



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: Ped 460
Magisteruppsats, 20 poäng
61-80 poäng
Datum: 2002-06-06

NÄR SMÅFÖRETAGARE MÖTER FORSKARE

En studie av erfarenhetslärande och kompetensutveckling
hos chefer som deltar i KrAft-projektet

Jan Karlsson

Handledare:
Piotr Szybek

Abstract

Arbetets art: 61 – 80 poängs uppsats i pedagogik

Sidantal: 54

Titel: *När småföretagare möter forskare – En studie av erfarenhetslärande och kompetensutveckling hos chefer som deltar i KrAft-projektet.*

Författare: Jan Karlsson

Handledare: Piotr Szybek

Datum: 2002-06-06

Bakgrund: Det finns ett stort behov i dagens kunskapsorienterade samhälle av att både näringsliv och högskolor samverkar. Stiftelsen för Kunskap och Kompetensutveckling, KK-stiftelsen, har tagit initiativet att starta upp ett större kompetensutvecklingsprojekt för företagare. Det heter KrAft-projektet. Det finns idag knutet till ett flertal svenska universitet och högskolor. I detta projekt möts företagare från små och medelstora företag tillsammans olika med forskare. I kursinnehållet utgår man från företagarnas behov som bygger på en erfarenhetsbaserad pedagogik. Projektet har fått ett mycket positivt bemötande från näringsliv och högskolor. Denna studie är gjord i en KrAft-grupp med skånska småföretagare som är knutna till Lunds Universitet. Gruppen är en av de allra första i landet som ingår i KrAft-projektet.

Syfte: Det övergripande syftet med denna undersökning är att analysera individuella erfarenhetsbaserade läroprocesser hos småföretagare för att få kunskap om hur lärandet påverkas av deras deltagande i KrAft-projektet. Avsikten med studien är att få svar på följande tre forskningsfrågor: Vilken inverkan har utbytet med forskare på individernas lärande? Hur påverkar deltagarna varandra i lärandet? Upplever deltagarna att deras lärande genom KrAft-träffarna leder till någon förändring/utveckling i företagen? T ex affärsutveckling eller tillväxt?

Metod: Denna undersökning är en empirisk kvalitativ studie. De vetenskapliga metoder som använts är observationer vid tre stycken KrAft-träffar, samt djupintervjuer med fem chefer som deltar i projektet.

Resultat: Studien visar på att KrAft-projektets pedagogiska uppläggning resulterar i en mängd skilda erfarenhetsbaserade läroprocesser hos cheferna. Det kan vara att cheferna testar sina kunskaper i relation till sina medarbetare på företagen, får kraftfulla reflektionsprocesser, avlärande, metalärande, mm. Även deltagargruppens öppenhet stimulerar lärandet. Men det finns även det som hindrar och begränsar lärandet. Det kan vara forskarnas dåliga beredskap på chefernas kunskapsnivå, deltagarnas brister i att identifiera och problematisera sina kunskapsbehov mer i detalj, samt chefernas otydliga befogenheter ute på företagen.

Nyckelord: Erfarenhetsbaserat lärande, erfarenhetslärande, upplevelsebaserat lärande, experiential learning, småföretagare, KrAft-projektet, Kolb och Boud.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	2
2 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	6
3 TEORI	7
3.1 ERFARENHETSBASERAT LÄRANDE	7
3.2 EN HISTORISK TILLBAKABLICK: DEWEY, PIAGET OCH LEWIN	7
3.2.1 John Dewey (1859-1952)	7
3.2.2 Jean Piaget (1896-1980)	8
3.2.3 Kurt Lewin (1890-1947)	8
3.2.4 Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande	9
3.3 LÄRA AV ERFARENHET - FEM KRITERIER	10
3.3.1 Erfarenheten och upplevelsen (the experience) utgör en grund och stimuli för lärande	10
3.3.1.1. Hinder för lärande av erfarenhet	10
3.3.1.2. Reflektionens betydelse för lärandet	11
3.3.2 Personer som lär sig något (learners) konstruerar aktivt sina erfarenheter	12
3.3.3 Lärande är en holistisk process	13
3.3.4 Lärande är en social och kulturell konstruktion	15
3.3.5 Lärande påverkas av det socio-emotionella sammanhanget	17
3.3.5.1 Inlärld hjälplöshet	17
3.4 SAMMANFATTNING	18
4 METOD	19
4.1 KVALITATIV ANSATS	19
4.2 DENNA KVALITATIVA STUDIES GENERALISERBARHET	19
4.3 VARFÖR EN EMPIRISK STUDIE AV ERFARENHETSBASERAT LÄRANDE HOS SMÅFÖRETAGARE SOM MÖTER FORSKARE?	20
4.4 LITTERATURGENOMGÅNGEN	20
4.4.1 Källkritik	21
4.5 FÖRFÖRSTÅESENS BETYDELSE SETT UR ETT HERMENEUTISKT PERSPEKTIV	21
4.6 UNDERSÖKNINGENS UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE	23
4.6.1 Kraftgruppens sammansättning	23
4.6.2 En Kraft-träffs innehåll och upplägg	24
4.6.3 VAL AV METODER	25
4.6.4 En översikt på hur datainsamlingen gick till	25
4.7 ATT ANVÄNDA OBSERVATIONER	25
4.7.1 Upptakten till studien och första kontakten med gruppen	26
4.7.2 Rollerna som observatör	27
4.7.3 Dokumentation vid observation	28
4.7.4 Problem i samband med observationer	29
4.7.5 Observationer kombinerade med intervjuer	30
4.8 ATT ANVÄNDA KVALITATIVA FORSKNINGSINTERVJUER	31
4.8.1 Antalet intervjuer och hur urvalet gick till	31
4.8.2 Intervjuguidens roll och förhållningssättet som intervjuare	32
4.8.3 Utskrivandet av intervjuerna och hanterandet av konfidentiellt material	34
4.9 FORSKNINGSPROCESSEN OCH TRE FÖRKLARINGSMODELLER – INDUKTION, DEDUKTION & ABDUKTION	34
4.10 ANALYSEN	35
4.10.1 Skillnader mellan litterära texter och intervjutexter vid analys och tolkning	35
5 ANALYS MED TEORIER	37
5.1 ERFARA OCH TESTA – LÄROCYKELN I PRAKTIKEN	37
5.2 HINDER FÖR LÄRANDET	38
5.3 REFLEKTIONENS BETYDELSE FÖR LÄRANDET	40
5.4 TIDIGARE KUNSKAPER OCH KÄNSLOR I NUET PÅVERKAR LÄRANDET	42
5.5 INRE VETANDE OCH PERSONLIGA INSIKTER	43
5.6 ÄVLÄRANDETS BETYDELSE	43

5.7 METALÄRANDE – ANPASSNING OCH HÅLLA INNE MED SINA ÅSIKTER	45
5.8 MAKTFÖRHÅLLANDEN INOM KRÄFT-GRUPPEN SOM PÅVERKAR DELTAGARNAS LÄRANDE	45
5.9 DEN MANLIGA DOMINANSEN & KVINNLIGA MINORITETEN	46
5.10 MÄNNISKORS OLIKA UPPFATTNINGAR STIMULERAR NYTT LÄRANDE	47
5.11 STÖD OCH TILLIT FRÅN ANDRA I GRUPPEN PÅVERKAR LÄRANDET	48
5.12 DELTAGARNAS PERSONLIGA MÅL	48
5.13 DELTAGARNAS FÖRSLAG TILL FÖRBÄTTRINGAR AV KRÄFT-TRÄFFARNA	49
6 DISKUSSION	50
6.1 CHEFERNAS ERFARENHETSBASERADE LÄROPROCESSER	50
6.2 NÅGRA AVSLUTANDE REFLEKTIONER PÅ RESULTAT, SLUTSATSER OCH TVÅ TEORIER	54
6.2.1 Inga generella slutsatser utifrån forskningsfrågorna	54
6.2.2 Två teorier som inte kom till användning	55
6.3 FORTSATT FORSKNING	55
REFERENSER	56
BILAGOR 1-6	

1 Inledning

Vi lever i en tid där olika aktörer i samhället blir allt mer beroende av att samverka. Detta då kompetens, lärande och kunskap hela tiden förändras i allt snabbare takt och kraven på förnyelse och utveckling ständigt fordrar nya former av strategier. Information och kunskap är en "färsvara". Detta gäller för stora och små företag inom näringslivet, liksom för universitet och högskolor inom utbildningsväsendet. I tidningen "Computer Sweden" kunde man den 11/1-02 läsa:

MIT enar forskning och företagande

Det välkända amerikanska universitetet Massachusetts Institute of Technology, vill göra klyftan mindre mellan forskning och företagande. Därför har man nyligen börjat bygga upp ett nytt center inkom för detta.

I USA finns det en utveckling mot att universitet och högskolor börjar samverka och ha olika former för kunskapsutbyte med näringslivet. Denna utveckling har även påbörjats här i Sverige. Detta är en nödvändig utveckling, menar Per Dahl, som gjort en rapport för Svenskt Näringsliv om Högskolan i Jönköpings framgångsrika verksamhet gentemot företag. I tidningen "Entreprenör" 11/1-02 betonar han vikten av att högskolorna behöver öppna upp sin verksamhet för att skapa framgångsrika relationer till företag. En uppgift som han i längden ser som en ren överlevnadsstrategi, då samhället blir allt mer kunskapsorienterat samtidigt som kraven på högre utbildning ökar. "*Då blir det nödvändigt för högskolorna att samverka med andra intressenter än staten annars är risken stor att den högre utbildningen kommer att svälta ihjäl*", säger Per Dahl.

Detta gäller även för företagen. De behöver också hitta bra strategier för sin överlevnad i dagens kunskapsorienterade samhälle. Stiftelsen för Kunskap- och Kompetensutveckling, KK-stiftelsen (som består av gamla löntagarfonderna) har startat upp och stödfinansierar ett projekt med kurser för små och medelstora företag. Projektet kallas för KrAft-projektet och står för Kompetens, Reflektion, Affärsutveckling och Tillväxt (www.kraftprov.nu).

Målsättningen med projektet är att:

- Genomföra kompetensutvecklande insatser på en kvalificerad nivå för små och medelstora företag, med 10-250 anställda. Det skall ske inom områden som omvärldsanalys/marknad, ledarskap/organisation och nätverk – alla områden som har förändring och lärande som bärande inslag.
- Skapa pedagogiska modeller för att överföra forskningsresultat mellan högskola och företag.
- Fördjupa samarbetet mellan högskolor och universitet.
- Sammanföra företagare som möjliggör kunskapsutbyte direkt mellan företag.
- Projektets aktiviteter skall komma den traditionella grundutbildningen och forskningen på högskolor och universitet till godo.

Rent praktiskt och konkret går det till så att man bildar s.k. KrAft-grupper som består av 5-7 företag som vart och ett representeras av minst två personer, se bilaga 1. Pedagogiken i projektet är förankrat i deltagarnas egna behov. Kursinnehållet och de utvecklingsteman/moduler som skall tas fram sker genom att företagarna själva definierar dem utifrån de behov och problem de har ute på företagen. Det får hjälp med detta av KrAft-projektledaren och KrAft-handledaren. Projektledaren är en forskare från högskolan, vars

uppgift är att organisera och leda utvecklingsdagarna. För det ändamålet använder han högskolans kunskapsbank, sina kontakter med andra forskare, och andra källor vid behov. Handledaren är en person med stor erfarenhet från näringslivet. Hans roll är att stötta och vara en sparringpartner för deltagarna, samt vid behov göra en del insatser i deltagarnas företag.

Det här projektet har fått mycket positivt bemötande från näringslivet och högskolan. Det har även skrivits en hel del om KrAft-projektet i pressen. Redan vid starten år 2001 fanns det artiklar i olika tidningar. Se bil. 2., med artikel från tidningen Företagaren, 2001. Man har även varit noggrann redan i ett tidigt skede att utvärdera och kvalitetssäkra projektet. Prof. Lars-Erik Olsson vid Chalmers i Göteborg har skrivit en rapport som är en utvärdering av KrAft-projektet. Hans sammanfattande analys är mycket positiv. *”Utvärderingen visar på ett framgångsrikt inre arbete som uppvisar alla karakteristika på ett professionellt förhållningssätt”* (s 30).

KrAft-projektet är i dag etablerat vid flera högskolor i Sverige, t ex i Lund, Jönköping, Göteborg och vid Umeå universitet. Arbetet med denna studie har gjorts i en KrAft-grupp med skånska småföretagare från flera olika branscher. Denna grupp är knuten till Lunds Universitet. Undersökningen gjordes under hösten 2001 och innefattade observationer vid KrAft-träffar och djupintervjuer med cheferna på de deltagande företagen. Syftet med undersökningen är att undersöka chefernas erfarenhetsbaserade läroprocesser. M a o det lärande de upplevde genom sitt deltagande i projektet, både i utbyte med forskarna och med varandra i gruppen. Avsikten med studien är också att försöka ta reda på om deltagarna upplever att deras lärande leder till någon förändring/utveckling i företagen, t ex affärsutveckling eller tillväxt. Detta är ju något som KrAft-projektet utlovar och är därför intressant att undersöka.

Denna KrAft-grupp är en av de första i landet. Man kan se dem som en slags ”pionjärer” i det här projektet. Många av de erfarenheter de gör genom sitt lärande kommer att komma många andra KrAft-grupper till gagn. Därför är denna studie ett viktigt bidrag till att dokumentera erfarenhetslärande i en premiärgrupp som kan användas till att utveckla projektets pedagogiska målsättningar ytterligare. Detta är något även prof. Lars-Erik Olsson betonar i sin rapport: *”Den erfarenhetsbaserade pedagogik som ingår i konceptet ges härmed också förutsättningar att utvecklas fortare och bättre utifrån att premiärgrupperna kan fungera som referenspunkter och erbjuda masterplan för arbetet* (s 29).

Min personliga förhoppning är att även andra människor med ett intresse för erfarenhetslärande och lärande i arbetslivet skall ha glädje av denna undersökning. Det kan vara studenter, forskare, företagare eller andra som på olika sätt är intresserade av människors lärande och personliga utveckling.

Jan Karlsson juni 2002

2 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med denna undersökning är att analysera individuella erfarenhetsbaserade läroprocesser hos småföretagare för att få kunskap om hur lärandet påverkas av deras deltagande i KrAft-projektet. Avsikten med studien är att få svar på följande forskningsfrågor:

- Vilken inverkan har utbytet med forskare på individernas lärande?
- Hur påverkar deltagarna varandra i lärandet?
- Upplever deltagarna att deras lärande genom KrAft-träffarna leder till någon förändring/utveckling i företagen? T ex affärsutveckling eller tillväxt?

3 Teori

Det här kapitlet inleds med en definition på erfarenhetsbaserat lärande. Sedan följer en kort historisk bakgrund av tre betydelsefulla teoretikers bidrag till lärande genom erfarenhet. Resterande delen av kapitlet behandlar fem viktiga kriterier av förhållanden för lärande som grundar sig på mänskliga erfarenheter och upplevelser.

3.1 Erfarenhetsbaserat lärande

Först en definition på erfarenhetsbaserat lärande (experiential learning):

. . . it may be useful to summarize . . . the characteristics of the experiential learning process by offering a working definition on learning. **Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.** This definition emphasizes several critical aspects of the learning process as viewed from the experiential perspective. First it emphasis on the process of adaptation and learning opposed to content or outcomes. Second is that knowledge is a transformation process being continuously created and recreated, not an independent entity to be acquired or transmitted. Third, learning transforms experience in both its objective and subjective forms. (Kolb, 1984, s 38).

Denna definition av vad erfarenhetsbaserat lärande är har jag tagit fasta på i denna uppsats. Betoningen är att både lärandet och kunskapen är en ständigt föränderlig process som uppstår genom individens upplevelser och erfarenheter.

3.2 En historisk tillbakablick: Dewey, Piaget och Lewin.

Enligt Kolb (1984) finns det finns tre personer som varit föregångare inom erfarenhetsbaserat lärande. De är; John Dewey, Jean Piaget, och Kurt Lewin.

3.2.1 John Dewey (1859-1952)

Dewey betonade vikten av att bygga på upplevelser och erfarenheter som stimulerar till lärande och utbildning.

Just as no man lives or dies to himself, so no experience lives and dies to itself. Wholly independent of desire or intent, every experience lives on in further experiences. Hence the central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences (Dewey, 1938)

Dewey grundade sina teorier om lärande på barns och ungdomars lärande och han har blivit känd för sitt erfarenhetsbaserade motto, "Learning by doing." Det avser att den lärande eleven skall vara den aktive i undervisningssituationer och att läraren skall vara en handledare.

Dewey var ofta kritisk till den tidens pedagogik, som ofta gick ut på att låta elever ”rabbla” och repetera den kunskap de skulle lära in. Han ansåg i stället att lärarens uppgift var att uppmärksamma elevernas intressen och stimulera dem till lösning av olika problem. Eleverna är motiverade av fyra behov eller intressen: 1) socialt behov av gemenskap, 2) nyfikenhet i att utforska, 3) lust att skapa och tillverka, samt 4) ett estetiskt intresse (Dewey 1980).

3.2.2 Jean Piaget (1896-1980)

Piaget (1969) beskriver lärande som en utveckling i olika stadier. Han beskriver också individens anpassning till sin omgivning i termer av en adaptationsprocess. Han menade att individen är i en process där denne strävar efter att vara i jämvikt med sin omvärld. Den kan beskrivas på följande sätt:

- Genom *adaptionsprocessen* anpassar individen sitt eget tänkande för att ta in ny information och nya erfarenheter. Det sker genom assimilation och ackommodation.
- Genom *assimilation* läggs nya erfarenheter till de individen redan har. Man förstår omgivningen och handlar på samma sätt som i liknande tidigare situationer.
- Genom *ackommodation* förnyar individen sina erfarenheter och tänkande för att kunna anpassa dem till den yttre omgivningen. Här behöver individen förändra sin kunskap för att kunna förstå, handla och vara i jämvikt med sin omvärld.

Liksom Dewey grundade Piaget sina teorier på studier av barn och ungdomars utveckling och även han var ibland kritisk till skolans oförmåga att ta till vara individernas naturliga förmåga att experimentera och lära av sina upplevelser och erfarenheter:

There is on remarkable aspect of thought at this stage which was largely overlooked because traditional instruction in schools almost totally ignored it (in defiance of the most technical and scientific requirements of modern society), namely the spontaneous development of an experimental spirit, which is impossible to establish at the level of concrete operations but which the combinatorial system and the prepositional structures render accessible, once the proper occasion is provided, (Piaget & Inhelder, 1969 s 145).

Det Piaget även beskriver här är utvecklingsstadier av individens förmåga att från enbart tänka i konkreta termer i relation till den omedelbara fysiska verkligheten, till att hantera och kombinera mer abstrakta fenomen. Det sker genom att denne lär sig och utvecklas genom en spontan förmåga att experimentera/testa, när omgivningen tillhandahåller de möjligheterna. Något som går igen hos Kolb (1984) där han visar på liknande teorier i den s.k. Lärocykelns olika stadier. Mer om det i avsnitt 3.2.4.

3.2.3 Kurt Lewin (1890-1947)

Kurt Lewin, till skillnad från Dewey och Piaget, byggde sin teoribildning på studier av hur vuxna människor lär sig av sina erfarenheter, som individ och i grupp. Lärandet hos individen sker som ett resultat av förändring i kognitiva strukturer. Lewin har inte själv skrivit mycket om sitt arbete, men Lippit (1949) som var en kollega till Lewin, beskriver hur Lewin utvecklade den s.k. *Laboratoriemetoden* som är en metod för smågrupper (laboratories) med målsättning till lärande och förändring. Genom detta arbete uppstod de s.k. T-grupperna (T betyder training), som är en ostrukturerad grupp med en passivt observerande gruppledare,

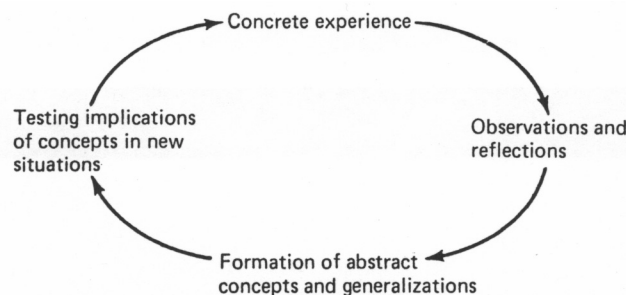
som ger feedback till deltagarna på vad han observerar i deras beteende och handlande. Genom denna feedback får deltagarna förbättrad möjlighet till lärande, förändring och ökad självinsikt. Man insåg att denna praktiska erfarenhet i grupp, feedback och analys av vad som hände i gruppen, gav större kunskaper än vad en föreläsning i ämnet gav. Han kallade den forskningen som var inriktad på social handling och beslutsfattande för *aktionsforskning*.

