



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PedK11  
Arbetslivspedagogik  
Kandidatuppsats, 15 hp  
61-90 poäng  
Datum: 2008-01-18

# Ledares utvecklingsmöjligheter i arbetet

Ylva Alpheim

Handledare:  
Viveka Jerndorf

## ABSTRACT

Arbetets art: Kandidatuppsats 15 poäng  
Sidantal: 41  
Titel: Ledares utvecklingsmöjligheter i arbetet.

Författare: Ylva Alpheim  
Handledare: Viveka Jerndorf

Datum: 2008-01-18

Sammanfattning: Ledare påverkar många människor och om ledare är medvetna om sitt eget lärande kan det finnas större chans att de även är medvetna och öppna för andras lärande vilket i sin tur kan gynna hela organisationens framtid.

Syftet med denna studie var att beskriva och analysera ledares uppfattning av sin utveckling i det dagliga arbetet, samt att diskutera möjligheter till förbättringar i förutsättningarna för ledares utveckling i vardagen. För att uppnå syftet genomfördes en kvalitativ undersökning med hjälp av semistrukturerade intervjuer med fyra ledare.

Resultatet pekar på att ledarna har ett i huvudsak anpassningsinriktat lärande med vissa drag åt det utvecklingsinriktade hållet. Ett uttalat utbildningsbehov finns hos ledarna och ett mindre handlingsutrymme än vad som är önskvärt för ledarnas lärande och utveckling märks.

I slutet av uppsatsen diskuteras förbättringar och förutsättningar för dessa ledares möjligheter till utveckling. Det finns förhoppningar om att ledarna kan utvidga sitt lärande genom att bland annat systematisera sina reflektioner i vardagen och planera sina erfarenhetsutbyten och i samband med det få mer utväxling av lärprocessen.

Nyckelord: Ledare, ledarskap, ledarskapsutveckling, erfarenhetsbaserat lärande, individuellt lärande, reflektion, arbetsliv, leader, development, management, action learning, individual learning, reflection.

# Innehållsförteckning

Förord.....	i
1. Inledning .....	1
1.1 Syfte .....	1
1.2 Avgränsningar.....	1
1.3 Pedagogisk relevans.....	2
2. Teoretisk bakgrund .....	2
2.1 Litteratur .....	2
2.1.1 Litteraturval .....	2
2.1.2 Källkritik .....	3
2.2 Ledarskap.....	3
2.2.1 Rollen som ledare.....	4
2.2.2 Proaktivt och reaktivt handlande.....	4
2.3 Lärande .....	5
2.3.1 Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande .....	5
2.3.2 Handlingsteorier .....	6
2.3.3 Erfarenhetsbaserat lärande .....	7
2.3.4 Att våga lära .....	8
2.3.5 Lära av andra .....	8
2.4 Förutsättningar för ledares lärande .....	9
2.4.1 Handlingsutrymme .....	9
2.4.2 Reflektion .....	10
2.4.3 Att våga handla för att lära.....	11
2.4.4 Återkoppling.....	11
2.4.5 Stöd till ledaren .....	12
3. Metod .....	12
3.1 Val av strategi .....	13
3.1.2 Empirisk studie.....	13
3.2 Genomförande.....	13
3.2.1 Val av metod för datainsamling .....	13
3.2.2 Urval.....	14
3.2.3 Förberedelser för datainsamling.....	14
3.2.4 Intervjuerna i praktiken .....	15
3.2.5 Bearbetning av insamlade data.....	16
3.3 Kvalitet.....	16

3.3.1 Kvalitetskrav .....	16
3.3.2 Etik .....	17
3.3.3 Metoddiskussion.....	18
4. Resultat av intervjuer .....	19
4.1 Ledarskap.....	19
4.2 Lärande .....	20
4.3 Förutsättningar för lärande.....	22
5. Analys .....	24
5.1 Ledarskap.....	24
5.2 Lärande .....	25
5.3 Förutsättningar för lärande.....	26
5.4 Sammanfattande slutsats .....	28
6. Diskussion.....	29
6.1 Fortsatt forskning.....	32
7. Referenser .....	33
Bilaga Frågetema/område .....	a

# Förord

*Den här uppsatsen har varit utvecklande men framför allt rolig att skriva därför att jag har ett stort engagemang i ämnet. Jag vill passa på att tacka några viktiga personer som har hjälpt mig att känna entusiasm i skrivandet.*

*Tack till mina intervjupersoner som generöst har delat med sig av sina tankar, ni lade grunden till denna uppsats. Tack till mina närmaste som har gett mig det utrymme jag har behövt under arbetet med uppsatsen. Ni har varit förstående trots att jag har levt i en "uppsatsbubbla".*

*Ett speciellt stort tack till min handledare, Viveka, därför att du gav mig stöd och vägledning men också stor frihet i mitt skrivande. Du såg exakt vad jag behövde förbättra och du kunde förmedla det på ett lärorikt sätt. Utveckling är mycket viktigt för mig och du kan verkligen konsten i att lära ut så att jag har haft möjlighet att utvecklas under denna tid. Det är ju just det pedagogik handlar om!*

*Jag vill också passa på att skicka en liten tanke till min lojala gamla följeslagare som i uppsatsens inledningsskede tyvärr hamnade i hundhimlen.*

*Som ett avslut på dessa rader vill jag citera Winston Churchills givna attityd i tillvaron: "I livets hinderlopp får man ta häckarna som de kommer."*

Helsingborg i januari 2008

Ylva Alpheim

# 1. Inledning

*”Att lära sig saker handlar om att plötsligt förstå något man alltid förstått, men på ett nytt sätt.”*

Doris Lessing, Nobelpristagare i litteratur 2007. (www.livet.se/ord)

Individer i arbetslivet måste hela tiden konfronteras med och hantera förändringar vilket gör att ny kunskap också måste tillföras till individen hela tiden. Det har alltid pågått förändringar i arbetslivet men förändringstakten accelererar mer och mer i dagens arbetsliv (Andersson, 2000). Denna snabba förändringstakt gör att omställningar inte längre är enstaka händelser utan mer ett normaltillstånd i arbetet. Den ökande utvecklingstakten kan skapa förvirring både hos medarbetare och hos ledare men det är ledarna som behöver hantera dessa situationer genom sitt ledarskap. Ledarskapet handlar mycket om att just *leda* andra människor och att *skapa* möjligheter för medarbetare att hantera olika arbetsuppgifter och situationer i arbetslivet. En förutsättning för att ledare ska kunna leda och skapa är att de har ett pågående lärande i arbetet.

Lärande på arbetsplatsen innebär inte bara ett lärande för ledare om de dagsaktuella färdigheterna utan också om att tillägna sig en framtida kompetens. Det handlar om en investering i utvecklingsmöjligheterna för ledare men också om att kunna använda de erfarenheter och den kunskap som ledare har tillägnat sig när det behövs i arbetssituationer (Boud & Garrick, 1999). För att kunna göra det behöver ledare, inte bara utveckling i form av formella utbildningar, de behöver också lära sig att utveckla sig själv i det dagliga arbetet med hjälp av bland annat erfarenheter och reflektion. Ledare påverkar många människor och om ledare är medvetna om sitt eget lärande kan det finnas större chans att de även är medvetna och öppna för andras lärande vilket i sin tur kan gynna hela organisationens framtid.

## 1.1 Syfte

Syftet är

- att med utgångspunkt från fyra ledares uppfattning beskriva och analysera hur de uppfattar sin utveckling i det dagliga arbetet samt
- att diskutera möjligheter till förbättringar i förutsättningarna för ledarnas utveckling i vardagen.

## 1.2 Avgränsningar

Formella läraaktiviteter är ofta kompetenshöjande utbildning som baseras på fakta och erhållande av regelbaserade kunskaper som utmärks av en hög grad av planering och organisering. Informella läraaktiviteter utmärks av en mindre grad av planering och

organisering och sker då arbetsuppgiften utförs och då problem hanteras i vardagens arbete (Kock, 2004).

I denna uppsats har jag valt att inrikta mig på hur ledare uppfattar sitt lärande i det vardagliga arbetet. Mitt intresse riktar sig i huvudsak mot ledarnas synvinkel och deras subjektiva uppfattning om sin egen utveckling i sitt dagliga arbete, det informella lärandet. Uppsatsen behandlar inte omgivningens perspektiv på hur dessa ledare utvecklas och därför är inga intervjuer gjorda med ledarnas chefer eller med de medarbetare som ingår i arbetsgruppen. Det formella lärandet omnämns men belyses inte i några djupare sammanhang då studiens fokus inte handlar om utbildningsprogram.

De personer som hade möjlighet att medverka i studien denna gång var män och det är möjligt att det hade varit intressant att anlägga ett genusperspektiv i detta men jag har valt att avstå från det. Dels för att gränsen för hur omfattande uppsatsen ska vara måste dras någonstans och dels därför att uppsatsen i huvudsak koncentreras på utvecklingsmöjligheter.

## 1.3 Pedagogisk relevans

Effektivt arbete innebär inte bara att producera resultat som varor eller tjänster utan också att lärande och utveckling av kunskap och andra mänskliga resurser gynnar både individens och verksamhetens utveckling (Ellström, 2004). En ledare som är villig att träna, reflektera och bearbeta sitt arbetssätt och sina resultat utvecklar sitt ledarskap. Det i sin tur leder till att ledaren har möjlighet att också utveckla och träna sina medarbetare (Svennerstål, 1996).

Lärandets effekter på individnivå har betydelse för hela organisationen och dess utveckling. En viktig del i organisationen är ledarna och deras uppfattning av den pedagogiska process som lärandet innebär. Ledare som reflekterar och bearbetar sitt eget lärande får kanske ökade möjligheter att i sin tur leda medarbetarna i deras pedagogiska processer.

## 2. Teoretisk bakgrund

I detta avsnitt kommer jag att ta upp den litteraturgenomgång som har föregåtts av studien. De områden som tas upp är *ledarskap*, *lärande* och *förutsättningar för ledares lärande*.

### 2.1 Litteratur

Under denna rubrik berättar jag om hur jag har gått tillväga för att välja litteratur och hur jag har förhållit mig till den.

#### 2.1.1 Litteraturval

För att skaffa mig en bakgrund och läsa på om ledarskap, lärande och villkor för ledares lärande sökte jag litteratur mer på bredden än på djupet i början. Via databaserna Lovisa

och Libris har jag sökt litteratur och flera av de böcker jag fann där har jag också lånat av universitetsbiblioteket. Artiklar söktes via ERIC, ELIN, Artikelsök och Esmerald Insight. Nyckelord som användes var ledare, ledarskap, ledarskapsutveckling, erfarenhetsbaserat lärande, individuellt lärande, reflektion, arbetsliv, leader, development, management, action learning, individual learning och reflection. Dessa ord har sedan kombinerats på olika sätt. Jag har också tittat i referenslistor i flera av de böcker och avhandlingar jag fann inom de områden jag hade för avsikt att studera. Under hela processens gång har jag återkommit för att söka ny litteratur vartefter jag har fått nya uppslag till exempel i samband med eller efter intervjuerna. Jag har även avstått att använda viss litteratur som jag i inledningsskedet trodde att jag skulle få användning av men det visade sig senare att det inte hade någon relevans för denna studie. I ett senare skede avsmalnade jag litteraturen och fokuserade på litteratur bland annat om ledarroller, olika former av lärande, handlingsutrymme och reflektion för att bättre kunna förstå dessa områden.

## 2.1.2 Källkritik

Några saker bör man tänka på när det gäller tillförlitligheten hos en källa. Ett äkthetskrav ska finnas vilket gör att frågan om materialet är äkta kan ställas. Oberoendekrav ska också finnas vilket betyder att forskaren ska ta reda på varifrån uppgifter och fakta kommer och på så sätt fastställa källans värde. Generellt kan det sägas att primärkällor är bättre än sekundärkällor. En annan sak som forskaren bör ha i åtanke är färskhetskravet vilket handlar om att det många gånger kan vara bra att gå till en nyare källa istället för att använda en gammal källa (Ejvegård, 1996).

Jag försökte ha ett kritiskt förhållningssätt till all litteratur jag läste inför uppsatsen och jag hade inte använt mig av litteratur som jag av någon anledning hade trott var äkta. Så långt som det var möjligt har jag använt mig av ursprungsförfattaren, primärkällan, och jag har också funderat kring vem författaren till dokumentet var och i vilket syfte handlingarna framställdes. Min första tanke var att använda mig av nya och relativt aktuella källor med sent publiceringsår men jag insåg snart att en del av den äldre litteraturen är nödvändig att använda då den är relevant för att uppsatsen ska få en bättre helhet. Då går det inte att utelämna äldre källor om de enligt min bedömning är relevanta för uppsatsens syfte.

## 2.2 Ledarskap

*“The best executive is one who has sense enough to pick good people to do what he wants them to do, and self-restraint enough to keep from meddling with them while they do it.”*

Theodore Roosevelt, President. ([www.livet.se/ord](http://www.livet.se/ord))

Det finns flera definitioner av ledarskap och en av dem är att ledarskap är det inflytande en ledare har över en grupp eller en organisation (Pedagogisk uppslagsbok, 1996). Den vanligaste skillnaden, som också har en överensstämmelse bland flertalet forskare när det gäller att definiera begreppet ledarskap och chefsskap är att ledarskap är en informell position vars funktion skapas i kraft av den person som utövar ledarskapet.



Detta ledarskap definieras ofta från faktorer som handlar om kommunikation, inflytande, motivation, flexibilitet, trovärdighet och engagemang. Chefsskap utgör en formell position som finns i en organisation och som automatiskt medför befogenheter av administrativa slag. Det formella ledarskapet innefattar aktiviteter som bland annat målstyrning, planering, uppföljning, budget, organisering och personalansvar (Lind Nilsson & Gustafsson, 2006).

### 2.2.1 Rollen som ledare

Ledarrollen har blivit mer inriktad på relation och samverkan än auktoritet och ordergivning idag. I praktiken innebär det att den nya sortens ledare bland annat inte leder genom att styra och kontrollera människor utan leder människor genom att fastställa mål och vara bärare av en organisationskultur. De är inte längre bara eventuella experter inom sitt yrkesområde utan skapar också förutsättningar för medarbetarna och använder medarbetarnas kompetens på bästa sätt genom att vara experter på att leda. De ser inte förändringar som ett nödvändigt ont utan är mer flexibla att hantera förändringar. Dagens ledare motiverar sina medarbetare genom att överlåta ansvar och utveckla dem (Larsson & Holt Larsen, 1992). Det krävs också att ledare är tydliga vilket inte är detsamma som ordergivning. Ledaren behöver kommunicera på ett tydligt sätt till sina medarbetare och graden av tydlighet kan möjligen variera något. Det krävs av en ledare som har en grupp medarbetare som är förvirrade och omotiverade att ledarskapet är tydligt medan en grupp som är hängivna och engagerade skulle kunna hantera ett mindre tydligt ledarskap (Yukl, 2006).

