



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Programmet för Personal & Arbetsliv
PED 620, PED 440
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
2002-08-26

INTRODUKTIONSUTBILDNING FÖR NYANSTÄLLDA

- Om individers lärande och socialisationsprocess på SkandiaBanken

Sara Ärlebäck & Erika Tengvall

Handledare:
Maria Löfgren Martinsson

ABSTRACT

Arbetets art:	Kandidatuppsats, 41-60 poäng, inom Programmet för Personal och Arbetsliv, med inriktning mot personalutveckling
Sidantal:	43
Titel:	INTRODUKTIONSUTBILDNING FÖR NYANSTÄLLDA- Om individers lärande och socialisationsprocess på SkandiaBanken
Författare:	Sara Ärlebäck och Erika Tengvall
Handledare:	Maria Löfgren Martinsson
Datum:	2002-08-26
Bakgrund:	Det blir allt vanligare att företag erbjuder sina nyanställda en introduktionsutbildning för att underlätta vägen i de nya arbetsuppgifterna. Det krävs också av företagen att kontinuerligt utveckla personalens kompetens för att bli konkurrenskraftiga. Då kan en grundlig introduktionsutbildning vara en mycket god investering.
Syfte:	Syftet med denna uppsats var att analysera den påverkan som ett företags introduktionsutbildning hade på individens lärande, samt betydelsen av socialisationen under denna lärprocess.
Metod:	Vi valde ett kvalitativt tillvägagångssätt i form av en empirisk studie. Semistrukturerade intervjuer har genomförts med personer som genomgått SkandiaBankens introduktionsutbildning. Därefter bearbetades materialet med hjälp av relevant teori.
Resultat:	Vi fann att utbildningen ledde till ett i huvudsak anpassningsinriktat lärande. Ett hinder för deltagarnas lärande var att det inte fanns tillräckligt med utrymme för reflektion, och att utbildningen inte är anpassad till de enskilda deltagarnas förkunskaper. Socialisationen i form av metalärande var mycket central i utvecklingen till att bli en del av SkandiaBanken.
Nyckelord:	Introduktionsutbildning, Introduktion, Personalutbildning, Socialisation, Lärande, Förutsättningar.

Tack!

När vi nu efter flera månaders intensivt arbete äntligen sitter med en färdig uppsats i handen, känner vi att vi vill rikta ett varmt Tack till de som hjälpt oss att genomföra denna studie.

Vår handledare *Maria*, som under hela arbetets gång har hjälpt oss att komma vidare, framåt och djupare i arbetet. På ett imponerande sätt känns det som vi alltid fått de rätta råden.

SkandiaBanken, som i första hand gav oss förtroendet att genomföra studien, och som därefter ställt upp med material och svar på våra frågor.

Uppsatsens huvudrollsinnehavare, våra *Intervjupersoner*, ni vet vilka Ni är, för att Ni ställt upp med Er dyrbara tid och svarat på våra frågor.

Lund, september, 2002
Sara Ärlebäck & Erika Tengvall

1 INLEDNING.....	2
1.1 BAKGRUND.....	2
1.2 SYFTE	3
1.3 AVGRÄNSNINGAR	3
1.4 PRESENTATION AV SKANDIABANKEN.....	3
2 TEORI	5
2.1 GENOMFÖRANDE.....	5
2.1.1 Litteratursökning.....	5
2.1.2 Urval av litteratur.....	5
2.1.3 Bearbetning av litteratur	6
2.1.4 Källkritik av teoretiska källor	6
2.2 INDIVIDENS LÄRPROCESS	7
2.2.1 Definitioner av lärande	7
2.2.2 Kunskapsutveckling och kunskapsanvändning.....	7
2.2.3 Erfarenhetsbaserat lärande	8
2.2.4 Anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande	10
2.2.5 Metalärande	11
2.3 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄRANDE.....	12
2.3.1 Motivation	12
2.3.2 Reflektion	13
2.3.3 Handlingsfrihet	14
2.3.4 Feedback.....	15
2.4 INDIVIDENS SOCIALA MILJÖ	15
2.4.1 Individens socialisation.....	16
2.4.2Handledning.....	17
3 METOD	19
3.1 UTGÅNGSPUNKTER.....	19
3.1.1 Pedagogisk relevans.....	19
3.1.2 Kvalitativ empirisk studie.....	19
3.2 GENOMFÖRANDE.....	20
3.2.1 Urval av intervjupersoner	20
3.2.2 Presentation av intervjupersonerna.....	20
3.2.3 Datainsamlingsmetod	21
3.2.4 Dokumentation och bearbetning av data.....	21
3.2.5 Källkritik av empiriska källor	22
3.3 METODKVALITET	23
3.4 METODDISKUSSION	23

4 RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS.....	25
4.1 PÅVERKAN UTIFRÅN	25
4.1.1 Presentation av SkandiaBankens introduktionsutbildning	26
4.1.2 Synpunkter på introduktionsutbildningen	28
4.1.3 Yrkesinriktad handledning	29
4.1.4 Deltagarnas socialisation	30
4.2 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄRANDE PÅ INDIVIDNIVÅ	31
4.2.1 Deltagarnas motivation	31
4.2.2 Möjligheter till reflektion	32
4.3 LÄRANDE OCH KUNSKAPSUTVECKLING	34
4.3.1 Den erfarenhetsbaserade lärprocessen	34
4.3.2 Lärande som anpassning till arbetet som rådgivare	35
4.3.3 Metalärande	36
4.4 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄRANDE I MILJÖN	37
4.4.1 Upplevelser av handlingsfrihet	38
4.4.2 Feedback från omgivningen	40
4.5 KUNSKAPSANVÄNDNING.....	41
4.5.1 Rollen som rådgivare	41
REFERENSER.....	45

Bilaga 1: INTERVJUGUIDE

Bilaga 2: UTBILDNINGSPLAN FÖR RÅDGIVARE

1 INLEDNING

I uppsatsens inledande kapitel beskrivs bakgrunden till det valda ämnesområdet introduktionsutbildningar. Därefter redogörs för uppsatsens syfte och de avgränsningar som gjorts i arbetet. Avslutningsvis presenteras SkandiaBanken som är den undersökta organisationen.

1.1 BAKGRUND

Det blir allt vanligare att organisationer erbjuder sina nyanställda medarbetare en introduktionsutbildning för att underlätta vägen in i de nya arbetsuppgifterna. Det krävs också av företagen att kontinuerligt utveckla personalens kompetens för att förbli konkurrenskraftiga. För att kunna locka till sig kompetent och utvecklingsbar personal måste en organisation även kunna marknadsföra sig gentemot arbetsmarknaden. Då kan en grundlig introduktionsutbildning vara en mycket god investering.

Att börja på en ny arbetsplats är ofta förvirrande och det underlättar både för den nyanställda och organisationen om socialisationen in på den nya arbetsplatsen fungerar smidigt. Som nyanställd vill man så fort som möjligt komma in i gemenskapen och bli införstådd med sina arbetsuppgifter. Då spelar introduktionen på arbetsplatsen en central roll. Att få den nyanställda motiverad att göra ett bra jobb har också andra aspekter. Alla företag strävar t.ex. efter en låg personalomsättning genom att behålla sin kompetenta personal, och därför är en bra introduktion på den nya arbetsplatsen viktig både av ekonomiska skäl och ur arbetstillfredsställelsesynpunkt. En planerad introduktion för de nyanställda kan dessutom leda till högre arbetsmotivation och därmed ökad nytta för organisationen. Det är viktigt att organisationen har tydliga syften och mål med utbildningen för att få den önskade effekten, inte bara följa med i den allmänna kompetensutvecklingstrenden.

Flera författare (se t.ex. Englund, 1999; Granberg, 1988; Lundmark, 1998) diskuterar introduktion på arbetsplatsen och introduktionsutbildningar och ser detta som mycket avgörande för den fortsatta anställningen. Den ökade konkurrensen bland de flesta tjänsteföretag ställer stora krav på medarbetarna respektive organisationen. Resultatet är helt beroende av de människor som arbetar på företaget. Det kostar att rekrytera respektive förlora en duktig anställd, därför är det viktigt att utveckla och behålla personalen. En genomtänkt introduktion kan vara direkt avgörande för hur länge den nyanställda kommer att stanna (Englund, 1999). Så här beskriver Granberg begreppet: *"Med introduktion menas de åtgärder som vidtas för att underlätta övergången till nya arbetsuppgifter, nya arbetskamrater och ny miljö"* (Granberg, 1988, s.141)

Introduktionen är lika viktig för den nya medarbetaren som för organisationen eftersom medarbetarna är en av organisationens viktigaste resurser. Dessa behövs för att organisationen ska kunna överleva och utvecklas. Om organisationen brister i att ta hand om sina nyanställda är risken stor att man hamnar i en ond cirkel som präglas av att de anställda inte trivs, vilket leder till att personalomsättningen ökar och produktiviteten minskar (Granberg, 1988).

Introduktionsutbildningar är något som tidigt kommer att beröra oss i våra arbeten, när vi som nyutexaminerade personalvetare ska ut på arbetsmarknaden. Där vi i framtiden kommer att arbeta finns det förhoppningsvis en uttalad strategi för hur nyanställda ska tas om hand och kanske även en specifik introduktionsutbildning. Vi tycker därför att det är intressant att närmare granska hur ett företags introduktionsutbildning praktiskt kan se ut och undersöka hur deltagarna uppfattar utbildningsinsatsen. Vårt inledande arbete för att hitta ett fallföretag visade också hur aktuellt ämnet var för många personalavdelningar. Några företag var positiva till att låta oss undersöka deras utbildning, medan andra medgav att deras introduktioner antagligen inte skulle klara av någon närmare granskning från vår sida. Ytterligare några företag planerade att under våren utveckla nya, förbättrade introduktionsutbildningar för sina anställda. Då vi insåg att SkandiaBanken sedan länge hade ett mycket välplanerat introduktionsutbildningsprogram för sina privatrådgivare, valde vi slutligen att göra vår empiriska undersökning hos företaget.

Lärandet tycker vi är intressant att studera därför att det är just detta som står i centrum vid introduktionsutbildningar. Vi ville i vår empiriska del närmare undersöka lärandet hos de nyanställda och även vilka förutsättningar som finns att lära och utvecklas i sitt arbete. Vi ställde inledningsvis följande frågor: Hur lär och utvecklas man under utbildningen? Vad anser deltagarna själva att de har lärt sig? Vad är effekterna av en eventuell socialisation? Vilka förutsättningar finns för deltagarna att lära? Varför har just det lärande som förekommit ägt rum?

1.2 SYFTE

Syftet med denna uppsats är att analysera den påverkan som ett företags introduktionsutbildning har på individens lärande, samt betydelsen av socialisationen under denna lärprocess.

1.3 AVGRÄNSNINGAR

Valet att undersöka SkandiaBankens specifika utbildning gör att våra resultat i vissa avseenden inte går att generalisera. Utifrån ett individperspektiv ligger fokus på vad deltagarna själva anser att de lärt sig, och uppsatsen kommer att koncentrera sig på subjektiva föreställningar. Vi kommer inte att behandla ledningens syn på utbildningen. Det är inte heller vår avsikt att undersöka utbildningen för att föreslå förbättringar eftersom syftet inte är att utvärdera utbildningen som sådan. Därför finns heller inget teoriavsnitt som behandlar hur utbildningar bör planeras och utföras.

1.4 PRESENTATION AV SKANDIABANKEN

SkandiaBanken är ett helägt dotterbolag till försäkringsaktiebolaget Skandia och startade 1994 som en av de första renodlade telefonbankerna utan traditionella bankkontor. Under åren har banken utvecklats till en Internetbank. Banken har även en bred kompetens inom personlig rådgivning för privat- och företagskunder på drygt 90 orter i Sverige, efter ett samgående med Skandia Marknad under 2001. Dessa rådgivare

hjälper och råder kunder i frågor om t.ex. sparande, försäkringar och placeringar. SkandiaBanken finns sedan något år även i Norge och Danmark och antalet anställda i Norden uppgår till cirka 2000. SkandiaBankens vision är att leda utvecklingen av ny teknik och därmed upplevas som den bästa banken för kunder med behov av finansiella råd och lösningar (www.skandiabanken.se).

2 TEORI

Kapitel 2 innehåller en redovisning av det teoretiska kunskapsläget och inleds med en beskrivning av arbetet med den använda litteraturen. Kapitlet fortsätter med att redogöra för de teorier om lärande som ligger till grund för den empiriska undersökningen och analysen.

2.1 GENOMFÖRANDE

2.1.1 Litteratursökning

Vi började med att söka efter litteratur genom att leta efter tidigare kursböcker i de egna bokhyllorna. Därefter började vi att söka efter litteratur i den nationella biblioteksdatan Libris för att sedan övergå till Lunds Universitets biblioteksdatan Lovisa. För att hitta relevant litteratur började vi tämligen förutsättningslöst och använde sökord på ett generellt plan, *arbetsplatsintroduktion, introduktion, personalutveckling och lärande*. Ju mer vi läste in oss på ämnet, desto mer specificerade blev sökorden. Vi sökte på *informellt lärande, metalärande, kompetensutveckling, motivation, reflektion, handlingsutrymme, feedback, delaktighet, socialisation, mentorskap, handledning, coachning, lärostilar, erfarenhet, utveckling, förutsättningar för lärande, organisationskultur och arbetsmiljö* samt kombinationer av dessa och deras motsvarighet på engelska. För att få underlag till den empiriska undersökningen sökte vi på Skandia och SkandiaBanken. Artiklar har vi sökt via Lunds Universitets artikeldatabas ELIN och även i MCB Emerald Library. Vi har även gjort manuella sökningar där vi funnit tidigare uppsatser som är skrivna inom området, vilka har hjälpt oss i vidare sökning. I vissa fall har vi sökt direkt på författare som vi känner till från tidigare kurser inom pedagogik, psykologi och sociologi. När vi väl hittat relevant litteratur, har dessa källors egna litteraturförteckningar varit oss till god hjälp. Det har ofta handlat om att finna primärkällor för att fördjupa resonemangen i sekundärkällorna. Vi har under arbetets gång fortsatt i vår sökning av litteratur allt eftersom vi bearbetat vårt empiriska material.

2.1.2 Urval av litteratur

Alla dessa sökningar har gett oss oerhört många träffar och ett urval har varit nödvändigt. Våra urvalskriterier har i huvudsak varit vetenskaplighet, relevans och aktualitet, vilka stöds av Merriam (1988). En *vetenskaplig* källa känns igen bland annat på att det finns gedigna referenslistor som visar att resultaten och resonemangen bygger på tidigare forskningsresultat. Samtliga källor som är refererade i teori och analys har uppfyllt detta kriterium. I vår presentation av problemområdet har vi dock frångått kravet på vetenskaplighet och bland annat läst handböcker om praktisk introduktionsutbildning samt informationen om SkandiaBanken. Det gjorde vi för att öka vår förståelse och för att läsa in oss på ämnet. Det andra urvalskriteriet var att källorna skulle ha *relevans* för ämnet och uppsatsens syfte. Vi har därför förkastat flera källor som endast behandlar exempelvis lärande eller utveckling på ett allmänt plan och behållit de som var mer relevanta för vårt syfte. Det tredje kriteriet, *aktualitet*, bygger på att det hela tiden produceras ny forskning inom ämnet arbetspedagogik. Vi valde

litteratur som kunde ge oss en så aktuell bild som möjligt av problemområdet, men var medvetna om att relevant litteratur även finns bland äldre material. Därför finns några källor av äldre datum, där tidaspekten varit sekundär.

Vi har i många fall utgått från sekundärkällor, men har i möjligaste mån gått tillbaka till primärkällorna i fördjupningen av ämnet för att undvika sekundära tolkningar. I några fall har vi även tagit hjälp av sekundärkällorna, t.ex. för att primärkällan inte kunnat hittas. Man bör också konstatera att många källor kan betraktas både som primära och sekundära källor, t.ex. Moxnes (1981) och Lundmark (1988), eftersom all forskning till viss del bygger på tidigare resultat och tolkningar av dessa. De två nämnda källorna har, trots att de har karaktär av sekundärkällor, i vårt tycke varit läsvärda och relevanta, beroende på de teorier som författarna själva presenterar.

2.1.3 Bearbetning av litteratur

I första omgången av bearbetningen tittade vi främst på referenslistorna för att bedöma böckernas grad av vetenskaplighet. Vi läste därefter översiktligt den litteratur som kunde vara aktuell för oss att använda. Genom att vara förutsättningslösa ville vi få en helhetsbild av problemområdet ur olika aspekter. Utifrån den första genomläsningen kunde vi bilda oss en uppfattning och börja tematisera litteraturen efter de begrepp, definitioner och frågeställningar som var relevanta för syftet. Utifrån denna tematisering kunde vi utarbeta strukturen på teoriavsnittet och intervjuguiden.

2.1.4 Källkritik av teoretiska källor

För att avgöra om de källor vi valt att använda i teoriavsnittet har vetenskaplig kvalitet har vi bedömt dem utifrån saklighets- och objektivitetssynpunkt enligt Thurén. Aspekter för att undersöka detta är *tendens*, *perspektiv* och *beroende*. Tendens avser att bedöma om en källa är opartisk eller om forskaren är influerad av något perspektiv. Då det är praktiskt taget omöjligt att vara opartiskt är medvetandet om författarnas perspektiv en förutsättning för en god analys. På samma sätt är det också nödvändigt att ta reda på varifrån uppgifter härstammar samt på vilka teorier resonemanget grundas för att beakta beroendaspekten (Thurén, 1986).

Vi har vid genomläsning av vald litteratur insett att många svenska författare hänvisar till varandras källor och forskning. Det föreligger då en uppenbar risk för tendens, vilket vi har försökt motverka genom att hitta resonemang som bygger på forskning i andra länder, främst Norge och USA. Många av våra källor har samma systemteoretiska perspektiv på lärande, bl.a. Kolb, Argyris, Schön och Jarvis, vilket vi också genom bearbetningsprocessen har varit medvetna om och uppmärksamma på. Vi har dessutom främst använt oss av pedagogisk litteratur, men också av källor med psykologisk eller sociologisk inriktning för att få fler infallsvinklar. Vi har då själva utgått från ett pedagogiskt perspektiv i tolkningen. Slutligen har vi beaktat beroendaspekten genom att först och främst använda primärkällor för att undvika sekundärtolkningar av teoretiska diskussioner. Ett tydligt exempel är Kolb (1984) som i otaliga sekundärkällor förenklats och feltolkats i syftet att öka läsarens förståelse. Genom att helt utgå från primärkällan, har vi sedan kunnat ta hjälp av en sekundärkälla, Granberg/Ohlsson (2000) i t.ex. begreppsöversättning. Inom några avsnitt har det varit svårt att finna primärkällor, och i dessa fall har vi varit särskilt kritiska i behandlingen av teorierna.