Kolb (1984) som ingående studerat och använt sig av Lewins tankegångar har sammanfattat några av dessa i en av sina modeller.

3.2.4 Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande

Kolb (1984) har sammanfört Lewins teorier om lärande genom erfarenhet i en (numera välkänd) modell. De olika delarna i denna lärocykel kan beskrivas på detta sätt:

- I den *konkreta erfarenheten* finns den omedelbara upplevelsen, som också står i centrum för själva lärandet.
- Den konkreta erfarenheten studeras och granskas genom *observation* och *reflektion*.
- Reflekterandet leder till en djupare förståelse av den konkreta erfarenheten, genom att *generalisera* och skapa *abstrakta begrepp*. T ex genom att utforma teorier.
- Den djupare förståelsen *prövas i nya situationer* genom problemlösning och nya sätt att handla.



Figur 3.1 The Lewinian Experiential Learning Model (Kolb 1984, s 21)

Innehållet av modellen beskriver Kolb med egna ord på följande sätt:

Two aspects of this learning model are particularly noteworthy. First is its emphasis on *here-and-now concrete experience* to validate and test abstract concepts. Immediate personal experience is the focal point for learning, giving life, texture, and subjective personal meaning to abstract concepts and at the same time providing a concrete, publicly shared reference point for testing the implications and validity of ideas created during the learning process. When human beings share an experience, they can share it fully, concretely *and* abstractly.

Second, action research and laboratory training are based on *feedback processes*. Lewin and his followers believed that much individual and organizational ineffectiveness could be traced ultimately to a lack of adequate feedback processes. This ineffectiveness results from an imbalance between observation and action – either from a tendency for individuals and organizations to emphasize decision and action at the expense of information gathering, or from a tendency to become bogged down by data collection and analysis. The aim of the laboratory method and action research is to integrate these two perspectives into an effective, goal-directed learning process (Kolb 1984, s 21).

I innehållet av modellen kan man även se paralleller med till Dewey och Piaget teorier. Båda dessa betonar också vikten av den ”här och nu” och den ”direkt upplevda” erfarenheten för lärandets betydelse. Både för abstrakt tänkande, testande och användande av detta i praktiskt handlande.

Det finns dock viss kritik mot denna modell. Boud, Keogh & Walker (1985) menar att tyvärr diskuterar Kolb inte särskilt ingående hur stadiet av observation och reflektion går till. De anser att detta stadie kan förstås som individens sätt att associera en ny idé med en gammal. De tycker inte modellen bidrar till förståelsen för vilka beståndsdelar som själva reflektionsprocessen innehar. Mer om reflektionens betydelse och Bouds teoribildning kommer i följande avsnitt.

3.3 Lära av erfarenhet - fem kriterier

David Boud är professor och forskare vid University of Technology i Sydney. Han har skrivit flera böcker om erfarenhetsbaserat lärande. Tillsammans med Cohen & Walker (1993) har Boud identifierat fem kriterier av förhållanden som finns vid lärande av erfarenhet. Här har han valt ut det som är mest utmärkande vid denna typ av lärande. Det är: 1) Erfarenheten utgör en grunden och stimuli för lärande. 2) Den som lär sig konstruerar aktivt sin erfarenhet. 3) Lärande är en holistisk process. 4) Lärande är en social och kulturell konstruktion. 5) Lärande påverkas av det socio-emotionella sammanhanget.

3.3.1 Erfarenheten och upplevelsen (*the experience*) utgör en grund och stimuli för lärande

Varje erfarenhet är potentiellt en möjlighet för lärande. Vanligen väljer vi att inte fokusera på de möjligheter till lärande i vårt dagliga liv, då de kan leda oss in på alltför många olika områden för mänskligt och medmänskligt upptäckande. Det kan vara personligt eller opersonligt, formellt eller informellt, och systematiskt eller ostrukturerat. Början till lärande sker först när vi urskiljer någon aspekt i vår erfarenhet från vilken vi har något att lära. Det kan vara när vi har ett behov av att lära och ser till att få det behovet tillfredsställt: ”Jag behöver en ny bil och jag måste kolla upp olika möjligheter”. Lärande kan också ske av en händelse från en erfarenhet vi enbart känt oss dragna till. T ex när man fått lust att lyssna på musik, upptäcker man hur mycket man lärt sig om en favoritkompositörs verk (Boud, *et al.* 1993).

Effekterna av erfarenheter påverkar allt lärande: vad man inspireras av, vad man undviker och hur man hanterar en uppgift. Allt detta är kopplat till vad som hänt tidigare (Boud & Miller 1996). Tidigare erfarenheter som haft en positiv eller negativ effekt, stimulerar eller undertrycker nytt lärande (Boud, *et al.* 1993).

3.3.1.1. Hinder för lärande av erfarenhet

Jarvis (1992) betonar också kopplingen mellan erfarenhet/upplevelse och lärande. Men alla människor lär sig inte alltid något från sina erfarenheter. Jarvis påvisar att det finns tre olika typer av icke-lärande (nonlearning) som respons på erfarenheter. 1) *Antagande/förmodan*; som innebär en känsla av tillit till att världen inte förändras och därför kan framgångsrika

handlingar upprepas. Ett vanligt sätt att hantera bekanta, ofta sociala vardagsupplevelser på, som sker närmast mekaniskt och utan större tänkande. Naturligt med tanke på att det skulle vara alltför oangenämt för människor att behöva överväga varje ord och handling i alla sociala situationer. 2) *Nonconsideration*; är ett annat sätt då man inte tar hänsyn till erfarenheter som skulle kunna leda till lärande. Det kan vara av flera skäl, t ex. människor är för upptagna av annat, rädsla för vad en handling kan resultera i, förstår inte situationen eller på grund av oförmåga. 3) *Avvisande* (rejection), är när människor avvisar möjligheten för lärande av en upplevelse. T ex. när en äldre (eller yngre) person upplever komplexiteten i en modern stad och utbrister: "Jag förstår inte vad som håller på att hända med den här världen!" Här finns möjligheten till erfarenhetsbaserat lärande om vår komplexa värld, men istället för att undersöka och försöka förstå den, avvisar vissa människor möjligheten. Då tjänar avvisandet till att bekräfta och behålla en gammal uppfattning (Jarvis, 1992).

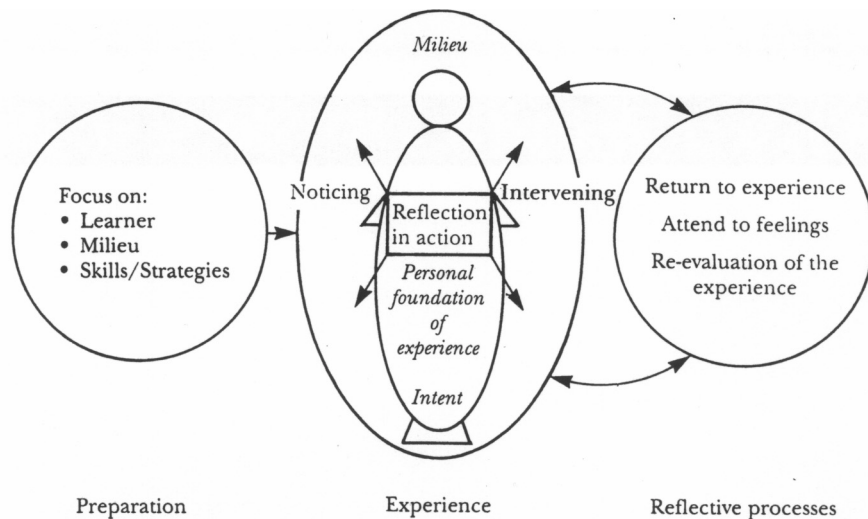
Boud & Walker (1993) beskriver också hinder (barriers) för lärande. När man tittar på ursprunget till hindren för en har person som möjlighet att lära, finner man att de finns både i det *inre* hos personen själv och i den *yttre* miljön. De inre kan handla om tidigare negativa erfarenheter, antaganden och uppfattningar som accepterats om vad man kan klara av. Det kan också vara begränsande uppfattningar om vilken form av lärande som fungerar. Inre hinder kan också vara brist på medvetenhet om ens egna föreställningar, vilket känslomässigt tillstånd man befinner sig i eller olika beteende mönster. Yttre hinder kan komma från människor, inlärningsmiljön, den personliga situationen och sammanhanget man befinner sig i samt, sociala krafter som fördomar, kulturella förväntningar, klasskillnader med mera.

3.3.1.2. Reflektionens betydelse för lärandet

Reflection is turning a topic over in various aspects and in various lights so that nothing significant about it shall be overlooked – almost as one might turn a stone over to see what its hidden side is like or what is covered by it (Dewey, 1991, s 57).

Erfarenhet allena är inte nyckeln till lärande. Men vad är det då som får en erfarenhet att bli till lärande? Vad är det som gör att en person som lär sig något får ut maximala nyttan ur lärosituationen? Hur kan denne använda sina erfarenheter i ett nytt sammanhang? Vad är det som gör att vissa verkar få större behållning än andra? Desto mer Boud *et al.* tänkt på de här sakerna, desto mer har de kommit fram till betydelsen av *reflektion*. Vad är det man vanligtvis tänker på med ordet reflektion? På ett fysiskt plan handlar det ofta om speglar och att se en parallell bild av verkligheten. Ur en mänsklig synvinkel är det ofta att tänka över något under tystnad och få förståelse för de erfarenheter vi har haft. Det kan också ske i samspråk tillsammans med andra t ex. i gruppdiskussioner (Boud *et al.* 1985)

Boud & Walker (1993) har arbetat fram en modell för reflektionsprocessen och hur man underlättar lärandet genom erfarenheter. Den bygger på en systematisk studie av de olika faktorer som är viktiga vid denna form av lärande. Modellen har tre faser, *Förberedelse* (preparation) för upplevelsen/erfarenheten, *Upplevelsen/erfarenheten* (experience), och *Reflektionsprocess* (reflective process).



Figur 3.2 Model of reflection process in learning from experience Boud & Walker (1993, s 77)

Modellen har tre nyckelfaktorer: *Återvända till upplevelsen*, (return to experience), dvs när man går tillbaka och minns upplevelsen utan att döma eller värdera. *Uppmärksamma känslor*, (attend to feelings), som kommer upp i samband med att man minns upplevelsen. Känslor som stör reflektionsprocessen behöver tas om hand och känslor som stödjer den utvecklas. *Utvärdering*, (re-evaluation) av ens erfarenheter sker genom att man jämför upplevelsen med tidigare erfarenheter, integrerar den nya upplevelsen med befintligt kunskap, testar den på något sätt och gör den till sin egen (Boud & Walker, 1993).

En annan faktor som modellen visar på är att reflektion inte bara sker efter en erfarenhet, utan också sker mitt i händelsernas centrum av upplevelsen, *reflektion i handling* (reflection-in-action). Hur detta sker är beroende av ens *avsikt* (intent) och den *personliga grunden av erfarenheter* (personal foundation of experience). Denna grund är den inverkan de tidigare händelser har på ens liv och som format på vilket sätt man är som person och hur man interagerar med sin omvärld. (se även 3.3.2). *Uppmärksamma* (noticing) och *Ingripa* (intervening) är två aktiviteter som är en del av dynamiken hos *reflection-in action* (Boud & Walker, 1993).

3.3.2 Personer som lär sig något (learners) konstruerar aktivt sina erfarenheter

People are, to some extent, the sum total of their previous experiences. They bring their biographies to every new experience. Every time they have an experience, they use their store of knowledge to interpret that experience and, where necessary, to transform it into knowledge, skill, or attitude that helps them grow (Jarvis, 1992, s 14).

Varje erfarenhet påverkas både av personens unika historia och det nuvarande sammanhanget. Vid lärande så både tolkar och lägger man in sin egen betydelse i händelser man är med om. (Boud & Miller 1996). När olika personer är med om samma händelser, kommer deras upplevelser och erfarenheter att skilja sig åt. De konstruerar och rekonstruerar dem olika. Förväntningar, kunskaper, attityder, och känslöstämningar kommer att påverka tolkningen och konstruktionen av erfarenheterna (Boud, *et al.* 1993)

Den samlade effekten av personlig och kulturell bakgrund är det som mest påverkar hur man konstruerar sina erfarenheter. Man kan kalla den för ”den personliga grunden av erfarenhet”. Det är den inverkan de tidigare händelser har på en individs liv som format på vilket sätt man är och svarar gentemot omvärlden. Vi är alla mottagliga för att lära på speciella sätt eller svara gentemot speciella situationer. Vissa författare kallar detta för ”inlärningsstilar” och försöker klassificera dem. Ibland kan det vara lämpligt, men ofta är förlusten större än vinsten, då man ignorerar det unika och genuina i varje persons bakgrund och sätt att erfara omvärlden på (Boud, *et al.* 1993).

Kunskap och medvetenhet om den personliga grunden av erfarenhet är svåråtkomlig, både för personen själv som skall lära sig något och även för andra människor i dennes omgivning. Den här grunden är delvis tillgänglig genom individens avsikter. Man närmar sig varje händelse med en mängd förväntningar som gör personen mer tillgänglig för vissa resultat, men också mer otillgänglig för andra. (Boud, *et al.* 1993).

Det finns också ett fascinerande inslag med den kunskap vi får genom att lära av erfarenhet. Nämligen att den blir så personlig, så viktig för var och en av oss och så svår att förmedla till andra. Även att det som erfarenheten lär var och en av oss är precis så olika som vi människor är sinsemellan. Samma erfarenhet kan ge människor helt olika kunskap: ”*Samma värme som gör ägget hårt, åstadkommer att smöret smälter*” (Moxnes, 1984, s 56).

3.3.3 Lärande är en holistisk process

Lärande upplevs normalt som en enda stor helhet. Det finns en kontinuitet mellan upplevelser och erfarenheter, även om de kan uppfattas som enskilda. I mycket som skrivits om lärande har man behandlat det som om lärande existerade separat och åtskilt inom olika områden. En vanlig uppdelning är mellan det kognitiva, (har med tänkande att göra), det affektiva, (har med värderingar och känslor att göra), och det psykomotoriska, (har med handlande och görande att göra). Ibland kan det vara användbart att ha dessa åtskillnader i åtanke, men ingen av dessa områden är absolut och oberoende av de andra, liksom att inget bör anses viktigast på bekostnad av de övriga (Boud *et al.* 1993).

Balansen mellan olika områden av lärande kan variera beroende på sammanhang, ändamål och i vilken tid de existerar. Däremot kan inget av dem uteslutas. Det är omöjligt att avskilja den lärande från hans eller hennes sammanhang, från processen denne är involverad i, eller från dennes tidigare erfarenheter. Processen av lärande är alltid beroende av tidigare erfarenheter och sammanhanget det uppstår i (Boud *et al.* 1993).

En typ av lärande kan dominera vid en viss tidpunkt, men allt lärande involverar känslor och emotioner/känslöstämningar (affektivt), det intellektuella (kognitiva), och handlande (psykomotoriskt). Det kan ibland vara bekvämt för en utbildare/lärare att föreställa sig att bara *en* av dessa aspekter är involverad. Detta är ett av de största misstag man kan göra, då man har med lärande av erfarenhet och upplevelser att göra. Det sker när en utbildare/lärare inte har förmågan att identifiera sig helt med inlärningsupplevelsen hos de lärande/studenterna. När man t ex. tänker tillbaka på nästan vilken erfarenhet som helst, är olika delar kopplade och hänger samman med varandra. För den som lär sig något, upplevs erfarenheten som en enda stor helhet (Boud *et al.* 1993).

Även Svensson (2000) påvisar betydelsen av helhetsupplevelse för människor vid lärande. Han menar att det sker en annan form av lärande, när lärandet inte handlar om enbart faktalärande. Då kan lärandet istället handla om att lära sig *komplexa helheter* där vissa fakta förekommer.

Syftet har blivit inläring av en komplex helhet genom en förståelse av sambanden mellan de delar som ingår i helheten. Inom denna organisatoriska och referentiella ram är ett enskilt faktum av mindre betydelse. Det spelar oftast ingen roll om man minns ett enskilt faktum eller ej och det kanske inte ens spelar någon roll om man förstår detta faktum. ...Att ha en god färdighet till att lära innebär att vara djup, holistisk och fullständig till inriktning och förståelse (s 91 och 97).

Fördelen med denna form av holistiskt lärande är också att det underlättar att minnas något som är en del av en större organiserad helhet. Svensson menar dessutom vidare: *"Det är också mer effektivt och mer tillfredställande att rikta in sig på och uppnå en djup eller holistisk förståelse"* (s 99). Det finns fler forskare som har en liknande inställning till lärande som helhet.

Brew (1993) betonar också vikten av att lärande är en holistisk process och att vi alla har tendenser till att förbise detta. Ofta när det talas om lärande från erfarenhet så finns det underförstått en uppfattning om att lärandet har en ackumulativ och progressiv kvalitet. Det antas att de samlade erfarenheterna parallellt leder till samlad kunskap. Visst vet de flesta generellt sett mer efter en utbildning eller en forskningsprocess, än vad man gjorde i början. I varje fall har man en bredare repertoar av kognitiva förmågor och mer av komplexa idéer. Däremot att detta i sig självt skulle göra oss mera förståndiga eller klokare är missvisande. Därför att den uppfattningen innebär att man inte har räknat in vårt *inre vetande*, som bygger på erfaren experimentell kunskap, enligt Brew.

Brew (1993) beskriver hur vi människor även *undviker* och skaffar oss kunskaper i *försvar* mot vårt "inre vetande." Hon relaterar till detta utifrån sin egen erfarenhet från den forskningsprocess hon var upptagen med när hon skrev sin doktorsavhandling:

So I set out on my research. I was looking at how knowledge develops. What I found was that while there was an appearance of a progressive deepening of my understanding, and that was fed by a strong desire to find out, to know, there was also, following me along, a strong desire not to know or to not know. . . . You may protest that for you things are different, that you want to know everything, but what I found was that I had a whole repertoire of mechanisms and procedures for preventing me finding out what I didn't want to know. Some of these were particular to me and were derived from my own personal history. For example, I did not want to know that I couldn't spend the rest of my life in the house I adored. But some I found embedded in the culture of academic inquiry. For example, in its emphasis on detached impersonal knowledge, traditional academic inquiry de-emphasizes the role and value of human subjective experience. ...Indeed, it is possible to argue that if we wanted to invent a form of inquiry that prevented us from knowing those things we fear to know and also prevented us from coming to know ourselves, we could do a little better than our traditional scientific method (Brew, 1993, s 89-80).

Innebörden av den här formen för lärande från erfarenheter är rätt oroande. Det innebär att det lärande vi är involverade i är ett sätt att undvika det vi behöver eller borde lära oss. Det betyder att ett helt liv av erfarenheter och lärande kan vara ett försvar mot den kunskap vi minst av allt vill erkänna. Det innebär att vi kan bygga upp en hel kunskapsbank av falsk

kunskap för att undvika det vi inte vill lära oss. Det betyder också att vi kan använda oss utav en mängd otillräckliga kännetecken och kriterier för att kontrollera riktigheten av våra kunskaper, menar Brew. Hon menar också att hon kunnat finna liknande mekanismer inom tänkandet i den akademiska världen, där man t ex i forskningssammanhang undervärderar den subjektivt upplevda erfarenheten av kunskaper.

Traditionell inläring av kunskap kan alltså begränsa möjligheten att lära känna oss själva. Det blir så mycket ”oväsen” från alla idéer och aktiviteter utanför oss själva att vårt inre vetande blir fördunklat. Dessutom, som också nämnts tidigare, detta oväsen ger stöd till vår rädsla för inre kunskap. Men problemet med inre kunskap är att vi inte kan välja bort den. Därför att det är ett ”vetande” och inte ett antagande. T ex. när vi vet att ett visst arbete inte är rätt för oss, men ändå fortsätter med ansökningsproceduren, kommer detta vetande inte att försvinna eller bli tystat. Vi kan försöka ignorera detta, lära oss hantera och försöka leva med det, men vi kan aldrig undkomma de problem och fakta som denna form av vetande visar oss (Brew 1993).