Ledarskapet har en inre sida som är lika viktigt som dess yttre uttryck. Den inre sidan handlar om ledarrollen och om ledarens förståelse om sig själv och sin omvärld. Ledarskap är i grunden en relation till andra människor och många goda intentioner faller på oförmågan till kontakt mellan ledare, medarbetare och omgivning. Om ledaren inte är medveten om sina egna känslor kan denne få svårigheter att avläsa de olika emotionella utspel som äger rum på arbetsplatser och i arbetsgrupper. Om ledaren har självkännedom och god relationsförmåga finns det en större möjlighet att hantera känsloutspel från medarbetarna och på så sätt bevara fokus på sakfrågorna (Lind Nilsson & Gustafsson, 2006). Det finns flera faktorer som hjälper en ledare att utvecklas i sin roll och en av dessa är i vilken grad ledaren motiveras till att lära och i hur hög grad ledaren uppmuntrar andra till att lära (Yukl, 2006).

### 2.2.2 Proaktivt och reaktivt handlande

Stereotypen av en ledare är ofta att de spenderar en betydande del av sitt arbete till framtida planering, noggranna analyser och strategier. Studier visar dock att de flesta ledare ägnar ovanligt lite tid åt sådant proaktivt handlande. Arbetsuppgifter som handlar om att planera teambuilding eller att förmedla och träna sina medarbetare i svårare uppgifter kräver mycket tid i anspråk. Tid som ledaren oftast inte har. Det är svårt för många ledare att hitta tid till att arbeta ostört i längre perioder vilket behövs om man ska kunna arbeta proaktivt. Den lilla tid som ledaren har i lugn och ro används oftast istället till att läsa och skriva e-post och hantera administrativt pappersarbete. Ett proaktivt handlande kan också minska risken för återkommande och olösta problem på grund av att ledaren kan arbeta med att förutse risker för problem. Alltför många ledare arbetar istället genom reaktivt handlande då de agerar på problem som redan uppstått. När

problem uppstår så uppkommer de ofta slumpvis och ledaren väljer att ta tag i några av problemen just när de blir medvetna om problemen medan andra problem ignoreras eller skjuts på framtiden. Det är alltså bara vissa problem som kommer att uppmärksammas av ledaren, då ledaren har fler problem att lösa än vad ledaren har möjlighet att hantera, och endast ett fåtal av dessa kommer att uppmärksammas omedelbart. Vidden av hur stort ett problem är blir en avgörande faktor för att känna igen och ta tag i problemet. Ledaren vet inte alltid hur allvarligt ett problem är eller kan bli. Det är mer sannolikt att ledaren tar tag i problemet om det är förenat med en press på ledaren som till exempel en deadline eller press och förväntningar från ledarens egen chef. Finns det ingen sådan press kan ledaren uppfatta att problemen liknar tidigare redan lösta problem, att problemen inte ligger inom ramen för ledarens ansvarsområde, att problemen är "luddiga" eller så uppfattar ledaren att mer resurser krävs för en lösning. I de sammanhangen tenderar ledare i värsta fall att ignorera eller skjuta på problemen för att det hela tiden kommer andra nya problem som ledaren behöver agera reaktivt på (Yukl, 2006).

## 2.3 Lärande

*"Erfarenhet är en bristfällig vägledare för människan och blir sällan åtföljd. Det människan verkligen lär något av är inte erfarenheten utan iakttagelsen."*

Henry Louis Mencken, Amerikansk Filosof. ([www.livet.se/ord](http://www.livet.se/ord))

Även lärandet har olika definitioner och en definition på lärande skulle kunna avse den verksamhet och det energiuppbådande som innebär att iakttagelser och information bearbetas och sammanförs till ny kunskap som är specifik för individen i fråga (Andersson, 2000). De flesta definitioner på lärande är att det är en process som leder fram till ett visst resultat, en kunskap (Wenglén, 2005). Dessutom finns det en samstämmighet bland forskare om att lärande i stor utsträckning sker samordnat med det dagliga arbetet (Ellström, 2004).

Det finns flera olika former av lärande men alla variationer av lärande innehåller en *lärprocess*. Själva processen av lärandet innebär en ständig förnyelse eftersom lärandet förutsätter att hela tiden få nya impulser eller erövra nya erfarenheter. Det gäller både det formella lärandet och det informella vardagslärandet. Genom egna upplevelser och erfarenheter i arbetet samt genom att reflektera och associera om världen utanför arbetet kan individen skapa och förändra villkoren i arbetsmiljön (Treekrem, 2006).

### 2.3.1 Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande

Det är viktigt att ha med i beräkningen, när man talar om arbetsplatslärande, att alla människor är olika och att vi därmed också efterfrågar och föredrar olika former av lärande. Vissa personer utnyttjar också alla möjligheter till lärande och utveckling som finns i arbetet medan andra inte är beredda att anta utmaningar för att lära sig mer. Som tidigare nämnts finns det flera olika former av lärande och *anpassningsinriktat lärande* (reproduktivt lärande) är en form av lärande. Anpassningsinriktat lärande handlar om att i relation till sin kompetens förbättrar eller förvärvar personen sin kunskap när det gäller

att hantera och klara av en viss typ av uppgifter eller situationer. Det gör personen genom att skapa en förmåga för att utföra en uppgift på mer eller mindre rutin och förutsättningarna tas ofta för givna. Kännetecknande för det anpassningsinriktade lärandet är också att det är utifrån styrt, till exempel från en chef eller från företagsledningen, vilket kan bidra till att individen får ett passivt förhållningssätt genom att få initiativ tas från individen själv. Istället väntar individen på direktiv från andra, oftast från chefen. Därför sker ett sådant lärande inte inifrån individen själv och från individens behov utan från yttre påverkan (Ellström, 2004; Folkesson, 2005).

*Utvecklingsinriktat lärande* (kreativt lärande) är en annan form av lärande. Det utvecklingsinriktade lärandet handlar om att kritiskt ifrågasätta och utveckla sina kunskaper och sitt förhållningssätt. Det betyder bland annat att personen prövar nya metoder och utvecklar nya arbetssätt. Det utvecklingsinriktade lärandet präglas istället av att personen drivs av en inre motivation till lärande. Om ett sådant lärande ska uppstå så krävs det att individen känner trygghet i sin yrkesroll och självständigt och aktivt söker utveckling och förändring. Individen behöver också söka lösningar som inte enbart löser de uppgifter och problem som andra har bett om att få lösta utan att individen själv vill hitta en lösning. En förutsättning för det inifrånstyrd lärande är att individen känner en tilltro till sin egen förmåga att ta ansvar för sitt lärande och aktivt söka olika lösningar på problem som dyker upp (Ellström, 2004; Folkesson, 2005).

Lärandet i arbetslivet sker ofta genom att individen till en början integreras i ett mer anpassningsinriktat lärande som ofta kan bestå av att den nyanställde tar lärdom av mer erfarna kollegor för att få nödvändig kunskap i sitt arbete. När individen är mogen att ifrågasätta rutiner, ta för sig, söka egna vägar och hitta nya arbetssätt övergår fasen till ett mer utvecklingsinriktat lärande. Dessa två former av lärande innehåller positiva och negativa typer av lärande och det är viktigt att komma ihåg. Det är lätt att tro att det utvecklingsinriktade lärandet bara är positivt och det anpassningsinriktade lärandet oftast är negativt men så är det inte. Ett utvecklingsinriktat lärande kan föra med sig negativ stress, oro, osäkerhet och otillräcklighet om det fokuseras för hårt på flexibilitet, ständig förändring och omprövning. Det anpassningsinriktade lärandet har en innebörd av just anpassning som kan visa sig genom passivisering eller underordning. Men om anpassningslärandet handlar om att lära sig att förstå och bemästra (bemästringslärande) en ny situation så är det i grunden positivt. Det bör tilläggas att ett kontinuerligt lärande i vardagen inte per automatik betyder att individen utvecklas utan kan istället innebära att individen anpassar sig till ofördelaktiga arbetsbetingelser som till exempel passivisering eller underordning (Ellström, 2004; Folkesson, 2005). Även ett negativt lärande kan förekomma i vardagen, vilket ofta är ett omedvetet sätt att lära. Det positiva lärandet är många gånger en planerad och mer eller mindre medveten process medan det negativa lärandet sker oavsiktligt och omedvetet. Det negativa lärandet kan leda till att individen blir passiv och underordnar sig och det i sin tur gör att individens utveckling hämmas. Negativt lärande kan ske till exempel i sådana situationer där individen har lärt sig att det inte finns möjlighet att påverka (Ellström, 1992).

### 2.3.2 Handlingsteorier

Ett annat sätt att identifiera lärandet är när det tillstöter problem. Vid uppkomna problem är individen fokuserad på att lösa problemet, helst snabbt och ibland likt

tidigare lösningar men individen ifrågasätter inte varför problemet uppstår (problem solving). Den varianten av problemlösning, som har en nära relation till anpassningsinriktat lärande, utvecklar inte sättet att arbeta utan det bidrar istället med att arbetet fungerar som det brukar, vilket i sin tur riskerar att samma problem kommer tillbaka och ingen förändring sker. Här klarar man inte av att lösa problem som kräver medvetenhet om och förändring av de underliggande normerna och värderingarna som styr. Dessa normer och värderingar kan behöva ifrågasättas för att lösa problemen på sikt och på ett djupare plan. För att lösa ett problem på djupet behöver individen reflektera över problemet och analysera varför problemet uppstår (problem setting) vilket gör att individen får bättre möjlighet att förändra de förutsättningar som skapar problemen. Individen kanske till och med behöver reflektera över sitt eget beteende i samband med problemet och hur individen själv agerar. Det hjälper inte heller att skylla på andra istället för att se på sig själv och hur individen själv hanterar problem. Det finns en skillnad i vad individer säger att de gör och hur de faktiskt agerar i praktiken oavsett om det finns problem att ta tag i eller inte. Argyris (1999) kallar dessa två *handlingsteorier* (på vilket sätt individer handlar) för ”espoused theory” (uttalad teori) det vill säga så som individen säger att den handlar och ”theory-in-use” (använd teori) så som individen faktiskt agerar, den senare teorin är ofta omedveten för individen själv. Det är många gånger ett stort avstånd mellan vad en individ säger att den gör och vad individen verkligen gör och det underlättar inte för lärande och förändring. En början till att minska avståndet mellan dessa två teorier är att förstå vad som görs och varför det görs för att få en insikt som sedan kan leda till förändring. Individer behöver lära sig att resonera kring sitt eget beteende i problematiska situationer för att bryta ner de försvarsmurar som finns och som blockerar lärandet. Detta underlättas av att det finns en dialog i organisationen om betydelsen av lärandet (Argyris, 1999).

### 2.3.3 Erfarenhetsbaserat lärande

Lärandet kan också ske genom erfarenheter och David Kolbs modell från 1971 (refererad i Boud, Keogh & Walker, 1985) är kanske den mest kända modellen för *erfarenhetsbaserat lärande*. Kolb beskriver lärandet som en cyklisk ständigt pågående process. Förenklat kan modellen förklaras i fyra faser. Fas ett är människors konkreta upplevelse, fas två innebär att människan reflekterar kring upplevelsen, i fas tre avskiljs den nya kunskapen från erfarenheten och slutligen genererar det till att människan gör nya aktiva försök. Med denna enkla modell över det erfarenhetsbaserade lärandet som Kolb konstruerat anser författarna att modellen tydliggör en beskrivning av den läroprocess som sker. För att ett erfarenhetsbaserat lärande ska uppstå behöver individen anstränga sig genom att engagera tankar och känslor. Själva kunskapen blir således sammanbunden med individen själv och individen kommer till insikt om tidigare erfarenheter. Eftersom erfarenheten och lärandet utgår från olika individer kommer dessa individer också att, när de har reflekterat och reagerat, dra olika slutsatser från samma situation (Boud, Keogh & Walker, 1985).

En viktig del för det individuella lärandet är att ha förmågan att göra kopplingar mellan erfarna handlingar, situationer och konsekvenser. Teoretiskt kan man säga att det handlar om att binda ihop Kolb's modell. De kopplingar som följer av den inre simuleringen gör att individer lär sig genom att laborera med sina egna minnen (Stein, 1996). Ett problem med erfarenhetsbaserat lärande är att det utvecklas rutiner i aktiviteter som upprepas dagligen i den praktiska verksamheten. Rutiner i form av

oreflekterade, vanemässiga handlingar som utförs utan någon större eftertänksamhet. Eftersom rutiniserade sätt att handla i stor utsträckning är omedvetna innebär det också att dessa är svåra att komma åt och reflektera över. Det inarbetade arbetssättet blir därmed svåråtkomligt för förändring och utveckling som ett resultat av detta förhållande. En central fråga när det gäller erfarenhetsbaserat lärande är också i vilken utsträckning man kan lära sig av erfarenheter som görs i olika praktiska situationer. Flera forskare uttrycker tveksamhet när det gäller det erfarenhetsbaserade lärandets betydelse för generella situationer. Det har visat sig att individen kan ha svårt att överföra det erfarenhetsbaserade lärandet till generella händelser. Andra forskare menar att individen genom erfarenheter i många situationer som är unika utvecklar föreställningar och antaganden om vad som kommer att hända i nästa situation. (Ellström & Ekholm, 2004)

### 2.3.4 Att våga lära

Lärande sker också när individen vågar ta steget ut från det som den upplever som lite obehagligt och helst vill undvika. När individen känner ett litet motstånd till att göra något som han eller hon inte brukar göra, att gå utanför ramen eller att handla utanför sin trygghetszon. När det gäller lärandets innebörd så lär vi så länge vi arbetar med nyskapande av något slag. Så länge vi befinner oss i trygghetszonen sker inget nytt lärande. Om vi stannar kvar i trygghetszonen blir resultatet stagnation men om vi provar att gå utanför det trygga och invanda finns förutsättningar för lärande. Om individen till exempel fattar mod och yttrar sig i en större samling av människor fast individen normalt inte brukar göra det så har han eller hon gett sig ut i det okända. Det kan ge tillfällig ångest att inte veta hur ens inlägg kommer att uppfattas. Individen kan få invändningar men också stöd för det individen har yttrat. Om det är invändningar eller stöd vet inte individen, som antligen har yttrat sig, på förhand. Under alla förhållanden kan individen dra ett antal slutsatser av sitt inlägg och om denne reflekterar kommer den att finna att hon eller han har lärt sig något. Det bästa sättet att inte lära sig något är att inte göra någonting utan att stanna kvar inom trygghetszonen. Vi lär oss alltså ingenting om vi stannar kvar i det invanda. Genom att våga och prova finns det förutsättningar för lärande och därmed förändring (Andersson, 2000).