2.2 INDIVIDENS LÄRPROCESS

Vi inleder teorigenomgången med att beskriva några av individens lärandeprocesser som vi ser som centrala i introduktionsutbildningen.

2.2.1 Definitioner av lärande

I litteraturen finns många definitioner av vad lärande är, men Moxnes menar att gemensamt för dem alla är att allt lärande innehåller en form av förändring. En traditionell definition är att *"lärandet är en varaktig förändring av beteende, attityder och tankar eller känslor"* (Moxnes, 1984, s.24). Ellströms definition liknar Moxnes, men poängterar att förändringarna sker i samspel med omgivningen. *"Med lärande avses här en relativt varaktig förändring hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning"* (Ellström, 1992 s.67). Ellström menar att lärande är en förändring av individens kompetens, dvs. kunskaper, attityder, sociala färdigheter och personlighet. Denna förändring är dock inte alltid positiv och utvecklande för individen, utan det finns även negativt lärande i form av t.ex. passivisering. Det negativa lärandet hamnar därför hos många författare utanför definitionen, eftersom lärande ofta ses som enbart positivt (Ellström, 1992).

Jarvis menar att allt lärande utgår från egna erfarenheter samt är ett resultat av erfarenheter. Lärande är den kontinuerliga process som omvandlar erfarenheter till kunskaper, attityder, värderingar och läror – erfarenheter som existerar inom ramarna för mänskligt liv genom omgivning, samhälle och relationer. Han skriver: *"Learning is, therefore, a process of giving meaning to, or seeking to understand, life experience. But it is more than merely reacting to these experiences, for often it is proactive, seeking to create experiences and to discover from them new knowledge, skills, attitudes and so on"* (Jarvis, 1992, s.11). Även Kolb vill i sin definition påpeka relationen till erfarenhet, men också att lärandet är en pågående omvandlingsprocess; *"learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience"* (Kolb, 1984, s.38).

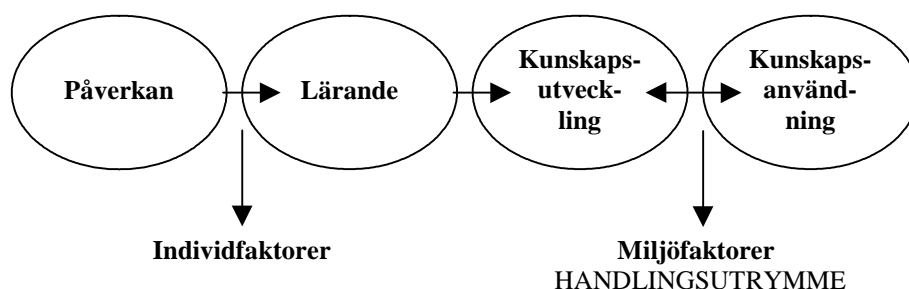
Jarvis berör en paradox inom lärandet och menar att man lär av erfarenheter inte enbart för att klara av den föreliggande situationen, utan också för att automatiskt kunna hantera liknande framtida situationer utan att tänka på, eller lära sig från, dem. Jarvis menar också att lärande alltid är en individuell process som sker i en social kontext. Detta eftersom man alltid är påverkad av omgivningens kultur och sociala mönster. Men individen påverkar samtidigt också sin omgivning genom sina egna erfarenheter (Jarvis, 1992).

I denna uppsats har vi valt att ansluta oss till Jarvis definition och i fortsättningen tänka på lärande som just denna individuella och kontinuerliga process som sker i en social kontext och som alltid utgår från individens egna erfarenheter.

2.2.2 Kunskapsutveckling och kunskapsanvändning

Alla människor lär på olika sätt och det finns många faktorer som påverkar hur och vad vi egentligen lär, samt vad resultatet blir. Dessa faktorer finns både hos individen och i miljön. Därför är det viktigt att förstå processerna på individnivå när man planerar och genomför en utbildning. Utbildning kan ses som en pedagogisk process, som går från

påverkan till lärande och vidare till kunskapsutveckling och kunskapsanvändning. Lundmark (1998) har illustrerat detta tidsmässiga skeende i en modell (figur 1) av den individuella lärprocessen.



Figur 1: Förändringar vid pedagogisk påverkan i arbetslivet (Lundmark, 1998, s.19).

Processen påbörjas i och med att individen utsätts för *påverkan* som initialt leder till ett visst *lärande*. Påverkan kan bestå av t.ex. en formell utbildning, eller att endast delta i en diskussion. Även om olika deltagare utsätts för samma påverkan, kan detta ge upphov till ett lärande som varierar mellan individerna. Detta beror på flera faktorer som t.ex. behov, motivation och skillnader i lärostilar, vilket även kan jämföras med Kolbs (1984) modell nedan. Det initiala lärandet kommer senare att bearbetas ytterligare och kan därför förändras under processens gång. Denna medvetna eller omedvetna bearbetning när ny kunskap integreras med tidigare kunskap är *kunskapsutvecklingen*. Behållningen av inlärningsstoffet blir både kvantitativt och kvalitativt bättre om det finns en gynnsam lärsituation och möjlighet till aktiv bearbetning och om individen ser en mening i det som ska läras. Om utbildningen givit relevanta kunskaper, leder kunskapsutvecklingen vidare till att deltagarna vill använda dessa (Lundmark, 1998).

Nästa steg i lärprocessen, *kunskapsanvändningen*, är det praktiska utnyttjandet av det man lärt sig. Detta krävs för att öka effekterna och resultaten av kunskapsutvecklingen. Ytterligare kunskapsutveckling äger rum, samtidigt som kunskapsanvändningen fortsätter, vilket i modellen illustreras av den dubbelriktade pilen och processen stannar inte upp. Lundmark benämner lärande och kunskapsutveckling som *resultat* och kunskapsanvändning som *effekt*. Kunskapsanvändningen kan innebära allt från att känna säkerhet i yrkesrollen till att kunna använda nya tekniker i arbetet. Lundmark pekar på två villkor för att påverkan ska leda till kunskapsanvändning. Dessa är dels att individen verkligen har lärt sig något under utbildningen, dels att det finns förutsättningar att använda den nya kunskapen och kompetensen i en arbetssituation. Dessa förutsättningar, eller miljöfaktorer, exemplifieras i Lundmarks modell med handlingsutrymme vilket diskuteras vidare i avsnitt 2.3.3 (Lundmark, 1998).

2.2.3 Erfarenhetsbaserat lärande

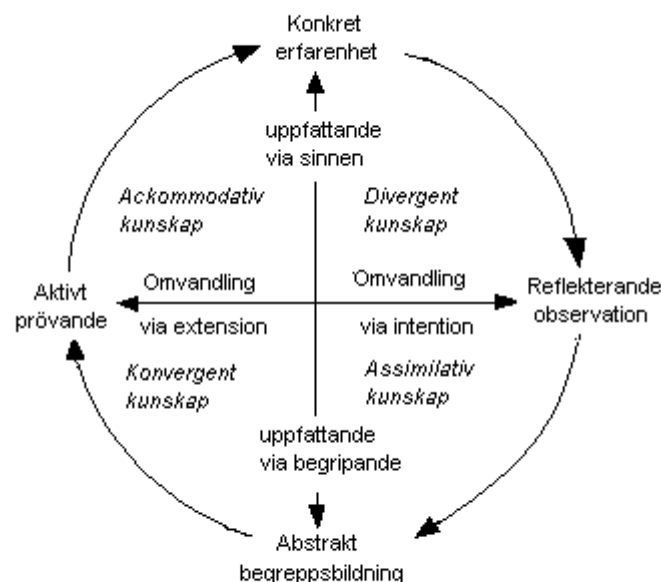
Erfarenhetsbaserat lärande går tillbaka till begreppet *experience learning* där *experience* står för både upplevelse och erfarenhet. Kolb (1984) har i sin välkända lärcirkel (figur 2) utgått från idéer hämtade hos Lewin, Piaget och Dewey¹. Det centrala i erfarenhetsbaserat lärande är *på vilket sätt* man lär. Med andra ord är resultatet av

¹ Se en vidare diskussion av utgångspunkter i Kolb, 1984, s.20-25.

lärande, dvs. kunskapen och kompetensen, beroende av processen och lärstilen. Resultatet är även beroende av var man lägger tyngdpunkten i läromodellen och hur man går tillväga när man bearbetar nya intryck (Kolb, 1984).

Kolb har i sin syn på lärprocessen ett integrerat perspektiv på lärande som kopplar samman erfarenhet, perception, kognition och beteende. Lärandeprocessen kan beskrivas i en cirkelmodell som innefattar fyra olika steg.

- *konkret upplevelse/erfarenhet* – genom t.ex. upplevelseinriktade övningar, rollspel, praktikfall.
- *reflekterande observation* – genom t.ex. föreläsningar, demonstrationer, litteraturläsning.
- *abstrakt tänkande/begreppsbildning* – genom t.ex. teoretisering, analysering och generalisering.
- *aktivt experimenterande/prövande* – genom t.ex. aktiv prövning och att genomföra experiment.



Figur 2: Kolbs läromodell, (Kolb 1984, s.42, översättning från Granberg/Ohlsson, 2000).

De olika delprocesserna av lärcirkeln delas upp i två motsatspar eller dimensioner. Mellan konkret/abstrakt finns *uppfattande* ("grasping") som går via sinnen eller via begripande. Mellan motsatsparet aktivt/reflektivt finns *omvandling* ("transformation") som sker genom extension och intention. Här förklarar Kolb (1984) extension som aktiv hantering av omgivningen och intension som invändig reflektion.

Lärande sker när individen först uppfattar något i sin omvärld och sedan bearbetar intrycken så att en varaktig förändring äger rum. Båda delarna och dimensionerna måste alltid finnas. Detta kan ske på olika sätt och Kolb (1984) menar att det är kombinationen av processerna som avgör vilken kunskap som blir resultatet. Kolb namnger fyra olika grundläggande sorters kunskaper eller lärstilar som finns i modellen. Granberg/Ohlsson (2000) förklarar dessa närmare.

- *ackommodativ kunskap* – tyngdpunkt på konkret erfarenhet och aktivt experimenterande, ofta på handlingsinriktade arbeten.
- *divergent kunskap* – tyngdpunkt på konkret erfarenhet och reflekterande observation, ofta med kreativ förmåga som följd.
- *assimilativ kunskap* – betonar reflekterande observation och abstrakt begreppsbildning, ofta på forskningsinriktade arbeten.
- *konvergent kunskap* – betonar abstrakt begreppsbildning och aktivt experimenterande, vilket innebär en god problemlösningsförmåga (Granberg/Ohlsson, 2000).

Ska man lära något så måste något alltså först uppfattas, vilket kan ske på olika sätt. Men att uppfatta är inte tillräckligt för att lärande ska ske utan det som man har uppfattat måste överföras till kunskap, vilket sker antingen genom reflekterande observation eller genom ett aktivt experimenterande. Kolb hävdar att vi lär oss bäst genom att förena reflektion, observation och handling. För att en individs lärande ska bli lyckat måste dock alla de fyra stegen i lärcirkeln fungera tillfredställande, så att all sorts kunskap kan föras samman (Kolb, 1984).

2.2.4 Anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande

Både Argyris (1982, 1991) och Ellström (1992, 2000) skiljer på två typer av lärande. Dessa kallas hos Argyris för *single-loop*-lärande respektive *double-loop*-lärande och hos Ellström *anpassningsinriktat* lärande respektive *utvecklingsinriktat* lärande. Forskarnas begrepp kan jämföras men inte likställas, eftersom Argyris teorier lägger tyngdpunkten på organisationsnivå och Ellström på individens utveckling, och det finns många paralleller att dra.²

Single-loop-lärande är t.ex. när individer eller organisationer uppnår mål eller åtgärdar problem och fel utan att ifrågasätta bakomliggande värderingar. Det handlar ofta om att lösa problemen tillfälligt när de uppkommer och man ändrar först och främst på rutiner eller handlingar, utan att djupare fundera på varför problemet uppstått. Med single-loop-lärande handlar det om anpassning till gällande mål och normer och att sedan använda de medel som är mest effektiva för att nå dessa mål. Om man däremot reflekterar över varför man gått tillväga på ett visst sätt, eller varför man löste problemet just så, så uppkommer ett double-loop-lärande. Double-loop-lärande är att reflektera över hur man tänker och arbetar, och att istället diskutera förändringar av mål och normer. Det kan handla om att istället för att effektivisera produktionen fråga varför denna finns överhuvudtaget. Double-loop-lärande kräver mer av individerna och av organisationen,

² Argyris har dessutom tillsammans med bl.a. Schön utvecklat handlingsteori med begreppen *espoused theories of action* respektive *theories-in-use* som bakgrund till loop-lärandet, vilket här faller utanför vårt syfte, se vidare t.ex. Schön (1983) och Argyris/Schön (1978).

t.ex. ett större handlingsutrymme för de anställda. Det är därför vanligt att individer koncentrerar sig på problem på single-loop-nivå, eftersom de ofta är lättare att lösa (Argyris, 1982). Argyris hävdar dessutom att double-loop-lärande är mycket svårt för individen att uppnå (Argyris, 1991).

I Ellströms liknande uppdelning av lärande graderas lärandet i två olika nivåer där anpassningsinriktningen är av lägre ordning och utvecklingsinriktningen är högre ordningens lärande. Han lägger i jämförelse med Argyris en större tyngdpunkt på den enskilda individens utveckling. Skillnaden mellan anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande är i vilket sammanhang individen lär. Anpassningsinriktat lärande handlar om ta till sig kunskaper, lösa problem och att lära sig att handla relaterat till ett sammanhang där uppgifter, mål och medel är givna. I det utvecklingsinriktade lärandet förväntas individen snarare ha ett ifrågasättande och prövande förhållningssätt. Man lär sig inte bara att handla utifrån givna situationer utan även att identifiera situationen, uppgiften och problemet. Det utvecklingsinriktade lärandet handlar inte bara om att finna svaren på frågorna eller lämpliga lösningar, utan att själv generera frågor och problemställningar (Ellström, 1992).

Trots att Ellström graderar lärande så anser han att båda typerna är nödvändiga, vid olika tillfällen och även parallellt. Ett anpassningsinriktat lärande är nödvändigt eftersom man måste kunna de grundläggande reglerna för att uppnå stabilitet. Det är dock inte bra om det endast finns denna typ av lärande, eftersom det verkar hämmande för individens förmåga att lösa problem och förmågan till kreativitet. Den ideala lärandemiljön uppkommer när det finns balans mellan anpassning och utveckling (Ellström, 1992).

2.2.5 Metalärande

Som nämnts tidigare i samband med den inledande definitionen finns det former av lärande som inte enbart är positiva eller som är en följd av formell utbildning. En form av informellt lärande genom erfarenhet är metalärande (Andersson, 2000; Ellström, 1992; Moxnes, 1981). Det är en form av oavsiktligt lärande, som sker under den formella utbildningsprocessen vid sidan av utbildningen (Ellström, 1992). Metalärandet är de erfarenheter man får, som inte nödvändigtvis har något med själva kursinnehållet att göra, utan är snarare det man lär sig utöver det (Moxnes, 1981). Det formella lärande och informella lärandet utesluter dock inte varandra. Det kan exempelvis vara så att utbildningssituationen är formell, samtidigt som lärprocessen även har informella karaktäristika (Svanberg Hård, 1992). Det kan också t.ex. handla om att uppfatta hur man beter sig på arbetsplatsen vad gäller outtalade normer för att kunna anpassa sig till gruppen.

Negativt lärande är också en form av metalärande. Det innebär att lärandet leder till negativa konsekvenser som passivisering, underordning eller dequalificering, dvs. minskad kompetens (Ellström, 1992). Den mest uppmärksammade formen av negativt lärande är "inlärda hjälplöshet" med konsekvenser som t.ex. sänkt självvärdering. Det handlar om att människor som upplever att de inte kan påverka eller kontrollera sina omvärldsbetingelser är i riskzon för att hamna i ett tillstånd av passivitet, eftersom man anser att även framtida händelser är okontrollerbara (Peterson, 1990). Det negativa lärandet är ofta oavsiktligt och oplanerat och glöms bort eftersom lärande av de flesta

anses vara en enbart positiv utveckling. Det positiva och negativa lärandet kan även uppstå parallellt (Ellström, 1992).

2.3 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄRANDE

Vetenskaplig teori tar upp många förutsättningar som är viktiga i fråga om lärande. Vi har koncentrerat oss på några av dessa som vi anser vara relevanta för uppsatsens syfte och empiri. Dessa är motivation, reflektion, handlingsutrymme och feedback. Eftersom vi anser att lärande är en process som är beroende av både individuella faktorer och den sociala miljön så har vi också delat upp förutsättningarna i dessa två nivåer. De två förstnämnda finns på individnivå och de två som redovisas sist ligger på miljöplanet.

2.3.1 Motivation

En förutsättning för lärande är motivationen hos den enskilde individen, och Moxnes tar upp motivationen som en avgörande betingelse eller behov som bör uppfyllas för att lärande ska ske. Han anser också att motivationen är drivkraften bakom lärande. Man måste själv vara motiverad för att kunna lära av andra (Moxnes, 1981). Även Maccoby skriver att grunden till motivationen alltid ligger hos individen själv. Däremot kan omgivningen och personer runtomkring fungera vägledande och förstärka motivationen (Maccoby, 1989).

Det är ibland snarare motiven än själva kunskapen som gör att individen lär och därför måste utbildningen vara upplagd så att den tillvaratar de motiv som de olika deltagarna har. Om utbildningssatsningen är frivillig samt utgår från och försöker tillmötesgå behovet hos deltagarna, leder det ofta till att dessa känner engagemang och motivation. När individerna känner att vad de lär är relevant för deras egna mål och syften, så sker ett betydelsefullt lärande. Det blir lättare att relatera till något som man känner igen sedan tidigare, och lärande bör utgå från deltagarens egen livs- eller arbetssituation. Om det inte finns någon mening i lärandet, är det svårt att förbli motiverad (Moxnes, 1981).

Schous syn på arbetsmotivation är att den ”är en konsekvens av graden av överensstämmelse och anpassning mellan det individen vill ha ut av sitt arbete och det organisationen kan erbjuda honom” (Schou, 1991, s.10). Enligt hans studie inom ämnet är det motiverande att se ett tydligt resultat av sitt arbete som dessutom är mätbart, vid t.ex. kundkontakter och försäljning (Schou, 1991). Det är också så att arbete inte har samma mening för alla människor, och man är mest motiverad när de krav som ställs på individen överensstämmer med dennes egna värderingar (Maccoby, 1989).