Vad vi ibland behöver göra för att ha möjlighet att nå fördjupad kunskap, inte minst om oss själva, är att vara villig och ”avlära” (unlearn) det vi lärt oss. Genom att blottlägga det vi inte vet, utan att ersätta det med något vi lärt oss tidigare. Det kan vara i situationer där all vår tidigare kunskap om världen och oss själva visar sig vara otillräcklig, t ex vid kriser i kärleksrelationer, eller vid tillfällen när man ”anar” att ens inre övertygelse inte stämmer överrens med ens bekanta uppfattningar, t ex. i upplevelsen av sin arbetsituation. Detta betyder att vi använder färre känslomässiga försvar och får genom detta större tillgång till vårt inre vetande (Brew 1993).

Moxnes (1984) menar att avlärande är nödvändigt även när vi har grundat vissa principer på för litet erfarenhetsmaterial. Ibland kan vissa generaliseringar, värderingar och förutfattade meningar vara grundade i enbart en enda upplevelse. Innan man då ”verkligen” kan lära sig något, måste det ske ett avlärande, dvs man lär sig att mycket inte är som man tror. Ett sådant här ”avlärande genom erfarenhet” kan vara en rätt så betungande process och kan likna det man förknippar med en terapeutisk process. Känslor som ofta förknippas med terapi – hjälplöshet, ångest, förvirring, depression, tvång osv, ingår ofta i riklig mängd i en avlärningsprocess.

Brew (1993) förtydligar också sambandet mellan avlärande, visdom och erfarenhet:

Wisdom may come through experience, but it does not come through an accumulation of experience. Unlearning is about being prepared to throw out what one has learnt and begin afresh. I'm inclined to say that it is the process of learning that is important; that there is only the journey, never the destination. However, I think what I'm referring to is the process of unlearning: the attempt to access our inner knowing; the coming to face, again and again, with our ignorance; with our not-knowing. The highest point of knowing is not knowing. Herein lies the paradox of learning from experience (Brew, 1993, s 97).

3.3.4 Lärande är en social och kulturell konstruktion

Den som lär sig något konstruerar och skapar sin egen upplevelse i ett kontext där sociala och kulturella värderingar finns, liksom ekonomiska och politiska omständigheter. Detta både begränsar lärandet och tillhandahåller möjligheter för den som lär sig (Boud *et al.*

1993,1996). Erfarenheten är dels grunden för själva lärandet, men den även förvränger, förminskar och begränsar. Det är inte möjligt att utesluta inverkan av sammanhang och kulturella betydelser. Däremot kan kritisk reflektion av erfarenheter uppenbara vissa ”ta för givet-antaganden” om både det egna och andras kontext och kultur.(Boud & Miller, 1996).

Moxnes (1984) menar att en form av lära-genom-erfarenhet är det s k metalärandet. Metalärandet är den kunskap och insikt som den lärande tillägnar sig av innehållet i själva läroprocessen i den institution eller utbildningssituation han eller hon befinner sig. Det är ett kunskapsinhämtande som sker *vid sidan om* det officiella lärandet. I skolan kan det vara att elever lär sig att anpassa sig till en hierarkisk struktur, där läraren kan vara en dominerande person med auktoritet och överlägsenhet. Där lär man sig att lyssna till lärarens frågor och räkna ut hur de skall bli besvarade för att han/hon skall bli nöjd. Man lär sig hur man utnyttjar och konkurrerar med sina kamrater för att få bra betyg. Man lär sig hålla inne med åsikter som man tror är impopulära hos läraren för att undvika dåliga betyg. Man lär sig anpassning, smicker och fjäsk för att vara läraren till lags.

Moxnes (1984) påvisar att detta dolda inlärande finner man även inom andra institutioner, såsom psykiatriska sjukhus, fängelser, ålderdomshem, barnhem. Metalärandet kan många gånger motarbeta institutionens syfte. Man vet idag att fängelser skapar förbrytare av vissa människor som annars skulle ha varit avvikare. Mentalsjukhus skapar sinnesjukdom – ”. . .en insikt som betraktas som ett av de största framstegen inom psykiatrin de senaste tjugo åren”(s 51). Forskning visar att ålderdomshem påskyndar processen av själva åldrandet. Inom organisationer och på arbetsplatser förekommer också metalärande, som är de kunskaper och insikter man får genom den dagliga erfarenheten av systemet, dess ideologi och praxis.

Socialiseringsprocesser är läroprocesser som ofta har som avsikt att få individer anpassade till sin kultur. Det sker genom att individer i utbyte med varandra internaliserar sin kultur – språk, kunskaper, förmågor, värderingar och uppfattningar. Här är just språket av avgörande betydelse och man lär sig också tro att språket är utan värderingar, vilket är felaktigt. Man lär sig att anpassa sig till en mängd värderingar och uppfattningar, som om de vore objektiva. Därför kan lärande aldrig särskiljas från de maktförhållanden som finns i det sociala sammanhanget. Men inom detta sammanhang lär sig också individer att vara sig själva och även förändra sin kultur (Jarvis 1992).

Den mest betydelsefulla inverkan som kontext har på lärande, sker vanligtvis obemärkt genom språket. Vi har ord och begrepp i vårt språk för vissa erfarenheter, men inte för andra. Vi har ett exceptionellt välutvecklat språk för tekniska och vetenskapliga fenomen. Däremot har vårt språk för personliga och känslomässiga erfarenheter, knappt förändrats i modern tid (Boud, *et al.* 1993).

3.3.5 Lärande påverkas av det socio-emotionella sammanhanget

I believe that this cultural bias in favour of the supremacy of intellect coupled with the idealization of practicality, too often acts to lock out from the generation of knowledge, the riches of the universe of feeling (Postle, 1993, s 35).

Boud *et al.* (1993) menar att av alla de olika aspekter som han tagit upp som påverkar lärande, är just känslor och emotioner det som är mest nedvärderat i vårt samhälle. Det är praktiskt taget tabu att låta dessa inkräkta inom utbildningsinstitutioner, speciellt inom högre utbildning. Känslor och emotioner har en nyckelroll både som möjlighet och hinder till lärande. Förnekande av känslor är förnekande av lärande.

En del av de spänningar och motsättningar, mellan våra egna intressen och de i det yttre sammanhanget, visar sig genom känslor (Boud & Miller, 1996). Det finns två saker av betydelse här. Våra tidigare erfarenheter från det förgångna och nuvarande människors betydelse, antingen som stöd eller motsatsen. Tidigare erfarenheter påverkar lärandet i nuet, genom att vi bär med oss vårt eget socio-emotionella sammanhang av förväntningar på vad som kan och inte kan göras. Det nuvarande sammanhanget kan antingen förstärka och infria dessa förväntningar eller motsäga dem. Positiva kvalitéer från andra människor som stöd och tillit, eller negativa som hot och tvivel, i det nuvarande sammanhanget påverkar lärandet på olika sätt. På så sätt kommer olika typer av lärande att ske, beroende på om sammanhanget upplevs som positivt eller negativt (Boud *et al.* 1993).

Jarvis (1992) menar att även i parrelationer uppstår lärande genom att parterna upplever en känslomässig obalans. Det kan vara i relationer som är mycket harmoniska och där ena personen genomgår en inre förändring av något slag. Då uppstår ett ”oförenligt möte” (disjuncture) mellan olika synpunkter och perspektiv. Lärandet uppstår genom att parterna försöker återta den förlorade balansen i relationen. Här finns det en paradox i hur lärande faktiskt uppstår för människor. Det anses ju ofta som önskvärt att människor lever i konstant harmoni med varandra, parallellt med målsättningen är att man har möjlighet för lärande. Men, för att de bästa förhållandena för lärande skall finnas, behöver det här ideala stadiet av harmoni *störas*. Då kan det ”oförenliga mötet” uppstå mellan människors olika uppfattningar och värderingar (a.a.). Jarvis har här en liknande uppfattning som Piaget. Jämvikten bör störas för att individen skall lära och kunna förstå sin omgivning, något som sker i ackommodations-processen.

3.3.5.1 Inlärd hjälplöshet

Peterson, Maier & Seligman (1993) har forskat på fenomenet inlärd hjälplöshet. Detta begrepp innebär att vissa människor som haft den upprepade erfarenheten av okontrollerbara händelser, får en förväntan att händelser även i framtiden kommer att vara okontrollerbara och att det är meningslöst att försöka göra något för att förändra dem. . . . ”*experience with uncontrollable events leads to difficulties in motivation, cognition, and emotion*” (s 141).

Det man vet om inlärd hjälplöshet är att det kan förekomma både hos individer och grupper. När det sker är det ofta olika faktorer som är involverade. En viktig faktor är människors förmåga till att förklara hur svåra och okontrollerbara händelser har uppstått. De människor som vanemässigt generaliserar sina iakttagelser eller/och har ett pessimistisk förklaringsbeteende, har större tendens än andra att tolka och uppleva händelserna som

okontrollerbara. De pessimistiska är dessutom dåliga på att lösa problem och har lätt för att ge upp. En annan faktor är att många människor med en pessimistisk läggning, drar sig undan från social gemenskap och därigenom förstärker sitt negativa beteende. Attityder som: "Det är ändå ingen idé", är vanliga. Man vet också att symtom på depression har en koppling till symtomen för inlärd hjälplöshet. Dessutom vet man att kognitiv terapi och andra former av samtalsterapeutisk behandling fungerar mycket bra för att lindra depression, förbättra pessimistiskt förklaringsbeteende och förändra inlärd hjälplöshet (Peterson *et al.* 1993).

3.4 Sammanfattning

Personer som har haft stor betydelse för utvecklingen av lärande genom erfarenhet är Dewey, Piaget samt Lewin. Dewey betonade vikten av att lärande skall bygga på erfarenheter och myntade mottot "learning by doing". Piaget i sin tur, visar hur lärande sker genom en utveckling genom olika stadier och hur mänskliga erfarenheter utvecklas genom en adaptationsprocess av assimilation och ackommodation. Lewin visade på hur lärande uppstår genom förändring i kognitiva strukturer. Han utvecklade laboratoriemetoden och upptäckte hur feedbackprocesser understödde människors förmåga att lära genom erfarenheter. Kolb har utvecklat en modell för erfarenhetsbaserat lärande som bygger på Lewins insikter.

Enligt Boud finns det fem olika kriterier av förhållanden vid lärande av erfarenhet: 1) *Erfarenheten utgör en grund och stimuli för lärande*, där varje erfarenhet är en potentiell möjlighet för lärande. Effekterna av erfarenheter påverkar allt lärande, vad man inspireras av, undviker och hur man hanterar en uppgift. Det finns också hinder för lärande som kan vara respons på erfarenheter. Reflektionen har stor betydelse i att få erfarenheten till att bli ett lärande 2) *Den som lär sig konstruerar aktivt sina erfarenheter*, genom att man tolkar och lägger in egen betydelse i de händelser man är med om. 3) *Lärande är en holistisk process*, där lärande upplevs normalt som en enda stor helhet. Det är också mer effektivt och tillfredställande att uppnå en holistisk förståelse. Men ofta glömmer vi att lärande också innebär möjligheten att lära känna oss själva och att "traditionellt" lärande kan bli ett sätt att undvika vårt inre vetande. 4) *Lärande är en social och kulturell konstruktion*, där sociala, kulturella, ekonomiska och politiska omständigheter begränsar och ger möjligheter för lärande. Metalärande uppstår genom själva processen i den institution eller utbildningssituation den lärande befinner sig i. Här kan ett oavsiktligt lärande uppstå som är negativt för personen i fråga och tvärt emot institutioners egentliga syfte. 5) *Lärande påverkas av det socio-emotionella sammanhanget*. Känslor och emotioner har stor betydelse för lärandet, då olika typer av lärande uppstår, beroende på om sammanhanget upplevs som positivt eller negativt. Inlärd hjälplöshet kan uppstå då människor haft upprepade erfarenheter av situationer där de inte kunnat kontrollera eller påverka händelser som inverkat negativt på deras känsloliv.

4 Metod

Det här kapitlet inleds med vilken inriktning metoden har som används i studien. Sedan följer en beskrivning av litteraturgenomgången och vilket vetenskaplig teoribildning som inspirerat författarens forskningsperspektiv. Därefter kommer undersökningens uppläggning och genomförande.

4.1 Kvalitativ ansats

Traditionellt har forskning uppfattats syssla med att skapa objektiv och sann kunskap genom att följa vetenskaplig metod. Genom vad som framstår och framställs som data, fakta, otvetydiga avtryck av ”verkligheten” kan man få en grund för empiriskt baserade slutsatser, generaliseringar och teoribyggnade (Alvesson & Sköldberg, 1994).

På 1960-talet uppstod kritik mot denna vetenskapssyn, en kritik som är verksam även idag, t ex inom samhällsvetenskap. Dessa kritiker hävdar att kultur, språk, selektiv perception, subjektiva former för kognition, sociala konventioner, politik, ideologi och makt genomsyrar vetenskaplig verksamhet. Tolkningsfria teorineutrala fakta existerar egentligen inte. Data/fakta är konstruktioner eller *tolkningsresultat*, eftersom man måste göra något med sina sinnesintryck för att dessa skall bli begripliga och meningsfulla (Alvesson & Sköldberg, 1994).

I kvantitativ forskning är man intresserad av olika variabler och att beskriva och förklara vad som har undersökts. I den kvalitativa forskningen är man intresserad av *sammanhang*, *strukturer*, och av att *förstå* det som studerats. Genom att använda en kvalitativ metod samlar man information för att få en djupare förståelse för de problem som studerats och det sammanhang de befinner sig i (Magne & Solvang, 1997).

Den avgörande faktorn för en forskares val av antingen kvantitativ eller kvalitativ metod är hur denne har valt att formulera själva forskningsproblemet. Man kan säga att forskaren antingen söker kunskap som skall mäta, beskriva och förklara fenomen, eller så söks kunskap som skall inventera, uttyda och förstå fenomenen (Patel & Tebelius, 1987).

Den metod som använts i denna uppsats är av kvalitativ inriktning. Detta eftersom forskningsproblemet som formulerats i syftet för denna studie är att undersöka individuella erfarenhetsbaserade läroprocesser hos småföretagare. Här är det alltså inte fråga om att beskriva olika variabler. Målet är istället att genom datainsamling och *tolkning* av dessa, få kunskap som kan ge *förståelse* för hur chefers erfarenhetslärande påverkas av deras deltagande i en KrAftgrupp. En förståelse för de *strukturer* av läroprocesser som pågår i detta *sammanhang* där det sker ett möte med forskare, samt en inbördes påverkan i lärandet mellan deltagarna.

4.2 Denna kvalitativa studies generaliserbarhet

Den som läser denna undersökning bör naturligtvis ställa sig frågan; Har denna kvalitativa studie någon generaliserbarhet i något annat liknande sammanhang? (Se även avsnitt 4.1.9 om intervjuundersökningars generaliserbarhet.) Alvesson & Sköldberg (1994) menar att en

kvalitativ studie har generaliserbarhet och betydelse i andra liknande sammanhang. I denna form av studie är man ju intresserad av att få en djupare förståelse av dolda mönster och samband:

I ett kunskapsrealistiskt perspektiv, som räknar med ”dolda mekanismer”, d.v.s. mönster och tendenser gemensamma och underliggande för flera ytfenomen, är succesiva utvidgningar av teorins empiriska tillämpningsområde inom en viss möjlig domän både möjliga och önskvärda, även för kvalitativa studier (s 40).

När det då gäller generaliserbarheten av chefernas erfarenhetslärande i denna studie kan den alltså även appliceras på liknande sammanhang där lärande i arbetslivet ingår. Både inom en KrAft-projekt och utanför. Min uppfattning är att det även finns ett ansvar hos läsaren när denne använder undersökningens resultat och gör sin egen bedömning av generaliserbarheten i andra sammanhang utanför denna studie.

4.3 Varför en empirisk studie av erfarenhetsbaserat lärande hos småföretagare som möter forskare?

I min C-uppsats gjorde jag en teoretisk undersökning av kopplingar mellan erfarenhetsbaserat lärande och organisatoriskt lärande. Därför blev det naturligt för mig att följa upp denna studie empiriskt. Mitt intresse av småföretagande grundar sig i främst två anledningar. Den första är att jag själv har en bakgrund som utbildare och egen företagare i friskvårdsbranschen, samt är mycket intresserad av att studera kompetensutveckling och utbildningsfrågor inom ”den lilla organisationen”. Den andra anledningen är att jag också är intresserad av att utforska de läroprocesser som finns i *mötet* mellan praktiker och teoretiker, i detta fallet småföretagare och forskare.

4.4 Litteraturgenomgången

I litteraturgenomgången redovisar jag kunskapsläget över olika teorier inom området för erfarenhetsbaserat lärande. När jag började att skriva detta avsnitt råkade jag tidigt ut för ett dilemma. Problemet jag stötte på var svårigheten att göra en bra distinktion mellan de svenska begreppen upplevelse-baserat lärande och erfarenhets-baserat lärande. Jag valde därför att enbart utgå från begreppet erfarenhetsbaserat lärande, eftersom de engelska begreppen ”experience” och ”experiential learning” översätts till svenska och finns i både helsvensk och översatt litteratur som ”erfarenhet” och ”erfarenhetsbaserat lärande eller erfarenhetslärande”. Man utelämnar alltså begreppet ”upplevelse”. Något som jag återkommer till i avsnittet Källkritik. Jag använder alltså även begreppen erfarenhetsbaserat lärande och erfarenhetslärande synsonymt.

Litteraturen i denna uppsats har jag funnit genom att söka i databaser som LIBRIS, LOLITA och ERIC. Jag har använt nyckelord som; erfarenhetsbaserat lärande, erfarenhetslärande, experiential learning, vocational learning, kompetensutveckling, småföretagare. Jag har även använt mig av referenslistor i avhandlingar, böcker och C - och D-uppsatser, för att få tillgång till primärkällor på området. Den utvalda litteraturen som jag använt mig av är; utvärderingar av KrAft-projektet doktorsavhandlingar, forskningsrapporter och vetenskaplig litteratur.

De urvalskriterier som använts för att välja ut litteratur i denna uppsats har varit; vetenskaplighet, och nyttjande av texter som varit så nära primärkällor som möjligt. Kriteriet för vetenskaplighet har varit att författaren baserat sitt material på egen forskning eller andras forskning som framgått av referenser. Primärkällor har utnyttjats där det varit möjligt att få tag på originallitteratur på originalspråk, främst engelska och svenska.

4.4.1 Källkritik

Thurén (1986) menar att när man gör en källkritisk bedömning är det viktigt att ta hänsyn till *beroende* och *tendens*. En god berättande källa är oberoende av påverkan utifrån. Det bästa är om berättaren själv upplevt händelsen och inte pratat med någon annan om den, så att påverkan inte kunnat uppstå. När det gäller tendens ska en god källa helst vara opartisk, dock är detta rätt ovanligt, då de flesta berättelser innehåller någon form av tendens. Men Thurén menar att man kan ta hjälp av vissa tumregler för bedömning av tendentiösa källor. T ex. att det *inte finns några helt pålitliga källor*, då omedvetna förvrängningar, värderingar och förutfattade meningar inverkar. *Det två källor med motsatt tendens är ense om*, är antagligen sant. *Flera källor med motsatt tendens* ger sannolikt en mer komplett bild än en källa som tror sig vara opartisk.

För att ta hänsyn till beroende och tendens i textmaterialet till denna uppsats har jag använt mig uteslutande av primärkällor med god vetenskaplighet. För att lyfta fram den tendens som kan urskiljas i någon modell som presenterats, har jag tagit med vissa författares/forskares bedömning och kritik av denna.

Ett problem jag stött på med den svenska litteraturen om erfarenhetsbaserat lärande, som översatts från den engelska, har varit i översättningen av begreppet "experience". Enligt *Engelsk – svenska ordboken*, Svensén (1980) har ordet experience två betydelser: 1. Erfarenhet, 2. Upplevelse. Men i svensk litteratur används ofta enbart ordet "erfarenhet" för översättning av engelskans "experience", ordet "upplevelse" har utelämnats.

I *Svensk ordbok*, (1986), ges följande betydelse av orden: Uppleva, 1. Vara med om (ngt.) som direkt berörd part. 2. Uppfatta och värdera på ett känslomässigt plan. *Upplevelse*; något som man upplevt och som objektivt kan beskrivas. Även utvidgad svårbeskrivbar eller oanalyserad (helhets) känsla. Ordet *Erfarenhet*; ha utövande av någon praktisk verksamhet bakom sig. Ges även betydelsen; att ha upplevt något.

När jag har översatt engelsk litteratur innehållande ordet "experience" har jag använt mig av *båda* betydelserna "uppleva/upplevelse" och/eller "erfarenhet" beroende på hur jag uppfattat och tolkat författarens syfte och mening med innehållet.

