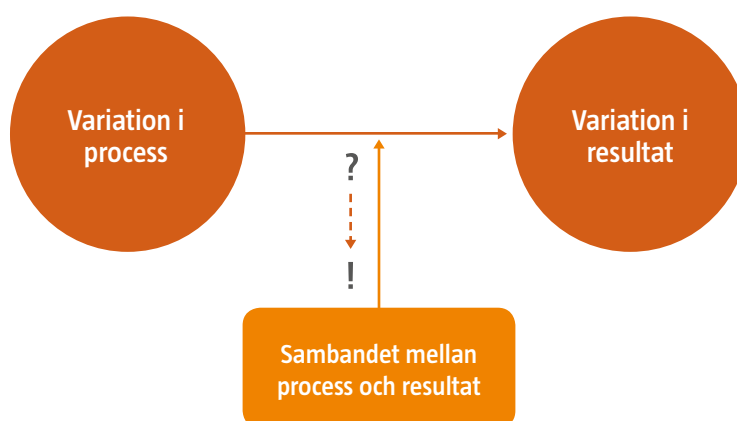
Ett sätt att strukturera lärgruppers kunskapande arbete som visat sig vara till stöd är att arbeta utifrån följande faser i lärprocessen. Även om de i verkligheten inte alltid följer på varandra utifrån det linjära sätt som här beskrivs för att förenkla framställningen:

- Att upptäcka förstå och formulera problemet.
- Samla in underlag för lärprocessen.
- Söka efter mönster i underlaget.
- Dra lärdomar och slutsatser genom att försöka förstå varför mönstret ser ut som det gör.
- Undersöka giltigheten i lärdomarna genom att utprovning tillämpas i vardagspraktiken.

Att gemensamt skapa kunskap innebär att man även tar del av och använder sig av redan befintlig kunskap. Men en avgörande skillnad är att man införlivar redan befintlig kunskap i det egna aktiva kunskapandet som utgör den huvudsakliga lärprocessen. Hur man utformar läroarbetet i dess olika faser får konsekvenser för kvaliteten i kunskapsbildningen och i vilken utsträckning lärdomarna kommer att tillämpas i vardagsarbetet.

## Analys

Kvalitetsarbete behöver utformas så att det hjälper medarbetare att hantera sin arbetsvardag på bättre sätt. Att fastställa vilken kvalitet man för närvarande uppnår utgör bara ett underlag för att kunna analysera samband mellan det man gör och det man uppnår med det man gör i förhållande till det man vill uppnå. Kvalitetsarbete ska vara till hjälp för medarbetarna i deras vardagsarbete. Utifrån ett kvalitetsutvecklingsperspektiv är varken resultat eller process, det vill säga det man gör eller gjort, det viktiga utan sambandet mellan process och resultat. Processbeskrivningar och resultat utgör underlag för analys och förståelse av sambandet mellan det man gör och det man uppnår med det man gör som grund för förändringar i praxis. Fokus flyttas från resultatmätningar och processbeskrivningar till förståelse av samband mellan process och resultat som grund för förändringar i den egna verksamheten, se figur 2. För att kunna analysera eventuella samband behövs en variation i såväl process som resultat.



Figur 2. Analys som grund för kvalitetsutveckling.

Om man ägnar sig åt kvalitetsutveckling genom systematisk kunskapsbildning behöver man fånga variation såväl i sätt att arbeta som i de resultat som man uppnår. Därefter följer analys. Analysen syftar till att upptäcka eventuella samband mellan det man gör och det man uppnår med det man gör. Resultatet av analysen kan i sin tur användas för att få till kvalitetsförbättringar i verksamheten.

Att upptäcka, förstå och formulera problemet

Hur man formulerar den lärfråga eller det lärområde som man vill fördjupa sig i får konsekvenser för hur givande och lärorik lärprocessen kommer att bli. Eftersom syftet med kunskapsbildningen är att bli allt bättre på att hantera olika insatser behöver man främst förstå sig på sambandet mellan det man gör och vad man uppnår med det man gör. Formuleringen av undersökningsfrågorna bör präglas av detta perspektiv. Det innebär att en vägledande grundstruktur på frågorna är: Hur kan vi göra för att ....? Eller: Hur kan vi förstå sambandet mellan .... och ....?

Startpunkten för formulering av lärfrågan är det som är eller varit förbryllande. Det som avviker från det förväntade.

Hur man definierar problemet blir avgörande för den fortsatta lärprocessen. Frågan är avgörande för vilket svar jag kommer fram till. Genom en felaktigt ställd fråga kan man komma fram till ett felaktigt svar. Någon har uttryckt det som *"If war is the answer you have put the wrong question"*. Weick (1995) är inne i samma tankegång och hävdar att *"What get lost in this scenario is the fact that in a changing world, it is not just the old answers that are suspect. It is also the old questions."* (p. 186)

Innan man går över till att skaffa sig ett underlag för det fortsatta lärandet behöver man granska den egna problemdefinitionen genom att ställa sig själva frågor som:

- Vad är det som gör att vi tycker att problemet är så angeläget att vi ska ägna så mycket tid och kraft åt att förstå oss på det?
- På vilket sätt har problemet betydelse för våra möjligheter att förverkliga vårt uppdrag?
- Hur förstår var och en av oss problemet innan vi hjälps åt att fördjupa vår förståelse av problemets natur?
- När vi lyssnat på varandras olika upplevelser och förståelser av problemet – kan vi se några likheter och olikheter som kan visa på olika sätt att inledningsvis förstå problemet?
- Går det att se eller komma underfund med några bakomliggande tagande för givet eller helhetsidéer som kan förklara våra olika sätt att uppfatta problemet?
- Vilka avgränsningar ska vi göra?

Drucker (1974) påvisar en skillnad mellan den japanska och västerländska kulturen när det gäller problemlösning och beslut om hur man ska hantera de problem och frågor som kontinuerligt uppstår i en organisation:

*"In the West, all the emphasis is on the answer to the question. ...To the Japanese, however, the important element in decision making is defining the question. ...The answer to the question (what the West considers the decision) follows from its definition. ... Thus the whole process is focused on finding out what the decision is really about, not what the decision should be."* (pp. 466–467)

Utgå från vardagsproblem

Lärprocesser som tar sin utgångspunkt i angelägna problem i den egna vardagsverksamheten tenderar att upplevas mer stimulerande och att omsättas i högre grad i den egna vardagen.

Maktlöshet eller makt

En annan aspekt på att formulera problemen är maktfrågan. När man står inför ett problem kan man rikta sin uppmärksamhet mot det man själv kan påverka respektive mot orsaker som ligger utanför den egna påverkanssfären. I det ena fallet ger man sig själv makt och kraft att göra någonting åt situationen samtidigt som det ställer krav på att man själv behöver agera och ta ansvar för att situationen förbättras. I det andra fallet gör man sig själv maktlös men slipper samtidigt kraven på att agera och göra något åt situationen. På kort sikt kan det vara skönt att inte se sig själv som ansvarig för att göra något åt situationen men på sikt tycks det leda till att man känner sig mindre nöjd med tillvaron.

Den enda som man eventuellt kan påverka på ett mer direkt sätt är sig själv. Det egna agerandet har betydelse för hur andra handlar vilket innebär att man själv bidrar till att skapa de problem man ställs inför. Genom att börja agera på ett annorlunda sätt i samspelet med andra skapar man andra erfarenheter än tidigare vilket kan leda till att andra i sin tur börjar agera annorlunda. Det kan upplevas tungt att själv vara medskapare av sina egna problem men styrkan i detta synsätt ligger i att man även kan förändra situationen. *"People create their environment as those environments create them."* (Weick 1995, p. 34) *"What people keep missing is that what they see is usually the outcome of their own prior actions. What they see is something of their own making."* (Weick 1995, p. 134)

## Avgränsning av lärområdet

Den tid man behöver avsätta för lärprocessen är givetvis avhängig lärfrågans omfattning. Det kan handla om en timmes lärarbete eller ett lärande som pågår under ett par år.

Första steget består i att beskriva problem- eller utvecklingsområdet och varför man ser det som viktigt. Nästa steg är att formulera en lärfråga som är central utifrån den förståelse man har av utvecklingsområdet. Det tredje steget är att formulera mer avgränsade delfrågor eller undersökningsfrågor som man sedan ägnar sig åt att belysa.

### SAMMANFATTNING

Jag har nu lyft fram olika aspekter på processen i den första fasen av den systematiska kunskapsbildningen som består i att formulera det problem och de lärfrågor som man vill fördjupa sig i. Den fortsatta lärprocessen berikas om de frågor man bestämmer sig för att lära om...

- utgår från angelägna vardagsproblem. Det som förbryllar,
- ligger inom den egna påverkanssfären,
- är förståelsefördjupande,
- är avgränsade,
- fokuserar sambandet mellan det man gör och det man uppnår med det man gör.

## Underlag för kunskapsbildningen

När underlaget för lärandet utgörs av de egna vardagserfarenheterna blir lärprocessen samtidigt en hjälp att hantera de dilemman och problem man ställs inför.

För att få ett tillförlitligt underlag för den fortsatta lärprocessen är det viktigt att man tillämpar metoder som innehåller så få felkällor som möjligt. Lärdomarna kan inte bli bättre än det underlag som ligger till grund för lärdomarna. Om man har ett missvisande underlag blir även lärdomarna missvisande.

Lärandet vid kunskapsbildning tar sin näring från åtminstone fyra olika typer av underlag. Först handlar det om att via lärande samtal ta vara på de erfarenheter och lärdomar som redan finns i den egna lärgruppen.

För att få ytterligare underlag som bidrar till att fördjupa lärandet utöver det man redan vet i gruppen, kan man gå vidare och samla på sig ett mer omfattande underlag. Det är ett arbete som till exempel innebär att man intervjuar kollegor eller andra som kan bidra till en fördjupad förståelse av området.

Att ta del av den forskning som bedrivs inom området genom att bjuda in eller besöka forskare samt läsa forskningsrapporter utgör ytterligare en komponent i lärprocessen, den fjärde typen av underlag. Efter att ha satt sig in i och sökt mönster i lärdomarna från de egna erfarenheterna, andra kollegor samt forskningen, söker man efter mönster i hela underlaget som kan ligga till grund för en ny fördjupad förståelse av problemområdet.

## Att se mönster i variationen

Den tredje fasen i den systematiska kunskapsbildningen är att söka mönster i underlagen. Eftersom verkligheten är så nyanserad och variationen stor innebär varje försök att beskriva den i vissa mönster att man bortser från andra aspekter.

Strukturer och mönster gör alltid våld på verklighetens nyansrikedom. Mönster kan ses som en karta över ett fenomen som man försöker förstå sig på. Utan kartor är det svårt att orientera sig i en komplex och svåröverskådlig verklighet. Om vi inte såg mönster i variationen skulle det vara svårt att förutse och hantera kommande situationer på ett ändamålsenligt sätt.

Tillförlitligheten i mönsteruppbyggandet kan dock vara låg eftersom man försöker att undvika situationer och information som strider mot de föreställningar man redan byggt upp. Det innebär att man lättare upptäcker företeelser och mönster, som hör hemma i redan upptäckta mönster, och att man söker efter mönster, som bekräftar de föreställningar man redan har. Det gör att man inte upptäcker andra företeelser och mönster som utmanar de föreställningar man redan har och som skulle kunna vara betydelsefulla för den fortsatta läroprocessen.

Beroende på vad man ska använda kartan till behöver den utformas på olika sätt. Såväl skala som karttecken behöver anpassas till användningsområdet. Samma sak gäller de mönster man söker i utsagor om ett visst fenomen. Olika mönster är mer eller mindre relevanta beroende på det sammanhang i vilket man avser att använda mönstret, det vill säga för den lärfråga man har.

Kunskapsbildning kan beskrivas som en process där man först försöker upptäcka mönster i variationen varefter man försöker förstå sig på varför mönstren ser ut som de gör. Beskrivningar av mönster och kategoriseringar innehåller i sig inte så mycket mer kunskap än att man ser att man kan kategorisera händelser eller utsagor på ett eller annat sätt. Mönster och kategorier utgör bara en utgångspunkt och ett underlag för ett förståelsefördjupande lärande.

*"Of more help for sensemaking are people who provide explanations rather than appreciations, descriptions, or classifications. Explanations create sense by connecting concrete experience and more general concepts."* (Brockriede, 1974, p. 139)

### Från mönster till lärdomar och slutsatser

När man väl upptäckt ett mönster utgörs det fjärde steget i den systematiska kunskapsbildningen av att förstå varför mönstret ser ut som det gör det vill säga att formulera lärdomar och slutsatser. Förståelsefördjupande lärande handlar om att finna och förklara kopplingar mellan olika kategorier och mönster. När variabler kopplas ihop skapas mening eftersom meningen ligger i relationerna mellan dem (Brockriede, 1974). Weick (2001) uttrycker det i termer av en menings-skapande process som utgår från de mönster man upptäcker när man studerar ett fenomen:

*"If one sits long enough and stares hard enough at people who are of interest, one begins to detect regularities in what they are doing. Once these regularities – which may appear in the least expected places – are uncovered then one can try to make sense of them. The sense that is made may often be the starting point for a more fruitful investigation."* (p. 321)

Genom att tillskriva mönstren förklaringar skapar man en mer stabil och förutsägbar värld. Förklaringarna kan handla om att enskilda människor har vissa handlingsmönster, som kan förklaras och förstås utifrån att de har vissa värderingar, föreställningar, egenskaper, intentioner eller känslor. Förklaringar till handlingsmönster såväl för individer som grupp och organisationer kan även sökas i relationernas karaktär eller i systemstrukturer.

