



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 622  
Kandidatuppsats, 10 poäng  
41-60 poäng  
Datum: 2007-06-05

# Jobbrotation

– ett verktyg för lärande och utveckling

Louise Ragnar & Petra Segerdahl

Handledare:  
Viveka Jerndorf

## ABSTRACT

Arbetets art: Kandidatuppsats, 41-60 poäng inom Programmet för Personal och Arbetsliv

Sidantal: 47, exklusive bilagor

Titel: Jobbrotation – ett verktyg för lärande och utveckling

Författare: Louise Ragnar & Petra Segerdahl

Handledare: Viveka Jerndorf

Datum: 2006-06-05

Sammanfattning: Uppsatsens syfte är att analysera jobbrotation ur ett lärandeperspektiv.

Utifrån en kvalitativ forskningsstrategi med narrativ metod har vi tagit del av fem stycken berättelser från medarbetare på AstraZeneca och Polismyndigheten i Skåne.

Genom dessa berättelser har vi fått ta del av medarbetares erfarenheter, tankar, åsikter och känslor kring jobbrotation och lärande. Utifrån den bearbetade empirin har vi valt de områden vi funnit intressanta för vidare analys inom området för jobbrotation ur ett lärandeperspektiv. Till empirin har vi ställt följande frågor; Varför jobbrotera? Vad lärs? Vem lär och för vem lärs?

Vårt resultat visade att medarbetarnas anledningar till att jobbrotera samt inställning till rotationens syfte och mål styrde de erfarenheter, tankar, åsikter och känslor som delgivits. Vidare har vi utifrån vårt material och vår analys kunnat utläsa två generella anledningar till varför man jobbroterar. Individen kan se jobbrotationen som en möjlighet eller en strategi.

Organisationerna hade till syfte, med jobbrotationen, att initiera lärande för såväl individ som organisation. Utifrån de berättelser vi tagit del av har det varit svårt att utläsa om något organisatoriskt lärande har skett. Dock kan vi konstatera att det har skett såväl lärande som utveckling för individen, dels på det professionella planet dels på det personliga.

Nyckelord: Jobbrotation, arbetsrotation, möjlighet, strategi, individuellt lärande, organisatoriskt lärande, kompetens, utveckling

# Innehållsförteckning

Förord.....	1
<b>DEL I</b> .....	<b>2</b>
Inledning, bakgrund & metod .....	2
1. Inledning .....	2
1.1 Problemprecisering & syfte .....	3
1.1.1 Avgränsning .....	4
1.2 Disposition .....	4
2. Bakgrund .....	5
2.2 Jobbrotation .....	5
2.2.1 Varför jobbrotation? .....	5
2.2.2 Hur och varför jobbroterar medarbetarna på AstraZeneca och Polismyndigheten i Skåne? .....	6
3. Metod & genomförande .....	7
3.1 Kvalitativ forskningsstrategi .....	7
3.2 Narrativ forskningsmetod .....	7
3.3 Urval av organisation och berättare .....	8
3.4 Berättandets genomförande.....	9
3.5 Bearbetning och analys av data.....	10
3.6 Tillvägagångssätt och kriterier för val av litteratur.....	11
3.7 Metodens kvalitet.....	12
3.7.1 God kvalité på insamlade data .....	12
3.7.2 Etiskt förhållningssätt.....	13
3.7.2.1 Skada, integritet och vad som sagts .....	13
<b>DEL II</b> .....	<b>15</b>
Empiri .....	15
4. Empiri/Resultatredovisning .....	15
4.1 Och nu ska vi berätta.....	15
4.2 Sammanfattning av empiri .....	23

<b>DEL III</b> .....	24
Teori, analys & diskussion.....	24
<b>5. Teori &amp; analys</b> .....	24
5.1 Jobbrotation; möjlighet eller strategi för lärande och utveckling?.....	24
5.1.1 Ledningens stöd betydelsefullt för jobbrotation som möjlighet och strategi.....	26
5.2 Jobbrotation som verktyg för individuellt lärande och utveckling.....	27
5.2.1 Individuellt lärande.....	28
5.2.1.1 Anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande.....	28
5.2.1.2 Olika nivåer av lärande.....	28
5.2.1.3 Erfarenhetsbaserat lärande.....	30
5.2.1.4 Metalärande.....	31
5.2.1.5 Lärande i det okända och reflektion.....	32
5.2.1.6 Lärandets Janusansikte.....	33
5.2.2 Jobbrotation som utveckling för chefer.....	33
5.2.3 Målen betydelse för lärande.....	34
5.2.4 Kompetens.....	35
5.3 Jobbrotation som verktyg för organisationens utveckling .	36
5.3.1 Flexibilitet .....	37
5.3.2 Arbetsplatsens relationik.....	38
5.3.3 Jobbrotation leder till organisatoriskt lärande?.....	39
5.4 Sammanfattande reflektion kring teorin.....	42
5.5 Sammanfattning .....	43
<b>6. Diskussion &amp; förslag på vidare forskning</b> .....	43
6.1 Diskussion.....	43
6.2 Förslag på vidare forskning.....	47
<b>Referenser</b> .....	48
<b>Bilaga 1</b> .....	a
<b>Bilaga 2</b> .....	b
<b>Bilaga 3</b> .....	c
<b>Bilaga 4</b> .....	d

## Förord

# Tack



*Syrenen står i full blom när vi nu avslutar vår kandidatuppsats och många är de som vi vill skänka **våra varmaste tack** och de vackraste av blommor.*

*Vi vill tacka samtliga berörda chefer och medarbetare på **AstraZeneca** och **Polismyndigheten i Skåne**.*

*Elahe Behtoye, Mikael Jonströmer, Maria U Jönsson, Torsten Malmström, Ann Ohlsson och John Salomonsson på AstraZeneca samt Yvonne Göransson och Marita Harvyl vid Polismyndigheten i Skåne har alla genom sitt deltagande gjort detta inte bara möjlig utan också intressant och utvecklande. Ett särskilt varmt TACK vill vi rikta till våra berättare för deras uppriktighet och mod även då ni inte visste var detta skulle sluta.*

*Vidare vill vi rikta ett speciellt tack till vännen Aida Vajraca på AstraZeneca för din hjälpsamhet och vilja att öppna dörrar som annars är för oss låsta med såväl kod som passerkort. Utan din hjälp hade vi aldrig fått access. TACK*

*Vår handledare Viveka Jerndorf tackar vi allra ödmjukast för att du, inte bara under denna kandidatuppsats utan under hela utbildningen, har bistått med all din klokskap, din aldrig sinande tro på oss och din förmåga att få oss att tänka i nya banor. Tack för att du är du – och för att du är det så bra!*

*Slutligen tackar vi våra nära och kära för att de, alltid ivrigt påhejande, hjälpt till att hålla humöret uppe. TACK FÖR ATT NI FINNS!*

*Lund den 5 juni 2007*

*Louise Ragnar & Petra Segerdahl*

# DEL I

## Inledning, bakgrund & metod

### 1. Inledning

*”Om jag hade stannat kvar med de andra uppgifterna så hade jag nog inte haft så stor nytta av min vistelse där, så om man ska åka är det nog jätteviktigt att man tänker igenom sin vistelse där, vad man vill göra och ha ut av den. Och ser till att man får det gjort också, så att säga. De tar ju hand om en väl när man är där, men för dem är det ju svårt att veta om man inte uttrycker det själva ...”*

*” ... och människan är ju lite det här att man vet vad man har men inte vad man ska få och så är det ju även för mig. Och jag vet den dagen jag pratade med min chef att då kom den här bollen i rullning på något sätt va, och jag kunde inte stoppa den. Och den kvällen vet jag att det kändes lite konstigt i magen och jag tänkte: vad f\*n har jag gett mig in på?”*

*” ... och jag hoppades att man skulle få lära sig annat **helt nytt** som kittlade en så jag visste vad jag skulle göra de resterande åren, eller om jag skulle fly fältet.”*

Ovanstående citat är hämtade ur några av de fem berättelser vi har fått ta del av, vilka beskriver de erfarenheter, tankar, åsikter och känslor som uppkommit i samband med eller efter det att en *arbetsrotation/jobbrotation* ägt rum. Deltagarna (fortsättningsvis nämnda; *berättarna*) arbetar antingen på AstraZeneca eller på Polismyndigheten i Skåne. Dessa organisationer har den gemensamma nämnaren att de har ett arbetsrotations- eller jobbrotationsprogram som ett led i att utveckla personalen och därmed få till stånd lärande, för såväl individen som organisationen.

Forskning visar att det finns tre generella anledningar till varför organisationer låter medarbetare arbets/jobbrotera; för att få till stånd lärande eller för att få kunskap om medarbetares kompetens samt öka motivationen. (Eriksson & Ortega, 2003) I denna uppsats fokuseras det huvudsakligen på de två förstnämnda då det är av dessa anledningar som de organisationer vi mött tillämpat arbets/jobbrotation. Arbetsrotation eller jobbrotation avser samma planerade utvecklingsinsats men vi väljer fortsättningsvis att benämna företeelsen enbart som jobbrotation.

Att individer lär är ingen nyhet. Det man kan undra över är *vad* som lärs, det vill säga kvalitet och innehåll på det lärda samt vilken relevans det har för organisationens

verksamhet, samt vilken typ av lärande som sker. Essensen i, när det kommer till organisationers strävan efter lärande medarbetare, ligger i hur de organiserar för vardagens lärande. Här görs dock en åtskillnad i att *arrangera* lärtillfällen eller *organisera för* lärande. Det förstnämnda syftar till att skicka medarbetarna på exempelvis kurs eller seminarium medan det andra innebär de förutsättningar och villkor för lärandet som byggs in i organisationen och på så sätt blir en del av det dagliga arbetet. (Döös, 2003)

Som uppsatsen kommer att visa innebär det inte att organisationen lär bara för att individerna gör det och frågan är som följer, om det alltid är nödvändigt. Dock är det så att om en organisation vill att lärande ska gå från ett individuellt plan till ett organisatoriskt måste lärande och dess komplexitet upp på agendan.

Organisatoriskt lärande är både kvalitativt och kvantitativt skilt från det individuella lärandet. För att en integration ska ske måste det byggas en bro mellan dessa. Denna bro byggs inte av sig själv utan skapas genom kommunikation, transparens och integration, något som måste förekomma i organisationens kultur och system. Organisatoriskt lärande föregås av det individuella men ett individuellt lärande är ingen garant, men en förutsättning, för organisatoriskt lärande. (Probst & Büchel, 1997)

De frågor vi belyst tar sitt avstamp i de erfarenheter, tankar, åsikter och känslor som deltagarna delgivit oss, kring jobbrotationerna sett ur ett lärandeperspektiv. Utifrån vårt insamlade material ställde vi oss frågorna; Varför jobbrotera? Vem lär, Vad lärs? och För vem lärs? Frågorna uppkom efter att vi insamlat våra empiriska data. Och därmed är frågorna ställda till berättelserna istället för till berättarna.

Vår studie visar att jobbrotation, sett ur medarbetarnas perspektiv, kan låta sig göras av två generella anledningar; som en *möjlighet*<sup>1</sup> till eller en *strategi*<sup>2</sup> för lärande och utveckling.

## 1.1 Problemprecisering & syfte

Lärande är, som vi ser det ett komplext fenomen. De berättelser och vidare, våra analyser kring jobbrotation ur ett lärandeperspektiv, kan därför vara intressanta för såväl oss som andra personalvetare när vi i vår framtida yrkesroll ska arbeta fram metoder som ska stödja och stärka medarbetarnas utveckling och lärande.

*Syftet med denna studie är att, utifrån delgivna berättelser om upplevelser och erfarenheter kring jobbrotation, analysera jobbrotation ur ett lärandeperspektiv.*

Analysen tog sin utgångspunkt utifrån medarbetares tankar, erfarenheter och upplevelser kring jobbrotationen sett ur ett lärandeperspektiv. Utifrån dessa berättelser har vi ställt oss frågorna; Varför jobbrotera? Vad lärs? Vem lär? och För vem lärs?

---

<sup>1</sup> Med *möjlighet* menar vi ett tillfälle för utveckling och att lära, på ett mer allmänt plan., där syfte eller målet vad som ska läras är vagt definierade.

<sup>2</sup> Gällande jobbrotation som *strategi* syftar vi på att själva handlingen är strategisk och jobbrotationen och vad som ska läras är tydligt uttalat med syfte och mål.

### 1.1.1 Avgränsning

När det gäller lärande finns det otaliga intressanta problematiseringar, perspektiv eller påverkansfaktorer att forska kring. Vi fann det dock nödvändigt av två anledningar att avgränsa oss. För det första, för att underlätta för dig som läsare då vi tror att det är en angenämare läsupplevelse om vi inte försökt behandla allt som är relaterat till ämnet. För det andra hjälpte det oss att hålla fokus på det som avsågs studeras, nämligen jobbrotation ur ett lärandeperspektiv. Detta då vi ständigt tenderade till att hitta nya och intressanta områden att vidareutforska. Vi har i den här studien studerat individuellt lärande och delvis organisatoriskt dock får genus, etnicitet, organisationens struktur eller kultur ingen uppmärksamhet. Detta val berodde inte på att dessa begrepp är mindre intressanta utan för att vi anser att de är för omfattande, inom ramen för denna studie, för att behandlas förtjänstfullt. Vidare kommer vi inte att behandla icke-lärande då detta intressanta ämne förtjänar sin egen forskning.

## 1.2 Disposition

**Del I** tar, efter inledning och syfte, utgångspunkt i en bakgrundsdel som avser ge en förförståelse för begreppet jobbrotation. I den delen behandlar vi även vad forskningen visar om varför organisationer väljer att jobbrotera samt varför AstraZeneca och Polismyndigheten i Skåne har valt att tillämpa utvecklingsverktyget jobbrotation.

Därefter följer, vår metoddel vilken beskriver den forskningsstrategi samt den forskningsmetod vi valt att använda vid vår studie. Vidare i metodkapitlet följer en redogörelse för genomförandet av studien, vårt tillvägagångssätt och kriterier för val av litteratur samt de kriterier vi beaktat för att uppnå god kvalitet. Slutligen, i metodkapitlet, redogör vi för de etiska aspekter vi tagit hänsyn till vid genomförandet av vår studie.

**Del II** innefattar det empiriska material vi valt att redovisa och som är intressant för vårt syfte. Den empiriska delens upplägg och såväl rubriksättning är gjord med utgångspunkt i den tematisering vi gjort under bearbetningen av materialet och de frågor som vi ställt till våra berättelser. Detta för att skapa en tydlighet och kontinuitet, en tematisering som vi hoppas ska underlätta för dig som läsare.

**Del III** inrymmer vår teori och analys samt diskussion. Teorin och analysen är integrerade för att analysen inte ska förlora sin kontext, och då vi finner valda upplägg tilltalande och pedagogiskt. Teorins placering är avhängd på att vi ville ta med läsaren på samma resa vi gjort, alltså vi har låtit fakta komma efter berättelse. Med andra ord blir ni, liksom vi, först delaktiga i en upplevelse för att sedan utforska vad teorin säger om det upplevda.

Upplägget inom del III tar följande form. I ett första skede redogör vi för jobbrotation som möjlighet eller strategi. Vidare ger vi en introduktion kring lärande och de olika typer som inbegrips i individuellt lärande. Vi passerar olika nivåer av individuellt lärande innan vi slutligen redogör för organisatoriskt lärande. Teorin och analysen avslutas med en sammanfattande reflektion kring teorin samt en sammanfattning av hela teorin och analysen i punktform. Del III avslutas sedan med en diskussion samt förslag på framtida forskning.

*Vi önskar nu dig som läsare en trevlig och lärorik läsupplevelse.*



## 2. Bakgrund

*I denna del ger vi dig en bakgrund som har till syfte att ge en överblick kring jobbrotation som företeelse. Detta för att du som läsare, med eller utan förförståelse, inbegrips i de aspekter vi finner nödvändiga att delge gällande begreppet jobbrotation.*

### 2.2 Jobbrotation

Jobbrotation kan tjäna olika syfte och vid sökning av begreppet framkom det att jobbrotation kan syfta till att utveckla individ och organisation, förebygga arbetsskador, öka motivationen eller få in långtidsarbetslösa på arbetsmarknaden. I vår studie har vi studerat jobbrotation som syftar till att användas som ett verktyg för lärande och utveckling gällande såväl individ som organisation.

Begreppet jobbrotation står här generellt för en planerad rotation av medarbetare mellan olika jobb, under en viss period, och används av en rad olika anledningar. Det finns två *huvudsakliga* typer av jobbrotation. (Bennett, 2003)

Den första typen, *within function rotation*, innebär att medarbetarna roterar mellan arbeten som ligger inom samma funktion med liknande grader av ansvar. Exempelvis kan en *within function rotation* innebära att medlemmarna i ett visst team roterar till samtliga arbetsuppgifter som gruppen har för att säkerställa kompetensen i teamet. (ibid.)

*Cross-functional rotations*, som är den andra typen, innefattar en rotation mellan olika avdelningar i organisationen, under en viss tid, och kan även innebära skiftningar i graden av ansvar. Fokus läggs på lärande och utveckling. Inte sällan används rotationerna på nyexaminerade för att förbereda dessa inför kommande positioner och uppgifter. De rotationsscheman som används kan även ha för avsikt att kartlägga individens färdigheter, potential och intressen som en indikator på deras kommande slutgiltiga position inom organisationen. (ibid.)

Slutligen finns en tredje typ av jobbrotation kallad *job swaps*. Rotationen innebär att två medarbetare, på olika avdelningar och funktioner, byter jobb under en viss utsatt tid. (ibid.)

#### 2.2.1 Varför jobbrotation?

Forskning visar att det finns tre generella anledningar till varför organisationer, i utvecklingssyfte, väljer att arbeta i form av jobbrotation. De tre teorierna kring anledningarna är; *employee learning theory*, *employer learning theory* samt *employee motivation theory*. (Eriksson & Ortega, 2006)

Den första teorin, *employee learning theory*, bygger på att anställda som roterar samlar på sig mer humankapital än andra eftersom de möjliggörs fler erfarenheter. Exempelvis kan rotationen hjälpa nyanställda att utveckla nya och djupare kunskaper om verksamheten vilket kan möjliggöra en klättring på karriärstegen, speciellt i en organisation med flera hierarkiska steg. (ibid.)

Employer learning theory syftar även den på att förbättra tilldelningen av arbetsuppgifter och jobb, men med annat fokus. Genom observationer kan organisationen få kunskap om sina anställda, innefattande deras kompetenser och färdigheter. Fördelaktigt möjliggör rotationerna för organisationen att identifiera vilka uppgifter som passar vem samt kartlägga varför ett arbete går bra respektive dåligt i relation till individens kunskaper. Dessa kunskaper om medarbetarna kan även vara tillämpbara och underlätta arbetet vid befordringar inom organisationen. (ibid.)

Employee motivation theory syftar till att arbetssättet motiverar de anställda samt gör arbetet mer intressant. Arbetssättet är exempelvis användbart på de medarbetare som arbetar rutinmässigt och behöver variation i sitt dagliga arbete. (ibid.)

Fördelarna med jobbrotationer är många. Först och främst ger arbetssättet möjlighet till utveckling, inte minst för nyanställda, men även för medarbetare som siktar på att nå högre positioner. Vidare möjliggör arbetssättet för arbetstagarna att prova olika områden inom organisationen, med hjälp av en cross-functional rotation och job swaps. Medarbetarna utvecklas genom att förflyttas men inte heller att förglömma, bär de med sig sina tidigare erfarenheter vilket den nya avdelningen kan ta lärdom från. På så sätt kan kunskap och erfarenheter spridas inom organisationen. De två precis nämnda typerna kan även bidra till att det såväl individuella som det sociala kapitalet utvecklas samt att nya kontaktnät utvecklas inom organisationen. (Bennett, 2003)

## 2.2.2 Hur och varför jobbroterar medarbetarna på AstraZeneca och Polismyndigheten i Skåne?

AstraZenecas<sup>3</sup> och Polismyndigheten i Skånes<sup>4</sup> huvudsakliga grund till jobbrotation är att initiera lärande och utveckling, för medarbetarna och verksamheten, som en kompetensutvecklingsåtgärd. Jobbrotationen syftar även till att stärka förståelsen, och i förekommande fall, samarbetet mellan enheterna.

