



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 620
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2002-06-05

FÖRETAGSLEDARES LÄRANDE I ARBETE

En sammanflätning av teoretiska perspektiv och empiriska resultat
beträffande erfarenhetsbaserat lärande, ledares arbete och
utveckling av kompetens

Elin Perttu

Handledare:
Glen Helmstad

Abstract

Arbetets art:	41-60 poänguppsats
Sidantal:	31
Titel:	Företagsledares lärande i arbete: En sammanflätning av teoretiska perspektiv och empiriska resultat beträffande erfarenhetsbaserat lärande, ledares arbete och utveckling av kompetens
Författare:	Elin Perttu
Handledare:	Glen Helmstad
Datum:	2002-06-13
Bakgrund:	Hur utvecklar företagsledare kompetens inom sitt yrke? Ett antagande i uppsatsen är att det ledarskap som lärs ut vid universitet och högskolor och den ledarskapsutveckling som organisationer erbjuder sina ledare inte nödvändigtvis behöver resultera i kompetenta företagsledare. Ytterligare ett antagande är att de situationer vilka av ledarna upplevs som berikande vad gäller innehållet av nya erfarenheter, utgör en stor källa till lärande. Att lära sig i verkliga situationer tar sig ofta som det bästa sättet för ledarskapsutveckling. Jag vill därför med min studie lägga en preliminär teoretisk grund för att bättre kunna beskriva och i framtiden studera hur ledare i praktiken utvecklar kompetens i ledning av företag. Utifrån dessa studier kommer även en bättre förståelse för i vilka situationer och med vilka medel företagsledare lär.
Syfte:	Syftet är att konstruera en teoretisk referensram för vidare empiriska studier beträffande företagsledares erfarenhetsbaserade lärande.
Metod:	Studien genomfördes som en litteraturstudie med en konstruktiv läsning av litteratur om erfarenhetsbaserat lärande, företagsledares arbete och forskning kring ledares lärande.
Huvudresultat:	Företagsledares erfarenhetsbaserade lärande i arbetet är ett mångfacetterat fenomen som har många fler dimensioner att ta ställning till än formella lärinstitutioner. Ett centralt påstående är att allt lärande på något sätt förknippas med händelser och erfarenheter individen upplevt i det förflutna. Att både dra nytta av traditionell utbildning och erfarenheter gjorda i arbetslivet kan ge en bra och balanserad ledarskapsutveckling. Avslutningsvis konstitueras ett preliminärt forskningsdesign för fortsatta empiriska studier.
Nyckelord:	erfarenhetsbaserat lärande, företagsledare, företagsledares arbete, reflektion, utveckling, lärande, erfarenheter

Innehållsförteckning

FÖRORD	i
1 INLEDNING	1
1.1 PROBLEMMOMRÅDE OCH SYFTE	2
1.2 VETENSKAPLIGT FÖRHÅLLNINGSSÅTT.....	2
1.2.1 <i>Kvalité i kvalitativ forskning</i>	3
1.3 URVAL OCH ANVÄNDNING AV LITTERATUR	3
1.4 DISPOSITION	5
2 GENOMGÅNG AV TIDIGARE FORSKNINGSLITTERATUR	6
2.1 ERFARENHETSLÄRANDETS TEORETISKA GRUNDER.....	6
2.1.1 <i>Dewey's redogörelse för reflektionsprocessen</i>	6
2.1.2 <i>Batesons tre lärnivåer</i>	7
2.1.3 <i>Kolbs modell över det erfarenhetsbaserade lärandet</i>	8
2.1.4 <i>Revans aktiva erfarenhetslärande</i>	9
2.1.5 <i>Argyris och individens lärande i organisationen</i>	10
2.2 FÖRETAGSLEDARES ARBETE OCH LÄRANDE	14
2.2.1 <i>Företagsledararbetets beskaffenhet</i>	14
2.2.2 <i>Beslutsfattande grundat på erfarenhet</i>	15
2.2.3 <i>Empiriska studier av företagsledares lärande</i>	16
2.2.4 <i>Ledarskapsutveckling baserad på erfarenhet</i>	19
2.3 REFLEKTIONEN OCH DET ERFARENHETSBASERADE LÄRANDET	21
2.3.1 <i>Hur erfarenhet kan omvandlas till lärande</i>	21
2.3.2 <i>Schöns reflekterande praktiker</i>	22
2.3.3 <i>Reflektion och distansering</i>	23
2.3.4 <i>Summering</i>	24
3 PRELIMINÄR REFERENSRAM FÖR FORTSATTAS EMPIRISKA STUDIER	26
3.1 DISKUSSION KRING TEORIERN I LITTERATURGENOMGÅNGEN.....	26
3.1.1 <i>Reflektion – en förutsättning för det erfarenhetsbaserade lärandet</i>	26
3.1.2 <i>Betydelsen av ett helhetsperspektiv</i>	27
3.2 PRELIMINÄRT FORSKNINGSDSIGN	27
3.2.1 <i>Fallstudien som metod</i>	27
3.2.2 <i>Komplikationer i forskningsarbete med erfarenhetsbaserat lärande</i>	28
3.2.3 <i>Avslutning</i>	30
REFERENSER	31

Förord

Hur utvecklar företagsledare kompetens inom sitt yrke? Denna frågeställning väcktes tidigt under mina studier av pedagogik inom påbyggnaden för Personal- och Arbetslivsutbildningsprogrammet. Jag är av den uppfattningen att det ledarskap som lärs ut vid universitet och högskolor och den ledarskapsutveckling som organisationer erbjuder sina ledare inte nödvändigtvis behöver resultera i kompetenta företagsledare.

Ytterligare ett antagande är att de situationer vilka av ledarna upplevs som berikande vad gäller innehållet av nya erfarenheter, utgör en stor källa till lärande. Att lära i verkliga situationer ter sig ofta som det bästa sättet för ledarskapsutveckling. Jag vill därför med min studie lägga en preliminär teoretisk grund för att bättre kunna beskriva och i framtiden studera hur ledare i praktiken utvecklar kompetens i ledning av företag. Utifrån dessa studier kommer även en bättre förståelse för i vilka situationer och med vilka medel företagsledare lär.

Uppsatsens syfte är att genom en konstruering av en teoretisk referensram, bereda väg för vidare empiriska studier beträffande företagsledares erfarenhetsbaserade lärande.¹

¹ I Nationalencyklopedin återfinns ingen användbar definition av begreppet "ledare", endast av "ledarskap". Ledarskap delas upp i två kategorier: informellt och formellt. Man menar att det i formella organisationer inte går att dra en skiljelinje mellan å ena sidan det informella ledarskapet, att få folk med sig och å andra sidan det formella ledarskapet, chefskap/administration vilket innebär att ha ansvar för att uppgifter löses och resultat uppnås. (Andersen, Jon A. "ledarskap". Nationalencyklopedin, Tolfte bandet. Höganäs: Bra Böcker, 1993. sid. 185.)

I mitt arbete uppfattas en ledare som en person vilken utsetts att inneha speciella uppgifter. Jag använder mig av begreppen *företagsledare* eller *ledare* och syftar då på så kallat *top management*. *Top management* innefattar i denna uppsats ledare i de övre skikten i näringslivets organisationer, oberoende av typ av organisation och typ av

samhälle. Ledare såsom gruppleddare, projektledare eller idrottsliga ledare täcks inte in i mitt arbete.

1 Inledning

Under flera decennier var det många företag och utbildare som bestämt hävdade att en företagsledare var en välutbildad och kompetent person, som utan vidare kunde hoppa in i vilken organisation som helst, praktiskt taget när som helst, och med lätthet ta över ansvaret för verksamheten. Idag är man på grund av alla misslyckade fusioner mellan olika storföretag inte lika säker på sin sak.

Men fortfarande läggs stor vikt i lärosätenas utbildningsbeskrivningar vid att studenten under utbildningstiden kommer att lära sig kommunicera och förhandla och att identifiera, analysera och lösa problem.² Att kunna tillämpa teorier på aktuella problem från näringsliv och förvaltning framställs även som väsentligt, liksom analys och kritisk granskning av kunskap. Ämnen som ekonomi, informatik, juridik och statistik omnämns också ofta. Anledningen till att man fortfarande ser dessa områden som avgörande för en ledares framgång, kan vara att den dominerande uppfattningen inom traditionell utbildning är att en kunskapsmässig bakgrund skapar förutsättningar för våra handlingar.³

Det blir mer och mer uppenbart att dagens ledare står långt ifrån den varsamme och objektivt rationella beslutsfattaren som återfinns i den äldre litteraturen.⁴ Ledare verkar istället reagera snabbt på nya problem när de uppkommer, utan att klassificera dem efter prioritet. De tar ett snabbt intuitivt beslut grundat på personligt insamlad information. Denna information samlas in genom samtal med andra. Fast inte med överordnade chefer eller underordnade anställda, utan med kollegor.

Denna intuition kan läras in, men är mycket svårt att tillägna sig formellt. Den måste nämligen baseras på erfarenhet och reflektion. Därför talas det idag om utveckling i kontrast till utbildning och träning. Vi uppfostrar barn, utbildar ungdomar, tränar apor men vi *utvecklar* ledare och däri ligger en viktig skillnad. När det gäller utbildning och träning är det som behövs läras identifierat från början, rätta svar av specifika frågor värdesätts framför att undersöka varför fel begås. Men de ting som är väl strukturerade och klara och lätt kan läras, har inget större inflytande över det verkliga ledarskapet och dess framgång. Det är de svårinlärda tingen som har betydelse för ledarskapet, som att just förstå sina misstag.⁵

² Detta är en bedömning jag gör på basis av min genomgång av utbildningsbeskrivningar för följande program: Integrerad civilekonomutbildning vid Handelshögskolan i Göteborg (www.handels.gu.se/katalog), Ekonomiprogrammet vid Ekonomihögskolan i Lund, (www.lu.se/stu/studinfo/utbesk/program/ekonomutbildning.pdf), samt Pol mag-programmet vid Uppsala Universitet (<http://utbdatas.uu.se/katalog/programblad/SPOLM.pdf>)

³ Peter Larsson och Henrik Holt Larsen, *Ledare lär i jobbet. Om erfarenhetsbaserad ledarutveckling* (Malmö: Almqvist & Wiksell, 1992)

⁴ Jaap Paauwe and Roger Williams, "Seven Key Issues for Management Development" in *Journal of Management Development* Vol. 20, No. 2, 2001, pp. 90-105

⁵ Ibid.

Begreppet utveckling är en vagare term än utbildning och träning. Att utvecklas innebär en förändring och utveckling i en önskad riktning.⁶ Om våra ledare ska kunna anpassa sig och sina organisationer till omvärlden, är det direkt livsviktig att de utvecklas och inte fastnar i gamla invanda mönster.

1.1 Problemområde och syfte

Min ambition med denna uppsats är att identifiera vad det finns för dominerande teorier och modeller beträffande företagsledares erfarenhetsbaserade lärande. Syftet är, vilket även nämndes i förordet, att konstruera en teoretisk referensram för vidare empiriska studier beträffande företagsledares erfarenhetsbaserade lärande. Detta görs genom en konstruktiv läsning av litteratur om erfarenhetsbaserat lärande, företagsledares arbete och forskning kring ledares lärande.

1.2 Vetenskapligt förhållningssätt

Forskning är ett av många sätt att nå kunskap och förståelse. Forskning är en systematisk undersökningsprocess som designas för att samla, analysera, tolka och använda sig av data för att förstå, beskriva, förutsäga eller kontrollera.⁷

De tre huvudsakliga humanvetenskapliga forskningsparadigmen identifieras av Mertens som (1) det positivistiska/postpositivistiska, vilket bland annat förknippas med experimentella och kvantitativa studier. (2) det interpretativa/konstruktivistiska, där vi återfinner hermeneutiska och kvalitativa studier, samt (3) det kritiskt/emancipatoriska paradigmet med bland annat kritisk teori. De tre skiljer sig vad gäller ontologi (verklighetsuppfattning), epistemologi (kunskapsuppfattning) och metodologi (hur man reflekterar över kunskapsuppfattningen).

I min uppsats arbetar jag enligt det interpretativa/konstruktivistiska paradigmet. I detta paradigm ses verkligheten som socialt konstruerad.⁸ Multipla mentala konstruktioner kan urskiljas och kan även komma i konflikt med varandra, då olika individer uppfattar verkligheten på olika sätt. Epistemologin innebär att forskaren och det undersökta påverkar varandra under arbetet. Ett antagande görs om att data, tolkningar och resultat har sitt ursprung i kontexter och individer skilda från forskaren. Dessa existerar verkligen och ska ses som riktiga data. I metodologin dominerar kvalitativa studier som intervjuer, observationer och kunskapsöversikter. Dessa metoder tillämpas utifrån antagandet att verkligheten är socialt konstruerad, vilket innebär att forskning endast kan utföras genom interaktion mellan undersökaren och det undersökta.