Kunskapsbildning i och utifrån den egna vardagsverksamheten handlar om att upptäcka regelbundenheter eller mönster i variationen, att benämna de mönster man upptäcker och förstå varför mönstret ser ut som det gör.

Att använda sig av andras kunskap

Inledningsvis hävdade jag att lärdomar som man inhämtat genom att ta del av befintlig kunskap i mindre grad omsätts i handlingar jämfört med lärdomar man själv varit med och skapat. Det innebär inte att man ska avvisa eller vara ointresserad av befintlig kunskap. Att dra slutsatser och lära utifrån egen kunskapsbildning står inte i motsatsställning till att lära av de andra kommit fram till. Om befintlig kunskap sätts in i det egna aktiva kunskapandet ökar sannolikheten att redan befintlig kunskap införlivas i den egna aktiva föreställningsvärlden och får betydelse även på handlingsnivå. Intresset för att ta del av vad andra kommit fram till inom det område som man själv funnit angeläget att förstå sig på tycks öka när man befinner sig i en lärfas där man försöker förstå innebörden i de mönster man upptäckt. Att ta del av redan befintlig kunskap från forskning eller andra skolor är viktigt för att skapa ett utmanande möte så att man reducerar den konserverande effekten i det egna erfarenhetslärandet och den egna skolkulturen.

Att ta del av befintlig kunskap kan också vara till hjälp i den första fasen i läroprocessen när man definierar problemet och lärfrågan. Det kan bidra till en fördjupning av och ett annat sätt se på det problem man avser att lära om och leda till en omformulering av lärfrågan. För att undvika att den redan befintliga kunskapen ersätter den egna utgångspunkten vid frågeformuleringen är det klokt att ändå först formulera frågan utifrån hur man själv upplever problemet och sedan relatera den till forskning eller annan kunskapsbildning inom området.

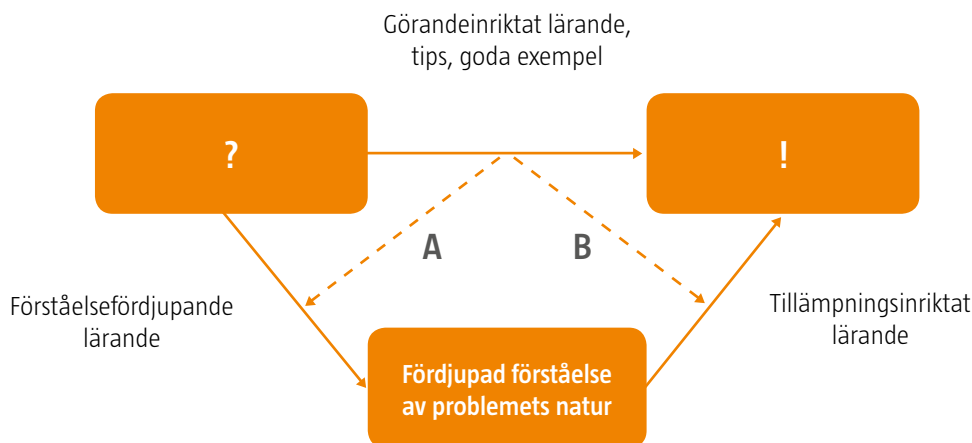
### Att utpröva lärdomar i vardagsverksamheten

Att utpröva lärdomarna i praktiken utgör den femte och sista fasen i den systematiska kunskapsbildningen. Utifrån ett verksamhetsutvecklingsperspektiv blir det särskilt viktigt eftersom utgångspunkten för kunskapsbildningen är att komma till rätta med angelägna vardagsproblem och hantera dem på ett allt klokare sätt. Som tidigare beskrivits kan man urskilja två kompletterande läroprocesser – den förståelsefördjupande och den tillämpningsinriktade. Efter att ha kommit fram till hur man ska tillämpa sina nya lärdomar i handling återstår en utprövning i vardagspraktiken som kan bekräfta eller kullkasta de lärdomar man kommit fram till. Om lärdomarna bekräftas så avslutar man ofta sitt lärarbete i gruppen. En annan möjlighet är att gå vidare med fördjupat lärande om samma fråga. Om tillämpningen inte leder till det man förväntat sig kan man använda dessa resultat som en del av ett nytt underlag för fortsatt lärande om samma lärfråga.

### Förståelsefördjupande respektive tillämpningsinriktat lärande

Lärandet kan ha olika inriktningar. Det kan handla om såväl förståelsefördjupande som tillämpningsinriktat lärande. Utifrån ett lärandeperspektiv betonas det förståelseinriktade lärandet mycket starkt. Det vill säga att inte nöja sig med att lära om vilket arbetssätt som är bättre än andra i ett visst avseende, utan även försöka förstå varför vissa arbetssätt verkar vara mer framgångsrika än andra. Det förståelsefördjupande lärandet kan sedan behöva kompletteras med ett tillämpningsinriktat lärande i den bemärkelsen att man lär om hur man ska kunna omsätta sina nya lärdomar eller sin nya förståelse i andra handlingar i vardagspraktiken.

Ett tillämpningsinriktat lärande, som tar sin utgångspunkt i en förändrad förståelse, löper inte samma risk av förytligande av läroprocessen, som när man mer oreflekterat provar annat görande eller tar över handlingsmönster från andra utan en djupare förståelse av vad som ligger till grund för tipset eller det föreslagna sättet v att arbeta. Ett tillämpningsinriktat lärande utifrån nyvunna lärdomar, fördjupar förståelsen av innebörden i de lärdomar man dragit genom att det blir ett befruktande samspel mellan konkretiserande görande och föreställningsvärldens teorier och föreställningar. Figur 3 illustrerar tre olika typer av läroprocesser.



Figur 3. Förståelsefördjupande och tillämpningsinriktad lärprocess.

Goda exempel och tips kan användas i den förståelsefördjupande lärprocessen, med syftet att bilda underlag för ett förståelseinriktat lärande, där man försöker förstå sig på varför resultaten eventuellt skiljer sig åt om man gör på ett annat sätt jämfört med det som man vanligtvis tillämpar. Genom att lägga till goda exempel utifrån ökar man variationen och därmed möjligheterna till fördjupat lärande. Denna tillämpning av tips och goda exempel som grund för en fördjupande lärprocess illustreras med A i figur 3. Tips och goda exempel kan även användas i den tillämpningsinriktade lärprocessen, under förutsättning att man har fördjupat sin förståelse av de bärande idéer, som ligger bakom det goda exemplet i relation till egna lärdomar (B i figur 3). Görandeinriktat lärande kan således leda till såväl ett förtygligande som ett fördjupande av lärprocessen beroende på om det ersätter eller utgör ett komplement till ett förståelsefördjupande lärande. Utifrån ett lärandeperspektiv ses det förståelse- respektive tillämpningsinriktade lärandet som två kompletterande och ömsesidigt fördjupande lärprocesser. Den förståelsefördjupande lärprocessen tar sin utgångspunkt i görandet medan den tillämpningsinriktade lärprocessen tar sin utgångspunkt i lärdomar, som behöver översättas till görande.

### Enkel-loopslärande respektive dubbel-loopslärande

De erfarenheter, slutsatser och lärdomar man delar med sig av vid gemensam kunskapsbildning är personligt färgade oavsett varifrån de kommer. Varje ny händelse får sin mening och förstås utifrån den förförståelse eller helhetsförståelse man redan har inom området. Nya lärdomar uppstår inte i ett vakuum utan sätts i relation till relevanta andra delar och till helheten i föreställningsvärlden. Vilken helhetsidé man har blir således avgörande för hur man förstår och hanterar en specifik situation.

Vid en räddningsinsats skapas en förförståelse av vad man kommer att möta. Denna förförståelse är en form av helhetsidé som påverkar insatserna när man är på plats. Om helheten när man väl kommer på plats stämmer med den man hade när man åkte ut blir åtgärderna väl anpassade efter situationen under förutsättning att man byggt upp kunskap om hur man ska hantera situationer inom den helheten. Om situationen däremot skiljer sig från den ursprungliga helhetsidén kan det leda till mindre lyckade ingripanden om man inte ändrar helhetsidé när man kommer på plats. Att lära av de erfarenheter man gjort vid en räddningsinsats behöver därför utöver görandet på plats även omfatta den helhetsidé man hade innan man kom på plats respektive när man kom fram och kunde överblicka situationen.



Forskning kring erfarenhetslärande har visat på två olika typer av lärande, enkel-loops – och dubbel-loopslärande (Argyris & Schön, 1978). Enkel-loopslärande innebär att man lär inom gällande förståelse av verksamheten, det vill säga lär sig om hur man ska hantera olika situationer i enlighet med gällande tradition. Man skulle även kunna uttrycka det som att man nyanserar sina föreställningar inom en och samma helhetsidé. Vid dubbel-loopslärande ifrågasätts själva helhetsidén utifrån vilken erfarenheterna ges mening. Man utvecklar en kvalitativt annorlunda förståelse som går utanför de arbetstraditioner som man har. Simon (1991) "...distinguish sharply between learning that brings new knowledge to bear within an existing culture and knowledge that changes the culture itself in fundamental ways". (pp 131–132) Lant & Meziar (1992) använder begreppet andra ordningens lärande för att beteckna lärande som "...is characterized by the search for and exploration of alternative routines, rules, technologies, goals, and purposes, rather than learning how to perform current routines more efficiently." (p 49) Det förutsätter således förändringar i grundläggande förutsättningar och idéer så kallade försanthållanden. Förändringar i föreställningsvärlden som rymms inom en bärande och meningsskapande helhetsidé, enkel-loopslärande kräver mindre än gränsöverskridande dubbel-loopslärande där man "tvingas" ersätta en bärande och meningsskapande helhetsidé med en annan för att nya erfarenheter ska kunna inrymmas och införlivas i föreställningsvärlden.

## Lärande samtal

Rubriken innehåller två betydelsefulla begrepp; *lärande* och *samtal*. Samtal kan innebära såväl diskussion som debatt och dialog. Diskussion kommer från det grekiska ordet "diskutare" som betyder "skära isär". Debatt kommer från det grekiska ordet "debattere" som betyder "slå ner". Dialog betyder "genom ordet" där betoningen ligger på att skapa mening och förståelse. Utifrån ett lärandeperspektiv ligger tyngdpunkten på dialogen där man försöker förstå varandras förståelser. Genom att ta del av andras förståelse skapas goda förutsättningar för att man ska upptäcka andra perspektiv än de man själv har. Den förståelsefördjupande dialogen kan behöva följas av argumentation i form av diskussion.

Grunden för att komma fram till nya lärdomar ligger i att upptäcka de mönster som ofta ligger fördolda i vardagserfarenheterna. Kunskapsbildning i och utifrån den egna vardagsverksamheten handlar om att upptäcka regelbundenheter eller mönster i variationen, att benämna de mönster man upptäcker och förstå varför mönstren ser ut som de gör. Mönstren är ofta komplexa och svåråtkomliga och kräver medvetna processer för att de ska vara möjliga att upptäcka.

För att systematisk kunskapsbildning ska leda fram till lärdomar för vardagsarbetet behöver man tillförlitliga metoder som är tillämpbara i en verksamhet som präglas av ett intensivt händelseflöde. Strukturerade lärande samtal har visat sig vara särskilt betydelsefulla för att samtal inte ska stanna vid erfarenhetsutbyte utan leda till fördjupade eller nya lärdomar som grund för nytt görande.

## Erfarenhetslärande

Erfarenhetslärande pågår jämt även om man inte är medveten om det. Man bygger upp så kallad tyst kunskap. Underlaget för det lärande samtalet kan vara mer eller mindre omfattande och tillförlitligt. Den enklaste formen är när man ensam eller tillsammans med andra reflekterar över sina erfarenheter för att bättre förstå ett skeende. Erfarenhetslärandet är en form av utvärdering även om tillförlitligheten i vetenskaplig mening är låg. Vid erfarenhetslärande tenderar man att framför allt lägga märke till det som stämmer överens med de föreställningar som man redan har medan det som inte stämmer tenderar att sorteras bort eller ses som undantag som man inte behöver bry sig om.



För att öka tillförlitligheten i utvärderingsarbetet krävs en viss systematik när man genom det lärande samtalet drar slutsatser och formulerar lärdomar som kan vara vägledande för det fortsatta arbetet.

Genom att, med hjälp av det lärande samtalet, tydliggöra lärdomarna, sätta ord på den tysta kunskapen och tillsammans skapa ny kunskap deltar man i kunskapsbildningen om hur olika räddningsinsatser behöver utformas. Syftet med det strukturerade lärande samtalet är att det ska bli lättare att upptäcka de lärdomar som annars ligger fördolda i vardagserfarenheterna.

Kvalitetsutveckling innebär att medvetna och kunskapsbaserade förändringar införlivas i och blir en naturlig del i vardagsrutinerna. Lärandebaserad kvalitetsutveckling handlar om att, i och utifrån vardagsverksamheten, åstadkomma lärprocesser som är meningsskapande och förståelsefördjupande för medarbetarna. I en lärandeorienterad organisation arbetar man med att *utveckla den egna lärförståelsen* så att verksamheten och problemhanteringen bygger på de kunskaper som vuxit fram i läroprocessen.

En *fördjupad problemförståelse* ökar sannolikheten för att man ska finna mer ändamålsenliga och framgångsrika lösningar på problemet.