4.5 Förförståelsens betydelse sett ur ett hermeneutiskt perspektiv

Inom hermeneutiken menar man att varje förståelse förutsätter eller grundar sig i en bestämd *förförståelse*. Denna förförståelse består av olika former av kunskap som t ex teorier, olika slags erfarenhet, insikt och färdighet. Dessa utgör de "glasögon" utan vilka man inte kan tolka något alls. T ex när en läkare ställer diagnos är det dennes utbildning och erfarenhet som är förförståelsen och utgör den referensram som ligger till grund för tolkningen av symtom och

diagnos. Varje *tolkning* kommer att föregås av vissa förväntningar eller förutfattade meningar (Barbosa da Silva & Wahlberg 1994).

Den hermeneutiska forskningen är subjektiv och forskaren använder medvetet sina värderingar i forskningsprocessen. De olika livserfarenheter och den kunskap forskaren har utgör hans förförståelse. Den behövs för att kunna tolka forskningsmaterialet (Pavel & Tebelius, 1987).

Förståelse faller alltid, enligt hermeneutiken, tillbaka på att delen måste relateras till en helhet för att ge någon innebörd överhuvudtaget. ...Redan vid första mötet med det som skall tolkas har vi en föreställning om vad det betyder; vi har en förförståelse. Det är denna förförståelse som sedan ständigt förändras i tolkningsprocessen. Genom att explicit göra förförståelsen gör man utgångspunkten för tolkningen tydlig. På så sätt undanhåller forskaren inte läsaren sitt perspektiv. Ytterst bygger detta på att forskningen skall vara tillgänglig för kritisk granskning (Larsson, 1994, s.165).

Enligt Larsson, (1994) finns det en svårighet i att redovisa sin förförståelse, eftersom nästan allt man tänkt i princip skulle kunna påverka tolkningen. Här blir det då viktigt att vara praktisk och avgränsa sig till det som är rimligt och relevant. Det kan 1) handla om att redovisa forskningsläget som är de olika hypoteser eller tolkningar som tidigare formulerats. Dessa blir då utgångspunkten för det som skall tolkas. 2) Man kan redovisa sin förförståelse genom att deklarerar personliga erfarenheter som är betydelsefulla och relevanta för forskarens förförståelse av det som skall tolkas. 3) En tredje variant är att redovisa sin förförståelse genom att välja en tolkningsteori, t ex psykoanalytisk eller marxistisk, och deklarerar detta val öppet. ”I en hermeneutisk tradition är det således tecken på hög kvalitet att man redovisar det perspektiv som är en viktig del av tolkningen” (Larsson, 1994, s 166).

Alvesson & Sköldberg (1994) talar om reflekterande forskning och att denna kännetecknas av två grundelement, *tolkning* och *reflektion*. Tolkningen kräver noggrann medvetenhet om teoretiska antaganden, språkets och förförståelsens betydelse, vilka utgör viktiga bestämmningar bakom tolkningen. Reflektionen vänder blickarna ”inåt” mot forskaren som person, dennes forskarsamhälle, samhälle som helhet, intellektuella och kulturella traditioner samt språkets och berättandets (framsällningsformens) centrala betydelse i forsknings-sammanhang. Reflektionen kan definieras som *tolkning av tolkning* och igångsättande av kritisk självprövning av egna tolkningar.

Vad beträffar förförståelsen i uppsatsen redovisas *forskningsläget* genom litteraturgenomgången i teorikapitlet (kap.3). Denna har sedan använts till analysen och påverkar genom detta tolkningen av resultaten. En annan inverkan på tolkningen av resultaten, är min egen *personliga erfarenhet*. Min utbildning, främst inom pedagogik, har haft betydelse för hur jag valt ut litteraturen och läst denna. Främst genom vad jag lärt mig om hur man kritiskt granskar teorier och vetenskapliga undersökningar.

Jag har gått en kurs i ”Intervju och samtals teknik” som påverkat mitt sätt att hantera intervjusituationer. Även mina 15 år som lärare, kroppsterapeut i Rosenmetoden och egen företagare, inverkar på mitt sätt att vara med deltagarna i observationsgruppen och intervjuerna. Eftersom jag under dessa år tagit del av tusentals människors mycket personliga livserfarenheter, som både berört och påverkat mig på många plan. Det har resulterat i både personliga insikter och värderingar. Detta i sin tur har påverkat mitt agerande, hanterande av

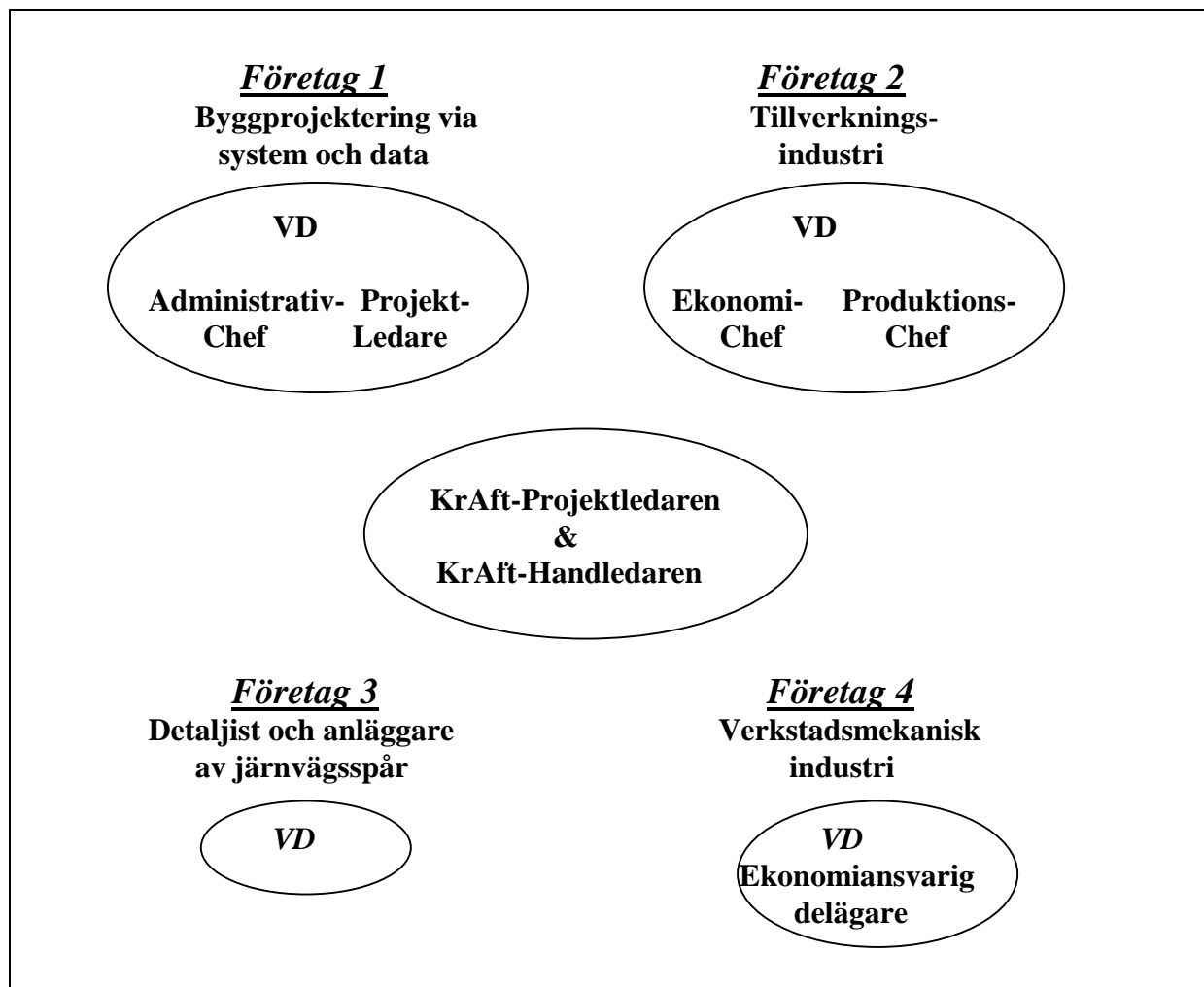
data och analys och tolkningen av chefernas erfarenhetsbaserade lärande som presenteras i denna studie.

Jag har inte valt något vetenskapligt perspektiv eller en speciell tolkningsteori att utgå ifrån, när jag analyserar innehållet i litteraturen. Däremot är mitt forskningsperspektiv och ansats inspirerat av hermeneutiken. Här finns en betoning på betydelsen av forskarens förförståelse och förståelse för att varje tolkning föregås av förväntningar och förutfattade meningar, liksom Barbosa da Silva & Wahlberg (1994) menade. Då jag även använt andra forskares tolkningar och resultat genom teoriavsnitten för analysen av mina data, blir den självkritiska prövningen av mina egna tolkningar, ”tolkningen av tolkningar” som Alvesson & Skoldberg (1994) poängterar, extra viktig. Det har bl.a. tagit sig uttryck i en noggrannhet och självkritiskt förhållningssätt vid mina tolkningar och översättningar av de utländska författarnas texter, samt vid analysarbetet med observationerna och intervjutexterna. Det hermeneutiska förhållningssättet har alltså betydelse för denna studies genomförande och upplägg metodologiskt, men som helhet ger den sig *inte* ut för att vara en hermeneutisk undersökning och bör därför inte heller betraktas som en sådan.

4.6 Undersökningens uppläggning och genomförande

4.6.1 KrAftgruppens sammansättning

På nästa sida följer en figur som beskriver KrAft-gruppen undersökningen genomfördes i. Det fanns fyra stycken företag, där två av dem; Företag 1 och 2 hade tre representanter vardera. I Företag 3 fanns inga medarbetare med. I Företag 4 var de två ägarna med, varav den ena VD och den andra ekonomiansvarig. Vid de flesta tillfällen jag observerade var inte alla närvarande, men aldrig fler än en person saknades. KrAft-projektledaren och handledaren var närvarande vid samtliga tre observationer.



Figur 4.1 KrAft-gruppens sammansättning

De fem cheferna som intervjuades var den administrativa chefen, som var kvinna, projektledaren, ekonomichefen, produktionschefen och den ekonomiansvariga delägaren i Företag 4. Hon var den andra kvinnan i denna grupp och hade inte varit med ända från början. Hon hade en KrAft-träff bakom sig vid min första observation i gruppen.

4.6.2 En KrAft-träffs innehåll och upplägg

Innehållet i KrAft-träffarna är främst beroende på vilket utvecklingstema/modul som är aktuellt. I regel börjar träffen med att KrAft-projektledaren och handledaren presenterar upplägget för dagen. Deltagarna får komma med synpunkter och man tar eventuella beslut. Sedan tar den inbjudna forskaren vid. Denna kan antingen göra en form av föreläsning, starta en diskussion med gruppen utifrån något tema, eller göra någon form av praktisk övning som är knuten till modulens innehåll. Mycket av tiden tillbringas i diskussion och dialog. Mellan gruppen och forskaren eller/och mellan deltagarna. Träffen avslutas vanligen med att KrAftprojektledaren och handledaren sammanfattar dagen samt tar upp frågor som är knutna till nästa KrAft-träff. Ibland har även deltagarna fått med sig uppgifter som de skall göra inför nästa träff.

4.6.3 Val av metoder

I mitt val av metoder för denna studie valde jag att använda mig av både observationer och intervjuer för min datainsamling. Jag ansåg det vara ett lämpligt sätt att studera och utvärdera chefernas erfarenhetsbaserade läroprocesser som fanns i de möten de hade med olika forskare inom KrAft-projektet. Genom observationerna fick jag en förståelse för läroprocessernas kontext, som också i kombination med intervjuer, gav mig en gemensam bas att utgå ifrån tillsammans med intervjupersonerna, jfr Davies (1999). Dessa kombinationer av metoder har också använts och visat sig fördelaktiga vid tidigare utvärderingar av läroprocesser i mötet mellan företagare och forskare t ex. i de s.k. ”forskningscirkelarna”, jfr Holmstrand & Härnsten (1999)

Jag kommer nu i nedanstående avsnitt ge en översikt på hur datainsamlingen gick till och redogöra för mina motiv bakom val av metoder. Även beskriva metoderna genom olika forskares kunskaper, samt relatera dem till mina egna erfarenheter av att använda observationer och intervjuer i denna studie.

4.6.4 En översikt på hur datainsamlingen gick till

Datainsamlingen genomfördes främst under tre månader, hösten 2001, samt den sista intervjun som gjordes under våren 2002. Här följer en översikt i kronologisk ordningsföljd:

- Första observationstillfället skedde på ett av deltagarnas företag där KrAft-träffen hölls denna gång. Temat/modulen var ”rekrytering” som forskaren presenterade och gruppen diskuterade. Jag gjorde en allmän och muntlig presentation av studien inför gruppen. Dokumentationsstrategin jag använde mig av var anteckningar. Tiden för observationen var ca 5 timmar inklusive den avslutande lunchen.
- Andra observationstillfället var 3 veckor senare och hölls på ett annat av deltagarnas företag. Temat var en fortsättning av modulen ”rekrytering”. Jag gjorde en detaljerad presentation av studien som var både muntlig och skriftlig, se bil. 3. Här använde jag mig av både anteckningar och bandspelare. Tiden för observationen var ca 4 timmar.
- Efter den andra observationen intervjuade jag de fem olika cheferna på deras respektive arbetsplatser. Intervjuerna bandades och var ca 1.5 timmar vardera.
- Tredje och sista observationen skedde på LTH, där träffen hölls. Vid detta tillfälle hade gruppen ett ”fingerat” ledningsgruppsmöte. Temat var ”Det optimala ledarskapet” Jag videofilmade hela KrAft-träffen, som varade i ca 4 timmar.
- Den sista intervjun gjorde jag med KrAft-gruppens projektledare på hans arbetsplats. Underlaget till denna intervju var resultaten som framkommit genom observationerna och intervjuerna med cheferna, se bil. 4.

4.7 Att använda Observationer

Enligt flera forskare finns det olika fördelar med att använda sig av observationer i en kvalitativ undersökning. Ett skäl kan vara att observationer är ett sätt att komma olika aktörer in på livet i deras naturliga miljö.

Qualitative observation is fundamentally naturalistic in essence: it occurs in the natural context of occurrence among the actors who would naturally be participating in the interaction, and follows the natural stream of everyday life. As such, it enjoys the advantage of drawing the observer into the phenomenological complexity of the world, where connections, correlations, and causes can be witnessed as how they unfold (Adler & Adler 1998, s 81).

Merriam (1994) menar att det kan finnas många skäl för att en forskare väljer samla information genom observationer. Som en slags "outsider" kan en observatör lägga märke till sådant som blivit till rutin och vana för deltagarna själva. Detta kan leda till en större förståelse av hela sammanhanget. Observationer gör det också möjligt att registrera människors beteenden i stunden, istället för att enbart lita till intervjupersoner som utgår från sina minnesbilder. Det finns även saker som människor inte känner sig fria att tala öppenlydande om. Där är observationen ett hjälpmedel, då händelser och situationer kan iaktas direkt där deltagarna inte kan eller vill diskutera det område man är intresserad av (a.a.).

En viktig del av undersökning var att studera vilken inverkan utbytet med forskarna hade på chefernas läroprocesser. Även hur de som deltagare inom gruppen påverkade varandra i det individuella lärandet. För att få inblick i denna dynamik och skapa en förståelse för hur den pedagogiska uppläggningsen fungerade i praktiken inom KrAft-programmet, behövde jag studera detta på plats i dess verkliga sammanhang. Därför var valet observation en bra metod att använda här.

I min studie ingår att studera individuella erfarenhetsbaserade läroprocesser. Något som är mycket individuellt och starkt knutet till varje persons "sätt att vara". Karen Davies (1999) menar att en stor fördel med t ex. deltagande observation, är att man kommer så *nära* dem som skall studeras. Hon menar att det ger en överlägsen förståelse och en fantastisk sorts kunskap. Genom att jag fick deltagarnas *tillåtelse* att vara på deras träffar som observatör, studera dem i ett verkligt och dynamiskt sammanhang, gav de också mig "tillåtelse" till att komma *nära* deras "sätt att vara". Deras sätt att vara med forskaren och varandra.

Dock kan närheten till dem man studerar som observatör även vara sammanflätad med vissa problem. Detta är något jag återkommer till lite senare i detta kapitel i avsnitt; "Problem i samband med observationer". Men nu till första kontakten med denna grupp chefer jag har observerat och intervjuat.

4.7.1 Upptakten till studien och första kontakten med gruppen

Upptakten till den här studien grundade sig i mitt intresse av att studera erfarenhetslärande hos småföretagare. För att hitta ett sammanhang där detta var möjligt tog jag kontakt (genom email), med sju olika forskare på Arbetslivsinstitutet. Jag valde ut dem som antingen hade forskningserfarenhet av erfarenhetsbaserat lärande i arbetslivet eller forskade på småföretag. Jag fick både svar och olika tips från dem alla. En av dem rekommenderade mig att ta kontakt med en forskare på LTH. Det visade sig att denna person var projektledare för en grupp småföretagare inom KrAft-projektet. Han ville gärna att jag gjorde en utvärdering av de

erfarenhetsbaserade läroprocesser som fanns hos gruppens medlemmar. Han blev också den kontaktperson som introducerade mig till gruppen jag skulle observera.

Merriam (1994) menar att för att kunna få tillträde till en situation där observationen skall göras krävs både förtroende och tillåtelse från deltagarnas sida. Det underlättar för observatören om han har en kontaktperson att tala med som kan rekommendera denne för de informella ledare som eventuellt finns i gruppen. Franssén (1991) rekommenderar att man i sina första fältkontakter går från individer i högsta formella positioner ner till den nivå där individerna som avses studeras befinner sig. I mitt fall skedde detta naturligt genom att min kontaktperson (tillsammans med handledaren) var en slags formell ledare i egenskap av projektledare för gruppen.

Vid första träffen hade både gästforskaren (som var inbjuden för dagen) och handledaren för gruppen blivit tillfrågade och godkänt min närvaro. Beslutet om att jag skulle närvara vid just denna träff var nytaget och tyvärr hade det då på grund av tidsbrist inte varit möjligt att tillfråga och informera deltagarna i gruppen. När jag anlände tillsammans med projektledaren, dessutom bärande på videoutrustning, var det med viss förvåning och en nyfiken skepsis de mottog mig. Jag hade tänkt videofilma träffen, ifall de tillät.

Jag fick möjlighet att presentera mig och skälet till att jag var där. Jag och projektledaren hade inte hunnit ”prata ihop oss” om ett konkret och detaljerat syfte för studien ännu. Det gjorde min muntliga presentation av studien en aningen otydlig och gruppen bestämde att jag var välkommen att sitta med och observera, anteckna vid detta tillfälle, men utan någon videofilmning, eftersom syftet med undersökningen ännu inte var helt färdigt.

De informella ledarna som var de mest framträdande och som tog initiativ till beslutande om min närvaro vid första tillfället, var företagens VD: s. Eftersom projektledaren ville använda mig som utvärderare, men inte hunnit informera gruppen om detta, blev mitt ”uppdykande” ett överraskningsmoment för dem alla. Detta var något de både öppet och skämtsamt påpekade och sedan valde de att ge mig det passande smeknamnet ”Robinson-jokern”.

Studien och dess syfte presenterades sedan både skriftligt och muntligt av mig vid det andra observationstillfället, se bil. 3, Där jag fick gruppens godkännande för att fortsätta min studie hos dem. Gruppen bestämde också (på mitt och projektledarens förslag) att tillåta mig banda träffen och att videoinspelningen skulle göras vid tredje och sista observationstillfället.

4.7.2 Rollerna som observatör

Adler & Adler (1998) menar att det finns främst tre olika typer av roller en forskare kan ta som observatör: 1) *Peripheral membership role*, är när forskaren studerar en grupp utan att delta i själva aktiviteten. Medlemmarna vet ofta inte om att forskaren är där som forskare och observatör. 2) *Active membership role* är när forskaren studerar gruppen och deltar i själva aktiviteten, men utan att dela gruppens värderingar och målsättningar. 3) *Complete membership role* är där forskaren är, eller är en blivande medlem av gruppen som studeras.