McClelland skriver om välkända motivationsbegrepp i sociala sammanhang. Det handlar om att dela upp individens motivation i tre olika aspekter. Det första är prestationsbehovet (*need for achievement*), där viljan finns att alltid bli eller göra någonting bättre, ofta för sin egen inre tillfredsställelse eller sakens skull och sällan för att någon annan har dessa krav. Det andra är upptagandebehovet (*need for affiliation*), där individen snarare är motiverad att prestera för att få vara en del av en gemenskap och känna samhörighet. Det kan t.ex. handla om att göra som chefen säger, eller att göra det som är bäst för gruppen. Den tredje och sista aspekten är maktbehovet (*need for power*). Individen motiveras här av yttre faktorer som t.ex. status, och att kunna utöva inflytande över andra (McClelland, 1985).

2.3.2 Reflektion

Reflektion är en individuell process som handlar om att kunna ta ett steg tillbaka för att se på sig själv och vad man gör, att få perspektiv på situationen (Gustavsson, 2000). På så sätt ges möjlighet att kritiskt pröva det man tror är rätt, de föreställningar man har om hur något är, eller hur något ska vara (Ellström, 2000). Reflektion är en medveten handling, som individen bara kan utföra när tiden och situationen möjliggör detta. Det behövs inte minst när något nytt inträffar, eller något som upplevs som problematiskt. Denna typ av problembaserad reflektion är vanlig för att skapa mening i det som händer omkring oss. När man reflekterar utvecklar man en personlig kunskap i yrkessituationen och på så sätt kan man förbättra sitt arbete (Lauvås/Handal, 2001).

Schön skiljer dock på två olika sorters reflektion, ”reflection *in action*” och ”reflection *on action*”. *Reflektion i handling* är ofta individuell, spontan och sällan språkligt uttalad, som äger rum i en situation som förändrar sig, som ett resultat av individens handlingar. Det som Schön kallar *reflektion över handling* sker oftare i någon slags handledningssituation med hjälp av diskussion och med större distans till situationen. Reflektionen kan gälla en utformning av en plan för kommande handling, eller om en handling som redan genomförts när båda parterna närvarat (Schön, 1983). Även Sandberg/Targama påpekar att reflektion är en förutsättning för att utveckla förståelse och därmed ändra sitt lärande. Individens huvudsakliga reflekterande sker inom ramen för den befintliga förståelsen av arbetet (Sandberg/Targama, 1998).

Jarvis relaterar reflektion till olika typer av individuellt lärande för att särskilja dem. De kan kategoriseras som; icke-lärande (*nonlearning*), icke-reflekterat lärande (*nonreflective learning*), och reflekterat lärande (*reflective learning*). Alla människor vill inte lära av sina erfarenheter och då förekommer ett så kallat *icke-lärande*. Detta sker då någon antar att världen inte ändras och att man därmed kan upprepa samma beteende, utan att ta tillvara sina erfarenheter. Ibland avvisar individen medvetet ett tillfälle att lära sig något nytt. Ett exempel från arbetslivet kan vara att man motsätter sig förändringar. Ibland lär man sig utan att reflektera över detta, vilket är *icke-reflekterat lärande*. Det kan vara något man upplevt och sedan glömt bort, som man ändå kan minnas vid en specifik fråga. Då uppstår lärande, utan direkt kunskap som följd. Vid lärande av speciella färdigheter eller när man lär sig något utantill handlar det också om icke-reflekterat lärande (Jarvis, 1992).

Reflekterat lärande innebär vanligtvis ett resonerande, begrundande och tänkande. När man kommer fram till en slutsats uppstår lärande, alltså ett resultat av själva tankeprocessen. När man resonerar sig fram till slutsatsen så lär man sig sedan inte bara slutsatsen utan även hur man kom fram till den, vilket genererar lärandet. Även när man lär sig vissa färdigheter kan det handla om reflekterat lärande, om lärandet omfattar den bakomliggande processen. Reflekterat lärande verkar för att förändra situationen som individen befinner sig i, att man ifrågasätter handlandet för att kunna förändras och förbättras (Jarvis, 1992).

2.3.3 Handlingsfrihet

Som nämnts tidigare så ligger flera förutsättningar för individuellt lärande i den sociala miljön, och av dessa är handlingsfriheten eller handlingsutrymme³ central. Såväl arbetsuppgifter som arbetsorganisation och arbetsledningen är avgörande faktorer som påverkar hur man upplever egenkontrollen och handlingsutrymmet (Lundmark, 1998). Lärandet är mycket nära sammankopplat med det handlingsutrymme som ges (Ellström, 1992). Handlingsutrymme avser ”*de olika grader av frihet som individen har vad gäller val och tolkningar av mål, metoder för att lösa dessa samt värderingen av de resultat man uppnår*” (Ellström, 1996, s.24). Handlingsfriheten kan enligt Ellström delas upp i tre olika aspekter som följer på varandra. Dessa är först *tolkningsutrymme*, att kunna tolka och påverka formuleringen av uppgiften, sedan *handlingsutrymme*, att välja metod för att lösa uppgifter och sist *värderingsutrymme* som är att kunna värdera uppnådda resultat.

Man kan skilja på objektivt och subjektivt handlingsutrymme (Lundmark, 1998; Ellström, 1992). Det faktiska (objektiva) handlingsutrymmet har mycket med t.ex. arbetsuppgifter, ansvar, inflytande samt kontroll i arbetet att göra. Det upplevda (subjektiva) handlingsutrymmet är först och främst relaterat till det objektiva, men dessutom starkt kopplat till individens självförtroende, motivation och förväntningar man själv har (Lundmark, 1998).

Karasek har utvecklat en enkel modell i två dimensioner där han försöker förklara sambandet mellan arbetskrav och kontroll. Dessa dimensioner leder fram till fyra olika typer av arbetssituationer som visar hur individer psykiska hälsa och stressnivå påverkas av olika kombinationer av arbetskrav och handlingsfrihet. Det är viktigt att det finns balans mellan de krav som omgivningen ställer på individen och den förmåga individen upplever att hon har att klara av de kraven. Om det uppstår obalans mellan dem så uppstår stressreaktioner. Individens möjligheter att själv påverka och kontrollera sin situation är viktiga faktorer i processen (Karasek/Theorell, 1990).

En kombination av höga arbetskrav och låg kontroll kommer att leda till högsta stressnivån, medan hög egenkontroll tillsammans med låga arbetskrav bidrar till låg stressnivå. Den bästa förutsättningen för att trivas i arbetet och därmed öka motivation och lärande är dock att både ha höga arbetskrav och hög grad av kontroll, i så kallade ”aktiva arbeten”. Den fjärde och sista typen av arbeten är ”passiva arbeten”, vilka innefattar arbeten med låga nivåer av både krav och kontroll. Modellen har kritiserats för sin enkelhet att se stress som resultat av så få variabler, men har senare även vidareutvecklats med en tredje dimension, vilket är socialt stöd. Man kan enkelt säga att stöd från medarbetare och gruppen ofta har en positiv effekt i form av minskad stress (Karasek/Theorell, 1990).

Aronsson gör slutligen skillnad mellan kontroll *över* situationen och kontroll *inom* situationen. Kontroll över en situation innebär att man kan vara med och påverka och planera mål och regler för senare handlande, medan man genom kontroll inom en

3 Flera författare använder begreppet handlingsutrymme övergripande, medan Ellström i delar av sin forskning använder handlingsutrymme underordnat begreppet handlingsfrihet. Det kan ibland leda till begreppsförvirring.

situation måste anpassa sitt handlande till redan givna regler och strukturer. Det sista medför att individen endast har en begränsad roll i situationen, och kan då inte jämföras med det tidigare diskuterade begreppet handlingsfrihet (Aronsson, 1990; 1985).

2.3.4 Feedback

Den sista förutsättningen för lärande som tas upp är återkoppling eller feedback från omgivningen. Det är en process där individen får reda på hur någon annan uppfattat det man sagt eller gjort samt vilken inverkan detta haft (Nilsson, 1993). Med hjälp av feedback kan t.ex. gruppmedlemmar uppmärksamma vilket inflytande de har på varandra, något som leder till personligt lärande. Frånvaro av återkoppling kan vara en källa till osäkerhet. Huruvida man lär sig av sina erfarenheter är beroende av möjligheterna till feedback. Att genom feedback få reda på vad man gör, hur man gör och framförallt hur det går kan dessutom stimulera till att lära mera (Moxnes, 1981).

Den mest värdefulla formen av feedback är givetvis beröm och uppskattning om det är allvarligt menat, men utveckling kan ske hos mottagaren även när specifika brister påpekas. Feedback bör förekomma förhållandevis ofta för att fungera och tas emot positivt, om det bara sker enstaka gånger kan det väcka motstånd. En återkoppling som efterfrågas är dessutom mer effektiv än den som pådyvlas och bör komma direkt istället för en tid efteråt. Den bör dessutom vara så konkret som möjligt för att undvika missförstånd. Man bör kontrollera att meddelandet har uppfattats på det sätt man avsett, annars kan det istället ge motsatt effekt. Feedback fungerar också bäst om den är beskrivande, dvs. inriktad på funktioner, och inte värderande, dvs. inriktad på personligheten, samt när den ges i en jämlik situation där det finns utrymme för en dialog (Nilsson, 1993). Selander/Selander (1989) menar att framförallt handledaren har en stor roll i att ge återkoppling och fungera som ett stöd för utvecklingen genom att ge konstruktiv kritik på ett sådant sätt att den handledde kan förbättras i sitt arbete.

En viktig del i att ge och få feedback är sättet att kommunicera och relationen mellan personen som ger återkopplingen och personen som tar emot den. Att upparbeta och upprätthålla en förtroendefull relation är ofta avgörande för kommunikationen. Uppfattningen av sin handledares trovärdighet och likhet med hur man själv är har inverkan på kommunikationen mellan handledare och den handledde. Trovärdigheten beror bland annat på handledarens kompetens, vilket inverkar på hur adepterna är benägna att acceptera idéer och åsikter från denne. Dessutom underlättas kommunikationen ofta om de som samtalar ser sig själva som lika varandra vad gäller t.ex. åsikter, intressen, social bakgrund, värderingar och mål (Stenaasen/Sletta, 2000).

2.4 INDIVIDENS SOCIALA MILJÖ

Som redovisats ovan så anser flera forskare (bl.a. Jarvis, Lundmark och Ellström) att lärandet alltid sker i en social kontext och att det inte går att ignorera samspelet med omgivningen. Det är viktigt att se till individens läroprocess även i ett större perspektiv eftersom den sociala omgivningen alltid påverkar. Vi anser också att handledaren har en stor del i individens lärande och socialisation på arbetsplatsen, vilket motiverar att detta avsnitt också tar upp handledning.

2.4.1 Individens socialisation

Socialisation är en form av lärande, där delaktighet och härmning spelar en stor roll och där positiva förebilder är en förutsättning. Socialisation är den process genom vilken individen lär sig kulturens spelregler, ofta omedvetet och i vardagliga situationer, för att kunna leva och fungera i den. Man skiljer i teorin mellan primärsocialisation, som startar när individen föds, och sekundärsocialisation som mer handlar om att socialiseras in i t.ex. arbetsgrupp eller organisationskultur. Inom sekundärsocialisationen handlar det t.ex. om att lära sig rollspecifik kunskap och nya färdigheter som hör samman med arbetet samt det speciella språk och vokabulär som används av den nya gruppen. Den här typen av socialisation påverkar individens beteende mer än vad den förändrar individens grundläggande värderingar (Lauvås/Handal, 2001).

Det går också att skilja på *formell* och *informell* socialisation. Den formella socialisationen under utbildningen skiljer sig ofta från den *informella yrkessocialisationen*, som sker när nyanställda ska socialiseras in på den nya arbetsplatsen. När man läser teori om den kommande yrkesrollen finns en viss inställning eller hållning till det man ska arbeta med. På den faktiska arbetsplatsen handlar det dock om att bli en del av yrkeskulturen genom att göra "som de andra" och inte som det står i böckerna. Det är inte enbart kunskapen som avgör om man blir medlem i yrkesgruppen eller inte, utan socialisationen säkerställer också en viss grad av överensstämmelse med de oskrivna regler som gäller på arbetsplatsen för beteende, åsikter, attityder och värderingar (Lauvås/Handal, 2001).

Det är dock inte bara under praktikperioder i utbildningen och under den första yrkesaktiva perioden som yrkessocialisationen är stark, utan den kan även senare i livet bli framträdande (Lauvås/Handal, 2001). Det långa tidsperspektivet är dock något som tydligt faller utanför uppsatsens syfte, och här handlar det enbart om socialisationen under utbildningstiden. Det är också sekundärsocialisation på arbetsplatsen som vi koncentrerar arbetet på, och vi lämnar därför den socialisationsprocess som pågår i ett större sammanhang samt före och efter introduktionsutbildningen därhän.

Också inom yrkessocialisationen kan man skilja på två undertyper. Hellesnes (refererad i Lauvås/Handal, 2001) benämner dem *anpassande socialisation* respektive *formande socialisation*. Den förstnämnda är den vanligaste, och innebär att den nyanställde anpassar sig till den rådande kulturen utan att vara medveten om det. Man reflekterar inte heller över socialiseringsprocessen. Den andra typen, formande socialisation, innebär att man faktiskt är medveten om vad som händer på arbetsplatsen och kan i högre grad ta ställning till vilka normer som är bra respektive dåliga istället för att acceptera allt i kulturen. Individen kan dock inte undvika en viss grad av socialisation om man vill bli accepterad på arbetsplatsen. Fördelen med socialisation är att de nyanställda glider in på sina nya platser och arbetet kan fortskrida. Nackdelen är dock att om socialisationen är alltför stark, kan den kväva kreativiteten och nyskapandet (Lauvås/Handal, 2001).

Jarvis diskuterar begreppen internalisering och externalisering. Kulturen representerar en uppsättning sociala responser på olika situationer. I socialisationsprocessen tar individen till sig dessa som sina egna. *Internalisering* är när individen har tillägnat sig

det som kännetecknar den sociala organisationen, dvs. dess gemensamma intressen, mål och kultur, och utan större eftertanke handlar i enlighet med dessa. Jarvis poängterar att trots att det framstår som om kulturen är fri från värderingar, är så inte fallet. Kulturen återspeglar olika ideal hos organisationens ledning och dessa säkras genom att medlemmarna uppfattar dessa som objektiva och orubbliga. Allt eftersom individen växer in i organisationen, upphör hon att enbart passivt motta information och anpassa sig efter omgivningen. När egna tankar väcks, och man provar sin kunskap genom att experimentera, börjar individen agera *mot* den sociala omgivning som tidigare enbart format. Detta kallas för *externalisering* (Jarvis, 1992).

2.4.2 Handledning

En viktig del av socialisationen är att ha positiva förebilder, och de kan ofta utgöras av handledare eller mentorer. Det finns många likheter mellan begreppen mentorskap och handledning⁴, men också några markanta skillnader. Begreppen skiljer sig enligt Lindgren (2000) från varandra genom att mentorskap är en oberoende relation medan handledning är en beroende relation, som ofta kommer genom den bedömningsfunktion som finns inbyggd i systemet. Handledning handlar oftare om undervisning och kräver dessutom ämneskunskap. Lauvås/Handal (2001) skriver också att mentorskapet med ett traditionellt språkbruk innebär att en äldre och mer erfaren yrkesperson, som en yngre person (som ofta är under utbildning eller som är ny på arbetet) på egen hand väljer. Mentorn fungerar dels som rådgivare, dels som beskyddare för den yngre personen.

Vi anser dock att SkandiaBanken använder sig av handledning inom sin introduktionsutbildning, vilket kommer att motiveras ytterligare i resultatredovisningen. Här kommer vi i fortsättningen fördjupa resonemanget om handledning, väl medvetna om att det i vissa avseenden även kan innefatta mentorskapet.

När det gäller att föra samman en teoretisk utbildning med praktisk yrkeserfarenhet har handledning fått en allt viktigare funktion. Handledning ska ske utifrån en aktuell, konkret arbetssituation och innehållet i handledningen måste relateras till yrkeskompetensen och yrkesfunktionen. Handledarens viktigaste uppgift är att skapa förutsättningar för praktikanten att utveckla sin yrkesroll genom att skapa en identitet och bygga upp en kompetens för yrket (Selanders/Selanders, 1989).

Den yrkesinriktade handledningen pågår i samband med yrkesmässig verksamhet och kan vara en del av antingen en utbildning eller en praktisk yrkesutövning. Den försiggår ofta mellan två eller ett fåtal personer och ingår i en professionspräglad utbildning samt knyter an till den handleddes egen verksamhet. Syftet är att genom en samtalsform som präglas av reflektion utveckla den ”praktiska yrkesteorin” hos den som får handledning och ta upp förhållandet mellan teori och praktik inom yrket. Att under handledningen reflektera över handlingar i praktiken betyder också att erfarenheter, kunskaper och värderingar medvetandegörs (Lauvås/Handal, 2001).

Det tycks vara en vanlig uppfattning att om någon kan det ämne man ska handleda i, är man automatiskt en god handledare. Det innebär att organisationen inte kräver någon

⁴ Eftersom forskningen om handledning är mycket omfattande, kommer vi i detta arbete helt begränsa oss till den yrkesinriktade handledningen, vilket är relevant för vårt syfte.

annan kompetens utöver den rent yrkesmässiga, vilket Lauvås/Handal ser en fara med. En bra handledare ska också kunna underlätta den informella socialisationen, och agera som en "tolk" för den handledde. Det förutsätter att det finns en hög grad av medvetenhet hos utbildningsdeltagarna (Lauvås/Handal, 2001). Den pedagogiska dimensionen av handledning innebär att finnas till hands och hjälpa adepten då denne ska tillämpa sina kunskaper i praktiska, verkliga situationer. De poängterar även vikten av att få vara med och se hur handledaren själv arbetar med eller gentemot andra. På detta sätt kan adepten lära sig hur företagskulturen är uppbyggd (Selander/Selander, 1989).

3 METOD

I metodkapitlet redogörs för våra utgångspunkter och de val som ligger till grund för uppsatsens upplägg och genomförande. Därefter beskrivs tillvägagångssättet för den kvalitativa empiriska studien. Kapitlet avslutas med en diskussion om metodens kvalitet.

3.1 UTGÅNGSPUNKTER

Som forskare är det viktigt att klargöra de perspektiv man har på sitt arbete. Avsnittet motiverar såväl den pedagogiska relevansen som valet av metod i uppsatsen.

3.1.1 Pedagogisk relevans

Inom arbetslivspedagogiken behandlas bland mycket annat lärande, utveckling och påverkansprocesser. En introduktionsutbildning innehåller alla dessa delar och syftar till att den nyanställda ska utvecklas för att kunna ta sig an sina nya arbetsuppgifter. Introduktionsutbildningen leder till utveckling av den anställdes kompetens. Lärandet sker genom påverkan från olika håll. Genom att undersöka en sådan utbildning ur ett individperspektiv, med fokus på lärande anser vi att vår uppsats har god pedagogisk relevans.