Enligt Dewey behövs rutiner för att skapa stabilitet och förutsägbarhet. Men vanor och rutiner har även en baksida. De har en konserverande effekt och utgör ett hinder för förändring och förnyelse. Det är ett av skälen varför en arbetsorganisation behöver kompletteras med en utvecklingsorganisation som beskrevs inledningsvis. När vanorna och rutinerna inte fungerar som förväntat uppstår ett problem som initierar reflektion och undersökningar om varför det inte fungerar som det brukar. Det leder fram till hypoteser som sedan utprövas i praktiken. Reflektionen inleds genom att försöka förstå vad som blivit fel. Beroende på vilka preliminära föreställningar man bygger upp om varför tidigare vanor och rutiner inte längre fungerar går man vidare för att samla på sig ett relevant underlag för att finna nya sätt att agera. Olika idéer ställs mot varandra. Det kan ses som ett experimenterande i tankevärlden. Tankeexperiment befriar oss från traditionens logik. Olika hypoteser undersöks och värderas i ljuset av tidigare kunskap och utifrån de förutsättningar man har i situationen. Tankeexperimenten kan leda till att man omformulerar sin arbetshypotes. Dewey betonar att teorier och föreställningar alltid är preliminära hypoteser eller vägledande idéer.

En fördel med tankeexperiment är att det inte får några konsekvenser. Men den enda möjligheten att undersöka om arbetshypotesen stämmer är att utpröva den i verkligheten. Man agerar i enlighet med sin arbetshypotes och ser om utfallet blir som förväntat utifrån hypotesen.

Erfarenhetslärandet leder både till att man löser det problem som är upphovet till läroprocessen och till ny kunskap som kan användas som utgångspunkt när man möter nya liknande framtida problemsituationer.

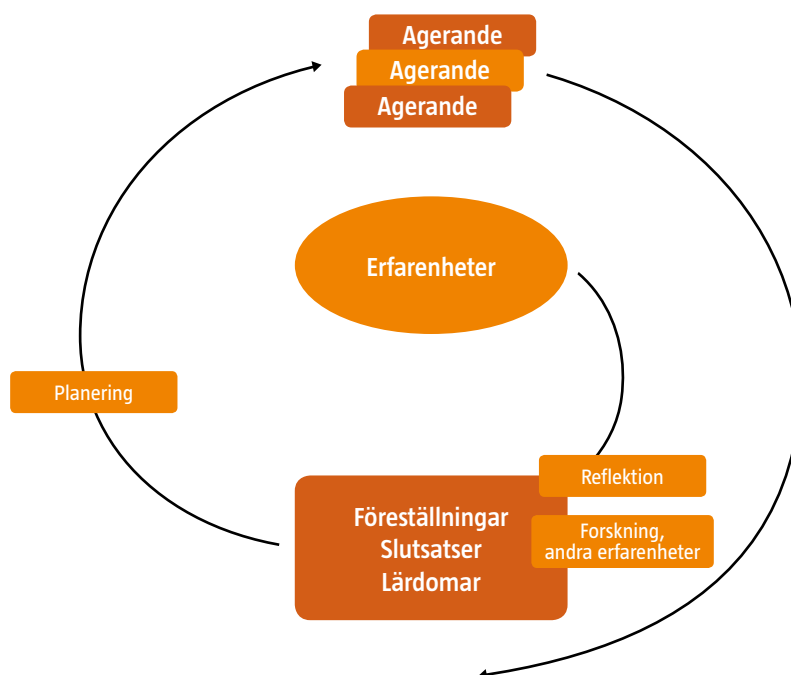
Utifrån Deweys och Festingers teoribildning startar erfarenhetslärande med upplevelsen av dissonans, att tidigare vägledande rutiner och vanor inte fungerar.

David Kolbs bok *Experiential Learning* (1984) är kanske den mest välkända presentationen av erfarenhetsbaserat lärande. Kolb formulerade en fyrstegsmodell för erfarenhetslärande. Han bygger sin modell på Deweys och Lewins idéer om erfarenhetslärandets natur även om han inte lade samma vikt vid dissonansens betydelse som drivkraft. Kolbs faser i erfarenhetslärandet består av 1. Konkreta erfarenheter → 2. Observationer och reflektioner → 3. Skapande av abstrakta begrepp och generaliseringar → 4. Utprövning av nya lärdomar i nya situationer.

Erfarenhetslärande innebär att man utifrån sina egna erfarenheter reflekterar, drar slutsatser och bygger upp föreställningar och lärdomar som hjälper en att förstå omvärlden. Dessa föreställningar påverkar i sin tur både det fortsatta agerandet och lärandet eftersom föreställningsvärlden utgör den helhet som ger mening åt nya erfarenheter. Våra föreställningar omfattar både vår omvärld och oss själva. Dessa föreställningar är avgörande för vilka val som vi tycker oss ha när det gäller att agera i olika situationer. Det är alltså inte överraskande att två personer kan uppfatta en situation på helt olika sätt.

Världen i sig är oftast rikare på valmöjligheter än våra mentala modeller av den. Vi har mer eller mindre handikappande föreställningar som gör att vi blockerar oss själva från att se vissa möjligheter. Exempel på uttryck som är vanliga i begränsande modeller är; *man måste...*, *man bör...*, *det går inte...*, *det är nödvändigt att...* Jag återkommer till detta längre fram under avsnittet om kommunikation.

Människor, som agerar kreativt och handskas effektivt med stress, är människor med rika, nyanserade och ändamålsenliga föreställningar om omvärlden. Föreställningarna byggs i hög grad upp genom det egna erfarenhetslärandet. Att lära genom egen erfarenhet kan beskrivas som en process som börjar med att man erfar någonting, varefter följer reflektion. Nästa steg innebär att man bygger upp egna föreställningar och lärdomar som i sin tur ligger till grund för framtida agerande. De olika faserna vid erfarenhetsinläring kan illustreras i figur 4.



Figur 4. Erfarenhetslärandets faser.

Erfarenhetslärande sker inte i ett vakuum, utan påverkas av organisationsstrukturer samt av förståelsen av uppdraget.

Erfarenhetslärande har fördelen att oftast beröra hela personen, det vill säga både intellekt och känsla. Erfarenhetsbaserade lärdomar tycks i högre grad omsättas i handling jämfört med lärdomar som förmedlats av andra. Erfarenhetslärande rymmer dock en hel del brister och fallgropar. Ett *reflekterande förhållningssätt* är

avgörande när det gäller att ta vara på de erfarenheter man gör. En viktig funktion för de som deltar i lärande samtal är att skapa ett klimat där reflektioner uppmuntras.

Olika människor lär sig också helt olika saker av en och samma händelse. Detta visar på ett annat problem vid erfarenhetslärande, nämligen att man kan dra mer eller mindre ändamålsenliga slutsatser av de erfarenheter man gör. Eftersom vi har en tendens att framför allt lägga märke till det som stämmer överens med det vi redan tror, tenderar händelser som inte stämmer överens med våra tidigare föreställningar att ignoreras eller avvisas. Risken är alltså att erfarenhetslärande leder till att redan befintliga tankemodeller förstärks även om de avspeglar verkligheten på ett bristfälligt sätt. Erfarenhetslärande i sig är snarare ett konserveringsmedel än en förändringskraft.

Ett annat fenomen som verkar konserverande är att man via sitt agerande påverkar sin omgivning så att det blir ett slags självuppfyllande profetia. Om man bemöter människor på ett sätt som kännetecknas av order, regler och kontroll så tenderar det att bidra till att utveckla människor som är passiva, lata och ansvarslösa. Om man däremot bemöter människor på ett sätt som kännetecknas av samspel, tillit, överlåtande av ansvar så tenderar det att bidra till att utveckla människor som är aktiva och ansvarstagande.

På detta sätt får man genom sitt eget agerande sina egna föreställningar besannade. Den som anser att människan är lat av naturen får sina slutsatser bekräftade och den som ser på människan som aktiv och ansvarstagande får sina föreställningar bekräftade, men inte därför att man funnit människans "sanna" natur utan därför att man själv sett till att skapa det man från början trodde. Var och en kan alltså utifrån sina erfarenheter hävda att han har rätt.

En viktig uppgift vid lärande samtal är att komma ifrån handikappande tankemodeller och utveckla mer nyanserade föreställningar, som kan bidra till att hantera vardagsverksamheten på mer ändamålsenliga sätt. Det gör man genom att stimulera och uppmuntra varandra till att *skaffa sig nya och andra erfarenheter* så att inte tolv års erfarenhet innebär ett års erfarenhet upprepat tolv gånger. Man kan även bidra till lärande i reflektions- och slutsatsfasen med *egna och andras erfarenheter samt med forskningsresultat*.

Det klimat som finns i en organisation eller ett arbetslag kan antingen bidra till eller kraftigt förhindra att man provar något annat än de brukar. I en del organisationer finns ett klimat där alla andra arbetssätt än de man redan använder är mer eller mindre bannlysta, medan man på andra ställen har lyckats skapa ett positivt förändringsklimat där även misslyckade försök uppskattas så länge de leder till lärdomar som sedan kan komma verksamheten till godo.

### Att leda strukturerade lärande samtal

Samtalen i arbetslag handlar vanligtvis om vad man gjort och om planering av framtida arbetsinsatser. Vid förståelseorienterad och lärandebaserad kvalitetsutveckling behöver arbetslagens arbete mer karaktäriseras av samtal om lärdomar utifrån vardagserfarenheterna. Det som står i fokus är lärande snarare än görande även om den förståelsefördjupande och meningsskapande lärprocessen utgår från görandet i vardagen och sedan återigen transformeras till görande i nya vardagssituationer.

## Lärledares funktion och uppgifter

Att leda lärandet i den systematiska kunskapsbildningens faser och att leda strukturerade lärande samtal utgör grundstommen i lärledarens uppgifter. Betydelsen av att någon i en lärgrupp har ett utökat ansvar för att leda lärprocessen framåt visade sig tydligt både i ett forskningsprojekt och utifrån erfarenheterna av PBS-nätverket. I en studie baserad på 21 ledningsgruppsträffar och 80 arbetslagsträffar fann Scherp och Scherp (2007) att kommunikationsmönstret domineras mycket kraftigt av samtal om tidigare erfarenheter och händelser samt planering av framtida aktiviteter. Reflekterande samtal utifrån det man gjort förekom i viss begränsad omfattning medan slutsatser, lärdomar, kopplingar till forskning och andras erfarenheter samt till uppdraget var mycket sällsynta. Grundmönstret i kommunikationen kan inte sägas underlätta ett medvetet erfarenhetslärande där gemensamma lärdomar utifrån vardagsarbetet formuleras och tas tillvara. I såväl arbetslagen som ledningsgrupperna dominerade görandeorienteringen mycket kraftigt över lärandet. Vi såg mycket få exempel på att man uttryckt eller formulerat gemensamma lärdomar vid ledningsgrupps- eller arbetslagsträffar. Det innebär inte att enskilda personer i grupperna inte lär sig av det man pratar om men omfattningen av det gemensamma, tydliggjorda och uttryckta lärandet är mycket blygsamt.

Anledningen till att man formulerar så få gemensamma lärdomar tycks främst bero på att man inte riktar in arbetet mot lärande utan på att görandekulturen dominerar arbetet. För att samtalen inte ska begränsas till göranden och erfarenhetsutbyte utan leda till fördjupad förståelse och nya lärdomar behöver någon vara lärledare i gruppen med ett extra ansvar för att leda lärprocessen framåt.

Lärledaren ska inte fungera som en expert även om det är en klar fördel med en kunskap av ungefär samma djup och omfattning som de övriga deltagarna i gruppen. Som lärledare deltar man även själv med sina erfarenheter och lärdomar om lärfrågan men utöver detta har man ett extra ansvar för att få till en hög kvalitet i gruppens systematiska kunskapsbildning om lärområdet. Lärledarens uppgifter är främst att upprätthålla en lärandeinriktning i gruppen, att leda lärande samtal samt att leda och strukturera den systematiska kunskapsbildningen i gruppen.

Att leda systematisk kunskapsbildning i en grupp av kollegor är en krävande uppgift som innebär att man i lärprocessen även behöver hantera gruppdynamiska processer. Det kan till exempel vara svårt att hantera informella ledares agerande i gruppen när de upplever att deras inflytande minskar genom att man använder metoder och verktyg där alla kommer till tals i gruppen eller att vända på en kultur som präglas av rätt-fel-tänkande istället för att se olikheter och variation som en tillgång och förutsättning i den gemensamma lärprocessen.

En lärledares viktigaste funktion är att upprätthålla en lärandeinriktning i gruppen vilket innebär att se och hantera den variation och de olikheter som grund för lärande och förhindra samtal som präglas av strider om vem som har rätt och vem som har fel. Det blir viktigt att betona dialogen framför diskussion och debatt, att se misslyckanden som underlag för nytt lärande istället för klandervärda insatser och att skapa ett nyfiket forskande förhållningssätt.

Att leda det lärande samtalet innebär att ta tillvara på alla gruppmedlemmarnas erfarenheter och lärdomar genom erfarenhetslärandespiralens faser så att inte samtalet begränsas till enbart erfarenhetsutbyte utan leder fram till lärdomar. Utifrån ett lärande organisationsperspektiv är det viktigt att man delar med sig till varandra av de lärdomar man skapar istället för att behålla dem för sig själv som konkurrensfördel.

Som lärledare bidrar man även till ett gemensamt fokus i gruppens samtal. Utan lärledning präglas samtal ofta av att någon delar med sig av sina erfarenheter samtidigt som någon annan ägnar sig åt att dra slutsatser. Ytterligare någon planerar redan hur man ska göra nästa gång samtidigt som två andra reflekterar över sina egna erfarenheter. Det leder till splittrade samtal som inte leder framåt. Genom att få deltagarna att gemensamt fokusera på en fas i taget och successivt gå från en fas till en annan höjs kvaliteten i det lärande samtalet.