I vår studie framkom det att jobbrotationerna kan vara av olika karaktär. De kan dels innefatta att medarbetaren byter avdelning/enhet men bibehåller sina arbetsuppgifter dels att medarbetaren helt byter uppgifter/befattning. I det första fallet, byte av avdelning/enhet (såväl nationellt som internationellt) med bibehållna arbetsuppgifter, är det primära syftet att medarbetaren ska ta lärdom av den nya avdelningen/enhetens kunskaper och tekniker men även att delge sin egen kunskap.

Det senare fallet innebär även vanligtvis att man byter avdelning/enhet/lokalisering men bytet av arbetsuppgifterna är det som är det primära. Syftet med rotationen är att medarbetaren ska utveckla, helt eller delvis, nya kompetenser.

I fallet med AstraZeneca förekommer även jobbrotationer då en enhet efterfrågar en specifik kompetens, under en viss tid, och där medarbetarna får anmäla sitt intresse för att bidra med sin expertis.

---

<sup>3</sup> För att ta del av information kring Astra Zeneca och deras interna policy se bilaga 2 och 3.

<sup>4</sup> För att ta del av information kring Polismyndigheten i Skåne se bilaga 1.

Gemensamt för ovan nämnda rotationsformer är att medarbetaren återvänder, till sin ordinarie befattning/position, då den förutbestämda tidsperioden är avslutad eller när uppdraget är fullbordat.

## 3. Metod & genomförande

*I detta kapitel kommer vi att, inledningsvis, redogöra för den forskningsstrategi och metod som vi använt. Vidare kommer vi att beskriva genomförandet av studien samt tillvägagångssättet och kriterierna för urvalet av litteratur och slutligen beskriver vi strategin för att uppnå en god kvalitet.*

### 3.1 Kvalitativ forskningsstrategi

Valet av strategi är avgörande för studien av olika anledningar däribland vilken roll teorin ska ha i relation till forskningen samt om man som forskare förhåller sig objektiv eller subjektiv till det som studeras. Det sistnämnda, subjektivt förhållningssätt relateras till kvalitativ forskning som öppnar för tolkningar av den sociala verkligheten. (Bryman, 2002)

Då intresset för lärande och utveckling var för oss båda väldigt stort, eftersom det ligger inom ramen för våra studier, och när ämnet jobbrotation kom på tal visste vi direkt att det var dessa områden vår forskning skulle fokuseras på. Efter flertalet sökningar insåg vi att relativt lite var skrivet gällande området jobbrotation vilket ytterligare väckte vår nyfikenhet kring företeelsen, sett ur ett lärandeperspektiv.

Anledningen till att vi valde en kvalitativ forskningsstrategi var att vi ville göra en explorativ studie där vi ämnade tolka och analysera den information kring arbetssättet jobbrotation, i förhållande till lärande, som våra ”berättare” delgav. Vi ställde oss frågorna *hur, varför och vad* och gav oss därmed i kast att utforska.

### 3.2 Narrativ forskningsmetod

När strategin var klar ställdes vi inför ytterligare ett val, nämligen vilken metod som var bäst lämpad för att samla in det data vi var intresserade av. Inom den kvalitativa forskningsstrategin finns det flertalet metoder som lämpar sig, men då vi önskade ta del av de tankar och förhållningssätt kring jobbrotation som medarbetarnas hade, kom vi till insikt om att den narrativa metoden var den mest lämpliga. Detta då metoden i minst utsträckning styr och stör berättaren vid delgivandet av dessa. Valet gjordes efter att vi provat fiktiva metodövningar där vi ställde syftet i förhållande till olika metoder.

Det finns såväl narrativ teori som metod där skillnaden ligger i att den narrativa teorin grundar sig på *teorier om berättelsen* medan narrativ metod syftar till de metoder som används för att samla in och analysera muntliga (eller skriftliga) berättelser. (Johansson, 2005). Vi valde, i den här studien, att använda oss av det sistnämnda, *narrativ metod*.

Allt fler forskare använder sig av den narrativa metoden. Det stigande vetenskapliga intresset för berättelsen beror på att allt fler inom samhällsvetenskaplig forskning

anammad synsättet att den sociala verkligheten är språkligt konstruerad. Språket är inte något som endast reflekterar en existerande verklighet, utan är även med och *skapar* den sociala verklighet vi befinner oss i. Vår så kallade materiella värld har ingen egen mening utan får sin betydelse via språket. Det är genom social aktivitet som vi skapar, via våra berättelser, ”... *våra identiteter och relationer, värderings- och normsystem och även våra organisationer*” (Johansson, 2005, s. 18) Dessa komplexa processer pågår kontinuerligt i så väl det dagliga samspelet som på institutionell nivå och konstruerar vår sociala verklighet. (Johansson, 2005)

Berättandet skapar sammanhang, struktur och mening till våra erfarenheter.

*”Att berätta tycks vara en universell mänsklig aktivitet. Det är grundläggande för mänskligt tänkande och skapande av kunskap. Genom berättande skapar vi mening av våra erfarenheter. Genom berättelser konstruerar vi och kommunicerar vi vår uppfattning om världen, oss själva och andra. Vi gör moraliska värderingar, formulerar omdömen och etiska regler. Och så blir våra berättelser nycklar till kulturella såväl som personliga betydelsevärldar.”*

(Johansson, 2005 s. 16)

Vi fick ta del av fem stycken berättelser. Genom dessa berättelser fick vi ta del av roterande medarbetares erfarenheter, tankar, åsikter och känslor kring jobbrotation sett ur ett lärandeperspektiv. Dessa berättelser ligger till grund för de analyser vi gjort genom en narrativ metod. Johansson (2005) menar att kärnan i en narrativ analys eller studie är just dess tolkande karaktär.

Då våra studier vid Lunds Universitet i pedagogik har gett oss en förförståelse kring lärande i arbetslivet innebar det att vi med förutbestämda tankar och åsikter gick in för att studera företeelsen jobbrotation - ur ett lärandeperspektiv. Vår utgångspunkt var att jobbrotation leder till lärande. Dock var det inte så att vi hade en specifik tes som vi ville testa utan istället ville vi, efter tolkandet av våra data, koppla den information vi delgivit till litteratur inom området.

Sett ur ett pedagogiskt forskningsperspektiv innebär det att vi har tagit del av berättelser och därmed fått access till den del av individens värld som inte alltid är medveten, men ändå är fundamental för individens förhållningssätt och agerande. I detta rymmes tankar, kunskaper, erfarenheter och känslor vilka ligger till grund för individens varande.

### 3.3 Urval av organisation och berättare

Till att börja med gjorde vi en sökning på Internet efter organisationer som tillämpar jobbrotationer. Vi fann några stycken och kontaktade dem per mail och inkom med en förfrågan om att få ta del av någon anställds upplevelser kring arbetssättet. Polismyndigheten i Skåne svarade snabbt och positivt på vår förfrågan och urvalet av berättare styrdes av rekommendationer från vår kontaktperson. Vår andra organisation, AstraZeneca, kom vi i kontakt med genom en god vän. Personen i fråga kontaktade chefer och kolleger som, på något sätt, varit eller är involverade i jobbrotation och samtliga var positiva till att medverka. Dessa var för oss okända personer.

### 3.4 Berättandets genomförande

När vårt urval av berättare var klart, gjorde vi ett utskick till de personer som ville medverka, där vi berättade om vår studie och dess syfte samt informerade, kortfattat, om vad en narrativ metod syftar till. Det sistnämnda då vi förutspådde att kunskaperna kring denna metod var ringa.

Innan vi tog del av medarbetarnas berättelser intervjuade vi tre chefer för att få bakgrundsinformation och därmed förståelse gällande organisationernas resonemang kring jobbrotation.<sup>5</sup>

En av deltagarna medverkade dels som chef dels som berättare och vi gjorde en tydlig distinktion och särskiljning mellan rollerna vid intervju- och berättartillfället. Vi ställde följande tre frågor till cheferna; Vilket eller vilka är skälen till jobbrotation? Vilka positiva effekter medför jobbrotation? Vilka problem eller negativa aspekter medför jobbrotation?

Efter mötet med cheferna var det dags för oss att bege oss ut för att möta våra berättare, en och en. Inför dessa intervjuer beaktade vi Horsdals (1999) riktlinjer inför narrativa intervjuer. Vi såg därför till att vi hade avsatt tillräckligt med tid, att berättarna förstod och ville ge sitt bidrag till genomförandet av undersökningen samt att vi som intervjuare skulle ge tillräckligt med plats åt berättaren. Val av tid och plats låg helt på berättarens sida och vi var dem till förfogande.

Väl ute på fält, i mötet med våra berättare, gav vi återigen en kortare redogörelse om vad metoden och studien syftar till. Vi berättade även att innehållet i vår uppsats låg helt i deras händer. Det som de valde att berätta för oss, om sina erfarenheter av jobbrotation ur ett lärandeperspektiv, var det som vi sedan skulle bearbeta och analysera. Vi intog rollen som Nilsson & Waldemarson, (1990) benämner, effektivt<sup>6</sup> och aktivt<sup>7</sup> lyssnande lekmän, medan berättarna var experter på området.

Inledningsvis vid varje möte berättade vi även om hur vi skulle gå till väga vid användandet och bearbetningen av det data som samlats in, samt att materialet skulle behandlas konfidentiellt. Vi hade vi även en förfrågan om berättelsen fick spelas in på band, en fråga som besvarades positivt av samtliga deltagare.

För att få en ingång till berättelsen, efter att metoden presenterats, bad vi berättaren tala om för oss hur jobbrotationen gått till rent praktiskt. Detta för att senare kunna utläsa vilken typ av rotation de deltagit i och för att låta berättarna bli bekväma i situationen. När vi tagit del av bakgrunden till jobbrotationen ställde vi vår enda förutbestämda fråga; ”Kan du berätta vilka erfarenheter, tankar, åsikter och känslor du har angående din jobbrotation, ur ett lärandeperspektiv?” Anledningen till att vi ställde denna öppna

---

<sup>5</sup> För att ta del av intervjuguiden se bilaga 4

<sup>6</sup> Vid effektivt lyssnande är ligger tyngdpunkten på förståelse. Vidare innebär lyssnandet att vi, i förhållandevis hög grad, har kunnat tolka den andres budskap och kunnat ställa frågor om oklarheter uppkommit. (Nilsson & Waldemarson, 1990)

<sup>7</sup> Aktivt lyssnande syftar till vi som lyssnare kunnat ställa frågor om inte bara oklarheter utan även när vi begripit. Detta för att få klartecken i att vi har tolkat rätt. Det aktiva lyssnandet inbegriper även icke-verbal kommunikation i form av nickningar, ögonkontakt och kroppshållning. (Nilsson & Waldemarson, 1990)

fråga var att berättaren skulle få lägga in de personliga tankar kring sina upplevelser och erfarenheter som uppkom. Hade vi ställt riktade frågor hade vi svårligen fått ta del av dessa högst personliga tankar och reflektioner.

Samtliga berättare pratade fritt om sina tankar och erfarenheter utan någon större påverkan från vår sida. Vid få tillfällen inflikade vi med kortare, oförberedda frågor, men då endast i syfte att få förtydliganden eller mer djupgående information kring fenomen vi ansåg relevanta eller väldigt intressanta. Dessa frågor ställde vi även då berättaren fastnade eller inte kom på något mer att berätta. Viktigt att tillägga är att vi, vid dessa tillfällen, först lät det vara tyst en längre stund för att inte gå miste om ytterligare egna tankar som berättaren hade vid tillfället. Om det sedan förblev tyst, ställde vi en fråga.

När berättaren inte kom på fler tankar att delge och inte heller vi hade några frågor avslutade vi samtalet. Längden på berättelserna styrdes av våra berättare och varade i 45 till 60 minuter. Innan vi skildes åt talade vi om för våra deltagare hur vi, den närmsta tiden, skulle gå vidare med det insamlade materialet och att de senare skulle få ta del av den information som vi valt att använda för att godkänna samt eventuellt kommentera eller göra ändringar i materialet.

### 3.5 Bearbetning och analys av data

Efter mötena med våra deltagare transkriberade vi de inspelade berättelserna. Transkriberingen gjordes in i minsta detalj ordagrant, och var en nödvändighet för oss vid den kommande behandlingen av materialet. Att vara precis i transkribering var av största vikt då vår analys, med det vår metod syftar till, utgick från materialet vi erhållit. Den enda åverkan vi gjorde på det transkriberade materialet var att, vid resultatredovisningen, avidentifiera personer eller platser.

När allt material var transkriberat läste vi flertalet gånger igenom samtliga berättelser för att skapa oss en överblick. Användandet av den narrativa metoden innebar att vi som forskare fick ta del av en omfattande mängd data. Detta medförde att vi, som en del i processen, tog bort för studien inte relevant data. Vid vidare genomgångar utläste vi vilken typ av jobbrotation de erfarit samt vad som egentligen hade skett i och med rotationen. I detta skede skapades våra funderingar kring jobbrotation som möjlighet eller strategi. Vi tittade då på utveckling gällande individen såväl som på lärandet. Då vår fokus låg på lärande ställde vi oss följande frågor till berättelserna; Varför jobbrotera? Vad lärs? Vem lär? och För vem lärs?<sup>8</sup> På så sätt kunde vi även utläsa samhörigheter och skiljaktigheter i de berättelser vi delgivit. Genomgångar av det empiriska materialet upprepades flertalet gånger för att försäkra oss om att vi dels inte gått miste om relevant information dels tolkat rätt de föregående gångerna.

De delar av berättelserna som vi, i ett senare skede, ansåg relevanta och intressant för kommande analys, och för vårt syfte, lyfte vi ur och placerade under rubriker som syftade på de frågor vi ställt oss vid genomgångarna av materialet. Analysen har vi gjort genom att systematiskt tolka våra berättares tolkningar om/av sig själva och deras

---

<sup>8</sup> Med frågan varför syftade vi till organisatoriska såväl individuella anledningar till jobbrotation. De övriga frågorna syftade till det upplevda lärandet och utvecklingen som jobbrotationen medförde.

sociala värld. Vi som forskare har alltså tolkat de berättelser eller livshistorier som vi fått ta del av och därmed inte sökt svar som bekräftat teorin.

### 3.6 Tillvägagångssätt och kriterier för val av litteratur

Då vår studie krävde en viss förförståelse för framförallt arbetssättet jobbrotation var det av vikt att vi, innan vi gav oss ut på fält, läste på om företeelsen i nyproducerade forskningsartiklar. Detta då vi hade ringa kunskaper kring företeelsen och behövde skaffa oss större inblick kring hur och varför jobbrotation används. Detta tillvägagångssätt förklarar och även motiverar placeringen av *tillvägagångssättet för val av litteratur*, då vår uppsats upplägg följer vår arbetsprocess.

Efter instuderandet och delgivandet av berättelserna och även vidare bearbetningen har vi växelvis läst litteratur, empiri, sållat bort litteratur och sökt ny, läst ny litteratur, empiri, sållat och så vidare, fram till att vår analys var avslutad. Då vi redan hade en viss förförståelse kring, framförallt lärande, ansåg vi det här viktigt att finna litteratur som behandlar ämnet på ett aktuellt samt djupt plan. Så hur fann vi då denna litteratur?

Till att börja med sökte vi andrahandskällor och vände oss till databaserna, LIBRIS, LOVISA, Emerald Insight, ERIC samt ELIN för att finna dessa. Vidare sökte vi på, numera nedlagda, Arbetslivsinstitutets hemsida för att finna högst aktuell forskning gjord i Sverige. De sökord vi använde var, jobbrotation, arbetsrotation, lärande, organisatoriskt lärande, kompetens, utbildning, livslångt lärande. Sökorden användes på såväl svenska som engelska och vidare utökade vi våra sökord allt efterhand vi upptäckte nya begrepp. Utifrån de andrahandskällor vi fann kunde vi söka och ta del av referenser som ledde oss vidare till förstahandskällor. Även dessa sökte vi upp genom ovan nämnda databaser. Användandet av förstahandskällor grundar sig i att vi ville finna en djupare förståelse för specifika teorier men även för att säkerställa andrahandskällans tillförlitlighet.

Efter det att vi delgivit berättelserna och bearbetat empirin flertalet gånger, sökte vi än en gång litteratur men nu kring de områden vi för oss fått berättat, med betoning på lärande. Dessa sökningar gjordes genom samma databaser och samma tillvägagångssätt som vi beskrivit ovan.

Till vår förvåning fick vi endast ta del av ringa uttalanden kring organisatoriskt lärande och i motsats tog det individuella lärandet störst plats. Precis nämnda kan förklara varför, vi i den utsträckning vi gjort, behandlat litteratur rörande det individuella lärandet. Organisatoriskt lärande behandlades med syfte att lyfta det vi delgivit till ett högre plan genom att resonera kring hur organisatoriskt lärande, i och med en jobbrotation, kan komma till stånd.

Vid våra val av litteratur har vi, i den mån det varit möjligt, haft ett kritiskt förhållningssätt. Vid bedömningen av vår litteratur har vi tagit hjälp av en rad kriterierna. De kriterierna vi har använt är de som Thurén (2005) benämner; *äkthet, tidssamband, oberoende och tendensfrihet*. Äktheten syftar till att källan ska vara det den utger sig vara och tidssambandet påverkas av tiden som förflutit mellan en händelse och källans berättelse av denna händelse. Oberoende syftar till att källan inte ska ”bygga” sitt resonemang på någon annans eller vara en avskrift. Slutligen avser

tendensfrihet att det inte ska finnas bakomliggande åsikter eller intressen som genom detta ger en skev bild av verkligheten.

*Äktheten* såväl som *oberoende* har varit två kriterier som har hjälpt oss sälla bort semivetenskapliga källor i form av handböcker eller böcker helt baserade på andra författares resonemang. Genom att ta del av forskningsartiklar, rapporter och avhandlingar fick vi tillgång till forskning som kan betraktas som *färsk* vilket är ett annat kriterium för att säkerställa kvalitén på våra källor. *Tendensfriheten* har vi uppmärksammat på såväl ny som äldre litteratur. Gällande den äldre litteraturen har det varit svårare att bedöma tendensfriheten då litteraturen är skriven i en annan social kontext och det är därmed svårt för oss att bedöma exempelvis politiska påverkansfaktorer. Vi kom därmed, att i den mån det var möjligt, välja nyskriven litteratur baserad på de senaste forskningsrönen för att på så sätt säkerställa att litteraturen matchade dagens organisationer. Vi fann, i de flesta fall, föga relevant att utnyttja källor med för hög ålder då arbetslivsforskningen är aktiv och kontinuerligt utvecklas. Undantag finns dock för de källor vars begreppsbildning eller definition fortfarande är giltig.