Mertens redogör för åtta steg i forskningsprocessen. Första steget (1) innebär att forskaren ska identifiera sin världsbild, vilket innebär det vetenskapliga förhållningssättet. I det andra (2) problemlösningssteget följs (3) av en översikt av litteraturen, en kunskapsöversikt, samt formulerande av forskningsfrågor.

⁶ Ibid.

⁷ Donna M. Mertens, *Research Methods in Education and Psychology* (Thousand Oaks: Sage, 1998)

⁸ Ibid.

Det fjärde (4) steget innebär val av design, det vill säga en kvantitativ, kvalitativ eller mixad ansats. I steg nummer fem (5) identifierar och väljer forskaren datakällor och i det påföljande (6) väljs datainsamlingsmetod- och instrument. I steg sju (7) gäller dataanalys och rapportering. Under åttonde (8) och sista steget redogör forskaren för vidare forskning. Dessa steg har givit struktur åt min litteraturstudie, men jag har inte följt dem slaviskt.

1.2.1 Kvalité i kvalitativ forskning

Det är forskaren som utgör själva instrumentet i den kvalitativa studien. Det är hans eller hennes egna intressen, normer och värderingar som kommer till uttryck i studien. Detta är något man ska vara uppmärksam på för att kunna avgöra vilket inflytande de har över insamlad data och tolkningsarbete.⁹ Jag har därför på olika sätt strävat efter att höja kvalitén på mitt arbete, vilket jag redogör för nedan.

En kvalitativ forskare ska exempelvis använda sig av så många olika forskningsstrategier som möjligt. Jag har endast använt en strategi, litteraturstudier, men försökt använda mig av så olika typer av källor som möjligt. Vetenskapliga artiklar hämtades från nätet, från personlig kommunikation och i referenslistor i andra artiklar och böcker. Artiklarnas referenslistor användes precis som LIBRIS och LOVISA också för att söka böcker. De böcker jag använt är vidare av både handboks- och vetenskaplig karaktär. Valet att även använda böcker av så kallad handboks-karaktär ser jag inte som ett problem för uppsatsen. Samtliga källor har läst på ett kritiskt sätt, vare sig det handlat om vetenskaplig litteratur eller ”lättare” texter. Källorna har just på grund av sina olika karaktärer berikat mitt arbete.

Patton betonar vikten av att den kvalitativa forskaren begränsar sina dragna slutsatser och fynd till att endast gälla de situationer, tidsspänn, individer, kontexter och syften för vilka data insamlats.¹⁰ Det är även nödvändigt att leta efter flera olika tolkningar och förklaringar till de teorier eller fenomen som behandlas. Man ska dock inte gå in för att falsifiera teorierna, utan snarare söka efter data som kan stödja andra alternativa ståndpunkter. Om inga sådana alternativa förklaringar upptäcks, förstärker detta istället forskarens egen analys.

I de källor jag använt har författare och deras tankegångar återkommit i olika tappningar, exempelvis Argyris, Dewey, Kolb och Revans. På detta sätt har jag erhållit olika vinklingar vilka nyanserat mina tankegångar på ett värdefullt sätt.

1.3 Urval och användning av litteratur

Litteratur har valts med tanke på mitt syfte med uppsatsen. Den litteraturöversikt som genomfördes tog sin utgångspunkt i artiklar funna på databasen MCB Emerald Library.

Att direkt börja söka litteratur i form av böcker och dylikt var inte aktuellt då det skulle ge mig ett alltför omfattande antal och i flera fall icke relevanta källor. Med hjälp av artiklarna och dess litteraturlistor har jag med större exakthet kunnat hitta källor

⁹ Ibid.

¹⁰ Michael Q. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods* (Newbury Park: Sage, 1990)

lämpade för mitt arbete. Sökord jag använt mig av under den inledande litteraturoversikten är *leadership, management, management development* och *learning*.

Efter en genomgång av valda artiklar började så det ovan beskrivna problemområdet växa fram; att behandla den kompetens som grundar sig på beprövad personlig erfarenhet av att arbeta som företagsledare. Nya sökningar på Emerald vidtogs. Nu med sökordet *experience-based learning*.

Utifrån referenslistorna i de artiklar som identifierats genomfördes litteratursökningen via Lunds Universitetsbiblioteks sökmotorer LIBRIS och LOVISA. De sökord jag använt mig av har, förutom ovan nämnda begrepp och deras svenska motsvarigheter varit författarnamn som *Argyris, Boud, Dewey, Kolb, Mintzberg* och *Revans*. På Google.com har även sökningar gjorts och då på begreppen *leadership, management* och *experience-based learning*. Genom personlig kontakt har jag även erhållit tre artiklar från professor Jan Bengtsson på Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet, varav två använts.

Efter en genomgång av de identifierade texterna grundades det slutgiltiga valet dels på intressanta teorier och tankar i texten, dels på referensfrekvens. Exempelvis så förekom Argyris med *Reasoning, Learning, and Action*¹¹ och *Teaching Smart People How to Learn*¹², Kolb med sin modell över det erfarenhetsbaserade lärandet¹³ och Dewey med *How We Think*¹⁴ mycket frekvent i olika relevanta sammanhang. Ytterligare författare som presenterat intressanta teorier och tankegångar och som använts i mitt arbete är: *Bateson*¹⁵, *Bengtsson*^{16 17}, *Boud, Cohen* och *Walker*¹⁸, *Boud* och *Garrick*¹⁹, *Boud, Keogh* och *Walker*²⁰, *Burgoyne* och *Hodgson*²¹, *Densten* och *Gray*²², *Klein*²³, *Larsson* och *Holt*

¹¹ Chris Argyris, *Reasoning, Learning, and Action. Individual and Organizational* (San Francisco: Jossey-Bass, 1982)

¹² Chris Argyris, "Teaching Smart People How To Learn" in *Harvard Business Review*, May/June 1991, pp 99-109

¹³ David A. Kolb and Ronald Fry, "Towards an Applied Theory of Experiential Learning" in Cary L. Cooper (ed.) *Theories of Group Processes* (London: John Wiley & Sons, 1975)

¹⁴ John Dewey, *How We Think* (New York: Prometheus Books, 1911/1991)

¹⁵ Gregory Bateson, *Steps To An Ecology of Mind* (Chicago: The University of Chicago Press, 1972/1999)

¹⁶ Jan Bengtsson, "Theory and Practice: Two Fundamental Categories in the Philosophy of Teacher Education" in *Educational Review*, Vol. 45, No. 3, 1993 pp 205-211

¹⁷ Jan Bengtsson, "What is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education" in *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 1, No. 1, 1995 pp. 23-32

¹⁸ David Boud, Ruth Cohen and David Walker (eds.), *Using Experience for Learning* (Suffolk: St Edmundsbury Press Ltd, 2000) pp. 8-16

¹⁹ David Boud and John Garrick "Understandings of Workplace Learning" in David Boud and John Garrick (eds.) *Understanding Learning at Work* (Bodmin: MPG Books Ltd, 1999) pp. 1-11

²⁰ David Boud, Rosemary Keogh and David Walker "What is Reflection in Learning?" in David Boud, Rosemary Keogh and David Walker (eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (Worcester: Billing & Sons Limited, 1985/1989) pp. 7-17

Larsen²⁴, McCauley et al.²⁵, Mintzberg²⁶, Molander²⁷, Paauwe och Williams²⁸, Prahalad och Doz²⁹, Revans³⁰, samt Schön³¹.

Sammanfattningsvis är det läsningen av de utvalda skrifterna av Dewey, Bateson, Kolb och Argyris som betytt mest för stommen i denna uppsats. Det är genom deras redovisade skrifter jag erhållit den teoretiska grunden. Av resterande texter har sedan denna stomme fått "mer kött på benen". Mintzberg har exempelvis bidragit med värdefull kunskap genom sin bild av hur företagsledare arbetar. Jag har dock varit noga med att läsa texterna av de fyra ovan nämnda författarna extra kritiskt, eftersom så många arbeten bygger på dessa.

1.4 Disposition

I de följande två kapitlen kommer jag att dels i kapitel två redogöra för tidigare forskningslitteratur och dels i kapitel tre presentera en preliminär referensram för fortsatta empiriska studier. Den tidigare forskningslitteraturen i kapitel två är indelad i tre huvudavsnitt: *Erfarenhetslärandets teoretiska grunder* (2.1), *Företagsledares arbete och lärande* (2.2) och *Reflektionen och det erfarenhetsbaserade lärandet* (2.3). Det tredje och sista kapitlet är tvådelat: *Diskussion kring teorierna i litteraturgenomgången* (3.1) samt *Preliminärt forskningsdesign* (3.2).

²¹ John. G. Burgoyne and Vivien. E. Hodgson, "Natural Learning and Managerial Action: A Phenomenological Study in the Field Setting" in *Journal of Management Studies*, Vol. 20, No. 3, 1983 pp. 387-399

²² Ian L. Densten and Judy H. Gray "Leadership development and reflection: What is the connection?" in *The International Journal of Educational Management*, 15/3, 2001 pp. 119-124

²³ Gary Klein, *Sources of Power: How People Make Decisions* (Massachusetts: MIT Press, 1998)

²⁴ Peter Larsson och Henrik Holt Larsen, *Ledare lär i jobbet. Om erfarenhetsbaserad ledarutveckling* (Malmö: Almqvist & Wiksell, 1992)

²⁵ Cynthia D. McCauley, Marian N. Ruderman, Patricia J. Ohlott and Jane E. Morrow, "Assesing the Developmental Compenents of Managerial Jobs" in *Journal of Applied Psychology*, Vol. 79, No. 4, 1994 pp. 544-560

²⁶ Henry Mintzberg, *The Nature of Managerial Work* (New York: Harper & Row, 1973)

²⁷ Bengt Molander, *Kunskap i handling* (Uddevalla: Daidalos, 1998)

²⁸ Jaap Paauwe and Roger Williams, "Seven Key Issues for Management Development" in *Journal of Management Development* Vol. 20, No. 2, 2001, pp. 90-105

²⁹ C. K. Prahalad and Yves L. Doz, "Managing Managers: The Work of Top Managment" in James G. Hunt (ed.) *Leaders and Managers* (New York: Pergamon Press, 1984) pp. 366-374

³⁰ Reg Revans, *ABC of Action Learning. Att ge chefer möjlighet att handla och att lära av handlingen* (Angered: Fakta Info Direkt, 1978/2000)

³¹ Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner* (Cornwall: MPG Books Ltd, 1983/2000)

2 Genomgång av tidigare forskningslitteratur

Litteraturgenomgången i denna uppsats tar upp texter kring erfarenhetsbaserat lärande, företagsledares arbete, forskning kring ledares lärande, samt reflektion. Jag börjar med en redogörelse för de texter som betytt mest för denna uppsats (2.1). Dessa är skrivna av Dewey, Bateson, Kolb och Argyris. Revans tas också upp, trots att han för mitt arbete inte haft en lika betydelsefull roll. Revans tar nämligen upp samma område som de fyra övriga - lärande. De fem författarna tas upp i kronologisk ordning där årtal inom parentes anger första upplagan: Dewey 1991 (1911), Bateson 1999 (1972), Kolb 1975, Revans 2000 (1978) och Argyris 1982 samt 1991.

I den andra delen (2.2) följer ett försök till ett klargörande vad det innebär att vara företagsledare samt hur företagsledare lär. Här finns även en genomgång av rapporteringen från två empiriska studier över lärande baserat på erfarenheter i arbetslivet en, ett avsnitt om beslutsfattande grundat på erfarenhet samt slutligen en presentation av olika synsätt på ledarskapsutbildning grundad på erfarenheter.

Den tredje och sista delen (2.3) redogör jag för några texter kring reflektion. Under mitt arbete med denna uppsats framstod denna tankeprocess som mer och mer avgörande för om individen ska kunna tillgodogöra sig sina erfarenheter i lärprocessen.

2.1 Erfarenhetslärandets teoretiska grunder

Efter en första genomgång av de ovan refererade texterna stod det klart att ett lärande grundat på erfarenhet inte är möjligt utan en förmåga att reflektera över sig själv, sitt beteende och sina handlingar. Detta var även något som framträdde mer och mer allt eftersom litteraturgenomgången fortskred. De arbeten som refereras mest på området för individers tänkande, är skrivna av John Dewey. Dewey behandlar individens tankeprocesser, varav främst reflektionsprocessen. Dewey har därför spelat en viktig roll i detta arbete.

Övriga arbeten som utgjort en viktig del i mitt arbete är framställda av Bateson, Kolb, Revans och Argyris, vilka nämndes ovan. Samtliga talar om lärande fast med olika angreppssätt. *Batesons* fokus ligger på det mer generella planet, individens lärande. Han delar upp lärande i tre olika nivåer. *Kolb* talar också om individens lärande, men koncentrerar sig istället på det erfarenhetsbaserade lärandet. *Revans* pläderar för *Action Learning*, eller aktivt erfarenhetslärande som det ibland översätts. *Argyris* har intresserat sig för individens lärande i organisationen. Argyris har även delat upp lärandet i två nivåer, *singel-loop*-och *double-loop-lärande*.