### Erfarenhetsfasen

I erfarenhetsfasen skapas underlaget för erfarenhetslärandet. Där bidrar var och en med sina erfarenheter av den händelse eller den fråga som utgör utgångspunkt för samtalet. Erfarenheterna kan bestå av vad man sett, hört, tänkt eller känt i den situation man talar om. Ju fler av dessa fyra aspekter som finns med i samtalet desto bättre underlag får man för den fortsatta lärprocessen. Som lärledare kan man bidra med att fråga efter de aspekter som inte kommer upp och dessutom bidra till att man inte pratar förbi varandra. Jag återkommer till detta under avsnittet om kommunikation.

I erfarenhetsfasen är det vanligt att variationen begränsas genom att man ifrågasätter varandras erfarenheter genom att till exempel säga *"Så var det inte alls!"* eller *"Det stämmer inte!"*. Vid dessa variationsbegränsande inlägg behöver man som lärledare ingripa och värna om variationen. Det kan man göra genom att till exempel säga *"Du har uppenbarligen uppfattat situationen på ett helt annat sätt än det vi nu tar del av. Vi kommer snart till dig och hur du uppfattat situationen men först skulle jag vilja stanna upp och fördjupa det vi redan nu får ta del av."* Om man inte ingriper och värnar om variationen kan samtalet utvecklas till en kamp om vem som har rätt respektive fel där man försöker få stöd från andra i gruppen för sin egen uppfattning. På längre sikt kan det innebära att man blir allt försiktigare med att uttrycka en annan uppfattning än den som redan uttryckts vilket leder till ett sämre underlag för och därmed sämre kvalitet i den fortsatta lärprocessen. En och samma händelse kan uppfattas på olika sätt utan att det ena behöver vara mer rätt eller fel än det andra. Och om det skulle finnas ett faktiskt händelseförlopp som inte stämmer med en av deltagarnas upplevelser behöver man ändå ta dessa upplevelser på allvar och förstå hur man kunde uppfatta situationen på det sätt man gjorde. Det är vars och ens upplevelser som utgör grunden för hur man agerar inte det faktiska händelseförloppet.

Att bidra till ett bra underlag vid erfarenhetslärande, innebär att lyssna och försöka sätta sig in i och förstå andras sätt att se på saker och ting. Om denna vilja och förmåga saknas är det svårt att bygga upp det klimat som behövs för att alternativa synsätt ska uppfattas som legitima. Genom att lyssna och försöka förstå ger man uttryck för sin omsorg om och respekt för andra.

#### EXEMPEL PÅ FRÅGOR FÖR ATT TA DEL AV ERFARENHETER:

- Vad var det som hände under vår insats?
- Vad såg var och en av oss när vi kom fram?
- Vad hörde vi?
- Vad tänkte var och en av oss?
- Vilka känslor gav situationen upphov till?
- Var det någon som såg, hörde, tänkte eller kände på något annat sätt än det vi hittills har tagit del av?

### Reflektionsfasen

Ordet reflektion kommer från det latinska verbet "reflectere" som betyder att böja eller vända tillbaka. Att reflektera innebär att man ställer sig utanför sig själv och tänker tillbaka på hur mötet med omvärlden tedde sig. Reflektion är den övervägandeprocess där individens nya erfarenheter sätts i relation till de föreställningar som byggts upp utifrån tidigare erfarenheter. När den mentala kartan inte längre stämmer med den upplevda verkligheten, aktiveras reflekterandet.

I reflektionsfasen bör man framförallt tänka på att skapa ett klimat av fritt reflekterande och ett fritt ostrukturerat flöde av associationer utan krav på att det ska vara genomtänkt. Man behöver i första hand ställa fördjupande frågor som stimulerar till fortsatt reflekterande. Det handlar om att stimulera, fånga upp och ta tillvara på de funderingar och reflektioner som erfarenhetsfasen ger upphov till. Även här handlar det om att stimulera till variation.

#### EXEMPEL PÅ FRÅGOR FÖR ATT STIMULERA REFLEKTION:

- Vilka reflektioner eller funderingar har var och en utifrån det vi varit med om?
- Vilka reflektioner har vi utifrån vårt samtal så här långt?
- Vilka andra reflektioner skulle man kunna ha?

### Slutsatser och lärdomar

Nästa steg innebär att man drar slutsatser och lärdomar utifrån reflekterandet. Dessa slutsatser påverkar framtida handlande. Risken i detta steg är naturligtvis att man drar felaktiga slutsatser. Denna risk kan reduceras genom att man *skapar utmanande möten* där andras lärdomar sätts i relation till de egna slutsatserna. Om man dragit slutsatser och lärdomar som leder till förbättringar visar sig inte förrän man utprövar sina lärdomar i praktiken.

Att ta reda på de lärdomar som redan finns handlar till en del om att sätta ord till och medvetandegöra den tysta kunskapen. Förutom att ta vara på och kritiskt granska redan befintlig kunskap handlar det även om att skapa ny kunskap på ett medvetet sätt. Den kritiskt kollegiala granskningen av tidigare lärdomar och tillförlitligheten i både tidigare och nyvunna lärdomar är avgörande för resultaten när man tillämpar lärdomarna i handling. Vid kritisk reflektion utgår man ifrån att gällande sätt att hantera räddningsinsatser är ett av flera möjliga alternativ för utförandet samt att dessa grundläggande mönster kan behöva förändras, beroende på vilka situationer man möter eller vilken typ av kunskap man eftersträvar. Att sätta lärdomarna i relation till mer vetenskapligt baserade lärdomar är ytterligare ett sätt att fördjupa den professionella lärprocessen.

När man formulerar lärdomar leder det till att variationen minskar som i sin tur försämrar underlaget för fortsatt lärande. För fortsatt fördjupat lärande utifrån den nya lärdomens behöver man återskapa en rikhaltig variation inom den nya lärdomens avgränsning.

När man uttrycker sina lärdomar och slutsatser är återigen risken särskilt stor att man på samma sätt som i erfarenhetsfasen börjar ifrågasätta varandras slutsatser och lärdomar. Det kan till exempel ta sig uttryck i att någon säger "Så kan man väl inte resonera!" när någon beskriver sina lärdomar. Som lärledare behöver man i så fall ingripa för att värna om variationen genom att till exempel säga:

*"Det veckar som om du dragit helt andra slutsatser än de som X uttrycker. Vi kommer snart till dig. Det ska bli intressant att höra dina slutsatser men först vill jag att vi lyssnar in X:s slutsatser och får möjlighet att förstå hur han tänker."*

**EXEMPEL PÅ FRÅGOR FÖR ATT TA VARA PÅ OLIKA LÄRDOMAR:**

- Vilka lärdomar har var och en av oss gjort utifrån det vi var med om?
- Finns det andra lärdomar man skulle kunna dra?
- Kan vi se något eller några mönster i de lärdomar som vi hittills uttryckt?
- Är det några lärdomar som är motstridiga eller oförenliga?

**Forskning och externa slutsatser**

Att ta vara på och använda vetenskaplig kunskapsbildning eller kunskapsbildning som sker eller skett av andra än de som ingår i den egna lärgruppen är ytterligare en kvalitetshöjande faktor i lärande samtal. Det kan handla om teorier och forskningsresultat inom det aktuella området som antingen leder till en förstärkning av de egna slutsatserna eller till samtal om varför de egna slutsatserna skiljer sig från forskningsresultat. Det senare leder till förnyade undersökningar. En organisation eller ett arbetslag utvecklar en egen kultur som reducerar variationen vilket får negativa effekter på kvaliteten i den egna kunskapsbildningen. Att efterfråga erfarenheter eller lärdomar från annat håll är ett sätt att öka variationen som underlag i den egna lärprocessen.

**EXEMPEL PÅ FRÅGOR FÖR ATT TILLFÖRA VARIATION FRÅN ANNAT HÅLL:**

- Har någon tagit del av forskning som kan hjälpa oss att se andra synsätt eller förståelser än de vi själva har?
- Är det någon som känner till något annat arbetslag som tänker eller gör annorlunda än vi gör?
- Har någon läst något som kan tillföra vårt tänkande med något ytterligare?
- Jag har hört att man jobbar på ett annat sätt i andra insatsgrupper.
- En del forskning visar att...

**Planering av nytt agerande**

Genom att tillämpa lärdomar i nya situationer skapar man förutsättningar för att undersöka giltigheten i de slutsatser man dragit. Nytt agerande föregås ofta av gemensam eller enskild planering där lärdomarna översätts till handlingsnivån. För att förtydliga de lärdomar man gjort är det bra om man tydliggör på vilket sätt ett agerande från de nya lärdomarna skiljer sig från det man brukar göra. Man tänker även igenom hur man ska följa upp det nya agerandet för att få nytt underlag för förnyat lärande.

**EXEMPEL PÅ FRÅGOR VID PLANERING AV NYTT AGERANDE:**

- På vilket sätt skiljer sig vårt kommande görande från det vi brukar göra?
- Vilken variation av görande rymms inom våra nya lärdomar?
- Vilket görande ligger utanför det som kan rymmas inom våra nya lärdomar?



### Nytt agerande

Sätta resultatet av agerande i relation till de lärdomar man gjorde i den föregående lärprocessen. Det nya agerandet ingår förstås inte i samtalet utan utgörs av de handlingar som är resultatet av den kunskapsbildning som det lärande samtalet bidragit till. Det utgör grunden för nästa lärande samtal i erfarenhetslärandespiralen.

### Helhetsidé

En av gestaltteoriens grundsatser är att varje del får sin betydelse utifrån den helhet den ingår i. Det betyder att det man ser, hör, tänker, känner och gör är beroende av den helhetsbild man har av situationen. Olikheter i upplevelser kan förstås utifrån att man gått in i en situation med olika scenarier, helhetsidéer om vad man kommer att möta när man kommer fram till platsen för räddningsinsatsen. Oavsett om någon beskrivit vad man kan förvänta sig när man kommer fram bygger var och en upp en mer eller mindre medveten idé om vad man kommer till. Att förstå vars och ens helhetsidéer underlättar förståelsen av deras handlande och upplevelse av räddningsarbetet.

#### EXEMPEL PÅ FRÅGOR FÖR ATT FÅNGA HELHETSIDÉERNA:

- När vi fick larmet eller när vi lämnade stationen – vilken bild hade ni/du av det vi skulle komma till?
- Förändrades din bild medan vi var på väg?
- Hur stämde din bild med det du mötte när vi kom fram?

### Var börjar man?

Inför ett lärande samtal behöver man som lärledare tänka igenom hur man ska strukturera samtalet. Det kan handla om var i erfarenhetsspiralen man ska börja. Ska man börja i erfarenhetsfasen och efterfråga vad medarbetarna såg, hörde, tänkte och kände under räddningsinsatsen? Eller ska man börja med att efterfråga vilken helhetsbild av räddningsinsatsen de hade vid utryckningen? Eller börja i reflektionsfasen? Eller efterfråga vilka slutsatser man initialt dragit utifrån insatsen? Det finns ingen på förhand given generell inledning på ett lärande samtal. Var man börjar behöver bedömas utifrån den aktuella situationen, vad man är mest uppfylld av och var energin finns. Oavsett var man börjar behöver samtalet oftast även inkludera de övriga faserna för att man ska komma fram till väl underbyggda lärdomar som kan ligga till grund för framtida insatser.

### Hur går man vidare i erfarenhetslärandespiralen?

Innan man går vidare från en fas till en annan fas i erfarenhetslärandespiralen är det oftast klokt att sammanfatta variationen i uppfattningar som framförts genom att söka mönster i variationen. Som lärledare bör man ta initiativ till mönstersökande genom att ställa frågor som *"Kan vi se något eller några mönster i våra olika uppfattningar och upplevelser? Vilka likheter och skillnader kan vi se?"*.

Som lärledare behöver man bedöma när det är dags att lämna en fas i erfarenhetslärandespiralen så att man inte stannar alltför länge i en fas på bekostnad av samtal i de andra faserna. Den totala tid man har till sitt förfogande för det lärande samtalet är en avgörande faktor. Beroende på samtalets karaktär kan man behöva stanna längre eller kortare tid i de olika faserna. Som lärledare initierar man en övergång från en fas till en annan genom att föreslå att man till exempel lämnar beskrivningarna av vad man gjorde för att tillsammans reflektera kring de erfarenheter



man tagit del av. Eller *"Nu har vi beskrivit våra erfarenheter och reflekterat över dem. Vi har sett likheter och skillnader i hur vi uppfattat räddningsinsatsen. Om vi nu går över till slutsatser och lärdomar – vad drar ni för slutsatser?"*.

Om man för fram slutsatser eller lärdomar som är oförenliga är risken stor att man lämnar lärandet och övergår till kamper om vem som har rätt respektive fel. Ett annat sätt att hantera motsägelsefulla slutsatser är att försöka fördjupa förståelsen av hur man kan ha kommit fram till så olika slutsatser utifrån en och samma händelse. Det kan man göra genom att till exempel fråga företrädarna för de olika slutsatserna: *"Vilka erfarenheter har var och en som ligger till grund för era olika slutsatser?"*. Genom att undersöka vad som eventuellt skiljer de olika erfarenheterna åt kan man nyansera lärdomarna och se att de är beroende av vilken situation man befinner sig i.