## 3.7 Metodens kvalitet

*Vid behandlingen av insamlad data finns det en rad kriterier att ta hänsyn till gällande kvalitén. Inom detta delkapitel kommer vi därför att redogöra för dessa samt beskriva hur vi gått tillväga för att möta kriterierna och därmed uppnå god kvalitet i vår studie.*

### 3.7.1 God kvalitet på insamlade data

Vanlig kritik som ofta vänds mot den narrativa metoden är att kontexten förloras i det som sägs. Genom att forskaren väljer ut vissa partier går den sociala situationen förlorad. Annan kritik är att det sker en nedbrytning vid kodningen och flytet i den information som delges försvinner. Forskare blir mer och mer medvetna om denna kritik och menar att metoden inte lämpar sig för alla typer av undersökningar, och inte heller alla typer av forskare. Dock är det först när man relaterar berättelserna till teori som informationen får betydelse. Viktigt är dock att forskaren är medveten om den risk som finns, det vill säga att forskaren tenderar till att oroa sig för att inte kunna göra det upplevda rättvisa. Det är även viktigt att vara medveten om risken att förvränga det som tagits del av. Därför måste man även ställas inför det faktum att det krävs reflektion och tolkningar relaterat till teori. (Bryman, 2002)

Vi har varit medvetna om denna kritik och därmed svårigheterna med narrativ analys. För att inte riskera att kontexten försvinner har vi läst det insamlade materialet flertalet gånger innan vi bearbetat våra data. När väl detta var gjort hjälpte vår tematisering oss att inte placera det som berättats i fel kontext. Därmed har vi haft för avsikt att med försiktighet tolka och analysera de berättelser som kommit oss till handa. Tilläggas bör, att med narrativ metod ligger det utanför forskarens område att kontrollera data. Dock förbehåller vi oss rätten att avgöra om berättelsen är av relevant karaktär eller utanför våra intentioner och ramar. Vi har därför enbart använt data som för studien är relevant.



### 3.7.2 Etiskt förhållningssätt

Vi har följt de, enligt Bryman (2002), rådande kraven inom samhällsvetenskaplig forskning: *informationskraven*, *samtyckeskraven*, *konfidentialitetskraven* och *nyttjandekraven*. Samtliga deltagare har, som tidigare berättats, informerats om studiens syfte och olika moment samt att de själva äger rätten att när så önskas avbryta deltagandet. Vidare har samtliga deltagare delgivit sitt samtycke till att medverka, så även med namn och organisation. De har även informerats om att ingen utomstående kommer att få access till det såväl icke transkriberade – som transkriberade materialet och att de data vi samlade in enbart har använts i studien syfte.

Vidare har vi med önskvärd tydlighet delgivit deltagarna all information nödvändig för att fatta beslut om deltagande i studien. I detta ligger enligt Bryman (2002) möjlighet att ta ställning till undersökningens syfte och därmed konsekvenser för deltagaren. Detta görs för att förhindra upplevelsen av falska förespeglningar och för att i största möjliga mån förhindra att deltagarna får en negativ bild av samhällsvetenskaplig forskning.

Inom samhällsvetenskaplig forskning måste samtliga som utför en undersökning vara synnerligen medvetna om det ansvar de har som forskare inför de människor som på något sätt berörs av undersökningen. (Holme & Solvang, 1997)

Det var för oss essentiellt att de som på något sätt deltar eller tar del av resultatet inte får en negativ bild av vare sig samhällsvetenskaplig forskning eller Lunds Universitet. Då vi sett oss som representanter för dessa har det varit av vikt för oss att även reflektera och ta ställning till olika etiska aspekter.

#### 3.7.2.1 Skada, integritet och vad som sagts

Att vara försiktig och oroa sig för att det som sagts skall göras rättvisa eller misstolkas under teoretiseringen är vanligt enligt Bryman (2006) och vi har inte varit undantagna. Den värdegrund och de referensramar vi verkade utifrån var inte de samma som våra deltagares och inte heller delade vi som forskare exakt detsamma. Detta innebar att varje tolkning av empirin föregicks av en egen tolkning kring vilka vi är och var vi stod. De referensramar vi bar med oss bidrog till de tolkningar vi gjorde och det är här viktigt för oss att påpeka att vi inte tolkat materialet för att tjäna ett visst syfte. Vår förförståelse av lärande påverkade troligtvis vad vi exempelvis läste in i det berättarna delgav oss men då vi var medvetna om detta iakttog vi med extra försiktighet detta.

Det är balansgången mellan den egna tolkningen och de värderingar som står bakom och det som undersöks (och därmed sedan tolkas) som är kärnan i etiken i samhällsvetenskaplig forskning. (May, 2001) Det fanns med andra ord ingen given sanning att studera, utan bara tolkningar av tolkningar som i sin tur inte fick misstolkas.

Ett dilemma som uppkom är hur berättarna upplevde de (transkriberade) citat vi använt oss av. Var dessa placerade i, enligt dem, en felaktig eller korrekt kontext? Vi har, som ovan nämnts, även diskuterat hur vår förförståelse påverkade de tolkningar vi gjort. Vidare resonerade vi kring om, eller huruvida, våra bilder av organisationerna och fenomenet jobbrotation har påverkat studien. Vi har flertalet gånger ställt oss frågan om vi har tolkat det som berättats på, ett såväl för studien som för deltagarna, relevant och etiskt korrekt sätt. Det finns inga givna svar för vad som är rätt eller fel och vi anser att vi vidtagit de åtgärder som kan förväntas.

Det är viktigt att skydda deltagarna mot skada. (Diener & Crandal, 1976)<sup>9</sup> Vi har i vår ambition att förhindra skada och värna om deltagarnas integritet valt att, i den mån det är möjligt, avkoda citaten. Först och främst är detta gjort för att, som tidigare nämnts, skydda och värna om identiteten men också för att identiteten i sig inte är relevant för undersökningen.

Ett led ytterligare i att ”säkra” de använda citaten var att skicka texterna till berörda för påläsning och eventuell förtydning eller dementi. Berättarna har alltså vid två tillfällen fått ge sina samtycken och därmed anser vi att vi i den mån det är möjligt har skyddat dem och värnat om deras integritet. Det bör dock påpekas att det inte har funnits någon möjlighet för deltagarna att ”försköna” sina berättelser genom att ändra sina uttalanden. Dock har felaktigheter eller missuppfattningar klargjorts och rättats till i den ringa mån de uppkommit.

Vi vill dock göra dig som läsare uppmärksam på Brymans (2002) påstående att en studie eller undersökning inte enbart genomförs på ett beskrivande plan för att återge vad människor tycker, säger eller gör. Det är först när man tolkat, reflekterat över och överfört materialet till en teoretisk nivå som resultatet kan bli av betydelse för det studien avser. I vår studie var det föga intressant att endast återberätta vad som sagts utan att ställa det mot, inom ramen för vårt arbete, rådande teorier.

---

<sup>9</sup> I Bryman (2002) diskuteras olika typer av skada såsom fysiskt, hinder för personlig utveckling eller stress. Med skada avser vi här att det som berättats, eller den tolkning som vi gjort utifrån vad som berättats, skulle kunna anses negativt vid annat tillfälle och skulle på så sätt kunna orsaka berättaren skada. Det kan även gälla uttalande som kan orsaka skada för såväl kollegor som organisation.

## DEL II

### Empiri

#### 4. Empiri/Resultatredovisning

*Under detta kapitel kommer vi att redovisa vår bearbetade empiri. Vi har för att underlätta för dig som läsare valt att redovisa vår empiri under rubriker som svarar på de frågor vi ställt till det insamlade materialet. Redovisningen tar sin utgångspunkt i hur berättelserna tog form och anledningen till jobbrotationerna. Därefter följer delar som beskriver de roterandes inställning till rotationen, vad de lärt sig rent konkret, vilka mervärden rotationen medförde. Avslutningsvis berättar vi om organisationens och chefens roll gällande rotationen.*

#### 4.1 Och nu ska vi berätta...

##### **... om den enda frågan...**

Samtliga berättare fick börja med att ge en kort bakgrundsbeskrivning där de berättade om sin yrkesroll och om hur deras jobbrotation, rent praktiskt, gått till väga. För att sedan gå över till att, i berättande form, besvara den ”enda” förutbestämda frågan; ”*Kan du berätta vilka erfarenheter, tankar, åsikter och känslor du har angående din jobbrotation, ur ett lärandeperspektiv?*” Utifrån denna fråga fick vi sedan följa med på en resa där vi landade på olika främmande platser av erfarenheter och skeden. Varje jobbrotations situation var unik och ingen var den andra lik. Intressant var att konstatera att berättarna valde att mellanlanda på samma destinationer, trots att ingen hade gett dem någon karta...

##### **... om hur berättelsen tog form...**

Vid ett första stopp fick vi lyssna till de olika anledningarna till varför personerna valt att jobbrotera och vidare uttrycktes det tydligt hur enormt positiva samtliga var till att ha varit med om en rotation. Generellt kunde vi konstatera att inställningen till och syftet med jobbrotationen styrde vad de kom att berätta samt vad de sedermera ansåg de fått ut av rotationen. Berättelserna var inledningsvis detaljrika och av väldigt praktisk karaktär. Vi fick höra om bakgrunder, fysiska ting och hur man rent praktiskt går tillväga. Att berätta om dessa ting gav, insåg vi, berättaren en chans att sortera erfarenheten, händelseförloppet och att bli lite varm i kläderna. Att berätta är i sig en konst som inte bör underskattas och det är något vi anser man blir bättre på ju oftare eller länge man praktiserar det.

### ... om anledningarna till jobbrotation...

Anledningarna till jobbrotationen, förutom det som var organisationernas huvudsakliga syfte – lärande och utveckling, visade sig vara minst lika många som antalet berättelser vi tagit del av. De primära eller sekundära anledningarna styrde i stor utsträckning vad som sedan fokuserades på vid berättandet och påverkade det som sedermera kan ses som resultatet av jobbrotationen. Behov av förändring, alltid velat göra en jobbrotation, en möjlighet att prova på nytt jobb utan att behöva lämna en bra arbetsgivare och att det passade i tiden var de vanligaste anledningarna.

*”Och man visste att det bara är tillfälligt och man kommer tillbaka igen hit. Och man har sina möjligheter kvar här. Så jag tänkte: - Det är jättebra, om jag skulle prova det!?”*

Det var heller inte ovanligt att samma berättare hade flera olika anledningar.

*”Största anledningen är ju helt klart att lära sig nya grejor och få lite ny kompetens och träffa nytt folk och jobba på ett nytt ställe under en period.”*

De högst privata anledningarna valde vi dock att inte redovisa utan nöjde oss med att konstatera att samtliga berättare generellt hade ett behov av utveckling.

Vidare hade alla själva sökt om att få jobbrotera då de tillryggalagt mer än sex eller sju år på samma position. Därmed såg de jobbrotationen som en konkret *utvecklingsmöjlighet* på såväl det professionella som privata planet.

*”... så jag tänkte att: -De här fyra månaderna spelar det ingen roll vad det ger mig, om det inte ger vad jag önskar så... – ah, det testar jag [...] Jag tror att om man är sugen på att prova något annat är man kanske trött på det gamla.”*

Tiden då det skedde spelade i vissa fall en väsentlig roll, det var helt enkelt konkret genomförbart i förhållande till de uppgifter de vanligtvis genomförde.

*”... och projektet var på väg att tyna bort och jag kände att jag ville göra något annat, men jag ville inte lämna \*\*\* för jag trivdes bra här och då såg jag att jobbrotation var ett... eh... bra sätt att ändå stanna kvar...”*

Flera personer betonade vikten av personlig utveckling och att få uppleva stimulans på jobbet vilket i sin tur, enligt berättarna, gjorde dem till bättre medarbetare. Rotationen fungerade vid tidpunkten som en nytändning i en ganska slentrianmässig vardag där utvecklingen, mer eller mindre, stannat upp.

### ... om inställningarna till...

Samtliga berättare var väldigt positiva till att jobbrotera. De hade mestadels hört positivt om företeelsen och var nyfikna på vad det konkret kunde ge just dem.

*”För mig är det lärandet som är viktigt, den moroten som ... som gör att jag tycker att det är kul att gå till jobbet. Och där kanske jag är lite extrem i det avseendet då va. Men för mig var liksom*

*förväntningarna att lära mig en massa nytt va. Och jag visste att det här är helt öppet...”*

Vidare berättades det även att man kan se jobbrotation som ett led i karriärplanering.

*”Det var mest för min karriär faktiskt. Jag satsade eller jag ställde upp för att visa att jag ställer upp för min karriär. Jag kan ta risker, jag är inte rädd för att prova på nytt...”*

Det kan då gälla att stärka sin egen kompetens så att man blir mer attraktiv på arbetsmarknaden eller visa sig lojal mot arbetsgivaren, något som uttrycktes vara en fördel vid framtida tjänstetillsättning.

*”Förutom då rent kompetenshöjande för en själv det är väl att man på något sätt ser sig själv som lite mer attraktiv på arbetsmarknaden. Och att man har visat någon form av flexibilitet och så vidare, så det är ju givetvis ett yttre karriärmässigt tänkande i att jag har gjort det också då och inte bara att jag vill lära mig nya grejer.”*

Berättarna upplevde att de hade bevis på att de klarade av olika uppgifter och var flexibla. Något som tre berättare uppfattade som en positiv och efterfrågad egenskap.

*”Och de... ehhh... det förstärker mycket att man är flexibel, så att man kan anpassa sig till en annan miljö. Man kan ställa upp om det behövs hjälp och det var mycket positivt tycker jag.”*

Som en följd av den ökade kompetensen uttalades också förväntningar om ett visst lönepåslag. Detta var dock inget som nämndes som en av de primära anledningarna, utan i vissa fall sågs det snarare som ett konkret bevis på organisationens värdering av kompetensen.

Det fanns även ett motsatt ställningstagande nämligen att jobbrotation inte handlade om karriärplanering eller förväntningar på belöningar utan man istället skulle se det som en ren utvecklingsmöjlighet.

*”... jag har känt att många människor då ställer väldigt mycket krav: - Ja, om jag ska flytta på mig då vill jag gärna ha en tjänst som är lite bättre än den jag har i dag eh...kanske jag ska ha en lönehöjning [...] för du gör ju inte det här primärt för att det ska vara ett led i en karriär. Utan, eller åtminstone gjorde jag det här för att få, ja, för att bredda mig själv då och liksom ha kul på jobbet då.”*

### **... om vad som lärs konkret...**

På resans andra stopp uppmärksammades den nya kunskapen som berättarna erhållit i form av ny teknik, nytt sätt att arbeta eller nya rutiner. Dessa nya tekniker, rutiner eller regler sågs dock av samtliga som en självklarhet att de skulle lära sig. De hade alla själva anmält sitt intresse till att få rotera och i en del av fallen hade de fått konkurrera med andra. De hade senare blivit utvalda för det rotationen avsåg och därmed kvalificerade att kunna tillgodogöra sig den nya kunskapen.

Två berättare upplevde en oerhörd tillfredsställelse i att helt fått byta uppgifter och på så sätt "bryta ny mark". Istället för att uppleva det som jobbigt att vara "ny" på jobbet, var det just det som var kicken – att få lära någonting helt nytt.

*"... så ganska snabbt så såg jag vad jag inte kunde och vad jag aldrig hade varit i närheten av, och det var faktiskt roligt. [...] Så man fick sätta sig in i mycket regler och bestämmelser och det var precis vad jag tyckte var kul och hade hoppats. Och det fick jag till mig. Jag vet att inte alla får det till sig, men de har inte heller det som önskemål när de arbetsroterar, utan de har andra önskemål med rotationen – prova på miljö eller liknande. Men just **lärandet** var för mig... och de fyra månaderna utvecklades det ganska bra."*

Synen på den egna kompetensen, yrkesrollen, och arbetsplatsen ändrades i och med att individerna försattes i en ny social kontext. Det konstaterades från de flesta håll att rotationen bidrog till att de såväl såg på sina arbetsuppgifter på ett annat sätt som uppskattade dessa, när de fick möjlighet att betrakta de på håll. Om inte annat så bidrog rotationen till att stärka individernas självförtroende gällande yrkesrollen.

*"Det påverkar jättemycket på självförtroendet också, man testar sig själv liksom. Så att nu vet man hur mycket kompetens man har."*

### **... om vad de mer har lärt sig...**

Alla roterande fick mer eller mindre byta arbetsuppgifter. Lärdomarna knutna till dessa uppgifter diskuterades i mindre grad än de lärdomar de fått av annat slag.

*"... som sagt var teknikdelen, den teknik jag inte hade jobbat med innan, men annars... det var ju liksom självklart att jag skulle lära mig dom men för övrigt är det just relationer. Och det ska man inte underskatta"*

De erfarenheter det förde med sig, exempelvis att byta kolleger och miljö var lärdomar som tog stor plats i berättelserna.

*"Och i och med att jag sökte hit här då så var mina kollegor ganska okända för mig här då. Så det är även en ny miljö där och det var lärdom även det, att man växlar lite grand om man har förmånen att få göra det."*

Jobbrotationer medförde även att kunskaper som tidigare legat under ytan, synliggjordes och personen i fråga blev medveten om dessa. Ett tydligt exempel på detta var när personerna berättade om upptäckter de gjort i samband med de nya arbetsuppgifterna. *"... man har den förmågan i sig, som man kanske inte riktigt har varit medveten om"*. I ett av fallen medförde upptäckten av dolda kompetenser att berättaren sedan sökte, och fick en, liknande tjänst. Vidare berättade tre av de roterande att den kompetens de haft med sig till den nya arbetsplatsen nyttjats och att detta upplevdes som positivt.

*”... det här är kompetenser som jag bär med mig som efterfrågas. Det var väl rätt skön bekräftelse också tycker jag. [...] det har väl varit en positiv överraskning med jobbrotation att man har sett... att man har sett möjligheter att mina kunskaper har utnyttjats på ett bra sätt...”*

Dock var det inte så för alla. Två personer upplevde att deras kompetens inte nyttjades i den utsträckning de förväntat sig. Att inte räknas vid exempelvis resursfördelning eller att inte ha en tydlig roll upplevdes, för en av dessa två, som frustrerande. *“Så man fick liksom säga: - Hallå, jag kan faktiskt hjälpa till här, jag finns här så passa på och utnyttja mig”*. När detta väl hade skett och berättaren fick “riktiga” uppgifter så upplevdes det hela bättre. Emellertid var det fortfarande så att det inte fanns något intresse för de förslag eller synpunkter som berättaren framförde på den nya arbetsplatsen. Det måste även påpekas att i ett av fallen berättades det att på den nya arbetsplatsen, hade ingen värdesatt den kompetens och arbetslivserfarenhet personen hade tagit med sig. I detta fall var det bara var frågan om enkelriktad lärdom och utveckling.

Inom ramen för det vanliga arbetet var det betydelsefullt, för majoriteten av berättarna, att kunna konstatera att det faktiskt skett en kompetensutveckling och att rotationen bidrog till att synliggöra denna utveckling.

*”... det stärkte mig som person att jag kände det här fixar jag jättebra och att jag verkligen kunde dra nytta av alla min år här. [...] Och det var nog på nått vis liksom första gången som jag fick liksom svart på vitt då att: F\*n, jag har nog lärt mig något på de här tio åren. Och det har ju stärkt mig.”*

### **... om för vem det lärs...**

I en av berättelserna framkom det att det fanns ett tydligt uttalat syfte och mål, för såväl organisation som medarbetaren, med rotationen. I och med att dessa var uttalade upplevde berättaren det ganska lätt att konkret exemplifiera olika lärsituationer. I de andra fallen var upplevelsen av *för vem man lär* något mer diffus. Dock var det så att berättarna konstaterade att det konkreta lärandet som de ansåg mätbart direkt efter en jobbrotation, i form av exempelvis nya tekniker eller rutiner, förlorar över tid sitt värde. Detta då dessa nya arbetssätt eller rutiner sedermera förändras. De flesta ansåg vidare att man skulle ställa krav på organisationen för att rotationen verkligen skulle ge något och inte bara fungera som en trevlig erfarenhet för individen.