Min roll som observatör i denna studie blev till en viss del skiftande. Jag deltog på dessa tre träffar där deltagarna lyssnade på forskaren och diskuterade tillsammans temat för dagen. Jag deltog dock aldrig aktivt i själva aktiviteten d v s diskussionerna, utan satt med och gjorde anteckningar eller skötte kameran (sista träffen). Min roll var mer som *observatör-deltagare* (jämför t ex. Junker 1960) där deltagarna visste om min roll men mitt deltagande i gruppen

var sekundärt i förhållande till att samla in information. Strax före och efter träffarna, samt vid pauser och luncher pratade jag och umgicks med deltagarna. Då tog jag mer rollen av en "active membership role" och var mer en deltagande observatör.

Min övergripande roll, som också baserades på syftet med min undersökning, upplevde jag växte fram under undersökningens gång. Den låg och ligger främst i att vara en person som genom undersökningens resultat "speglar" de läroprocesser som finns hos cheferna i gruppen. Ha rollen av "spegel" för gruppen och de övriga intressenter och läsare av denna uppsats och utvärdering.

4.7.3 Dokumentation vid observationer

Det finns olika strategier att använda sig av för dokumentation vid observationer. Det finns åtminstone tre stycken man kan använda sig av: 1) En dokumentationsstrategi är att öppet dokumentera *under* själva observationerna. 2) En annan är att vänta till *efter* varje tillfälle, då sker dokumentationen dolt från deltagarna. 3) En tredje variant är att dokumentera både *under* och *efter* observationerna. De forskare som föredrar att *öppet* dokumentera kan använda sig av t ex. bandspelare, (även video förf. anm.) och anteckningar. Det bästa sättet är att dokumentera sina iakttagelser i samma stund som man observerar. Då försäkras man sig om att väsentliga detaljer blir registrerade och inte glöms bort (Franssén 1991).

Deltagarna kan dock känna sig iakttagna och besvärade av dokumentationen som sker i stunden med hjälp av anteckningar menar Franssén (1991). Självlöst löste hon detta problem genom att under observationerna anteckna enbart *nyckelord* eller *kortare meningar* vilka senare kompletterades med en mer enhetlig beskrivning.

När jag observerade deltagarna i mina två första observationer, antecknade jag också nyckelord och kortare meningar. I observationerna blev det ett naturligt inslag och inte störande att jag förde anteckningar. Flera andra av deltagarna gjorde det också under diskussionerna som pågick.

Vid observationerna tog jag mig också friheten att pröva mig fram till olika sätt att hantera dokumentationen i min roll som observatör. Vid första observationen placerade jag mig och min stol lite utanför gruppen, när jag satt och gjorde mina anteckningar. Vid den andra observationen satte jag mig tillsammans med deltagarna, antecknade och hade en liten bandspelare på bordet i mitten av gruppen. Båda sätten fungerade bra. Skillnaden att sitta tillsammans med gruppen var att personen som satt mitt emot mig tog ögonkontakt även med mig när han talade. Detta verkade inte störa vare sig honom eller någon annan i gruppen. Istället fick det snarare resultatet av att jag inkluderades mer som en "lyssnande deltagare" i diskussionen som pågick.

Vid det tredje och sista observationstillfället valde jag att använda mig av videokamera för dokumentation. Anledningen var att jag och projektledaren ansåg att gruppen nu var tillräckligt van vid min närvaro och att de dessutom hade ett s.k. fingerat ledningsgruppsmöte vid detta tillfälle. Videofilmen kunde då inte bara vara av nytta för min studie, utan eventuellt även användas av gruppen vid ett senare tillfälle i utbildningssyfte.

Adler & Adler (1998) menar att det finns en stor fördel i att använda videoinspelning för insamlandet av sina forskningsdata vid observationer. Man kan då förevisa interaktionen mellan människor och undersöka den om och om igen. Det går också att fånga mycket subtila

nyanser av beteenden. Dessutom kan fler observatörer ta del av informationen och på så vis göra undersökningen ännu noggrannare.

Videoinspelningen fungerade bra. Deltagarna verkade inte särskilt besvärade och diskussionen vid denna träff avlöpte utan hinder. Fördelen för datainsamlingen med denna inspelning var det som Adler & Adler beskriver, att jag kunde undersöka interaktionen mellan människor om och om igen. Därtill att jag då även kunde jämföra vissa sekvenser med varandra, för att se om det hände några skillnader eller förändringar i interaktionen.

4.7.4 Problem i samband med observationer

Ett flertal forskare redogör för de problem som kan uppstå i samband med användandet av olika observationsformer som forskningsmetod. Karen Davies (1999) beskriver detta genom sina egna personliga erfarenheter, från sin forskning av arbetet på kommunala daghem. Hon visar på de problem som kan uppstå i samband med deltagande observationer. Ofta är dessa kopplade till frågor om vad som traditionellt kallas för rollkonflikt. När hon befann sig på fältet kunde hon ibland uppleva hur hon ville försöka "smälta in" i gemenskapen med deltagarna hon studerade. *"Jag ville bli omtyckt. ...Jag... hamnade emellanåt i en rollkonflikt mellan att vara forskare och "en av dem" (s 139).*

Jag känner igen detta med rollkonflikten från observationerna i min egen studie. Det var mest tydligt vid det första tillfället när det ännu inte var helt bestämt om jag kunde få genomföra min undersökning. Jag upptäckte att jag inombords hade behov av att bli "accepterad" av deltagarna. Dels som den person jag är, men även i rollen som observatör. Jag ville inte bli avvisad och inte kunna få genomföra min undersökning. Det gick bra att ha dessa känslor som pågick inuti mig, tack vare att jag läst metodlitteraturen och var jag förberedd på att det kunde uppstå. Genom att jag var medveten om dessa behov kunde jag också "hålla dem i kragen" när jag var tillsammans med deltagarna och på så vis styrde dessa känslor inte mitt beteende.

Även Agneta Franssén (1991) stötte på liknande problem i sin studie av kvinnors inflytande i vården. Hennes problem var *praktiska, emotionella* och *intellektuella* svårigheter med att kombinera sina observationer och intervjuer med tolknings och analysarbetet. De praktiska problemen bestod i att tidsmässigt hinna med att både delta, observera, föra anteckningar samt att analysera dessa genom att abstrahera begrepp och teman ur dagens material, medan de ännu var i färskt minne. Hennes upplevelse var att det tog längre tid att registrera iakttagelserna än att göra själva iakttagelserna. De emotionella och intellektuella problemen bestod i att vara vaksam, engagerad, intresserad och uthållig. *"Det handlar om att vara "insider" och "outsider" på samma gång, om att på ett naturligt och engagerat sätt vara tillsammans med människor i en främmande social miljö samtidigt som man vaksamt ska iaktta och registrera allt man ser och hör samt ha ork över till att sitta ner och bedriva analytiskt skrivbordsarbete" (a.a. s 56)*

Vid första och andra observationen, då jag förde anteckningar, hände det vid ett par tillfällen att jag "checkade ut". Det skedde efter ca tre timmars ihärdigt antecknande. Jag upptäckte plötsligt att jag slutat anteckna och att min hjärna tagit paus från alla de yttre intrycken. Istället hade den börjat reflektera över något som nyss sagts i gruppdiskussionen, utan att jag var medveten om det. Det här inträffade inte så ofta och mina "ofrivilligt" mentala pauser kom inte heller att störa datainsamlandet i sin helhet. Vid det andra observationstillfället hade jag dessutom bandspelaren och jag kunde lätt fylla de "luckor" i insamlandet av information som uppstått.

Jag själv hade inte de problem med det praktiskt analytiska arbetet som Franssén (1991) beskriver. Jag hade i regel 4 – 5 timmar av intensivt observerande, medan hennes observationer pågick under hela arbetsdagar. Genom att mina observationer varade ca halva dagen, hade jag tid att använda resten av dagen till att ”smälta” intryck och analysera informationen.

Det finns även andra problem som kan uppstå och som handlar om att slutföra arbetet med observationerna. Merriam (1994) anser att avsluta observationerna och lämna fältet kan vara svårare än att komma in. Forskaren skall här avsluta relationerna till deltagarna. Detta innebär att man ”bryter band” som kan innebära att de man studerat känner sig utnyttjade och förrådda. Man bör tänka på att gradvis och ganska långsamt göra sig fri från de relationer man byggt upp, skära ner antalet kontakter och informera deltagarna om att forskningsuppdraget nu börjar närma sig slutet (a.a.).

En form av gradvis avslut av relationerna till deltagarna i denna studie, skedde efter varje avslutad intervju. Då berättade jag lite mer om hur informationen från observationerna och intervjuerna skulle komma att användas, samt tackade dem för deras medverkan. Vid avslutningen på sista KrAft-träffen jag observerade hade jag inte planerat in någon ”avrundning” om min tid hos gruppen. Detta eftersom jag redan hade talat/avslutat med dem jag intervjuat. Det var även bestämt att jag skulle komma och presentera studien när den var klar för hela gruppen.

Jag upptäckte dock i den allmänna diskussionen som följde och i synpunkterna på min blivande tolkning av resultaten, att detta var något som var lite ”laddat” för flera av deltagarna. Hur skulle jag nu tolka, och analysera det jag sett och hört hos min tid hos dem? Jag besvarade visserligen deras frågor så sanningsenligt jag kunde, men jag upplevde ändå att det hade varit bra att även haft ett mera tydligt avslut med dem också som *grupp*. Där kunde jag ha berättat hur jag nu tänkte gå tillväga för att få fram mina resultat och samtidigt haft tid för övriga frågor. Det fanns alltså ett behov hos dem vid denna tidpunkt som jag inte var helt förberedd på, nämligen att jag skulle ”knyta ihop säcken”. Detta fick jag istället sedan kompensera och ta igen tillsammans med dem vid min avslutande presentation av hela studien.

Ett annat ”problem” som fanns i min studie beträffande observationerna, var hur jag kunde använda dem för att studera det individuella erfarenhetsbaserade lärandet hos deltagarna. Jag upptäckte genom det att det var svårt, för att inte säga omöjligt, att ”se” några läroprocesser utan mycket grova tolkningar från min sida. Genom observationer går det inte att ”se” om deltagarna lär sig något, då den förändringen är något som sker *inom* varje individ. Dock gav observationerna mig viktig information och en helhetsförståelse som jag hade mycket nytta av till intervjuerna med de enskilda deltagarna. Det var t ex. tack vare observationerna jag sedan kunde formulera konkreta och adekvata intervjufrågor.

4.7.5 Observationer kombinerade med intervjuer

Adler & Adler (1998) betonar vikten av att kombinera observationer med andra metoder.

”...*observation produces especially great rigor when combined with other methods* (s 89).

Forskare som enbart bygger sitt arbete på data från observationer får svårt att legitimeras sitt arbete bland andra forskare. Orsaken är främst att data från observationer behöver både

berikas och bekräftas genom deltagarnas egna upplevelser och åsikter, t ex genom intervjuer (a.a.).

Davies (1999) ser fördelen i att kombinera observationer med intervjuer genom att forskaren får en *gemensam bas* med respondenten att utgå ifrån. Det är de konkreta erfarenheter eller incidenter som forskaren upplevt själv eller gemensamt med intervjupersonerna på fältet. Dessa erfarenheter kan användas för att lyfta fram saker som för den intervjuade verkar vardagliga och triviala, men genom att gemensamt samtala och reflektera över dessa uppstår viktig kunskap. Hon upplevde själv i sin studie hur hon som forskare tillsammans med respondenterna kunde förstå fenomenen i ett annat ljus. Det skedde ett gemensamt och nödvändigt tolkningsarbete redan vid intervjutillfällena. ”*Jag behövde intervjuerna för att få ordning på min tolkning av observationerna, för att fylla vissa luckor och för att få deras syn på saker* (s 136).

I denna undersökning fungerade intervjuerna som ett bra komplement till de iakttagelser jag gjort under mina observationer. Det var en hjälp för mig i den individuella intervjusituationen att använda de gemensamma erfarenheter jag haft med deltagarna i gruppen. Genom observationerna hade jag fått uppleva hur det *yttre* samspelet fungerat mellan deltagare – forskare, och deltagare – deltagare. Detta hjälpte mig att fördjupa dialogen med personerna vid intervjutillfällena och gav mig insikt och kunskap om hur deltagarna upplevde KrAft-träffarna *inifrån*. På detta sätt öppnades möjligheten till att urskilja de individuella erfarenhetsbaserade läroprocesser som fanns hos dessa chefer.

4.8 Att använda kvalitativa forskningsintervjuer

I min undersökning var jag fokuserad på chefernas individuella lärande som uppstod genom de upplevelser och erfarenheter de hade i KrAft-projektet. Kvale (1997) menar att den kvalitativa forskningsintervjun arbetar med ord och söker nyanserade beskrivningar av den intervjuades värld och upplevelser. Denna intervjuform söker beskriva specifika situationer och handlingsförlopp. Det är inte de allmänna åsikterna som efterfrågas. Intervjun är *fokuserad* på vissa teman och inte strängt strukturerad med standardiserade frågor. Men den är inte heller helt ”icke-styrande”, utan just fokuserad.

I min undersökning handlade det mycket om att *utforska* deltagarnas lärande. Jag visste inte på förhand på vilket sätt eller i vilka situationer jag skulle få kunskap om chefernas erfarenhetslärande. Jag behövde använda en intervjuform där både *fokusering* och *öppenhet* kunde balanseras med varandra. Kvale (1997) menar att den stora fördelen med att använda kvalitativa intervjuer är deras öppenhet. Det finns ingen standardteknik, inga regler för en intervjuundersökning som bygger på kvalitativa intervjuformer. Men det förekommer alltid standardval av metoder vid olika stadier i en intervjuundersökning. T ex hur många intervjuer behövs? Ska de bandas och/eller skrivas ut? Hur ska intervjuerna analyseras? Ska tolkningen presenteras för de intervjuade?

4.8.1 Antalet intervjuer och hur urvalet gick till

Kvale (1997) menar att i vanliga intervjustudier ligger antalet intervjuer mellan 5-25 st, beroende på tid och resurser för undersökningen. I hans eget forskningsprojekt, som var en intervjuundersökning av betyg i danska gymnasier, visade det sig efteråt att man vunnit på att ha lagt upp det lite annorlunda för att få bättre resultat. I undersökningen ingick 30

gymnasieelever som intervjuades i ca 45 min om sina erfarenheter om betyg. ”Sett så här i efterhand skulle intervjuundersökningen om betyg förmodligen ha givit mer värdefull kunskap med färre, men längre och djupare intervjuer (s 90). Denna insikt hos Kvale från hans egen studie tog jag fasta på i min undersökning. Där valde jag att göra långa djupintervjuer med de fem cheferna. Dessa intervjuer varade i 1.5 timmar vardera. Med KrAft-projektledaren gjorde jag en kompletterande intervju på ca 30 minuter, när studien var sammanställd.

Cheferna var alla anställda med undantag för den kvinnliga ekonomiansvariga delägaren som också intervjuades. Eftersom det enbart fanns två kvinnor i gruppen tyckte jag att det var värdefullt att få ta del av hennes erfarenheter av KrAft-projektet. De övriga fyra cheferna valdes ut för att ge studien en speciell karaktär. Min erfarenhet är att man inom forskning på småföretagare koncentrerar sig på VD:n, dvs. entreprenören och grundaren av företaget. I denna studie ville jag studera läroprocesser hos de personer/chefer som liksom VD:n, har ett stort inflytande på småföretagens arbete, organisation, personal och utveckling. I de KrAft-träffar som förekommit innan studien hade denna ”subgrupp” även varit något mer tystlåten, jämfört med ”VD-gruppen” i diskussionerna. Studien blev även ett sätt att lyfta fram och tydliggöra chefernas personliga upplevelser, erfarenheter och läroprocesser av deltagandet i KrAft-projektet.

Denna form av forskning som baseras på data av ett fåtal deltagare och respondenter, kan det ibland förekomma kritik mot. Dock har historien visat att just denna form kan vara av mycket stort värde:

En vanlig kritik av intervjuundersökningar är att det inte går att generalisera från deras resultat eftersom intervjupersonerna är för få. Ett paradoxalt svar på detta ur psykologins historia är att man bör koncentrera sig på ett fåtal intensiva fallstudier om syftet är att erhålla generell kunskap. Att Freud med sina fallstudier bidragit till det allmänna vetandet om patologi och personlighet är ett exempel. ...Jean Piagets nyskapande studier av barns kognitiva utveckling utgick från psykoanalytiskt inspirerade intervjuer med hans egna barn (Kvale 1997, s 98).

4.8.2 Intervjuguidens roll och förhållningssättet som intervjuare

För min intervjuguide valde jag den halvstrukturerade formen, då jag ansåg att den skulle vara bästa alternativet för min undersökning. Enligt Merriam (1994) styrs dessa intervjuer av ett antal frågor eller frågeställningar som skall utforskas. Dock utan en förutbestämd ordalydelse eller ordningsföljd av frågorna. ”*Detta slags intervju gör det möjligt för forskaren att svara an på situationen som den utvecklas, på respondentens bild av världen och på nya idéer som dyker upp* (s 88). Jag utgick också från Kvales (1997) tankar om hur intervjufrågorna kan vara både ”tematiska” och ”dynamiska”. Med tematisk avses frågans relevans för forskningsämnet och dynamisk med hänsyn till det mellanmänniska förhållandet i intervjun. (I bil. 4 Intervjuguide, finns de tre tematiska frågorna i min undersökning med dess dynamiska frågor.) De tematiska frågorna är relaterade till ämnet, d v s de teoretiska föreställningar som ligger till grund för undersökningen och till den kommande analysen. De dynamiska stimulerar till positivt samspel för att hålla samtalet flytande och så att respondenten kan känna sig motiverad av att berätta om sina upplevelser och känslor. Frågor som är lätta, korta och befriade från akademisk jargong är att föredra (a.a.).

När jag från början utarbetade min intervjuguide hade jag tänkt utgå från de fem kriterierna av erfarenhetsbaserat lärande, för att lättare kunna ”ringa in” data från denna form av lärande till studien. Det uppstod dock ett dilemma i detta, då det visade sig svårt att försöka sammanfläta kriterierna med syftets frågeställningar, iakttagelser från observationerna och den ”oförutsedda verkligheten” i intervjusituationen. Resultatet blev en för styrande och snäv intervjuguide. Jag valde därför att enbart utgå från syftet och information jag fått via observationerna. På så vis fick jag en mer ny och mer öppen och flexibel intervjuguide. Det var dock en utmaning för mig att våga ”släppa kontrollen” över åt vilket håll studien skulle utvecklas och ge upp tanken på att inte använda kriterierna som ”vägvisare” för insamlandet av data om de erfarenhetsbaserade läroprocesserna.

I intervjuguiden lät jag chefernas personliga mål med KrAft-projektet utgöra ett ”avstamp” för intervjun, som sedan övergick i den första frågan. Jag valde också att lägga temat: ”Hur påverkar deltagarna varandra i lärandet?”, i mitten av intervjun. Ett tema som jag ansåg skulle kunna vara det mest personliga och känslomässigt berörande för intervjupersonerna. De övriga två teman lades i början och i slutet. Jag ville låta den ”känslomässiga intensiteten” i intervjun byggas upp långsamt från början, nå sin höjdpunkt i mitten, och sedan successivt avta mot slutet. Detta för att intervjupersonerna skulle känna sig väl till mods och att avslutet på intervjuerna blev så avspänt, lugnt och komplett som möjligt. Ett förhållningssätt jag har lärt från kursen i ”Intervju och samtalsteknik”. Detta visade sig sedan fungera mycket bra i intervjuerna med cheferna. De var alla öppna, personliga och tillmötesgående i sina svar och reflektioner över mina frågor.

Under intervjuerna med cheferna fick jag vara försiktig och inte dra för snabba slutsatser om vad de faktiskt menade. Den tendensen fanns hos mig och var så ”baksidan” av att ha observerat dem före intervjutillfällena, och därigenom skapat mig en ”uppfattning” om vad det innebar att vara deltagare. Jag upptäckte att jag ibland trodde mig ”veta” vad de menade. Ett vetande som grundade sig i mina egna tolkade intryck och iakttagelser från observationerna. Ofta stämde detta vetande och förståelse överens med intervjupersonens, men inte alltid.

Kvale (1997) menar att ett bra hermeneutiskt förhållningssätt som intervjuare, är att lyssna utan förutfattade meningar och låta den intervjuade beskriva sina upplevelser utan avbrott. Dessutom vara uppmärksam på de antaganden som ligger bakom intervjupersonens svar och intervjuarens frågor. Under intervjun bör intervjuaren vara kritisk mot sina egna antaganden och hypoteser. Ett ”förutsättningsmedvetande” är eftersträvansvärt, där man försöker samla in så rika och förutsättningslösa beskrivningar av relevanta teman från den intervjuades situation som möjligt. *”En förutsättningsmedveten intervjuare är således kritiskt medveten om sina egna förutsättningar (s 37).* Detta var något jag själv eftersträvade i mina egna intervjuer.