#### EXEMPEL PÅ FRÅGOR FÖR ATT LEDA SAMTALET FRÅN EN FAS I ERFARENHETSLÄRANDESPIRALEN TILL EN ANNAN:

- Vilka reflektioner har du utifrån det du varit med om?
- Vilka ytterligare reflektioner kan man göra utifrån dessa erfarenheter?
- Vilka slutsatser kan vi dra utifrån mönstret i våra erfarenheter/reflektioner?
- Kan man tänka sig några andra slutsatser utifrån dessa reflektioner?
- Vilka reflektioner har du haft innan du dragit dessa slutsatser?
- Vilka erfarenheter ligger bakom dina slutsatser?
- Vad kommer dessa slutsatser att få för konsekvenser för ditt fortsatta agerande?
- Vad skulle det innebära om vi skulle tillämpa dessa lärdomar?
- Hur kan det komma sig att dina (våra) slutsatser är annorlunda jämfört med forskningsresultaten?

#### Turordning

Eftersom lärandeperspektivet bygger på att medarbetarna är medskapande vid kunskapsbildningen om sin vardagsverksamhet är det viktigt att alla får möjlighet att uttrycka sina erfarenheter, lärdomar och reflektioner. Lärledaren behöver se till så att samtalstiden fördelas någorlunda jämnt. En del medarbetare är mer ivriga än andra med att dela med sig av sina uppfattningar och kan annars uppta merparten av den totala samtalstiden.

En närliggande fråga är om man ska låta alla i gruppen dela med sig av sina erfarenheter, reflektioner, slutsatser eller planeringstankar innan man går vidare från en fas till en annan eller om man ska låta andra i gruppen att till exempel komma med sina reflektioner efter vars och ens beskrivning av sina erfarenheter.

En utgångspunkt i ett lärande samtal kan vara att någon i gruppen spontant ger uttryck för en uppfattning om någonting. Det kan till exempel vara *"Det går inte att arbeta så!"*. Ett sätt att gå vidare i samtalet är att komma med motargument. Ett annat sätt är att arbeta mer lärande det vill säga försöka förstå hur det kommer sig att den medarbetaren kommit fram till den slutsatsen för att sedan gå vidare och ta del av andras slutsatser och erfarenheter med syftet att upptäcka mönster i erfarenheterna som kan ligga till grund för slutsatser och lärdomar.

En annan utgångspunkt för ett lärande samtal kan vara att man i gruppen har bestämt sig för ett gemensamt lärområde under lärträffen. Det kan till exempel handla om en viss typ av insatser. Utgångspunkten kan då vara att var och en i

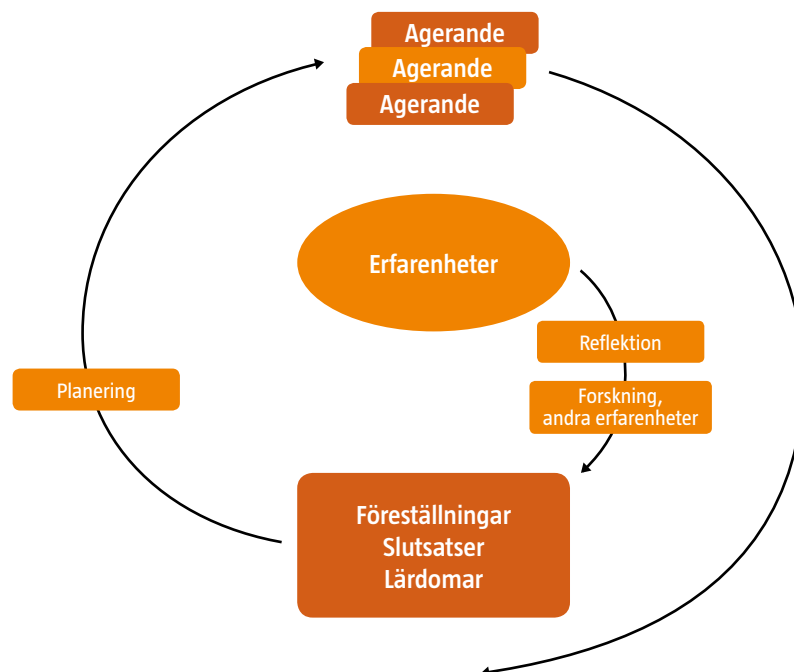
gruppen beskriver en insats de är stolta över. Man låter först alla i gruppen dela med sig av sina erfarenheter utan att man släpper in andra i samtalet förutom med frågor som ställs för att man bättre ska förstå vad någon annan menar. Därefter engagerar man sig i att finna mönster i dessa olika berättelser som grund för lärande.

### Lärande samtalets tidsomfattning

Hur länge ett lärande samtal kommer att pågå avgörs av såväl tillgänglig tid som till händelsens och lärfrågans komplexitet och angelägenhetsgrad. Efter mer omfattande och komplexa räddningsinsatser kan man behöva använda sig av ett antal lärande samtal för att komma fram till lärdomar. Man kan till exempel behöva använda hela första samtalet till att ta vara på deltagarnas erfarenheter för att använda nästa lärande samtal till att reflektera över de erfarenheter man delade med sig av vid det första samtalet. Det tredje samtalet kan ha fokus på lärdomar och så vidare. Särskilt när man återkommer till samma lärfråga vid flera tillfällen är det bra om man dokumenterar varje lärande samtal för att inte tappa viktiga bidrag mellan varje samtal. En lämplig modell för dokumentation är att använda de olika faserna i erfarenhetslärandespiralen som grundstruktur.

### Dokumentation av lärande samtal

Att använda sig av dokumentationsmall, se figur 5, bidrar på två sätt till att höja kvaliteten i det lärande samtalet. Den hjälper deltagarna att fokusera på det samtalet ska handla om och den bidrar till att man inte glömmer vad man tidigare uttryckt. Dokumentationsmallen kan användas både på individ- och gruppnivå. Som lärledare kan man be deltagarna i det lärande samtalet att förbereda sig inför lärande samtal genom att skriva ned sina viktigaste erfarenheter, reflektioner eller lärdomar i dokumentationsmallen redan innan man träffas. Om man har fler lärande samtal om en och samma händelse eller fråga kan man använda ett dokument för varje tillfälle. Gruppdokumentationen från varje lärande samtal sparas och skapar en kontinuitet i gruppens kunskapsbildning. Dokumentationen kan även användas för att vid lärstämor dela med sig av nyvunna lärdomar till andra enheter.



Figur 5. Dokumentationsmall vid lärande samtal.

### SAMMANFATTNING

Några utmärkande kännetecken och goda råd för det lärande samtalet som grund för skolutveckling:

- Utgå från frågor om utvecklingsområden som upplevs angelägna i den egna vardagspraktiken.
- Strukturera det lärande samtalet utifrån erfarenhetslärandespiralen.
- Skaffa ett underlag för lärandet om problemets natur som grundar sig på såväl de egna kollegornas lärande och erfarenheter som lärdomar från andra skolor och forskningsresultat.
- Värna om variationen.
- Fördjupa förståelsen av problemets natur genom att söka efter mönster i erfarenheter och lärdomar som kan ligga till grund för nya lärdomar.
- Utarbeta lösningsförslag eller handlingsalternativ som bygger på en fördjupad förståelse av problemet.
- Tillämpa lösningsförslagen.
- Utvärdera tillämpningen för att undersöka hållbarheten i de nya lärdomarna och få underlag för fördjupat lärande.

## Föreställningskartor

Att lära om en viss typ av räddningsinsatser utgör ett komplement till gemensam kunskapsbildning i direkt anslutning till enskilda räddningsinsatser. Underlaget för den typen av kunskapsbildning utgörs av variationen i de slutsatser som medarbetarna dragit utifrån de olika enskilda insatserna. Att använda sig av föreställningskartor som underlag för lärande samtal har visat sig vara till god hjälp vid den typen av lärprocesser.

Föreställningskartan har sin teoretiska grund i konstruktivistisk och gestaltteoretisk teori om lärande och utveckling och kan ses som en grafisk representation av en individs föreställningar om ett visst fenomen. Att samtala med och tillsammans skapa en föreställningskarta är ett sätt att tydliggöra och förstå någon annans

föreställningsvärld. Metoden har visat sig fördjupa samtalet samtidigt som den ger en helhetsbild av den intervjuades föreställningsvärld (Scherp, 2013). Man kan dra paralleller mellan vanliga kartbilder och den spegling av tankestrukturer, som föreställningskartor ger. En karta är ämnad att ge en orientering i ett landskap. Den ska ge en förenklad överblickbar bild av något stort och komplext. En föreställningskarta blir på samma sätt ett verktyg för att få förståelse för en individs mentala landskap.

Som samtalsledare har man som uppgift att med hjälp av fördjupande frågor bidra till att de man samtalar med upptäcker och formulerar sina egna föreställningar och åskådliggör dessa föreställningar i form av en föreställningskarta. Detta har i sin tur visat sig vara till hjälp vid upptäckandet av ytterligare föreställningar.

Syftet med samtalet är dels att man vill bidra till att den man samtalar med blir mer klar över sin syn på fenomenet dels att man vill fördjupa sin egen förståelse av intervjupersonens förståelse. Det är viktigt att betona att samtalet inte syftar till att värdera någons förståelse, utan syftet är att förstå hur någon tänker, förstår eller upplever någonting. Samtalet är alltså inte ett forum för en diskussion utan används till att skapa ett underlag för lärande.

Konstruktionen av denna grafiska kartbild underlättas om man har tillgång till:

- självhäftande lappar – till exempel post-it-lappar,
- ett stort papper – till exempel blädderblockspapper,
- ett bord att lägga pappret på så att samtalsledaren kan skriva på det så den man samtalar med kan läsa det som skrivs,
- ostörd tid.

Föreställningskartan konstrueras tillsammans med medarbetaren. Man ber först medarbetaren att formulera ett antal nyckelord eller nyckelfraser som beskriver förståelsen av den fråga man är intresserad av, det vill säga svara på frågan och skriva ner dem på post-it-lappar. Ett nyckelord eller en fras på varje lapp.

Nästa steg är att intervjupersonen placerar ut lapparna på ett stort tomt papper till exempel ett blädderblockspapper, som ger gott om utrymme att skriva på. Det är viktigt att sitta så att det både går bra att skriva för samtalsledaren och att det som skrivs går att läsa av den man samtalar med. Lapparna placeras ut av den man samtalar med på ett sätt som han eller hon finner lämpligt det vill säga ordna, och/eller gruppera lapparna på ett för henne eller honom meningsfullt sätt.

Utgångspunkten för det fortsatta samtalet är att begripa sig på den förståelse som lapparna representerar. Ett vanligt misstag är att man tror att man förstår innebörden i nyckelorden. Samtalet och utarbetandet av föreställningskartan bygger istället på att man inte förstår begreppen på samma sätt som den man intervjuar och därför behöver ställa förståelsefördjupande frågor av karaktären:

- Du har skrivit ..... "hur tänkte du då?"
- "Kan du hjälpa mig att förstå hur du menar med .....?"
- "Det där lät intressant. Kan du beskriva lite närmare?"
- "Kan du utveckla det litet mer?"
- "Hur menar du?" och så vidare.

En del har uttryckt att det är svårt att komma på vilka frågor man ska eller kan ställa. Det brukar kunna gå lättare om man tänker sig frågorna som nyfikenhetsfrågor. Frågorna ska vara icke-styrande. Samtalet börjar lämpligen med att man frågar intervjupersonen om vilket nyckelord man ska börja med. Intervju-

personen väljer oftast det nyckelord hon ser som viktigast. Man kan även fråga hur det kommer sig att han eller hon valde att börja med den lappen. Därefter fortsätter samtalet om de andra nyckelorden i den ordning som den intervjuade väljer att gå vidare. Syftet är att få en allt tydligare och mer nyanserad bild av det som medarbetaren skrivit ned på lapparna.

Det är en fördel om man använder sig av medarbetarens egna ord så mycket som möjligt när man försöker skriva ned kärnan i det som sägs. Detta görs dels för att minska risken för påverkan, det vill säga att den som leder samtalet lägger sina ord i den intervjuades mun, dels för att hon eller han ska kunna bedöma om bilden som växer fram stämmer.

När den intervjuade inte har något mer att tillägga övergår samtalet från en fördjupning av varje del till en beskrivning om och i så fall hur delarna är relaterade till varandra. Redan under samtalets gång kan naturligtvis samband bli uppenbara och bör då markeras. Delarna knyts till varandra genom pilar och streck som illustrerar att olika delar i kartan påverkar varandra ömsesidigt. Båda ser det mönster som växer fram och kan upptäcka samband mellan faktorer, uppbyggnader, teman, olikheter, oklarheter, motsägelser etcetera. När föreställningskartan är klar betraktar man tillsammans det som har växt fram och försöker sammanfatta bilden och reda ut eventuella oklarheter. Den intervjuade får till slut godkänna resultatet och har möjlighet att göra korrigeringar. I figur 6 på nästa sida visas ett exempel på en föreställningskarta.