Lärande innefattar en risk i att begå misstag men att ändå försöka och att våga. Ett tydligt exempel på att våga öva gäller vid inläring av språk. En av orsakerna till att vuxna har svårt att lära sig språk så snabbt och så bra som barn gör är av den enkla anledningen att vuxna är rädda för att säga fel. Barn övar genom att prata språket oavsett om det blir lite fel här och där medan vuxna helst vill att det ska vara rätt från början när de pratar och övar inte på samma sätt. De avstår hellre att lära sig än att verka fåniga inför andra. Om en organisation skapar en bra kultur för lärande kan det skapas förändringar bland annat via problemlösning och genom att applicera teoretiska principer till den praktiska verkligheten. Framgångsrikt lärande inträffar när kulturen och ledningen i en organisation stödjer lärandet och värdet av lärandet ska aldrig underskattas (Preston, 2004).

### 2.3.5 Lära av andra

Människan har en väl utvecklad förmåga att lära sig av andras beteenden. Alla människor behöver inte begå samma misstag för att var och en ska kunna lära sig att ett

visst beteende är mindre lämpligt. Människan har en förmåga att anpassa sina egna och andras erfarenheter till situationer där hon saknar erfarenheter själv (Stein, 1996). För att ha möjlighet att lära behövs arbetstid till att resonera tillsammans. Det är viktigt att avsätta arbetstid för ömsesidigt erfarenhetsutbyte regelbundet och att det som individen har lärt sig också kan omsättas i praktiken. Det är också mycket viktigt att de erfarenheter som gjorts tillåts påverka beslut och att den enskilde också har möjlighet att fatta sådana beslut. Om ens arbetssituation rationaliserar bort samtal, debatt och gemensam problemlösning angående arbetet kommer det att saknas varje tillstymmelse till en insiktsgivande lärprocess (Leyman & Gustavsson, 1990).

## 2.4 Förutsättningar för ledares lärande

*“Follow effective action with quiet reflection. From the quiet reflection will come even more effective action”*

Peter F. Drucker, Prof. of Claremont Graduate University. ([www.livet.se/ord](http://www.livet.se/ord))

Organisationer har ofta olika villkor för lärandet och det handlar om de betingelser i organisationen som försvårar eller underlättar ett lärande på individ-, grupp-, eller organisationsnivå (Ellström, 2004). En persons inriktning till lärande av en speciell situation är en kombination av personens sätt att erfa lärande och personens sätt att erfa själva situationen. Det kan finnas en medvetenhet om att ett lärande, en utveckling, faktiskt sker. Medvetenhet är inte det allra enklaste att förklara eftersom medvetenheten ibland finns men den är mer eller mindre tydlig för individen. En definition av medvetenhet är att vi är medvetna om allting hela tiden men att vi inte är medvetna om allt på samma sätt samtidigt. En del saker fokuseras och andra saker försvinner ur vårt fokus och vi är bara ytterst marginellt medvetna om det mesta. Plötsligt kan situationen förändras och då förändras även strukturen i vårt medvetande genom att något sätts i förgrunden och annat sjunker tillbaka i ett bakomliggande medvetande (Marton & Booth, 2000).

### 2.4.1 Handlingsutrymme

Varje situation där det finns möjlighet att lära har också ett visst *handlingsutrymme* och det gäller i högsta grad för en ledare att försöka identifiera sitt handlingsutrymme. När en individ ska välja samt tolka uppgifter och mål, fundera ut på vilket sätt dessa ting ska lösas och värdera resultaten som uppnåtts, så har individen olika grader av frihet att ta sig an detta. Denna grad av frihet att handla eller de upplevda möjligheter en individ tycker sig ha att handla och agera i ett visst sammanhang kallas för handlingsutrymme. Det objektiva handlingsutrymmet är det utrymme som finns inom varje organisation i form av normer, ramar, styrning och vad som tillåts i en given situation. Subjektivt handlingsutrymme är individens egen förmåga, självförtroende, kompetens och tidigare erfarenheter. Det subjektiva handlingsutrymmet innefattar även individens uppfattning om sitt utrymme att handla och om individen har en tendens att själv krympa sitt handlingsutrymme genom tolkningar av tidigare erfarenheter. Både det objektiva och

det subjektiva handlingsutrymmet har en avgörande betydelse för människans lärande. Finns det ett begränsat handlingsutrymme är det ett effektivt hinder för lärande. Handlingsutrymmet påverkas av organisationskulturen då kulturen står för normer, regler och föreställningar om vad som är ett önskvärt sätt för de verksamma inom organisationen att agera på i sociala situationer (Ellström, 1996).

## 2.4.2 Reflektion

Om den grundläggande förutsättningen finns hos ledaren, det vill säga att ledaren är medveten om att han eller hon lär sig, behövs lärdomarna bearbetas för att det ska vara möjligt att utvecklas. På arbetsplatsen sker den vanligaste formen av lärande genom diskussioner med kollegor och genom erfarenheter. En förutsättning för att identifiera och tolka den information som erfarenheterna ger är att det finns kunskaper som hjälper individen med detta. Ellström (1996) kallar detta för ett "moment 22" då lärandet som baseras på erfarenheter tycks förutsätta att individen har tillgång till mentala modeller som hjälper till att identifiera och tolka informationen som erfarenheten ger individen, samtidigt som det visar sig att det är mycket svårt för individen att utveckla en mental modell på grundval av erfarenhet. En möjlighet till att stödja erfarenhetsbaserat lärande är att skapa tillfällen i det dagliga arbetet för erfarenhetsutbyte och *reflektion*. Reflektion är ett villkor som är nödvändigt när det gäller kvalificerat lärande. Reflektion definieras som att det är en kritisk prövning av föreställningar och antaganden om verkligheten, som mer eller mindre medvetet, styr vårt handlande i olika situationer. Vidare innefattar reflektionen även att granska handlingarnas mål och konsekvenser. Den kritiska prövningen i reflektionen innebär att individen gör de dolda föreställningarna och antaganden som individen har inom sig synliga. Med det prövar också individen de förutsättningar som ligger till grund för individens handlande. Dessa förutsättningar tas ofta för givna. Det finns alltså samband mellan reflektion och utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 1996).

Reflektionen är en nödvändig förutsättning för ledarens lärande då den kan hjälpa till i själva utvecklingen hos ledaren så att han eller hon får insikt om hur problem kan lösas och det kan även hjälpa dem att se situationer från olika perspektiv (Densten & Gray, 2001). En ledare måste ofta ta snabba beslut på stående fot och det kanske inte alltid finns tid att fundera grundligt över dessa beslut. Sådana snabba beslut bidrar oftast inte med så mycket erfarenhet hos ledaren. För att ledaren ska skaffa sig erfarenhet krävs det att denne reflekterar över sina handlingar, sina beslut och försöker förstå varför det blev som det blev både när besluten blir bra och när besluten blir mindre bra. Ledare som ska lära sig att utvecklas måste söka egna lösningar i en undersökande process ur sin egen verklighet. *"Att finna egna svar på frågor man själv ställer är ofta mer lärorikt än att höra och lära in andras svar på frågor man själv aldrig ställt."* (Larsson & Holt Larsen, 1992, s. 214). En av de bästa förutsättningar för ledare att lära är att de har möjlighet att lära av och tillsammans med andra ledare och att låta både tankar och känslor involveras. Detta kan göras självständigt men också genom gemensamma reflektioner ledare emellan (Larsson & Holt Larsen, 1992). Nyckeln till att förstå lärande i arbetet ligger i den relation som finns mellan reflektionen och sammanhanget. Reflektionslärande involverar inte bara lärandet om rådande omständigheter som redan finns, det handlar också om att producera ny kunskap och insikt (Järvinen & Poikela, 2001).

Erfarenhetsbaserat lärande och reflektion går alltså hand i hand eftersom det krävs en händelse att reflektera över för att sedan kunna betrakta den reflekterande händelsen som en erfarenhet. En ledare som upplever en situation och därmed tänker, känner, agerar och drar en slutsats av situationen tillägnar sig en erfarenhet. Enbart detta leder dock inte till utveckling eftersom det måste till någonting mer för att lära sig något om situationen. Lärande är möjligt om ledaren också reflekterar på ett medvetet sätt över situationen genom att tänka tillbaka på händelsen, fundera kring den och göra en slags utvärdering av den. Genom att medvetet reflektera och aktivt bearbeta situationen uppstår en erfarenhet som ledaren har lärt sig något av. Lärprocessen kan sedan fortsätta genom att ledaren använder sig av sin nya kunskap som ledaren fått genom reflektionen och vågar prova kunskapen i arbetet. Det försöket leder ofta till en ny reflektion och på det viset kan processen fortsätta (Boud, Keogh & Walker, 1985).

### 2.4.3 Att våga handla för att lära

Det finns också ett pedagogiskt perspektiv på utvecklingsmöjligheter för ledare i arbetet genom att ledaren själv lär sig att identifiera och medvetandegöra befintliga kritiska villkor och betingelser för lärandet via den vardagliga verksamheten (Treekrem, 2006). Det handlar bland annat om att ledare vågar ta tag i situationer för att få ett bättre, tydligare och mer utvecklat ledarskap och det gör de genom att skapa insikt om en situation, förståelse för en situation och lärande i den samma. Det leder vidare till ett mer aktivt lärande (Svennerstål, 1996). Ledare skapar sig erfarenheter genom att göra, att handla. Men då måste också ledaren ta risker därför att risktagning genererar många möjligheter som kan inspirera till meningsfulla handlingar. De behöver också ställa frågor, analysera uppkomna situationer och hantera problem för att utveckla ett erfarenhetsbaserat lärande. Ledare som lär genom att våga handla och tillägna sig erfarenheter ökar sina färdigheter i att också förstå och förbereda sig i sin framtida utveckling. Det är viktigt att tänka långsiktigt och visionärt för att utvecklas (Marquardt, 2000).

### 2.4.4 Återkoppling

Något annat som är betydelsefullt för ledarens utveckling är att få, och våga ta emot återkoppling. Återkopplingen ligger till grund för att ledare ska kunna utveckla och förbättra sitt ledarskap. Återkoppling, både positiv och negativ, är ett sätt att öppet och under ansvar uttrycka en uppfattning i syfte att skapa ändamålsenliga handlingar i framtiden. Ledarens förhållningssätt kring den positiva återkopplingen bör vara att ledaren ska fortsätta med och dessutom förstärka det som är bra. När det gäller den negativa återkopplingen bör ledaren fråga sig hur han eller hon kan göra istället. Alla är inte så förtjusta i att få negativ återkoppling därför att den negativa delen tycker personen kanske inte riktigt passar in på sig själv. Dock har de flesta lätt att acceptera den positiva återkopplingen då den kan stämma med personens självbild. Ibland vill inte personen ha en ny bild om sig själv eller exponera sina svagheter eller ens tänka på dem. Återkopplingen blir då ett budskap av något som personen inte vill se men genom att inte vilja se, tas också möjligheten till utveckling bort. Ledarskapet får inte alltid samma utvecklingsmöjligheter att få information genom återkoppling som medarbetarna får. Utan återkoppling finns det risk för att ledaren blir hemmablind och på grund av det missar ledaren möjligheten för sig själv att formulera sina



utvecklingsplaner. En ledare skapar sig en egen bild av sitt ledarskap men det uppfattas och upplevs av andra. Återkoppling ska inte enbart ges från ledarens egen chef, det är minst lika betydelsefullt att ledaren får återkoppling från sina medarbetare. Medarbetarna är de som är bäst rustade för att ge återkoppling. Medarbetarna ser inte ledarskapet som ledaren själv gör. Organisationer tar inte tillvara på medarbetarskapet för att fånga upp återkoppling till ledare på ett bra sätt. Ofta är det genom att då och då ställa en allmän fråga angående hur ledaren är som ledare, men för att det ska komma ut något konstruktivt ur det bör frågorna bli mer konkreta och definiera mer vad ledaren vill ha återkoppling på. Det finns också organiserade former av återkopplingssystem som ledaren kan delta i för sin utveckling (Nilsson, 2004).

### 2.4.5 Stöd till ledaren

För att ha möjlighet till ett kvalificerat lärande krävs att ledaren har tillräckliga teoretiska kunskaper för att kunna tolka och dra riktiga slutsatser av den information som finns tillgänglig. Den vanligaste formen av lärande som sker på grund av egna erfarenheter och genom diskussioner med erfarna kollegor är knappast tillräcklig för att utveckla en generell teoretisk kunskap. Det är därför nödvändigt att utveckla utbildningsformer som bygger på en samordning av det informella lärandet och planerade utbildningar. Då bör planeringen av utbildningen utgå från problem och utvecklingsbehov i verksamheten samt ledarens erfarenheter av problemlösning i praktiska situationer och detta ska planeras och genomföras i samverkan med dem som direkt berörs av utbildningen, det vill säga ledaren (Ellström, 1996). Det är centralt att ledare, för att de ska utvecklas i vardagen, också får stöd i sin utveckling och eftersom utveckling är individuellt så behöver de också individuellt stöd. Det är många gånger ledarna själva som känner vilket stöd de behöver och hur det bäst kan ske. I en studie av 519 ledare i sex olika svenska företag visade det sig att ledare utvecklas olika. Just därför behöver de också olika stöd utifrån de behov de anser att de har. När den egna kapaciteten inte räcker till för den utmaning man har fått som ledare går det inte så bra. Vid en sådan situation behöver ledare få hjälp. Även när kapaciteten stämmer med utmaningen och verksamheten flyter och alla är nöjda behövs också råd och hjälp för att kunna hantera det positiva så att det kan bestå över tid. Ledare behöver stöd och träning för att förbättra sina insikter i förnyelse, samverkan och problemlösning för att på ett bättre och professionellt sätt kunna hantera olika situationer. När detta stöd ges kontinuerligt utvecklas ledarna också bättre. Om stödet sker i en form där de själva kan välja stöd och träningsform ökar möjligheten att nå uppsatta mål (Svennerstål, 1996).