2.1.1 Deweys redogörelse för reflektionsprocessen

Dewey har identifierat fem steg i individens reflektionsprocess.³² (1) Individen upplever en medveten svårighet. (2) Denna svårighet definieras. (3) Individen kommer med förslag till möjlig lösning. (4) Denna lösning utvecklas genom resonemang kring

³² Dewey

verkningarna som kommer av lösningen. (5) Slutligen görs ytterligare observation vilket leder till antagande eller förkastande av lösningen.

(1)(2) De två första stegen har en tendens att flätas samman till ett. Situationer som känns särskilt ovanliga eller förvirrande upplevs oftast som en chock för individen där känsloreaktionerna inte känns igen. Observationer används då för definiera vad för slags problem man har att göra med. Utan observation och definition vet individen ingenting om vad som bör göras. Det andra stegets vara eller icke vara utgör därför skillnaden mellan den riktiga reflektionen och ett vanligt okontrollerat tänkande.

(3) Det tredje steget innebär att individen konstruerar förslag till en möjlig lösning av problemet. Att konstruera förslag innebär att individen går från det nuvarande, konkreta förhållandet till något som är abstrakt och frånvarande. Denna process är mer eller mindre spekulativ. Dewey använder synonymier som gissningar, hypoteser och teorier.

För att individens chanser att finna den lösning som är mest adekvat för just denna situationen ska bli mer är rena lyckodrag, måste hon kunna producera flera förslag så att hon får något att jämföra med. Det är de förkastade förslagen som ger tyngd och bevis åt den valda lösningen. Att ständigt underhålla och utveckla sin förmåga att se problem från olika vinklingar och därigenom skapa flera olika alternativa förslag, är därför mycket viktigt.

(4) I steg fyra utvecklas individen genom sitt resonemang kring verkningarna som kommer av den lösning hon valt. Genom att resonera och tänka efter förhindras att det är det första bästa förslaget till lösning som tas för att vara det riktiga. Saker och ting utreds grundligare. Dewey gör ett exempel med en läkare som ska ställa en diagnos på en patient. Patienten förklarar vad han tycker är fel, men läkarens tränade öga tar genom en snabb överblick in annan information om vad det kan vara för sjukdom. Om doktorn låter denna diagnos, gjord endast utifrån hans överblick, ta överhanden alltför förhastat och bli till en accepterad slutsats, kommer hans vetenskapliga tänkande till korta. Som läkare ska man istället ständigt skjuta upp en slutgiltig diagnos tills hela problemsituationen är grundligt utredd.

(5) Det avslutande och avgörande steget innebär ytterligare observation vilket leder till antagande eller förkastande av lösningen. Om individen finner att de omständigheter som krävs för den föreslagna lösningen existerar och dessutom ser att de andra, rivaliserande föreslagen inte blir uppfyllda på samma sätt, blir viljan att anta denna lösning nästan oemotståndlig. Ibland är det till och med så att individen under denna direkta observation av omständigheterna skapar egna bevis för att på detta sätt ytterligare styrka sitt bekräftande.

Observationer återfinns således både i början och återigen i slutet av reflektionsprocessen. I början för att avgöra precis själva naturen av svårigheten man står inför och i slutet för att testa värdet av en hypotetisk slutsats, allt enligt min läsning av Deweys redogörelse.³³

2.1.2 Batesons tre lärnivåer

Bateson har myntat uttrycket "learning to learn". När en individ lär att lära, erhåller hon insikt och lär sig ett sätt att avskilja och urskilja olika händelser, erfarenheter och

³³ Ibid.

kontexter.³⁴ För att våra företagsledare ska utvecklas krävs inte bara erfarenheter, utan även förmågan att lära sig av dessa. Att lära sig känna igen och anpassa sig och sitt lärande till kontexten avgör om ledaren kommer att bli framgångsrik.

Bateson har utvecklat en trestegsmodell för lärande. Allt lärande innehåller i större eller mindre utsträckning komponenter av "trial and error"³⁵. Det medför att man kan göra en hierarkisk indelning av de typer av fel som ska korrigeras i olika typer av lärprocesser: *Learning I*, *Learning II* och *Learning III*.

Learning I kallas lärande främst i laboratoriemiljöer. Objektet, exempelvis en mus, förändrar sin specifika respons till ett stimuli genom ett visst utforskande. Respons till ett stimuli väljs utifrån ett en uppsättning möjliga alternativ, ett *set*. Genom att korrigera och revidera de felaktiga responsval som gjorts inom setet, sker ett lärande inom *Learning I*.

Learning II innebär en förändring av lärandeprocessen till *Learning I*. Här återfinns begreppet "learning to learn". Att lära sig att lära sker när uppsättningen med möjliga alternativ, från vilka valen av respons väljs till den situation individen befinner sig i, revideras och utvidgas. Istället för att som i *Learning I* endast utforska, erhåller individen nu även insikt.

Learning III kommer enligt Bateson att kullkasta de lägre nivåernas lärande genom att utsätta dem för ifrågasättande och förändring. *Learning III* innebär att lära sig om *Learning II*. Denna nivå av lärande är svår att nå och inte alltför vanligt förekommande. Individen måste för att utvecklas konfrontera sig med de premisser som lärts in via *Learning II*. Utan dessa motsättningar sker inga framsteg. Men det finns alltid kryphål som gör att det obehagliga trycket från dessa motsättningar minskar. Ett sådant kryphål kan vara att bara lära sig mer om sitt *Learning II* istället för att ifrågasätta det. *Learning III* måste leda till en större flexibilitet i de premisser som skapas i *Learning II*. Individens handlingar måste frigöras från vanans makt.³⁶

2.1.3 Kolbs modell över det erfarenhetsbaserade lärandet

När det handlar om lärande baserat på upplevda erfarenheter, handlar det oundvikligen om David A. Kolb. Det var Kolb som tillsammans med Ronald Fry utvecklade en modell där de ville visa den viktiga roll erfarenheten spelar för lärprocessen. Denna modell används fortfarande flitigt i olika sammanhang då lärande diskuteras. Kolb och

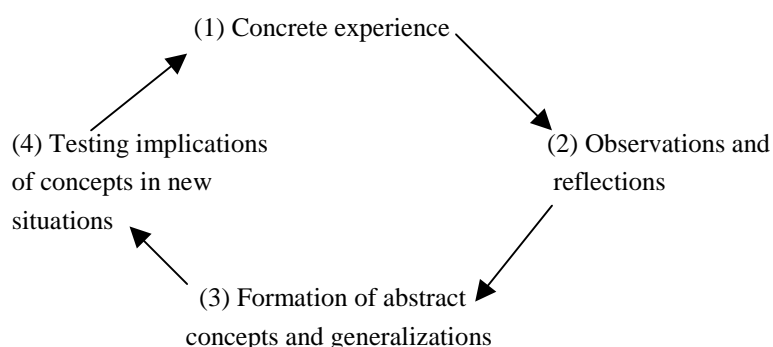
³⁴ Bateson

³⁵ "Trial and error" har två innebörder. Antingen innebär det att prova olika sätt att utföra något på tills något av sätten lyckas. Eller kan det vara att finna det bästa sättet att nå ett önskat resultat eller korrekt lösning genom att prova en eller flera sätt att utföra något på och dessutom notera och eliminera fel eller orsaken till felen. Med andra ord en mer avancerad process. Det är uppenbarligen denna betydelse av begreppet som Bateson använder sig av. (Babcock Gove, Philip. (ed.) "trial and error". Webster's Third New International Dictionary of the English Language Unabridged. Parzeller Fulda, 1993. Sid. 2439.)

³⁶ Ibid.

Fry menar att lärande, förändring och utveckling bäst hjälps fram genom en integrerad process i fyra steg (se fig. 1).³⁷

Processen börjar med (1) här-och-nu upplevelser och följs av (2) insamling av data och observationer om denna upplevelse. Därefter (3) analyseras data och slutsatsen av analysen skickas tillbaka till den handlande aktören för att användas i (4) modifikationen av aktörens beteende och val av nya erfarenheter.



Figur 1. Kolbs beskrivning av lärcykeln.³⁸ (Egen numrering.)

Lärande uppfattas alltså som en fyrstegscykel. Av central betydelse är idén att ny kunskap, färdigheter eller attityder utverkas genom konfrontation mellan de fyra stegen i modellen. Direkt konkret erfarenhet är basen för observation och reflektion. Observationerna sätts därefter samman i en "teori" ur vilken nya innebörder av handlande kan härledas. Dessa innebörder eller hypoteser tjänar som handlingsguider när individen ska skapa ny erfarenhet. Modellen framhäver lärande och förändring som ett resultat av en integration mellan konkreta emotionella erfarenheter och en kognitiv process: konceptuell analys och förståelse. Lärande innebär med andra ord att individen formulerar eller omformulerar direkta existerande erfarenheter. För att förstå läroprocessen måste vi inte bara förstå de faktorer som möjliggör för individen att få kontakt med sin egen erfarenhet, utan även den kognitiva process som möjliggör för henne att skapa förståelse för dessa erfarenheter.

Enligt Kolb och Fry måste en teori om lärande behandla interaktionen mellan individ och miljö och dessutom räkna in individuella skillnader för att vara användbar. Därför ser de inte det erfarenhetsbaserade lärandet som ett koncept för undervisning utan snarare som ett sammansatt koncept vilket beskriver den centrala processen där vi människor anpassar oss till den sociala och fysiska omgivningen.

2.1.4 Revans aktiva erfarenhetslärande³⁹

Reginald Revans⁴⁰ hävdar att en varaktig beteendeförändring snarare är resultatet av en nytolkning av gamla erfarenheter än av förvärv av ny kunskap. Detta, menar han, gäller

³⁷ Kolb and Fry

³⁸ Ibid., sid. 33

³⁹ Se även 2.2.4.1 för vidare beskrivning av *Action Learning*

speciellt bland högre företagsledare. Revans slår även fast att de som vill förändra det de möter, måste själva förändras av den förändring de gör.⁴¹

Lärandets vagga är uppgiften och företagsledares viktigaste uppgift är att bearbeta problem. *Action Learning* handlar om lösningen av problem som det inte finns någon programmerad kunskapslag för. Olika ledare kommer därför att behandla problem på olika sätt. När dessa behandlas måste ledaren vara medveten om sitt eget värdesystem och om den påverkan de personliga erfarenheterna och det förflutna utövar. *Action Learning* uppstår i och med frågan ställs om en uppgift kan utföras så att man, enbart genom att fundera på hur den utförs idag, kan få själva utförandet att generera till lärande.

Revans drar en klar skiljelinje mellan formell, konventionell undervisning och lärande baserat på erfarenheten. Så klar att han skapat en ekvation för att visa skillnaden. Konventionell undervisning ger programmerad kunskap, P. Denna traditionella undervisning (P) förbereder individen på att försöka lösa gåtor eller svårigheter där lösningarna redan kan anses vara kända. P måste utsättas för uppfriskande och svåra frågor, ett insiktsfullt ifrågasättande, vilket benämns som Q. De nya frågorna underlättar för individen att nå kunskap om den egna lärprocessen. Det är Q som är idén med *Action Learning*. Lärande blir till ekvationen: $L = P+Q$. Q utövas av ledare och P utövas av experter, specialister och lärare, eller professionellt "senila" personer, som Revans kallar dem.

Revans menar att så kallade friska eller insiktsfulla frågor gör att ledarna uppmuntras att utforska något de inte är bekanta med i omgivningen. Syftet med *Action Learning* är att de friskt insiktsfyllda frågorna från en utgångspunkt av okunnighet, risk och förvirring ger en strävan efter insikt (Q) vilken kompletterar experternas instruktioner (P). Revans förkastar med andra ord inte den formella undervisningen av företagsledare. Han anser bara att undervisning som syftar till att upplysa om sådant som normalt är känt för andra och där svaren dessutom ofta är klassificerade i form olika prov, inte kan stimulera till insiktsgivande frågor.

2.1.5 Argyris och individens lärande i organisationen

Alla organisationer som verkligen vill lyckas i dagens samhälle, måste vara klara över att framgång i allt större utsträckning beror på organisationens förmåga till lärande, hävdar Argyris.⁴² Här stöter vi på ett dilemma. De flesta människor vet nämligen inte hur de ska gå till väga för att lära sig. Dessutom är ofta de medlemmar i organisationen som borde vara bäst på lärande, företagsledarna, inte speciellt framstående alls.⁴³ Detta är en problematisering Argyris länge arbetat med.

Anledningen till att organisationer har svårt att lära är att de missförstått vad lärande är och hur man ska ta sig an fenomenet.⁴⁴ Ofta definieras lärande som "problemlösning",

⁴⁰ Den förste professorn i Industriell Administration (1955-65) vid Manchester University och upphovsmannen bakom *Action Learning*-konceptet.