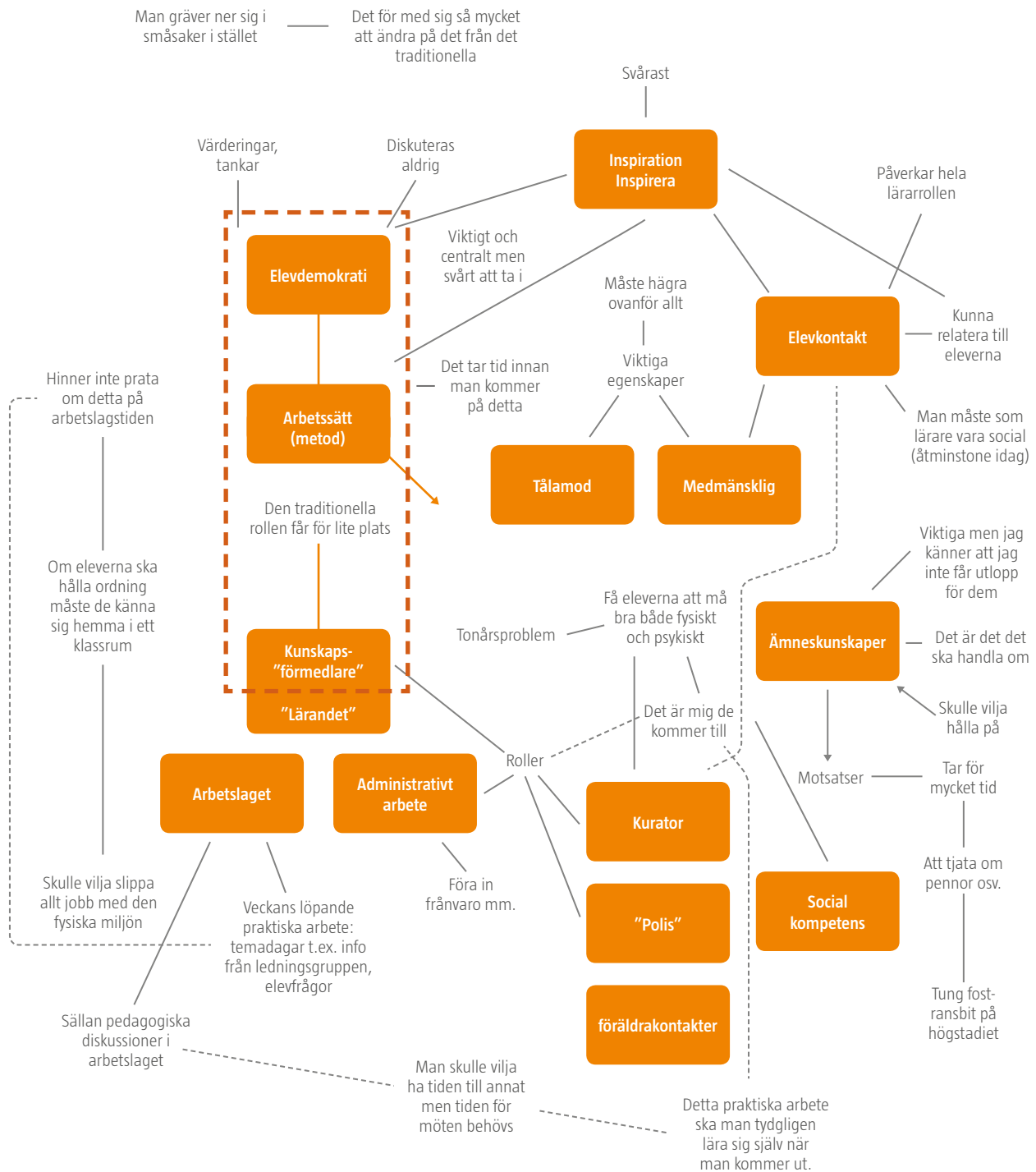
Vad fångar metoden?

Att använda sig av föreställningskartor stämmer med de kriterier som anses karaktärisera en kvalitativt bra intervju:

- Omfattningen av spontana, rika, specifika och relevanta svar från den intervjuade.
- Ju kortare intervjufrågor och längre intervjusvar, desto bättre.
- Den grad i vilken intervjuaren följer upp och klargör meningen i de relevanta aspekterna av svaren.
- Den ideala intervjun tolkas i stor utsträckning under loppet av intervjun.
- Intervjuaren försöker verifiera sina tolkningar av intervjupersonens svar under intervjuens förlopp.
- Intervjun är "självkommunicerande" – den är en historia i sig som knappast kräver mycket extra beskrivningar och förklaringar.

Initiativet vid skapandet av föreställningskartan överlämnas till den man samtalar med när denne formulerar nyckelorden. Samtalsledarens uppgift är att försöka begripa sig på vad de betyder. Lapparna följs upp och meningen klargörs så långt som är möjligt utan att relationen äventyras. De öppna frågeområdena ger stort utrymme för medarbetaren att utveckla sina tankar.

Det grundläggande förhållningssättet i en intervju med föreställningskarta bör vara att man som samtalsledare inte förstår någonting av det man vill förstå, eller tror sig ha förstått, det vill säga att man inte ska utgå från att man har förstått utan fortsätta att fråga. Samtalar man med personer i en miljö som man känner väl, som när det gäller arbetskamrater, står man inför ett problem. Att känna till verksamhetskulturen i allmänhet och att känna till den kultur som är specifik för ett arbetslag eller att känna den man samtalar med, underlättar arbetet med att förstå – så länge som man tror att man inte förstår. När man börjar tro att man förstår så upphör den så kallade *kulturkompetensen* att vara en tillgång och blir snarare ett hinder därför att man tror sig förstå utan att förutsättningslöst undersöka detta.



Figur 6. Föreställningskarta över förståelse av skolans uppdrag.

En annan fördel med samtal med förståelsekarta är att man har en möjlighet att *orientera sig, stanna upp* och *gå vidare* under samtalets gång, eftersom metoden innebär att man på kartan skriver ner centrala delar av vad som sägs och hur de hänger ihop. Genom att samtalet blir dokumenterat och tydligt, underlättas reflektion över tankemodeller och kan därigenom fungera vägledande för vidare fördjupning, nyansering och eventuell omvärdering under tiden samtalet genomförs. Erfarenheter av metoden visar att de man samtalar med upplevt det stimulerande att skapa en bild av sitt eget tankemönster, då bilden ofta klargör föreställningar och samband mellan olika föreställningar, som många gånger legat dolda.

Användningsområden

- Om man vill hjälpa andra att själva bli mer medvetna om hur de tänker om eller förstår ett fenomen.
- Om man vill fördjupa sin egen kunskap om hur andra tänker eller förstår ett fenomen.
- Som utgångspunkt för utmanande möten.
- Struktur för medarbetarsamtal.
- För att synliggöra variationen i värderingar eller föreställningar i ett arbetslag.
- I konfliktsituationer, när man tänker olika. För att klargöra hur man tänker.
- Analys av föreställningskartor.

Efter att ha fångat variationen i uppfattningar kan nästa steg vara att söka mönster i variationen som grund för gemensam kunskapsbildning. Vi har använt oss av tre olika sätt att analysera föreställningskartorna som gör att man kan upptäcka likheter och olikheter mellan olika föreställningskartor. Två av analysmodellerna riktar in sig på innehållet i kartorna medan den tredje metoden är inriktad på att hitta likheter och olikheter i kartornas strukturella uppbyggnad oberoende av innehållet det vill säga av begrepp som använts.

När man söker efter mönster utifrån kartornas strukturella uppbyggnad är man intresserad av hur förståelsestrukturerna är uppbyggda. Strukturella analyser av kartor kan ligga till grund för bedömningar av behov av förståelsefördjupande utvecklingsinsatser. De innehållsliga mönstren är oftast viktigare och lättare att hantera i skolutvecklingssammanhang.

Det innehållsliga mönstersökandet kan inriktas mot helheten eller de delar som kartorna är uppbyggda av. När man söker efter helhetsmönster försöker man fånga helhetsbudskapet i de olika föreställningskartorna; vad är det för helhetsbudskap som kartan uttrycker? För att få en helhetsbild av en föreställningskarta behöver man se till både de innehållsliga delarna och hur de är relaterade till varandra genom pilar eller andra kopplingar. Man undersöker även om det är vissa begrepp som är mer centrala än andra genom att många kopplingar till andra begrepp utgår från detta begrepp. Om man är fler som hjälps åt att hitta helhetsmönster bland föreställningskartorna är det strukturerade lärande samtalet till god hjälp i mönstersökandet. Efter att man benämnt helheterna som präglar de olika föreställningskartorna kan man använda sig av tabellmetoden att få en bild av förekomsten av olika helheter. Tabellmetoden beskrivs i nästa avsnitt.

Vid den andra innehållsliga analysen riktar man in mönstersökandet mot de olika delar och begrepp, som finns i föreställningskartorna. Även här har tabellmetoden visat sig vara till stor hjälp för att få en bild av förekomsten av olika föreställningar. Med hjälp av tabellmetoden går det relativt fort att kategorisera de olika utsagorna i föreställningskartorna. Texten som man skrivit runt "post-it"-lapparna är till hjälp när man väljer vilket begrepp man ska använda för att benämna en viss föreställning.

Oavsett om man söker mönster i föreställningskartornas helheter eller delar kan man använda sig av en induktiv eller deduktiv ansats. Om man använder sig av en induktiv ansats låter man kategorierna växa fram ur materialet. Om man arbetar deduktivt utgår man från ett befintligt kategorisystem i vilket man sorterar in materialet. Det går givetvis även att kombinera båda dessa ansatser.

När man genom sin analys av ett antal föreställningskartor funnit mönster återstår att dra lärdomar utifrån mönstret eller mönstren det vill säga att förstå varför mönstren ser ut som de gör. De mönster man upptäckt eller skapat kan till exempel synliggöras med en ny föreställningskarta på metanivå som visar på mönstret i de kartor som utgjort underlaget för metakartan.

#### Tabellmodellen

Om man vill använda sig av den induktiva ansatsen för att upptäcka mönster i variationen kan man använda sig av tabellmodellen. Det kan vara svårt att se mönster och få en överblick och helhetsbild av allt som uttryckts när man har ett omfattande *datamaterial* i form av intervjuvar, lärdomar, meningar och nyckelord. Läser man alltför överskådligt kan innebörden i varje utsaga gå förlorad. Läser man å andra sidan varje utsaga mycket noggrant tappar man lätt helheten. Ett sätt att samtidigt läsa med eftertanke och skapa mönster är att använda sig av tabell- och sorteringsfunktionen i ett vanligt ordbehandlingsprogram där man låter kategorier växa fram utifrån medarbetarnas utsagor.

Tillvägagångssätt:

- Skriv varje enskild utsaga i ett vanligt Worddokument och gör en radbrytning (tryck enter) efter varje ny utsaga.
- Markera allt. Gå upp till "Tabell" och välj "Infoga tabell". Varje utsaga kommer då på varsin rad i en tabell.
- Infoga en kolumn till vänster.
- Läs därefter varje utsaga för sig och tilldela den ett numeriskt värde genom att sätta en siffra på samma rad i den infogade kolumnen.

De utsagor som man uppfattar handlar om samma sak bildar en kategori och tilldelas samma numeriska värde. Varje ny kategori som behövs för att fånga de olika utsagorna tilldelas en ny siffra. Det kan vara bra att använda de första raderna i tabellen till en kodnyckel där man benämner varje kategori och anger dess numeriska värde.

Man kan välja åtminstone två tillvägagångssätt när man kategoriserar utsagorna. Man kan ta varje utsaga i den ordning de förekommer i tabellen och tilldela den det numeriska värde som överensstämmer med den kategori till vilken utsagan hör. Man skapar successivt nya kategorier vartefter man stöter på utsagor som inte passar in i redan skapade kategorier. Nya kategorier växer fram vartefter man kommer längre ner i tabellen med utsagor. Exempelen som används här kommer från intervjuer med lärare. Intervjufrågan var: "Vad innebär det för dig att vara lärare?".



## EXEMPEL PÅ PÅBÖRJAD KODNING

1	Lyssna
2	Relationer
3	Förtroende
4	Väcka intresse
1	Lyssna och känna med
2	Goda relationer med eleverna
3	Visa förtroende
2	Relationen med eleverna är jätteviktig
1	Se, lyssna ta in, reflektera
4	Väcka kunskapsörst (många elever är skolskadade)
3	Eleverna ska ha förtroende för mig (de kommer med problem)
4	Berätta om något som intresserar dem, så att de börjar fråga
1	Vara lyhörd (lyssna på elevernas bekymmer och på vad de kan)
3	Ha elevernas förtroende
	Integrera med kärnämnen
	Alla elever är inte lika

Om flera betydelser ryms i en och samma rad som vid "Se, lyssna ta in, reflektera" behöver man infoga en rad och flytta över "reflektera" som hör till en annan kategori än "Se, lyssna ta in".

Är materialet stort och innehåller många innehållsmässigt olika utsagor kan man behöva arbeta i olika etapper. Efter att ha skaffat sig en överblick över materialet skapar man tre eller fyra kategorier som vardera tilldelas ett numeriskt värde varefter man går igenom hela materialet och sorterar in de utsagor som passar in i de skapade kategorierna. Övriga utsagor hoppar man över så länge. Därefter går man upp till "Tabell" och väljer "Sortera" varvid de genomgångna utsagorna läggs sist i materialet i nummerordning. Man får då kvar en okodad reducerad grupp av utsagor. Man börjar då om med att skapa ett begränsat antal nya kategorier och plockar in de utsagor som passar in. De utsagor som inte passar in lämnar man för tillfället. Därefter sorterar man igen och börjar på nytt med de kvarvarande okodade utsagorna. Man får ofta ett begränsat antal utsagor kvar på slutet som inte går att kategorisera.

**EXEMPEL PÅ EN DELVIS SORTERAD TABELL**

	Få eleverna att ta för sig och känna att det vi gör tillsammans är viktigt
	Goda relationer med eleverna
	Relationen med eleverna är jätteviktig
	Integrera med kärnämnen
	Alla elever är inte lika
<b>1</b>	<b>Lyssna</b>
	Lyssna och känna med
	Se, lyssna ta in, reflektera
	Vara lyhörd (lyssna på elevernas bekymmer och på vad de kan)
<b>2</b>	<b>Förtroende</b>
	Visa förtroende
	Eleverna ska ha förtroende för mig (de kommer med problem)
	Ha elevernas förtroende
<b>3</b>	<b>Väcka intresse</b>
	Väcka kunskapstörst (många elever är skolskadade)
	Berätta om något som intresserar dem, så att de börjar fråga

När man kategoriserat samtliga utsagor undersöker man igen om de kodade utsagorna är lika och kodar om dem som inte stämmer med den kategori som den blivit tilldelad. Man får här hjälp av materialet att se likheter och olikheter. Genom att lägga till en eller flera kolumner kan man skapa underkategorier till varje huvudkategori.