## 3. Metod

Denna del behandlar hur processen har gått till. Från val av strategi för att försöka svara mot studiens syfte till metoddiskussion där jag redovisar hur jag har resonerat kring olika överväganden som jag har gjort.

## 3.1 Val av strategi

Utgångspunkten i den kvalitativa studien tar upp deltagarnas perspektiv och vad de uppfattar som betydelsefullt medan den kvantitativa studien är mer styrande från forskarens sida då det ofta är forskarens frågor och intressen som strukturerar studien (Bryman, 2002). Den kvalitativa strategin lämpar sig oftast bäst när det gäller olika slags analytiska beskrivningar. Vid kvalitativa studier finns det möjlighet till mer flexibilitet och dessa kvalitativa studier präglas ofta av närhet och sensitivitet (Grönmo, 2004).

En av fördelarna med att jag valde kvalitativ strategi för att nå mitt syfte var att jag ville styra studien så lite som möjligt genom att ha individernas perspektiv, jag ville veta vad som var viktigt för dem i deras arbetssituationer när det handlade om utveckling. En viss styrning blir det i alla fall men jag ville ändå ge dem möjlighet att få tala om lärande och utveckling utifrån sig själva. Den kvalitativa strategin är mer förmånlig i flexibiliteten än den kvantitativa när jag vill studera individers förståelse och kunna ta del av deras tankar i ämnet.

### 3.1.2 Empirisk studie

Empiri är upplysningar om det faktiska förhållandena i samhället och informationen grundar sig på erfarenheter från dessa förhållanden (Grönmo, 2004).

För att undersöka hur ledare uppfattar sitt lärande i arbetet tycker jag inte att det är tillräckligt att enbart göra en teoretisk studie. Jag ansåg att en teoretisk studie skulle begränsa mig för mycket då jag främst var intresserad av att få information om de faktiska förhållandena om hur ledare uppfattar lärandet och därför valde jag att göra en empirisk studie och därmed samla in empiriska data. Med en empirisk studie bedömde jag det som rimligt att få tillräcklig information om ledares uppfattningar och samtidigt kombinera det med teori för att åstadkomma en större förståelse av syftet.

## 3.2 Genomförande

I detta avsnitt kommer jag att beskriva hur jag har gått till väga för att så småningom ha möjlighet att svara på mitt syfte.

### 3.2.1 Val av metod för datainsamling

Om intervjuer används som datainsamlingsmetod bör de ses som ett redskap som också behöver reflekteras över, hur användbart redskapet är, hur vi bäst kan närma oss frågeställningen och få svar på det syfte som vi har (Widerberg, 2002). Enbart observationer av handlingar är inte tillräckligt då forskaren vill tränga in i aktörernas världsbild och även förstå den mening de lägger i sina handlingar. Man måste därför prata med folk (Repstad, 1993). Vid semistrukturerade intervjuer har forskaren olika teman som ska behandlas och frågorna behöver inte komma i samma ordning som de står i intervjuguiden. Även frågor som inte ingår i guiden kan bli aktuella att ställa. Forskaren är flexibel och tyngdpunkten kan läggas på hur intervjupersonen uppfattar och förstår frågorna (Bryman, 2002).

I beslutet av vilken metod jag skulle använda för själva datainsamlingen valde jag att göra kvalitativa intervjuer. Intervju som datainsamlingsmetod kändes som ett naturligt val för att få svar på mitt syfte då jag ville höra hur, i detta fallet, ledare resonerade, reflekterade över och uppfattade hur de lärde sig i vardagen. Kvalitativa studier kan göras på flera olika sätt men mitt val att genomföra intervjuer var för att få information som kunde stödja mitt syfte och som samtidigt var rimligt ur praktisk genomförbar synvinkel. Det fanns inte tillräckligt med tid för att göra både intervju och observation och jag bedömde att jag inte kunde klara mig uteslutande på observationer för att få fram tillräckligt med information till syftet. För att behålla fokus på syftet samtidigt som jag ville ha möjlighet att vara flexibel vid intervjutillfället och inte styra intervjupersonen för mycket valde jag semi-strukturerad intervju. Min bedömning var att en för strukturerad intervju skulle kännas mindre flexibel och mer styrande medan en för ostrukturerad intervju skulle likt ett vanligt samtal kunna hamna på många sidospår så att syftet tappas bort. Med en semi-strukturerad intervju hade jag möjlighet att ställa följdfrågor och följa upp intressanta tankar hos ledarna.

### 3.2.2 Urval

Bekvämlighetsurval består av personer som råkar finnas tillgängliga för forskaren (Bryman, 2002).

Vid urvalet av intervjupersoner satte jag upp ett antal kriterier för de ledare jag ville studera. Det var grundläggande att alla ledarna hade ett personalansvar då jag hade frågor om lärande och utveckling och därför ville jag få en uppfattning om vad de ledare som själv leder andra människor tänker om utveckling. Jag ville gärna hitta ledare som hade arbetat som ledare i minst två år för att de skulle ha en viss erfarenhet av ledarskapet.

Samtidigt behövde jag ta hänsyn till den begränsade tidsperiod som studien täcker och därför blev också tillgänglighet ytterligare ett kriterium när de andra kriterierna redan var bestämda. I detta senare skede, efter att jag hade bestämt de första kriterierna, kan urvalet ha likheter med ett bekvämlighetsurval då jag genom kontakter från tidigare arbetslivserfarenheter visste att det fanns lämpliga kandidater på ett privat företag som uppfyllde mina önskemål. En av ledarna är en mycket god vän och de andra ledarna känner jag bara till på ett mer avlägset sätt då de är verksamma inom företaget vilket betyder att vi inte har haft någon särskild relation. I metoddiskussionen resonerar jag om relationens påverkan vid intervjutillfället.

### 3.2.3 Förberedelser för datainsamling

Intervjuguiden ska vara tillräckligt specifik och omfattande för att forskaren ska hitta kategorier av information som är av vikt för studien. Samtidigt ska den vara både enkel och generell så att varje intervju har utrymme att genomföras med flexibilitet (Grönmo, 2004). Frågor ska inte vara ledande eftersom de då föregriper svaret och förmår intervjupersonen att svara på ett visst sätt (Ejvegård, 1996). Intervjuguiden ska vara en hjälp i själva intervjusituationen och guiden ska i en gripbar form vara det översatta uttrycket för det man önskar undersöka (Widerberg, 2002).

Vid en pilotstudie finns det möjlighet att säkerställa frågorna samt att också försäkra sig om att studien i sin helhet blir bra. Studien kan göra att man omformulerar, tar bort eller lägger till frågor (Bryman, 2002).

Efter att ha läst litteratur i ämnet började jag att arbeta med de olika frågorna. Tanken var att ha så öppna frågor som möjligt för att intervjuguiden skulle få berätta fritt utan att jag styrde dem för mycket. Istället skulle det finnas följdfrågor i beredskap för att få utvecklande svar. Frågorna skulle ändå vara så lite ledande som möjligt för att det inte skulle bli som talesättet ”som man frågar får man svar”. Frågorna skulle vara relevanta för mitt syfte och ha en riktning på de områden jag ville få veta om.

En pilotintervju gjordes också för att minska risken för misstag med frågorna och för att få en bekräftelse på hur intervjuguidens utformning var. Pilotpersonen liknade de andra ledarna på så sätt att personen har personalansvar och har arbetat som ledare längre än två år men skiljer sig från de andra genom att personen inte är verksam inom samma bransch. Pilotpersonen fick först svara på alla frågor och efter det gick vi igenom varje fråga för att diskutera hur frågan skulle kunna uppfattas. Resultatet av pilotintervjun blev att ett par frågor omarbetades för att få en bättre tydlighet i språket och för att intervjuguiden skulle ha bättre förutsättning att förstå frågan. I övrigt svarade den semi-strukturerade intervjuguiden mot mina förväntningar och jag ansåg efter pilotintervjun att det fanns god potential att få större förståelse för mitt syfte genom att använda mig av guiden vid de intervjuer som jag hade framför mig.

Jag valde att inte skicka ut intervjuguiden med frågeteman innan intervjutillfällena då jag ville ha relativt spontana svar. Däremot ansåg jag att de kunde vara positivt för intervjuguiderna att få lite tid på sig för reflektion över intervjuens innehåll varför jag valde att ta personlig kontakt med varje intervjuguide via telefon i god tid innan intervjun. Vid telefonsamtalet informerade jag dem om mitt syfte och förberedde dem på det ämne som min studie handlade om.

### 3.2.4 Intervjuerna i praktiken

Intervjun bör vara på en plats där intervjuguiden känner sig hemma, vid en tidpunkt som är lämplig och utan att störas genom inblandning av vare sig familjemedlemmar eller kollegor (Grönmo, 2004).

En månad innan intervjuerna skulle genomföras ringde jag således varje intervjuguide för att höra om de kunde tänka sig att dela med sig av sina tankar till studien. Alla ställde sig positiva till att vara med i studien. Intervjuerna ägde rum under november månad 2007 på varje ledares arbetsplats och dessa är belägna på tre olika orter i Skåne. Vid varje intervju frågade jag inledningsvis om jag fick använda bandspelare och jag informerade dem om att de kunde avbryta intervjun när de ville. Alla samtyckte till att bandspelare fick användas. Intervjuerna genomfördes i avskilda rum så att vi fick möjlighet att samtala utan att bli störda från omgivningen. Vid intervjuerna förde jag vissa stödanteckningar som en extra åtgärd för minnet. Intervjuerna varade cirka 45-50 minuter. Det kändes naturligt att ställa följdfrågor på vissa ställen vid intervjuerna vilket jag också gjorde för att få mer veta om hur intervjuguiden resonerade. Intervjuerna flöt fram på ett smidigt sätt och liknades vid ett vanligt ganska avslappnat samtal.

### 3.2.5 Bearbetning av insamlade data

Det finns flera fördelar med inspelade intervjuer som till exempel att förbättra minnet från intervjun, det intervjupersonen har sagt kan kontrolleras om någonting är oklart, det underlättar en analys av vad intervjupersonen har sagt och det kan också kontrolleras i en så kallad sekundäranalys vilket ger forskaren möjlighet att bemöta eventuella anklagelser om att analysen har påverkats av forskarens värderingar. Att skriva ut intervjuerna är en tidsödande process och man bör räkna med att det tar cirka sex timmar att transkribera en intervju som varade i en timme. Även om transkriberingen har en fördel av att intervjupersonens sätt att uttrycka sig och ordval behålls genererar det också en växande textmassa som ska analyseras (Bryman, 2002). Det är en smaksak om intervjupersonerna ska få läsa igenom det utskrivna materialet eller ej. Med en väl förberedd intervju och en ostörd miljö vid tillfället för intervjun behöver man inte störa den intervjuade igen. Att få möjlighet att återkomma för att få oklara saker förtydligade kan däremot vara befogat (Trost, 1997). Det är en fördel att göra kontinuerlig analys när man arbetar med en kvalitativ undersökning eftersom det kan bidra med idéer om hur man kan göra vid nästa intervjutillfälle. Övriga och ny information kan då främja den fortsatta undersökningen och det är bra att göra en analys medan man har intervjun i färskt minne (Patel & Davidsson, 2003).

Så snart jag fick tillfälle direkt efter varje intervju gjorde jag minnesanteckningar och efter intervjun transkriberade jag materialet på så sätt att jag skrev ut varje intervju och gick igenom mina anteckningar. Transkriberingen tog så klart tid men det var av stort värde att få utskriften av intervjun för att sedan kunna analysera materialet genom att läsa det om och om igen. Jag valde att inte låta intervjupersonerna ta del av anteckningarna efteråt då jag ansåg att vi tillsammans hade skapat en trygg och ostörd miljö och jag ville inte störa dem igen. Däremot frågade jag alla om jag fick återkomma om det var något som var oklart och det tyckte samtliga intervjupersoner att jag gärna kunde göra. Jag kunde också spela upp banden för mig själv igen om jag ville kontrollera vad som verkligen sagts. Då det dröjde flera dagar mellan intervjuerna hann jag analysera ett par av intervjuerna innan jag skulle genomföra de två sista vilket gjorde att jag fick lite tankar om hur jag kunde förbättra de kommande intervjuerna med små medel som till exempel tydligare ställda följdfrågor.

När alla intervjuer var utskrivna analyserade jag vad som sades på varje fråga och inom varje område med hjälp av post-it lappar på en stor vägg. Genom att göra så tyckte jag att jag fick en överblick över vad de pratade om inte bara vad de sa. Därefter samordnade jag det jag fick fram genom att skriva ner det i resultatdelen.

## 3.3 Kvalitet

Detta avsnitt behandlar de reflektioner som jag har gjort i samband med metodarbetet för att hålla en god kvalitet, en hållbar etik och för att se arbetets fördelar och nackdelar.

### 3.3.1 Kvalitetskrav

Bryman (2002) beskriver olika kriterier för bedömning av kvalitativa studier. Han nämner bland annat tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet och äkthet.

Tillförlitlighet handlar om att studien ska ha genomförts enligt de regler som finns att tillämpa. Dessutom ska resultatet vara överensstämmande med intervjupersonernas uppfattningar (Bryman, 2002). Tillförlitligheten uppfylls till viss del därför att jag i detta metodkapitel har försökt att utförligt beskriva hur studien har gått till. Jag har däremot inte fått resultatet bekräftat av intervjupersonerna, men jag menar att genom inspelning av samtalen har tillförlitligheten ändå stärkts. Det är i sig en minskad risk för missförstånd och feltolkningar just för att inspelning av samtalen har skett eftersom jag har haft möjlighet att lyssna på banden flera gånger och även lägga märke till tonfall och hur något sägs.

Överförbarheten är inte helt lätt att få fram i kvalitativ forskning då det innebär att forskaren måste göra en fyllig och detaljerad beskrivning av situationen som studerats så att den kan överföras till en annan miljö (Bryman, 2002). Överförbarhetskriteriet försökte jag uppfylla genom att så detaljerat och fylligt som möjligt beskriva intervjupersonernas uppfattningar. Läsaren har själv möjlighet att bedöma om detta är uppfyllt och om överförbarheten av resultatet kan härledas till andra situationer, andra ledare eller andra arbetsplatser, jag gör inte anspråk på att detta gäller för alla ledare.