*” ... när man ska in i en arbetsrotation så känner jag att det ska ge någonting. Man ska vilja lära sig någonting. [...] utan det är faktiskt lärandet som styr och det gör ju att man kan på något sätt nästan be om det eller fordra det av sin arbetsgivare för man lär ju för myndigheten, man lär ju inte för det egna privata.”*

Det upplevdes som viktigt för de flesta, att den nya kunskapen eller kompetensen togs tillvara på när de återvände. Dock visades det svårt för deltagarna att definiera om det verkligen gjordes.

Samtliga ansåg att de hade lärt sig massor och att rotationen hade berikat deras liv på flera nivåer. Vidare berättade flertalet att den svårligen mätbara vinsten eller nyttan med jobbrotationen, i form av trygghet i sin yrkesroll, var något som de bar med sig under en längre tid.

*”Med distans inser jag just att de är de här sociala grejerna som jag kommer att ha med mig hela tiden för teknikerna byts ut när man jobbar så jag har nog insett att den här sociala biten och kommunikationen är det viktigaste jag kommer att ha med mig hela livet, eller hur man ska uttrycka det.”*

### **... om att lära sig om organisationen...**

Såväl AstraZeneca som Polismyndigheten i Skåne är förhållandevis stora organisationer. Detta innebär att medarbetarna upplevde att de hade, före rotationen, ringa kunskap om hur andra avdelningar eller enheter i praktiken arbetade.

*”... men det är ganska så fantastiskt att, och det tror jag inte är något specifikt för att det är här utan så här är det i alla stora organisationer, det är förbluffande hur lite man vet om liksom grannen i rummet intill. [...] ... om du flyttar på folk så ökar du också liksom interaktionen mellan de olika delarna.”*

I samtliga fall har rotationen gett en större kunskap om organisationens uppbyggnad, samt gett en djupare insikt om hur de olika enheterna arbetar.

*”Det är bara det man kan förmedla muntligt om hur arbetsituationen är här, men det har man ju hört i alla i all år. Men det är ju inte för än man är på plats som man verkligen vet hur det verkligen är...”*

*”Alltså så att man jobbar fram någon form av erfarenhet som inte bara är att man har träffat folk och knutit kontakter och lärt sig special, en liten grej utan att man kanske har förstått hur man jobbar här på ett lite djupare plan. Det tycker jag är, personligen att det är en intressant grej att få se: - vad är det för skillnader? Det är ändå rätt lika men det är ändå på viss detaljnivå som skiljer ganska mycket.”*

Vidare berättade nästan alla att detta var ett fantastiskt tillfälle att få utvecklas och skapa nya kontakter. Samtliga berättare förutom en påtalade, som en bonus, det kontaktnät och nya kommunikationsmöjligheter som jobbrotationen burit med sig. Kontakter som, i det dagliga arbetet, kan nyttjas av medarbetaren som har jobbroterat, men även av dess kollegor.

*”Detta är verkligen det man kan säga är en win-win situation för medarbetaren att skapa nytt kontaktnät, få lära sig. [...] Otroligt stimulerande för individen och företaget får då en medarbetare som har ett större kontaktnät och en mycket mycket bredare bas och kan liksom se då vårt stora uppdrag från ett lite annorlunda perspektiv.”*



Vidare under de olika berättelserna, vilket även har framkommit i tidigare citat, fanns vissa förväntningar på att individen skulle visa flexibilitet. Denna flexibilitet, berättades det, gällde även organisationen.

*”... Det är en mycket tightare organisation så för att det här ska kunna funka så måste också interaktionen mellan avdelningarna funka. Och det är sagt också så här liksom, att vi ska ha en stor flexibilitet att kunna flytta folk mellan avdelningarna. [...] Jag vet att det finns motstånd från individer och jag vet att när vi kommer att genomföra det så kommer det initialt att bli lite av en traumatisk upplevelse för vissa personer va. Men jag tror att det är så viktigt va... det är viktigt för företaget att ha den här flexibiliteten.”*

### **... om mentorns roll...**

I samtliga fall, utom ett, var det inledningsvis mycket som skulle läras och i de fall som medarbetarna hade fått en mentor (eller handledare) upplevde de detta som mycket positivt. Mentorerna fungerade som både lärare och bollplank och såg till att den roterande snabbt kom in i sin nya yrkesroll och miljö. Mentorn hade även kunskap om de olika projekten eller uppgifterna och kunde därför placera den jobbroterande på rätt plats utifrån vad rotationstjänsten avsåg. Mentorn var också den som såg till att den roterandes kompetens nyttjades väl och hade, i de fall där chefernas förväntningar var otydliga, ansvar för att uppgifterna var utvecklande även för den roterande.

### **... om chefs roll...**

I det fallet där det fanns en tydlig strategi med rotationen och där samtliga berörda chefer hade uttalade krav och förväntningar på såväl den jobbroterande som lärsituationen så blev det också lättast för berättaren att konkretisera upplevelsen.

*” ... för den gruppchefen jag fick hon har jag jobbat med tidigare i vissa projekt så hon visste vad jag tyckte var roligare och så vi arbetade fram en ganska bra långsiktig plan vad jag ska utvecklas inom. Samtidigt tittade vi mot \*\*\* vad som skulle vara lämplig för mig att gå in i för grupp i här nere då och vilka människor jag skulle jobba med för att utveckla dem här eller utveckla mina kunskaper inom dem här områdena som det är tänkt att jag ska jobba mer inom i framtiden. [...] Så att... just den planen att komma ner hit och verkligen utveckla sin kompetens på ett planlagt sätt, och på ett bra sätt som alla vill... som både företaget och jag vill... har faktiskt blivit... den planen har blivit väldigt bra så att säga. Så det känns ju väldigt kul att komma ner hit och ha tydliga mål med vad jag vill få ut med den här perioden rent kompetensmässigt. Så det känns ju väldigt tydligt för mig och det är tydligt uttalat eh... att min chef, min tillfälliga gruppchef och min blivande gruppchef i \*\*\* sen då liksom, vad jag ska utvecklas inom, vad jag ska bli bättre inom och då blir det liksom tydligare direktiv. Det blir enkelt för gruppchefen här att sätta mig i lämpliga*

*uppgifter och att jag får rätt... eh... jobba med rätt personal som är duktiga inom de här grejerna, så det har fungerat väldigt bra.”*

Ramarna för rotationen fungerade som stöd för berättaren och i de fall där chefernas roller och förväntningar på rotationen var något diffusare hade berättarna svårare att sätta fingret på det egentliga syftet och därmed också större svårigheter med att utvärdera rotationen ur organisationens perspektiv. Dock ansåg en deltagare att enbart rotationen i sig är tillräcklig för att en utveckling ska ske.

*”Det räcker banne mig med att man byter avdelning inom din egen site för att hamna i en helt ny miljö och för att igen få den här inlärningskurvan att gå brant uppåt”*

### **... och chefen som roterade ...**

I ett av fallen fick vi berättat om de erfarenheter, tankar, åsikter och känslor det medför att arbetsrotera som chef. Berättaren lämnade såväl sin position som sina uppgifter och roterade till en annan avdelning. Upplevelsen var positiv och bidrog till att såväl synen på den egna chefsrollen, som synen på medarbetarna, ändrades.

*”Helt plötsligt stod jag ett och ett halvt år va och, jag var inte chef själv, jag kunde helt plötsligt se bättre va hur mina medarbetare upplever en situation. Ett bra exempel är det här med information... eh... det tror jag gäller alla oavsett nivå på ett företag så tycker alla va att du får för lite information. När jag nu inte var chef längre insåg jag att sitta som gruppchef då får du oändligt mycket mer information än vad du får som icke chef. Det har gjort mig bättre som chef efteråt också då att... att jag har insett... jag är duktigare på att förmedla den information som jag får. För jag tror att... eller vissa saker som jag hörde tog jag för givet att mina medarbetare också hör, men de gör de inte.”*

### **... om vad som hände sedan...**

Som tidigare nämnts var organisationernas huvudsakliga skäl till jobbrotation att initiera lärande för individen såväl som organisationen. I framförallt i ett av fallen framkom, det i efterhand, att organisationen faktiskt hade tillvaratagit de nya kunskaper som berättaren förvärvat i och med rotationen. När berättaren återvände fick den arbeta med de nya tekniker som lärts under perioden för jobbrotationen. Övriga berättade dock att någon adekvat uppföljning, av jobbrotationen och de nya kunskaperna som förvärvades, inte gjordes i någon större omfattning. Däremot fick två av berättarna göra en kortare presentation, inför sina medarbetare och chefer, där de delgav sina erfarenheter. Om detta tjänade något specifikt syfte fann de oklart. Men de konstaterade att det var i de små händelserna i vardagen som de sedan insåg den nytta deras jobbrotation bidragit till för sina kollegor.

*”Eh... det är lite grand det här med kommunikationen därför att hm... det är lite grand det jag nämnde innan att det... som jag sa är det just finns lite frustration när man ska hålla på och försöka kommunicera och få svar. Så skickar man iväg mail och så är det*

*bara tyst... så skickar man iväg ett mail, till så är det bara tyst igen... Då kan det vara att man skickat iväg till fel person eller så har man uttryckt sig fel. Eller, ja, då kanske man måste backa och finna något annat sätt att uttrycka sig eller betona hur viktigt det är på ett annat sätt. Det är faktiskt där folk har kommit och frågat faktiskt om saker: - Hur får jag ett svar?"*

## 4.2 Sammanfattning av empiri

Det som tydligt framkom var att de intentioner med vilka dessa (såväl roterande medarbetare som roterande chef) ingick jobbrotationen tydligt styrde vad de ansåg att de lärt. I de fall där syfte och mål var vagt definierade talades det i större utsträckning om generell kunskapsökning och utveckling. Detta jämfört med de rotationer som skett med tydligt syfte och mål för såväl rotationen i sig som för lärandet. Här ser vi en åtskillnad mellan att uppfatta rotationen som en *möjlighet* eller en *strategi*. Jobbrotation som möjlighet kan, som tidigare nämnts, ses som en ett tillfälle för utveckling och lärande, på ett mer allmänt plan där syfte eller mål med vad som ska läras är vagt definierat. Jobbrotation som strategi syftar till att såväl individ som organisation ser själva företeelsen som strategisk och vad som ska läras och vad kunskapen ska leda till är definierat med tydligt uttalat syfte och mål. Ovanstående differentiering svarar även på frågan för vem de lärt. Med detta menar vi om lärdomen är för individ och organisation i allmänhet eller för individ och organisation specifikt.

Vidare synliggjordes att berättarna ser olika på praktiska kunskaper direkt kopplade till utförandet och till kunskaper på en mer allmän och något svårdefinierbar nivå. De senare fann berättarna svårare att verbalisera eller konkretisera. Lärandet växlade mellan det konkreta och det abstrakta, mellan rutin och reflektion och innefattade även en ny kunskap om den egna kompetensen. Jobbrotationen bidrog med att synliggöra den kompetens som de faktiskt besatt, som de inte visste att de hade och den som de i och med jobbrotationen upplevde som outnyttjad.

Det uttrycktes vidare att de kontaktnät som jobbrotationen synliggjort eller skapat upplevdes som nödvändigt för individen i sin yrkesroll. Genom att synliggöra eller erhålla detta kontaktnät upplevde berättarna att de lärt mer om hur organisationen fungerar, det vill säga var specifik kompetens fanns samt ett mer övergripande perspektiv på hur organisationens olika delar var sammankopplade. Vidare uttrycktes reflektioner beträffande organisationens förväntan på flexibilitet och hur denna tillgodosågs genom att berättaren via rotationen visade sig flexibel.

Slutligen delgavs vi berättarnas syn på chefens roll och hur den påverkade rotationen. Återigen var det var lättare att definiera varför och vad rotationen syfte och mål strävade mot då de var tydligt uttalade från chefens sida.

## DEL III

### Teori, analys & diskussion

## 5. Teori & analys

*Teorin och analysen, som i det här kapitlet kommer att redovisas, har sin utgång i vårt empiriska material. Presentationen av teorin kommer kontinuerligt att löpa tillsammans med vår analys. Viktigt att uppmärksamma är, då vår analys löper med teorin, att vi har ”fetat” de två första orden i de stycken som inleder våra analyser, för att underlätta för dig som läsare. Upplägget i detta kapitel tar sitt avstamp i jobbrotation som möjlighet eller strategi för lärande och utveckling för att via det individuella lärandet passera olika typer av lärande och nivåer för att vidare avsluta med organisatoriskt lärande.*

### 5.1 Jobbrotation; möjlighet eller strategi för lärande och utveckling?

Likt empirin visade spelar de inställningar som en individ har eller haft vid ingåendet i en jobbrotation roll för vad de senare upplevt att de burit med sig i form av erfarenheter eller lärdomar. Samtliga inblandade parter kan se en jobbrotation som en möjlighet eller en strategi.

Jobbrotation kan ses som ett verktyg som på många sätt skapar möjligheter för såväl individ som organisation. Ur ett arbetstagarperspektiv bygger individerna, genom en jobbrotation, upp ett större humankapital då de möjliggörs nya erfarenheter. (Eriksson & Ortega, 2006) Ökningen av erfarenheter och kunskaper, som ett resultat av rotationen, ger individen en större arbetslivserfarenhet och blir på så sätt mer flexibel. (Gómez; Céspedes Lorente & Cabrera, 2003)

Vidare bidrar jobbrotationen till att medarbetarna får, genom att rotera, en ökad kunskap om de olika enheterna/positionerna på organisationen samt de uppgifter som inbegrips inom dessa. (Bennett, 2003; de Weerd-Nederhof, 2002) Jobbrotationer bidrar därmed till att medarbetaren kan betrakta organisationen i ett vidare perspektiv. (Gómez et. al, 2003) Genom att medarbetarna förflyttar sig över organisationen, inte bara skapas nya kunskaper, utan medarbetaren tar även med sig sina tidigare kunskaper och erfarenheter till den nya arbetsplatsen vilket vidare bidrar till en spridning av kunskap inom organisationen. (Bennet, 2003)

Utöver de nya kunskaperna bidrar även jobbrotationen till att nya kontaktnät skapas som i framtiden kan utnyttjas av den roterande såväl som dennes kollegor. (Bennett, 2003) Vidare kan dessa kontaktnät bidra till starkare relationer och förbindelser mellan enheter och funktioner. (Gómez et. al, 2003; de Weerd-Nederhof, 2002). Den roterande

medarbetaren kan i sig även, i och med rotationen, skapa en känsla av samhörighet till organisationen. (Gómez et. al, 2003)

Ur ett arbetsgivarperspektiv kan jobbrotationen möjliggöra för ett synliggörande av medarbetarnas kompetenser och färdigheter, vilket i sig möjliggör en identifikation kring vilka uppgifter som passar vem. Med andra ord lär arbetsgivarna mer om sina anställda. (Eriksson & Ortega, 2006) Genom att införa ett optimerat jobbrotationsprogram så kan man finna de ”bästa” och mest kompetenta medarbetarna. Genom att arbetsgivaren lär mer om sina anställda och deras kompetens kan även jobbrotationen ses som ett verktyg för att mäta medarbetarnas kompetens och låta detta ligga som underlag för eventuell lönesättning. (Arya & Mittendorf, 2006)

**Att se** jobbrotation som en möjlighet inrymmer egentligen inga begränsningar eftersom det är individen själv som bedömer vad som är utveckling för denna. Att utvecklas som individ, som våra berättare uttryckte på ett privat plan, innebär även att individen utvecklats som medarbetare dock utan klart uttalat syfte för just detta. Denna utveckling är vad Gómez et. al, (2003) menar med att medarbetarna får bredare arbetslivserfarenhet då utvecklingen, om än upplevd privat, skett inom ramen för vardagens uppgifter.

Bennett, (2003); de Weerd-Nederhof (2002) & Gómez et. al (2003) för ett likvärdigt resonemang kring hur jobbrotationen kan ses som en möjlighet för individen att genom rotationen få kunskaper om organisationen och hur de olika enheterna/avdelningarna arbetar. Något som även våra berättare upplevt genom sina rotationer. Enligt teorin kan förflyttningen, av medarbetare som bär på kunskaper, möjliggöra en spridning av dessa kunskaper över organisationen, något som empirin bekräftar.

Jobbrotation kan, som ovan nämnda författare uttrycker det, även möjliggöra att nya kontaktnät bildas. Kontaktnät som inte bara synliggör var kunskap finns inom organisationen utan även bidrar till starkare relationer och förbindelser mellan enheter och funktioner. Berättarna uttryckte att den möjlighet av att skapa ett kontaktnät, som en jobbrotation förde med sig, har bidragit till att de vid exempelvis avsaknad av en specifik kunskap, vet vart de ska vända sig. De upplever detta som en lärdom i sig.

Om vi nu ser ovan nämnda resonemang, ur ett strategiskt perspektiv, så kan exempelvis organisationen välja ut medarbetare som ska rotera till specifika platser inom organisationen för att på så sätt sprida specifika kunskaper. Vidare för de Weerd-Nederhof (2002), Arya & Mittendorf (2006) ett resonemang om jobbrotation som strategi för att validera medarbetarnas kompetens. Resonemanget kring att se rotationen som verktyg för att mäta medarbetarnas kompetens och använda detta som grund för lönesättning delas av några berättare då de uttryckte att rotationen kan ses som ett tecken på medarbetarens vilja och förmåga att utföra det organisationen ”önskar”. En berättare uttryckte att lönen är ett yttersta tecken på att den kompetens man besitter är värd att betala för. Dock uttryckte inte medarbetarna hur man skulle gå till väga för att mäta vem som var mest kompetent och därmed förtjänade högre lön. Enligt berättarens resonemang skulle rotationen, i sig, generera högre lön.

Vidare kan detta jämföras med att de av våra berättare som uttryckte ovanstående var också de som tydligast såg rotationen som en strategi och inte möjlighet. Målet med jobbrotationen var inte enbart allmänt lärande utan sågs som ett led i att förskansa kunskaper vilka kunde ligga till grund för framtida tjänstetillsättningar. Vidare är det dock fullt möjligt att se ett generellt ökat lärande som en strategi för kompetensutveckling utan det måste inbegripa belöning.

Såväl teori som empiri styrker att jobbrotation kan ses som verktyg för lärande och utveckling. Det kan dels ses som en möjlighet för medarbetaren och organisationen att förvärva nya kunskaper, i allmänhet, dels ses som en strategi för att medarbetaren och organisationen ska förvärva nya, specifika kunskaper, mot uppsatta mål. Med andra ord kan samma företeelse utifrån olika resonemang eller ställningstagande appliceras på såväl individ som organisation där syfte och mål styr. Ovan nämnda resonemang bekräftar att jobbrotation beroende på vem som lägger sin värdering i företeelsen kan i samtliga fall ses som möjlighet **och/eller** strategi.