3.1.2 Kvalitativ empirisk studie

Starrin talar om distinktionen mellan kvalitativ respektive kvantitativ forskning, och metoderna som vägar för att nå kunskap är många. Det är nästan bara inom den vetenskapliga debatten som diskussionen om hur man når kunskap har gett upphov till spänningar och kontroverser, och uppdelningen mellan kvalitativ och kvantitativ forskning leder sällan till diskussion hos gemene man. Det finns en mängd olika sätt göra uppdelningar, och Starrin börjar med att definiera begreppen. *Kvalitet* är beskaffenheten eller karaktären hos ett ting. Den kvalitativa analysen handlar om att undersöka karaktären hos detta ting. *Kvantitet* har däremot att göra med mängd. Den kvantitativa studien studerar mängden av ett fenomen, snarare än beskaffenheten (Starrin/Svensson, 1994). Patel/Tebelius förenklar diskussionen och menar att forskare söker antingen kunskap som ska mäta, beskriva och förklara fenomen ute i verkligheten eller kunskap som ska inventera, uttyda eller förstå fenomen. De menar att olika former av kunskap påverkar valet av metod och även de resultat man kommer att erhålla. Det är ett ställningstagande som betyder att man som forskare måste välja form för bearbetning och analys för att få den sortens kunskap som söks. Söker man t.ex. kunskap som ska uttyda och förstå så väljer man verbala beskrivningar och textanalyser (Patel/Tebelius, 1987).

Inom den kvalitativa forskningsprocessen sker problemformuleringen samtidigt som datainsamlingen. Från början vaga och diffusa formuleringar blir under hela arbetets gång omformulerade och preciserade. Denna process leder slutligen till en definitiv problemformulering eller fråga (Lindén, Westlander, Karlsson, 1999). Det är syftet med uppsatsen som avgör vilken metod som är mest lämplig (Patel/Tebelius, 1987). Att försöka förstå någons upplevelse är svårt att göra genom statistiska metoder, det är

istället de kvalitativa metoderna som är forskaren till hjälp när man vill karaktärisera eller gestalta drag hos ett fenomen (Repstad, 1987). Eftersom vi ville undersöka deltagarnas subjektiva upplevelse av lärandesituationen ansåg vi att den kvalitativa metoden var mest fruktbar för att få en djupare förståelse. Att studien skulle genomföras empiriskt föll sig naturligt då det var deltagarnas subjektiva upplevelser vi var intresserade av. Detta hade varit omöjligt att genomföra endast som en teoretisk studie, så att ge sig ut i verkligheten blev därför ett självklart val. Genom att genomföra intervjuer anser vi att deltagarna gavs stort utrymme att berätta om sina upplevelser. Vid enkäter hade deras svar inte kunnat vara lika utförliga och det hade varit svårt att följa upp med följdfrågor. Vid intervjuer handlar det om att sätta sig in i intervjupersonens värld, deras uppfattningar och upplevelser (Kvale, 1997).

3.2 GENOMFÖRANDE

Som forskare vill man välja ut de intervjupersoner som kan bidra med mest information. Här presenteras de utvalda intervjupersonerna och hur intervjuerna genomfördes och bearbetades.

3.2.1 Urval av intervjupersoner

I den kvalitativa ansatsen utses intervjupersoner inte genom statistiska kriterier utan mer i syfte för att ge ökad förståelse och insikt (Lindén et al., 1999). Under det inledande mötet på SkandiaBanken diskuterades valet av intervjupersoner. De kriterier som vi hade utarbetat lämnade vi sedan till utbildningschef Anders Wranegård. Urvalskriterierna var skrivna med avseende på vårt syfte och för att få en variation i utsagor och empirin.

- En önskan om intervjupersoner som nyligen gått färdigt utbildningen, men inte nödvändigtvis avslutat sin provanställning,
- En strävan efter en jämn fördelning mellan kön och om möjligt personer med varierande bakgrund och ålder.
- Av praktiska skäl önskades ett urval av personal som jobbar på kontoren i södra och västra Skåne.

Därefter fick vi en lista med namn på anställda på kontoren i Lund, Malmö och Helsingborg som genomgått introduktionsutbildningen med startdatum i augusti 2000 och maj 2001. Vi ansåg att denna grupp var ett tillräckligt stort antal att intervjua. Att man väljer ut deltagare som man tror bidrar med mest värdefull information kallas för subjektivt urval (Denscombe, 2000). Efter att utbildningschefen själv informerat de medarbetare som var aktuella för våra intervjuer, kontaktade vi dem. Via telefon presenterade vi oss och arbetet samt frågade om de ville ställa upp på en intervju. Samtliga som vi tillfrågade var intresserade och vi bokade därför in ett enskilt möte på deras respektive arbetsplats, när det passade dem. Holme/Solvang (1997) menar att genom att genomföra intervjuer i individens hemmamiljö ökar förutsättningarna för ett avslappnat möte.

3.2.2 Presentation av intervjupersonerna

Vi har intervjuat privatrådgivare på SkandiaBanken från kontoren i Malmö, Helsingborg och Lund. Fyra personer har gått utbildningen mellan augusti och december 2000 och fyra personer har gått utbildningen mellan maj och oktober 2001. På grund av att vi är intresserade av det individuella lärandet så har vi inte gjort skillnad

på de två olika utbildningarna. Dock är vi medvetna om att vissa saker, t.ex. utbildningens upplägg, till viss del har ändrats från den första till den andra gruppen.

Bland våra intervjupersoner fanns fem män och tre kvinnor mellan 29 och 40 år. Alla bor i Skåne, vilket medförde att samtliga personer hade möjlighet att bo hemma även under undervisningsveckorna i Malmö, vilket alltså inte har gällt andra utbildningsdeltagare. Flera deltagare i vår undersökning har bakgrunden som gymnasieekonom, och några har läst enstaka kurser på högskolenivå eller avslutat sin högskoleutbildning. Arbetslivserfarenheten varierar från minst något år till flera års erfarenhet upp till i enstaka fall över tio år. Man har jobbat t.ex. som ekonom, lärare eller säljare. Flera har varit verksamma inom juridik eller finansiella områden. Några hade även tidigare jobbat i bank och med liknande rådgivning.

3.2.3 Datainsamlingsmetod

För att inledningsvis få större klarhet i utbildningens upplägg och mål så genomfördes en telefonintervju med utbildningsplanerare Johan Holgersson vid kontoret i Malmö. Med hjälp av denna intervju samt skriftlig dokumentation om introduktionsutbildningen kunde vi utarbeta en intervjuguide (bilaga 1) för deltagarintervjuerna. Frågeguiden som användes angav de ämnen och teman som skulle tas upp under intervjun, vilket benämns *semistrukturerade* (Kvale, 1997). Frågorna var öppna så att utrymme gavs för utförliga svar från deltagarna, på detta sätt tror vi att vi fick ett större empiriskt underlag. Intervjuguiden var konstruerad efter vissa teman, t.ex. före, under och efter utbildningen, men inget tvingade oss att följa dessa. Vid semistrukturerade intervjuer behöver man inte hålla sig till frågornas ordningsföljd, utan tyngdpunkten ligger snarare på att intervjupersonerna ska ges utrymme att fritt kunna utveckla sina synpunkter så långt det är möjligt (Denscombe, 2000). Det fanns alltså utrymme att ställa spontana följdfrågor när så behövdes. Vi försökte ställa frågorna så tydligt och rakt som möjligt för att undvika missförstånd. Vi undvek att använda ord och formuleringar som kunde uppfattas som alltför teoretiska eller var lätta att missuppfattas. Innan vi träffade intervjupersonerna visste vi inte vilka de var och därmed heller inte deras bakgrund, eftersom våra bakgrundskriterier endast eftersträvade variation.

Några dagar innan varje intervjutillfälle e-postade vi till deltagarna för att presentera oss och vår uppsats lite mer utförligt, genom att berätta om intervjuens syfte och övergripande innehåll. Krag Jacobsen (1993) menar att det är bra att informera respondenten på det viset så att denne vet vad som förväntas. På så sätt tror vi att deltagarna kände sig något mer förberedda inför frågorna, så att vi möjligtvis fick mer genomtänkta svar. Det var viktigt att intervjupersonerna kände sig trygga i intervjusituationen, vilket gjorde valet att förlägga mötet till intervjupersonens eget kontor självklart.

3.2.4 Dokumentation och bearbetning av data

Frågeschemat som används i det kvalitativa arbetssättet tillåter forskaren att göra ändringar under processens gång, t.ex. för att människor kan uppfatta samt svara olika på samma fråga. När man har tillräckligt med svar på en fråga kan formuläret omarbetas för att få svar på nya och kanske mer täckande frågor som visat sig behövas under intervjuernas gång (Repstad, 1987). Att kunna göra detta anser vi underlättar och

förbättrar arbetet. Vartefter intervjuerna genomfördes och vår förståelse ökade utvecklades intervjuguiden, t.ex. togs vissa frågor bort medan andra tillkom.

Intervjun genomfördes med en intervjuare medan den andre av oss förde anteckningar. På så sätt kan man undvika att förvirra intervjupersonen, men också hindra att denne känner sig underlägsen. Vi inledde samtalet med att presentera vår uppsats syfte mer utförligt och många av intervjupersonerna hade även frågor om vårt arbete. Efter avslutad intervju frågade vi om deltagaren hade något som de ville tillägga eller fråga oss om. Kvale (1997) menar att det är bra att på detta sätt skapa en ram kring intervjun, genom att inleda och avrunda med en allmän diskussion.

För att inte missa något använde vi oss även av en bandspelare efter att respondenten godkänt detta. Trots att det enligt Trost (1993) kan kännas obekvämt för intervjupersonen att använda teknisk utrustning valde vi att ändå ha spela in intervjun för att inte gå miste om viktig information. Så snart som möjligt efter intervjuerna lyssnade vi igenom bandinspelningen från de ungefär timslånga intervjuerna för att komplettera de existerande anteckningarna i så gott som ordagranna återskildringar.

När vi samlat allt intervjumaterial började bearbetningen. Efter ytterligare genomläsning av utskrivna intervjuer, sökte vi mönster och teman i utsagorna. Vi försökte sedan sätta samman centrala ord och kommentarer i större grupper och under teman. Under tiden som vi försökte tolka intervjuerna och koppla dessa till vår teori, såg vi nya mönster och sammanhang. I ett omfattande arbete tog vi hjälp av egna modeller och matriser som hela tiden utvecklades. Vi hittade ytterligare mönster vartefter tolkningen av empirin och teorin fortgick. Genom den mycket tidskrävande bearbetningen upplevde vi en djupare förståelse för materialet. När vi beslöt att sammanföra resultatredovisning och analys i samma kapitel kunde vi finna en struktur som vi anser gjorde det lättare för läsaren att följa med i våra resonemang och kategoriseringar.

Vi har alltså valt att presentera intervjusvaren från rådgivarna tillsammans med våra analysresultat under ett antal övergripande rubriker, som har utkristalliserat sig under bearbetningens gång och som vi anpassat till vårt teorikapitel. I resultatredovisningen presenteras även ett antal illustrerande citat som vi anser är relevanta för en djupare förståelse av kontexten. Dessa redovisas ordagrant, men med förbehåll att vi i några få citat lagt in fyllnadsord för att göra meningar i talspråket mer flytande. Dessa kompletteringar anser vi dock inte ha påverkat hur citaten kommer att uppfattas. Vi tror inte att en åtskillnad mellan intervjupersonernas enskilda citat, genom t.ex. numrering av respondenterna, hade förbättrat analysen.

3.2.5 Källkritik av empiriska källor

Det har ofta hävdats att den kvalitativa forskningsintervjun saknar objektivitet, på grund av det samspel som uppstår mellan intervjupersonen och den som intervjuar, den så kallade intervjuareffekten (Kvale, 1997; Lantz 1993). Även om det inte går att upprepa en enskild intervju kan olika intervjuare, om de följer liknande processer och gemensam intervjuguide, få fram liknande resultat (Kvale, 1997). Vad som sägs under intervjuerna har redan genomgått en form av urvalsprocess, medveten eller omedveten, hos intervjupersonerna. Vid kvalitativ metod är det just detta personliga perspektiv, dvs. deltagarnas utsagor, forskaren vill få fram (Merriam, 1988).

Man bör diskutera trovärdigheten och rimligheten i det intervjupersonerna säger under intervjutillfället. Eftersom alla intervjupersonerna var positiva till att ställa upp i vår undersökning finns anledning till att tro att de gett oss uppriktiga svar. De påtalade t.ex. svagheter och brister som de upplevt under utbildningen. Vårt påpekade att uppsatsen inte skrivs på uppdrag från SkandiaBanken kan ha påverkat svaren i såväl negativ som positiv riktning. Exempelvis kan intervjupersonerna ha känt att de hade mer utrymme för att framföra negativ kritik. Vi tror också att det kan ha uppstått en lojalitetskonflikt mellan att ge ärliga svar och att inte tala illa om arbetsgivaren. En ytterligare anledning till att ge oss uppriktiga och kommentarer var att vi lovade intervjupersonerna att deras svar skulle behandlas *konfidentiellt*. Detta är en etisk aspekt som enligt Kvale (1997) innebär att inte redovisa privata data som identifierar intervjupersonernas identitet. Detta var något som vi hade i åtanke under hela bearbetnings- och analysprocessen. Vi har därför varit noga med att inte redovisa resultat och svar på ett sådant sätt att det var möjligt att spåra dem till en enskild person.

3.3 METODKVALITET

Det finns kriterier som är förknippade med insamlandet av material under forskningsprocessen. Det som i kvantitativ forskningsmetod kallas validitet, reliabilitet och precision kan i den kvalitativa forskningen sägas motsvaras av begreppen rimlighet, trovärdighet och samvetsgrannhet. Trovärdighet handlar om att kunna motivera att den insamlade information är trovärdig och att den tolkning av materialet som man sedan gjort är pålitlig. Samvetsgrannhet innebär enligt Patel/Tebelius att man måste redovisa även den information som inte nödvändigtvis passar in. Man kan inte välja bort viss information eller utsagor för att de inte passar in. Detta är något som vi har arbetat utifrån under uppsatsens gång (Patel/Tebelius, 1987).

En eventuell brist i trovärdigheten kan vara att utbildningschefen i visst avseende deltog i det egentliga urvalet av intervjupersonerna. Eftersom intervjupersonerna uppfyllde våra urvalskriterier ansåg vi dem vara lämpliga att intervjua och tar stöd i Denscombe (2000) beskrivning av subjektivt urval, då forskaren väljer ut de intervjupersoner som tros bidra med mest information. Repstad (1987) betonar angående de krav på rimlighet som Patel/Tebelius (1987) nämner, att det är viktigt att de tolkningar som görs i en uppsats är rimliga i förhållande till verkligheten. I vårt resultat- och analyskapitel strävade vi efter att göra tydliga kopplingar till vår teorigenomgång. Vi är dock medvetna om att då resultat och analys presenteras parallellt, kan detta i vissa fall försvåra för läsaren att avgöra rimligheten.

3.4 METODDISKUSSION

Vad helheten representerar kan vara något helt annat än de enskilda delarna tillsammans. Forskaren har en viktig roll inom kvalitativ forskning eftersom det handlar om tolkning. Den som tolkar har en bestämd utgångspunkt för de forskningsfrågor som uppkommer. Man måste vara medveten om sin grundsyn, värderingar och kunskaper inom ämnet. Det handlar om att forska subjektivt och uppmärksamma sin egen förförståelse. Utan förförståelse går det inte att tolka sitt material överhuvudtaget (Patel/Tebelius, 1987). Det finns en risk att vår förförståelse och de kunskaper vi har

inom området sedan tidigare har påverkat vårt val av litteratur. Teorier och begrepp som vi läst om tidigare, både inom och utanför ämnet, är omöjligt att helt se bortom när man ska läsa in sig på ett relativt nytt ämne. Eftersom vi till viss del har utgått från kurslitteratur som vi känner igen sedan tidigare kan vi ha fått en fokusering på bekanta teorier och därmed lagt mindre vikt vid andra källor som kanske skulle kunna tillföra andra perspektiv. Inom kvalitativ forskning förväntas dock forskaren använda sin förförståelse, och vi tror att just att tidigare kunskaper kan vara en styrka.

Vi anser att konsekvenserna av att vi presenterar resultaten tillsammans med analysen kan ses på två sätt. Å ena sidan tror vi att ett samband mellan resultatet från intervjuerna och den därpå följande analysen blir tydligt. Detta anser vi ökar trovärdigheten för att våra tolkningar är logiska. Å andra sidan kan det uppfattas som svårt att följa med i resonemang, eftersom empirin och analysen inte diskuteras var för sig. När läsaren tar del av texten är viss bearbetning av texten och utsagorna redan gjord. Läsaren ges inte i lika stor utsträckning själv chansen att göra en bedömning utifrån rimlighet och trovärdighet, eftersom vi redan har bearbetat texten och utsagorna.

Denscombe skriver att det är viktigt att kontrollera riktigheten i insamlad data. Det innebär att man efter intervjun och dess sammanställning kontrollerar dess riktighet genom att låta intervjupersonen ta del av utskriften (Denscombe, 2000). Då vi var två personer närvarande vid varje intervjutillfälle, en bandspelare användes och vi noggrant skrev ut varje intervju tror vi oss ha minimerat risken för missuppfattning eller misstolkning av den information intervjuerna gav oss. Om vi ändå bett intervjupersonerna kontrollera vad de sagt, hade dock chanserna för svarens riktighet ökat. Tidsbristen har gjort att detta inte genomförts.

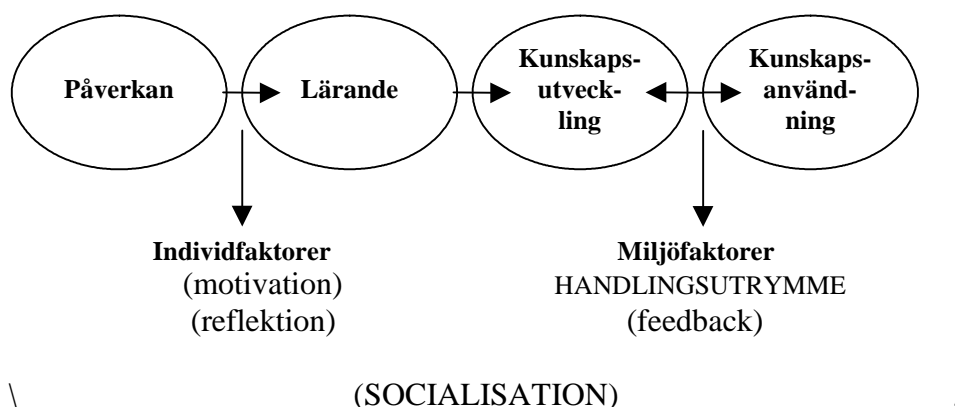
Under hela arbetsprocessen har vi haft kraven på rimlighet, trovärdighet och samvetsgrannhet i åtanke, vilket vi tidigare redovisat. Trots detta och trots en strävan att under intervjutillfällena skapa så goda förutsättningar som möjligt kan dock inte faktorer som t.ex. intervjuareffekter, ledande frågor och subjektivitet helt uteslutas. Ytterligare något som kan ha påverkat våra intervjuresultat är att vi inte är erfarna intervjuare. Genom en medvetenhet om detta tror vi oss ha minskat risken för att detta skulle ha påverkat arbetet på ett negativt sätt.