Pålitligheten handlar om att förklara hur forskningsprocessen har gått till. Att det skapas en tillgänglig och fullständig redogörelse av studiens alla faser. För att få en bättre pålitlighet kan processen granskas av utomstående (Bryman, 2002). Detta kvalitetskrav anser jag är uppfyllt därför att processen granskades av min handledare under hela arbetet. Jag har tagit upp alla faser av processen och jag har dessutom tagit hjälp av ett par utomstående personer som har läst uppsatsen, dessa har varit insatta i ämnet och med dem har jag diskuterat resultatet. Resultatet granskades också kritiskt av andra studenter genom att uppsatsen var föremål för en examination.

Äktheten innebär i stort att forskaren ska ge studien en rättvis bild av intervjupersonernas uppfattningar och åsikter. Här tas det också en viss hänsyn till intervjupersonerna som ingår i studien då de ska ha möjlighet att bli hjälpta av studien till exempel genom att de som medverkat i studien kan förändra sin situation eller vidta andra åtgärder som de anser att de har behov av. Vidare så ska forskaren ha handlat i god tro och inte låtit egna värderingar påverka resultat och utförande (Bryman, 2002). Förhoppningsvis kan studien ge möjlighet till en större medvetenhet hos intervjupersonerna när det gäller reflektion över den individuella utvecklingen och samtliga av de ledare som jag intervjuade uttryckte sig spontant efteråt att frågorna var mycket nyttiga för dem och att de borde tänka i ”dessa banor” oftare. Däremot är det nog svårt att undvika att mina egna värderingar påverkar studien då det är mina tolkningar som styr vad som blir relevant och som lyfts fram i studien. Trots att jag har varit medveten om detta och försökt att ge en så rättvis bild som möjligt av vad intervjupersonerna har sagt så tror jag att det är svårt att låta bli att påverkas av sina värderingar.

### 3.3.2 Etik

Regler och riktlinjer som finns angående forskarens etiska förhållningssätt är formulerade för att kunna ge en vägledning men dessa regler är dock inte entydiga vilket lämnar möjligheter för egna ställningstaganden (Bryman, 2002). Forskaren måste

behandla uppgifterna konfidentiellt så att alla data om enskilda personer behandlas förtroligt och forskaren ska genomföra anonymisering så att det inte blir möjligt att identifiera enskilda personer. Varje person ska också ge sitt samtycke till intervjun i samband med information om studiens syfte (Grönmo, 2004).

Vetenskapsrådet har arbetat fram grundläggande etiska principer som kan delas in i fyra huvudkrav när det gäller forskningsetiska principer. Dessa krav är informationskravet som handlar om att forskaren ska informera de som deltar i studien om studiens syfte och deltagarna också ska informeras om att det är frivilligt att delta samt att deltagaren har rätt att avbryta sin medverkan. Samtyckeskravet innebär att forskaren ska inhämta samtycke från deltagarna om deras medverkan till studien. Konfidentialitetskravet betyder att den information som kommer från deltagarna ska behandlas konfidentiellt så att ingen obehörig har möjlighet att ta del av uppgifterna. Nyttjandekravet står för att forskaren inte får vidarebefordra det som har kommit fram så att det kan användas i kommersiellt syfte eller annat syfte som inte är vetenskapligt ([www.vr.se](http://www.vr.se)).

Dessa principer och riktlinjer ovan har jag tagit hänsyn till i min studie. Varje deltagare blev, som jag tidigare nämnt, i samband med förfrågan om att delta i en intervju informerad om studiens syfte, att det var frivilligt och att de hade möjlighet att avbryta sitt deltagande. Samtliga intervjupersoner samtyckte till att medverka i studien och de blev också muntligt informerade om att deras medverkan skulle vara anonym på så sätt att det till exempel inte går att läsa vem som har sagt vad. Alla intervjupersoner blev informerade om att de bandinspelningar som jag gjort kommer att förstöras en tid efter att uppsatsen och examinationen är helt avslutad vilket betyder att materialet inte kommer att kunna hamna i orätta händer. Jag har också varit noga med att förvara bandinspelningarna och utskriften på en säker plats under tiden för arbetet med uppsatsen. Med detta anser jag att de etiska aspekterna har blivit tillgodosedda med den vägledning som finns att tillgå.

### 3.3.3 Metoddiskussion

Det är möjligt att det insamlade materialet skulle ha varit ännu större för att svara ännu bättre på syftet. Det är dock svårt att sätta en gräns och veta hur mycket information som är lämpligt att hantera i förhållande till uppgiften. Relevansen i källorna anser jag har ett högt värde då jag har vänt mig direkt till verksamma ledare och de har på ett generöst sätt delat med sig av sina tankar om sin utveckling. Trovärdigheten kan diskuteras då jag inte har så stor möjlighet att helt säkert veta om den information jag fått verkligen är sann. Att intervju ledare som är positiva till att vara med i studien och dela med sig av sina egna tankar och hur de uppfattar sin situation torde vara en bra grund för trovärdighet. Det som ledarna väljer att säga är deras uppfattning och då kan jag bara försöka utgå från att deras uppfattning är sanna för dem. Detta förklarar Repstad (1993) med att man inte ska tro att det bara är absolut ärliga utsagor som är värdefulla för forskaren då även konstlad information som lämnas av intervjupersonerna är intressant. Det ger en bild av hur intervjupersonen vill att forskaren ska uppfatta verkligheten (Repstad, 1993)

Som jag tidigare nämnt är en av ledarna en god vän till mig vilket gör att det kan ha påverkat intervjun i viss grad. Det positiva är att vid intervjutillfället så kunde personen känna sig helt komfortabel eftersom personen litar på mig. Dialogen var mycket öppen

och jag kan tänka mig att färre missförstånd i själva tolkningen efter bearbetningen av intervjun fanns eftersom vi känner varandra väl. Svårigheten var att jag måste försöka förhålla mig ytterst objektiv trots den vänskapliga relationen vi har och inte tro att jag förstår och göra antaganden om jag inte verkligen vet vad personen menar. Det kan dock vara svårt att inte vara påverkad av relationen. Det kanske kan förekomma att personen uttrycker sig på ett annat sätt, än vad personen skulle ha gjort om någon annan okänd genomfört intervjun, bara för att personen känner mig. Under intervjun försökte jag dock vara så medveten som möjligt om dessa förhållanden.

En annan mycket viktig del är att vara medveten om intervjuens olika omständigheter som påverkar mig eller intervjupersonen vid intervjutillfället och inte förledas att tro att intervju som datainsamlingsmetod är enkelt. Det finns, vid alla intervjutillfällen, tre områden som är viktiga att vara medveten om och det är att intervjun är ett socialt sammanhang, det är olika individer i samspel och att kommunikationen kan vara dubbelbottnad. För att förstå vad som pågår vid ett intervjutillfälle behöver man ha förståelse för själva intervjusituationen och vad som pågår kring den. Den som intervjuar kan ibland ha en lite romantiserad bild genom att tro att ”nu kommer jag att få veta alla sanningar om hur det verkligen är” medan intervjupersonen vill framställa sig själv och sitt företag i ”god dager”. Det betyder nödvändigtvis inte att det inte är sanningar för det, men det kan betyda att intervjupersonen kanske inte alltid avslöjar de mindre gynnsamma sanningar som också finns. Det är viktigt att det finns en teoretisk förståelse över intervjuens olika förutsättningar som kanske inte alltid uttrycks explicit och att sådant som till exempel kön, ålder, bakgrund, etnicitet och liknande implicita uttryck hos dem som för dialogen vid intervjutillfället har betydelse. Även ord som används vid intervjutillfällen från den gemensamma dialogen kan få helt andra associationer än vad parterna har tänkt sig (Alvesson, 2003).

## 4. Resultat av intervjuer

I denna del kommer jag att göra en resultatredovisning som beskriver intervjupersonernas uppfattning om sitt lärande i vardagen. Jag väljer att lyfta fram en del citat, de kortare citaten i själva texten och de längre som ett eget block, för att ge en lite mer levande bild av resultatet. Jag vill förtydliga att dessa fyra ledare är verksamma i en mellanposition då de dels har en egen chef och dels är ledare för en grupp om cirka 7-12 medarbetare. När de talar om sin ledare använder de ordet chef, när de talar om den grupp de själva leder använder de ordet medarbetare och när de talar om andra ledare i samma funktion som de själva är i använder de sig av ordet kollega. Av dessa fyra ledare är tre inom samma avdelning vilket gör att när de talar om sin chef är det inte en och samma chef som de fyra menar. Ingen av ledarna har en formell ledarutbildning, de är ”sjävlärda”. Samtliga ledare är män, det råkade bara bli så denna gång, och de har varit verksamma som ledare i snart fem år, vardera.

### 4.1 Ledarskap

Ledarnas egen syn på ledarskap i allmänhet är att en ledare ska skapa och nå resultat tillsammans med sin grupp, vara ett bollplank till medarbetarna, vara tydlig, ha



kommunikation med medarbetarna, vara närvarande, låta medarbetarna växa, vara rak, följa tagna beslut, vara drivande, ha en vision, vara engagerad, positiv och vara en bra människokännare. När de talar om hur de själva leder vill de gärna uppfattas i linje med hur de tycker att en ledare ska vara men de nämner även andra saker som att de försöker förstå medarbetarna, de vill ha en bra dialog, de är tillgängliga för medarbetarna, de vill ha och ge ömsesidig respekt, de för medarbetarnas talan och de lyssnar på medarbetarna. De vill försöka efterleva detta för de är också på det sätt som de vill bli behandlade av sin egen chef.

Spontant talar de också om hur en ledare inte ska vara och flera säger att en ledare inte ska vara en som pekar med hela handen. De vill inte heller ha ett avstånd mellan sig själva och sina medarbetare. Det är mycket viktigt för samtliga av ledarna att vara hos sina medarbetare och de är placerade i en öppen kontorsmiljö där dessa ledare sitter mitt bland sina medarbetare och inte i något eget rum. ”*Jag vill inte sitta fem trappor upp och klä mig i slips och pingvindräkt. Jag vill vara en i gänget, sitta mitt bland dem och stöta på de vanliga problemen för att kunna förstå dem.*”

Samtidigt säger en annan ledare ”... *då kan det kännas som att man inte räcker till ibland, man är och släcker brandhårdar lite varstans.*” när ledaren pratar om att räkna till för alla medarbetarnas olika behov.

De berättar också hur de känner i samband med ledarskapet, en ledare säger att det är viktigt för honom att låta medarbetarna växa och att det känns bra att vara ett stöd till medarbetarna ”*att de har tagit sista klivet över ett hinder och att jag har varit med och puffat på, det känns väldigt tillfredställande.*” En ledare berättar att det var svårt att vara ledare i början eftersom han blev ledare för den grupp som han tidigare ingått som medarbetare i. Det innebar att denna ledare tyckte att det var svårt att bli ledare över sina gamla kollegor särskilt de gånger han var tvungen att bestämma mot de andras önskan. En ledare berättar att det är viktigt att förmedla ett budskap, berätta om tagna beslut och samtidigt gå i spetsen för sina medarbetare oavsett hur ledaren själv känner ”... *om de märker att jag inte är med på det då är de ju inte med de heller, oavsett vad jag tycker så får ju jag gå och kräkas för fullt sen, men jag måste ju stå upp inför gruppen!*” En säger att den är klokare och har fått lära sig att ha bättre tålamod. Två av ledarna ser sig själv som ifrågasättande personer.

## 4.2 Lärande

Lärande var ett av de områden som vi diskuterade vid intervjutillfället. Det framkom att ledarna lärde sig att effektivisera sina uppgifter genom att de hade gjort samma upprepningar som blivit till en rutin. I början av sitt arbete som ledare tog dessa förhållandevis enkla saker som att till exempel hålla återkommande möten mer tid i anspråk i förberedelse inför mötet. Idag, några år senare, har de lärt sig att lägga mindre tid på förarbete inför ett möte på grund av att de har gjort detta så många gånger om och om igen. De lär sig genom att prova sig fram och se vad som fungerar. ”*Lite lär jag mig i den dagliga verksamheten med 'trial and error' men det känns som att det är den långa tröga vägen.*” Flera av dem säger också att de nog lärde sig mer den första tiden som ledare än vad de gör nu.

Att ta tag i obehagliga situationer är också något som de upplever att de lärt sig att göra på ett bättre sätt idag än i begynnelsen av ledarskapet. De har varit tvungna att hantera

obehagliga situationer och för varje situation som de har hanterat har de upplevt att de har lärt sig något och det gör nästa obehagliga situation något lättare. I samband med det infinner sig också en känsla av att ha klarat av situationen. ”... när jag gjort det känner jag att jag har lyft mig som person och ledare.” Flera av ledarna talar om att dessa obehagliga situationer ofta handlar om att hantera medarbetare genom att föra ett uppriktigt samtal, en dialog, med medarbetaren om något som inte fungerar. Genom att ta tag i dessa samtal och genomföra dem får de också en känsla av att de vågar stå upp för problemet eller saken det gäller, samtidigt som de själva utvecklas. Att komma över besvärliga saker eller hinder ger ett ökat självförtroende.

När det gäller saker i vardagen som de upplever inte fungerar och som de kan påverka är de måna om att ta tag i sakerna och de är inriktade på en lösning. De ställer sig frågor om vad orsaken är till att det inte fungerar och sedan försöker de hitta en lösning. Lösningen består ofta av att ta hjälp av sina kollegor eller lösa problemet själv ”...så löser jag det efter bästa förmåga och visst det kanske blir fel ibland men då har jag i alla fall försökt.”