### 5.1.1 Ledningens stöd betydelsefullt för jobbrotation som möjlighet och strategi

Forskning visar att tillgodogörandet av lärandekapacitet baseras på engagemang från bland annat ledarna. Ledarna måste etablera en central och väl synlig strategi för lärande. Ett verktyg som sedan kan influera till lärande som leder till långsiktiga resultat. Viktigt är dock att ledarna försäkras om att medarbetarna förstår vikten av lärande och aktivt arbetar för goda prestationer. (Gómez et. al, 2003)

Det är därmed viktigt att inte underskatta ledningens betydelse för olika utvecklingsinsatser. Med ledning avses här inte bara företags- eller driftsledning utan även projektledare eller administratörer. Dessa, oavsett utvecklingsstrategi, bidrar till att utvecklingsinsatser uppnår önskad framgång. Ledningens delaktighet är viktig, om inte i fler så, i tre avseenden:

- För att på flertalet olikartade sätt stödja utvecklingsarbetet
- För att kunna ställa krav på förändring
- För att verka för att utvecklingsarbetet prioriteras och legitimeras

(Ellström, 1996)

Detta kan de göras på väsentligt skilda sätt och viktigt är även att ledningen inser det ansvar de har för att se till att det är kompetenta personer som leder utvecklingsarbetet. Konkreta exempel är: att officiellt prioritera och stödja insatsen, eller strategin, och visa en tydlig kongruens mellan handling och ord. Vidare ska ledningen ställa krav på deltagarna och tydligt visa vad som förväntas av dem och utvecklingsinsatsningen. Det anses också viktigt att se till att det, inom ramen för insatsen, tillhandahålls tillräckliga såväl personella som materiella resurser. Slutligen kan ledningen skapa tillfälle för att samtliga berörda, på alla nivåer, får möjlighet till erfarenhetsbyte. Detta kan då ge en tydlig signal om betydelsen av insatsen och därmed legitimera denna. (Ellström, 1996)

En strategi inte är genomförd förrän en uppföljning tagit plats. En uppföljning, blir dessutom, i regel effektivare ju fler som är inblandade i den och att lärandet även blir större då samtliga kan ta del av det som erfarits. Utan uppföljning, kan inte heller något lärande ske. (Hansson, 1997)

**Det som** Ellström (1996) påtalar om ledningens roll styrks av Gómez et. al, (2003) resonemang. Konkursivt anser dessa att ledningens roll spelar en central roll i utförandet av en utvecklingsinsats. Där utöver kan Hanssons (1997) resonemang ses som ett komplement till ovan nämnda vilket även bekräftas av empirin. Vidare kan ovan nämnda ställningstagande om ledarnas roll i en jobbrotationsinsats ses ur det som i

Ellström (1992) benämns rationalistiskt perspektiv<sup>10</sup> där ledarna är de som sätter standarden för vad som förväntas och därmed också bedömer insatsen.

Utifrån de uppgifter vi har tagit del av saknas det inte vilja att genomföra utvecklingsinsatser, här i form av jobbrotation. Det finns tydligt uttalat från ledning att detta är något som är viktigt och som organisationen satsar på. Emellertid såg vi exempel på att en officiellt formulerad och godkänd strategi inte kan stå på egna ben utan måste följas upp hela vägen något som styrker Hanssons (1997) resonemang. I de fall där det fanns en tydlig plan och där den roterande och samtliga, närmst berörda, chefer hade ett tydligt syfte och mål med rotationen så skedde det en utveckling för såväl individ som organisation.

En rotation ska enligt såväl teori som empiri leda till utveckling för individen. Detta gäller även för såväl den lämnande som mottagande avdelningen eller enheten. På så sätt är ledningens roll direkt kopplad till utfallet av jobbrotationen och det är därmed viktigt att dessa har mycket god insikt kring den egna rollens betydelse, något som teori och empiri bekräftar. Det gäller även att chef vara medveten om vikten av att båda parter går in i en jobbrotation med samstämmigt syfte och mål.

## 5.2 Jobbrotation som verktyg för individuellt lärande och utveckling

Lärande kan definieras på flertalet olika sätt och en begreppsförklaring på lärande kan ses som de relativt bestående förändringar över en tid, i en individs handlande, som är en påföljd av individens interaktion med omgivningen. (Ellström, 1992)

Vidare har en hel del forskare *sin* definition på vad lärande *är* och i litteraturen kan man också finna en distinktion mellan individuellt och organisatoriskt lärande. Det individuella lärandet föregår organisatoriskt men är ingen garant för det. Konkret innebär det att när enstaka individer i en organisation lär så gör inte nödvändigtvis kollegor eller organisationen det. (Probst & Büchel, 1997)

Lärande kan vidare ses som en holistisk process som involverar tre dimensioner: en kognitiv dimension med tankemodeller, en emotionell dimension - vilken innefattar motivation och slutligen en social dimension där kulturella aspekter ryms. Utifrån vilket rådande perspektiv man betraktar lärandet, lärprocessen eller utvecklingen styr det eventuella tolkning gällande möjligheter, hinder eller utfall. (Illeris, 2002)

Det finns ett behov av att skapa flexibla organisationer där medarbetarna lär och utvecklas för att få en mer övergripande kunskap om organisationen och dess struktur. Med detta följer andra och högre krav på medarbetarna och deras lärande. Det är inte längre tillräckligt i dagens organisationer att ha kunskap om specifika arbetsuppgifter utan det krävs även att medarbetarna besitter förmågan att kommunicera och samarbeta. Till dessa ställs även krav på förmågan att styra sin kompetens mot utveckling, det vill säga att kunna reflektera över den egna arbetsinsatsen och sätta den i relation till verksamhetens mål. Detta innebär att man måste frångå de traditionella motsättningarna

---

<sup>10</sup> För förklaring av rationalistiskt perspektiv se 5.2.3

mellan specifik yrkeskompetens, kunskaper av allmän karaktär och personlig utveckling för att kunna hantera denna nya situation. (Ellström, 1996)

## 5.2.1 Individuellt lärande

Synen på det individuella lärandet påverkas generellt av tre perspektiv vilka skiljer sig åt men inte nödvändigtvis utesluter varandra. Det *beteendevetenskapliga perspektivet* gör gällande att lärandet är en *produkt* till följd av ett visst *yttre stimuli* vilket resulterar i att individen ändrar sitt beteende. Det *kognitiva perspektivet* verkar utifrån ställningstagandet att individen styrs och därmed lär utifrån egna inre *kognitiva tankemodeller*. Dessa tankemodeller, schemata, förändras vilket innefattar olika *processer* och det är dessa som sedermera leder till lärande eller utveckling. I det tredje och sista perspektivet fokuserar man på individens *sociala interaktion* med sin omgivning och ser individen som en *aktör* och lärandet är såväl kontext som situationsbundet. (Ellström, 1992)

### 5.2.1.1 Anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande

Gällande lärande görs en åtskillnad mellan två typer av lärande, *anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande*. Åtskillnaden baseras på det förhållande som är mellan individen och den kontext som lärandet sker i. Anpassningsinriktat lärande innebär att det endast sker lärande där individen anpassar sig alternativt korrigerar det som behöver ändras för att nå uppsatta mål, utan att där ligger några djupare strukturer bakom. Utvecklingsinriktat lärande tillåter däremot individen att ha ett kritiskt förhållningssätt gällande mål och förutsättningar. Individen tillåts även ifrågasätta och pröva sig fram i lösandet av uppgifter. Den bakomliggande tanken med utvecklingsinriktat lärande är att, individen själv, ska lära sig identifiera och definiera vilken uppgiften eller situationen är. Individen ges utrymme att kritiskt granska, analysera samt vid behov förändra sina arbetsvillkor, en möjlighet som inte ges med ett anpassningsinriktat lärande. (Ellström, 1992)

### 5.2.1.2 Olika nivåer av lärande

Åtskillnaden mellan anpassningsinriktat- och utvecklingsinriktat lärande kan ses som tämligen grov och kan därför vidare definieras mer precist via olika typer av lärandenivåer. Nivåerna baseras på graden av *handlingsutrymme* som individen har i en specifik lärsituation. Handlingsutrymme är skillnader i de grader av frihet gällande val och tolkning av uppgifter, mål eller metoder samt värderingar av de resultat som uppnås, som en individ har. (Ellström, 1996)

I den första nivån, reproduktivt, är uppgifter, mål, metoder och resultat förutbestämda. Lärandet baseras på trial-and-error, med andra ord försök och misslyckanden och vidare imitation eller modellinlärning. Det produktiva lärandet, som är nästa nivå, innefattar två typer, metodstyrt och problemstyrt. De två typernas gemensamma nämnare är att uppgiften är given samt att resultatet inte är givet. Dock skiljer sig de två typerna åt i metoden som ska användas. I metodstyrt lärande, som namnet tyder på, är metoden given och i problemstyrt lärandet är det inte givet. Den högsta nivån, kreativt lärande, motsvarar det som vi tidigare nämnt, utvecklingsinriktat lärande. Med andra ord är varken uppgift, metod eller resultat förutbestämt. Poängteras bör att den ena nivån inte



nödvändigtvis behöver utesluta de andra i utförandet av en uppgift, utan kan ses som komplementära. (Ellström, 1996)

Vidare baserar de olika handlingsnivåerna på olika typer av kunskap (se figur 1). Den kunskap som till största del inryms i det rutinbaserade handlande, men även i de andra, kallas förtrogenhetskunskap, en kunskap som individen bär med sig in vid exempelvis ett problemlösande. I det regelbaserade- respektive kunskapsbaserade handlandet används även ”knowing-how” (praktisk kunskap) respektive ”knowing-that” (teoretisk kunskap). På den högsta nivå, reflektivt handlande, använder och bidrar handlandet till att utveckla meta-kognitiv kunskap, en kunskap om sina egna kunskaper och om sig själv. Det bidrar även till att synliggöra de möjligheter och gränser, bättre och mindre bra sidor, som en individ bär med sig. (Ellström, 1996)

Figuren nedan visar på hur handlingsnivå, kunskapsnivå och lärandenivå förhåller sig till varandra:

HANDLINGSNIVÅ:	KUNSKAPSNIVÅ:	LÄRANENIVÅ:
Rutinbaserat handlande	Implicit (tyst) kunskap	Reproduktivt lärande
Regelbaserat handlande	Procedurkunskap ("knowing-how")	Metodstyrt lärande
Kunskapsbaserat handlande	Teoretisk kunskap ("knowing-that")	Problemstyrt lärande
Reflektivt handlande	Meta-kognitiv kunskap	Utvecklingsinriktat (kreativt) lärande

Figur 1 (Ellström, 1996 s. 32)

**Lärande kan** placeras i olika nivåer som är beroende av det handlingsutrymme som ges till individerna. Dessa olika nivåer, oavsett vilken typ, har olika premisser. Med Ellströms (1996) resonemang i åtanke har en utvecklingsinsats som är inriktad på ett reproduktivt lärande ett annat utgångsläge än en utbildningsinsats som strävar mot ett utvecklingsinriktat lärande. Genom att initiera en utvecklingsinsats som strävar efter ett utvecklingsinriktat lärande, men där själva agerandet i sig och det som faktiskt förväntas bli gjort, endast leder till ett anpassningsinriktat lärande kommer aldrig ett utvecklingsinriktat lärande till stånd.

Sett ur ett jobbrotationsperspektiv där intentionen är utveckling för såväl individ som organisation, men där förutsättningarna endast tillåter ett anpassningsinriktat lärande, kommer svårligen detta att leda till ett utvecklingsinriktat lärande. Utifrån de data vi har tagit del av har vi, med Ellströms tabell (figur 1) i åtanke, kunnat urskilja att nivån på lärandet uppnått ett så kallat *problemstyrt lärande*. Den *kunskap* individer bär med sig och använde sig av påverkar på vilken nivå lärandet sker. Det lärande som är lättast att initiera i en organisation är ett anpassningsinriktat lärande då det endast handlar om att lära individer att utföra givna uppgifter utifrån redan givna mål.

Om däremot organisationerna strävar efter ett utvecklingsinriktat lärande måste dessa i ett initierat skede säkerställa att organisationen har de förutsättningar som krävs för att tillvarata de nya kunskaperna. Med andra ord, i första hand, tillåta medarbetarna ha ett *kritiskt förhållningssätt* till såväl uppgift som mål. Det kräver i och med detta att organisationen lämnar tillräckligt med *handlingsutrymme* för att detta ska kunna ske. I andra hand förutsätter ett utvecklingsinriktat lärande att organisationen har beredskap att ta emot och implementera individernas nya kunskaper och sätt att arbeta. Det som i teorin påtalas är i vår empiri svårt att utläsa. Frågan är dock, om man ställt frågan till berättarna som vi har gjort<sup>11</sup>, vad vi förväntat oss få för svar. Det är knappast troligt att berättarna skulle tala om för oss att det lärande som har skett har varit på en viss nivå då berättarna inte, rent språkligt, använder vår terminologi. I och med svårigheten att kunna verbalisera kring ett exempelvis utvecklingsinriktat lärande, har vi inte heller kunnat avgöra om något sådant skett.

I en ”perfekt” värld slår pendeln mellan ett anpassningsinriktat- och ett utvecklingsinriktat lärande där individen har möjlighet att utvecklas men även har tid att landa och på så sätt bli trygg i sina uppgifter.

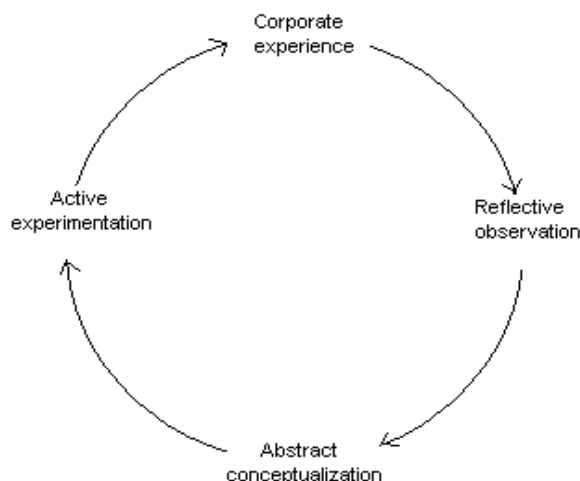
### 5.2.1.3 Erfarenhetsbaserat lärande

Erfarenhetsbaserat lärande kan definieras som den kunskap som en individ får ”på köpet” vid utförandet av en konkret handling. Dessa lärdomar kan ske genom samtal, problemlösande och som nämnt tidigare vid utförandet av arbetsuppgifter. Med andra ord lär individen vid arbetandet av en uppgift och det är här individen begriper och förstår sig på uppgift eller sammanhang. (Döös, 2003)

Kolb har konstruerat en modell som beskriver hur erfarenhetsbaserat lärande kan se ut. Det första steget i cykeln börjar med någonting individen erfarit, alltså en konkret erfarenhet. Denna erfarenhet är inte kopplad till teoretisk kunskap. För att lära av denna erfarenhet måste individen förflytta sig till steg nummer två, vilket innebär att individen medvetet reflekterar kring händelsen. Reflekterandet görs selektivt och berör endast de delar som kan kopplas samman med tidigare föreställningar och förväntningar. Tredje steget inbegriper att individen skapar en mening om det som erfarits. I det fjärde, och sista steget testar individen den mening som konstruerats genom att agera utifrån den nya erfarenheten, där agerandet i sig leder till nya erfarenheter. (Dixon, 1999)

---

<sup>11</sup> ”Kan du berätta vilka erfarenheter, tankar, åsikter och känslor du har angående din jobbrotation, ur ett lärandeperspektiv?”



Figur 2: Kolb's experiential cycle. (Dixon 1999 s. 40)

Dock innebär det inte, per automatik, att erfarenheter leder till nya lärdomar. Ett villkor för lärande är att faktorer i omgivningen är observerbara så att individen kan få vetskap eller feedback om konsekvenserna av handlandet. Vidare förutsätter lärande att individen har kunskaper som bidrar till att tolka samt identifiera den information som en erfarenhet bär med sig. Med andra ord sker inte ett erfarenhetsbaserat lärande av sig självt utan måste på något sätt stödjas av exempelvis någon form av utbildningsinsats eller tillfällen för erfarenhetsutbyte och reflektion kopplat till det vardagliga arbetet. (Ellström, 1996)

**Kolbs modell** visar att för att ett erfarenhetsbaserat lärande ska komma till stånd måste individen reflektera och koppla samman samt pröva erfarenheten med tidigare föreställningar samt skapa ny mening till det som erfarits och slutligen pröva de nya kunskaperna. Dock menar Ellström (1996) att individen också måste ha kunskap om konsekvenserna av handlandet. När vi delgavs berättelserna tog inte sällan erfarenhetsbaserat lärande stort utrymme. Dessa så kallade "på köpet" kunskaper var också de som berättarna reflekterat kring då de utgick ifrån att de konkreta kunskaper de förväntade ta till sig var självklara. Som berättelserna visade var det också detta erfarenhetsbaserat lärande individerna upplevde ha mest "nytta" av. Det som har gjort det till lärdomar och inte bara erfarenheter är att de har kunnat konkretisera lärdomen. Lärdomar av detta slag, som vi delgavs, var till exempel skapandet av nya relationer, enkelt uttryckt hur man kommunicerar inom olika delar av organisationen.

#### 5.2.1.4 Metalärande

Inom erfarenhetsbaserat lärande finns det en speciell form som benämns metalärande. Metalärande innebär att individen lär genom den situation som den befinner sig i, och intaget av kunskap sker parallellt med själva lärandet. De erfarenheter som en individ får till följd av en utbildningssituation, som inte nödvändigtvis har att göra med själva utbildningsinnehållet, är det som är metalärande. (Andersson, 2000)

När det sker lärande, ett sådant lärande, vare sig i form av en organiserad företeelse eller i det dagliga arbetet, är det med andra ord inte bara det som avses lära som lärs. Det kan röra såväl problem som dyker upp som relationer med kollegor hur detta sedan hanteras. Vidare kan en utbildningssituation *göra* något med individerna samtidigt som undervisningen sker. Det som syftet avser, dess manifesta funktion, är inte samma som de konsekvenser företeelsen får. (Moxnes, 1984) Ett konkret utbildnings- eller utvecklingsprogram kan aldrig förmedla enbart konkreta kunskaper utan rymmer alltid ”...en atmosfär av attityder, värderingar och handlingar som både kan befrämja och förhindra inlärandet av kunskaper eller till och med förmedla kunskaper företaget aldrig avsett förmedla” (Moxnes, 1984. s. 52)

**Berättelserna bekräftar** vad Andersson (2000) och Moxnes (1984) påtalar kan ske vid utförandet av uppgifter. Med andra ord att individer i utförandet av en uppgift icke erhåller avsedda kunskaper, genom den situation de befinner sig i.

Genom en jobbrotation får individerna träffa andra medarbetare, och genom samtal och interaktion med dessa, kan individerna få nya kunskaperna om lösandet av uppgifter som kan användas på såväl den nya som den ursprungliga arbetsplatsen. Men därmed inte sagt att det görs det och det individen då lär är att organisationen inte är intresserad av dessa nya kunskaper. Ett annat exempel på detta var när en roterande kom till den nya arbetsplatsen, och trots att de var medvetna om rotationens målsättning, tillvaratogs inte den roterandes kunskaper eller förslag till förbättringar. Dessa förslag till förbättringar nonchalerades och uppmärksammades inte vilket i sin tur resulterade i ett slags metalärande där individen ”lärde” sig att förslag, åsikter och tankar inte var välkomna.

### 5.2.1.5 Lärande i det okända och reflektion

Det viktigaste lärandet som medarbetare erfar uppkommer i okända situationer, och inte i kända. Situationer som karakteriseras av utmaningar, kris eller osäkerhet är de tillfällen då det sker ett viktigt lärande. (Hansson, 1997; Probst & Büchel, 1997) Vidare är lärandet i jobbet inte sällan oplanerat och sker ofta med mer eller mindre reflektion och vanligtvis är det först efter lite tid och perspektiv som medarbetaren kan se dess betydelse. Kan man i ett initierat skede medvetandegöra lärsituationerna och lärupplevelserna, koppla dessa till utvecklingsmål samt sätta av tid för reflektion kan effektiviteten i ”lära på jobbet” ökas. (Hansson, 1997)

I vår studie framkom det att berättarna många gånger ställts inför nya situationer där de mötts av nya arbetsuppgifter, miljöer och kulturer, med andra ord situationer där de har ringa eller ingen tidigare erfarenheter från. Det är också i dessa situationer de påtalat att en utveckling har skett. Något som bekräftar och styrker Hansson (1997) och Probst & Büchel (1997) resonemang. Vidare har inte vikten av reflektion kring de mål som satts upp inför en jobbrotation påtalas i våra berättelser. Dock kan vi se att när rotationen ligger nära i tid reflekteras det över andra ting, än när rotationen tagit plats för än längre tid sedan. Att berätta om jobbrotationen, dess syfte och mål, fick å andra sidan deltagarna att reflektera över vad som skett och fungerade därmed som en ytterligare reflektion.