En nackdel med tabellmetoden är att man delar upp en berättelse i ett antal åtskilda och isolerade utsagor vilket gör att man tappar helheten. En föreställning om en företeelse utgörs oftast av ett antal delföreställningar som är mer eller mindre fast kopplade till varandra varav vissa är mer centrala och andra mer perifera i den meningsskapande helhet som föreställningen utgör. Föreställningarna kan till sin innehållsliga karaktär vara mer konkreta och utgöra beskrivningar av hur man anser att man ska agera eller mer teoretiska där man beskriver de idéer som ligger bakom ett tänkt agerande.

## Lärstämma

Ett problem med lärandet i lärgrupper är hur man ska lyckas med att få de lärdomar som växer fram i de olika lärgrupperna att bli levande även för andra medarbetare än de som aktivt deltagit i kunskapsbildningen. Om man bara informerar varandra eller försöker implementera förändringar hamnar man i ett läge där man inte kan förvänta sig att lärdomarna kommer att få någon större betydelse på handlingsnivå för andra än för dem som ingått i respektive lärgrupp. Man behöver hitta former där övriga medarbetare blir involverade och medskapande i så hög grad som möjligt.

Ett sätt är att använda sig av lärstämmer för att sprida de lärdomar som växer fram olika lärgrupper. Man avsätter vanligtvis en dag där medarbetare från olika lärgrupper tar del av och bearbetar de lärdomar man kommit fram till i sina ordinarie lärgrupper. Ibland sätter man samman grupperna så att de som arbetat med samma lärområde, men i olika lärgrupper och på olika räddningstjänster, träffas för att fördjupa sig i det gemensamma lärområdet genom att ta del av och jämföra de lärdomar man kommit fram till och hjälpa varandra att upptäcka nya aspekter som kan bilda underlag för fortsatt lärande. Vid andra tillfällen sätter man samman lärstämman lärgrupper med medarbetare som arbetat med olika lärområden. Uppgiften i dessa grupper är att försöka se mönster i de olika lärdomar man kommit fram till som grund för slutsatser av mer generell natur om räddningstjänstens insatser. De lärdomar man kommer fram till dokumenteras och bildar grundstomme i dokumentationen av kvalitetsarbetet.

## Kommunikation

Alla har förmodligen varit med om samtal som efteråt känts mycket bra respektive samtal där det bestående intrycket blir att man inte nådde fram till varandra. Det är inte bara *vad* vi säger som avgör hur andra kommer att reagera, utan det beror i mycket hög grad på sättet att kommunicera.

### Vara på samma våglängd eller att prata förbi varandra

De flesta känner intuitivt skillnaden mellan ett samtal som präglas av att man är på samma våglängd respektive ett samtal där man pratar förbi varandra. Skillnaden märks både under samtalets gång och efteråt. Samtal där man nått fram till varandra upplevs i allmänhet som berikande och utvecklande medan samtal där man pratat förbi varandra oftast ger olust- och osäkerhetskänslor. Skillnaden ligger inte i att man har olika åsikter om den sakfråga man samtalar om utan snarare i sättet att samtala. Våra samtal handlar främst om vad vi ser, vad vi hör, vad vi tänker och vad vi känner.

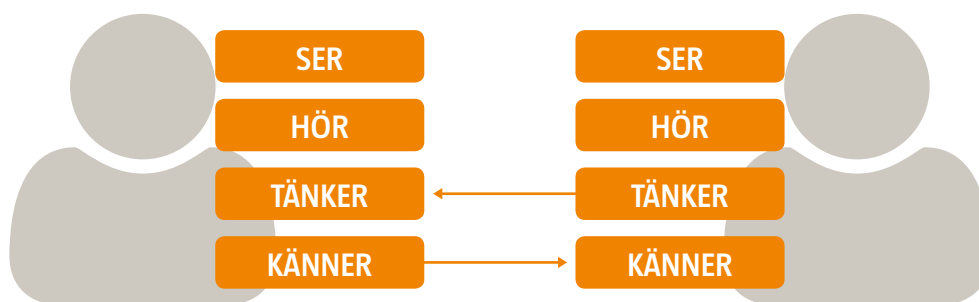
Samspelet mellan dessa fyra samtalsdimensioner har visat sig ha stor betydelse för hur man upplever ett samtal. Om den ena pratar om hur han tänker och den andre pratar om vad han känner pratar man om två olika aspekter eller dimensioner av en och samma verklighet, vilket ofta leder till att man upplever att man pratar förbi varandra.

Ett exempel är när journalister frågar en friställd arbetare *"Hur känns det nu när man ska lägga ned fabriken?"* och får svaret: *"Man får väl räkna med att staten går in och tar sitt ansvar och ger stöd så att vi kan fortsätta."* Intervjuaren frågar efter känslorna, men svaret handlar om vad personen tänker, det vill säga intervjuaren har inte fått svar på det han frågat efter. Man har pratat förbi varandra. Det kan schematisk framställas så att varje samtalsdimension har en kanal på vilken man sänder och mottar budskap, se figur 7 på nästa sida.

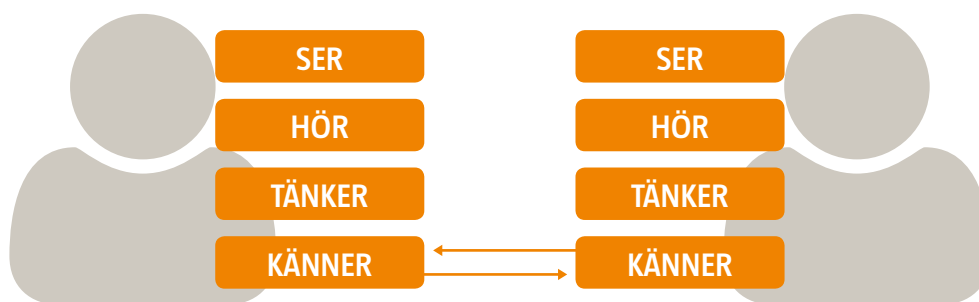


Figur 7. Kommunikationskanaler.

Om mottagaren av ett budskap ger svar på samma kanal som budskapet sändes på, är man på samma våglängd. Om mottagaren av ett budskap ger svar på en annan kanal än den budskapet sändes på, pratar man förbi varandra (figur 8).



Figur 8. Att prata förbi varandra.



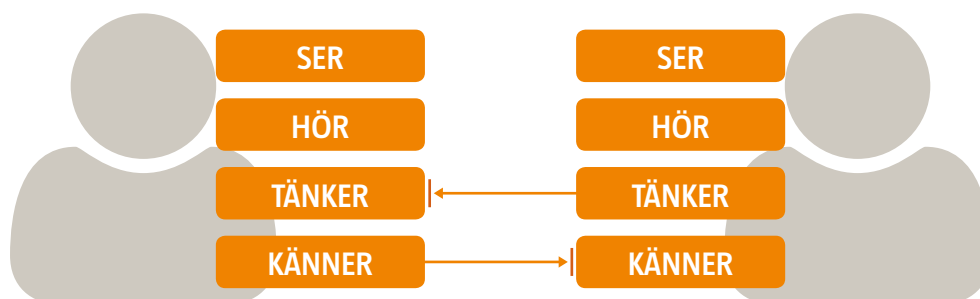
Figur 9. Att vara på samma våglängd.

Det är naturligtvis inget hinder att byta kanal, till exempel övergå från att prata om vad man känner till att prata om vad man tänker. Men man bör först svara på den kanal som den andres budskap kom på. En fördjupning av samtalet underlättas av att samtalet sker på samma våglängd.

Om samtalet bara berör vad man sett eller hört är det ett förhållandevis ytligt samtal i den meningen att man inte avslöjar något om sig själv utan bara beskriver vad man sett eller hört. Ju fler kanaler som används i ett samtal desto mer fullständig och djup blir kommunikationen. Man använder olika kanaler mer eller mindre beroende på vem man samtalar med. Vid samtal med ytligt bekanta tenderar man att begränsa samtalen till vad man sett eller hört. Vissa vänner

och kollegor har man ett mycket intensivt och givande tankeutbyte med, men man pratar inte om vad man känner. Med andra är det lätt att prata om vad man känner, medan intellektuella diskussioner inte är så djupgående. Med ytterligare andra har man både en givande tankemässig och känslomässig kontakt.

Framför allt samspelet mellan tanke- och känslkanalerna tycks vara mycket betydelsefullt för hur samtalet och kontakten upplevs. När man hör uttryck av typen *"Honom går det inte att prata med!"* respektive *"Hon fattar ju ingenting, det är hopplöst att prata med henne!"* kan det bero på att de pratar förbi varandra på så sätt att den ena bara pratar på tankekanalen och den andra bara på känslkanalen. Detta ger båda upplevelsen av att det inte går att prata med den andre. Det tycks vara så att om man inte får svar på samma kanal som man själv pratar så stänger man de övriga kanalerna. Om jag pratar om vad jag känner och den andre direkt svarar med tankar för att till exempel övertyga mig om någonting så tar jag inte emot det budskapet utan min tankekanal stängs för ingående budskap, se figur 10.



Figur 10. Stängda kanaler.

Att prata förbi varandra leder till att ingen tar emot den andres budskap vilket leder till en försämring av kontakten. Känslan av att den andre inte bryr sig om vad jag säger övergår lätt till slutsatsen att man inte betyder något för den andre.

### Aktivt lyssnande

Det är inte alltid så lätt att uppfatta på vilken kanal andra kommunicerar. Oftast behövs ett, i ordets innersta mening, aktivt lyssnande för att fånga in och uppmärksamma budskap som ges på känslkanalen men i förklädd form. På ytan kan det verka som en diskussion eller argumentation med bara tankar men under detta finns ofta budskap på känslkanalen. Det är då viktigt att upptäcka detta och ibland lyfta fram det.

Jag förstår

*"Jag förstår"*, är ett vanligt uttryck i samtal. Situationen kan vara den att en person försöker beskriva hur han har det och den lyssnande svarar *"Jag förstår"*, med jämna mellanrum. Avsikten är nog oftast att uppmuntra den andre att fortsätta att prata eller visa att man lyssnar, men det är stor risk att effekten blir den motsatta. Den andre kan tänka *"Om du tror dig förstå mig så snabbt, så begriper du förmodligen ingenting"* eller *"Om du redan förstår mig så behöver jag ju inte säga mer då."* Vi förstår ofta mindre än vad vi tror och missförstånden är många. Man tolkar alla budskap och det är en klar fördel att kontrollera om man uppfattat budskapet rätt i stället för att utgå ifrån att man gjort det. Det innebär att man istället för att säga *"Jag förstår"* hellre bör fråga *"Hur menar du?"* eller *"Menar du att..."* och fylla i med det man tror den andre menar.

Förutom att man på detta sätt minskar antalet missförstånd, fördjupar man också samtalet. Frågandet hjälper till att fånga upp fakta och känslor i det som sägs och hjälper den som pratar att bli mer klar över sina svårigheter eller ståndpunkter. Ett aktivt lyssnande av det slag som beskrivs här bidrar till att skapa ett mer öppet förhållningssätt i samtalet. I och med att jag lyssnar aktivt och med hjälp av ”Menar du...” försöker förstå vad andra menar, så ger jag den som pratar budskap av typen ”Jag är intresserad av vad du har att säga. Jag är säker på att du har något viktigt att bidra med. Jag önskar förstå det du säger.” Budskap av denna typ underlättar naturligtvis för den andre att våga dela med sig av både tankar och känslor, och därmed inverkar det också gynnsamt på kommunikationen i sig. Det finns ytterligare ett antal frågor som syftar till att fördjupa förståelsen.

Ofullständiga utsagor behöver förtydligas

För att kunna fördjupa förståelsen av vad som sägs och vara till hjälp med att medvetandegöra vad som hindrar en fortsatt utveckling hos den man samtalar med kan man behöva ställa förtydligande frågor av olika slag. Det finns en del vanliga uttryck som utgör hinder för att se nya eller annorlunda möjligheter (Bandler & Grinder, 1975). En typ av oklarheter består av generaliseringar som ibland är hindrande för utveckling och behöver ifrågasättas.

Exempel:

”Det är svårt att prata.” Den fullständiga utsagan skulle kunna vara: ”Det är svårt för mig att prata om insatsen med dem som är negativa.” Det är alltså en uppgift för en lärledare att hjälpa till med att göra ofullständiga påståenden mer fullständiga. Detta sker med frågor av typen – För vem? Om vad? Till vad? Från vad? och så vidare.

#### EXEMPEL

A: ”Det är ingen hjälp att fly.” Lärledaren: ”För vem?”, ”Till vad?”

A: ”Jag är rädd.” Lärledaren: ”För vem eller vad?”

#### EXEMPEL PÅ SÄRSKILT VANLIGA TYPER AV BLOCKERINGAR ÄR:

a. Jämförande adjektiv: – re ex: finare, bättre, sämre, mer eller mindre – st ex: finast, bäst, sämst, mest, minst	”Än vadå?” ”Jämfört med vad?” ”Än vad?”
b. Man måste... Det är nödvändigt att... Man bör...	”Vad skulle hända om du inte gjorde det?” ”För vem är det nödvändigt?”
c. Det är inte möjligt att... Man kan inte...	”Vad skulle hända om du gjorde det?”