Vid återkommande problem som de sedan tidigare upplever att de redan har löst förut finns det en viss uppgivenhet då problemet uppstår igen. De tycker att de ofta redan har provat många vägar när problemet uppstår på nytt. Flera av situationerna som de relaterar till när det gäller återkommande problem handlar om relations- och kommunikationsproblem med medarbetarna. Vissa av ledarna frågar sig varför problemen uppstår igen, de rannsakar sig själva och undrar varför de inte har nått ut till medarbetarna. Som en ytterligare lösning av problemet använder de sig bland annat av att tala om problemet igen fast lite mer allvarligt. ”Jag tar om det igen i så fall och stramar åt lite mer på nåt sätt.” Eller så försöker de helt enkelt en gång till. ”... då fortsätter jag att ta det och hitta en lösning”, ”... tala med personen om att detta har vi ju talat om flera gånger”. En av ledarna hade vid ett tillfälle valt, när problemet återkom och ledaren inte kunde se nya lösningar, att rådfråga sin chef. I andra fall kan de hända att de kommer med ett förbättringsförslag till sin chef om de inte själva har mandat att lösa problemet. De tar också hjälp av kollegorna för att försöka få förslag på ett nytt sätt att hantera problemet.

De flesta ledare upplevde att de lärde sig av sina kollegor när det gäller speciella situationer som de har problem med. Några av dem kommer flera gånger tillbaka till att de brukar fråga varandra eller diskutera vissa saker med sina kollegor när det gäller att lära sig och att de har utbyte av varandra. Det handlar mest om spontana kontakter som de tar med varandra i vardagen, oftast via telefon, mer än om planerade erfarenhetsutbyten.

För att bryta invanda mönster och hitta nya arbetssätt berättar en av ledarna att det gäller att försöka granska sig själv kritiskt för att se om det egna beteendet kan ändras i vissa situationer. De ställer frågor till sig själva som handlar om att hitta nya sätt och de talar med kollegorna och får ett erfarenhetsutbyte på det sättet. Tankarna de hade om att bryta gamla mönster spred sig från att det finns svårigheter med att se nya sätt ”Arbetet är ganska rutinartat och då är det svårt att hitta nya sätt” till ett positiv förhållningssätt om att vissa av dem gillar att prova nya saker. En ledare uttrycker sig på ett annat sätt när det gäller att förhålla sig till att bryta gamla mönster ”Man får väl intala sig att man är förändringsbenägen eller försöka att bli det”.

## 4.3 Förutsättningar för lärande

De flesta av ledarna upplevde att de blev medvetna om sin utveckling av en inre påverkan. De använde ord som intuitivt, magkänsla och vad man tror själv, när det handlar om hur de blir medvetna om att en utveckling i vardagen faktiskt sker. En av ledarna förklarar närmare när medvetenhet om den egna utvecklingen sker. ”... *när jag känner att jag agerar på ett annat sätt i en situation eller på ett problem än vad jag gjorde tidigare.*” Någon tyckte att medvetenheten om utvecklingen till största delen var av en yttre påverkan genom att få respons av sin chef men det hörde inte till vanligheten att få responsen av sin medarbetare. ”... *det är inte så vanligt att min medarbetare skulle säga till mig att jag har utvecklats.*” En annan form av respons som en ledare nämner är de enkäter som görs fyra gånger om året på företaget. Enkäten handlar om medarbetarens uppfattning om flera områden på arbetsplatsen. I denna enkät har medarbetarna möjlighet att anonymt markera för en poäng på en skala mellan 1 och 7 i form av tre frågor om ledarskapet. Exempel på en fråga är: ”Min teamledare är tydlig och klargör vad som förväntas av mig.” Responsen till ledarna består dock endast av att ledaren får en snittpoäng att jämföra med från tidigare undersökning. Det ägnas ingen närmare fördjupning i vad medarbetaren anser om ledaren och ledarens utveckling.

En ledare nämner att han tror att han utvecklas utan att veta om det. Flera av ledarna tyckte att medvetenheten om att inte utvecklas var en känsla som inte var helt lätt att precisera. De kunde få en känsla av att stå och stampa, stagnation, att ingenting händer och att när veckorna och månaderna summeras så säger en ledare att då har de kanske inte lärt sig så mycket ändå.

De anser att möjligheterna till att reflektera i och om arbetet finns men att de själva är dåliga på att ta sig den tiden eftersom de har ett högt arbetstempo. När de reflekterar är det ofta på saker som varför de tappar sina bästa medarbetare snabbare än vad som är önskvärt, varför medarbetarna klagat, om de kunde ha hanterat en situation på ett bättre sätt, resultatet för deras grupp inom arbetsområdet, problem med medarbetarna och om sin egen utveckling. ”*Ibland reflekterar jag på om det är dags att hitta något annat /.../ för mig är det normalt att om man känner att det inte händer så mycket nytt, att man blir lite trött.*” De resultat som kommer fram i reflektionerna handlar om att till exempel uttrycka sig tydligare vid nästa tillfälle, komma på sätt så att resultatet för gruppen kan förbättras och att agera på ett annat, förbättrat sätt vid en liknande situation som uppkommer igen. Om det uppstår en situation där ledaren har agerat på ett visst sätt, reflekterat över det och kommit fram till att nästa gång, när en liknande situation uppkommer, kan ledaren prova ett annat sätt att agera så uppstår ett nytt problem. Problemet är att det kan ta tre månader till nästa tillfälle och då gäller det att komma ihåg vad som kom ut som resultat av reflektionen vid förra tillfället. ”... *då kommer jag på att nästa gång jag får detta ska jag göra på annat sätt men då måste jag hitta ett sätt att komma ihåg vad jag tänkte tidigare.*” Någon säger att de egentligen borde reflektera mer än vad de gör och att de egentligen borde sätta sig ner och reflektera över situationer mer systematiskt och tänka på vad de har lärt sig av situationen. Men att det inte blir så i verkligheten. De säger att det är lätt hänt att de inte tänker på reflektionen så konkret så att de uppmärksammar vad de lärde sig i en situation.

Tre av fyra ledare nämner helt spontant att de vill utvecklas mer och att de vill få ett stöd i form av till exempel ledarskapsutbildning som de tycker att de inte har fått. De uppehåller sig vid att de är svårt att se på sig själv i utvecklingssammanhang, att de vill

utvecklas för att få ett förändrat beteende, tänka i nya banor, få inspiration och få nya infallsvinklar. De tror att om de kan få en bra och helst individuellt anpassad utbildning så skulle de få andra perspektiv på situationer i sitt arbete som de inte kan komma på själva eller tillsammans. En ledare uttrycker det såhär:

*”Jag tror att det skulle ge mig mycket att få lyssna på professionella människor som har utveckling som sitt yrke och är pålästa, kunniga och vet hur det går till på andra företag. Jag tror att jag kan få nya tankar då, utifrån min specifika situation.”*

De menar att vissa ledare kanske behöver ha utbildning inom konflikthantering och andra inom retorik eller annat och därför skulle de gärna se en utbildning som de själva kan vara med och påverka. En av ledarna speglar tidsaspekten i att hantera situationer själv och samtidigt utvecklas:

*” Ska jag behöva komma på allting själv när det gäller min egen utveckling? Då tar det kanske mycket, mycket längre tid än om jag skulle få gå någon utbildning och få lära mig en del saker även utifrån. Ska jag göra alla misstag själv? Till slut så lär jag mig så klart men det kan ju ta sju svåra år också.”*

Till viss del finns det möjligheter till utveckling i arbetet på grund av att det sker förändringar i arbetet som de ser som utmaningar, till exempel när de anställer en ny medarbetare till gruppen så att de får en ny medarbetare att coacha. I övrigt anser flera av dem att utvecklingsmöjligheterna är begränsade. Här återkommer de till bristen på utbildning. De anser inte att de har handlingsutrymme att själva få bestämma hur deras utbildning och därigenom deras utveckling ska ske. Det är cheferna, ovanför dessa ledare, som tar de övergripande besluten och de själva har ingen möjlighet att påverka utbildningen som de ser det. Flera av dem har, under en längre tid försökt få utbildning genom att påtala sina behov men det har inte resulterat i något anser de. Någon uttrycker sig såhär om att de har försökt att få utbildning *”... man kan ju slå huvudet i väggen, men det borde inte hindra mig att trycka på från mitt håll mer ändå kanske.”* En av ledarna säger att företaget skulle nog inte hålla med om att de brister i utbildningsinsatser. Företaget har haft en utbildning på denne ledares avdelning under ett par år i syfte att utveckla arbetssättet. Då har ledarna på den avdelningen fått utbildning i att kunna coacha sina medarbetare i det utvecklande sättet att arbeta. När det gäller den utbildningen säger en av ledarna: *”Det fanns ingen tydlig plan på hur vår utbildning egentligen gick till utan det bara kom och kom och fortsatte och fortsatte.”* Eftersom ledarna efterfrågar en annan typ av utbildning som de ser att de behöver i sitt arbete så har företaget troligen en annan uppfattning om utbildningsbehovet. Den form av utbildning de efterfrågar just nu handlar mer om att få stöd i sitt inre ledarskap än att rikta sig mot att stödja andra. De har redan vissa kunskaper i att till exempel coacha andra genom det nya arbetssättet de har integrerat på avdelningen. Några av ledarna berättar också att de har fått en indikation på att det troligen ska få en utbildning under våren nästa år. De tror att den omfattar några dagar även om de råder osäkerhet om vad det är de kommer att utbildas i. Det råder också en viss osäkerhet i om utbildningen kommer att genomföras eller ej då det har talats om utbildning vid tidigare tillfällen och som ännu inte har blivit av. Två ledare ifrågasätter också hur de ska få en utbildning som utgår från deras olika behov då tron är att alla kollegorna kan behöva utvecklas och få stöd inom olika områden och inte nödvändigtvis hamna *”i samma fack”*. De vet dock

inte hur det ska gå till väga för att få en mer anpassad utbildning då de tycker att de har *”uttryckt önskemål om vad man tycker vore lämplig utbildning men vet ej om det har hörts på.”*

## 5. Analys

Med hjälp av litteraturen och intervjuernas resultat har jag analyserat vad som kommit fram om lärande och utveckling för dessa ledare och detta presenteras i nedanstående delar.

### 5.1 Ledarskap

För dessa ledare framgår det med all önskvärd tydlighet att det är mycket viktigt att arbeta nära, både psykiskt och fysiskt, sina medarbetare. De vill ha sin plats bland sina medarbetare och de tror på det sättet att verka tillsammans. Det handlar mycket om relationer till medarbetare och att coacha och motivera medarbetarna. De visar prov på att vara det som Larson och Holt Larsen (1992) kallar de nya ledarna som motiverar sina medarbetare och utvecklar dem. Denna vilja att vara nära sina medarbetare kan kanske ha en baksida då de, som en ledare uttryckte det, får släcka brandhärdar då och då och i samband med det uppleva känslan av att inte räcka till. Ledare i allmänhet är ofta tillsatta för att driva något framåt och frågan är om dessa ledares arbete innehåller delar där de ska arbeta för proaktiva lösningar (Yukl, 2006) i så fall bör de kunna dra sig undan för att reflektera, arbeta proaktivt och minska tillfällena då de får släcka bränder.

Den inre sidan av ledarskapet som Lind Nilsson & Gustafsson (2006) talar om gör sig påmind när en av ledarna berättar hur det kan kännas inombords att stå upp inför sina medarbetare och ta på sig ledarrollen som ett yttre uttryck men känna på ett annat sätt inom sig. Vid intervjuerna tycker jag att alla ledare är mer inriktade på att utveckla sina medarbetare än att se på sig själva. De pratar om och relaterar ofta till att det känns bra om medarbetaren får växa eller att de har lyckats om de har fått medarbetaren att komma över ett hinder. Anledningen till inriktningen på medarbetarens utveckling kan vara att ledarna är mer tränade på att arbeta med andras utveckling och coacha andra än att reflektera över sin egen utveckling. Det är nog en balansgång för ledarna att fokusera på medarbetarnas lärande samtidigt som de ska utvecklas själva. I detta fall kan paralleller dras med hjälp av Yukl (2006) som menar att ledaren utvecklas i sin roll om det finns en hög vilja hos ledaren att utveckla andra. Alla ledare tyckte att det var viktigt att vara tydliga i kommunikationen med sina medarbetare. Även om de inte alltid lyckas så har de intentionen av att vara tydliga. Vad sedan var och en anser vara en tydlig kommunikation och om budskapet tas emot och uppfattas som ledaren önskade är ju en konst i sig. Dessa ledare arbetar med varsin grupp och kravet på tydlighet tar Yukl upp som varierande grad beroende på vilken grupp ledaren har. Att dessa ledare tar upp tydligheten som mycket viktig kan bero på att gruppen behöver ett tydligt förhållningssätt men det kan också bero på att de själva vill utveckla sin förmåga när det gäller kommunikation.

## 5.2 Lärande

Ledarna berättade om att de bland annat lär sig genom att upprepa ofta återkommande saker som blir till en rutin. Detta är ett anpassningsinriktat lärande (Ellstöm, 2004; Folkesson, 2005) och det lärande används i flera fall av ledarna för att bemästra en ny situation. De blir bättre på att hantera det som ofta återkommer och de lär sig att förstå att genom upprepning så kan de bit för bit effektivisera sitt arbete. De är lösningsinriktade när det gäller saker som inte fungerar. De förslag som de har till lösningar inhämtas från dem själva eller sina kollegor. Dessa lösningar verkar ändå innehålla mer av det anpassningsinriktade lärandet än de utvecklingsinriktade lärandet i alla fall när det gäller de återkommande problemen. När problem återkommer har de ofta redan provat några lösningar som inte har fungerat och det finns en viss uppgivenhet. Detta kan betyda att problemet har lösts på ett sätt tidigare som inte har varit utvecklingsinriktat. I det utvecklingsinriktade sättet att lösa problem lär sig ledaren att definiera problemet, att gå till botten med vad som egentligen är problemet medan ledaren i ett anpassningsinriktat lärande löser problemet utifrån ramar som är relativt givna. Det kan visserligen ta lite längre tid att definiera ett problem men det kanske kan leda till mer bestående lösningar men då gäller det också att det finns tid i arbetet att tänka ut dessa lösningar. Vissa av ledarna har tankar åt ett mer utvecklingsinriktat håll då de funderar över varför problemet kommer tillbaka och de försöker rannsaka sig själva. Men när de sedan berättar hur de gör på nytt inför samma problem så blir det oftast att de upprepar den tidigare lösningen igen. Detta kan vara ett mönster som de har lärt sig och som begränsar dem att tänka i nya banor. Det kan också vara så att de har ett för stort avstånd mellan de handlingsteorier Argyris (1999) förklarar. Det är inte lätt att se, utifrån resultatet av intervjuerna, att de med någon större uthållighet kritiskt ifrågasätter varför problemet återkommer även om ett par av ledarna ser sig som ifrågasättande personer, de hamnar lätt i att handla som de tidigare har gjort.