### 5.2.1.6 Lärandets Janusansikte

Det finns två idealtypiska sätt att se på såväl *lärande* som *verksamhet* (lärande- och verksamhetslogiker). Dessa två sätt, kallade utförandets respektive utvecklingens logik, styr de tankar som vilka ligger till grund för de rådande synsätt som berör lärande i arbetslivet. Utifrån dessa synsätt resonerar individen kring och arrangerar för lärande i termer som; vad som lärs, hur och under vilka omständigheter. Dessa synsätt kan delas upp mellan det anpassning/reproduktivt respektive utvecklingsinriktat lärande som redovisades tidigare. (Ellström, 2005)

Utförandets logik präglas av stabilitet och homogenitet, det vill säga att effektivt och stabilt utföra det som ligger inom ramen för verksamheten. Det är här viktigt att nå konsensus och att alla enas kring utförandet av uppgifter mot verksamhetens givna mål. Reflektion är direkt kopplat till att nå det uppsatta målet. Utvecklingens logik är å andra sidan riktad mot att främja utveckling och kreativitet, att utveckla nya arbetssätt och kritiskt granska såväl den egna föreställningen som de handlingsmönster som ligger till grund för agerandet. Problemet är, att på ett bra sätt, kombinera dessa två synsätt och även implementera dessa i individers och organisationers agerande eller kognitiva system och minne<sup>12</sup>. Ofta när lärande diskuterar hamnar man i ett antingen eller tillstånd, det är viktigt att se *lärandet som en pendelrörelse mellan rutin och reflektion*. (ibid.)

**Våra berättare** lyfte, på ett konkret sätt, upp det som ovan beskrivits. Vid beaktandet av vad berättarna uttryckte i form av lärande var det tydligt att de flesta gjorde en separation mellan konkreta och allmänna kunskaper. Berättarna redogör för de erfarenheter, tankar, åsikter och känslor som de erhållit och skiftar mellan att berätta om konkreta lärdomar i form av ny teknik eller nya rutiner och ”annat” som de lärt sig men som de finner svåra att definiera i termer av lärande. Detta kan gälla synen på sig själv, den egna kompetensen, sina kollegor eller organisationen. Berättarnas separation mellan yrkesrelaterade lärdomar och kunskaper som bidrar till personlig utveckling kan med andra ord beskrivas som en pendling mellan utförandets logik och utvecklingens logik. Vidare om utvecklingens logik syftar till att främja utvecklandet, kreativiteten, att utveckla nya arbetssätt, att kritiskt granska såväl den egna föreställningen som de handlingsmönster som ligger till grund för agerandet så torde en jobbrotation vara till fördel då nya synsätt och sätt att utföra uppgifter på synliggörs genom de nya erfarenheterna.

### 5.2.2 Jobbrotation som utveckling för chefer

Dagens organisationer är aktörer på en global marknad (direkt eller indirekt) och det ställs därför andra krav på de chefer som ska tillträda i dagens organisationer. Det räcker inte längre med att inneha (exempelvis) teknisk kompetens och bli chef på grund av förtjänstfulla år, utan på dagens chefer ställs andra och bredare krav på

---

<sup>12</sup> Hedberg (1979) i Söderström (1996) s. 11 menar att: ”... även om organisationer inte har hjärnor, så har de kognitiva system och minne, t.ex. normer och värderingar som fortlever även om olika individer kommer och går.”

kompetensen. Dock finns det ett effektivt verktyg att nyttja så att morgondagens chefer kan lära sig nödvändiga färdigheter så som ange färdriktning, inspirera och influera - nämligen att låta dem jobbrotera. Jobbrotera i detta avseende syftar till att systematiskt förflytta utvald personal till specifika positioner med målsättning att öka deras kunskap om organisationen och hur den bedrivs. Slutligen syftar jobbrotationen till att stärka deras ledarskapsmöjligheter. (Orr, 2006)

Dessa rotationer är inte särskilt riskfyllda eller svåra att genomföra, något som talar för att fler organisationer borde initiera, planera, utföra och utvärdera sådana rotationer. Dock anses det att många organisationer traditionellt sätt låter detta göras ad hoc och utan att individen ens lämnar sin egen enhet, något som talar för ett sämre utfall. (ibid.)

**Att låta** en chef jobbrotera är ett bra verktyg, precis som Orr (2006) beskriver det. Orr (2006) menar att det är ett bra sätt för chefer att lära känna sin enhet eller avdelning samt finna nya perspektiv på sitt sätt att leda sina medarbetare något som vår empiri bekräftar. En större inblick i medarbetarnas dagliga arbete ledde till att den roterande chefen på ett mer effektivt och insiktsfullt sätt fick veta vilka krav som kan ställas på medarbetarna, samt vilken potential de egentligen har. Det kan även ses som ett led i att planera utvecklingsinsatser då, som vi tidigare nämnt, kompetensen lättare uppmärksammas på plats. Vidare skulle man kunna resonera kring att en jobbrotation för en chef även kan användas som en strategi för att kartlägga chefens kompetens, likt de resonemang som förs kring kartläggningen av medarbetarnas kunskaper enligt Eriksson & Ortega (2006). En jobbrotation med chefer måste dock innebära att det finns någon som kan, under tiden, ta över det ansvar och uppgifter som den roterande chefen har haft. Något som talar för att det kan vara svårare att utföra i praktiken än i teorin.

### 5.2.3 Målens betydelse för lärande

I många sammanhang finns det en elementär hypotes om att klart formulerade mål är en förutsättning för individens handlande och vidare ett villkor för att individen ska lära av sitt handlande. Detta ställningstagande grundar sig i ett perspektiv benämnt *rationalistiskt perspektiv*. Målen anses utgöra utgångspunkten för de handlingsplaner som ligger till grund för utförandet av en handling. Denna hypotes förutsätter dels att individen före utförandet av en handling formulerar varaktiga mål som förblir stabila under planeringen och utförandet av handlingen. (Ellström, 1992)

Det finns dock forskning som visar på att de uppsatta målen många gånger är inkonsistenta eller formulerade med viss vaghet. Dessa forskare utgår från ett icke rationalistiskt perspektiv. Inte sällan förändras mål under själva handlandet men även efteråt, efter att själva handlandet redan är utfört. Detta gäller på ett såväl individuell plan som på ett organisatoriskt plan. Ståndpunkten här är att det är just vagheten, i de formulerade målen, som leder till lärande hos individen. Vidare anser forskare, inom perspektivet, att målen konkretiseras och formas först under själva handlandet beroende på de omständigheter och förutsättningar som situationen bär med sig. Forskarna ser detta som en process, där problemen löses genom erfarenhetsbaserat handlande, och att det är reflekterandet över handlandet som slutligen leder till lärande. (ibid.)

**Sett utifrån** ett rationalistiskt perspektiv bör de huvudsakliga målen med jobbrotationen vara konsistenta genom hela processen vilket då underlättar kontrollen av att

uppgifterna är genomförda i linje med målen samt att kompetensen verkligen infinner sig när personen återvänder till den ordinarie arbetsplatsen.

Sett ur ett icke-rationalistiskt perspektiv kan de inkonsistenta målen och turbulensen också leda till lärande. Då målen inte är satta i en jobbrotation kan detta bidra till att individen medverkar och reflekterar kring de mål som bör uppnås i och med rotationen. I detta skede tvingas medarbetaren ifrågasätta och reflektera kring såväl insatsen som sin egen medverkan.

En fokusering på målen påverkade berättarna så till vida att de som roterade med *tydligt uppsatta mål* uttryckte sig klarare gällande vad de konkret ansåg att de lärt sig. Detta var då alltid kopplat till rutiner och tekniker emedan de som haft oklara eller *inkonsistenta* mål uttalade i större omfattning en utveckling på det personliga planet.

## 5.2.4 Kompetens

Att vara kompetent innebär att individen kan, behärskar eller är kvalificerad i relation till en viss uppgift. Generellt kan arbete ses som uppgifter eller problem som ska lösas för att nå ett visst resultat. Villkoren, ramarna eller vad som är godkänt resultat kan vara stipulerade av såväl den som utför uppgiften som av någon annan. Med kompetens menas här att en individ har en potentiell förmåga att (framgångsrikt) handla/agera i relation till en viss kontext, situation eller uppgift. Kompetens eller att vara kompetent är med andra ord alltid knutet till något specifikt. En viktig aspekt är därmed relationen mellan det som förväntas utföras och individens förmåga att utföra denna uppgift. (Ellström, 1992)

Ofta används även begreppet till att definiera något annat än ren kunskap. En vanlig distinktion är att kompetens är knutet till att *veta hur* medan kunskap syftar till att *veta att*. Separationen mellan dessa begrepp är emellertid subtil då den egentligen baseras på ett analytiskt ställningstagande. Kompetens innefattar förutom kunskap olika förutsättningar till exempel personliga relationer eller ett intresse och det är inte ovanligt att en individs fysiska eller motoriska förutsättningar räknas in bland dessa. (Stein, 1996)

Även organisationer kan anses vara kompetenta då de innehar en förmåga att samordnat nyttja de resurser som finns för att nå uppsatta mål. En organisation kan ha en eller flera kärnkompetenser och kompetenserna anses hänga samman i varandra som ett ”ask-i-ask” system. (Stein, 1996)

**Kompetens eller** att vara kompetent är ett begrepp som till viss del svårligen låter sig verbaliseras. Det är inte möjligt att vara kompetent i allmänhet utan det är alltid knutet till en viss kontext som Ellström (1992) resonerar. I detta kan man finna en förklaring till de reflektioner våra berättare delgav oss kring hur jobbrotationen påverkat synen på den egna kompetensen. När berättarna försattes in i annan kontext synliggjordes de kompetenser som de:

- inte visste att de besatt
- insåg var outnyttjade
- kunde vidareutvecklas

Detta medförde även att synen på vad de behövde lära påverkades. Vidare kan dessa reflektioner medvetandegöra de kompetensbehov som finns hos såväl individ som organisation. En berättare delgav oss att rotationen, vilken var av typen *cross functional*, öppnade ögonen för kompetenser individen inte visste att den besatt. Något som ledde till att individen bytte arbetsplats med syfte att få arbeta med uppgifter där kompetensen nyttjades. Om denna kompetens kunnat synliggöras tidigare och därmed nyttjats på den ”gamla” arbetsplatsen framgår inte av berättelsen.

Symptomatiskt var att samtliga upplevde det som positivt att jobbrotationen hade lyft upp kompetensen på agendan. Det uttalades exempelvis att rotationen bidragit till att synliggöra den utveckling och kompetens som skett och byggts upp under de tillryggalagda åren och som berättaren inte själv var medveten om. Något som därmed styrker det resonemang Eriksson & Ortega (2006) för angående jobbrotation som kompetenskartlägningsverktyg.

### 5.3 Jobbrotation som verktyg för organisationens utveckling

Inte sällan ses organisationen som ett eget väsen, men inte att förglömma är att organisationer består av olika individer och det är dessa som utför specifika arbetsuppgifter. Dessa individer intar eller har olika funktioner alternativt roller och arbetsuppgifterna de förväntas utföra är mer eller mindre förutbestämda. (Döös, 2001)

Ett annat sätt att se på organisationer är att medarbetarna har en arbetsuppgift eller verksamhetsuppgift gemensam, och det är uppgiften i sig som förenar. Medarbetarna måste vidare ha en gemensam förståelse för uppgiften och problemen samt hur dessa ska kunna lösas. Det är i utförandet av en uppgift som kunskapen bärs och växer. I dessa arbetsuppgifter lär och utvecklar medarbetarna sin kompetens och det är genom detta som medarbetarna samlar på sig kompetensens ”hårdvaluta”. (Döös, 2001)

Vidare har de tidigare höga hierarkiska organisationerna blivit plattare, bestående av självstyrande grupper. Organisationer strävar efter att utvecklas och bli lärande organisationer. Vidare präglas, utförandet av uppgifter, av delegerat ansvar och flexibilitet. Lärandet tar, i och med ovan nämnda, stor plats och det ges utrymme för reflektion där alla är involverade. Gällande formuleringar av mål och visioner läggs det vikt på att ledning såväl som medarbetare reflekterar över sina egna erfarenheter vilka i sig kan omvandlas till nya handlingar i framtida syfte. Arbetet ses, i och med detta som en ständigt pågående läroprocess. (Nordiska ministerrådet (1995) och Bottrop & Hvid (1995) i Bergstedt, 2001)

Gällande lärandet, finns det dock en paradox. Lärandet anses centralt i de flesta organisationer men det finns rapporter som visar att villkoren för lärandet i arbetet har försämrats. Det kan gälla exempelvis att det inte finns tid att utveckla, upprätthålla kompetens samt att inte kompetensen nyttjas fullt ut. Detta samtidigt som uttalade strategier från ledningen påtalar värdet av personalens utveckling och kompetens. (Döös, 2001)

Ovan nämnda paradox skulle kunna ha sin förklaring i begreppen ”*espoused theory*” och ”*theory in use*” vilka beskriver med konkreta termer den åtskillnad som finns mellan en organisations önskvärda varande och det varande som faktiskt existerar.



Espoused theory å ena sidan inbegriper de intentioner, strategier, officiella styrdokument och organisationens image samt inbegriper även hur en organisation vill att medarbetarna ska lära och utvecklas. Med theory in use, å andra sidan, ligger det konkreta agerandet som medarbetarna och organisationen har. Det inbegriper med andra ord vad och hur medarbetarna faktiskt lär och utvecklas. (Argyris & Schön, 1996)

**Som tidigare** nämnts var organisationernas avsikt med införandet av jobbrotation att initiera lärande för såväl individ som organisation. Det vi kunde tolka ur berättelserna var att uppföljningen av jobbrotationerna var något vaga. Något som talar för att det fanns en diskrepans mellan vad organisationerna uttalat att jobbrotationerna haft för avsikt och vad som sedan konkret gjordes i samband med en avslutad rotation. Likdels fanns en diskrepans mellan hur de mottagande enheterna avsåg ta till vara den roterandes kompetens och hur detta i praktiken gjordes. Även då samtliga berättare var mycket positiva till rotationen anser vi att diskrepansen mellan det som avsågs och det som gjordes kunde vara mindre. Detta för att medarbetarna inte endast skulle uppfatta jobbrotationen som en trevlig erfarenhet utan även som ett konkret verktyg för lärande.

### 5.3.1 Flexibilitet

Kravet på flexibilitet är här för att stanna och vi ställer oss frågan vilken inverkan detta har gällande diskussionen om utveckling och lärande.

Det ställningstagande som dagens ledare tagit gällande flexibilitetens förtjänster grundar sig på den forskning som är odelat positiv till flexibilitet för såväl organisation som individ. Genom platta flexibla organisationer utlovas lättare drivna organisationer, god förtjänst och personal som blir ”empowered”<sup>13</sup> genom olika former av teamwork. Dessa anställda upplever därmed hög arbetstillfredsställelse och blir multikompetenta. Det argumenteras vidare kring att denna flexibilitet bidrar till att anställda i dessa organisationer ”lär sig” kontinuerligt nya saker, de utbildar sig själva, och bär därmed även ansvaret för att se till att de möter organisationens kompetensbehov. (Karlsson, 2006)

Det finns forskare som anser: ”... att flexibla organisationer med nödvändighet är lärande organisationer”. (Hanson, 2004, s. 8) Dock påpekas det att möjligheterna till utveckling är avhängt det utrymme som arbetssituationen erbjuder gällande egenkontroll och självbestämmande. Flexibla arbeten som lämnar sådant utrymme betraktas generellt som bra ur lärandesynpunkt. (Hanson, 2004)

Det finns dock inte någon enhetlig definition av vad flexibilitet *egentligen* är. Genom att ta upp en begreppsdiskussion frammanas även ett ställningstagande till vad flexibilitet *inte* är. När flexibilitet diskuteras som ett eftersträvansvärt tillstånd så inrymmer det per automatik att motsatsen inte är önskvärd. Motsatsen, inflexibilitet, kan tolkas som stabilitet vilket därmed inte ses som ett önskvärt tillstånd för varken organisation eller medarbetare. Då det aldrig uttalats vad som är motsatsen till flexibilitet är det endast underförstått att motsatsen inte är önskvärd. En begreppsdefinition och granskning av begreppet vore därför på sin plats innan man betraktar det odelat positivt. (Karlsson, 2006)

---

<sup>13</sup> Begreppet empowered saknar svensk översättning och entydig definition men inbegriper att medarbetarna tilldelas uppgifter, resurser, ansvar och befogenheter.

Den ”gamla” synen på medarbetaren präglades av äkta engagemang där långsiktiga relationer premierade. Dagens organisationer präglas däremot av nätverk<sup>14</sup>, att våga ta risker och projektarbete i olika former. Detta innebär att arbetslivet skapar stress, osäkerhet och människor som måste ”återuppfinna” sig själv varje gång de sätts i en ny kontext. Flexibiliteten kan därmed ses som ett osäkert tillstånd, då flexibiliteten gör medarbetarna ”desorienterade”. Detta innebär att individerna agerar flexibla men eftersträvar egentligen stabilitet. (Sennett, 2000) Det finns inte många empiriska studier gjorda på flexibilitetens positiva aspekter, däremot finns det fler empiriska studier som påvisar dess negativa effekter. (Karlsson, 2006)

**Ovanstående differentierade** ställningstagande gällande flexibilitet påvisar att det inte finns forskning som utrett flexibilitetens styrkor och svagheter. På en begreppsmässig nivå anses flexibilitet som ett positivt fenomen. Innan begreppet flexibilitet över huvudet taget diskuteras i termer av positivt eller negativt, borde en definition vara på sin plats, något som Karlsson (2006) även påtalar. I begreppsdefinitionen ligger även att synliggöra det som uppenbarligen inte är önskvärt. En flexibel person anses vara en tillgång för en organisation och en organisation måste vara flexibel för att överleva på marknaden, men om vi inte vet vad motsatsen till flexibilitet är hur kan vi då veta att det inte är önskvärt?

Såväl berättare som chefer omtalade flexibilitet i samband med utveckling och kompetens. Det framkom, i samtliga fall utom ett, att flexibilitet var ett eftersträvansvärt tillstånd. Att visa att man var flexibel och positiv till förändring sågs som viktigt och något som också kunde gynna karriären. Frågan vi ställer oss är då om flexibiliteten endast inträder på ett retoriskt plan då berättarna talade om att agera flexibel och visa på flexibilitet istället för att vara det.

Intressant är att konstatera att en av cheferna uttalade en personlig inställning om att jobbrotation som företeelse endast lämpade sig i en ”mogen” organisation som inte är under ständig förändring. Uppfattningen var att det svårligen går att rotera i en organisation med omorganisation eller turbulens, något som talar för att det krävs en balans mellan stabilitet och flexibilitet för att något lärande ska kunna ske.

### 5.3.2 Arbetsplatsens relationik

Med relationik menas det ”den sammanhängande massa av pågående relationella processer, som bär och utvecklar kompetens mellan människor i arbete. [...] om kompetenta relationer, om att aktivt uppmärksamma hur människor på sin specifika arbetsplats redan gör för att lära sig det de behöver kunna i jobbet samt vad det är för slags kunnande de därmed utvecklar. [...] om att skapa villkor och förutsättning för detta vardagliga lärande.”