⁴¹ Revans

⁴² Argyris, 1991

⁴³ Se 2.1.5.2

⁴⁴ Ibid.

men detta är en alltför snäv definition. För att lärandet ska fortgå även efter att problemet lösts, måste individen identifiera sätten genom vilka hon, ofta av misstag, själv bidrar till skapandet av organisationens problem och därefter ändra sitt handlingsmönster. Detta förutsätter kritisk reflektion över det egna beteendet.

2.1.5.1 Singel- och double-loop-lärande

Men vad är då lärande? Argyris skiljer på två typer.⁴⁵ Individer och organisationer som når uppställda mål utan att ifrågasätta sina underliggande värderingar genomgår endast ett *single-loop-lärande*. Om man däremot tänker efter varför man utför uppgiften på ett visst sätt, eller varför man utför den överhuvudtaget, har ett *double-loop-lärande* ägt rum. Double-loop lärande är att reflektera över hur man tänker. Argyris gör följande metafor för att närmare beskriva de två nivåerna av lärande:

(...) a thermostat that automatically turns on the heat whenever the temperature in the room drops below 68 degrees is a good example of single-loop learning. A thermostat that could ask, 'Why am I set at 68 degrees?' and then explore whether or not some other temperature might more economically achieve the goal of heating the room would be engaging in double-loop learning.⁴⁶

De flesta ledare, utbildare och andra yrkesutövare ser *double-loop-lärande* som ett lärande av högsta rang.⁴⁷ Ofta tror de sig också vara duktiga på denna typ av lärande. Men, säger Argyris, de miljöer vi idag skapar i våra organisationer, miljöer som framförallt ska vara flexibla och där allt sker snabbt, innebär ett direkt motarbetande av *double-loop-lärande*. Istället blir vi allt skickligare på att göra om alla problem till *single-loop-problem*, då dessa är betydligt lättare att lösa.

I själva verket är skickliga yrkesutövare istället ofta framgångsrika på *single-loop-lärande*. Detta hänger ihop med att många ur denna grupp är just skickliga och framgångsrika i sitt arbete och sällan upplever misslyckanden. Om man aldrig misslyckas kan man inte heller lära sig av sina misstag. Så när individens *single-loop-lärande* ibland slår fel, blir hon defensiv och skyller på sin omgivning snarare än att fråga sig själv vad det var som gick snett. Argyris menar att förmågan att lära, det vill säga double-loop lära, för många ledare stängs av just när den behövs som mest.⁴⁸

Varför är det på detta viset? Argyris hävdar att det beror på de tankeprocesser individen använder när hon analyserar och diagnostiserar situationer.⁴⁹ Denna analys är viktig för de handlingar individerna sedan utför. I dessa processer har fenomenet distansering (distancing) en central roll. Distansering innebär att det i individens tankeprocess skapas en diskrepans mellan intentioner och förmåga när det gäller problemlösning, en diskrepans hon ofta är omedvetna om. Distansering uppkommer då individen handlar på ett sätt som reducerar hennes personliga och självklara ansvar för det problem hon försöker lösa. Individen fokuserar bara på en aspekt av problemet, nämligen dess konstruktion, men ignorerar samtidigt sitt eget personliga ansvar för att problemet faktiskt uppkommit.

⁴⁵ Argyris, 1982 och 1991

⁴⁶ Argyris, 1991, sid. 100

⁴⁷ Argyris, 1982

⁴⁸ Argyris, 1991

⁴⁹ Argyris, 1982

Argyris påstår att fenomenet med distansering är mycket vanligt förekommande. Just därför utgör det en väldigt stark kraft i våra organisationer då individer fattar beslut och handlar. Distanseringen förstärks ytterligare då de "program" i våra hjärnor som sköter det resonerande tankearbetet är bortkopplat. Kombinationen av distansering och oförmågan till medvetenhet gör det enligt Argyris mycket svårt för individer att blir framgångsrika double-loop learners. Detta påstående anser han sig ha bevisat genom ett flertal experiment.

2.1.5.2 Ett double-loop experiment

Argyris och hans kollegor ville undersöka om deltagarna lättare genomgick ett double-loop lärande i en miljö direkt designad för denna typ av lärande.⁵⁰ Negativa faktorer som återfinns i verkliga livet, såsom rädsla för att förlora anseende och status om man skulle misslyckas eller tidsbegränsning, uteslöts under experimentet.

Deltagarna blev ombudda att hjälpa en kollega, "Y", i organisationen att bli mer effektiv vad gäller konsten att utvärdera och stödja en annan, underställd person "X", vars prestation i organisationen inte längre var tillfredsställande. En sådan situation förekommer ofta i våra organisationer och utgör ett double-loop problem.

Deltagarna fick ett textstycke som visade Ys konversation med X, där Y inte låter X komma till tals och inte är intresserad av att höra Xs förklaring av varför han blivit anklagad för att vara ineffektiv på arbetsplatsen. Därefter skulle deltagarna skriva en kort kritisk analys av Ys sätt att ta sig an X och situationen. Sedan skulle de skriva ner råd och rekommendationer till Y om hur han kunde göra interaktionen med X mer effektiv, samt en konversation hållen med Y då denne begärt deltagarens synpunkt angående fallet med X.

Konversationen skulle skrivas i två kolumner. I den högra kolumnen skulle deltagarna skriva exakt vad de skulle säga till Y och hur de skulle framföra detta. I vänster kolumn skulle de skriva ner det de inte hade för avsikt att säga till Y, alltså tankar och funderingar de av olika anledningar inte skulle prata om. Samtliga deltagare utom sex stycken utvärderade Ys handlande mot X som negativt och ineffektiv. De som kom med positiva omdömen sa exempelvis att Y varit rättfram och ärlig, men att han/hon skulle haft lite mjukare framtoning.

En individ tenderar att vara omedveten om sitt eget ologiska och motsägelsefulla handlande, men väldigt medveten om andras.⁵¹ I experimentet var ett vanligt förekommande råd att Y inte skulle döma ut X för att denne inte uppträdde på ett önskvärt sätt. Men det deltagarna gjorde själva var just att döma ut Y för dennes agerande. Individen kunde alltså mycket väl hitta felen i en annan persons agerande, men var oförmögen att generera effektiva lösningar. Resultatet tydliggör ytterligare svårigheten att nå double-loop lärande, enligt Argyris.

Argyris menar således att individer kan vara omedvetna om den tankeprocess som styr deras handlande.⁵² Hur kan annars en person helt korrekt diagnostisera den negativa

⁵⁰ Ibid.

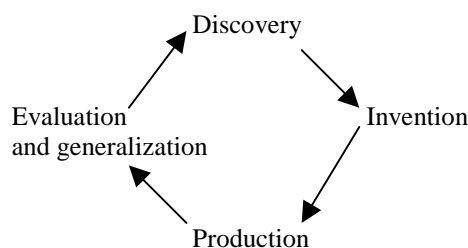
⁵¹ Ibid.

⁵² Ibid.

påverkan Ys handlande hade för X, men samtidigt vara blind för det faktum att hon själv producerar samma påverkan?

2.1.5.3 Argyris lärprocessmodell

Med utgångspunkt i det ovan beskrivna experimentet om X och Y, gör Argyris även en modell för lärprocessen.



Figur 2. Argyris lärprocessmodell.⁵³

Först skulle deltagarna upptäcka, eller värdera, graden av effektivitet i Ys handlande mot X (discovery). Nästa steg innebar att de skulle tänka ut en lösning som skulle användas för att rätta till problemen (invention). Lösningen skulle produceras genom att deltagarna fick skriva ner denna i form av en konversation med Y (production). Slutligen ledde Argyris och hans kollegors förmedling av resultaten till att deltagarna utvärderade och generaliserade sina handlingar (evaluation and generalization). Denna utvärdering leder i sin tur till upptäckten av nya frågor och problemområden och då har man alltså en ny lärcykel.

2.1.5.4 Individens handlingsteorier

Hur kan man förklara experimentdeltagarnas oförmåga att hjälpa sin kollega? Till Argyris double-loop teori kopplas en handlingsteori (theory of action).⁵⁴ Det är omöjligt att resonera på nya sätt inför alla situationer. Att tänka igenom alla tänkbara svar på frågan "Hur mår du?" skulle innebära problem för individen. Istället utvecklar hon handlingsteorier. Detta är en uppsättning regler som individen använder för att skapa och implementera sitt eget beteende, samt förstå andras. Ofta blir individens handlingsteorier så självklara att hon inte ens inser att hon använder dem.

Det finns två typer av handlingsteorier: *espoused theories* (officiella teorier) och *theories-in-use* (faktiska teorier).⁵⁵ *Espoused theories* har ofta mycket lite med hur individen verkligen handlar att göra. Individen handlar alltid enligt sin mentala modell, *theories-in-use*, men handlar väldigt sällan enligt hur de säger, *espoused theories*. Att man inte handlar som man säger är en motsättning individen är omedveten om. De faktiska teorierna bygger ofta på värderingar som är till för att skydda individen från skam, hotsituationer och känslor av att vara inkompetent eller utsatt. De uppmuntrar

⁵³ Ibid., sid. 160

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Ibid.

individerna att inte utsätta sig för oberoende och objektiva provningar. Därför ifrågasätts inte individerna sitt defensiva resonande. Den lärandes lärande blir en stängd loop.

2.2 Företagsledares arbete och lärande

2.2.1 Företagsledararbetets beskaffenhet

Vad vet vi om företagsledares lärande? Detta beror helt på vad vi vet om vad företagsledare gör. Mintzberg undersökte i början av 70-talet företagsledares arbetssituation och menar att en företagsledare inte som en ingenjör eller hantverkare kan specialisera sig på en eller ett par uppgifter.⁵⁶ Han eller hon måste istället ständigt kunna ändra tanke- och tillvägagångssätt. Själva arbetsuppgifterna företagsledaren ägnar sig åt beskrivs som korta, varierande och fragmentiserade.

I en av Mintzbergs studier av fem verkställande direktörer visade det sig att de inte tog en enda rast under kontorstid. Post (motsvarande ett medel på 36 brev per dag), telefonsamtal (med ett medel på 5 samtal) och möten (8 stycken i medeltal) tog upp dessa ledares tid från det att de steg in genom dörren på morgonen tills det att de gick hem på kvällen.⁵⁷

Direktörerna visade sig dras till de icke rutinartade händelserna i nuet. En syssla som att gå igenom posten sågs som en börda. Den högst värderade informationskällan var andrahandsinformation som skvaller och hörsägen samt spekulationer i olika ämnen. Underordnade konsumerade vidare upp till hälften av direktörernas "lediga" tid. Direktörerna spenderade relativt lite tid med överordnade chefer. Att ledarnas sysslor var korta och fragmentiserade underströks ytterligare av att mer än hälften av de undersökta direktörernas aktiviteter varade mindre än nio minuter. Mintzberg beskriver arbetstempot som hänsynslöst.

Men, menar Mintzberg, det tycks emellertid även vara så att ledarna själva väljer att handha uppgifter som bara varar några minuter. I flera fall i hans studie var det ledaren själv som bestämde längden på aktiviteterna. Det var ledaren själv som lämnade mötet före det avslutats, det var han eller hon som bad en anställd att komma in på kontoret medan pappersarbete utfördes. Dörren till kontoren var vanligtvis öppen och det kom och gick anställda hela tiden. Ledaren var fullt medveten om, att om bara dörren stängdes kunde flera av avbrotten undvikas.

Varför föredrar då ledare att arbeta med korta, ständigt avbrutna uppgifter? En stor anledning till att företagsledare håller detta tempo är själva arbetets natur. Det är ledaren som är ansvarig för organisationens framgång. En företagsledare är aldrig ledig. Det finns inga milstolpar på vägen där han eller hon kan stanna upp och säga: "Nu är mitt jobb avklarat. Nu finns det inget mer jag kan göra på det här området." Mintzberg menar också att företagsledarna kan bli beroende av sin arbetsbelastning. Vetskapen om att det inte spelar någon roll *vad* som görs, utan att det alltid finns något annat som

⁵⁶ Mintzberg

⁵⁷ Jag är medveten om att dessa uppgifter är något föråldrade då Mintzbergs bok är från 1973. Jag ville ändå redovisa denna information, då jag anser att det påvisar det stora informationsflöde direktörerna tog emot.

borde eller *måste* göras, leder till att ledaren tar på sig mycket arbete då han eller hon ser sitt värde för organisationen.

Prahalad och Doz har också bidragit till studiet av hur företagsledare arbetar.⁵⁸ De menar att de flesta studierna av ledarskapets beskaffenhet antingen bara har resulterat i abstrakta definitioner av ledarnas uppgifter eller konkreta beskrivningar av deras aktiviteter. Därför har de relaterat företagsledares aktiviteter till en bredare organisationskontext, nämligen en större strategiförändring inom multinationella företag. Prahalad och Doz undersökte den process då ledare genomförde en förändring från en strategi baserad på autonomi till en världsomfattande integration och specialisering.

Det visade sig att för att ledare skulle kunna genomföra en förändring, var det av central betydelse att han eller hon aktivt påverkade underordnade ledare i nyckelposition och olika aspekter på kognitiv-, strategisk- och makt nivå. Detta kallar Prahalad och Doz för "managing managers". Genom att på detta vis bygga upp konsensus kunde de uppsatta målen nås med större lätthet.