Ledarna anser att de obehagliga situationerna som uppstår i arbetet och som de måste hantera har de lärt sig mycket av. Eftersom de själva har upplevt situationen som obehaglig, ändå hanterat den och sedan tyckt att nästa situation har blivit något lättare så har de gjort erfarenheter inom händelser som uppkommit. De har genomgått en läroprocess i de obehagliga situationerna som de har varit med om och även om de inte har varit medvetna om Kolb's faser så har de troligen haft med alla faser i den cykliska processen eftersom de anser att de har lärt sig mycket av just dessa situationer. På grund av situationens svårighetsgrad eller grad av obehag har de varit tvungen att blanda in tankar och känslor på ett aktivt sätt och det kan ha hjälpt dem att komma till insikt om erfarenheterna de har fått ut av situationen (Boud, Keogh & Walker, 1985). Detta lärande behöver vara kopplat till handlingen som via situationen blir en erfarenhet och leder till en konsekvens (Stein, 1996). I det lärande som sker från de obehagliga situationerna framstår det som dessa ledare verkligen använder sig av dessa kopplingar och använder sig av sin erfarenhet vid nästa tillfälle av en obehaglig situation. Ellstöm och Ekholm (2004) skriver dock att flera forskare är tveksamma till det erfarenhetsbaserade lärandet när det gäller att utveckla generella grunder och andra forskare anser att erfarenhetsbaserade lärandet utvecklar antaganden om vad som kommer att ske i nästa situation. I fallet med dessa ledare anser jag att det senare stämmer väl överens med deras lärande av obehagliga situationer och att de lär sig av själva *känslan* av att ha klarat av en sådan situation och får en positiv bild, ett antagande, inför nästa situation. De uttrycker tydligt en positiv känsla av att ha klarat

situationen och genom det också fått ökat självförtroende. De lärde sig genom en erfarenhetsbaserad lärprocess som gav dem en positiv känsla och en ökad förståelse för vad de klarar av. De uppfattade att erfarenheten skedde utifrån den avklarade och hanterade situationen i ett sammanhang som de utvecklades i och lärde sig av.

De obehagliga situationerna har också gjort att ledarna ibland har behövt lämna sin trygghetszon (Andersson, 2000). Det har säkert krävt lite mod för att våga lämna zonen och ta tag i situationerna och när de har gjort det har de dragit slutsatser som lett till ett lärande bland annat för att de har upplevt en viss lättnad av att ha klarat av situationen. I samband med detta ser de också själva på ett tydligt sätt att de har utvecklats, att lärandet har gett resultat.

Flera av ledarna tyckte att utbytet av kollegorna var stort, både när det gäller att lära av varandra och att tillsammans skapa erfarenheter eller dela med sig av egna erfarenheter. De tyckte att de hade utbyte av att fråga varandra om saker som de inte själva visste svaret på, till exempel angående hur någon annan har gjort i en viss situation. Stein (1996) menar att alla människor inte behöver begå samma misstag då människan har en förmåga att lära av varandra vilket dessa ledare verkar tillämpa relativt ofta. De flesta kontakterna till detta erfarenhetsutbyte med varandra var spontana och det är mycket viktigt att arbetstid tas för ett ömsesidigt utbyte av erfarenheter (Leyman & Gustavsson, 1990). Det skulle kanske snarare ökas och vara mer strukturerade, planerade och regelbundet återkommande för att nå en större utväxling av de samlade erfarenheterna i dessa ledares arbetsliv.

## 5.3 Förutsättningar för lärande

För att ledare ska kunna lära sig och utvecklas behövs olika förutsättningar för att ett lärande ska uppstå. Det gäller att ha så få hinder för lärande som det bara går i ett företag om företaget vill ha ledare som utvecklas. De ledare jag intervjuade talade om sina olika förutsättningar för sin utveckling. Deras möjlighet till utveckling i arbetsvardagen såg de i de förändringar som hela tiden sker i arbetet och framförallt när de ska skapa nya relationer i form av nya medarbetare. I övrigt talade de om vilka möjligheter de skulle vilja ha och då talar de om utveckling i form av utbildning. De tycker inte att de har möjlighet att få påverka sitt lärande när de inte får vara med och anpassa sin utveckling genom utbildning som de känner ett stort behov av. Hur stort handlingsutrymme (Ellström, 1996) de faktiskt har är svårt för mig att avgöra men flera av dem upplever i alla fall sedan en tid tillbaka att de har ett minimalt handlingsutrymme när det gäller den egna utvecklingen.

Ledarnas eget förhållningssätt till sin reflektion var blandad. Enligt Ellström (1996) är reflektion nödvändigt för att åstadkomma ett kvalificerat lärande. Flera ledare reflekterade över ”varför” och ”hur” frågor. Enligt Ellström finns det ett samband mellan reflektion och utvecklingsinriktat lärande. Hos dessa ledare förekommer reflektion men frågan är om den är tillräckligt omfattande och medveten för att de också ska kunna handla på ett utvecklingsinriktat plan. Flera författare (Densten & Gray, 2001, Larsson & Holt Larsen, 1992, Järvinen & Poikela, 2001) understryker också vikten av reflektion i samband med arbetet för att ledaren ska få insikt, ökad förståelse och få ny kunskap. Det som ledarna reflekterade över handlade mycket om att förbättra sig själva i olika sammanhang vilket jag tolkar som att de vill förändra och utveckla sig.

Flera ansåg att de borde reflektera mer än vad de gör och ska man se till litteraturen när det gäller betydelse av reflektion och till värdet av reflektionen i praktiken för att lära sig är det troligen underskattat hos dessa ledare. De tar sig inte tid, men det kanske inte tar sig tid för att de inte inser hur mycket de ger dem. Det är inte prioriterat som en naturlig del av utvecklingen, de kanske inte reflekterar över reflektionen betydelse för dem själva. De reflekterar en del över hur de ska bryta invanda mönster men det verkar som att det stannar vid det. Reflektionen verkar inte ta fart i konkreta handlingar och de ser inte så lätt nya sätt att handla på. De vänder sig igen till sina kollegor för ett erfarenhetsutbyte men det kommer inte ut några större förändringar ur det, kanske för att även kollegorna har ett väl inarbetat arbetssätt som inte kan ses med så många nya infallsvinklar.

Det kan också vara så att ledarna medvetet eller omedvetet har anpassat sig till ofördelaktiga arbetsbetingelser genom passivisering eller underordning (Ellström, 2004) då en form av negativt lärande (Ellström, 1992) har uppstått. Aspekten av det negativa lärandet ska inte underskattas. Ledarna kanske helt enkelt har lärt sig av företagskulturen att det inte kan påverka beslut i så hög grad, till exempel när det gäller nya sätt att handla eller att deras egna förslag inte realiseras. Det kan också vara så att de har en historik av många förändringar inom företaget som gör dem passiva och reaktiva i sitt sätt. Det kan vara en orsak till att deras lärande tycks vara mer anpassningsinriktat än utvecklingsinriktat, de väntar kanske på att någon annan ska göra något. Det anpassningsinriktade lärandet gör att ledarna kan ha svårare att ta för sig och föreslå alternativ. Uppgivenheten som finns när det till exempel gäller deras utbildningsbehov är en varningssignal om ett mycket anpassningsinriktat lärande. En av ledarna uttrycker det som en känsla om att "slå huvudet i väggen" när det gäller att få utbildning men funderar samtidigt på att han borde kanske ändå stå på sig mer. Att det stannar vid en fundering kan bero på att de har lärt sig, genom negativt lärande sedan tidigare, att det inte är så stor idé att driva frågan ytterligare.

Dessa ledare var medvetna om sin utveckling men i hur stor utsträckning ledarna var medvetna om sitt eget lärande kan jag inte visa. Medvetenheten bestod i att det är en känsla som de har och att den känslan kommer inifrån. En ledare uttryckte ett mer konkret sätt att vara medveten på då ledaren blev medveten genom eget agerande och en annan uttryckte att medvetenheten kom genom yttre påverkan. Det är just genom att medvetet våga handla (Svennerstål, 1996) som ledare blir medvetna om sitt lärande. En av ledarna nämner att han har en tro på att ett lärande sker utan att han vet om det alltså utan en tydlig medvetenhet. Det kanske är möjligt men som Treekrem (2006) ser det behöver individen själv lära sig att identifiera och därmed medvetandegöra vardagslärandets betingelser för att lära. Människor kanske är medvetna om sitt lärande fast på olika sätt, trots att de inte identifierar det med medvetenhet, likt vad Marton och Booth (2000) beskriver. Även Marquardt (2000) talar om att våga handla och att ta risker i sitt handlande, en obehaglig situation kan innehålla en viss risk men den måste ändå lösas av ledaren annars förblir situationen olöst och obehaglig. Marquardt menar att genom att våga handla, ta risker och skapa sig erfarenheter utifrån handlingen förbereds också ledarens framtida utveckling.

Som jag nämnt tidigare tyckte en ledare att medvetenheten om utvecklingen till största delen var av en yttre påverkan genom att få respons av sin chef. Det hörde inte till vanligheten att få responsen av sin medarbetare. En annan form av respons var vid de enkäter som medarbetarna får fylla i några gånger per år. Återkoppling är en viktig



förutsättning för att ledaren ska kunna ta emot och förbättra sitt ledarskap (Nilsson, 2004). På det sätt som återkopplingen sker här är det frågan om det alls kan kallas återkoppling. Utrymmet för medarbetaren att lämna konstruktiv återkoppling när det är få och allmänna frågor är starkt begränsat vilket leder till att ledaren går miste om viktiga utvecklingsmöjligheter. Utvärderingen av denna återkoppling verkar vara mindre intressant kanske just därför att det inte finns så mycket att utvärdera. Nilsson tar upp dels att många inte vill ha återkoppling i alla fall om den är negativ och dels att organisationer inte tar till vara på medarbetarnas återkoppling för ledares utveckling. Det kanske betyder att vissa organisationer inte inser vikten av återkoppling i lärandesyfte eller att organisationen inte vill ha den hjälpen till sina ledare som återkoppling kan ge. Det kan också vara så att vissa organisationer tror att de har en tillräckligt effektiv återkoppling för att de inte vet vilka effektiva återkopplingsprogram som finns att tillgå.

Jag hade inte tänkt att denna uppsats skulle handla om utbildning alls men jag kan inte bortse från att skriva om ledarnas utbildningsbehov som uttrycktes starkt. Flera ledare kom in på behovet långt innan jag hade kommit till de avslutande frågorna om utrymme för utveckling. De vill utvecklas och tror att de skulle kunna få nya synsätt genom en anpassad utbildning. De vill ha hjälp med sin utveckling utifrån för att lära sig mer och få nya idéer som de sedan har användning av i sitt arbete. En viktig förutsättning för att en ledare ska uppnå en viss nivå på sitt lärande är att ledaren också får vissa teoretiska kunskaper för att få hjälp att dra riktiga slutsatser (Ellström, 1996). Den diskussion som finns bland kollegorna anser Ellström inte vara tillräcklig och då behövs en planerad utbildning som samordnas med den utveckling som sker i vardagen. Denna utbildning ska planeras tillsammans med dem som har behovet av utbildningen. Detta ansåg ledarna inte alls skedde, de kände sig maktlösa då de hade påtalat att de behövde utbildning och när de eventuellt ska få utbildning har de inte varit med och valt den. I Svennerståls (1996) studie framgår det tydligt att vid en viss gräns behöver ledare få gehör för sitt utbildningsbehov och denna gräns verkar vara passerad hos dessa ledare för ett bra tag sen. Preston (2004) tar upp att det behöver finnas en kultur i organisationen som stödjer ett lärande och att organisationen inser värdet av lärande. Som ledarna uttrycker det i intervjuerna kan jag inte se att det finns en utvecklad kultur i att främja lärande och utveckling eller så kanske synen på om behovet finns eller ej hos ledarna bygger på ett kommunikativt missförstånd med deras chefer. Ledarna har kanske uttryckt sitt behov för vagt. Helt klart är ändå att utifrån ledarna finns det ett behov av att utvecklas och de har inte mycket handlingsutrymme när det gäller sina villkor för ökat lärande i samband med utbildning. Handlingsutrymme har, som Ellström (1996) poängterar, en avgörande betydelse för människans lärande och ett begränsat handlingsutrymme hindrar utvecklingen.

## 5.4 Sammanfattande slutsats

Med utgångspunkt från dessa ledare har jag i linje med mitt första delsyfte beskrivit deras uppfattning om sin utveckling och analyserat vad som står skrivet i litteraturen om de områden som jag tillsammans med ledarna har berört. Min sammanfattande slutsats av analysen är att ledarna har ett i huvudsak anpassningsinriktat lärande med vissa drag åt det utvecklingsinriktade hållet. Men den utvecklingsinriktade delen tenderar att bara finnas då och då i tanken genom en viss reflektion men blir inte till praktiska

handlingar. Ett uttalat utbildningsbehov finns hos ledarna och jag kan märka ett mindre handlingsutrymme än vad som är önskvärt för deras utveckling. Som svar på mitt andra delsyfte ska jag nedan gå vidare och diskutera möjligheter till förbättringar för ledarnas lärande och utveckling.

## 6. Diskussion

Under resans gång har det väckts många frågor och några av dessa frågor vill jag lyfta fram, i synnerhet när det gäller förbättringar angående ledarnas förutsättningar för sin utveckling.

### **Kan problem lösas?**

Ledarna talar om de *återkommande problemen* och hur de löser dem. De säger att de ofta tycker att de har löst problemen tidigare men att de ändå kommer tillbaka. Kan det delvis bero på att ledarna sitter mitt bland sina medarbetare? De trivs med placeringen och det har säkert många fördelar men de har kanske en del nackdelar och frågan är om de kan få lugn och ro att reflektera. Det är möjligt att dessa ledares huvuduppgift inte är att arbeta med framtida, proaktiva, lösningar på de återkommande problemen men ett visst innehåll av framtidsutveckling behövs troligen. Ledare som arbetar proaktivt behöver ha möjlighet att dra sig undan i en lugn miljö och reflektera och arbeta för framtida lösningar. De bör också kunna samverka på ett naturligt sätt med sina kollegor genom erfarenhetsutbyte och diskussioner och är de lokaliserade på olika orter bör de ha möjlighet att tala ostört med varandra. I detta fall kanske det är så att dessa ledare inte är placerade på ett sådant vis att de på ett enkelt sätt kan dra sig undan och då blir det inte så mycket av reflektion heller. Brist på ett proaktivt handlande finns ofta när man upptäcker att man har kvar samma problem och att problemen kommer tillbaka om och om igen. Om de arbetar genom att lösa situationen när den har uppstått, reaktivt, så agerar de oftast bara genom uttryckningar ”när larmet går”, som brandmän gör, vilket kan vara en orsak till att de inte hittar nya sätt att lösa gamla problem på. De använder trots allt det som de reflekterar över i viss mån, särskilt vid de obehagliga situationerna. Men skulle de kunna använda sitt lärande i högre grad om de fick mer tid till proaktivt arbete och om de gemensamt kunde reflektera och byta erfarenheter oftare? Är det möjligt att det skulle kunna leda till mer bestående lösningar samtidigt som ledarna utvecklas av situationen?