4 RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS

Kapitel 4 kommer inledningsvis att presentera SkandiaBankens introduktionsutbildning och intervjupersonernas synpunkter på utbildningen. Sedan redovisas de empiriska resultaten med utgångspunkt i teorier, vilka integreras med analysen.

Dispositionen i vår resultatredovisning och analys har sin utgångspunkt i Lundmarks modell för individuellt lärande, som presenterats tidigare (avsnitt 2.2.2). Under den individuella lärprocess som Lundmark beskriver leder *påverkan* (avsnitt 4.1) initialt till ett visst lärande. Denna påverkan beror t.ex. på hur utbildningen är upplagd och genomförd. Avhängigt av de individuella förutsättningarna (avsnitt 4.2), kommer lärandet integreras med det man tidigare lärt genom kunskapsutvecklingen, och ge olika resultat. Eftersom Lundmark ser både lärande och kunskapsutveckling som ett *resultat*, kommer också dessa att analyseras under samma avsnitt (4.3). För att nå den sista delen av lärprocessen krävs vissa förutsättningar som är kopplade till individens miljö (avsnitt 4.4). Om dessa faktorer slutligen är uppfyllda, kommer kunskapsanvändningen till stånd (avsnitt 4.5). Kunskapsanvändningen är *effekten* av lärandet samt hur individen använder sin nya kunskap, och knyter an till rådgivarens yrkesroll.

Som vi tidigare påpekat anser vi att individens lärande sker i samspel med den sociala kontexten. Därför kommer inverkan av socialisationen redovisas kontinuerlig under alla avsnitt i resultatredovisningen (avsnitt 4.1 och framåt).



Figur 3: Disposition av resultatredovisnings- och analyskapitlet. Lundmarks (1998) modell för förändringar vid pedagogisk påverkan i arbetslivet. Författarnas tillägg står inom parentes.

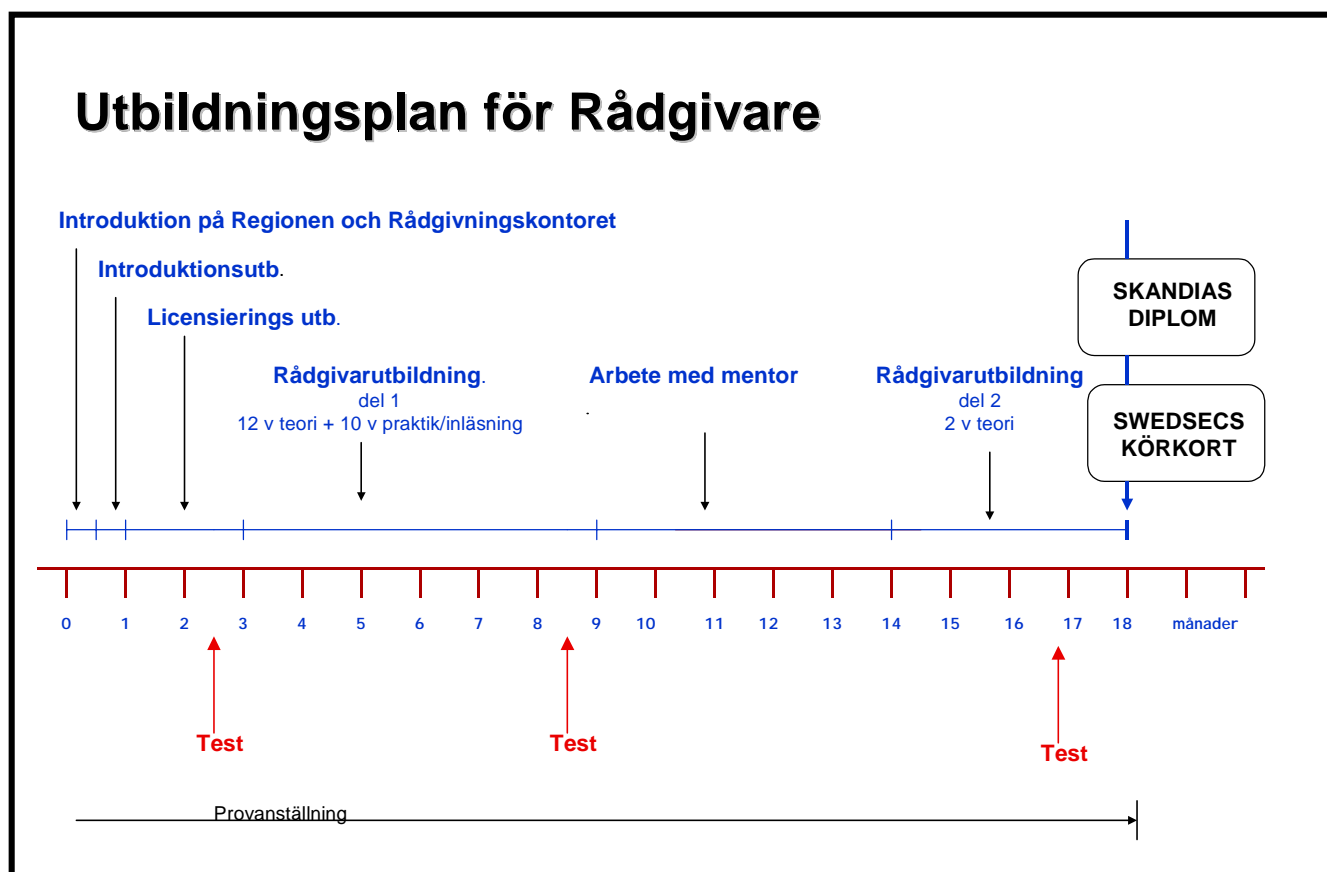
4.1 PÅVERKAN UTIFRÅN

Det som först och främst påverkar de nyanställda är utbildningen och dess utformning.Handledningen är också en viktig påverkansfaktor som presenteras i detta avsnitt. Därefter inleds även diskussionen om socialisationsprocessen.

4.1.1 Presentation av SkandiaBankens introduktionsutbildning

Som tidigare nämnts riktar sig SkandiaBankens introduktionsutbildningen (figur 4) till blivande privatrådgivare inom företaget. Enligt välkomstbrevet som de nyrekryterade får syftar utbildningen till att *”ge deltagarna kunskaper och färdigheter som de kan utveckla till kundlösningar för privatpersoner inom området försäkring och kapitalplacering”* (internt material från SkandiaBanken).

Introduktionsutbildningen sträcker sig över arton månader och under denna tid är deltagarna provanställda. Först när de blivande rådgivarna har genomgått en slutlig bedömning, blir de tillsvidareanställda och får SkandiaBankens diplom. Under senare år har utbildningen startat 3-4 gånger per år och antalet deltagare per gång har varierat mellan elva och sjutton personer. Under tolv veckor, den så kallade Rådgivarutbildningen, som är utspridda över de sex första månaderna får de nyanställda undervisning i Malmö på den så kallade Skandiaskolan.⁵ Detta varvas med självstudier och viss praktik på det egna rådgivningskontoret, vilka är spridda över hela Sverige.



Figur 4: SkandiaBankens utbildningsplan för rådgivare. (Källa: SkandiaBanken)

⁵ Figur 4 visar utbildningsplanen som den ser ut idag. Vissa skillnader finns i upplägget från den utbildning som intervjupersonerna själva deltagit i. Exempelvis påbörjas licensieringsutbildningen numera månad 1, och har som följd att det dröjer till månad 9 innan utbildningsdeltagarna börjar sitt arbete med handledare på det egna rådgivningskontoret.

Efter varje undervisningsblock är det delexamination och hela utbildningen avslutas med en större examination som består av ett kundcase som ska lösas och redovisas skriftligt såväl som muntligt. Den resterande delen (månad 7-18) har en mer praktiskt inriktning, och största delen av tiden tillbringas på det egna kontoret, där man har egen kundrådgivning och sambesök med sin handledare, vilket i figuren kallas arbete med mentor.

Innan undervisningen i Malmö påbörjas tillbringar den nyanställda i regel cirka två veckor på det egna rådgivningskontoret. Denna period syftar till att introducera deltagarna, exempelvis genom att etablera kontakt med kollegorna på kundområdet, dvs. det egna kontoret. Under denna tid finns även tid att se hur man arbetar med rådgivning genom att sitta med på kollegors kundbesök. Vid behov finns möjlighet för kompletterande dataundervisning.

Under första utbildningsveckan i Malmö delges syfte och målbild med utbildningen och deltagarna får träffa medarbetare som genomgått utbildningen tidigare. Deltagarna får även råd om studieteknik och informationssökning på intranätet samt information från personalavdelning och fackförbund. Först under andra veckan börjar ämnesundervisningen. Den teoretiska delen av introduktionsutbildningen består till allra största delen av traditionella föreläsningar, vilka hålls av ämnesansvariga föreläsare. Teorin i klassrummet varvas genomgående med praktik, exempelvis kundcase och skrivträning, och blandas upp med veckor av praktik på hemmakontoret, först och främst med sambesök (dvs. när deltagarna sitter bredvid när en kollega har rådgivning).

De tolv veckornas undervisning, där deltagarna träffas i Malmö och vid behov är inkvarterade på hotell, är uppdelade i flera block. Varje block avslutas med en tentamen. I utbildningen ingår moment som behandlar produktkännedom (om t.ex. trygghetsförsäkringar), lag och avtal, försäkringsteknik, säljträning, investeringsteori, juridik, beskattning, pensionssystem, säljstödsprogram, riskbedömning, sparande i teori och praktik, praktiskt hantering av livförsäkringar och konkurrensjämförelser. Innan man blir ordinariebedömd finns ytterligare ett rådgivarutbildningsavsnitt med teori under två veckor som bland annat behandlar generationsskifte och utländska kapitalförsäkringar.

Innan provanställningen går över i tillsvidareanställning blir varje anställd ordinariebedömd, vilket innebär att man ser hur personen har fungerat på arbetsplatsen och om man har fullgjort sitt arbete. Efter genomgången utbildning och efterföljande ordinariebedömning får rådgivarna gå över till att ha hand om (privata) kunder på heltid, med ett snitt av 10-20 kundbesök i veckan. Detta innebär att samla in information om kunden och sedan sälja in de produkter från SkandiaBanken som kan vara intressanta för kunden.

En stor tyngdpunkt läggs på arbetet med handledare, vilket under introduktionsutbildningen kallas för mentor. Med stöd av teorin samt utbildningschefens förklaring om att det egentligen handlar om handledning, kommer vi i fortsättningen omnämna dem handledare. Därmed skiljer sig deltagarnas begreppsanvändning från vår, vilket visas i några citat. Redan första dagen får varje nyanställd träffa sin handledare som ska hjälpa den nya tillrätta på kontoret och framför

allt vara en yrkeshandledare. Handledaren är en äldre kollega på kontoret, med flera års erfarenhet på företaget, och som dessutom har genomgått en två dagars handledarutbildning. Under dessa dagar diskuteras bland annat kommunikation och coachning.

Sedan april 2001 har Finansinspektionen infört ett krav på att alla nyanställda ska genomgå SwedSecs licensieringsutbildningen för personal som arbetar med fondhandel. Utbildningen handlar till stor del om handel med finansiella instrument och syftar till att höja grundkompetensen hos anställda på den svenska värdepappersmarknaden (www.swedsec.se). För några intervjupersoner har denna utbildningsdel tillkommit efter den inledande tiden på Skandiaskolan.

4.1.2 Synpunkter på introduktionsutbildningen

För att ge en bättre bild av utbildningen vill vi presentera några av de intryck som intervjupersonerna haft samt synpunkter angående styrkor och förbättringsmöjligheter.

Deltagarna hade olika förväntningar på introduktionsutbildningen när de kom till den nya arbetsplatsen. Förväntningarna var högt ställda hos dem som hört talas om utbildningen, t.ex. från personer som tidigare genomgått den. De såg därför fram emot att få gå utbildningen. Vissa hade inte fått någon information alls om utbildningen eller inte hört talas om den överhuvudtaget när de blev anställda, och fick en positiv överraskning vid ankomsten. Innan utbildningen började fick man i vissa fall ut schemat och information om kursens upplägg.

Vad som slagit oss genomgående under alla intervjuerna är hur nöjda deltagarna i stort sett har varit med introduktionsutbildningen samt mottagande på SkandiaBankens olika kontor. De flesta intervjupersonerna tycker att utbildningen har uppfyllt deras mål och förväntningar. De tycker att man har lärt sig det man behöver och fått en bra grund att stå på för sitt arbete som privatrådgivare.

"Den är väldigt inriktad på det vi ska syssla med. Den är väl framtagen för de olika delarna och momenten."

"Det är ett program som funkar från ruta ett. Det finns en klar mening, man blir en fullfjädrad rådgivare. Utbildningen och kompetensen hos lärarna var hög."

Man har upplevt mottagandet på arbetsplatsen som mycket professionellt och alla nämner att handledaren mötte upp första dagen.

"Jag fick välkomstbrev och en blomma på bordet när jag kom. Det är ju väldigt trevligt!"

Trots att det har varit en bra introduktionsutbildning har det framkommit några saker som deltagarna önskar ändra på. De flesta synpunkter gäller samma ämne, vilket är den praktiska träningen under utbildningstiden. Det finns önsksningar om mer praktik under utbildningsveckorna, främst för att få en mjukare övergång efter utbildningens slut, då det är dags att enbart träffa kunder för rådgivning. Man klagar även på fördelningen av teori och praktik under själva utbildningen, som upplevs som ojämn. Deltagarna har önskat mer praktik, t.ex. i form av säljträning och mer kundorienterad utbildning. Flera deltagare efterfrågar dessutom mer problembaserade inlärningsuppgifter, t.ex. genom simulerade kundbesök med hjälp av inhyrda studenter. Att inte kunna applicera de färskas kunskaperna upplevs också som ett hinder. Man skulle vilja öva praktiskt på det

man just gått igenom efter varje delområde utan att för den skull ta bort något av det teoretiska. Samtliga deltagare skulle vilja ha fler sambesök med sina kollegor. Man vill även ha sin handledare eller kollegor med på sina egna kundrådgivningsmöten om möjlighet finns. Antalet sambesök tycks variera mycket mellan olika deltagare, från flera gånger i veckan som nyanställd till endast något eller några i månaden under senare delen av provanställningen. De som ännu inte är ordinariebedömda har naturligtvis sambesök oftare än de som är tillsvidareanställda.

Undervisningsformen som till största delen bestod av föreläsningar tycktes passa de flesta bra. Det framkommer dock åsikter om att dagarna upplevs väldigt långa om de fylls upp endast av PowerPoint-presentationer, särskilt om den pedagogiska förmågan hos vissa av föreläsarna är bristfällig.

"Vi gick ju 9-17 varje dag, sen var man rätt kantig. Efter klockan två var det inget, då gick det in i ena örat och ut i det andra, nej man kunde inte ta till sig allt. Det fick man läsa in sedan."

Fokus var ibland för stor på produkterna och man har upplevt att teorierna ibland har varit svåra att applicera i kundmöten.

"Sambesöken gav ingenting i början. Det var svårt att sätta ihop. Allting flyger över huvudet på en. Många av mentorerna pratar över huvudet på kunden. Men efter sommaren gav det mer."

"Det borde vara längre perioder mellan läsandet för att kunna praktisera. Att ta det lite lugnare, efter den här utbildningen är det bara 'pang' så ska man sätta sig och börja jobba. Det finns ingen startsträcka."

4.1.3 Yrkesinriktad handledning

Som nämnts tidigare i teorin menar Selander/Selander att handledarens viktigaste uppgift är att skapa förutsättningar för adepten att utveckla sin yrkesroll och få en yrkesidentitet (avsnitt 2.4.2). Flera intervjupersoner har sagt mycket gott om handledningen och alla verkar eniga om att detta är en av styrkorna med introduktionsutbildningen. Intervjupersonerna säger att handledaren har haft stor betydelse för hur man har kommit in i arbetet och man ser sin handledare som en förebild. Man har fått mycket hjälp och lärt sig övergripande saker av handledaren.

"Enkla saker men som gjorde mycket."

"Mentorskapet är viktigare än man tror. Det är där man ska omsätta allt i praktiken."

"Han satt ju på informationen /.../ han var en källa till mycket kunskap, både vad gäller kulturen och annat."

Det är marknadschefen som väljer ut vem som ska vara handledare, efter visat intresse från medarbetaren. I vissa fall hade deltagaren träffat sin blivande handledare innan man började jobba, men i de flesta fall så träffas man för första gången på anställningens första dag. Det finns möjlighet att byta handledare om man inte tycker att man passar ihop, men ingen i grupperna har önskat detta. En styrka med SkandiaBankens introduktionsutbildning är att handledarna får gå en mentorsutbildning där man tar upp bland annat hur man kommunicerar i en handledningssituation samt coachning. Precis som Lauvås/Handal påpekar så är det viktigt att handledaren är införstådd med vad handledningen innebär (avsnitt 2.4.2). Förutom att visa hur man själv arbetar praktiskt med kunder, så innebär det även att introducera den nyanställda in i kulturen och underlätta den informella socialisationen.

Man anser att en viktig del är att det finns tid för handledning och hjälp. En deltagare kunde alltid gå och fråga sin handledare om det var något denne behövde hjälp med, men påpekade också handledarens brist på tid.

”Jag kunde nästan alltid gå och fråga om det var nåt, fast han är alltid väldigt upptagen./.../ Jag kunde alltid fråga och han har alltid stöttat mig, t. ex. vid kundbesök. Men jag har varit ganska självgående.”

En deltagare nämner exempelvis att han frågade om hjälp så ofta att handledaren i vissa fall bad honom vända sig till assistenten. Någon annan påpekar att när det inte funnits tillräckligt med utrymme och tid över för adepten, har även ”mentorskänslan” i övrigt uteblivit. I de fall som deltagarna upplevt att det inte funnits tid för hjälp kan följden bli att de heller inte reflekterat över vissa situationer, vilket är ett hinder för lärande (avsnitt 2.3.2).