Även Paauwe och Williams betonar vikten för företagsledare att använda sig av individer i olika nyckelpositioner.⁵⁹ När ledaren vill få information om händelser som rör organisationen fås ofta viktig information från nyckelkällor såsom kunder och kollegor och kan vara avgörande när beslut ska fattas. Dessa källor kombineras sedan med ledarens personliga erfarenheter och en förståelse för marknaden. Detta kallas för "soft information" och framställs som mycket mer relevant för företagsledare än många av de kunskaper och färdigheter som lärs ut formellt.

2.2.2 Beslutsfattande grundat på erfarenhet

Ovanstående redogörelse av företagsledares arbetssituation visar att arbetet karaktäriseras av fragmentiserade uppgifter och snabbt föränderliga omständigheter. Hur kan man som individ göra riktiga och effektiva bedömningar i en sådan miljö? Detta är något Klein intresserat sig för.

Klein har arbetat med naturalistiskt beslutsfattande (naturalistic decision making); hur individen använder sin erfarenhet för att fatta beslut i olika situationer.⁶⁰ Klein har speciellt intresserat sig för hur erfarna beslutsfattare kan prestera så bra under svåra omständigheter såsom tidspress, stress och i situationer med oklara mål där individen inte helt förstår vad hon vill eller kommer att uppnå. Flera studier av män och kvinnor i yrkeskategorier som brandmän, sjuksköterskor och piloter har genomförts i naturliga settings, det vill säga under deras arbete. De naturliga omständigheterna är viktiga eftersom alla typer av uppgifter genomförs i en dynamisk kontext, där saker och ting påverkar varandra och ständigt förändras. Anledningen till att jag valt att ta med Klein, trots att han inte undersökt ledningsarbete, är just hans naturliga settings. Jag anser att tankegångarna är applicerbara även på mitt arbete.

I samtliga undersökta yrkeskategorier framkom att individens erfarenheter påverkade hur hon uppfattade den speciella situationen. Klein fann att individer använder sig av ett

⁵⁸ Prahalad and Doz

⁵⁹ Paauwe and Williams

⁶⁰ Klein

omfattande set förmågor vilka kallas "sources of power", källor till makt. De konventionella maktkällorna inkluderar deduktivt logiskt tänkande, analysering och statistiska metoder. Men de källor som behövs i naturliga settings är vanligtvis inte analytiska alls. Klein syftar här på intuition, mental simulering, metaforer och historieberättande. Dessa är erfarenhetsbaserade strategier för problemlösning och ses som en förbättring av den analytiska metoden där alla faktorer ska analyseras och jämföras. Den analytiska metoden används av dem som inte har tillräckligt mycket erfarenhet för att veta hur de ska handla. Det är erfarenheten som gör det möjligt för individen att se andra möjligheter till lösningar.

Individer inom alla yrkeskategorier behöver någon erfarenhet av en uppgift innan hon kan förutse när hon kommer att stöta på problem i denna situation.⁶¹ Erfarenhet av olika strategier för att ta sig an en uppgift krävs för att kunna lära om sin egen förmåga, båda styrkor och svagheter, så dessa kan tas med i framtida beräkningar. Erfarenheten är även viktig för att göra det möjligt för beslutsfattaren att forma och använda förväntningar. Förväntningar ger individen förmågan att känna igen och skilja olika situationer. Klein påpekar dock att man inte ska förutsätta att erfarenhet automatiskt omvandlas till expertis.

Klein talar också om intuition, metaforer och analogier. Han hävdar att intuition utvecklas ur erfarenheterna och innebär att individen känner igen saker utan att veta hur hon kan känna igen dem. Individen dras till vissa ledtrådar framför andra i en situation på grund av hennes situationsmedvetenhet, en medvetenhet som kommer helt naturligt. Intuition innebär bland annat att mönster jämförs för att identifiera kända och typiska faktorer. Denna förmåga till jämförelse kan övas upp genom att man utökar sin bas av erfarenheter. Metaforer och analogier används för att utföra olika svåra uppgifter: förstå situationer, lösa problem, förutse händelser eller göra planer för framtiden. Varje erfarenhet vi har, vare sig det är vår egen eller en vi hört talas om, kan tjäna som en sådan metafor eller analogi.

2.2.3 Empiriska studier av företagsledares lärande

Att lära på arbetet har på senare tid blivit ett hett ämne när man talar om ledare och utbildning. Skiljelinjen mellan liv och arbete, lärande och produktion, samhälle och företag har blivit allt svagare.⁶² Arbetsplatsen ses allt oftare som ett säte för lärande associerad med två syften: utvecklandet av organisationen genom att bidra till produktion, effektivitet och innovation samt utvecklandet av individen genom bidra till kunskap, färdigheter och kapaciteten till livslångt lärande. Studier och arbete är inte längre åtskilda, den ene lever av och på grund av den andre. Det är därför förvånansvärt att så lite dialog har förts mellan å ena sidan dem som har studerat lärande och å andra sidan dem som måste förstå de förutsättningar som finns för lärande i arbetet. Detta beror på att forskare och företagsledare använder sig av så skilda språkbruk och sätt att se på världen.

⁶¹ Ibid.

⁶² Boud and Garrick

2.2.3.1 Utveckling av ledarskapsfärdigheter ur arbetserfarenheten

Burgoyne och Hodgson har undersökt korta, vardagliga situationer företagsledaren upplever.⁶³ Fokus för undersökningen var företagsledares *natural managerial learning*.

Med *natural managerial learning* avses det lärande som sker utanför undervisningssituationer som är avsedda att skapa lärande. *Natural managerial learning* implicerar att praktiska ledarskapsfärdigheter och kunskaper uppkommer ur arbetserfarenheter. Denna typ av lärande kräver att den lärande kan dra oberoende slutsatser på basis av sin erfarenhet.

Detta lärande undersöktes genom att företagsledare fick "tänka högt" medan de utförde sina sysslor på arbetet och strax därefter återuppleva dessa situationer under en intervju. Data från 37 episoder från åtta företagsledares vardag presenteras. Lärande kategoriseras som de episoder där ledaren kvalitativt förändrat sättet på vilket hon eller han uppfattat något.

Burgoyne och Hodgson fann tre nivåer av lärande vilka påminner om dem beskrivna av Bateson (se 2.1.2). *Learning I* skedde då ledaren bara tog in information som hade relevans, men inte fick någon långtgående effekt på hans eller hennes sätt att se på världen.

Learning II var den överlägset mest förekommande formen för lärande. Denna ägde rum då företagsledaren lärde sig något vilket sedan överfördes från den nuvarande situationen till en annan. Detta lärande verkade ofta ske på en omedveten nivå och medvetandegjordes av ledaren på grund av deltagandet i studien. I denna andra nivån identifierade Burgoyne och Hodgson fem processer.

(1) Studien visade att det fanns episoder eller incidenter i arbetet efter vilka ledarna kände sig "visare". Dessa kallas *specifika lärincidenter* och förkom då något nytt eller oväntat hände, både positivt och negativt. Varje ny incident läggs till individens erfarenhetsförråd.

(2) När ledarna skulle behandla vissa incidenter refererande de medvetet tillbaka till tidigare erfarenheter. De tänkte alltså tillbaka på de lärincidenter som beskrivits ovan. Ledarens respons på situationen influerades av vilken tidigare upplevd situation den jämfördes med.

(3) Mycket av ledarens handlingar verkar delvis formas av de attityder ledaren har om ting, händelser och människor. Detta är något individen inte är direkt medveten om att det händer när det händer. Istället använder individen ett så kallat bakgrundsmedvetande, ett medvetande som verkar i det dolda. Detta bakgrundsmedvetande kan gradvis förändras under det ständiga informationsflödet individen utsätts för.

(4) Burgoyne och Hodgson hävdar även att lärande kan ske genom ett avsiktligt sökande efter ett tillfredsställande sätt att handla i en viss situation, som ett avsiktligt problemlösande.

(5) Ett lärande av reflekterande art sker i sin tur när ledaren kan tänka på problemet eller incidenten utan att vara mitt uppe i det. Inga speciella externa stimuli krävs utom att det finns tid och utrymme för detta tänkande att äga rum.

⁶³ Burgoyne and Hodgson

Learning III visade sig vara sällsynt bland de undersökta företagsledarna. Det inträffade när företagsledaren lärde sig att bli medveten om hur han eller hon uppfattade världen runtomkring sig, hur dessa uppfattningar formats och hur dessa kunde förändras.

Burgoyne och Hodgson menar på basis av sin studie, att den miljö ledarna arbetar i med snabbt förändrade omständigheter och fragmentiserade arbetsuppgifter, först och främst främjar *Learning II* processer. I denna miljö verkar det vara snabbare och lättare att kategorisera och känna igen situationer och därefter handla enligt tidigare upplevda erfarenheter.

2.2.3.2 Arbetets utvecklingskomponenter

McCauley *et al.* har utvecklat *the Developmental Challenge Profile* (DCP).⁶⁴ Detta är ett verktyg för att undersöka hur olika grunddrag i ledares arbetssituationer utlöser lärande av ledarskapsfärdigheter. DCP-verktyget mäter arbetets utvecklingskomponenter i forskningssyfte, men det kan även ha ett värde för att hjälpa företagsledare förstå erfarenhetens betydelse för lärande. Verktyget används för att upprätta olika skalor indelade i olika utvecklingskomponenter vilka redogörs för nedan. McCauley *et al.* baserar sin studie på Burgoynes och Hodgsons *natural managerial learning* (se 2.2.3.1).

DCP grundas på tanken att så kallade *on-the-job* erfarenheter är en högst potentiell form av ledarskapsutveckling. Dessa tillför betydligt mer lärande än traditionell klassrumsundervisning, menar McCauley *et al.* Erfarenheter gjorda på arbetet tros vara utvecklande eftersom de ger individen möjligheten att prova och anpassa nya färdigheter och beteenden i situationer som är betydelsefulla, det vill säga situationer i arbetet.

On-the-job lärande sker troligast när ledare ställs inför utmanande arbetssituationer. De faktorer som leder till utmanande situationer kallas utvecklingskomponenter (developmental components). Situationer vilka innehåller dessa komponenter stimulerar ledarens utveckling på grund av att de tillför två viktiga faktorer till lärsituationen: möjligheten och motivationen att lära. Situationer innehållande utvecklingskomponenter skapar en plattform vilken gör det möjligt för individen att prova ett nytt beteende eller att omformulera gamla sätta att tänka och handla.

Utifrån tidigare forskning om *on-the-job* lärande⁶⁵ identifierar McCauley *et al.* tre kategorier av variabler vilka är relaterade till lärande: övergång till andra sysslor (nya situationer och upplevelser), uppgiftsrelaterad karaktäristika (problem och dilemman som kommer av uppgiften) och hinder (upplevda obehag i arbetet). Dessa ger de ovan nämna utmanande arbetssituationerna.

McCauley *et al.* undersökte olika typer av utvecklingskomponenter i ledares arbeten. Data insamlades från 692 ledare på olika nivåer i olika organisationer för att mäta *on-the-job* lärande. Den övergripande frågan som ställdes till ledarna var: "Relative to other jobs and assignments you've had, how much is your current assignment contributing to your growth as a manager?"⁶⁶ Ledaren ombads även gå igenom en lista på olika

⁶⁴ McCauley *et al.*

⁶⁵ Arbeten av exempelvis Burgoyne (1983), Feldman (1988), och Hunt (1991) nämns, varav jag redogjort för det förstnämnda ovan.

⁶⁶ *Ibid.*, sid. 550

arbetsituationer för att bedöma vilka som upplevdes som utvecklande. De svar ledarna gav på enkäten sattes sedan in i de skalor som upprättats med hjälp av DCP-verktyget.

Resultatet av studien visade att vilka situationer som valdes som de mest utvecklande av de olika ledarna, i stor utsträckning berodde på deras karriärhistoria snarare än vad som ingick i de nuvarande arbetsuppgifterna. Därför menar McCauley *et al.* att hur ett arbete upplevs, antingen som utvecklande eller ej, varierar från individ till individ. Det är helt beroende av ens tidigare erfarenheter.

2.2.4 Ledarskapsutveckling baserad på erfarenhet

Molander använder begreppet "tyst kunskap" för att fånga den viktiga dolda sidan av yrkeskunnandet.⁶⁷ Tyst kunskap likställs med förståelse, uppmärksamhet eller erfarenhet. Kunskap i praktiska kunskapsstraditioner såsom yrkesutövning skapas främst genom föredöme, exempelvis mästare – lärling, övning och personlig erfarenhet. Förebilder, mönsterexempel och modeller ses som centrala i all kunskap i handling, både vid inläring och därefter. Kunskapen finns i handlandet.