Döös, 2003, onummerad sida: sammanfattning

Genom att böja ordet relation till relationik, lyfter man begreppet relation till organisationsnivå. Med ovan nämnda citat i åtanke poängteras vikten av att organisationer uppmärksammar hur de redan kompetenta medarbetarna på sin arbetsplats, via olika relationer, gör för att lära sig. I vardagen skaffar medarbetarna sig de kunskaper och färdigheter de behöver för att utföra sina uppgifter och det är i detta

---

<sup>14</sup> Här enligt Sennett (2000) kontrast till långsiktiga relationer

som de själva skapar förutsättningar för vardagslärandet. Det är därför essentiellt att chefer uppmärksammar detta och försöker stödja/förstärka det som dagligdags pågår. (Döös, 2003)

Vidare är en väsentlig del av detta lärande kopplat till relationer och det är i dessa som ny kunskap bildas. Dessa relationer bör därför vårdas och inte störas. I en del av dessa relationer innebär det att man har direkt kommunikation<sup>15</sup> med den andra parten och i detta utbyter tankar, åsikter och kunnande. (Döös, 2003)

Dagens teknik kan ses som ett hjälpmedel till denna kommunikation. Användandet av exempelvis mail möjliggör att kontakter knyts och upprätthålls, även då medarbetarna finner sig på ett större geografiskt avstånd. Studier visar att ovan nämnda typer av kommunikation är av vikt för det lärande som sker i relation till arbetsutförandet. Genom att, via sociala relationer och kontaktnät, gå förbi hierarkier och andra organisatoriska hinder kunde specifika uppgifter lösas. Dock är det endast möjligt i organisationer som tillåter samarbete ”över gränserna” och att det är denna tillåtelse som leder till att medarbetarna själva effektiviserar sitt arbete. (Svensson, 2005)

**I relationer** ryms mycket kunskap och dessa relationer kan även vara meningsskapande. Organisationer består av många kontaktnät vilka kan underhållas och nyttjas av samtliga medarbetare. En persons nätverk kan vara värdefullt för andra medarbetare men det kräver ett synliggörande av dess existens för att det ska kunna nyttjas till fullo, något som bekräftas då flertalet berättare påpekade just de facto att de etablerat nya kontakter vilket de upplevde som en av lärdomarna med rotationen. Att exempelvis veta till vem man kunde vända sig, vem som hade specifik kunskap om något och vidare delge detta till kollegor ansågs som en stor vinst eller lärdom.

Intressant var dock att konstatera, att en berättare tillstod, att det kontaktnät som byggts upp i och med jobbrotationen inte längre existerade då medarbetare flyttat på sig. Detta indikerar att det måste finnas möjligheter att kontinuerligt skaffa sig nya kontakter och inte vid ett isolerat tillfälle. Genom att dela med sig, av sina kontakter, till sina medarbetare kan dessa ta del av varandras nät. Något som leder till att nätet kontinuerligt utvecklas och inte försvinner med tiden.

### 5.3.3 Jobbrotation leder till organisatoriskt lärande?

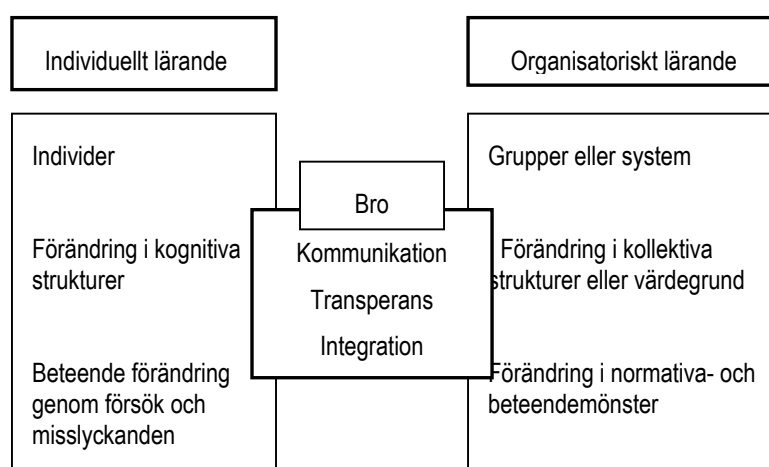
Organisatoriskt lärande syftar till att organisationer, precis som individer, har en förmåga att lära. Organisationer består av strukturer, regler och handlingsmönster vilka alla är förändringsbara då dessa upprätthålls via antingen rutiner eller föreställningar hos individer. (Argyris & Schön, 1996) Vidare kan organisatoriskt lärande ses som en dynamisk process där kunskapen går från individnivå till gruppnivå och slutligen till organisatorisk nivå. (Gómez et. al, 1993)<sup>16</sup> Skillnaden mellan det individuella- och organisatoriska lärandet ligger i kollektiva mönster och delade referensramar. Detta innefattar kunskap som lagras inom organisationen och som inte är knutet till en eller flera personer. (Probst & Büchel, 1997)

---

<sup>15</sup> Med direkt avses här så kallad face-to-face kommunikation.

<sup>16</sup> Gómez et. al (1993) har gjort en definition utifrån resonemang baserat på Hubert (1991) och Crossan et. al (1999).

När ett team, inom en viss enhet, utvecklar eller löser ett problem av signifikans till följd av interaktion med varandra, innebär detta inte per automatik att kunskapen sprids till övriga delar av organisationen. När denna spridning av kunskap begränsas till ett avgränsat område kommer alltså den utvecklingen som skett inte att implementeras i de diskussioner och debatter som påverkar en organisations policy, program eller praktiker. Detta indikerar att det krävs särskilda premisser för att det individuella lärandet skall bli organisatoriskt. Som ovan nämnt, räcker det följaktligen inte med att flytta enstaka individer på olika platser eller positioner för att det ska ske en utveckling för såväl individ som organisation. (Argyris & Schön, 1996) Det krävs även kommunikation och transparens vilka syftar till att det måste finnas ett gemensamt ”språk” där en förståelse för verkligheten är ömsesidig samt att den information som lagras inom organisationen är väl synlig för samtliga medarbetare. (Probst & Büchel, 1997)



Figur 3: Förvandlingsbro mellan individuellt och organisatoriskt lärande  
(Probst & Büchel, 1997 s.21, vår översättning)

Vidare finns det ett tydligt samband mellan hur individen uppfattar organisationen och vilken betydelse som ges till utveckling och lärande. Ser man, å ena sidan, organisationen som ett mekaniskt system utan behov på förändring är organisatoriskt lärande inte högt prioriterat. Infinner sig, å andra sidan, en syn på organisationen som ett system av aktörer som strävar efter utveckling och tillmötesgår de förändringskrav som omvärlden har blir det organisatoriska lärandet en avgörande faktor för framgången. (Söderström, 1996)

För att skapa en lärandekapacitet som tillgodogörs inom organisationen är det viktigt att medlemmarna i organisationen ser organisationen som ett system där varje element strävar mot att behålla fördelaktiga resultat. En annan viktigt aspekt i att se organisationen som ett system är att medarbetarna undermedvetet känner igen relationer vilka baseras på utbyte av information och tjänster. Precis nämnda ger upphov till idén att den organisatoriska lärandeprocessen är kollektiv, vilket tar kunskapen från individuell nivå till en högre nivå. Vidare är huvudpunkten i en organisatorisk lärandeprocess utvecklandet av en organisatorisk kunskap, baserad på förflyttningar och integration av kunskap från individer. (Gómez et. al, 2003)

Forskning visar på en rad faktorer som främjar det organisatoriska lärandet. Däribland den fysiska strukturen, kollektivt problemlösande, institutionella betingelser som påverkar de gemensamma och kulturella föreställningarna. Vidare påverkar även ledande aktörers initiativ och agerande samt en samverkan mellan ekonomiska, administrativa och tekniska system. (Söderström, 1996)

Vidare finns det olika typer av organisatoriskt lärande, som finner sin motsvarighet i det Ellström (1992) benämner anpassnings- respektive utvecklingsinriktat lärande. Motsvarigheten till dessa benämns, på det organisatoriska planet, *single-loop* respektive *double-loop* lärande.

Single-loop lärande syftar till så kallade instrumentella förändringar vilket innebär att en organisation ändrar sitt sätt att verka utifrån ett uppkommet behov eller problem. Det är här frågan om att anpassa sig för att nå uppsatta resultat och inte som i fallet med ett double-loop lärande att ifrågasätta och omformulera organisationens omfattande mål. (Argyris, 1999)

Det finns två typer av double-loop lärande vilka syftar till att organisationerna lär i två olika "system". Den första avser lärdomar som påverkar det vi tidigare benämnt *espoused theory*. Denna typ av double-loop lärande avser förändringar gällande organisationens resultat, speciellt de förändringar av de värderingar som finns i en organisations instrumentella *theory-of-action*. Den andra typen av double-loop lärande inbegriper förändringar i värderingarna kring organisationens *theory-in-use*, detta i processen med en organisatorisk förfrågan. (Argyris, 1999)

**Gómez et al, (1993) menar** att organisatoriskt lärande kan ses som en dynamisk process mellan individnivå och gruppnivå och slutligen organisatorisk. Detta ställt mot Probst & Büchel (1997) som anser att organisatoriskt lärande ligger i kollektiva mönster och delade referensramar. Kollektiva mönster och delade referensramar kräver även kommunikation och ett gemensamt språk medarbetare emellan. Enligt Argyris och Schön (1996) är det dock inte tillräckligt att flytta individer, för att skapa integration och kommunikation, och därmed få till stånd ett organisatoriskt lärande. Vidare krävs det att, precis som Probst & Büchels (1997) figur visar (*figur 3*), att de förändringar som görs ska vara genomskinliga, och inte i ett slutet sammanhang, så att samtliga kan se dem.

Det måste precis som litteraturen påtalar finnas en integration av de nya kunskaperna i inte bara avdelningen, utan även i organisationen. Det är, enligt litteraturen, inte så enkelt att lärandet kommer organisationen till gagn bara för att man blandar individer. En av våra berättare ansåg dock att rotationen i sig var tillräcklig för att en utveckling skulle ske. Berättaren pratar dock endast här på individnivå och drar inte resonemanget ytterligare ett varv, nämligen till att se rotationen som verktyg för organisatoriskt lärande.

Om man ser det som en strategi för det personliga, kan det vara svårt att se att det som lärs blir till en organisatorisk erfarenhet. Ser man det däremot som en utveckling och en chans till att lära ges det, om organisationen tar till vara på det, en större chans till organisatoriskt lärande. Som empirin visar har jobbrotationen varit dels som en strategi dels som en möjlighet, men dock måste lärdomarna synliggöras och följas upp för att kunna tillvaratas och därmed möjliggöra för organisatoriskt lärande.

## 5.4 Sammanfattande reflektion kring teorin

*Vi har i uppsatsens tidigare delar behandlat jobbrotation med utgångspunkt i möjlighet eller strategi, vidare ur ett individuellt perspektiv för att till sist skildra det ur ett organisatoriskt perspektiv. När det nu är dags att knyta ihop säcken med våra sammanfattande reflektioner gör vi detta genom att vända upp och ner på vår tidigare disposition och börja med att behandla företeelserna lärande och jobbrotation ur ett organisatoriskt perspektiv. Detta för att sedan avsluta analysen ur ett individuellt perspektiv.*

Organisationens syn på lärande präglar hur man vill gå till väga för att implementera organisatoriskt lärande. Precis som litteraturen visar (Argyris, 1999; Argyris & Schön, 1996 & Gómez et. al, 2003) har även organisationer en förmåga att lära och dessa består av strukturer, regler och handlingsmönster vilka förändras och upprätthålls via rutiner eller föreställningar hos individerna.

Vidare, vår empiri visar att en jobbrotation inte kan stå på egna ben utan behöver stöd från ett välformulerat syfte och mål. Dessa är viktiga för att utveckling för såväl individ som organisation ska ske. Om medarbetare och chef tillsammans formulerar de syfte och mål som ställs inför en jobbrotation bör det leda till en lättare implementering av kunskapen i organisationen. Chefens insikt i jobbrotationen och den kompetens som bildas i och med denna är därmed viktig. Detta då det ofta är cheferna som planerar och strukturerar efterföljande utvecklingsinsatser och dessa kan i sin tur bygga på den nya kunskap som såväl den roterande som dennes kollegor erhållit. Detta förutsatt att det skett organisatoriskt lärande, det vill säga att de nya kunskaperna implementerats i organisationen. Genom ovan nämnda insikt kan chefen ställa den roterandes utveckling i relation mot de övriga medarbetarna i organisationen och utifrån utvecklingsinsatser sprida kunskapen vidare.

För att organisatoriskt lärande ska komma till stånd, måste individen först kunna reflektera över sina erfarenheter och kunskaper som den fått i och med en jobbrotation, och därefter konkretisera dessa och sätta dem i förhållande till en kontext. När kunskapen är synliggjord och konkretiserad bör det leda till att individen har lättare för att förmedla denna kunskap till övriga medlemmar i organisationen och därmed möjliggöra för organisatoriskt lärande.

Om organisatoriskt lärande föregås av individuellt lärande, måste det då inte finnas ett kriterium att, medvetandegöra de faktorer som påverkar det individuella lärandet? Bör en jobbrotation endast planeras utefter syftet att lära sig nya tekniker eller metoder där individen anpassar sina kunskaper därefter, eller bör en jobbrotation ha till syfte att utveckla individen på ett personligt plan och utefter detta själv förändra sina arbetsvillkor och ställa upp sina egna mål?

## 5.5 Sammanfattning

*Vi kommer här att i punktform sammanfatta våra slutsatser beträffande jobbrotation som möjlighet och/eller strategi, jobbrotation som verktyg för individuellt lärande och jobbrotation som verktyg för organisatoriskt lärande.*

- Jobbrotation som möjlighet inrymmer ett lärande och en utveckling i vid definition där syfte och mål är vagt definierade.
- Empirin visade att de som såg jobbrotation som en möjlighet var även de som i störst utsträckning uttalade ett merlärande.
- Jobbrotation som strategi kräver tydligt syfte och mål.
- Synen på jobbrotation och lärande som strategi medförde att berättaren lättare kunde konkretisera sina lärdomar, då dessa var tydligt definierade i såväl syfte som mål.
- Jobbrotation som verktyg för individuellt lärande är effektivt.
- Empirin och analysen visar att det är svårt att bedöma när ett utvecklingsinriktat lärande kommit till stånd.
- Jobbrotation är även ett bra verktyg för att utveckla chefer.
- Förhållningen till lärande påverkar om målen ska vara konsistenta eller förändras under jobbrotationen.
- Jobbrotation som verktyg för organisatoriskt lärande förutsätter kunskaper om olika lärprocesser.

## 6. Diskussion & förslag på vidare forskning

*Vi kommer nu i diskussionsform besvara frågorna vi tidigare ställt; Varför jobbrotera? Vad lärs? Vem lär? och För vem lärs? Sist i diskussionen har vi skrivit ett avsnitt där vi redogör för de reflektioner vi har kring vår egen lärprocess i och med studien. Kapitlet avslutas med ett delkapitel där vi ger förslag på vidare forskning som härstammar från ytterligare intressanta frågor som uppkommit under vår resas gång.*

### 6.1 Diskussion

Det som upptog större delen av våra diskussioner under arbetets gång var hur stor påverkan synen på och förhållningssättet till lärandet har för det som sedermera berättats. Lärande är som vi tidigare nämnt komplext, svårfångat och låter sig inte lätt etiketteras. Vad som är lärande för dig är förmodligen inte detsamma som vad lärande är för mig. Lärande inbegriper en rad påverkansfaktorer och kan utifrån olika förklaringsmodeller tolkas ur vitt skilda perspektiv.

Är det så att lärandet beror på yttre stimuli eller är det våra tankeprocesser som styr om en förändring kan komma till stånd? Vilken typ av förändring är den eftersträvarvärda och vem bestämmer det? Hur påverkar det synsätt individen, chefen eller organisationen har på lärandet när en jobbrotation ska gå av stapeln och är det möjligt eller nödvändigt att alla involverade strävar efter samma mål?

### **... lärt, enligt vem?**

Vi fick tydligt se hur svårt det kunde vara att verbalisera lärandet, något som dock skulle kunna finna sin förklaring i vår enda fråga: ”*Kan du berätta vilka erfarenheter, tankar, åsikter och känslor du har från jobbrotation, ur ett lärandeperspektiv?*” Sett med lite självkritik så undrar vi om frågan var för vid. Å andra sidan lämnade frågan oändliga möjligheter för berättarna att själva välja vad de ville delge oss. Något som också har inneburit att vi fått ta del av väldigt personliga, intressanta och rika berättelser.

Vad är det *egentligen* de lärt när de roterat, och vilka förväntningar hade vi på svaren?

Dessa och ovan ställda frågor har vi under arbetets gång diskuterat och vi kan konstatera att den förförståelse som vi hade kring lärande och jobbrotation, som delvis under arbetets gång hjälpt oss, även till viss del begränsat oss. Från att gå in med ett ställningstagande att i en jobbrotationskontext finns det en enorm lärkapacitet för såväl individ som organisation, till att halvvägs in arbetet tvivla på en rotation som *verkligen fungerar*. Detta för att slutligen landa i att det *är* ett bra verktyg ur flera olika aspekter.

Dock har även solen sina fläckar och det som vi ovan inledde med: att lärande är komplext och svårfångat stämmer i ännu högre grad när vi nu roterat ett helt varv runt vår egen läraxel. Intressant för oss är inte bara att konstatera hur jobbrotationen beskrevs av våra berättare utan även hur dessa berättelser påverkat oss och synen på rotation som utvecklingsinsats. Detta kommer vi att ta upp, avslutningsvis, efter det att vi, integrerat i diskussionsform ”besvarat” våra frågor:

- *Varför jobbrotera?*
- *Vad lärs?*
- *Vem lär?*
- *För vem lärs?*

### **... om anledningar och inställningar...**

Vi kunde av våra berättelser konstatera att de bakomliggande anledningar, såväl privata som arbetsrelaterade, med vilka berättarna gick in i jobbrotationen påverkade i större utsträckning än vi kunnat förutspå *varför* berättarna valt att jobbrotera. Dessa anledningar påverkade sedan i sin tur de förväntningar de hade på rotationen och lärandet. Med facit i hand finner vi detta föga märkligt men det föranleder oss att reflektera över hur en organisation ska få medarbetare att rotera med ett gemensamt syfte: *att lära*. Detta istället för med andra avsikter vilka, som vi ser det, påverkar det eventuella utfallet.

Vi har, som tidigare nämnts, kategoriserat orsakerna till varför berättarna jobbroterat; *möjligheter* och *strategi*, då vi såg en ganska tydlig differentiering mellan de olika



anledningarna. Begreppen möjligheter och strategi placerar vi i var sin ände på en ganska kort skala och där berättarnas olika avsikter placerades ut. Tilläggas bör att den ena inte utesluter den andra och med andra ord kunde samma berättare ha båda avsikterna men där en avsikt dominerade. Det som inkorporeras i möjlighet eller strategi besvarar även de efterföljande frågorna; *vad lärs, vem lär och för vem lärs?*

### **... som möjlighet...**

De som uttalade att de såg jobbrotationen som en möjlighet var generellt de roterande som påtalade att de upplevt störst utveckling. Två av berättarna delgav oss att de fann den ”nya” tjänsten så tilltalande att de gärna ville fortsätta med detta i framtiden, något som en av dessa även gjorde. Samtliga berättare påtalade att rotationen hade bidragit till en förändrad syn på den egna kompetensen. I och med att dessa försattes i en ny kontext berättade de att de ”lärt sig” mycket om sig själv och synen på yrkesrollen hade även den ändrats, vilket får oss att fundera över hur man upptäcker och synliggör kompetenser i det dagliga arbetet. När en medarbetare återvänder till den gamla tjänsten har den med största sannolikhet flertalet nya kunskaper med sig som den återvändande enheten kan nyttja. Men hur uppmärksammar och tillvaratar man dessa? Det kan rimligtvis inte ligga i rotationens syfte att medarbetaren, med sina nya kunskaper, ska ”flytta”/söka nytt jobb för att få stimulans i arbetet. Att teoretiskt fundera ut en plan för hur detta ska förhindras är inte den svåra nöten att knäcka utan istället som vi ser det; *Hur gör man i en organisation med flera tusen individer anställda, alla med olika behov?* Är det tvunget att först skaffa en samsyn på vad lärande är och vad som förväntas innan man skickar ut medarbetarna på en rotation för att på så sätt säkerställa att det som är organisationens syfte och mål med rotationen uppnås.