4.1.4 Deltagarnas socialisation

Sekundärsocialisation är en form av lärande som spelar en stor roll för nyanställda medarbetare. Eftersom man tillbringar en så stor del av sin tid på arbetsplatsen, är det viktigt att känna att man passar in i den nya, obekanta gruppen. Den socialisation som hela tiden förekommer utanför yrket och arbetsplatsen är ofta underordnat när man är nyanställd, eftersom man i första hand så fort som möjligt vill komma in i gemenskapen på kontoret. Som Hellesnes beskriver yrkessocialisationen (avsnitt 2.4.1), så är den vanligaste formen den *anpassande socialisationen*, vilket ofta sker utan att individen är medveten om det. Den *formande socialisationen* innebär däremot att man inte accepterar allt i kulturen eftersom man är medveten om processen och kan ta ställning till socialisationens positiva och negativa aspekter. Utifrån intervju svaren verkar, i enlighet med Hellesnes, den anpassande socialisationen vara vanligast. Några intervju personer tycks inte vara särskilt medvetna om sin anpassning till organisationen. Det är få intervju personer som pratar om sina upplevelser av organisationskulturen. Det finns därmed stöd för att anta att socialisationen är anpassande. Däremot finns exempel bland svaren att även formande socialisation förekommit. Så här säger en intervju person:

”Man får inte lära sig något om kulturen, det får man upptäcka själv. Jag är alltid väldigt tyst den första månaden på jobbet och åt alltid med olika de fyra första veckorna. Innan när jag fikade var jag tyst, och gör man det en månad så vet man allt sen, vad den och den tycker och så, och vad man får säga och inte säga./.../ Vissa har ju sina sidor det har ju jag med, det får man lära sig efter hand.”

Några intervju personer talade om det oklara i yrkesidentiteten i samband med att rådgivarna hos Skandia har gått över från att arbeta för ett försäkringsbolag, som en del av Skandia Marknad, till att arbeta på en bank, hos SkandiaBanken. Detta skedde efter omorganisationer som gjorde att Skandia Marknad försvann och blev en del av SkandiaBanken under hösten 2001.

”Vi går från den klassiska försäkringskunskapen till att fokusera på rent sparande... Är vi ett försäkringsbolag eller bank?”

Vad som har förändrats inom företaget tycks dock vara oklart. En person hävdar att organisationskulturen i SkandiaBanken nästan till 100% är som i ett försäkringsbolag. Detta illustreras med exemplen lönesystem, budgetar och sättet att arbeta som ett säljbolag, trots att det är en bank. Man anser att företaget är i ett övergångsskede med en

kombination av två olika kulturer. Å ena sidan finns banksekretess som gäller på alla banker, å andra sidan så har de flesta av rådgivarna utbildats medan företaget fortfarande var ett försäkringsbolag.

"Vi är ju både och...Det har inte blivit så konkret ännu."

"Det var lite skillnad då, för på den tiden var vi inte bank. Då var vi försäkringsbolag. Om det skiljer sig vet jag inte. Då måste målet ha varit att få bästa möjliga insyn i försäkringar."

"Den stora frågan är väl det. Är vi en bank eller ett försäkringsbolag?/.../ Det är en för stor fråga att dryfta här."

Situationen med den föränderliga organisationen kan liknas vid Jarvis diskussion om internalisering och externalisering (avsnitt 2.4.1). Internalisering, med följden att individen tillägnar sig det som kännetecknar den sociala organisationen, förekommer hela tiden i företaget. De som är helt nya inom organisationen och branschen har inte upplevt hur det är att arbeta inom ett försäkringsbolag. En konsekvens av detta är att de inte anpassar sig lika mycket till det gamla normerna. De kommer istället med sitt nya tankesätt, som de lärt sig på bankens introduktionsutbildning, att påverka sin sociala omgivning. På så sätt kan de påskynda utvecklingen till en bankkultur genom att agera mot omgivningen, vilket Jarvis kallar externalisering.

4.2 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄRANDE PÅ INDIVIDNIVÅ

För att påverkan ska ge resultat och gå över i lärande och kunskapsutveckling krävs att vissa förutsättningar på individnivå uppfylls såsom t.ex. motivation och reflektion (avsnitt 2.2.2).

4.2.1 Deltagarnas motivation

När individerna känner att vad de lär är relevant för deras egna mål och syften, så sker ett betydelsefullt lärande, enligt Moxnes (avsnitt 2.3.1). Det finns anledning till att tro att deltagarna är motiverade och engagerade därför att utbildningen är starkt kopplad till deras motiv och därmed kan förutsättningarna för lärande öka. Ett hinder för lärande kan däremot vara att man inte tar hänsyn till deltagarnas erfarenheter i utbildningens upplägg, vilket kan minska motivationen.

Moxnes skriver också att om det saknas mening i lärandet, är det svårt att förbli motiverad (avsnitt 2.3.1). Detta är något som går att knyta an till uttalanden om de nya kraven att få SwedSecs licensiering för finansiella rådgivare. Man påpekar att det man lär sig inför SwedSecs test inte är sådant som man använder i sitt dagliga arbete på SkandiaBanken och heller inte stämmer överens med de mål som finns under utbildningstiden. Flera intervjupersoner påpekade att de därför inte kände sig särskilt motiverade att läsa till testet. En möjlig konsekvens av att deltagarna till stor del inte upplevde varken mening eller motivation i det som skulle läsas in kan vara att man inte reflekterar över innehållet inför licensieringstestet. Då finns det risk för att det som Jarvis beskriver som icke-reflekterat lärande uppstår (avsnitt 2.3.2). När man lär sig något utantill och utan resonering kan icke-reflekterat lärande förekomma, utan direkt kunskap som följd. Det kan också förekomma när man sträckläser inför tentamina och på grund av tidsbrist inte reflekterar. För några deltagare tycks licensiering ändå vara motiverande i ett längre perspektiv, eftersom man i framtida arbeten kan använda dessa

kunskaper. Då kommer troligen också ett reflekterat lärande att inträffa, där man resonerar kring den bakomliggande processen och kommer fram till slutsatser.

Man kan även koppla rådgivarnas motivation till teorin enligt McClelland (avsnitt 2.3.1). Intervjupersonerna tycks ha ett stort prestationsbehov, alltså en vilja att alltid bli eller göra någonting bättre vilket avspeglas i deras uttalanden om att vilja bli bäst i klassen, eller bättre hela tiden. Flera intervjupersoner har tydliga mål, som t.ex. att klara av utbildningen. Det framtida jobbet var en motivator i sig, där det t.ex. fanns möjlighet att tjäna mycket pengar eller att bli ännu bättre rådgivare och försäljare. Även de andra medlemmarna i gruppen har fungerat både som motivation och som stöd under utbildningen, vilket skulle kunna vara ett uttryck för upptagandebehovet. Intervjupersonerna talar om att bli en del av organisationens gemenskap genom att tänka i termen av SkandiaBankens bästa. En deltagare säger att de vill prestera det bästa för Skandia, vilket tyder på att man också vill känna samhörighet med organisationen. Samtidigt som pengar var en del av motivationen, så nämner samtliga även andra faktorer som har motiverat, t.ex. att man efter utbildningen hade som mål att få ett jobb att trivas med.

"Men pengarna är inte allt, utan det är viktigt att trivas med jobbet och arbetskamraterna, annars är inget jobb värt pengarna."

Den tredje aspekten, maktbehovet, stöds inte direkt av något uttalade från deltagarna. En konsekvens av detta kan vara att rådgivarna inte arbetar mer eller hårdare om belöningen är inflytande över andra på kontoret eller status.

Schou anser att det måste finnas en överensstämmelse mellan vad individen vill ha ut av arbetet och vad organisationen kan erbjuda (avsnitt 2.3.1). Flera deltagare talar om målet att bli bäst och att tjäna pengar. Flera beskriver sig själva som tävlingsmänniskor och tycker att det är en bra egenskap för arbetet. Detta har SkandiaBanken tagit tillvara på eftersom man uppmuntrar till konkurrens mellan rådgivarna och deras lön är kopplad till försäljningssiffror. Allt underlättas av att resultaten är enkla att mäta i och med budget och antal kundmöten, vilket i enlighet med Schous forskning bör höja motivationen.

Den tävlingsanda som råder bland deltagarna och på kontoren förstärks eftersom SkandiaBanken tycks ha en tydlig kravprofil vid rekryteringen. Man söker en viss typ av människor vid rekryteringen, personer med tävlingsmotivation och prestationsbehov. De individuella förutsättningarna och personligheten hos dem som är nya i organisationen gör att kulturen återskapas genom socialisationsprocessen. Detta beskriver Lauvås/Handal som att bli en del av yrkesgruppen (avsnitt 2.4.1).

4.2.2 Möjligheter till reflektion

Lauvås/Handal skriver att reflektion är en medveten handling, som individen bara kan göra när tid och utrymme ges. Under introduktionsutbildningen kan man urskilja olika sorters reflektion, som Schön benämner *reflektion i handling* respektive *reflektion över handling* (avsnitt 2.3.2). Reflektion i handling sker ofta spontant och individuellt under en pågående arbetsprocess, vilket i empirin motsvaras av de veckor som deltagarna tillbringade på Skandiaskolan. Upplevelser av tidsbrist medförde att man inte tog sig tid att stanna upp och reflektera under eller i anslutning till kursen. I motsats till detta har en intervjuperson dock påtalat att just tid för reflektion fanns, men att detta dock inte

utnyttjades. Det kan ha berott på att många återgick till sina vardagliga liv med familj och vänner på kvällarna efter undervisningsdagens slut, och inte gav sig själva det utrymme som behövs för reflektion. En konsekvens av tidsbristen kan vara att reflektionen inte sker förrän sent under utbildningen, vilket försenar lärandet och utvecklingen. Eftersom deltagarna upplever att de faktiskt lärt sig mycket kan det ändå konstateras att reflektion mer eller mindre har pågått under introduktionsutbildningen.

Reflektion över handling, vilket enligt Schön oftare förekommer tillsammans med andra, i efterhand med mer distans till situationen och inte precis när man upplever den (avsnitt 2.3.2), tycks först och främst ha skett i samband med handledarträffarna, men även med gruppen inför tentamina. Alla deltagare är överens om att detta har varit en av de verkliga lärandetillfällen under utbildningstiden. Under veckovisa möten har man tillsammans med sin handledare gått igenom problem och frågeställningar som framkommit, och man har haft möjlighet att diskutera gemensamma kundmöten. Här har det också funnits möjlighet att ytterligare ställa frågor om vad man lärt sig på föreläsningarna. Det framkom dock i en intervju att det ibland var svårt för vissa handledare att ta sig tid för sin adept, vilket gjorde att det inte alltid fanns möjlighet till gemensam reflektion över handling.

Man anser att det inte fanns tillräckligt med tid för att läsa in studiematerialet mellan avslutad kurs och tentamen, och deltagarna framförde även en önskan om mer schemalagd repetition efter sista ämnesföreläsning. Sandberg/Targama (avsnitt 2.3.2) slår fast att reflektionen är en förutsättning för att utveckla förståelse. Konsekvenserna av att det inte fanns schemalagd repetition kan vara försämrade förutsättningarna för lärande.

Det verkar ha funnits en medvetenhet om att de tillresta utbildningsdeltagarna som tillbringade kvällarna på hotellet hade mer tid att avsätta för studier och reflektion. Med anledning av att ingen av intervjupersonerna i undersökningen var inackorderade på hotell i Malmö, finns det dock inga direkta belägg för detta.

”De som bodde på hotell hade ju en fördel. Man kom lite utanför gruppen av inte göra det. Det blev uppdelat, de som bodde på hotell och de som inte gjorde det. De andra fick ju mer tid./.../ De pluggade mer. Jag gjorde ju annat när jag kom hem. De umgicks med varandra.”

En intervjuperson berättar att han ofta talar med sina kurskamrater om svårigheter som inträffar på jobbet, för att diskutera och få råd med problemlösning. I samband med detta kom det även fram att samarbete i övrigt inte tycks vara vanligt på kontoret. Någon har tvärtom upplevt tendenser till ett visst ”revirtänkande” och en ovilja från mer erfarna kollegor att dela med sig av sin yrkeskompetens. Detta anser deltagaren höra till yrket och kanske inte till organisationen som sådan. Enligt Lauvås/Handal handlar just socialisationen om att lära sig rollspecifik kunskap som hör samman med arbetet, men också om att socialiseras i en organisationskultur (avsnitt 2.4.1). Deltagarna lär sig på ett informellt sätt hur kulturen fungerar men går samtidigt miste om att få ta del av en viss specifik kunskap av kollegornas yrkeskompetens.

4.3 LÄRANDE OCH KUNSKAPSUTVECKLING

Följande avsnitt behandlar lärande och kunskapsutveckling. Lundmark ser dessa som ett resultat av påverkan (avsnitt 2.2.2). Det lärande som först inträffar kommer under processen att bearbetas och integreras med tidigare kunskaper. Hur detta sker är högst individuellt och beror på t.ex. erfarenheter och lärstil. Bearbetningen är vad som kallas för kunskapsutvecklingen, där lärandet också kan förändras. Denna del av lärprocessen kommer att kopplas till teorierna om erfarenhetsbaserat lärande, anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande och metalärande som en del av socialisationen.

4.3.1 Den erfarenhetsbaserade lärprocessen

Kolbs erfarenhetsbaserade lärandeprocess (avsnitt 2.2.3) inleds med att individen har en konkret erfarenhet. De första två veckorna som deltagarna befann sig på kontoret fick de sitta med på några få kundbesök, vilket gav deltagarna en konkret upplevelse. Förutsättningar för det som Kolb kallar reflekterande observation börjar när föreläsningarna inleds. Detta kan ha skett även när kurslitteraturen genomlästes och när det förekom diskussioner i klassrummet. Genom att sedan arbeta med praktikfall och att läsa inför tentamen kan liknas med vad Kolb kallar abstrakt begreppsbyggnad. Den sista delen av lärcirkeln; aktivt prövande, pågår när deltagarna själva genomför kundrådgivning.

Man kan se Kolbs lärprocess som cirkelformad med start i erfarenheter, men dessutom som en process som börjar i mitten av modellen och rör sig ut längs de olika axlarna. Beroende på var de olika tyngdpunkterna ligger i avseende på konkret/abstrakt och aktivt/reflekterande uppstår olika sorters kunskap. Under introduktionsutbildningen läggs en stor tyngdpunkt på konkreta erfarenheter respektive aktivt experimenterande. Här kan man därför säga att den lärstil respektive kunskap som betonas är *ackommodativ*, vilket är rimligt eftersom detta lärande enligt teorin är vanligt förekommande i handlingsinriktade arbeten.

Kolbs modell består vidare av två dimensioner; uppfattning via sinnen eller begripande och omvandling genom extension eller intension. Det inledande uppfattandet av erfarenheter går via sinnen när deltagarna ser hur handledaren råder sin kund. På lärprocessens omvandlingsdimension ligger introduktionsutbildningens tyngdpunkt på extension dvs. aktivt hanterande av intrycken från omvärlden. Deltagarna har själva sagt att de har lärt sig mest av möten med kunden. Troligtvis får deltagarna en känsla av hur kundbesöken kan och ska gå till, snarare än en förståelse. Deltagarna har själva sagt att alla besök ser olika ut, beroende på kund och situation. Det handlar då om att ha en känsla för hur man ska lägga upp och anpassa besöket på bästa sätt för kunden.

"Varje kund är unik, har nya idéer, nya frågor, då måste man ta tag i den biten."

"Varje kund är unik, det kommer alltid upp något nytt. Varje gång är det en utmaning. Det är spännande, man måste alltid hitta nya lösningar. Varje kund har alltid nya frågor som man måste sätta sig in i."

"De kan inte lära ut allt, det är omöjligt. Alla kunder är ju så olika. Det är ju så olika situationer, man kan inte förbereda för alla situationer. Kunder som är skilda flera gånger, och har barn och allt. Lite kluriga fall, man kan inte förbereda för allt"

Intervjupersonerna påpekar vikten av att få se hur andra kollegor råder sina kunder. Sambesöken har i de flesta fall börjat redan första veckan, och kanske just därför har de ibland upplevts som svåra att förstå utan förkunskaper. Av dessa besök har intervjupersonerna lärt sig mycket inom först och främst säljteknik. De har även lärt sig hur man lägger upp möten, hur samtal förs och fått en känsla för hur man möter kunden. De får möjligheten att se situationen ur en annan synvinkel än när de själva jobbar.

I den inledande delen av Kolbs lärprocess sker ingen reflektion i handling och sambesöken är svåra att relatera till sina egna kunskaper. När sambesöken senare blir förståliga, och när man dessutom har handledningsmöten som innebär reflektion över handling, kan lärprocessen fortsätta utifrån den nya kunskapen och erfarenheten. En av deltagarna påpekar just svårigheten med att kombinera teori och praktik.

"Det är ju jättesvårt. Går inte få ihop det 100 %. Vi läser ju först sen kommer vi till kontoret, så säger jag till min mentor att nu har jag läst det och det, men då kanske inte han har någon kund om avtal eller nåt sånt. Det är mer slumpen som avgör vilka kunder man träffar, det är inte säkert att kunden vill prata om sina jänkla avtal."

Några intervjupersoner har jobbat med kunder och försäljning innan och tyckte sig därför inte lära sig så mycket nytt i det avseendet. Det innebär att tyngdpunkten inte är lika tydlig på ackommodativ kunskap som hos de oerfarna försäljarna.

4.3.2 Lärande som anpassning till arbetet som rådgivare

Det som Ellström kallar anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande kan som konstaterats i teorin liknas vid Argyris begrepp single- och double-loop-lärande, men med skillnaden att Ellström diskuterar skillnader på individnivå medan Argyris i större avseende diskuterar den organisatoriska nivån (avsnitt 2.2.4). Under utbildningen och arbetet som rådgivare tycks tyngdpunkten ligga på ett anpassningsinriktat lärande såväl som single-loop-lärande. Att vara en framgångsrik rådgivare kräver först och främst ett bra single-loop-lärande för att arbeta effektivt. Det handlar om att anpassa sitt arbete till gällande mål och normer inom organisationen, och använda de medel som finns att tillgå för att kunna arbeta effektivt. Först och främst förekommer problemlösning där situationen och mötet med kunden vid rådgivning redan är given. Det hör också till intervjupersonernas yrkesroll. Inom organisationen finns tydliga incitament för att vara så effektiv som möjligt genom att en del av lönen är provision och att det finns en budget att uppfylla innan man blir ordinariebedömd.

"Pressen har man hela tiden./.../ Upp till bevis när man klarat utbildningen. Man ska sälja. Hur man fungerar socialt. Lite skillnad nu när jag är fast och känns bra."