Kunskap i handlande genom att lära med och av varandra är något Revans tidigt kom att intressera sig för. *Action Learning* eller aktivt erfarenhetslärande som det ibland översätts, är Revans bidrag till utvecklingen av den erfarenhetsbaserade pedagogiken. *Action Learning* framträder som idé i en uppsats av Revans redan 1945.⁶⁸

2.2.4.1 Action Learning

Action Learning har utgjort modell för en mängd ledarskapsutbildningar och finns även med i flera vetenskapliga diskussioner när lärande baserat på individers erfarenhet tas upp. Men Revans har inte nått den berömmelsen som han förtjänat. Vid Manchester University, där han en tid var professor, och andra stora organisationer och företag, sågs Revans idéer som lite väl utmanande.⁶⁹ Om man såg på lärande på hans sätt, kunde man inte längre hävda att företagsledare alltid visste bäst, bara för att de var ledare. Nu kunde alla, genom att lära av varandra, nå status och höga positioner.

Ett av syftena med *Action Learning* är att dra nytta av bearbetningen av något problem i verkligheten.⁷⁰ Verkliga problem studeras av verkliga chefer i realtid. Revans menar att beteendeförändring blir mer sannolik genom omtolkning av förvärvad erfarenhet än genom förvärvandet av ny kunskap (se 2.1.4).

Varje ledare behöver stöd i sitt arbete. Inte av experter som i stor utsträckning bara har kunskap om gårdagens framgångar, utan av sina kollegor. Enligt Revans modell ska man arbeta med *set*. Ett *set* är en grupp ledare som tillsammans får arbeta med analyser och planering av åtgärder som ständigt vidtas i deras vanliga yrken. Det är viktigt att de endast arbetar med uppgifter de konfronteras med i yrkeslivet. Det är även viktigt att *setet* inte skärs av från verkligheten.

⁶⁷ Molander

⁶⁸ Revans

⁶⁹ www.tafe.sa.edu.au/institutes/para/ftf/facnet/Article%202.doc

⁷⁰ Revans

Genom dessa möten lär sig ledarna att både ge och inte minst ta råd från sina kollegor och får därigenom det stöd som behövs för att utvecklas. Setet blir till en spegel vari den enskilde individens handlande reflekteras. Nytolkningar av gamla erfarenheter blir begripliga genom utbyten med andra ledare. Ledaren lär sig att acceptera och klara av sina verkliga plikter genom dessa planerade utbyten med andra ledare där de utför verkliga aktiviteter. Lärandet ses som en social process där de som lär stödjer varandra under lärprocessen.

Lärarnas roll är att vid utvecklingen av *action-learning-programmen* samarbeta med ledarna och ledarnas kollegor på respektive arbetsplats, för att bygga upp de förhållanden som ska råda i setet. Lärarens uppgift är att hitta situationer där ledare kan lära sig tillsammans, med och av varandra. Endast i undantagsfall ska lärarna erbjudas tillträde till setet när projektet väl har startats.

2.2.4.2 Ledarutveckling som knuten till organisationens dagliga liv

Ledarutveckling betraktas av Larsson och Holt Larsen som en lärprocess nära knuten till organisationens dagliga liv.⁷¹ Ledarutvecklingsbegreppet presenteras därför som en erfarenhetsbaserad lärprocess där individen och organisationen möts i en ömsesidig påverkansprocess.

Larsson och Holt Larsen menar också att ledarutveckling som enbart förlitar sig på den traditionella pedagogiken inte räcker idag. Ju större klyftan är mellan arbets- och lärsituationerna, desto svårare blir det att överföra det man lär sig till arbetslivet. Man kan därför inte bara koncentrera sig på den enskilde företagsledarens lärande på kurs eller i program. För att bredda kompetensen är det istället bättre, men fortfarande inte tillräckligt, att kombinera undervisning med övningar och praktikfallsarbete. Detta lärande kan äga rum i program eller projektform men kan lika väl ske i verkligheten i det dagliga arbetsförhållandet mellan ledare och dennes ledare. Just vikten av en anknytning till verkligheten för att utveckla en komplett ledarkompetens lyfts fram. Att gå på en kurs ersätter inte den naturliga lärmiljön i arbetet. Däremot kan korta möten, arbetspass eller kursaktiviteter utgöra tillfällen för stimulans och reflektion. Detta då de har just större förankring i verkligheten.

Lärandet uppstår i erfarenhetsbildningen i det vardagliga arbetet.⁷² På grund av detta faktum menar författarna att ledarutveckling måste bygga upp ledarnas förmåga att se och hantera helheten i sin egen organisation. Ett systemsynsätt måste tillämpas, där ledaren tar hänsyn till att saker och ting faktiskt hänger ihop och påverkar varandra i organisationen. Genom sina handlingar i organisationen skaffar sig ledaren erfarenheter, insikter och kunskaper, kort sagt lär. Lärandet sker konstant och oundvikligt i det dagliga arbetet. Det är också viktigt att individen ges handlingsmöjligheter. Endast på så sätt blir det möjligt att iaktta konsekvenserna av egna handlingar och lära från dessa. Det är detta som är grunden till det personliga erfarenhetsbaserade lärandet. För Larsson och Holt Larsen utgör därför själva organisationen en lärmiljö.

Erfarenhetslärande kräver vidare förmåga att registrera och analysera de konsekvenser som egna och andras handlingar har, att kunna värdera varför saker sker och vad man

⁷¹ Larsson och Holt Larsen

⁷² Ibid.

kan lära av detta. Författarna kallar detta diagnostiseringsförmåga. Med hjälp av denna förmåga gör individen sig till åskådare av sitt eget och andras liv. Hon bygger gradvis upp en erfarenhetsbild som förklarar varför det som sker, sker och hur saker och ting hänger ihop. Erfarenhetsbilden är helt individuell och undergår ständig revision. Detta då individen hela tiden ser saker ske som antingen bekräftar, nyanserar eller strider mot den referensram hon skaffat sig.

Som exempel på erfarenhetsbaserat lärande i praktiken ges det viktiga samspelet med kollegor, överordnade, medarbetare, kunder, konkurrenter med flera.⁷³ Arbetsgruppen får även stor betydelse då lärande inte kan äga rum om individen inte konfronteras med konsekvenserna av sina egna handlingar. I interaktionen med andra kan individen vara uppmärksam på samspeletsprocesserna och de känslomässiga strömningarna. Ytterligare en god miljö för individens erfarenhetsbaserat lärande är att få arbeta långsiktigt och utvecklingsorienterat tillsammans med kollegor eller helt nya människor.

2.3 Reflektionen och det erfarenhetsbaserade lärandet

Av de redogjorda texterna ovan framgår betydelsen av individens tankeprocesser. Jag anser att speciellt en förmåga betonas i samband med lärande: vår reflektionsförmåga. Därför redogör jag nedan för några intressanta tankegångar kring reflektion, en tankeprocess som både enligt författarnas och min mening ska ses som en förutsättning för det erfarenhetsbaserade lärandet. Exempelvis hävdar Densten och Gray att reflektion kan vara nödvändigt för ledarskapsutveckling då den kan bistå företagsledare med insikter om hur problem ska angripas, att se på situationer från olika perspektiv eller att bättre förstå sina underordnade.⁷⁴ Densten och Gray påpekar också vikten för ledaren att engagera kollegor i kritiska diskussioner. Detta manar individen att undersöka olika synsätt, skilda från sitt eget.

2.3.1 Hur erfarenhet kan omvandlas till lärande

Vad är det som förvandlar erfarenheter till lärande? Vad är det specifikt som möjliggör för den lärande att nå maximal nytta av de situationer de finner sig själv i?⁷⁵ Hur kan hon applicera sina erfarenheter i nya kontexter?

Boud *et al.* hävdar att individens kapacitet att reflektera är direkt relaterat till hur effektivt hon kan lära av sina erfarenheter. Därför ger reflektionen ledare ett värdefullt redskap för att nå genuin förståelse. Reflektion, menar författarna, är en aktiv utforsknings- och upptäckarprocess vilken ofta leder till väldig oväntade resultat. För att närmare förklara sin idé om reflektion i lärandet ger författarna exempel från vanliga lärsituationer. I dessa situationer förekommer tre faser: *förberedelse*, *deltagande* i en aktivitet och *bearbetning* av det som upplevts. I den beskrivna läroprocessen behövs reflektion av flera anledningar. I början under förväntningarna av upplevelsen, under själva upplevelsena som ett sätt att behandla de många olika inputs man utsätts för och de känslor som uppkommer och i slutet för att kunna sammanställa alla erfarenheterna.

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Densten and Gray

⁷⁵ Boud *et al.* 1989

Ett exempel ges där en geologistuderande får åka på exkursion för att leta efter speciella bergarter. Förberedelsefasen innebär att studenten vet att meningen med resan är att lära sig hitta tecken i naturen på var dessa bergarter kan finnas. Han får även instruktioner av läraren och möjlighet att ställa frågor. Den reflekterande aktiviteten börjar i denna fas när studenten får reda på vad som krävs av honom.

Deltagarfasen utspelar sig på platsen för de upplevda erfarenheterna. Till att börja med tenderar upplevelserna att överväldiga studenten. Nya observationer följer snabbt på varandra och det är svårt att organisera och tolka dem. Författarna påpekar att i alltför korta kontakter med verkligheten kan studenten få mycket svårt att se kopplingarna mellan teori och praktik. För att kunna smälta alla intryck kan det krävas att studenten släpper uppgiften för en stund och diskuterar saken med sina kollegor i klassen. Här sker reflektionen i fas två.

Fas tre och bearbetningen påbörjas när exkursionen avslutats och all data ska sammanställas. I denna process inser studenten att många saker lämnats ogjorda och många frågor fortfarande står obesvarade. Dessa känslor är också en del av läroprocessen.

Boud, Keogh och Walker identifierar utifrån detta exempel tre punkter man ska ha i åtanke. För (1) det första kan, självklart, bara den lärande själv lära och bara han eller hon själv reflektera över sina erfarenheter. För (2) det andra är reflektion så som författarna ser den en medveten handling mot ett mål, inte bara planlöst funderande. För (3) det tredje är en reflektionsprocess en komplex process där känslor och kognition är nära förbundna och påverkar varandra.

2.3.2 Schöns reflekterande praktiker

Donald Schön har i sin bok *The Reflective Practitioner* från 1983 applicerat reflektionsbegreppet på arbetslivet.⁷⁶ En professionell praktiker är en specialist som möter vissa typer av situationer om och om igen. Individerna utvecklar en repertoar av förväntningar, bilder och tekniker. Hon lär sig vad hon ska söka efter och hur hon ska reagera på det hon finner.

En praktikers reflektion tjänar enligt Schön som ett korrektivt och förebyggande verktyg mot att individen handlar alltför automatiskt och ogenomtänkt. Genom reflektion kan individen genomskåda och kritisera de dolda meningsuppfattningarna som skapats kring de repetitiva erfarenheterna. Med hjälp av att reflektera över sina erfarenheter kan individen förstå osäkra och nya situationer på ett nytt sätt.

Schön menar även att praktikerna reflekterar över olika saker. Exempelvis reflekterar de över sitt så kallade *knowing-in-practice*, det vill säga den kunskapen de använder när de utför sina handlingar. Då tänker de tillbaka på ett projekt de genomfört eller en händelse de varit med om och utforskar den förståelse som utvecklats när de tog sig an denna situation. De gör detta för att förbereda sig för framtiden.

Praktikerna kan även reflektera över sitt handlande när de är mitt uppe i det, som Schön kallar för *reflection-in-action*, reflektion i handling. *Reflection-in-action* kan sträcka sig över minuter, timmar, dagar eller till och med veckor och månader. Hastigheten och längden på reflektionen beror på vad det är för handling reflektionen rör sig om.

⁷⁶ Schön

Reflection-in-action är central för hur individen behandlar olika svåra och osäkra situationer i sin praktik. De fenomen ledarens *reflection-in-action* gäller är fenomen i organisationens liv. När denne använder sig av sin *reflection-in-action* utnyttjar han eller hon sitt förråd av kunskap om sin organisation och överför denna kunskap på den aktuella situationen.

Vad gäller företagsledare sker deras reflektion på samma sätt som övriga praktiker.⁷⁷ Reflektion i handling kan utlösas av osäkerhet, möjlighet eller framgång. Företagsledaren frågar sig då exempelvis "Hur kan jag förstå denna situation?", "Vad kan jag skapa av dessa möjligheter?" eller "Hur nådde jag hit?".

2.3.3 Reflektion och distansering

Jan Bengtsson, professor i filosofisk pedagogik vid Göteborgs universitet, har intresserat sig för fenomenet reflektion kopplat till handling och färdigheter.⁷⁸ Färdigheter är ett sätt att handla och se på saker som vi bär med oss och behandlar som kunskap. Att ha färdighet i något innebär att handla spontant och med full tillit till att handlingen jag utför kommer att slå ut väl. Kombinationen av tillit till handlingen och repetitionen av utförandet av denna handling leder till att det blir naturligt att handla på just detta sätt och inget annat. Mitt sätt är det rätta sättet. Handlandet blir på detta sätt till något som bara genomlevs och blir inget objekt för kritisk granskning. Detta innebär dock inte att vi saknar kunskap i vårt handlande. Där finns både en underförstådd och en implicit kunskap vilken ger mening åt världen och våra handlingar. Detta är en praktiskt kunskap om hur man gör något. Vanligtvis kallas detta för en färdighet.