Det visade sig att denna öppna och halvstrukturerade intervjuform gav mig både ”riktning” och frihet till att i intervjusituationerna utforska mina valda teman. Det gick att improvisera, vara spontan och ställa ”oplanerade” följdfrågor, när jag ansåg detta vara fördelaktigt (t.ex. Merriam 1994, Kvale 1997). På detta sätt blev intervjuerna mer av samtal och dialog, än en form av ”utfrågande”. Utvecklingen och fördjupningen av innehållet i samtalen berodde inte enbart på mina initiativ som intervjuare, utan skedde i *samspelet* tillsammans med intervjupersonerna.

4.8.3 Utskrivandet av intervjuerna och hanterandet av konfidentiellt material

Den som skrivit ut text från intervjusamtal vet vilket tidskrävande arbete det är. Alla intervjuerna i denna studie har skrivits ut ordagrant med hela sitt verbala innehåll (t ex. Kvale 1997). Jag behövde inte göra detta själv, då KrAft-projektet på min önskan, villigt finansierade ett par ”skrivhjälpare” åt mig. Det var dock med ett visst övervägande som jag bestämde mig för att inkludera fler personer än mig själv för själva arbetet med studien. Främst med tanke på att materialet från intervjuerna är av konfidentiell karaktär och att jag lovat intervjupersonerna full anonymitet.

Jag ville skapa någon form av *avtal*, som inte skulle vara för ”högtidligt” (en form av kontrakt hade varit det) med dem som skulle ta ansvar för utskrivandet. Till de två studenter som sedan hjälpte mig skrev jag ihop ett blad med instruktioner. Jag fick sedan deras muntliga överenskommelse att beakta dessa punkter, se bil. 5. Jag upplevde också genom att använda dessa instruktioner, att det gav mitt arbete med studien en seriösare karaktär. Genom att jag sedan fick hjälp av dessa båda studenter med utskrivandet, som tog ca 50 timmar sammanlagt och blev ca 100 sidor text, frigavs det värdefull tid för mig till det övriga arbetet med studien.

4.9 Forskningsprocessen och tre förklaringsmodeller – induktion, deduktion & abduktion

Jag har tidigare nämnt att jag i denna undersökning har utgått från teorier på erfarenhetsbaserat lärande när jag analyserat mitt empiriska material. Jag har alltså *inte* använt mig av en *induktiv* undersökningsmetod. Enligt Alvesson & Sköldberg (1994) utgår man i en sådan metod från enskilda fall och hävdar att samband har generell giltighet. De menar också att en s.k. *deduktiv* ansats utgår tvärtom från en generell regel som hävdar att denna förklarar ett visst enskilt fall. Med denna senare ansats finns det vissa likheter för denna undersökning. Men då jag också i min analys av data även utgått från undersökningens empiriska data för att komma fram till mina generella och sammanfattande slutsatser, stämmer inte deduktion helt in på min undersökningsprocess. Vilken förklaringsmodell finns det då som kan passa in här?

Det är säkerligen svårt att helt beskriva och skapa en förklaringsmodell som passar alla enskilda undersökningars olika processer. Det kan säkerligen vara så i det här fallet också. Det närmaste jag kan komma som beskriver min undersökning är en *abduktiv* förklaringsmodell. Alvesson & Sköldberg (1994) menar att i denna modell utgår man från enskilda fall, d v s empiriska fakta, liksom i induktion, men man tolkar dessa fakta med hjälp av övergripande teoretiska mönster, liksom i deduktion. Sedan bestyrker man tolkningen med hjälp av *nya* iakttagelser (fall). Denna metod är en slags kombination av de två tidigare nämnda, men tillför även nya moment. ”*Under forskningsprocessen sker således en alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra* (a.a., s 42)

Denna uppfattning stämmer väl överens med Beach (1997) syn på abduktion. Han liksom Alvesson & Sköldberg (1994) poängterar att denna metod ger *fördjupad förståelse* och även förklarar tidigare teorier och delvis förstådda fakta: ”*Thus abduction is a way of providing a deeper and more encompassing explanation or understanding of already theory laden and partial understood fact*, (Beach, 1997, s 46-47).

I denna undersökning har jag använt mig av teorierna i erfarenhetsbaserat lärande för att ”ta mig in” i och kategorisera och analysera mina empiriska data. Denna abduktiva process liknar

mycket en hermeneutisk process enligt Alvesson & Sköldbberg (1994): *”Det innebär en hermeneutisk process under vilken man så småningom s a s äter sig in i empirin med hjälp av teoretiska för-föreställningar, allt under det att man också utvecklar teorin (s 46).*

Det finns dock vissa skillnader mellan hermeneutikens traditionella tolkning av litterära texter och intervjutexter, som är förekommande i denna undersökning. Mer om dessa skillnader i nästa avsnitt.

4.10 Analysen

I analysen använde jag mig av ett kategorischema, se bil. 6., som jag framställt efter de olika teorierna på erfarenhetsbaserat lärande i kap. 3. Med hjälp av detta analyserade jag intervjutexterna som kategoriserades efter de olika läroprocesserna. Till indelningen av varje kategori använde jag syftets tre forskningsfrågor som också är intervjuguidens tematiska frågor. Eftersom data från observationerna inte kunde användas för att ”se” några läroprocesser, använde jag vissa av dessa som komplement till innehållet från intervjuerna. Det innebär alltså att de empiriska data som denna undersökning baseras på kommer främst från chefernas upplevelser av sin medverkan i KrAft. Mina egna iakttagelser från observationerna som använts i analysen har främst syftet att bekräfta, förstärka och ”lyfta fram” chefernas meningsinnehåll som framgår av citaten i analyskapitlet. Sammanställningen av analysresultatet har jag satt ihop i en matris. Den ligger sedan till underlag för diskussionen av resultat och slutsatser i diskussionskapitlet.

4.10.1 Skillnader mellan litterära texter och intervjutexter vid analys och tolkning

Jag har tidigare nämnt att mitt forskningsperspektiv i den här undersökningen delvis har inspirerats av hermeneutiken. Men att analysera litterära texter är inte samma sak som att analysera intervjutexter. Kvale (1997) anger tre skillnader mellan litterära texter och intervjutexter, sett ur ett hermeneutiskt perspektiv. 1) Den första är att hermeneutiken traditionellt har behandlat tolkningen av avslutade texter. En forskningsintervju omfattar ju både själva skapandet och tolkningen av texten.

2) Den andra skillnaden är att den litterära texten är ett fullbordat verk, som förmedlas utanför situationen där den uppstod. Intervjun är däremot knuten till en speciell mellanmänsklig situation, som utvecklas spontant genom både ord, gester och implicita referenser till parternas gemensamma situation. Den utskrivna intervjutexten blir därför en ofullständig redogörelse för allt det meningsinnehåll som kommer till uttryck i den verkliga och levda intervjusituationen.

3) Den tredje skillnaden är att litterära texter innehåller välartikulerade och högst koncentrerade uttryck för mening. M a o är de ”enastående” texter. Intervjutexterna är ofta vaga, innehåller upprepningar och avvikelser från ämnet. De kan även innehålla både förklaringar och preciseringar, som behövdes för att komma fram till vad respondenten egentligen avsåg (a.a.).

Dessa skillnader anser jag är viktigt för läsaren att komma ihåg när han tar del av det empiriska materialet i analyskapitlet. Speciellt då citaten har återgetts ordagrant i talspråk utan att vara omskrivna i litterär textform. Mer om detta kommer i analyskapitlet.

5 Analys med teorier

I detta kapitel följer en analys av datainsamlingen från observationerna och intervjuerna.

Syftet med denna studie är att undersöka individuella erfarenhetsbaserade läroprocesser hos chefer i småföretagare för att få kunskap om hur lärandet påverkas av deras deltagande i KrAft-projektet. Avsikten med undersökningen är att få svar på följande forskningsfrågor: Vilken inverkan har utbytet med forskare på individernas lärande? Hur påverkar deltagarna varandra i lärandet? Upplever deltagarna att deras lärande genom KrAft-träffarna leder till någon förändring/utveckling i företaget? T ex affärsutveckling eller tillväxt?

Kategorisering av materialet i analysen är gjort efter de olika erfarenhetsbaserade läroprocesser som finns i teorikapitlet. Indelningen av varje kategori följer syftets forskningsfrågor och intervjuguidens tematiska frågor.

Citaten från intervjuerna med cheferna som skrivits med kursiv stil är återgivna direkt i talspråk, exakt på det sätt som de svarade vid intervjutillfället. De har alltså inte skrivits om till skriftspråk. Därför kan ordföljden ibland verka lite märklig. Genom att göra på detta sätt har jag dock velat bevara citatens meningsinnehåll och återge vad cheferna har svarat så korrekt som möjligt, så att materialet till analysen blivit autentiskt. Genom det kan läsaren även tydligare ta ställning till mitt sätt att tolka materialet. För att underlätta för denne har jag strukit under de meningar i citaten som särskilt är kopplade till analysens läroprocesser.

5.1 Erfara och testa – Lärocykeln i praktiken

Deltagarnas utbyte med forskarna

Flera av deltagarna menar att de dragit nytta av KrAft-träffarna genom att pröva sina erfarenheter från dessa i sina arbeten. Här går att se paralleller till Lärocykeln, Kolbs (1984) "Lewinian Experiential Learning Model". Genom utbytet med forskarna har flera av cheferna haft erfarenheter där de *observerat, reflekterat, skapat generaliseringar, samt testat och prövat* att använda olika kunskaper i nya situationer. Flera chefer beskriver att de prövat kunskaper från modulen om "Företagskultur".

...det är ju rätt tydligt att man kan förändra företaget genom att förändra kulturen. ...det har blivit bättre, det känner jag redan att här är en annan stämning. Det satt en stämning i väggarna när vi började några stycken nya.

Vissa av deltagarna upplever också att det sker en inre förändringsprocess dem själva och deras inställning till hur målsättningen av hur kunskaperna från KrAft skall användas. I början handlade det om att få med sig "verktyg" från träffarna att använda, men det har ändrats:

I början...det var mycket fokus på " verktygen", men nu är det mer att få med de andra [i företaget]. ...så det är inte bara att man når det mål man satt, utan det är kanske att man förändrar målet, och får en annan insiktsbild.

Här har skett en läroprocess som kan jämföras med Lärocykelns förlopp där reflektionen av erfarenheter från utbytet med forskarna i Kraft-träffarna leder till en djupare förståelse. Man skapar generaliserbarhet och förnyar begrepp som prövas i nya situationer på arbetet, (jfr Kolb 1984).

Deltagarna påverkar varandra i lärandet

Samma chef beskrev lite senare i intervjun hur hon själv i dialogen tillsammans med en av de andra KrAft-deltagarna från samma företag, prövade kunskaper från ledarskapsmodulen.

...för det han [forskaren] tog upp bland annat var att det inte är bara att lyssna på de som pratar, utan man skall se till att få med även dem som inte pratar. ...Så att när vi kom hem satt vi i ledningsforum, och då frågade jag just en av killarna vad han tyckte, och så blev det ju så att han log, för han är ju då en tyst människa, men han har mycket kunskaper, ...Så är det andra som naturligtvis har mycket kunskaper också, men pratar mer och då blir det ju deras tankar man hör och ser.

I detta fallet blir det också tydligt med fördelen av att ha en gemensam upplevelse att utgå ifrån när man prövar de nya idéerna. Detta är något som Kolb (1984) poängterar när han talar om: *"...publicly shared reference point for testing implications and validity of ideas created during the learningprocess."*

Det är inte bara nya idéer och kunskaper som testas i arbetet. Även forskarna "prövas på plats" i KrAft-träffarna. Flera av deltagarna beskriver hur gruppens medlemmar gärna ifrågasätter och är kritiska till forskarnas kunskaper, för att vara säkra på att de som företagare får vad de kan använda.

Jag upplever det som att vi är...gruppen är lite motstävig i början på en modul, för att liksom säkerställa att det här blir verkligen bra. ...man suger inte åt sig allt vad [forskarna] har sagt.

Upplevelse av att lärandet leder till förändring eller utveckling i företaget

Flera av deltagarna upplever att de reflekterat och använt sina kunskaper (jfr Kolb 1984) från KrAft som kan leda till en utveckling och tillväxt i företagen. Flera av cheferna har refererat till kunskaperna från modulen om företagskultur som använts:

Jag har bekräftat att företagskultur är viktigt. ...känslorna i omgivningen och atmosfären är viktig. ...och få den här familjära stämningen, så tror jag bland annat om man tittar på det här med att få behålla personal. Att behålla personal idag är tillväxt.

5.2 Hinder för lärandet

Deltagarnas utbyte med forskarna

Det har framkommit flera saker som kan härröras till olika hinder för deltagarnas läroprocesser i flera av modulerna. Det som hindrat lärandet för deltagarna har bl.a. varit de "yttre hinder" (Boud & Walker 1993) som grundar sig i forskarens sätt att förmedla kunskaperna och i *innehållet* som förmedlats.

Jag tror att det beror mycket på att hon inte var tillräckligt tydlig och entusiasmerande.

...vi halkade rätt ofta utanför det här med rekrytering. Det var inte tillräckligt tydligt, och då har jag en förmåga att tröttna väldigt fort.

En av cheferna som hade en hel del erfarenhet sedan tidigare av rekrytering menade:

Det här med rekrytering, i och med att jag jobbat med personal så har jag ju jobbat med de de bitarna och naturligtvis finns det alltid något att lära sig, men vissa av de här faserna... Det var saker som jag redan gått igenom. Ja, och jag känner ju när vi diskuterar här [på KrAft-träffarna] så är det ju det här man inte kan få på kurs. Jag har ju böckerna här och hur man går tillväga vad gäller rekrytering, utan det är ju det här som inte står där som man vill hitta.

Denna form av ”yttre hinder” har återkommit vid flera tillfällen. Deltagarna har upplevt att vissa forskare inte varit förberedda på vilken kunskapsnivå som redan fanns i gruppen av företagare.

...han hade nog missuppfattat hela situationen, kändes det som. Han förstod nog inte att det satt ett gäng erfarna människor framför honom, utan talade som han talade till sina studenter.

Nu har det också visat sig att det inte alltid i alla situationer är de ”yttre hindren” som begränsar och att det alltid beror på forskarna när företagarnas kunskapsbehov inte tillgodoses. Det kan även vara så att ibland finns ”inre hinder” (jfr Boud & Walker 1993) som kan relateras till deltagarna själva.

Jag vill inte säga att det är forskarnas fel, absolut inte. Jag tror snarare att det kan vara så, undermedvetet att vi tycker att vi skall komma till dukat bord och att vi skall bli stoppade med maten som finns där.

Här finns det en *omedvetenhet* hos deltagarna om vilka föreställningar de själva innehar i sitt förhållande till lärosituationen (jfr Boud & Walker 1993). Här finns det också en ”brist” hos deltagarna i att de inte mer detaljerat *identifierat* sina kunskapsbehov. Både för sig själva och forskarna.

Deltagarna påverkar varandra i lärandet

Det finns också ”yttre hinder” som kan relateras till deltagarnas inbördes påverkan i gruppen. Det kan vara sådant som sker i gruppdiskussionerna. Någon upplevde att han ibland blev ifrågasatt av sin VD angående detaljer, när han själv inte var beredd på detta, och själv tänkte i generella drag. Det gjorde honom försiktigare att säga vad han tänkte i gruppen. Andra har upplevelsen av att det ibland kan vara svårt att ta aktiv del av diskussionerna i gruppen då diskussionstempot är högt som gör att ämnet snabbt förändras och ersätts av ett nytt.

Ibland är jag det [frustrerad], innan jag sorterat mina tankar så har diskussionerna redan kommit vidare till en annan punkt.

Men även upplevelser som man haft tidigare påverkar hur man är med människor och det leder i sin tur till en inverkan och ibland hindrar och begränsar lärandet i stunden, något som Boud *et al.* (1993) påvisat. En av de manliga cheferna berättade om hur han påverkats av sina

tidigare negativa upplevelser som egen företagare, där han först var mycket framgångsrik och sedan fick stora ekonomiska svårigheter på grund av konjunktursvängningarna i fastighetsbranschen. Detta hade en begränsande inverkan på hela hans arbetssituation i förhållande till människorna som fanns där, både på jobbet och på KrAft-träffarna:

Vad som kan ha varit [begränsande] som jag känner det är det att från fastighetskraschen, att jag varit så fattig. Folk har ju inte vetat om det, men man tror ju att det står stämplat i pannan. Jag var ju på väg att göra konkurs, jag fick ju sälja. Och sen att göra affärer med det i ryggen är jäkligt jobbigt, så det är möjligt att det, det känner jag nog att det är någonting som dämpar [på KrAft-träffarna]. ...för jag blev rätt bränd, på allt jag hade och lite till. Det är jobbigt att sen försöka fortsätta att verka. Även om jag vet att jag inte har misskött mig så vet jag att det la sordin på mig. Det blev ju så att det dominerar allt. Det var ju mitt allt.

Upplevelse av att lärandet leder till förändring eller utveckling i företaget

Tid - att inte ha tillräckligt med tid är något som flera avdelningarna upplever hindrar dem från att använda sina kunskaper från KrAft i sitt dagliga arbete:

I -Kan du säga vad det är för idéer som du märker att du inte får tid till?

Ip -Jag vill skapa en mer förtroende full, lojal stämning.

I -Fick du verktyg till det tyckte du...

Ip -Ja, det tyckte jag. ...Men jag hinner inte. Tyvärr blir jag lite överrumplad. Det dagliga kräver mycket av mig, så man hinner inte se klart vad man gör ibland.

Det kan också vara andra ”yttre hinder” och saker som försvårar användandet av kunskaperna. Flera av företagen har platta organisationer, där chefs och ledarrollerna inte är tydligt utformade. Några av cheferna upplevde att deras befogenheter inte var helt tydliga för dem själva i förhållande till sina arbetskamrater. De upplevde att detta begränsade i vilken mån de visste hur de hade rätt till att agera och använda sina nya kunskaper från KrAft i olika situationer på arbetet.

5.3 Reflektionens betydelse för lärandet.

Deltagarnas utbyte med forskarna

Det är tydligt att alla deltagare reflekterar (jfr Boud & Walker 1993) mycket över sina erfarenheter i KrAft-träffarna. I utbytet med forskarna finns funderingar över hur man kan dra nytta av som företagare av kontakten med forskarkompetensen:

Jag tror många forskare vet väldigt mycket om var man kan söka information... det tror jag är forskares starka sida och vår svaga sida. Hur söker ni information och vad baserar ni den på?

Det är också tydligt att reflekterandet är en process, som också Boud & Walker (1993) visar på. En process som kan ske under en längre tid. Deltagarna reflekterar inte enbart över kunskaper i enskilda moduler utan även hur de kan *kopplas samman*. Här beskriver en chef sina tankar från ett grupptillfälle när flera deltagare från ett företag ingående beskrev och diskuterade ett personalproblem som de undrade om det kunde avhjälpas med nyrekrytering:

Det var intressant för då hade vi gått igenom det här med olika personligheter och det var ju en [forskare] som gick igenom vad vi är för människor egentligen och sen kom [modulen] Företagskulturen. Den kopplingen försöker jag ju göra. ...Det var intressant att se den här. Hur komplex det ändå är att rekrytera en ny person. Det är inte att ta in "första bästa från gatan."

I det här fallet är det också tydligt att denna chef "återvänder till upplevelsen" och "utvärderar" dessa erfarenheter, mycket liknande det som sker i Bouds & Walkers (1993) modell för reflektionsprocessen.

Deltagarna påverkar varandra i lärandet

Redan vid min första observation noterade jag att det var några ur "VD-gruppen" som var kritiska till att flera av cheferna var tystlåtna under gruppdiskussionerna. Detta var något som man tidigare hade diskuterat i gruppen. Under intervjuerna framkom det en hel del varför de satt tysta. En del som kan relateras till deras personliga sätt att reflektera:

Jag är nog relativt tyst. Jag är en sån att jag sitter och funderar och tar in väldigt mycket och så kan jag gå någon dag efter och analysera då. Så att jag upplever mig som relativt tyst, men engagerad.

Det är flera av cheferna som beskriver sig själva som "tysta" och "tänker igenom först" innan de säger något.