### **... som strategi...**

Lättare är det då att diskutera det ställningstagande som grundar sig i att se på jobbrotationen som en strategi, då dessa går in i en rotation med attityden (nu hårddraget): - *Jag gör vad som krävs för organisationen och tjänsten (underförstått) så länge jag får ersättning för det.* Det kan här i text uppfattas tämligen cyniskt att ”kräva” något tillbaka, men som vi uppfattar det är det pris som arbetsgivarna kan få betala för att få medarbetare som förväntas utföra uppgifter vilka även kan ha påverkan på deras privatliv. Om man ser jobbrotationen som en strategi väger man in *för* och *nackdelar* och just i begreppet fördelar ryms det *som arbetstagaren* uppfattar som en fördel och olika individer har olika fördelar som mål.

Det var de som i störst utsträckning påtalade att rotationen borde generera något, exempelvis i form av lön eller framtida tjänstetillsättning. Dock uteslöt inte detta strategiska tänk de möjligheter till utveckling som inryms i en jobbrotation.

### **... en lyckad rotation?**

Vi fick ta del av exempel som visade på hur en bra jobbrotation kunde bli men även mindre bra exempel, då sett ur organisationens synvinkel. Det intressanta i detta är vad som kategoriserades som bra respektive mindre bra. Att en jobbrotation har (ur ett strategiskt perspektiv) uppfattats som resultatrik innebar att berättarna kunnat

tillgodogöra sig nya kunskaper alternativt vidareutvecklat de som de redan besatt. Alltså var det som de lärt sig mätbart och kunde av organisationen utvärderas. Men som litteraturen påvisat ställs det höga krav på att dagens organisationer ska vara lärande och det är därför av största vikt att medarbetarna delger sina kunskaper till varandra. Hur blir det då om nya kunskaper blir en handelsvara med vilken man förhandlar lön och tjänstetillsättning? En rotation vilken leder till att individen erhållit nya kunskaper, med vilka denne sedan förhandlar är ur vårt sätt att se det möjligtvis inte lika benägen att delge nya kunskaper. Fungerar rotationen då istället som ett verktyg för att isolera ny kunskap från andra?

### **... om syfte och mål är nödvändigt?**

Vi står nu vid ett vägskäl och ska ta ställning till om vi tror att det måste finnas ett tydligt syfte och mål med en jobbrotation, eller om det går minst lika bra- om inte bättre- utan dessa då satta ramar kan hämma ett tänkande "outside the box". Det vill säga strategi eller möjlighet? Det går tyvärr inte att komma ifrån att vi är barn av vår tid, precis som de flesta runt om oss, och även om vi önskar att tänka i nya banor är det ack så svårt. Lärande, på vilken nivå det än må vara, är intimt förknippat med att bedömning/belöning och vi finner därmed en utvecklingsinsats utan tydligt syfte och mål som ett osäkert kort. Frågan är nu vad vi gör med denna vetskap samtidigt som vi personligen har erfarit att lära som möjlighet har ett otroligt högt mervärde jämfört med lära som strategi. Måste vi välja eller går det att kombinera?

### **... om flexibilitet...**

Vidare har vi med Hansson (2004), Karlsson (2006) och Sennetts (2000) resonemang i minnet diskuterat flexibilitetens varande eller inte varande och kommit fram till att flexibiliteten är bra för individen när den är självvald och inte påtvingad som ett krav från chef eller ledning. Att tvingas agera flexibel och exempelvis välja använda rotationen om bevis på detta kan som vi ser det bland annat resultera i ett metalärande där individerna lär; hur man visar sig flexibel utan att vara det. Flexibiliteten infinner sig då endast på ett retoriskt plan medan individen egentligen söker stabilitet.

Vidare reflekterade vi över om det är så att flexibilitet är på samma sida pendeln som anpassningsinriktat lärandet? Att vara flexibel innebär att snabbt anpassa sig till nya situationer/ny kunskap och innebär rimligtvis inte att stanna upp och reflektera. Du lyfts ur en kontext och ska (snabbt) anpassa dig till den nya situationen och dess mål vilket är definierade och stipulerade av andra än dig. Är det möjligt att både vara flexibel, anpassningsbar och samtidigt vara reflekterande och tänka i om i nya banor, detta ställt mot att du även visats i en ny miljö?

### **... för vem lärs?**

I och med en jobbrotations situation, förväntas individen delge och motta kunskaper på den nya arbetsplatsen, likaså som på den ursprungliga arbetsplatsen. Om ansvaret läggs på individen för att lära, vem är det då som skapar goda förutsättningar för individen att lära? I ett av fallen roterade en berättare utan att någon, varken på lämnande eller mottagande arbetsplats, uppmärksammade eller tillvaratog personens kompetenser.

Detta exempel svarar inte på frågan men uppmärksammar oss ännu en gång på organisationens betydelse för att det som avsetts med jobbrotationen, nämligen att skapa lärande för såväl individ som organisationen, är det som faktiskt skett.

### ... slutligen!

Under uppsatsens framväxt har vi, ju längre vi kommit i vårt skrivande och intag av litteratur, i hög grad uppmärksammat lärandets komplexitet. Än mer än vad vi sedan tidigare har uppmärksammat. Lärande kan ses och tolkas utifrån en rad olika perspektiv som dels är motsägande dels integrerade genom olika aspekter och faktorer. Lärande kan även kopplas till en mängd andra faktorer som ligger utanför lärandet som begrepp vilket ytterligare komplicerar det hela. Jobbrotation som företeelse tror vi starkt på och vi har tack vare våra berättare fått studera företeelsen med helt nya glasögon. Då vi kom med vår teoretiskt grundade föreställning om hur en jobbrotation skulle vara har de genom sina positiva berättelser lyft det till en helt ny nivå. De har i och med rotationen lärt och utvecklats inom såväl sin profession som rent personligt och vi, som blivande personalvetare, har tagit detta till oss för att på bästa sätt kunna nyttja denna kunskap i framtiden.

Med en nästan hopknuten säck kan vi nu titta tillbaka på vår lärprocess från första ordet läst till sista ordet skrivet. Under studien har vi gång på gång tvingats tänka om kring den komplexa företeelsen; *lärande*. För varje gång vi äntligen trott att vi har förstått hur allting hänger samman och fungerar har vi tvingats sätta allting på sin spets ännu en gång vilket fört oss vidare i våra tankeprocesser. Med andra ord har ett double-loop lärande, inte bara en gång, infunnits utan otaliga gånger och kommer med största sannolikhet även så fortgå. Med andra ord har vår resa som lärande individer precis startat...

## 6.2 Förslag på vidare forskning

Under studiens gång har vi stött på och diskuterat kring en mängd olika aspekter gällande företeelsen jobbrotation. Då väldigt lite forskning finns att ta del av finner vi därmed en rad intressanta infallsvinklar lämpliga för vidare forskning.

- Utvärdera jobbrotationen på såväl AstraZeneca som Polismyndigheten i Skåne för att lokalisera såväl styrkor som svagheter.
- Studera vilken påverkan jobbrotationen haft på kollegorna.
- HR-avdelningens betydelse.
- Utvärdera chefens roll och dess betydelse för rotationen.

## Referenser

- Andersson, C. (2000). *Kunskapssyn och lärande -i samhälle och arbetsliv*. Studentlitteratur: Lund
- Argyris, C. (1999). *On organisational learning*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers incorporated
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II, Reading*. Addison: Wesley Publishing Company, Inc.
- Arya, A & Mittendorf, B. (2006). Using Optimal job rotation programs to gauge on-the-job-learning. *Journal of Institutional and Theoretical Economics, JITE 162*, page 505-515. (2007-03-12). Tillgänglig på:  
<http://docserver.ingentaconnect.com/deliver/connect/mohr/09324569/v162n3/s7.pdf?expires=1173704038&id=36048851&titleid=10501&acname=Lund+University+Libraries&checksum=D8F54856BC7E743CA771659FF7E1ABB3>
- AstraZeneca. (2007-04-19). Tillgängliga på:  
<http://www.astrazeneca.se/OmOss/Korta-fakta.aspx?mid=72>  
<http://www.astrazeneca.se/OmOss/Affrsid-och-vrderingar.aspx?mid=80>  
<http://www.astrazeneca.se/OmOss/Vr-historia.aspx?mid=90>
- Bennett, B. (2003). Job rotation - Its role in promotion learning organizations. *Development and Learning in Organizations, Vol 17, Number 4*, page 7-9. University of Westminster. (2007-04-04). Tillgänglig på:  
<http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=Published/EmeraldFullTextArticle/Articles/0810170402.html>
- Bergstedt, B. (2001). Den andra människan. Ur D. Tedenljung (Red.), *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB
- De Weerd-Nederhof, C., Pacitti, J.C., da Silva Gomes, J.F., Pearson, A, W. (2002). Tools for the improvement of organizational learning processes in innovation. *Journal of Workplace Learning, Vol 14, No 8*, page 320-331. (2007-04-04). Tillgänglig på:  
<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/08601140802.pdf>
- Dixon, Nancy M. (1999). *The organizational learning cycle*, Hampshire: Gower Publishing Limited
- Döös, M. (2001). Med arbetsuppgiftens glasögon. Ur D. Tedenljung (Red.), *Pedagogik med arbetslivsinriktning* Lund: Studentlitteratur
- Döös, M. (2003). Arbetsplatsens relationik –om långsamt kunskapande och kompetenta relationer. *Arbetslivsrapport*, Nr 2003:12. Stockholm: Arbetetslivsinstitutet
- Ellström, P-E (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*, Stockholm: Nordstedts Juridik Ab

- Ellström, P-E (1996). *Arbete och lärande -förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet
- Ellström, P-E. (2005). Arbetsplatslärandets janusansikte. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årgång 10, nr ¾, s. 182-194
- Eriksson, T. & Ortega J. (2006) The Adoption of Job rotation: Testing the Theories. *Industrial and labor relations review*, Vol 59, Issue 4. (2007-03-12). Tillgänglig på: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1238&context=ilrreview>
- Gómez, P.L., Céspedes Lorente, J.J., Cabrera, R.V. (2003). Training practices and organisational learning capability –relationship and implications. *Journal of European Industrial Training*, Vol 28, No 2/3/4, page 234-256. (2007-04-04). Tillgänglig på: <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/0030280206.pdf>
- Hanson, M. (2004). *Det flexibla arbetets villkor - om självförvaltarens kompetens*, Stockholm: Arbetslivsinstitutet
- Hansson, J. (1997). *Skapande personalarbete –lärande och kompetens som strategi*. Stockholm: Prisma
- Holme, M. I. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Horsdal, M. (1999). *Livets fortällningar –en bog om livshistorier og identitet*. Köpenhamn: Borgens forlag
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod –med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, J, CH. (2006). Bra eller dålig flexibilitet - en litteraturöversikt. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, årg 12, nr 3. (2007-04-04). Tillgänglig på: [http://www.arbetslivsinstitutet.se/ebib/aa/2006/aa2006\\_vol12\\_s135-146.pdf](http://www.arbetslivsinstitutet.se/ebib/aa/2006/aa2006_vol12_s135-146.pdf)
- May, T. (2001). *Social research: issues, methods and process*. Buckingham: Open University Press
- Moxnes, P. (1984). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Stockholm: Natur och Kultur
- Nilsson, B & Waldemarsson, A-K. (1990). *Kommunikation –samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur
- Orr, J. (2006). Job rotations give future leaders the depth they need. *Canadian HR reporter*, Jan 30, 2006;19, 2; page 17. (2007-03-12). Tillgänglig på: <http://proquest.umi.com/pqdlink?vinst=PROD&passwd=sbsproq&fmt=6&startpage=-1&ver=1&vname=PQD&RQT=309&did=982473751&exp=10-26-2008&userid=09MJTST999&deli=1&scaling=FULL&vtype=PQD&cert=IXu3PbBnxTzlrF7ZLHL04vTPSFbjpPSRoP0qt7habI9jgm9Yq4qrPKI%2Fi9WCStPl&req=1&rqt=309&cfc=1&mtd=1&TS=1173701856&clientId=53681>
- Polisen. (2007-04-20). Tillgängliga på:  
<http://www.polisen.se/inter/nodeid=5648&pageversion=1.jsp>  
<http://www.polisen.se/inter/nodeid=5652&pageversion=1.jsp>

<http://www.polisen.se/inter/nodeid=2355&pageversion=1.jsp>

Probst, Gilbert J. B & Büchel, Bettina S. T. (1997). *Organizational learning*. Harlow: Pearson Education

Sennett, R. (1999). *När karaktären krackelerar*. Stockholm: Atlas

Stein, J. (1996). *Lärande inom och mellan organisationer*. Lund: Studentlitteratur

Svensson, L. (2005). Arbetstagares lärandemiljöer i kunskapsintensiv innovativ verksamhet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årgång 10, nr 3/4, s. 195-208.

Söderström, M. (1996). *Hur lär organisationer? – en diskussion om det organisatoriska lärandets nyckelfrågor*. Solna: Arbetslivsinstitutet

Thurén, T. (2005). *Källkritik*. Malmö: Liber

#### **Icke refererad litteratur**

Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Neuman, L.W. (2003). *Social Research methods –qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson Education Inc.

Svenska språknämnden. (2000). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber

# Bilaga 1

## **Om Polismyndigheten**

Polisen är en av de största statliga verksamheterna i Sverige och har i dagsläget (mars-maj) ca 24 500 anställda varav ca 17 400 är poliser.

Det finns 21 polismyndigheter i Sverige och myndigheten i Skåne, som vi varit i kontakt med, är Sveriges tredje största. De har i dagsläget ca 3000 anställda varav cirka 2150 är poliser och cirka 850 är civilanställda.

Polismyndigheten i Skåne är indelad i fem polisområden där varje polisområde är indelat i närpolisområden med minst en station i varje kommun. Vidare består Polismyndigheten i Skåne av två länsövergripande avdelningar samt Länspolismästarens stab.

Chef för myndigheten är Länspolismästaren och Biträdande Länspolismästare.

Verksamheten är styrt av lagar som riksdagen har fastställt. Dessa lagar fullständigas genom förordningar, föreskrifter och direktiv från regeringen.

Skånepolisens vision är att verksamheten ska:

- Utgå från medborgarnas intresse
- Minska brottsligheten
- Öka människors trygghet

Informationen hämtat från Polismyndighetens hemsida [www.polisen.se](http://www.polisen.se) den 20 april 2007.

## Bilaga 2

### **Om AstraZeneca**

1999 bildades AstraZeneca genom en fusion mellan svenskägda Astra<sup>17</sup> och engelska Zeneca<sup>18</sup> och räknas idag som ett av världens ledande företagen inom läkemedelsindustrin. AstraZeneca tillhandahåller produkter inom sex hälsovårdsområden: andningsvägar, cancer, hjärta/kärl, infektion, inflammation, mage/tarm och neurovetenskap.

Organisationen har cirka 66 000 medarbetare. Huvudkontoret ligger i London och huvudkontoret för forskningen i ligger Södertälje. AstraZeneca har 16 forskningsanläggningar i åtta länder: Frankrike, Indien, Japan, Kanada, Kina, Storbritannien, Sverige och USA vid vilka det totalt finns 12 000 medarbetare. Ca 13 000 medarbetare är verksamma inom produktionen och läkemedlen tillverkas i 19 länder vid 27 anläggningar. I Södertälje ligger några av koncernens största produktionsanläggningar.

Läkemedlen säljs i 100 länder och försäljningen uppgick till 26,5 miljarder USD under 2006. Vidare satsade AstraZeneca ca 3,9 miljarder USD på forskning och utveckling förra året och dagligen satsas ca 16 miljoner USD.

### **AstraZenecas affärsidé**

Målet är att upptäcka, utveckla, tillverka och marknadsföra innovativa receptbelagda läkemedel inom viktiga områden för att på så sätt förbättra livet för patienter. Vidare avser de med detta att bidra till att skapa ett värde för såväl samhället som aktieägarna.

### **AstraZenecas grundvärderingar**

- Integritet och höga etiska normer
- Respekt för individen och mångfalden
- Öppenhet, uppriktighet, förtroende och ömsesidigt stöd
- Ledarskap genom goda exempel på alla nivåer

All information är hämtad från [www.astrazeneca.com](http://www.astrazeneca.com) den 19 april 2007

---

<sup>17</sup> Grundades 1913

<sup>18</sup> Tidigare del av ICI, grundat 1926



## Bilaga 3

Följande är hämtat från AstraZenecas intranät, delgivits av Aida Vajraca den 13 april 2007.

### **AstraZenecas definition på jobbrotation**

Med job rotation avses tidsbegränsade befattningsbyten som är baserade på en enskild medarbetares utvecklingsbehov utan att en ledigförklarad tjänst behöver föreligga och där medarbetaren, avlämnande chef och mottagande chef blivit överens om det gemensamma värdet av en förflyttning.

### **AstraZenecas Policy kring jobbrotation**

AstraZeneca ser möjligheten till job rotation som ett betydelsefullt och positivt sätt att långsiktigt utveckla den enskilda medarbetaren och verksamheten inom företaget. Job rotation är också ett viktigt inslag för att stärka samarbetet och förståelsen mellan enheterna i koncernen. Varje förfrågan om job rotation skall därför utvärderas i positiv anda. Samtidigt är det väsentligt att beslut om job rotation är välgrundat och noga genomtänkt, då varje form av job rotation är förenat med avsevärda kostnader och uppoffringar för både avlämnande och mottagande enhet. Beslut om job rotation fattas av avdelningschef eller motsvarande efter samråd med närmast överordnad chef och HR Business Partner. Behovet av - och förutsättningarna för - job rotation kan tas upp på chefens eller medarbetarens initiativ och skall grunda sig på en fastställd utvecklingsplan för medarbetaren. Med utgångspunkt från de arbetsuppgifter som skall utföras fastställs job rotation-periodens längd i samråd mellan medarbetaren och berörda chefer på den avlämnande och mottagande enheten. Eftersom tiden för job rotation endast i undantagsfall bör överstiga ett år återgår medarbetaren i normalfallet till sin tidigare befattning efter job rotation perioden. Vid job rotation som är avsedd att överstiga tre månader skall villkoren för medarbetaren, kostnadsfördelningen mellan avlämnande och mottagande enhet samt de praktiska förhållanden i övrigt regleras mellan medarbetaren och berörda HR Business Partners.

## Bilaga 4

Inför våra möten med berättare hade vi även en kort intervju med tre chefer för att få reda på bakgrundsfakta om jobbrotationerna. I mötet med cheferna använde vi oss av en intervjuguide innehållande tre frågor.

### **Intervjuguide**

*Vi började med att berätta om oss själva samt vilken metod vi kommer att använda när vi träffar deras medarbetare. Vidare frågade vi om cheferna ville medverka med namn och om vi fick skriva ut organisationernas, vilket godkändes. Det accepterades även att vi spelade in intervjuerna på band. Vi informerade även om att de när som helst får avbryta deltagandet samt att vi kommer skicka de citat vi väljer att använda till de berörda för kommentarer.*

1. Vill ni berätta om skälen till implementering av jobbrotation i er organisation?
2. Vilka vinster kan se med jobbrotation?
3. Vilka eventuella problem eller svårigheter kan ni se med jobbrotation?

*Intervjun avslutas*