Dessa exempel visar hur man via förtydligande frågor kan hjälpa någon att reflektera över sina begränsande föreställningar och eventuella alternativ för sitt handlande. Att hjälpa till att nyansera och tydliggöra andras sätt att se på sig själva och omvärlden kan bidra till mer ändamålsenliga föreställningar.

Detta förhållningssätt är lärande till skillnad från det föreskrivande som ligger mer i linje med att ge råd eller beskriva hur andra bör bete sig i olika situationer. Exempel på en föreskrivande handledningsstrategi är följande reaktioner på några av de ovan beskrivna exemplen.

Medarbetaren:	<i>"Men jag kan bara inte..."</i>
Lärledaren:	<i>"Jodå, det är bara att..."</i>
Medarbetaren:	<i>"Det är nödvändigt att jag..."</i>
Lärledaren:	<i>"Det är det inte alls. Du kan mycket väl göra så att du..."</i>

Utifrån ett lärandeperspektiv bör ett lärandeorienterat förhållningssätt dominera. Det innebär inte att ett föreskrivande förhållningssätt alltid ska undvikas. Risken med ett föreskrivande arbetssätt är dock att den man samtalar med inte behöver reflektera, blir beroende, inte känner sig förstörd och tagen på allvar samt tror att det finns enkla färdiga patentlösningar på komplicerade problem.

#### Dubbla budskap

En del i det aktiva lyssnandet består i att lägga märke till dubbla budskap och försöka tydliggöra budskapet eller budskapen. Med dubbla budskap menar man en kommunikation där två motstridiga, oförenliga budskap ges samtidigt. Jag kan till exempel säga att jag är glad men samtidigt se ledsen ut. Det är inte bara med hjälp av ord som vi förmedlar budskap till andra. Förutom ord så kommunicerar vi med hjälp av mimik, gester, hud, genom att rodna, ögonen, kroppshållning och så vidare. Det är alltså när budskapen från dessa olika områden är motstridiga som vi talar om dubbla budskap. En anledning till att någon ger dubbla budskap kan vara att man vill dölja det man egentligen tycker.

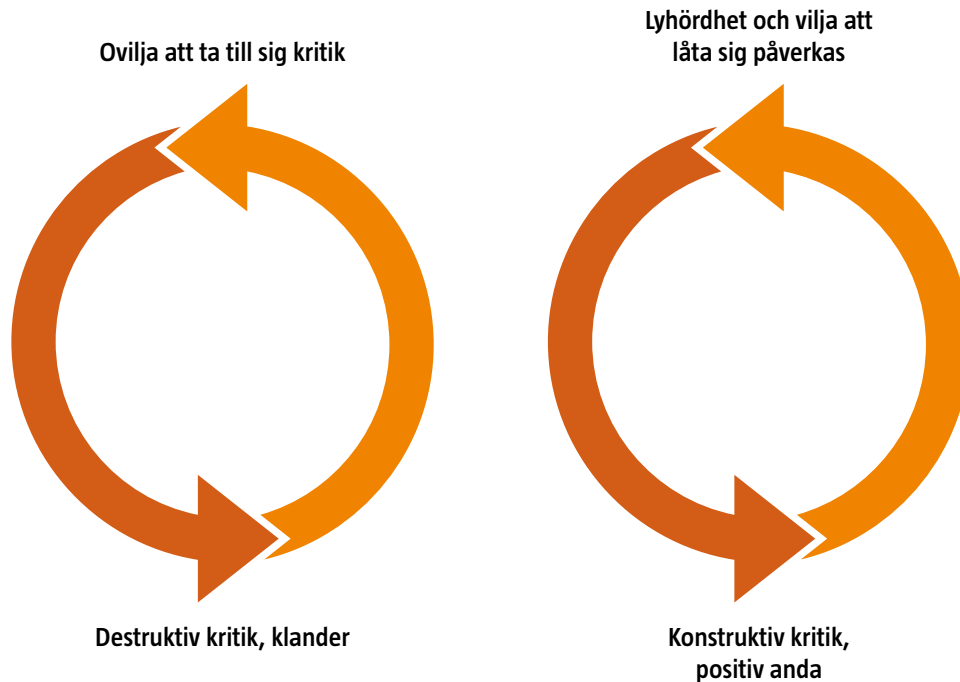
En annan och kanske vanligare orsak till dubbla budskap kan vara att man faktiskt känner dubbelheten inom sig. Det dubbla budskapet är en sann avspeglning av den inre verkligheten. Ofta är tankar och känslor inte i samklang med varandra det vill säga tankarna och känslorna säger olika saker inför en och samma situation. Man kan känna *"Mmm vad härligt, det gör jag"*, medan tankarna säger *"Nej, så gör man bara inte"*. Det är många gånger viktigt att lyfta fram dessa dubbla budskap så att man får klarhet i innebörden, det vill säga: så här tänker jag och så här känner jag.

Människor reagerar olika på dubbla budskap. En del låtsas inte höra budskapet utan ignorerar det. Andra har bestämt sig att lita på vad folk säger och inte försöka gissa sig till vad till exempel mimik och tonfall säger. Ytterligare andra har lärt sig att gå mer efter tonfall och kroppsspråk än efter orden och betraktar det icke-verbala budskapet som det sanna. Dessa tre reaktionssätt utgår ifrån att det i dubbla budskap finns någon form av lögn, vilket inte alls behöver vara fallet.

Vid betydelsefulla samtal är det viktigt att påtala dubbelheten i budskapet och undra vad det innebär. Exempelvis: *"Du säger att du är jättenöjd men du ser så besviken ut och det går inte ihop för mig. Kan du hjälpa mig att klara ut detta?"*

#### Att lyssna till och ta emot kritik

Den mest avgörande förutsättningen för att lyckas med att ta emot kritik är att man har en positiv inställning till återkoppling, att man ser detta som en möjlighet till lärande. Om denna anda genomsyrar organisationen så leder det till att samtalen oftast sker i en positiv anda även när det gäller att föra fram negativ kritik. Brist på lyhördhet och ovilja till att låta sig påverkas leder ofta till att kritiken framförs högljutt och klandrande vilket i sin tur tenderar att förstärka försvarsattityden hos den som är berörd av kritiken. Man hamnar antingen i en positiv eller i en negativ spiral som schematiskt kan beskrivas på följande sätt:



Spiralen kan initieras antingen via den attityd som man har till återkoppling eller genom det sätt på vilket kritik framförs. Kritik framförd på ett klandrande sätt bygger upp eller förstärker en negativ inställning till återkoppling. En ovilja att lyssna till kritik leder till blockeringar och klandrande samtalsmönster.

Vanliga reaktioner vid kritik är att:

Försvara sig – *”Ska du säga, du är inte ett dugg bättre så du ska inte komma och tala om för mig hur man ska vara!”*

Förklara sig – *”Ja, men du förstår att anledningen till att jag gjorde så kommer sig av att...”*

Att reagera på dessa båda sätt leder till att den som kommer med kritiken känner att man inte bryr sig och reagerar då oftast med att antingen ”slå” hårdare för att bryta igenom försvaret eller också med att själv heller inte låta sig påverkas. Ett tredje sätt att reagera på kritik är att:

Lyssna – *”Säger du det, det var något nytt för mig. Jag visste inte att andra uppfattade mig på det viset. Jag ska fundera vidare på det.”*

De två första reaktionssätten innebär att man blockerar sig för information eller kunskap om sig själv och utgör också ett hinder för en fördjupning av kontakten.

Att ge kritik

Innan man ger kritik till någon behöver man först och främst skärskåda sina motiv. Om den som får kritiken hyser tvivel om att man vill vara till hjälp är sannolikheten liten att kritiken ska leda fram till några positiva effekter. Andra motiv för att kritisera kan vara att:

- Man vill visa sin egen överlägsenhet efter förträfflighet.
- Man vill få utlopp för sin egen ilska.
- Man vill bestraffa.



Om det är dessa motiv som är de verkliga motiven ska man inte förvåna sig om den kritiserade inte tar till sig kritiken. I de flesta fall behöver man tänka igenom sitt sätt att ge kritik så att sannolikheten att den tas emot blir så stor som möjligt.

Skilj mellan beskrivning och värdering

Att kunna skilja mellan beskrivning och värdering är kanske det allra viktigaste när man ger kritik. När man beskriver, så pratar man i termer av *Jag tänker...*, *Jag känner...*, *Jag ser...*, *Jag hör...* När man värderar så pratar man i termer av *Du är...*

Det är stor skillnad mellan att säga *"Du är oduglig!"* (värderande) respektive att säga *"Jag tror att jag skulle lära mig mer om du kunde...!"* (beskrivande).

Motsvarande resonemang om att värdera andra, respektive att beskriva vad jag känner, går även att överföra till att ge beröm. Man kan ge beröm genom att positivt värdera någon annan, till exempel *"Åh, vad du är duktig och snäll!"*; *"Du är verkligen begåvad!"* eller man kan göra det genom att beskriva vad man känner, till exempel *"Det är verkligen roligt och stimulerande att diskutera med dig, jag får så många nya idéer."*

När det gäller att ge beröm till vuxna så upplever många det förmätet att vara den som värderar någon annan, vilket gör att man avstår från att ge beröm. Det är som vuxen lättare att ge och ta beröm av det slag som innebär att man beskriver sina egna reaktioner inför det man varit med om istället för att värdera andra. Det är även lättare att ta emot beröm av typen *"Det du sa gav mig en massa nya idéer"* i stället för *"Nu var du duktig"* eller *"Det var ett bra inlägg"*. Det ligger en ojämlikhet inbyggd i värderande beröm. Om denna ojämlikhet inte är legitim blir heller inte berömmet legitimt. För att undvika denna risk kan det vara klokt att i allmänhet ge beröm genom att beskriva vad man själv känner inför det andra gjort.

Varför-frågor

Varför-frågor är förmodligen en av de vanligaste frågorna när man lyssnar på någon annan och försöker förstå. Varför-frågor används dock även som ett sätt att tillrättavisa eller bestraffa. Varför-frågan innebär då inte ett genuint intresse av att försöka förstå utan syftar till att skuldbelägga och ge dåligt samvete. Frågan *"Varför gjorde du så?"* kan således innebära två helt olika saker. Tonfallet och de icke-verbala budskapen ger onekligen viss vägledning om man ska uppfatta frågan som en tillrättavisning och uttryck för missnöje eller som ett uttryck för omsorg och en vilja att förstå.

Det finns en uppenbar risk att varför-frågor blockerar mer än fördjupar samtal eftersom det är lätt att få känslan av att vara utsatt för förhör. Till detta kommer dessutom svårigheten att besvara varför-frågor. Man vet ofta inte varför man gör saker. Om man lyckas ge ett svar på en första varför-fråga följer ofta en ny varför-fråga som man inte klarar.

Om det är så att jag verkligen vill sätta mig in i en annan människas situation och fördjupa samtalet kan det vara klokt att ersätta varför-frågor med hur- och vad-frågor. Att fråga *"Hur tänkte du då?"* och *"Vad kände du då?"* eller *"Hur känns det nu efteråt?"* innehåller i sig ett budskap om att jag försöker förstå. Risken för att uppväcka försvar minskar. Det är vidare betydligt lättare att svara på den typen av frågor. Utifrån svaren på hur- och vad-frågor går det ofta lätt att även förstå varför.

Lärprocessen underlättas om kommunikationen karaktäriseras av att alla i gruppen upplever att de bidragit till resultatet och lärandet genom att man:

- Undviker dubbla budskap.
- Ger uttryck både för vad man tänker och känner utan att vara klandrande eller vädjande.
- Är på samma våglängd så att man inte pratar förbi varandra.
- Delar med sig av hur man ser på det som diskuteras utan att göra anspråk på att sitta inne med den absoluta sanningen det vill säga att man inte uttrycker sig i termer av "Det är så att...".
- Talar med i stället för till andra.
- Betonar dialogen framför diskussionen, det vill säga är inriktad på att förstå andras förståelser framför att hävda den egna förståelsens företräden.
- Ställer förståelsefördjupande frågor istället för att utgå från att man förstår.
- Skiljer mellan beskrivning och värdering.
- Låter hur- och vad-frågor dominera framför varför-frågor för att få en fördjupad förståelse.

## Referenser

- Abric (2001). A structural approach to social representations. *Representations of the social. Bridging theoretical traditions*. K. D. a. G. Philogène. Oxford, Blackwell publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning*. San Francisco: Addison Wesley.
- Bandler, R., and Grinder, J. (1976). *The structure of magic II*. Palo Alto, California: Science an Behavior Books, Inc.
- Brockriede, W. (1974). Rhetorical criticism as argument. *Quarterly Journal of Speech*, 60, 165–174.
- Dewey, J. (1965)(1938). *Experience & education*. (Seventeenth printing). New York: Collier Books.
- Drucker, P. E. (1974). *Management: Tasks, responsibilities, practices*. New York, Haper & Row.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. New York, Harper & Row.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action vol 1*. Boston MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande: texter, språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and Development* (Englewood CliÚ s, NJ: Prentice Hall).
- Lant, T. & Mezias, S. (1992). An organizational learning model of convergence and reorientation. *Organization Science*, 3 (1), 47–71.
- Lewin, K. (1963). *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. (Second impression). London: Tavistock Publications.
- Sandberg, J. (1994). *Human competence at work. An interpretative approach*. Göteborg: BAS at the School of Economics and Commercial Law at Göteborg University.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scherp, H-Å., & Scherp, G-B. (2007). *Lärande och skolutveckling: Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstads universitet. Karlstad University Studies 2007:4.
- Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling: Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1): 125–134.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousands Oaks, CA: Sage.