Vet jag inte vad jag pratar om så tycker jag att det är rätt jobbigt. Däremot om jag vet att det här kan jag, har jag inga problem. Men är jag osäker och skall prata inför ett gäng specialister på området, så har jag definitivt tänkt två gånger. Annars känns det bara jobbigt.

Reflektionsprocessen verkar ta sig olika individuella uttryck beroende på den "samlade effekten av personlig bakgrund" (jfr Bould *et al.* 1993). En av de kvinnliga cheferna beskriver att hon var mycket hänvisad till sig själv under sin uppväxt och är därför tystlåten och lite försynt när hon befinner sig i grupper:

..alltså hänvisad till mig själv och försöka hitta lösningar själv. Jag är mycket så att jag tar på mig väldigt mycket. Jag tar bördan själv för att försöka reda ut det. Jag har svårt att kanske be om hjälp. Jag skall hantera det själv. ...Och i den här stora [KrAft-]gruppen, jag är nog också väldigt försynt av mig så jag vill inte ta plats. ...I grunden finns den här känslan av att göra bort sig. Jag är väldigt kritiskt till det jag säger och gör. Kritiken finns med och gör att det inte kommer ut, utan det skall genom säkerhetskontrollen först. Och då hinner det fara vidare någon annanstans.

Här beror hennes tystnad på en slags "överlevnadsstrategi" att klara saker själv som t ex reflektera och fundera över saker, samt att hon har en stark "inre kritiker" som "censurerar" mycket av det som annars skulle komma till uttryck i dialog med andra människor, som i detta fallet, de andra i KrAft-gruppen.

Upplevelse av att lärandet leder till förändring eller utveckling i företaget

En av de viktigaste sakerna flera chefer kommenterar är funderingarna och reflektioner kring hur de kan använda sina kunskaper i sitt dagliga arbete. Det kan dels handla om hur man som ledare hanterar olika personligheter bland sina anställda. Det kan även vara reflektion som

sker *tillsammans* (jfr Boud & Walker 1993) med kollegorna från samma företag. Genom att diskutera inbördes och reflektera över hur den egna situationen på företaget ser ut menar flera av cheferna man kunnat identifiera problem som tidigare inte varit tydliga. Det har bl a varit en hel del kring hur den egna företagskulturen ser ut. Det har handlat om problem med ”subkulturer” på företaget eller problem i samband med sammanslagningar av företaget till en större koncern.

Vid en av mina observationer lade jag märke till hur deltagarna under ett par timmar diskuterade rekrytering och problematiken kring den, i rätt allmänna och teoretiska termer. Man pratade mycket om vad man ansåg vara problematiskt för småföretagare i största allmänhet och utbytte olika åsikter om detta. När tiden nästan var ute och det var dag att avsluta frågade forskaren om detta var vad de hade velat diskutera. Det blev tyst och till slut sade en av cheferna att han upplevde att det gått ”rundgång” i diskussionen. Då tog en VD initiativet och öppnade sig. På ett både *personligt* och *konkret* sätt beskrev han ett aktuellt problem han hade angående rekrytering på sitt företag. Detta resulterade i upptakten till en kreativ process i gruppen och man bestämde att forskaren skulle komma till deras företag och aktivt arbeta med de berörda parterna i personalen. Det beslutades också att man skulle rapportera till gruppen för att skapa en ”generalitet” om rekrytering, så att de andra företagarna skulle ha nytta av detta möte. Det gjordes och sedan vid nästa KrAft-träff berättade VD:n och de chefer som varit med om mötet med forskaren och deras anställda på sitt företag om vad som hade skett.

I intervjuerna har flera av deltagarna berättat om sina upplevelser och reflektioner från denna KrAft-träff där de fick ta del i vad som skett. Det verkar också ha underlättat för ”reflektionsprocessen” hos deltagarna att diskussionerna som sedan följde fortsatte vara både ”personliga” och ”konkreta”. Reflekterandet sker kring något ”verkligt” som personerna kan relatera till sina egna ”verkliga” erfarenheter. Det blir lättare att *återvända till upplevelsen – uppmärksamma känslor – utvärdera erfarenheterna*, de viktiga nyckelfaktorer som finns i reflektionsprocessen enligt Boud & Walker (1993).

5.4 Tidigare kunskaper och känslor i nuet påverkar lärandet

Deltagarnas utbyte med forskarna

I utbytet med forskarna har deltagarnas tidigare kunskaper betydelse för hur de kan ta till sig det som sker i träffarna. Förståelsen av de nya kunskaperna och känslan som infinner sig i lärosituationen är intimt förknippade.

I början [de första träffarna] tyckte jag det var väldigt svårt. I och med att jag hade inte jobbat i något större företag innan. Jag hade som mest sju anställda och funderade väl aldrig kring de här vägarna. Det föll sig naturligt bara. Vi löste problemen, och struktur, strategi och ledarskap var inte.. när vi började [i KrAft] var det väldigt hög nivå. ...Det tog två tre gånger, sen har jag kommit in i och fått en helt annan förståelse för det. ...Det var lite grann de två, tre första gångerna kände jag att det var jobbigt att åka dit, men nu längtar jag till nästa gång.

Deltagarna påverkar varandra i lärandet

Detta är det som Boud, *et al.* (1993) menar att förväntningar, kunskaper, attityder och känslöstämningar kommer att påverka tolkningen och konstruktionen av erfarenheterna.

Känslor och lärande är sammanflätade och påverkar varandra. Detta citat här ovan visar också på att en liknande kunskapsnivå och förståelse bland deltagarna höjer motivationen för att delta i lärosituationen.

5.5 Inre vetande och personliga insikter

Deltagarnas utbyte med forskarna

Forskaren som hade modulen Ledarskap hade inte bara teoretiska kunskaper han förmedlade utan gjorde också pedagogiska övningar, som flera av deltagarna berättat att de fått personliga bekräftelser och insikter av.

...det kändes som att det var en "wow-grej" för mig eftersom jag är tyst och allt det där. Att jag ändå vågar och ställer mig i frontlinjen då. ...Och just den här övningen innebar att jag fick stå och prata för det jag tyckte. Fick vara aktiv och fick känna att det faktiskt gav vinst.

...När vi hade den här modulen [om ledarskap] så fick jag lite mer insikt i mig själv. Det kändes rätt så häftigt. ...Ja, han hade någon kvadratisk modell med nio kvadrater som ...Där han diskuterade och berättade hur människor är och vad man är för typ. Det var lite så; aha...

Deltagarna påverkar varandra i lärandet

Chefen som uttryckt att han känt frustration över att han inte hunnit sortera sina tankar förrän diskussionerna i gruppen kommit till en annan punkt, fick en personlig bekräftelse på sin effektivitet och arbetsförmåga genom en av övningarna:

... Och som sagt xxx och jag jobbade snabbt och lätt medan en grupp med andra personligheter hade haft mycket diskussioner fram och tillbaka hur de skulle enas...Vi blev färdiga först och hade inga problem med att få ihop det där...Jag är en doer. Vi ska göra det här, dra ihop det – färdigt, och så vidare på nästa grej. ...Den var rätt rolig den övningen.

De här övningarna verkar ha gett flera av deltagarna bekräftelse på ett "inre vetande" liknande det Brew (1993) talar om. Hon menar att detta vetande bygger på *erfaren experimentell kunskap*. De pedagogiska övningarna här har lyckats att generera sådan kunskap. Deltagarna har blivit bekräftade i sin personlighet - i den individ de är, samt upplyfta och stärkta i sina förmågor och talanger.

5.6 Avlärandets betydelse

Deltagarnas utbyte med forskarna

Moxnes (1984) menar att avlärande är nödvändigt för att ändra vissa principer som grundlagts i förutfattade meningar. Kraft-träffarna har också resulterat till att vissa förutfattade meningar har försvunnit hos deltagarna:

...och kan kanske även plocka bort viss såna här gamla förutfattade meningar man har om chefer ledare eller vad det nu kan vara för någonting.... Tex att en ledare alltid måste ha alla svar.

Upplevelse av att lärandet leder till förändring eller utveckling i företaget

Enligt Brew (1993) kan *avlärande* vara att blottlägga det man inte vet, utan att ersätta det med något man lärt sig tidigare. Flera av cheferna visar att detta skett genom de insikter de kunnat ta med sig från KrAft-träffarna till sina arbeten ute på företagen. Det har t ex. varit i förmågan att se och förstå "helheter" i det egna företaget:

Våra arbetsuppgifter har ju i de firmor jag varit i skilt sig ganska mycket då, så att helhetsbilden av en firma i den här storleken har jag ju fått mycket hjälp av tack vare det här [iKrAft].

Detta är också i linje med Svenssons (2000) uppfattning om att det kan ske en form av komplex helhetsinläring, genom förståelsen av sambanden mellan de delar som ingår i helheten. När denne chef fick vissa "bitar" av faktakunskaper genom KrAft-träffarna, förstod han mer av helheten i det företag där han arbetade.

Deltagandet i KrAft-träffarna har resulterat i personliga förändringsprocesser som lett till attitydförändringar hos deltagarna. Detta är en form av avlärande enligt Brew (1993). Dessa förändringar har haft betydelse för hur deltagarna är med sina medarbetare ute på företagen. En chef beskriver hur han genom en större förståelse för människors olikheter fått mer tolerans och tålamod med sina kollegor:

Om jag numera har tolerans och tålamod, så tror jag att många osynliga sidor och positiva sidor som finns hos mina medarbetare eller jobbkompisar kommer fram, som jag inte haft tålamod att vänta på. Eller jag hade inte haft toleransen till deras avighet kanske. Vilket gör att om jag har det så kan jag tillåta mig själv att vänta ut och se om jag kan hitta någonting positivt i det här som jag för tillfället upplever som negativt.

En annan chef beskriver sin ökade förmåga att vara lyhörd för medarbetarnas mål:

...det här då hur viktigt det är att hitta, det är inte bara att skriva en affärsidé, utan det måste komma från hjärtat, och allas hjärtan, inte bara mitt eget. Vi eller jag kanske inte kan göra underverk, men jag kanske kan göra bättre än vad jag gjort. Och då blir det kanske lönsammare. ...Och rent konkret då så påverkar det kanske mitt sätt att agera i detta, i hur jag, jag tror att jag kan bli mer medveten om att höra andras mål kanske, att de kommer med.

Inre förändringsprocesser är inte alltid lätta att konkret påvisa. En förändring som dock kan upplevas är ett ökat självförtroende som har betydelse för arbetsinsatsen och som i sin tur kan leda till förändring och utveckling i företaget.

Jag tror att för att lite knyta tillbaka till någonting som sades innan, så är det ju så att när vi började så tror vi att vi ska få verktyg eller någonting som man plockar ut och använder. Men så fungerar det inte utan det blir ju att det är en förändringsprocess av en själv. Och på det viset använder man ju då det man är med om. Men det är ju inte sådär tydligt som om man

skulle plocka ut en hammare eller lathund eller någonting, utan det är ju allt detta i och med att det som händer och som man pratar om i de här gruppövningarna som xxx hade, det påverkar, och det kanske gav mig ett visst självförtroende lite mer, som gör att jag agerar annorlunda [på arbetet] än vad jag skulle ha gjort om jag inte varit med i det här[KrAft-projektet].

5.7 Metalärande – anpassning och hålla inne med sina åsikter

Deltagarnas utbyte med forskarna

I intervjuerna har det framkommit att cheferna brukar ställa krav på forskarna, men också att de inte alltid säger vad de tänker om något som inte verkar bli bra i utbytet med forskarna. De har ”anpassat sig” och hållit inne med sina åsikter.

...och där tyckte jag redan då första gången ”nja, hur ska det här gå”, men som sagt var, då är man ju lite fin i kanten och vill inte stöta sig och så va. Men jag hade en känsla av att hon pratade om en sak, och det var inte det som gruppen ville ha.

Deltagarna påverkar varandra i lärandet

Några av cheferna berättar om att det tog några gånger innan de började trivas i gruppen. En av cheferna som kom in vid ett senare skede kände sig lite ”utanför”. Första gången hon var i gruppen presenterade hon sig och sitt syfte med att vara där, men varken hon eller någon annan bad inte gruppens medlemmar om att göra det. (De hade alla gjort en presentation av sig själva i början på KrAft-projektet.) Hon valde att ”anpassa sig” och försöka foga sig till grupsituationen. Detta gjorde att det tog flera träffar innan hon började känna sig hemma i gruppen.

Några andra chefer beskriver att de håller inne med vissa åsikter, bl.a. om det egna företaget pga. att deras chef (VD) är där, som också är grundaren av företaget. Man vill t ex undvika att ”trampa denne på tårna” genom att påstå saker om ”hans företag”, när han upplevs känna bättre till hur saker och ting förhåller sig.

Detta är i linje med Moxnes (1984) tankar om ”metalärande” och Jarvis (1992) syn på socialiseringsprocesser där individerna lär sig anpassning och att hålla inne med egna åsikter. Detta sker ofta i förhållande till auktoriteter, något som också ibland skett i denna grupp. Både i chefernas förhållande till forskarna och sina Vd:s.

5.8 Maktförhållanden inom KrAft-gruppen som påverkar deltagarnas lärande

Deltagarnas utbyte med forskarna

Jarvis (1992) menar att lärande aldrig kan särskiljas från de maktförhållanden som finns i det sociala sammanhanget. Det har funnits tillfällen när företagsledarnas ”makt” blivit extra påtaglig i KrAft-träffarnas lärosituation. I det här citatet syftar chefen på KrAft- projektledaren och KrAft-handledaren i gruppen, som också är forskare:

Jo, ja... i och med att vi har den här lilla gruppen med företagsledarna, nu säger jag inte att det alltid är så, men det kan bli så att saker som inte är riktigt fastlagda eller bestämda eller ... de diskuteras från forskarnas sida med dem. Forskarna söker bekräftelsen i den gruppen i stället för att söka den i hela gruppen. ...Det kan ju vara hur vi kommer fram till vilken modul vi ska ha och vad den ska innebära och den biten. Då diskuteras liksom det företagsledare och forskare sinsemellan utan att lägga så stor betydelse i vad tycker resten. Alltså det är kanske så att resten tycker precis som dem, men det kanske måste säkerställas att hela gruppen då tycker att det är ok.

En förklaring till att projektledaren och handledaren "hamnar i" att ibland enbart rikta sig till VD-gruppen, är att de har etablerat en form av relationer till just denna subgrupp i fråga om beslut. Det skedde redan vid igångsättandet av KrAft-gruppen. Då var det VD:n som avgjorde om företaget skulle delta, samt avgjorde om deras deltagande skulle fortsätta. Detta skedde i kommunikation med gruppledarna. I den här gruppen har det även funnits samarbetsrelationer sedan mellan de båda gruppledarna och flera av företagets VD, från andra och tidigare projekt.

Deltagarna påverkar varandra i lärandet

Det har varit tydligt i denna grupp att VD-gruppen urskiljer sig från de övriga medarbetarna, genom sitt sätt att vara i gruppen. Rollen som företagsledare har varit märkbar:

Det jag känner lite grann är ju den här rollen att där är ägare med i företaget och där är medarbetare med i företaget. Och det är väl också en naturlig position eller hur jag nu ska säga, att det är ledarna som styr, eller ägarna eller hur det nu har varit. Det märks att de andra får jättegärna säga sina åsikter och de är väldigt värdefulla, men på nåt sätt så känns det ändå, utan att veta skulle jag efter några gånger kunna säga vem som var ledare eller ägare av företaget.

Men VD-gruppens sätt att agera som ledare har också en positiv inverkan. Flera chefer har uttryckt att gruppen fått en hög kunskapsnivå tack vare företagsledarnas inflytande på diskussionerna och även att deras engagemang befrämjar de övriga deltagarnas diskussionsvilja:

Men det är nog mycket tack vare att vi har tre stycken [VD:s], att det kom igång så pass snabbt... De pratar gärna och mycket och öppnar sig alla tre. Det har säkert gjort att vi har accelererat upp snabbt. Så det har tagit lite tid för oss andra att komma med, men jag tycker deltagandet ökar.

5.9 Den manliga dominansen & kvinnliga minoriteten

Deltagarna påverkar varandra i lärandet

De flesta av cheferna, både manliga och kvinnliga kommenterar gruppens sammansättning med få kvinnor som något de är vana vid från sina arbeten på företagen. (I KrAft-gruppen fanns nio män och två kvinnor) Det är dock flera av dem som tror att gruppen skulle kunna dra fördel av om det fanns en jämnare fördelning. En av de manliga cheferna uttryckte det så här om hur han upplevde gruppens manliga dominans:

Det kan nog bli lite för mycket teori. Och lite mindre känslomässigt, det emotionella kanske saknas, tack vare... det har ju faktiskt varit bara en kvinna under en längre tid ...Ja alltså det ... det är svårt att förklara... men det, om jag säger så här, dynamiken kanske inte är den rätta p g a att det är för få kvinnor kanske. Men sen kan man ju ifrågasätta - är det fel eller rätt? Det ser kanske ut så på företagen? Vi är en tjej här av sju och killar [på vårt företag]...ja det blir mer av kanske känsla inbakat i diskussionen än vad det blir när det är så många killar. Det är inget som säger att det är rätt eller fel, det manliga eller det kvinnliga, men jag kan tänka mig att det finns en annan del i diskussionen som kanske saknats.

En av de kvinnliga cheferna uttryckte det så här om att vara minoritet i gruppen:

Jag är så van, ha ha. Jag är van vid att det är på det viset, så att jag känner inte att jag störs av det. Jag tycker, jag känner inte att jag funderar jättemycket på det. Jag kan reflektera, någon gång har jag gjort det, att jag är enda tjejen i gruppen, men jag. Det är ingen stor grej så ...Ja, jag tror att det är bra att det är någon blandning. Och jag kan se, för jag menar att det är ju även här i ledningsforum som vi kallar det, så är ju jag enda tjejen, och jag tror att här har man ju pratat om det, och det är ju svårt för mig att säga för den andra gruppen, men att det får en lite mjukare ton. Att man kanske inte uttrycker sig lika burdust. Men jag vet inte om det är... Ja, alltså här så har den kommentaren kommit att det kanske blir lite mjukare då på det viset.

Min egen iakttagelse från observationerna av gruppens sätt att diskutera, var att innehållet i diskussionerna tenderade ofta att vara rätt teoretiska. Det kan alltså vara så att den manliga dominansen i gruppen gör att det blir mer teoretiska och mindre känslomässiga diskussioner, när det emotionella inte får lika starkt inflytande. Liksom att ledningsgruppernas diskussioner får en ”mjukare ton” tack vare det kvinnliga inflytandet. Men det kan även finnas andra orsaker till de övervägande teoretiska diskussionerna (se diskussionskapitlet).

5.10 Människors olika uppfattningar stimulerar nytt lärande

Deltagarnas utbyte med forskarna & Deltagarna påverkar varandra i lärandet

I mina observationer kunde jag se att deltagarna i KrAft-gruppen ofta hade olika åsikter som de diskuterade. Människor har olika uppfattningar och detta stimulerar lärandet menar Jarvis (1992).

Jag kan alltid lära mig någonting nytt. Och det är väl det som jag tycker är moroten i att gå på såna här sammankomster, och prata om olika ämnen. Jag har ju varit med om ämnena förr, men det är någon annan som har ett annat synsätt, en annan idé, en annan tanke. Det är väl det som är det positiva..

Lärandet uppstår alltså i mötet mellan de olika synsätten och åsikterna. Det kan jämföras med Jarvis begrepp ”disjunction”.

5.11 Stöd och tillit från andra i gruppen påverkar lärandet

Deltagarna påverkar varandra i lärandet

De intervjuade cheferna uttrycker betydelsen av en bra stämning i gruppen för trivseln och ett bra lärande. Alla menar att de nu trivs i gruppen. Deras gemensamma beskrivning av hur de upplever gruppens ”personlighet” är att den är ”öppen”. Öppenheten är något alla uppskattar. Enligt Boud & Miller (1996) är positiva kvalitéer en viktig del av det socioemotionella sammanhanget där människors stöd och tillit påverkar lärandet på olika sätt.

Då vill man gärna fördjupa sig om det är så att man har en bra fungerande grupp. Men har man då inte det, då drar man ju sig ur. Där tror jag att de som känner att det här är ett bra sätt att jobba på i de här olika modulerna, så tror jag att, om man trivs med gruppen, att man kan gå djupare, absolut. Det tror jag.

Öppenheten faktiskt. Det är ingen som skäms för att offentligt lyfta fram de problem som man brottas med. Man försöker inte göra sig bättre så att säga, inget prestigetänkande. Och samtidigt som jag då upplever det som vi har god kontakt med varandra samtidigt som det som sägs där stannar där också. Man kan lita på det.