Bengtsson föreslår distansering som lösning till problemet med individens omedvetenhet i sitt handlande.⁷⁹ Genom distansering kan individen få kunskap om sitt eget handlande vilket är viktigt utifrån tre punkter. För det första (1) är explicit kunskap om handling en förutsättning för att lära om handlingen. Det är även (2) en förutsättning för möjligheten att få ett perspektiv på handlandet. Slutligen (3) kräver utövandet av undervisning i praktiska yrken distansering.

Hur ska man då introducera distans till praktiskt handlande och därigenom etablera kunskap om handlande?⁸⁰ I allt vi ser och gör finns en medvetenhet om oss själva. Denna självmedvetenhet gör att vi kan vända oss mot oss själva, reflektera. Självmedvetenheten är en förutsättning för reflektion. Genom att individen etablerar distans, etableras samtidigt kunskap om henne själv och hennes aktiviteter. Distans uppkommer när de olika funktionerna i livet blir avbrutna av någon anledning.⁸¹

Denna distans kan introduceras på olika sätt. I dialogen sker distansering med hjälp av en annan individ, en kollega, vän eller familjemedlem. En dialog är ett utbyte av erfarenheter i en *face-to-face* situation vilken ger dubbel distansering. Först har individen tvingats uttrycka sina erfarenheter, sedan har hon hört om den andra individens erfarenheter. Ytterligare distansering uppkommer om parterna skulle

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Bengtsson, 1993 och 1995

⁷⁹ Bengtsson, 1993

⁸⁰ Bengtsson, 1995

⁸¹ Bengtsson, 1993

kommentera den andres utsagor. Bengtsson kallar detta för *kollegial kunskap* vilket är en kunskap som inte kan på något annat sätt.

2.3.4 Summering

En mer ingående diskussion kring de teorier som tagits upp i detta kapitel följer i 3.1. Nedan tar jag som en summering av litteraturgenomgången upp några tankar kring erfarenhet och lärande. Jag börjar med Larsson och Holt Larsens försök till definition av erfarenhet, som stämmer väl överens med mina egna tankar.⁸² Erfarenheten beskrivs som en subjektiv process, där individen kontinuerligt försöker förstå verkligheten och sitt förhållande till denna. Erfarenheter förutsätter just att individen reflekterar över sina handlingar, att hon försöker få ett grepp om varför det gick som det gick. Men erfarenhet kan även vara en kollektiv process, menar de. När vi som enskilda individer erfar gör vi detta i ett socialt sammanhang. Det är en aktiv, kritisk och skapande process, där individen observerar och bearbetar intrycken.

Under arbetets gång har jag kommit i kontakt med ännu en intressant sammanfattning av mitt ämnesområde. Det är Boud, Cohen och Walker som för en diskussion kring fem påståenden, vilka de anser erfarenhetslärande vara uppbyggt av.⁸³ Jag menar att denna summering är väsentlig att ha i bakhuvudet i konstruktionen av den teoretiska referensramen. De fem påståendena redogörs för nedan.

(1) Erfarenheten är grunden till och stimulansen för lärande

Ett centralt antagande är att all erfarenhet är en potentiell möjlighet för nytt lärande. Lärande relaterar alltid, på ett eller annat sätt, till händelser i det förflutna. Men även om erfarenheten är grunden för lärande, leder den inte nödvändigtvis till lärande. Men att arbeta med vår erfarenhet är nyckeln till lärande. Reflektionen spelar här en avgörande roll då individen gör nya utvärderingar och återupptäcker av tidigare erfarenheter. Detta kan individen ägna sig åt ensam eller tillsammans med andra (se 3.2.1).

(2) Den lärande skapar aktivt sina erfarenheter

Varje erfarenhet influeras på ett unikt sätt av den lärandes förflutna. Detta påverkar i sin tur vad individen fokuserar och responderar på. Individen känner igen aspekter i omgivningen och tolkar dessa utifrån de tidigare erfarenheterna. Denna process sker ofta helt omedvetet, men kan alltid utsättas för omtolkning och förändring i ljuset av ny information eller reflektion.

(3) Lärande är en holistisk process

Lärande upplevs normalt som en helhet. Det finns en kontinuitet mellan individens erfarenheter även om hon kategoriserar dem som olika. Det är även omöjligt att avskärma den lärande från hennes kontext eller hennes tidigare erfarenheter.

(4) Lärande är socialt och kulturellt konstruerat

Den lärande existerar inte oberoende av sin omgivning. Då individen erfar görs detta i en speciell social kontext med speciella kulturella värderingar. Det är inte möjligt för individen att agerar utanför denna kontext. Kritisk reflektion krävs för att undersöka och utvärdera den påverkan våra värderingar, som formats i kontexten, utövar på våra handlingar.

⁸² Larsson och Holt Larsen

⁸³ Boud *et al.* 2000

(5) Lärande påverkas av den socioemotionella kontexten i vilken det uppkommer

Det sätt på vilket vi tolkar våra erfarenheter är intimt förknippat med hur vi ser på oss själva. Att utveckla självkännedom och självförtroende är nödvändigt för att lära av sina erfarenheter.⁸⁴

⁸⁴ Ett frågetecken kring dessa påståenden, som hos mig står obesvarat, är att det tycks motsägelsefullt att individen själv skapar sina erfarenheter, men att hon samtidigt påverkas av den socioemotionella kontexten i vilken hon lever.

3 Preliminär referensram för fortsatta empiriska studier

Min preliminära referensram kan sägas bestå av en förståelse av företagsledares arbete och lärande, samt en förståelse av vad som krävs forskningsmetodologiskt för att undersöka detta. Innan jag redogör för mina egna reflektioner kring de teorier som återfunnits i litteraturen, för att på detta sätt statuera en referensram, tar jag nedan upp ett avsnitt om erfarenhet och lärande vilket tjänar som en avslutning på litteraturgenomgången.

3.1 Diskussion kring teorierna i litteraturgenomgången

Denna uppsats är upplagd för att ge en teoretisk grund till tänkta framtida empiriska studier av företagsledares erfarenhetsbaserade lärande. Men genom en diskussion kring teorierna i litteraturgenomgången hoppas jag kunna ge mitt arbete en individuell identitet skild från de slutsatser som framkommer i senare undersökningar. Denna uppsats kommer med andra ord också att nedan få en "resultatdel" där jag redogör för det nuvarande kunskapsläget vad gäller erfarenhetsbaserat lärande.

3.1.1 Reflektion – en förutsättning för det erfarenhetsbaserade lärandet

Ledares och organisationers lärande framställs ofta i den genomgångna litteraturen som alltför viktigt för att bara lämnas till olika utbildningsföretag och deras program och kurser. Det som jag anser förena de olika teorierna är först och främst betoningen vad gäller individens förmåga till reflektion. Det är inte alltid dessa tankar är lika direkt uttalade som hos Dewey och Schön, men jag menar att reflektionen på ett eller annat sätt finns med i flertalet av de presenterade tankegångarna. Ett exempel på detta är det faktum att ett flertal författare tar upp företagsledarnas kollegor som en viktig faktor i det erfarenhetsbaserade lärandet.

Revans är den som kanske klarast deklarerar kollegornas betydelse (se 2.1.4). Han menar att varje ledare behöver stöd i sitt arbete men inte av experter, specialister eller lärare, som han kallar professionellt "senila" personer och vilka ofta bara har kunskap om gårdagens framgångar. Det är istället sina kollegor företagsledaren ska vända sig till. Nytolkning av gamla erfarenheter blir begripliga genom samtal och utbyten av erfarenheter med andra ledare. Larsson och Holt Larsen tillskriver också kollegor betydelse i det att de ger det viktiga samspelet med dessa kollegor som exempel på erfarenhetsbaserat lärande i praktiken. De menar att individen i interaktionen med andra kan göras uppmärksam på och konfronteras med konsekvenserna av sitt eget handlande. Det ges flera andra exempel på kollegors betydelse för erfarenhetsbaserat lärande i de genomgångna teorierna. I sitt exempel med den geologistuderande på exkursion (se 2.3.1) säger Boud, Keogh och Walker att för att individen ska kunna smälta alla intryck hon erhållit från olika erfarenheter, kan det krävas att hon släpper den uppgift som ska lösas för en stund, för att diskutera problemet med sina "kollegor" i klassen. Densten och Gray påpekar även de vikten för ledaren att engagera kollegor i sådana här kritiska diskussioner. Dessa diskussioner gör att individen får möjlighet att undersöka olika synsätt, skilda från sitt eget. Kollegor beskrivs också som viktiga när företagsledaren

ska besluta om åtgärder i olika situationer. Paauwe och Wiliams menar här att ledare i sådana situationer ofta vänder sig till kollegor för att få viktig information.

I dessa resonemang kring kollegors betydelse för företagsledares erfarenhetsbaserade lärande är reflektion en avgörande faktor, hävdar jag. I de samtal som förs individer emellan är det reflektionsprocessen som gör att individen kan jämföra erfarenheter och söka mönster för att kunna lära sig av sina egna och andras upplevelser. Utan närvaro av reflektion blir kollegans berättelse inget annat än löst småprat, inget som blir till en lärdom. Att kollegors betydelse framhävs gör enligt min mening att betydelsen av reflektion i det erfarenhetsbaserade lärandet understryks ytterligare. Denna typ av kunskap där individen använder sig av sina kollegor för att förstå saker och ting har Bengtsson satt ett namn på; *kollegial kunskap* (se 2.3.3). I en dialogen mellan ledare där utbyte av erfarenheter sker, uttrycker individen sina erfarenheter och får sedan ta del av den andres. Ofta diskuterar sedan parterna erfarenheterna vilket ger värdefulla kunskaper och insikter. Bengtsson menar att detta är en typ av kunskap som inte kan fås på något annat sätt; och refererat till den som "kollegial kunskap".

Sådan här kunskap är viktigt för företagsledaren att ta tillvara på, hävdar jag. I sitt arbete möter ledare ständigt människor med liknande arbetsuppgifter - kollegor. Det kan vara på konferenser seminarier eller andra typer av sammankomster. I den dialog som uppkommer mellan dessa ledare kan individen lära sig oerhört mycket. Inte minst på grund av att hon är intresserad av vad andra ledare har upplevt och hur de har hanterat olika situationer. Om ledare är medvetna om denna oerhörda chans till ledarskapsutveckling kan han eller hon på ett mer målmedvetet sätt analysera och reflektera över de erfarenheter de olika mötena och berättelserna ger och på så sätt lära sig av denna kollegiala kunskap.

3.1.2 Betydelsen av ett helhetsperspektiv

Ännu en viktig aspekt i företagsledares erfarenhetsbaserade lärande är helhetsperspektivet. Detta helhetsperspektiv återfinns i Bateson och hans begrepp "learning to learn" (se 2.1.2). När individen lär att lära erhåller hon insikt och lär sig avskilja och urskilja olika händelser, erfarenheter och kontexter. Jag tolkar detta begrepp som att företagsledare måste lära sig känna igen och anpassa sig och sitt lärande till den specifika kontexten, att vara förutseende och flexibel. Just i ledningsarbete är detta extra kritiskt, då företagsledares hela arbetssituation är i ständig förändring och där det blir livsviktigt att lära sig se hur saker och ting påverkar varandra. Företagsledare måste lära sig dra nytta av sina erfarenheter för att på så sätt även förstå sin omgivning och se helheten. Larsson och Holt Larsen menar exempelvis på grund av detta faktum att den ledarutveckling företagsledarna deltar i måste bygga upp deras förmåga att se och hantera denna helhet i den egna organisationen.

3.2 Preliminärt forskningsdesign

3.2.1 Fallstudien som metod

Jag anser det i mitt fall vara viktigt att jag under de tänkta empiriska undersökningarna tar mig ut till företagsledares naturliga miljöer. Som Klein, vill jag få en möjlighet att

göra undersökningar i naturliga settings då företagsledares erfarenhetsbaserade lärande utspelar sig i en kontext där saker och ting påverkar varandra och ständigt förändras. En metod jag finner lämpad för mitt empiriska arbete är därför fallstudien. Det preliminära forskningsdesign som jag här ska diskutera kring håller ett d-uppsatsformat, det vill säga ett arbete på 20 veckor. Detta ger vissa begränsningar.

Jag bedömer att jag inom denna tidsram har möjlighet att följa tre företagsledare för att studera deras erfarenhetsbaserade lärande. Antalet anställda i respektive organisation bör vara 200 eller fler, då jag intresserat mig för så kallat *top management*.⁸⁵ Ett annat val jag gör är att följa så skilda företagsledare som möjligt med avseende på typ av samhällsorganisation (industri, försäkringsbolag och så vidare), företagsledarens kön, ålder, utbildningsbakgrund samt sociala bakgrund (vilka blir egentligen företagsledare idag?). Anledningen till detta diskuteras vidare under 3.3.2 nedan.