Det utvecklingsinriktade lärandet handlar om att identifiera problemet och situationen, vilket sker hos intervjupersonerna genom att de lär sig att veta hur de ska lägga upp varje enskilt kundbesök. Deltagarna uttrycker själva att de hela tiden utvecklas och blir därmed mer kreativa och tryggare i yrkesrollen. Här skulle man alltså kunna påstå att utvecklingsinriktat lärande förekommer hos deltagarna, trots att inte double-loop-lärande kan upptäckas i någon utsträckning. Det handlar om att utvecklingen endast sker på individnivå, medan det organisatoriska lärandet och utvecklingen inte märks av eller kommer fram under intervjuerna. Argyris påpekar också att double-loop-lärande är mycket svårt att uppnå och det kräver mycket av individen och organisationen i form av handlingsutrymme och förutsättningar på organisationsnivå. Intervjupersonerna talar inte om några klara exempel på double-loop-lärande. Som tidigare nämnts så saknas

ofta utrymme för den reflektion som behövs för att kunna utveckla ett double-loop-lärande.

"Om man ändrar så att man inte har genomgång på måndagen och tenta på tisdagen, ändra så att genomgången är på fredagen, så att man hinner läsa på. Då stannar kunskapen längre än om man bara har möjlighet att sitta natten innan."

"Man hade fullt upp med tentor, sambesök och uppgifter, det fanns ingen tid över till fördjupning. Annars hade man ju velat fördjupa sig i allt!"

En konsekvens av att mål och normer upplevs som givna är att man väljer att anpassa sig till dessa. Detta kan medföra just det som Ellström varnar för, dvs. att om bara anpassning sker så hämmas individens kreativa förmåga. En ytterligare konsekvens kan dessutom vara att man väljer att lämna organisationen om man inte trivs i den och får utlopp för sin kreativitet. Det kan handla om att söka sig till ett nytt jobb med andra arbetsuppgifter för att kunna vidareutvecklas när man inte längre kan acceptera normerna och dessutom vill ha mer utrymme för reflektion och möjlighet att i större utsträckning förändra målen.

4.3.3 Metalärande

Moxnes skriver att metalärande är det lärande som sker vid sidan av utbildningen, som inte alltid har med kursinnehållet att göra och Svanberg Hård menar också att det formella och informella lärandet inte utesluter varandra (avsnitt 2.2.5). Deltagarna talar mest om sina nya formella kunskaper som de fått under utbildningens gång, men de påpekar också att de lärt sig annat. En deltagare säger att man lärt sig att ta hand om sin egen privatekonomi, och flera säger sig ha insett vikten av t.ex. sparande och pensionsval. Inom utbildningen tycks det främst finnas olika aspekter av kommunikation, som inte står utskrivet på schemat. Flera intervjupersoner har poängterat att denna kunskap var viktig och välbehövlig, och som även kommit till nytta i privatlivet.

"Ju fler kunder man träffar, desto mer bekväm blir man. Efter hand blir man mer avslappnad, man skapar ett mönster, bättre kommunikation nu. Det kanske har effekt på privatlivet också, eller jag vet inte. Jag lyssnar mer nu, låter folk prata till punkt./.../ Jag har lärt mig mycket psykologi. Jag är mycket bättre på att lyssna nu. Jag avbryter inte när andra pratar."

"Enkla saker, men som blir stora om man inte vet om dom."

"Att inte döma människor efter hur de ser ut. Jag har lärt mig lyssna mer än tidigare."

Några få deltagare verkar dock omedvetna om det informella lärandet som faktiskt pågått under utbildningen. Vi frågade t.ex. vad de lärt sig utanför de ämnesspecifika områdena.

"Nej, vi lärde oss nog inget utanför schemat. Nej, det gjorde vi inte."

"Jag har ingen aning, det kan jag inte svara på. Jag vet inte vad som är tänkt att man ska lära sig. Det var väldigt uppdelat 'det här ämnet har vi nu' och sånt. Det finns inte möjlighet att hinna lära sig nåt annat."

Intervjupersonerna talade om sin kunskapsutveckling under introduktionsutbildningen på olika sätt. Förutom att alla nämnde den formella kunskapen inom juridik, ekonomi och försäljning etc. nämndes många förändringar hos dem själva. Många svar är relaterade till kunden och sättet att kommunicera, t.ex. är bättre aktivt lyssnande ett

resultat. Respondenterna har även lärt sig att bemöta olika kunder, *"tala till kunden på kundens språk"*, att inte döma människor efter hur de ser ut eller ha förutfattade meningar. Andra talar om att ha blivit mer strukturerad, sätta upp delmål och stressa mindre. En del för deltagarna oväntade lärdomar och resultat kom inom säljteknik.

"Man måste kunna se säljsignalen. Ofta vill kunden köpa, men om man då fortsätter babbla på, går ögonblicket en ur händerna. Man måste kunna läsa av säljsignalerna. Prata inte bara på när kunden vill köpa."

Flera anser sig ha blivit mer självsäkra vilket de anser komma med att träffa fler kunder. De har fått mycket pedagogisk kunskap och lärt sig att rita mycket och använda målände och pedagogiska beskrivningar för kunden. Man har insett att man kan göra det enkelt, utan att snärja in sig i tekniska termer, så att kunden kan förstå.

"Ja, man utvecklar någon form av större säkerhet. Du kan ju vad du gör. Jag är mer avslappnad. I början var man väldigt spänd. Då kan man plötsligt så mycket, och man vill berätta allt man vet för kunden. Det funkar inte. All information sprutar ur dig och kunden sitter här på stolen. Och så går hon långt innan jag är klar. Det funkar inte riktigt."

"Jag är mycket säkrare nu när jag möter kunder, har mer rutin. Ungefär som att köra bil, till slut kör man bara på, man kan sova och köra. Här kan man inte sova men man kan ge många bra svar genom rutin. Eller man vet var man ska leta eller vem man ska kontakta och så."

Intervjupersonerna talar också om förändringar hos sig själva och på deras sätt att tänka och verka. Deras uttalanden tydde trots deras ibland nekande svar på att utveckling skett, kanske omedvetet. På frågan om och hur de trodde att de utvecklats, kom olika svar.

"Det är klart man har utvecklats, men jag har inte förändrats på grund av utbildningen."

"Vet inte... Bra fråga, svår fråga. Jag är mig ganska lik, men jag jobbar mer. Jag har roligt! Jag kanske är för gammal för att förändras, man märker inte det själv."

"Kanske har jag utvecklats som människa också, men jag kan inte peka på någonting."

"Men annars har jag mest blivit en bättre rådgivare för kunden på grund av kunskapen, och inte på grund av att jag förändrat mitt beteende särskilt."

En stor del av socialisationen är just omedveten, och kopplingen mellan metalärande och yrkessocialisation är påtaglig under utbildningen. Genom metalärande har deltagarna blivit en del av organisationen och under denna socialisationsprocess har de utvecklats mycket. Processen har följt hela utbildningen och deltagarna har lärt sig att leva och fungera i de sociala miljön på arbetet.

4.4 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄRANDE I MILJÖN

För att kunskapsanvändningen ska komma till stånd finns det några villkor i miljön som måste uppfyllas (avsnitt 2.2.2). Det handlar först och främst om att det förekommer kunskapsutveckling, dvs. att man lärt sig något genom utbildningen. Det andra villkoret är att det finns förutsättningar i arbetssituationen på miljönivå som tillåter kunskapsanvändning. Lundmark talar först och främst om handlingsutrymme och under introduktionsutbildningen har även feedback varit en viktig del.

4.4.1 Upplevelser av handlingsfrihet

Handlingsfriheten kan enligt Ellström delas upp i tre olika aspekter; *tolkningsutrymme*, att kunna tolka och påverka formuleringen av uppgiften, *handlingsutrymme*, att välja metod för att lösa uppgifter och *värderingsutrymme* som är att kunna värdera uppnådda resultat (avsnitt 2.3.3). Åsikter angående deltagarnas möjlighet att tolka och påverka utbildningens upplägg och innehåll framkom under intervjuerna. Det framkom att det inte verkar ha funnits någon tid att fördjupa sig i något ämne under utbildningens gång.

"Inte under dom där 14 veckorna. Det fanns inte tid för det."

"I så fall utanför arbetstid."

"Schemat låg fast innan vi började."

Trots att det inte fanns någon större möjlighet att påverka utbildningen, är det få som har beklagat sig över detta faktum och bristen på tolkningsutrymme anses inte ha varit något problem.

Man kan skilja på objektivt och subjektivt handlingsutrymme. Det faktiska eller objektiva handlingsutrymmet har mycket med t.ex. arbetsuppgifter, ansvar, inflytande samt kontroll i arbetet att göra (avsnitt 2.3.3). Den exceptionellt långa provanställningstiden på ett och ett halvt år har påverkat deltagarnas syn på handlingsfriheten i arbetet. Flera deltagare upplever sig vara i en tydlig beroendeställning under den tid man är provanställd. Till exempel har man varit påverkad av att ständigt uppleva pressen att prestera bra arbetsresultat efter utbildningens slut fram till ordinariebedömningen.

"18 månader och betald utbildning ser man ju som en chans... men samtidigt måste man skärpa sig under en extra lång tid, för att man fortfarande är elev hela tiden."

Det upplevda eller subjektiva handlingsutrymmet är först och främst relaterat till det objektiva, men dessutom starkt kopplat till individens självförtroende, motivation och förväntningar man själv har (avsnitt 2.3.3). Det subjektiva handlingsutrymmet visar sig i att alla deltagare har gott självförtroende och hög motivation. Man har höga förväntningar på sig själv, tycker sig även ha inflytande och upplever sig kunna hantera situationen. De är t.ex. ansvariga för sina egna försäljningsresultat.

Varje vecka har man skriftligen utvärderat utbildningen anonymt. Det ses som positivt att det finns uttalade tillfällen för utvärdering under utbildningens gång och man tyckte inte att det var svårt att framföra negativa åsikter. Kritiken har tagits emot väl och när det gäller mindre saker har man också sett ändringar efter hand. Deltagarna har senare fått höra att kursen ändrats enligt deras förslag till efterföljande utbildningsgrupp. Man upplever dock att kursen var upplagt på ett sådant sätt, att det fanns få möjligheter att ändra den för egen del. Exempelvis påpekas att trots att man beklagat sig över stressen vid slutexaminationen, så har ingenting ändrats. En brist finns dock i utvärderingssammanhang. En respondent säger sig vid flera tillfällen tänkt påpeka en förbättring i kursens upplägg, men insåg att det inte skulle tjäna något till, varför denne avstod från att framföra förbättringsförslagen. Det kan möjligtvis vara en form av negativt lärande (avsnitt 2.2.5) som uppstår parallellt med det positiva med att ha utvärderingar. Eftersom endast några få saker har ändrats för egen del, tycks man inte alltid vara motiverad att framföra sina egna önskemål. Det framkom en åsikt om att man aktade sig lite för att säga allt i utvärderingarna. *"Men, det är klart man är ändå i en beroendeställning när man utvärderar och eftersom det är provanställning. Det gjorde*

att man valde sina ord. Det är både på gott och ont. Visst, det var ändå värt det, och de var ju anonyma så jag skrev vad jag tyckte.”

Karaseks modell i två dimensioner förklarar sambandet mellan arbetskrav och kontroll. Det är viktigt att det finns balans mellan de krav som omgivningen ställer på individen och den förmåga individen upplever att hon har att klara av de kraven. Om det uppstår obalans mellan dem så uppstår stressreaktioner (avsnitt 2.3.3). Något som både höjt arbetskraven och sänkt kontrollen är att de nyanställda ska genomgå SwedSecs licensieringsutbildning. Detta medför att man måste lägga ungefär 200 studietimmar inför examinationen, vilket motsvarar runt 60 missade kundmöten. Eftersom man under tiden har en budget som inte tar hänsyn till studier inför tentamen och därmed förlorad tid med kundrådgivning, upplever flera intervjuade en viss ovilja inför licensieringsprovet.

Något som bekymrar deltagarna i arbetssituationen och som ligger utanför deras kontroll är konjunkturen, vilken i viss mån har medfört att arbetet har blivit svårare och kunderna färre. Budgeten som man redan som provanställd jobbar emot är något som av ett fåtal också tycks upplevas som faktor som man inte har kontroll över. Någon beskriver budgeten som omöjlig att uppnå och påstår att kraven från SkandiaBanken efter utbildningen är orimliga.

”Pressen har man hela tiden. Det blir upp till bevis när man klarat utbildningen. Man ska sälja.”

”Det är licensieringen och sen att komma upp i min omöjliga budget. Det är lite orimliga krav i Skandia.”

En annan respondent försäkrar dock att det inte är någon större anledning till oro.

”Nej, bara man vet att man gör en viss försäljning i veckan så är det bra.”

Effekterna av att arbetskraven upplevs som höga och kontrollen över t.ex. konjunktur och budget är mycket liten kan vara att man är i farozonen för att ha en arbetssituation där stressen är hög och individens psykiska hälsa påverkas negativt. Detta kan också i det långa loppet vara ett hinder för deltagarnas utveckling. Om man däremot upplever en balans mellan kraven och kontrollen i arbetssituationen blir konsekvensen att man upplever sig ha ett så kallat aktivt arbete. Majoriteten av intervjupersonerna ger intrycket av att den mesta tiden just ha någorlunda balans mellan krav och kontroll. Eftersom kraven dock finns så handlar det inte om något passivt arbete. En annan viktig aspekt som påverkar upplevelsen av stress är det sociala stödet från medarbetare. Stöd från handledare och grupp har ofta en positiv effekt i form av minskad stress. Det visade sig under intervjuerna att man söker och har stöd av varandra i utbildningsgruppen, t.ex. genom att man har gemensamma krav under utbildningen. Även handledaren kan ha en positiv inverkan på upplevelsen av kontroll och krav.

Aronssons distinktion mellan kontroll *över* situationen och *inom* situationen är applicerbart på utbildningen (avsnitt 2.3.3). Deltagarna talar om de veckovisa utvärderingarna och nämner den beroendeställning som vissa upplevde under provanställningen.

”Det gjorde att man fick välja sina ord i utvärderingarna.”

Här handlar det om kontroll inom en situation då deltagarna måste anpassa sig till redan givna regler. Här finns ingen kontroll över situationen genom att kunna påverka och

kunna planera mål för senare handlande. När man däremot blir tillsvidareanställd finns större friheter i arbetet som rådgivare. Det upplevs som att ha ett eget företag i företaget, eftersom man arbetar självständigt med enskilda kunder. Några deltagare upplever det positiva i jobbet att man kan påverka och planera sin tid själv och att de har stort eget ansvar. Man har mycket flexibla arbetstider, vilket anses vara en fördel och en anledning till att man känner stor kontroll.

4.4.2 Feedback från omgivningen

Feedback bör förekomma relativt ofta för att fungera tillfredställande och tas emot positivt samt bör dessutom komma relativt snart efter arbetsinsatsen. Nilsson anser att det är bra att avsätta tid just för att kunna framföra synpunkter. Återkopplingen fungerar bäst i beskrivande form och om situationen är jämlik (avsnitt 2.3.4). Deltagarna talar om att feedback kom från olika håll och på olika sätt.

"Rådgivare kom in från regionen och då fick vi feedback genom olika kundcase som vi gjorde, de var jättebra."

"Det vet jag ingenting om, det var i samband med examinationen."

"Ja. Egentligen får man ju en samlad feedback av examinationsrådet som bedömer i slutet. Men det är ju mer ett samlat betyg."

"Egentligen varje dag när man träffar kund."

Under veckovisa möten har deltagarna tillsammans med sin handledare fått feedback på sitt arbete och det har funnits utrymme för att ge synpunkter på själva handledningen.

"Vi har ett möte en gång i veckan, där vi går igenom veckan som gått och veckan som kommer. Jag får feedback genom att handledaren säger vad som har gått bra och vad som har gått dåligt."

Deltagarna påpekar att de upplever att feedbacken är ömsesidig, dvs. det finns utrymme att ge feedback till handledaren. Under handledarmötena fanns utrymme för dialog. Handledare och adept har själva kunna lägga upp formen för hur dessa möten skulle gå till och detta tycks ha fungerat bra.

"Ja, vi (handledare och adept, förf. anm.) har veckomöten och så skriver jag veckorapport. Så mycket behöver man ju inte ha, det är vi som har bestämt att vi vill ha det så."

Man påtalar även vissa handledares brist på tid, vilket också troligen innebär att det fanns mindre tid för återkoppling. En möjlig konsekvens av detta kan vara att deltagaren känner en viss grad av osäkerhet som en följd av bristen på feedback, vilket kan bli ett hinder för utvecklingen.

En viktig del av hur feedback tas emot är relationen mellan handledare och adept. Att upparbeta och upprätthålla en förtroendefull relation är ofta avgörande för kommunikationen. Uppfattningen av sin handledares trovärdighet och likhet med hur man själv är har inverkan på kommunikationen mellan handledare och den handledde (avsnitt 2.3.4). SkandiaBanken tycks ha valt ut mycket kompetenta handledare som dels kan sitt ämne väl, dels har genomgått en utbildning där man diskuterar god kommunikation i form av t.ex. feedback, aktivt lyssnade och coachning. Intervjupersonerna talar om att de ser sin handledare som en förebild, och tycks ha stort förtroende för vad denne säger och hur denne jobbar. Just att det verkar finnas många likheter mellan deltagarna och deras handledare inom t.ex. sättet att arbeta är en styrka för vad gäller kommunikationen dem emellan. Man kan lära av handledarens sätt att

kommunicera, och samtidigt förbättra sin kommunikation, vilket de flesta deltagarna själva uppger som en utveckling hos dem själva. Även här har handledaren en stor del i socialisationen in i yrkesrollen.

4.5 KUNSKAPSANVÄNDNING

I slutfasen av Lundmarks modell om den individuella läroprocessen kommer kunskapsanvändningen, som kan beskrivas som effekten av lärandet (avsnitt 2.2.2). Detta kan innebära att applicera den nya kunskapen i arbetet och att känna säkerhet i sin yrkesroll. Två villkor för att kunskap och lärande ska leda till kunskapsanvändning är enligt Lundmark att individen har lärt sig något under utbildningen samt att förutsättningar och faktorer i miljön tillåter detta. Som vi sett i avsnittet om lärande och kunskapsutveckling upplever samtliga deltagare att de fått mycket kunskap, både formell och informell. Därmed är det tydligt att Lundmarks första villkor för kunskapsanvändning är uppfyllt.

Det andra villkoret för kunskapsanvändning är huruvida förutsättningarna i miljön finns, vilka här är handlingsfrihet och feedback. Vad gäller handlingsfrihet har tolkningsutrymmet och värderingsutrymmet en underordnad roll i kunskapsanvändningen, i fokus är snarare handlingsutrymmet. Det som först och främst påverkar under kunskapsanvändningen är det subjektiva handlingsutrymmet, vilket tidigare har visats att deltagarna i stor utsträckning anser sig ha. Vad gäller feedback så är detta en av styrkorna i utbildningen, i och med att det finns tid avsatt för handledarmöten varje vecka. Deltagarna upplever att feedbacken är givande och ömsesidig. Man bör därför kunna påstå att de två förutsättningarna i miljön tillåter kunskapsanvändning och därmed är de båda villkoren uppfyllda.