### **Kan en lärprocess starta?**

Ledarna säger själva att de tycker att de borde *reflektera* mer och de anser att de har stor nytta av varandra när det gäller erfarenhetsutbytet. Ändå sker erfarenhetsutbytet i största utsträckning via spontana kontakter och oftast med kollegor inom samma avdelning. När de gäller att bryta *invanda mönster* upplever de att det inte är helt lätt att hitta nya idéer till gamla arbetssätt. Kan det vara så att de tillsammans inte kan komma på nya infallsvinklar via de spontana kontakter som de tar med varandra? Skulle de i så fall kunna få ett mer effektivt erfarenhetsutbyte om det förekom planerade och regelbundet återkommande träffar? Hur skulle i så fall sådana lärandesituationer kunna se ut? Om jag målar upp en bild av en lärprocess där alla gruppledare på företagets olika

avdelningar träffas tillsammans utan sina chefer vid planerade och återkommande träffar minst sex gånger per år fördelat på varannan månad. De har några få punkter att diskutera varje gång som till exempel egen utveckling, syn på ledarskap, konflikter med medarbetare. Anledningen till att det ska vara några få punkter är att de måste finnas tid för just diskussion och reflektion för att ett lärande ska uppstå. Ofta har olika sammankomster alldeles för många punkter att ta upp på alldeles för kort tid. Därför bör det vara avsatt mycket tid för ledarnas gemensamma reflektion och erfarenhetsutbyte. Skulle ledarna få igång en betydelsefull lärprocess av en sådan struktur? Skulle denna struktur ge en möjlighet för dem att gemensamt kunna påverka sin situation mer? Fördelen med planerade träffar är att ledarna vet att det ska ske och när träffarna ska äga rum vilket gör att lärprocessen också kan pågå mellan dessa träffar. Det finns ett större utrymme att lära sig av uppkomna situationer som har hänt under tiden och det kan bli lättare att hålla situationerna och sitt handlande i minnet och använda som exempel när de träffas. Att träffas på möten som handlar om andra saker och att träffas i andra sammanhang kanske inte räcker för att få igång ett effektivt erfarenhetsutbyte och gemensamma reflektioner. Skulle ett företag avsätta sex dagar per år för planerat erfarenhetsutbyte mellan ledarna för olika avdelningar (och låta ledarna träffas till exempel på ett hotell där de inte kan avbrytas av arbetet) skulle det troligen utgöra en förhållandevis minimal kostnad. Vad skulle då företaget få ut av det? De kanske skulle få ledare som tycker att företaget satsar på deras gemensamma utveckling, att företaget prioriterar lärande, att företaget har låtit ledarna utöka sitt handlingsutrymme men framför allt får de kanske något bättre ledare som kommer tillbaka till medarbetarna med nya mönster och nya arbetssätt som kan leda till bättre resultat. Vilket företag säger nej till det?

### **Kan en betydelsefull återkoppling ske?**

En stor del av ledarens utveckling handlar om att få veta om och att få reflektera över återkoppling, särskilt utvecklande är det om återkopplingen kommer från medarbetare. På företaget finns en regelbunden undersökning där återkopplingsinslag ingår. När det beskrivs för mig hur det går till undrar jag genast vad författaren Nilsson (2004) skulle säga om den sortens återkoppling. Varför möjliggörs det inte för medarbetarna att återkoppla på ett mer konstruktivt sätt? Hur ska ledarna förhålla sig till en snittoäng? Hur vet ledarna vad de ska utveckla och på vilket sätt de ska utveckla sig? Det är möjligt att företaget bara har förbisett den utvecklingsmöjlighet som finns om en konstruktiv återkoppling sker. Här finns troligen förutsättningar att ordna en mer relevant återkoppling eftersom medarbetarna ändå är vana att bli tillfrågade och det "enda" som behöver göras är att justera formen för återkopplingen. När det väl sedan finns underlag från medarbetarnas bedömningar kan detta användas för en genomtänkt uppföljning så att varje ledare får de utvecklingsmöjligheter, som med den nuvarande formen av återkoppling, ligger dolda.

### **Kan ett handlingsutrymme ökas?**

För en ledare är det viktigt att ha möjligheter att påverka sin situation i arbetet, en ledare med ett litet *handlingsutrymme* tappar snabbt respekt hos medarbetaren. Det torde vara ännu viktigare för ledaren att kunna påverka sitt handlingsutrymme inom ramen för sitt eget lärande. Ledarna har i princip inget handlingsutrymme när det gäller att få eller att

välja utbildning. Jag har svårt att avgöra i vilken utsträckning ledarna har försökt att få utbildning men deras upplevelse är att de har försökt länge. En aspekt kan ju vara att ledarna själva inte har varit tydliga med att försöka utöka sitt handlingsutrymme. Ett handlingsutrymme kanske inte alltid kan fås, istället måste det tas, bit för bit och här kanske ledarna har varit för ”snälla” och anpassat sig för snabbt och för mycket. Om företaget hade prioriterat ledarnas handlingsutrymme i samband med känslan av deras utbildningsbehov så att det stämmer med det företaget vill att ledarna ska utföra, hur hade ledarna upplevt det? Om företaget vill att ledarna ska skapa resultat, hantera konflikter och lösa problem skulle företaget då kunna erbjuda dem att vara med och välja utbildning efter varje ledares behov för att öka ledarnas uppfattning av att de kan påverka sitt lärande? Jag får referera till Ellstöm (1996) igen och belysa att om ledaren ska uppnå en viss nivå på sitt lärande måste ledaren också få teoretiska kunskaper för att kunna dra riktiga slutsatser samt att känslan av ett för litet handlingsutrymme kan vara ett hinder för lärandet i sig. Här finns en ”hunger” hos ledarna av utveckling och lärande och det borde väl tas tillvara? Ledarna kanske har kommit till en gräns där de själva inte kan utvecklas mer i vardagen utan impulser från andra, det kanske har blivit en för snäv ram med ”bara” kollegorna då de kanske har uttömt alla gemensamma förslag. De kanske inte kan se skogen för alla träden? Vilka positiva effekter till företaget skulle en bra, behovsanpassad och väl avvägd utbildning för varje ledare ge? Kan det rent av leda till ny energi i det vardagliga lärandet för att ledarna får en känsla av att de kan påverka sitt lärande? Skulle utbildningens tips och ledarens nyvunna energi i sin tur leda till bättre möjligheter att lösa problem, ha tydlig kommunikation med medarbetarna och skapa bättre resultat? Min uppfattning är att det ena skulle ge det andra som det gamla talesättet ”Katten på råttan och råttan på repet....”

#### **Till sist.....**

Det är svårt för mig att avgöra i vilken utsträckning ledarna har haft möjlighet till handlingsutrymme men inte tagit det genom att vara för anpassningsbara eller om de har gjort rejäla försök att utvidga sitt handlingsutrymme men ändå inte fått gehör för det. Det är också svårt att avgöra om ledarna kraftfullt och tydligt har uttryckt sina önskemål om utbildning men ändå inte fått det eller om de har varit för otydliga med sina behov. Om företagskulturen inbjuder till utvecklingsinriktat lärande eller anpassningsinriktat lärande kan jag inte heller med säkerhet avgöra men det är inte många företag som har en utvecklingsinriktad syn och anpassningsinriktade ledare. Det viktiga är dock hur ledarna själva uppfattar sitt handlingsutrymme, sitt lärande och sina uttalade behov och om det råder det inga tvivel.

Ledare behöver lära sig om andra saker än vad andra medarbetare lär sig. Ledare behöver reflektera mer om sig själva och sitt eget lärande om deras ledarskap ska kunna *leda* andra och *skapa* resultat. Om dessa ledare kan systematisera reflektionerna i vardagen, planera erfarenhetsutbytet och få genomgå en utbildning som stärker dem i sitt inre ledarskap, en utbildning som de själva har haft handlingsutrymme att välja, finns det goda förutsättningar för att ledarna utvidgar sitt lärande och med det också får mer utväxling av lärprocessen. En verksamhets kvalitet och livskraft formas av de ledare de har, vilka möjligheter de har för att utvecklas och hur öppna ledarna är för att lära.

## 6.1 Fortsatt forskning

Det finns som jag tidigare nämnt många frågor som skulle vara intressanta att få svar på. Under detta arbete har jag blivit intresserad av vilka möjligheter organisationer ger sina ledare när det gäller just utveckling. Hur skiljer sig detta mellan olika organisationer? Är det skillnad på offentliga organisationer och privata företag? Hur ser organisationer på lärande hos ledare? Hur ser de högt uppsatta cheferna på sina ”lägre” chefers/ledares utveckling? Hur viktigt tycker organisationer *egentligen* lärande på arbetet är? Kan det vara så att det råder olika handlingsteorier om detta också, det vill säga att organisationer talar om att det är viktigt med utveckling men de agerar inte så, precis som Argyris (1999) handlingsteorier ”espoused-theory” och ”theory-in-use”?

## 7. Referenser

- Alvesson, M. (2003). Beyond Neo-Positivists and Localists- A Reflexive Approach to Interviews in Organizational Research. *Academy of Management Review*. Vol:28 Nr. 1. s.13-33
- Andersson, C. (2000). *Kunskapssyn och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*, second edition. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Argyris, C. Teaching Smart People How to Learn. In Argyris, C. (1999) *On organizational learning*, second edition. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Boud, D. & Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. Bodmin: MPG Books Ltd.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (ed.) (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. What is reflection in learning? In Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (ed.) (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. Promoting Reflection in Learning: A Model. In Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (ed.) (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Densten, I. & Gray, J H. Leadership development and reflection: What is the connection? *The International Journal of Educational Management*. 2001-03-15 s. 119-124.
- Grönmo, S. (2004). *Metoder i samhällsvetenskap*. Malmö: Liber.
- Ejvegård, R. (1996). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, E., & Ekholm, B. (2004). Verksamhetskultur och lärande. I P. E. Ellström & G. Hultman (red), *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet* (s. 137-154). Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P. E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P. E. (1996) *Arbete och lärande- förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P. E. (2004). Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. I P. E. Ellström & G. Hultman (red), *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet* (s. 17-39). Lund: Studentlitteratur.

- Ellström, P-E., & Hultman, G. (red) (2004) *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, L. (2005). Yrkesutbildning – och sedan?. I C-G. Wenestam & B. Lendahls Rosendahl (red.). *Lärande i vuxenlivet* (s. 67-95). Lund: Studentlitteratur.
- Järvinen, A. & Poikela, E. Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning*. 2001. Nr. 7/8, s. 282-289.
- Kock, H. (2004). Team som lärstrategi. I P. E. Ellström & G. Hultman (red), *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet* (s. 89-114). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Peter & Holt Larsen, Henrik. (1992). *Ledare lär i jobbet – om erfarenhetsbaserad ledarutveckling*. Malmö: Almqvist & Wiksell.
- Lind Nilsson, I. & Gustafsson, L. (2006). *Ledarskapets inre och yttre resa*. Lund: Studentlitteratur.
- Leyman, H. & Gustavsson, B-G. (1990). *Lärande i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Marquardt, M. J. Action learning and leadership. *The Learning Organization*. 2000. Nr. 5, s. 233-240
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, E. (2004). Feedback. *Varför, hur och till vad? Feedback i ledarskapsutveckling*. Värnamo: Fälth & Hässler.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedagogiska uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna*. (1996). Stockholm: Informationsförlaget.
- Preston, D. R. (2004). The enlightening leader and effective learning strategy. *Handbook of Business Strategy*. 2004. s. 81-84.
- Repstad, P. (1993). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stein, J. (1996). *Lärande inom och mellan organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Svennerstål, H. (1996). *Framgångsrika chefers syn på sin egen utveckling*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet.
- Treekrem, A. (2006). *Att leda som man lär*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Wenglén; R. (2005). *Från dum till klok? En studie av mellancheferers lärande*. Lund: Institutet för Ekonomisk Forskning, Lunds universitet.
- Wenestam, C-G. & Lendahls Rosendahl, B. (2005) (red.). *Lärande i vuxenlivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organization*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Övriga källor

Vetenskapsrådet, <http://www.vr.se/>

[www.livet.se/ord](http://www.livet.se/ord)



### Bakgrund

1. Vilken position har du idag?
2. Hur länge har du arbetat på denna befattning?
3. Har du någon formell ledarskapsutbildning?
4. Vilka är dina huvudsakliga arbetsuppgifter?
5. Hur många personer har du ansvar för?

### Uppföljningsfrågor

- Kan du nämna fler saker?
- Hur menar/tänker du då?
- Varför/Varför inte?
- Kan du ta något exempel?
- På vilket sätt?

### Ledarskap

Berätta om din syn på ledarskap?  
Hur leder du?

### Lärande

Vad gör du när något inte fungerar?

Kan du beskriva en situation som ledde till att du utvecklades? Är den typisk? Vad gjorde att du utvecklades i den situationen?

Om samma problem uppstår flera gånger, hur gör du då?

### Medvetenhet

Hur blir du medveten om att du utvecklas? Hur blir du medveten om att du ”står still” i utvecklingen?

Vilka möjligheter till reflektion har du i arbetet? Vad reflekterar du över? Hur använder du resultatet av dina reflektioner för att utvecklas?

Vad gör du för att bryta gamla invanda mönster och istället hitta nya sätt att arbeta?

### Omgivningen

Hur skulle du beskriva dina möjligheter till utveckling i ditt arbete? På vilket sätt bestämmer du själv över din utveckling?

**Till slut:** 7. Är det något du vill tillägga? 8. Går det bra att jag återkommer till dig om det är något jag tycker är oklart?