I en fallstudie använder forskaren sig av flera datainsamlingsmetoder. Under arbetet med denna uppsats fann jag McCauley *et al.* och DCP-verktyget speciellt intressant (se 2.2.3.2). Genom att använda mig av enkäter grundade på detta verktyg kan jag få en närmare inblick i vad de tre företagsledarna arbetar med samt vad som upplevs som utvecklande i detta arbete. Dessa enkäter utgör en del i fallstudien. En andra del är observation av företagsledarna i aktion. Av enkäterna får jag en bild av vilka situationer som upplevs speciellt utvecklande. Därefter deltar jag i dessa situationer för att observera vad det är som sker, hur företagsledaren agerar och reagerar. Vad är det för typ av situation? Är det korta fragmentiserade inslag i arbetsdagen eller längre, kontinuerliga? Innebär de någon form av upplevda hinder för ledaren? Innehåller de någon form av interaktion med andra individer och i så fall vilka; är det underordnade, överordnade, kollegor, kunder och så vidare.

Direkt efter denna observation sker den tredje delen av min fallstudie, en intervju. Ledaren får här reflektera över hur de situationer som valts ut som utvecklande upplevs och behandlas. Vad är det dessa situationer tillför och varför? Även respektive organisations utbildningsplan för ledarutveckling ska undersökas (se nedan, 3.4.2). Detta är något som kan tas upp både i enkäten och i intervjun för att kommenteras av företagsledarna.

3.3.2 Komplikationer i forskningsarbete med erfarenhetsbaserat lärande

Att forska kring företagsledares erfarenhetsbaserade lärande är inte helt utan komplikationer. Det interpretativa/konstruktivistiska paradigmet ger att verkligheten är socialt konstruerad och därför upplevs på olika sätt av olika individer. Det är alltså inte bara skillnader mellan ledarnas organisationer som ska beaktas, något Boud, Cohen och Walkers uttalande, om att allt lärande på något sätt förknippas med händelser och erfarenheter individen upplevt i det förflutna, verkligen understryker.⁸⁶

Reflektionsprocessen innebär vidare direkta skillnader individer emellan. Denna process ses nämligen som en komplex process där känslor och kognition är nära förbundna och

⁸⁵ *Top management* innefattar vilket nämndes i förordet ledare i de övre skikten i näringslivets organisationer, oberoende av typ av organisation och typ av samhälle.

⁸⁶ Boud *et al.* 2000

påverkar varandra.⁸⁷ Detta blir viktigt att uppmärksamma i min studie då reflektionsprocessen spelar en avgörande roll för att individen ska kunna tillgodogöra sig det hon upplever. Reflektionen kan integrera individens erfarenheter med nytt lärande. Fynden från McCauley *et al.* undersökningar betonar ytterligare betydelsen av individuella skillnader i lärandet. McCauley *et al.* hävdar att det var ledarens karriärhistoria som avgjorde vilka situationer ledarna upplevde som utvecklande, inte vad som ingick i dessa situationer (se 2.2.3.3)

En stor svårighet med att undersöka företagsledares erfarenhetsbaserade lärande är hur dessa ledare ska kunna medvetandegöras om denna läroprocess för att sedan, vilket är mer kritiskt, på något sätt förklara det för mig som forskare. Klein berör denna svårighet, att få individer att förklara varför de handlar och beter sig på ett visst sätt i olika situationer, när han talar om intuition. Då han under sina studier frågade exempelvis sjuksköterskan hur hon visste att spädbarnet skulle insjukna och därför satte in medicin innan symptomen visade sig, svarade hon att hon kände det på sig. Klein menar att denna intuition utvecklas ur erfarenheterna och innebär att individen känner igen saker utan att veta hur hon kan känna igen dem (se 2.2.2). Liknande situationer, där ledaren inte kan sätta ord på sin läroprocess, kommer jag med all säkerhet att stöta på under forskningsarbetet. Detta kommer att ställa höga krav på mig som forskare. Vad är det ledaren upplevt? Hur kan det hänga samman med dennes nuvarande kunskaper?

Också flera övriga av de behandlade författarna tar upp individens omedvetenhet i sitt sätt att tänka och handla, en omedvetenhet som skapar problem för min studie. Bland annat så visade Argyris att en individ mycket väl kunde hitta fel i en annan persons agerande, men var oförmögen att upptäcka att hon själv agerade på samma sätt. Han benämner detta för distansering (se 2.1.5.1).⁸⁸ Burgoyne och Hodgson fann att ledarens handlingar delvis verkar formas av de attityder ledaren har om ting, händelser och människor, något individen inte är direkt medveten om att det händer när det händer.⁸⁹

De individuella skillnader som återfinns inom området för erfarenhetsbaserat lärande gör att jag som forskare, vilket nämnades i 1.2.1, måste begränsa de slutsatser jag drar efter genomförd empirisk studie till att endast gälla de situationer, individer, kontexter och syften för vilka min data insamlats. I vilken grad har vidare mina förväntningar, normer och värderingar påverkat studien?

Det är även viktigt att förstå vad företagsledare arbetar med och hur arbetsmiljön ser ut för att kunna avgöra hur de lär. Lärande i arbetet är ett mångfacetterat fenomen som har många fler dimensioner att ta ställning till än formella lärinstitutioner där eleven bara tar in den kunskap läraren förmedlar i en miljö som i stort sett är lika för alla. Vad är det exempelvis för typ av organisation ledaren arbetar i? Vilken är dess kultur och sammansättning av personal? Hur är den omgivning organisationen verkar i? Visst ska vidare själva arbetsplatsen ses som en klart potentiell "institution" för företagsledares lärande, kanske en av de effektivaste. Men det är viktigt att vara medveten om att det

⁸⁷ Boud *et al.* 1989

⁸⁸ En intressant aspekt är att Bengtsson (1993 och 1995) i motsats till Argyris föreslår just distansering som den tankeprocess som kan ge individen kunskap om sitt eget handlande. Anledningen till detta är förmodligen att författarna inte ger samma innebörd åt begreppet. Se 2.3.3 respektive 2.1.5.1.

⁸⁹ Burgoyne and Hodgson

inte är praktiskt yrkeskunnande sprunget ur erfarenhetslärande allena som bidrar till företagsledarens lärande. Ofta kan ett samspel mellan traditionella kurser och program och lärande baserat på erfarenheter komplettera varandra på ett bra sätt. Därför måste företagsledarens organisation och dess ledarutvecklingsprogram också ges utrymme i konstruktionen av en referensram. Vad har organisationen för plan för ledarutveckling och hur upplever ledarna denna?

Det är med andra ord även aspekter utanför det individuella planet som måste kartläggas. Om de individuella aspekterna var svåra att undersöka på grund av problemet med företagsledares omedvetenhet, blir organisationsaspekterna problematiska på grund av att en ledare inte kan berätta vad som helst om sitt företag (se 3.3.3 nedan).

3.3.3 Avslutning

Förutom faktorer som individuella skillnader och organisationens marknadsposition återstår ett hinder som kan bli direkt avgörande för mina fortsatta studier, access.⁹⁰ Vilken organisation kan låta en av sina högsta chefer intervjuas om så känsliga saker som lärande inom ledningsgruppen? Vilka ledare kan tänkas låta sig intervjuas om detta? Är kanske ämnena som kommer att beröras alltför känsliga för ledare och respektive organisation? Kommer det att finnas tid till så ingående studier som både enkät, observation och intervju? Om tid ges, kan jag vara säker på att den miljö jag och den studerade ledaren befinner oss i verkligen är ett naturligt setting och inte en förskönad version? En "Plan B" och kanske även en "C" och "D" version kan komma att behövas. Kanske kan jag istället be företagsledaren berätta om en situation som upplevts speciellt utvecklande eller kanske be honom eller henne redogöra för sin karriärväg och kritiska skeenden i denna. Utifrån dessa berättelser får jag sedan göra tolkningar på basis av de teorier jag redogjort för i denna uppsats.

Jag har i det här arbetet intresserat mig för företagsledares utveckling av kompetens i sitt arbete som ledare, en typ av praktiskt yrkeskunnande eller *executive learning at work*. Det är dock av vikt att betona att det som framkommit under min studie av litteraturen inte är direkt applicerbart på alla företagsledare, deras arbete eller lärande. Men jag hoppas att denna uppsats kan ge kunskap som kan ha betydelse för den fortsatta utvecklingen inom kompetens i ledning av organisationer, genom att ge en teoretisk bild av vikten av erfarenhetsbaserat lärande. Denna teoretiska bild kan utgöra ett stöd för såväl företagsledare och deras organisationer som för utbildningsföretag. Genom framtida empiriska studier i ämnet är min förhoppning att jag ska komma ytterligare lite närmare företagsledarnas lärande i praktiken.

⁹⁰ Dessa viktiga aspekter togs upp av Ulf Torper och Glen Helmstad under c-uppsattsseminariet vid Pedagogiska institutionen, 2002-06-05, vilket resulterade i en diskussion som belyste nya idéer.

Referenser

- Andersen, Jon A. "ledarskap". Nationalencyklopedin, Tolfte Bandet (s. 185). Höganäs: Bra Böcker, 1993.
- Argyris, Chris. *Reasoning, Learning, and Action. Individual and Organizational*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- Argyris, Chris. Teaching Smart People How To Learn. *Harvard Business Review* May/June 1991, pp 99-109.
- Babcock Gove, Philip. (ed.) "trial and error". Websters Third New International Dictionary of the English Language Unabridged. Parzeller Fulda, 1993. Sid. 2439.
- Bateson, Gregory. *Steps To An Ecology of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1972/1999.
- Bengtsson, Jan. Theory and Practice: Two Fundamental Categories in the Philosophy of Teacher Education. *Educational Review* Vol. 45, No. 3, 1993 pp 205-211.
- Bengtsson, Jan. What is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and practice* Vol. 1, No. 1, 1995 pp. 23-32.
- Boud, David. and Garrick, John. "Understandings of Workplace Learning" in David Boud and John Garrick (eds.) *Understanding Learning at Work*. Bodmin: MPG Books Ltd, 1999. pp. 1-11.
- Boud, David. Cohen, Ruth. and Walker, David. (eds.) *Using Experience for Learning*. Suffolk: St Edmundsbury Press Ltd, 2000. pp. 8-16.
- Boud, David. Keogh, Rosemary. and Walker, David. "What is Reflection in Learning?" in David Boud, Rosemary Keogh and David Walker (eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. Worcester: Billing & Sons Limited, 1985/1989. pp. 7-17.
- Burgoyne, John. G. and Hodgson, Vivien. E. Natural Learning and Managerial Action: A Phenomenological Study in the Field Setting. *Journal of Management Studies*. Vol. 20, No. 3, 1983 pp. 387-399.
- Densten, Ian L. and Gray, Judy H. Leadership development and reflection: What is the connection?. *The International Journal of Educational Management*. 15/3, 2001 pp. 119-124.
- Dewey, John. *How We Think*. New York: Prometheus Books, 1911/1991.
- <http://utbdatabas.uu.se/katalog/programblad/SPOLM.pdf>
- Klein, Gary. *Sources of Power: How People Make Decisions*. Massachusetts: MIT Press, 1998.
- Kolb, David A. and Fry, Ronald. "Towards an Applied Theory of Experiential Learning" in Cary L. Cooper (ed.) *Theories of Group Processes*. London: John Wiley & Sons, 1975.

- Larsson, Peter och Holt Larsen, Henrik. *Ledare lär i jobbet. Om erfarenhetsbaserad ledarutveckling*. Malmö: Almqvist & Wiksell, 1992.
- McCauley, Cynthia D. Ruderman, Marian N. Ohlott, Patricia J. and Morrow, Jane E. Assessing the Developmental Components of Managerial Jobs *Journal of Applied Psychology*. Vol. 79, No. 4, 1994 pp. 544-560.
- Mertens, Donna M. *Research Methods in Education and Psychology*. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- Mintzberg, Henry. *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row, 1973.
- Molander, Bengt. *Kunskap i handling*. Uddevalla: Daidalos, 1998.
- Paauwe, Jaap and Williams, Roger. Seven Key Issues for Management Development. *Journal of Management Development*. Vol. 20, No. 2, 2001, pp. 90-105.
- Patton, Michael Q. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage, 1990.
- Prahalad, C. K. and Doz, Yves L. "Managing Managers: The Work of Top Management" in James G. Hunt (ed.) *Leaders and Managers*. New York: Pergamon Press, 1984. pp. 366-374
- Revans, Reg. *ABC of Action Learning. Att ge chefer möjlighet att handla och att lära av handlingen*. Angered: Fakta Info Direkt, 1978/2000.
- Schön, Donald A. *The Reflective Practitioner*. Cornwall: MPG Books Ltd, 1983/2000.
- www.handels.gu.se
- www.lu.se/stu/studinfo/utbesk/program/ekonomutbildning.pdf
- www.tafe.sa.edu.au/institutes/para/ftf/facnet/Article%202.doc