4.5.1 Rollen som rådgivare

Lundmark talar om kunskapsanvändningen i form av att känna säkerhet i yrkesrollen. Flera påpekar att man som anställd på SkandiaBanken har kunskap som är mycket grundlig, vilket medför just en trygghet i yrkesrollen. I jämförelse med andra konkurrerande företag anser intervjupersonerna att SkandiaBankens introduktionsutbildning är konkurrenskraftig. Konsekvensen är att deltagarna upplever att de är utvalda och känner sig stolta över att vara anställd.

Att vara professionell rådgivare innebär olika saker för olika intervjupersoner. Professionalitet är något exakt man uppnår, anser några, t.ex. efter genomgången ordinariebedömning, när man klarar sin budget eller blivit licensierad. Andra anser att är mer flytande, t.ex. när man kan ge professionella råd. Mer självförtroende och självsäkerhet är något som talar för att man är professionell.

"Jag är mer självsäker, men det kommer nog med att jag träffar fler kunder. Sedan har jag haft kunder som har sagt, 'men lilla gumman'. Första gången fick det gå, men andra fick jag säga att 'det här passar faktiskt inte'. Det kändes skönt att vara så pass självsäker att man kunde säga det."

Känslan av att vara professionell varierar också i olika situationer.

"Det beror helt enkelt på vilken kund man träffar och hur situationen är."

De som har varit försäljare tidigare påpekar en skillnad i att de har utvecklats till att ha mer långsiktiga lösningar och ett annat kundperspektiv för ögonen. En intervjuperson har prioriteringen i relationen mellan rådgivare och kund klar:

"Det är det första; kundens bästa, sen Skandias, sen mig... alltså, ett, det måste vara bra för kunden, två, det måste vara bra för Skandia, och tre, det ska vara bra för mig."

Utbildningen innehåller ett avsnitt om etik och moral, vilket en deltagare påpekar ledde till att man nu råder sina kunder med gott samvete.

"Jag ska kunna göra det här med ett gott samvete. Juridiken hade jag lite med mig sedan innan, men etiken. Den kunskapen jag inte hade sedan innan, helt enkelt."

Många sidor hos rådgivarna är gemensamma och det finns många anledningar till varför man tycker att man själv passar i rollen som rådgivare. Framför allt tycker alla att det är roligt att träffa människor, och att kunna skapa ett förtroende hos kunden och fylla det behov av rådgivning som finns. Det underlättar i arbetet som privatrådgivare att vara driftig och en tävlingsmänniska samt att motiveras av att sälja.

5 AVSLUTANDE DISKUSSION

Uppsatsens avslutande kapitlet innehåller en reflekterande diskussion som utgår från teorin, empirin och analysen av de båda. Därmed kommer vi att försöka besvara syftet.

Därmed har vi kommit till slutet av uppsatsen och det är dags att knyta ihop säcken. Syftet med uppsatsen var att analysera den påverkan som ett företags introduktionsutbildning har på individens lärande, samt betydelsen av socialisationen under denna lärprocess. Genom att först kartlägga deltagarnas upplevelse av utbildningen och deras utveckling, och sedan göra en analys av lär- och socialisationsprocessen under utbildningen, har vi fått en bas för att besvara uppsatsens syfte.

Under analysen har vi flera gånger slagits av bristen på utrymme för ifrågasättande, vilket vi först kritiserade. Utbildningens utformning har påverkat deltagarna att inte betvivla rutiner och handlingar. Men i slutfasen av arbetet inser vi att just detta inte nödvändigtvis är en svaghet i utbildningen. Det är lätt att med utgångspunkt i teorin kritisera anpassningsinriktat eller single-loop-lärande, ofta för att utvecklingsinriktat respektive double-loop-lärande beskrivs som idealt. När vi applicerar begreppen på SkandiaBankens introduktionsutbildning insåg vi att vi dragit förhastade slutsatser. I yrket som rådgivare är vikten av att vara effektiv inom givna mål och normer stor, och ifrågasättande av bakomliggande värderingar är oftast överflödigt. Den tyngdpunkt på anpassningsinriktat lärande som finns på SkandiaBanken anser vi vara idealt för den kommande yrkesrollen. Konsekvenserna är att man arbetar effektivt i den kundrådgivningssituation som är given.

Vi fann att den påverkan som utbildningen utgjorde ledde i huvudsak till ett anpassningsinriktat lärande, vilket medförde att deltagarna kan göra ett bra jobb som effektiva rådgivare.

I analysen motiverade vi att alla de fyra stegen i Kolbs lärprocess måste fungera tillfredställande för att deltagarnas lärande ska bli framgångsrikt. All sorts kunskap bör föras samman under lärprocessen. Det kan anses vara en brist i utbildningen att det endast finns ett litet utrymme för reflekterande observation och abstrakt begreppsbyggnad. De andra typerna av kunskap, divergent, assimilativ och konvergent ges för liten plats, vilket har som konsekvens att lärprocessen inte fullbordas till en cirkel. Om tyngdpunkten förskjuts mer mot assimilativ kunskap, kan deltagarna få andra förutsättningar för en mer mångfacetterad kompetens. Genom att dessutom tidigarelägga tillfällena när deltagarna själva genomför kundbesök, gärna simulerade, kan individerna ges nya praktiska erfarenheter som medför att lärprocessen går vidare och utvecklas. Genom det aktiva experimenterandet får deltagarna en ny konkret erfarenhet vilket på nytt startar lärprocessen, så att lärprocessen kan fortsätta med den nya upplevelsen som startpunkt. Genom det aktiva prövandet av arbetet som rådgivare uppstår kunskapsanvändningen.

Vi fann en styrka i utbildningens upplägg. Det erfarenhetsbaserade lärandet ökade eftersom utbildningen var anpassad till deltagarnas ackommodativa lärstil och det

fanns utrymme att utnyttja sina handledares och sina egna erfarenheter från utbildningstiden. Däremot fann vi ett hinder för deltagarnas lärande genom att det inte fanns tillräckligt med utrymme för reflektion. Vi fann även en brist i att utbildningen inte var anpassad till de enskilda deltagarnas förkunskaper, vilket vi tror minskade deltagarnas motivation.

Deltagarna trivs i de flesta avseenden med sina arbeten. De upplever att de själva har stort handlingsutrymme, först och främst sedan de blivit ordinariebedömda. Även värderingsutrymmet i form av återkommande utvärderingar har medfört en positiv upplevelse av handlingsfriheten. Dock tycks inte tolkningsutrymmet varit tillfredsställande, eftersom deltagarna själva inte tagit del i målutformningen. Balansen mellan arbetskrav och kontroll över situationen har upplevts som god överlag, vilket leder till att de flesta upplever sig ha aktiva arbeten. Ibland kan man dock uppleva stress för att kraven i samband med tentamina och licensieringsutbildningen är höga och kontrollen låg. Det sociala stödet som vi anser vara central, kommer både från kurskamraterna och handledarna. Den feedback som intervjupersonerna får i samband med handledarmötena upplevs vara jämlik samt givande, särskilt för utvecklingen av respondentens eget sätt att kommunicera och bemöta kunder.

Vi fann att det subjektiva handlingsutrymmet har varit stort under introduktionsutbildningen, medan andra delar av handlingsfriheten har varit begränsade. Den andra förutsättningen i miljön, feedback, fann vi var starkt bidragande till deltagarnas kunskapsanvändning.

Socialisationen betydde mycket under utbildningen även om deltagarna inte alltid var medvetna om detta. Effekten av detta är att den anpassande socialisationen och internaliseringen på SkandiaBanken i många fall har varit effektiv, dvs. deltagarna har relativt snabbt tillägnat sig den kultur som kännetecknar organisationen och agerat i enlighet med denna. Dock kan de nyanställda i vissa avseenden påverka utvecklingen till en bankkultur via externalisering genom sitt nya tankesätt. Eftersom arbetsplatsen är liten tycks man ha prägats mycket av sina kollegor på kontoret, och på så sätt socialiserats in i yrkesrollen och yrkesidentiteten. Handledarna har varit vägledande i många avseenden. Vissa faktorer pekar på att SkandiaBanken har en viss profil i sin rekrytering för att de nyanställda ska passa in i organisationen. Intervjupersonerna uttryckte i många avseenden likartade värderingar och mål, samtidigt som det utifrån sett finns många likheter i deras personligheter och inställning till jobbet.

Vi fann att socialisationen i form av metalärande var mycket central i deltagarnas utveckling. Den anpassande socialisationen och utbildningens upplägg med avseende på t.ex. handledning påverkar båda i riktningen att få de nyanställda att arbeta bra och trivas på arbetsplatsen i rollen som professionella rådgivare.

SkandiaBankens utbildning underlättar vägen för sina nyanställda medarbetare in i de nya arbetsuppgifterna. Därmed kan organisationen locka till sig kompetent och utvecklingsbar personal och förbli konkurrenskraftiga. Därför anser vi att SkandiaBankens introduktionsutbildning är en mycket god investering.

REFERENSER

- Andersson, C. (2000). *Kunskapssyn och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action. Individual and Organizational*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69, (3) 99-110.
- Argyris C. & Schön D. (1978). *Organizational learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aronsson, G. (1990). Kontroll och handling. I Aronsson, G. & Bergling, H. (Red.), *Handling och handlingsutrymme* (s. 69-93). Lund: Studentlitteratur.
- Aronsson, G. (1985). *Arbetsinnehåll - handlingsutrymme - stressreaktioner. Teorier och fältstudier*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E, (2000). Rutin och reflektion- förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I Larsson, S. (Red.). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (1996). *Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Sundbyberg: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P-E (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Englund, T. (1999). *Rekrytering, konkreta och praktiska råd för rekrytering och introduktion av medarbetare*. Göteborg: Tryckeri Framåt AB.
- Granberg, O. (1988). *PA och OU, Personalutveckling och organisationsutveckling*. Lund: Sanby Grafiska.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2000). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B (2000). Att leva och lära livet ut- livslångt lärande ur ett integrativt perspektiv. I Larsson, S. (Red.). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

- Holme I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: on becoming an individual in society*. San Francisco: Josey Bass.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krag Jacobsen, J. (1993). *Intervju. Konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (1993) *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindén, J., Westlander, G. & Karlsson, G. (Red). (1999). *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning*. Uppsala: TK tryckeri.
- Lindgren, U. (2000). *En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige*. Umeå: Umeå universitets tryckeri.
- Lundmark, A. (1998). *Utbildning i arbetslivet : utgångspunkter och principer för planering och genomförande av personalutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Maccoby, M. (1989). *Arbeta – varför det? Förändringar i arbete och motivation*. Stockholm: Svenska Dagbladets Förlag.
- McClelland, D.C. (1985). *Human Motivation*. London: Scott, Foresman & Co.
- Merriam, S.B (1988). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Moxnes, P. (1981). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Borås: Natur och Kultur.
- Nilsson, B. (1993). *Individ och grupp. En introduktion till grupp psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik: kvalitativt och kvantitativt*. Lund: Studentlitteratur.
- Peterson, B. (1990). Inlärdd hjälplöshet och depression. I Aronsson, G. & Bergling, H. (Red.), *Handling och handlingsutrymme* (s.159-173). Lund: Studentlitteratur.

- Repstad, P. (1987). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse: ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schou, P. (1991). *Arbetsmotivation: En studie av ingenjörer*. Göteborg: Institute for Management of Innovation and Technology.
- Selander, U-B. & Selander, S. (1989). *Professionell handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- SkandiaBanken. Internt material.
- SkandiaBanken. www.skandiabanken.se 2002-04-10.
- Stenaasen, S. & Sletta, O. (2000). *Grupprocesser. Om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Svanberg Hård, H. (1992). *Informellt lärande*. Linköping: Linköpings universitet, Pedagogiska institutionen.
- Swedsec AB: www.swedsec.se 2002-05-14.
- Thurén, T. (1986). *Orientering i källkritik: Är det verkligen sant?* Solna: Esselte Studium.
- Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Intervjuguide, deltagare

Namn? Ålder?

Början/Förväntningar

Vad fick dig att söka jobb/vilja börja jobba på Skandiabanken?

Vad hade du för utbildning innan du kom till Skandiabanken? Arbetslivserfarenhet?

Hur upplevde du att du blev välkommen på den nya arbetsplatsen?

Vilka förkunskaper har/hade du inom området där du jobbar nu?

När gick du utbildningen?

Hur länge hade du varit på arbetsplatsen innan utbildningen i Malmö började?

Vad var det som kändes spännande med att börja introduktionsutbildningen?

Vad förväntade du dig av introduktionsutbildningen?

Vilken information om/bild av introduktionsprogrammet fick du innan du påbörjade det?

Berätta om utbildningen! Vad kommer du ihåg från det?

Är den som du hade tänkt dig?

Vilka mål hade du innan du började? Dina mål nu?

Varför har målen förändrats?

Vad tror du är det övergripande syftet med introduktionsutbildningen på Skandiabanken?

Tycker du att de förväntningar och mål du hade inför utbildningen har uppfyllts?

På vilket sätt eller varför inte?

Mitten/upplevelser/lärande

Vad gör du idag? Hur upplever du det?

Varför tror du att det här jobbet passar dig?

Vad tycker du om att vara rådgivare på Skandiabanken?

Hur tycker du att teori och praktik hängde ihop under utbildningen?

Vilken del av kursen lärde du dig mest av?

Borde någon del få större utrymme? Varför?

Hur tycker du undervisningsformerna passade dig?

Hur var det att återgå till klassrumsundervisning?

Hur var arbetsbelastningen under de olika delarna av kursen?

Vad motiverade dig genom utbildningen?

Hur skiljer sig det du gör **idag** från de första 5 månaderna?

Vilken möjlighet fanns att själv påverka upplägget på utbildningen? T ex att fördjupa sig inom något ämne?

Vad var svårt? Vad var (för) lätt?

Efter en dag i klassrummet, hur reflekterade du över det du hört?

Hur utvärderar ni utbildningen? Muntligt/skriftligt?

Tycker du att det var tillräckligt med utvärderingar?

Hur upplevde du att eventuell kritik emottogs?

Har du själv fått feedback på dina insatser under utbildningen? Vilken form? Av vem?

Slutet/förändring

Vad har utbildningen **inneburit** för dig?

Hur har du **utvecklats** under utbildningen?

Vilka kunskaper har du haft mest nytta av? Varför?

Tror du att ditt sätt att bemöta kunder har förändrats? Varför?

Har utbildningen förändrat dig på något sätt? Hur upplever du den förändringen?

Gav utbildningen dig några tankeställare? Hur kändes det?
Vad tyckte du om introduktionsutbildningen i stort?
Vad är det viktigaste du har lärt dig av introduktionsutbildningen?
På vilket sätt uppfyllde utbildningen dina förväntningar?
Tror du att utbildningen på något sätt har förändrat ditt sätt att **tänka**?
Tycker du att du har blivit en professionell rådgivare?
Ser du någon annan förändring; bortsett från ditt sätt att arbeta?
Har kursen förändrat din syn på vad arbetet skulle handla om? Känns det positivt/negativt?
Vad lärde du dig av sambesöken?
Tycker du att begreppet "se och lära" är aktuellt för utbildningen? På vilket sätt?
Hur tror du att ditt sätt att arbeta **nu** är påverkat av utbildningen? I vilka avseenden?
Är det några kunskaper som du inte använder?
Har du någon gång upplevt att du fått omvärdera dina tidigare kunskaper/erfarenheter?
Hur upplevde du det?
Vad är det mest värdefulla du lärde dig? Varför?
Vad har motiverat dig genom utbildningen?

Vad tycker du är svagheter med utbildningen? Styrkorna?
Hur tycker du att utbildningen skulle kunna förbättras?
Är det något moment du saknade på kursen?

Handledare

Hur valdes din handledare ut? Vem är det?
Vilken typ av hjälp har du fått av din handledare?
När vänder du dig till din handledare?
Har du haft möjlighet att ge feedback på handledningen?
Hur fungerade handledningen?
Vilka egenskaper anser du att en handledare bör ha?
Vad lärde du dig av din handledare?

Gruppen/kommunikation

Hur upplevde du storleken på gruppen? För stor/för liten?
Vad tror du den enskilde deltagaren kan tillföra gruppen?
Vad lärde **du** dig av gruppen?
Vad betydde gruppen för dig? Varför?
Hur fungerade kommunikationen inom gruppen?
På vilket sätt får man ta del av organisationskulturen här på SkandiaBanken?

VAD HAR DU LÄRT DIG?

Utbildningsplan för Rådgivare: Privatspar och Försäkring

		Tid	Plats	Innehåll
Start	Upstart	2 veckor	Kundområdet	Etablera kontakt med kollegorna på kundområdet samt genomföra datautbildning och introduktion. Deltaga på minst fem kundbesök.
Etapp 1	Teori	2 veckor	Skandiaskolan Malmö	Introduktion, Utbildning i IT, Lag & Avtal och Trygghetsförsäkring. Grunder i säljträning. Ringkväll (kundmötesbokning)
Etapp 2	Studier och sambesök	2 veckor	Kundområdet	Instudering av Lag & Avtal och Trygghetsförsäkring. Deltaga på minst fem kundbesök/vecka. En ringkväll/vecka.
Etapp 3	Teori	5 veckor	Skandiaskolan	Tentamen: Lag & Avtal och Trygghetsförsäkring. Utbildning i Investeringskolan, Försäkringsteknik, Juridik, Beskattning, Produktkännedom, PSS-Säljträning. Praktisk träning, Praktikfall Spar. Självstudier.
Etapp 4	Studier och sambesök	1 vecka	Kundområdet	Instudering av Investeringskolan och Försäkringsteknik. Deltaga på minst tre kundbesök.
Etapp 5	Teori	3 veckor	Skandiaskolan	Tentamen spar teori & praktik och försäkringsteknik. Praktisk hantering Liv, Konkurrensjämförelser, Skrivträning, IT. Ringkväll. Praktisk träning. Praktikfall. Självstudier.
Etapp 6	Studier och sambesök	2 veckor	Kundområdet	Instudering i Beskattning & Juridik. Deltaga på minst fem kundbesök/vecka. En ringkväll/vecka.
Etapp 7	Teori	1 vecka	Skandiaskolan	Tentamen Juridik och Beskattning. Praktisk träning.
Etapp 8	Studier och sambesök	2 veckor	Kundområdet	Lösa praktikfallet. Deltaga på minst fem kundbesök/vecka. En ringkväll/vecka.
Etapp 9	Teori	1 vecka	Skandiaskolan	Examination - Praktikfall.