Öppenheten i gruppen, där VD-gruppen har en positiv inverkan på de övriga, leder till att deltagarna också vågar vara personliga i lärosituationen och ta fram problem som alla kan lära sig av. Vid grupptillfället när ett företag tog upp sitt personalproblem och öppet diskuterade det efter att forskaren varit hos dem, upplevde flera av cheferna att de kom varandra närmare i gruppen:

Jag blev liksom fångad av den där öppenheten och det kändes bra på nåt vis, positivt att få vara med och ta del av deras egentligen företagshemligheter. ...Det kändes liksom,... det var lite ”biktning” där.

Min egen iakttagelse från de tre observationerna jag gjort i gruppen är att även KrAft-projektledaren och handledaren i sina roller som gruppledare, haft ett personligt och öppet engageman i diskussionerna. De har enligt min mening lyckats stimulera den öppna anda som funnits bland de övriga i gruppen.

5.2 Deltagarnas personliga mål

När det gäller chefernas personliga mål, och om de har blivit uppnådda, så skiljer sig de åt. Några av cheferna har helt eller delvis redan uppnått sina mål genom KrAft-träffarna. Andra har inte uppnått dem ännu eller har förändrat dem. I det här fallet är det bra att hålla i åtanke att cheferna också hade hälften kvar av träffar när undersökningen genomfördes.

5.3 Deltagarnas förslag till förbättringar av KrAft-träffarna

I intervjuerna med cheferna framkom det flera olika typer av förslag till förbättringar av framtida KrAft-träffar:

- När man kommer in som ny medlem i en redan existerande KrAft-grupp att alla deltagarna presenterar sig kort, inte bara den nye/nya medlemmen. Detta för att underlätta att alla lär känna varandra och ny medlem inkluderas snabbare.
- Rekommendera deltagande företag att ta med även kvinnor som deltagare i KrAft-grupperna.
- Modul/tema om: - Relationen ledare – medarbetare, med fokus på relationsbiten.
- Stress och utbrändhet. Processen och signalerna som finns innan ”någon går i väggen”.
- Uppmuntra inbjudna forskare att våga vara ”spetsiga” och ”provokativa” när de startar upp en modul. Detta för att lättare få igång dialog och debatt i gruppen.
- Ha möjlighet att gå tillbaka till en tidigare modul och fördjupa kunskaperna ytterligare.
- Uppmuntra deltagarna till att hålla nätverkskontakter med varandra mellan träffarna.
- Deltagare ha möjlighet till att träffa vissa av forskarna för enskilda samtal.
- Få hjälp av någon extern person till hur man förmedlar kunskaperna från KrAft ut i företagens organisationer.
- Uppmuntra deltagarna till att ordna träffar för att ses även efter projektets avslut.

6 Diskussion

I detta kapitel följer en diskussion av resultatens betydelse. Därefter kommer några avslutande reflektioner på studien och kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

6.1 Chefernas erfarenhetsbaserade läroprocesser

Resultaten av chefernas erfarenhetsbaserade läroprocesser som framkommit av analyskapitlet finns sammanfattade i matrisen på nästa sida. I diskussionen som följer kommer jag med utgångspunkt från studiens syfte och innehållet i matrisen diskutera resultatens pedagogiska betydelse. Även sett ur ett framtidsperspektiv för KrAft-projektet, och för chefernas fortsatta läroprocesser i arbetet ute på företagen.

Cheferna prövar och använder sina kunskaper

Det är uppenbart att cheferna prövar att använda sina förvärvade kunskaper från KrAft i sina arbeten ute på företagen. Många av de kunskaper som används är sådana som har betydelse i relation till medarbetarna. Genom kunskaper man fått i utbytet med forskarna prövar cheferna att förändra organisationskulturen och den allmänna stämningen bland personalen till det bättre. Något som man har möjlighet att genomföra i sina roller som ledare/chefer och som kan få betydelse för företagets tillväxt, t ex genom att lyckas behålla personal. En förklaring att kunskaper som främst används har att göra med relationen med medarbetarna, beror nog på att de moduler som deltagarna gått igenom före och under min undersökning, har ett innehåll med ett visst fokus på medarbetare. Modulerna som gruppen haft, fram till och under denna undersöknings genomförande, handlade om företagskultur, ledarskap och rekrytering.

Det går att se Lärocykelns förlopp (Jfr Kolb 1984) på olika sätt genom chefernas egna iakttagelser/observationer, reflektioner, förmåga att skapa generaliserbarhet och i testandet av de nya kunskaperna. Dock finns det även en form av ”omvänt testande”, där cheferna ifrågasätter forskarnas kunskaper, innan de väljer att ”godkänna” den som legitim och användbar till att prövas i praktiken. Man kan närmast jämför detta med Bouds & Walkers (1993) ”utvärdering” av erfarenheter som är en viktig *del* av själva reflektionsprocessen. Här finns en viss form av abduktiv process som har stöd i studiens empiri (Jfr Alvesson & Sköldberg 1994 och Beach 1997). Det är att Lärocykelns teoretiska bas har nytta av en ”nytolkning” och kompletteras med modellen för reflektionsprocessen. Detta ger då en större *förståelse* till de läroprocesser och det *sammanhanget* de ingår i. Något som också är i linje med denna studies kvalitativa ansats (avsnitt 4.1).

Yttre och inre hinder för lärandet

Den här studien visar på att det finns en hel del som både hindrar och begränsar chefernas lärande. Det har varit ”yttre hinder” där vissa forskare visat pedagogiska brister i hur man bäst förmedlar kunskaperna. Forskarna har även vid ett flertal tillfällen förmedlat information med för alldeles för låg kunskapsnivå i förhållande till chefernas tidigare erfarenheter i ämnet. Men även ”inre hinder” som omedvetna föreställningar om vad som förväntas av eget engagemang i lärosituationen, samt de egna dåligt identifierade kunskapsbehoven och tidigare negativa och personliga upplevelser från företagarevärlden har påverkat chefernas lärande. Även ute på företagen har det funnits hinder och begränsningar för ”KrAft-kunskapernas” användande. Det har varit i form av tidsbrist och otydliga befogenheter.

	<i>Vilken inverkan har utbytet med forskarna på individernas lärande?</i>	<i>Hur påverkar deltagarna varandra i lärandet?</i>	<i>Leder lärandet till någon förändring, utveckling eller tillväxt i företagen?</i>	<i>Sammanfattande slutsatser av erfarenhetslärandet</i>
1. Lärocykeln i praktiken; observera - reflektera – generalisera-testa och använda nya kunskaper	- Testar att förändra organisationskulturen. - Reflektion ger djupare förståelse som prövas i nya situationer.	- Gemensam upplevelse underlättar testandet av nya idéer. - Ifrågasätter forskarnas kunskaper.	- Prövar nya kunskaper till att befrämja kulturen; att behålla personal, leder till tillväxt i företaget.	Lärocykeln: Cheferna prövar och använder nya kunskaper på arbetet i relation till medarbetarna.
2. Hinder för lärandet; yttre och inre.	- Yttre: forskarnas förmedlingssätt och för låg kunskapsnivå. Inre: Omedvetna föreställningar. Oidentifierat kunskapsbehov.	- Yttre: Känsla av att bli ifrågasatt, högt diskussionstempo. - Inre: tidigare negativa upplevelser i företagargruppen.	-Yttre: tidsbrist och otydliga befogenheter begränsar användningen av kunskaper från KrAft.	Det finns yttre och inre hinder för chefernas lärande och dess användning. På KrAft-träffar och i arbetet.
3. Reflektionens betydelse för lärandet	- Reflekterar över: hur använda forskar-kompetensen i företagen och hur kunskaperna kan kopplas samman.	Reflektionsprocessens personliga stil: orsakar ibland tystlåtenhet. Kan grundläggas i uppväxt och tidiga livserfarenheter	- Gemensam reflektion möjliggör identifiering av problem - Personliga, konkreta exempel stödjer refl.&kreativitet.	KrAft-träffarna genererar en kraftfull reflektionsprocess hos cheferna. Både individuellt och kollektivt.
4. Tidigare kunskaper och känslor i nuet påverkar lärandet	- Känslor och lärande är sammanflätande och påverkar varandra.	-Liknande kunskapsnivå och förståelse hos deltagarna höjer motivationen.	_____	Tidigare kunskaper påverkar chefernas känslor och lärande i nuet.
5. Inre vetande och personliga insikter	-Pedagogiska övningar kan ge personliga insikter och bekräftelser.	- Pedagogiska övningar i grupp kan bekräfta egen effektivitet och förmåga.	_____	Inre vetande och personliga insikter har genererats genom ped. övning
6. Avlärandets betydelse	Avlärandet avlägsnar förutfattade meningar om t ex. ledarskap.	_____	- Avlärandet ger: helhetsförståelse och personliga förändringsprocesser som; tolerans, lyhördhet och ökat självförtroende.	Avlärandet har fått betydelse för chefernas fördjupade förhållningssätt till övrig personal på företagen.
7. Metalärande: anpassning & hålla inne med sina åsikter	- Hålla inne med egna åsikter till forskarna som auktoritet.	- Anpassa sig till gruppen och hålla igen på åsikter till VD som auktoritet.	_____	Metalärandet uppstår i relation till forskarna, gruppdeltagarna och VD
8.Maktförhållanden inom KrAftgruppen som påverkar deltagarnas lärande	- KrAftprojektledaren och handledaren vänder sig ibland enbart till VD-gruppen för gruppens beslut.	Företagsledarna dominerar, inspirerar och höjer kunskapsnivån i gruppdiskussionerna.	_____	VD-gruppens makt påverkar lärosituationen i KrAftgruppen på olika sätt.
9. Den manliga dominansen och kvinnliga minoriteten	_____	Manlig dominans ger ev. mer teoretiska och mindre känslomässiga diskussioner	Kvinnligt inflytande ger ”mjukare ton” i ledningsgrupp.	Manlig dominans verkar ge ”teorisk dominans”, i KrAft och på arbetet.
10. Människors olika uppfattningar stimulerar nytt lärande	- Möjlighet att lära nytt genom olika synsätt och skilda uppfattningar.	- Möjlighet att lära nytt genom olika synsätt och skilda uppfattningar.	_____	Chefernas olika syn och uppfattningar motiverar och stimulerar lärandet.
11. Stöd och tillit från andra påverkar lärandet	_____	- Trivsel och öppenhet fördjupar kunskapsinhämtandet.	_____	KrAft-gruppens öppenhet befrämjar allas lärande.

Figur 5.1 Matris av analysresultatet på chefernas erfarenhetsbaserade läroprocesser i KrAft-projektet

Här har studien påvisat en del tydliga svagheter inom KrAft-projektets nuvarande pedagogik. Här finns det ett behov av att utveckla bättre strategier och pedagogiska modeller för att undvika liknande konsekvenser i framtiden. Både vad gäller forskarnas pedagogik, att förbereda deltagarna för lärande, och hur kunskaperna från KrAft bäst implementeras ute på företagen.

Reflektionsprocessens betydelse

Det råder ingen tvekan om att KrAft-träffarna genererar en kraftfull reflektionsprocess hos deltagarna. Detta är enligt min mening en av KrAft-projektets stora fördelar. Även att det finns ”inbyggt” i sammansättningen av KrAft-gruppen deltagare att det skall finnas två deltagare från varje företag, möjliggör även en form av ”kollektiv reflektion” som kan fortsätta och t ex resultera i identifiering av problem ute på företagen.

Studien visar även att reflektionsprocessen kan ha en mycket personlig ”stil”, något som Boud & Walker (1993) inte direkt talar om (Även detta visar på en form av abduktiv process). Denna personliga ”stil” kan grundläggas redan i tidig uppväxt. Den har ibland tagit sig uttryck under själva KrAft-träffarna, genom att vissa av cheferna varit tystlåtna under diskussionerna. Något som flera i VD-gruppen då varit sig kritiska till. Min bedömning är dock att denna tystlåtenhet *inte* i sig har hämmat individerna i någon större utsträckning i deras förmåga till inläring eller tillgodogöra sig innehållet av diskussionerna. Denna uppfattning grundar sig i mina sammanfattande iakttagelser av de enskilda individernas lärande från de data som framkom genom intervjuerna.

Något som verkar stödja individernas reflektionsprocess ytterligare, är när diskussionerna i träffarna även innehåller *personliga* och *konkreta exempel* från verkligheten och problematiken ute på företagen. Detta verkar även befrämja kreativa processer hos deltagarna. Detta kan vara något som är av värde till framtida träffar. Främst för hur Kraft-projektledarna och KrAft-handledarna kan ”stödja” diskussionerna genom att uppmana deltagarna att dela med sig av dessa former av exempel, så att reflektionsprocesserna hos deltagarna ännu mera medvetet kan befrämjas.

Chefernas tidigare kunskaper och nuvarande känslor påverkar deras lärande

De kunskaper deltagarna har med sig eller saknar i sitt utbyte med forskarna har betydelse för hur de känner sig i lärosituationen. Studien visar också på att en liknande förståelse- och kunskapsnivå bland deltagarna höjer motivationen för lärandet. Detta att känslor och lärande har ett samband är inte något som vanligtvis poängteras inom pedagogiken, (jfr Boud *et al.* 1993). Känslor förknippas oftast enbart med psykologin. Men även denna undersökning visar på att det *inte* går att bortse från känslornas betydelse för lärandet.

Inre vetande och personliga insikter

Forskare är ofta kallade teoretiker och förknippade med att just förmedla teoretiska kunskaper. Därför är det intressant att se resultatet av forskaren som även använde sig av praktiska och pedagogiska övningar i sin kunskapsförmedling. Genom dessa fick flera av deltagarna både insikter om sig själva och bekräftelser på olika personliga förmågor. Min uppfattning är att många av oss pedagoger ”strävar mot” och önskar just detta; att människor som vi undervisar/handleder skall få dessa ”aha-upplevelser”. Detta eftersom de ofta har stor betydelse i människors liv och för deras fortsatta lärande. Kanske är pedagogiska övningar något att ha i åtanke för dem som planerar den fortsatta utvecklingen inom KrAft-projektets pedagogik.

Avlärandets betydelse

KrAft-träffarna skapar möjligheter till avlärande för cheferna. Det kan vara i utbytet med forskarnas kunskaper man kommer till insikt om förutfattade meningar om t ex. ledarskap. Denna form av lärande genererar även personliga förändringsprocesser som skapar attitydförändringar hos cheferna. Detta visar sig bl.a. i ökat självförtroende och en ökande tolerans och lyhördhet gentemot de andra medarbetarna ute på företagen. Dessa förändringsprocesser som cheferna upplever, är något som säkert kan få betydelse för företagets kultur och personalutveckling i stort, då chefernas genom sin ledarposition gör att de har ett reellt inflytande på övrig personal.

Metalärande – anpassning och hålla inne med sina åsikter

I KrAft-träffarna har det även förekommit ett form lärande vid sidan av det övriga lärandet i modulerna, s.k. ”metalärande” och att deltagarna genom sin ”socialisering” in i gruppgemenskapen valt att anpassat sig och hålla inne med sina åsikter (jfr Moxnes 1984 och Jarvis 1992). Detta har skett i relation till övriga gruppens deltagare och auktoriteter som forskarna, och chefernas VD. Ifall deltagarna istället valt att ”prata ut” och delat åsikterna med de övriga redan när de uppstod, skulle en snabbare förändring och förbättring av både modulernas utformning och lärandet i gruppen kunnat ske.

Maktförhållanden inom KrAft-gruppen som påverkar deltagarnas lärande

Företagsledarnas makt har påverkat lärosituationen för de övriga deltagarna. Dels genom att KrAft-projektledaren och handledaren ibland enbart har riktat sig till ”VD-gruppen” för hela gruppens beslut t ex i besluten om modulernas utformning. Dels genom att företagarna ofta dominerar diskussionerna, men även inspirerar de övriga deltagarna. De höjer även kunskapsnivån i gruppen genom sina inlägg och sitt utbyte med övriga aktörer i gruppen.

Min personliga uppfattning om hur man skall hantera företagsledarnas roll och maktutövning i framtida KrAft-grupper är följande. Jag tror inte det går att försöka hitta sätt där företagsledarna skall s a s ”klä av sig” sin roll när de deltar. Det går antagligen inte eftersom de sitter i KrAft-grupperna som företagsledare och deras medarbetare/chefer kommer att relatera till dem på detta sätt. Men viktigt blir att KrAft-projektledarna och handledarna är medvetna om denna dynamik och använder den så att det gynnar läroprocesserna för hela gruppen och inte tvärt om. (KrAft-projektledaren i denna grupp jag fått studera, var också den som ville ”lyfta fram” just chefernas upplevelser, därför tog han initiativet till igångsättningen av denna studie.) Denna undersökning visar dessutom på att det kan finnas nackdelar, men även fördelar med företagsledares makt och dominans i en KrAft-grupp. Detta är inget jag funnit hos Jarvis (1992); sambandet mellan makt och positivt inflytande på lärande. Här finns återigen en form av abduktionsprocess.

Den manliga dominansen och kvinnliga minoritetens betydelse

I denna KrAft-grupp har det funnits en övervägande manlig dominans bland deltagarna, nio män och två kvinnor. Vissa av cheferna menar att det har betydelse. De antar t ex att diskussionerna i gruppen blir mer teoretiska och får ett mindre känslomässigt innehåll. Liksom att ledningsgrupp på företag får en ”mjukare” ton genom större kvinnligt inflytande. Det kan naturligtvis finnas även andra orsaker till att denna KrAft-grupp haft teoretiska diskussioner och hög abstraktionsnivå. Det kan bero på deltagarnas olika personligheter, att de flesta är akademiker och att både KrAft-projektledaren och handledaren är forskare/teoretiker.

Men man kan säkerligen anta att gruppens dynamik och innehållet i diskussionerna hade varit annorlunda om det varit en jämnare fördelning mellan könen.

Människors olika uppfattningar stimulerar nytt lärande

En av grundtankarna med KrAft-projektet är ju att skapa möjlighet för människor med olika yrkesbakgrund från olika företagsbranscher, skall komma samman och möta olika forskare från skilda forskningsområden. Detta stimulerar lärandet, då det bäddar för att olika syn och att skilda uppfattningar möts. I denna grupp har det varit uppenbart att deltagarnas olika synsätt och inställningar motiverat och stimulerat deras lärande. Det har skett i hur deltagarna påverkat varandra, samt i utbytet med olika forskare.

Stöd och tillit från andra påverkar lärandet

Det har framkommit genom denna undersökning att deltagarna trivs i gruppen. Även att de upplever en ”öppenhet” och att de kan ”lita på” varandra i gruppen. Denna atmosfär stimulerar deltagarnas lärande. Gruppen hade alltså i det skedet när det var ca hälften kvar av träffarna, lyckats skapa en stark gemenskap som bäddar för fortsatt fördjupning och kunskapsinhämtande i resten av KrAft-projektet.

6.2 Några avslutande reflektioner på resultat, slutsatser och två teorier

Det finns både fördelar och nackdelar med att sätta in analysresultat i en matris. Fördelen är att det blir en bra översikt för läsaren. Även att resultaten och dess samband till forskningsfrågor och läroprocesser tydliggörs. Nackdelen är att verkligheten inte är lika ”rutig” som en matris. Det märks t ex i att Lärocykelns resultat till viss del sammanfaller med den tredje forskningsfrågan. Båda behandlar användande av kunskaper, främst ute på företagen. Jag har dock försökt att hålla en viss skillnad emellan genom att låta Lärocykelns ”användande av kunskaper” vara ”testande och prövande av kunskaper”, då cheferna uttalat att så varit fallet.

Av matrisen framgår det också att det blivit fler tomma rutor på kolumnen med den tredje forskningsfrågan; ”Leder lärandet till någon förändring, utveckling eller tillväxt i företagen”? Det innebär att denna fråga har besvarats genom enbart vissa av läroprocessernas analysresultat. Förklaringen till det kan vara att jag inte varit på företagen och där observerat och delat den ”lärosituationen” med deltagarna. Kanske har det resulterat i att mina dynamiska intervjufrågor på denna forskningsfråga varit för vaga och inte tillräckligt penetrerande. En annan förklaring kan vara att KrAft-projektets ”effekter” ännu inte kunnat göra sig gällande till fullo, då deltagarna hade enbart gjort hälften av sina träffar när jag samlade in mina data. Dessutom är det ju så att denna studie främst haft fokus på det lärandet som uppstått genom KrAft-projektets försorg och dess träffar och inte i några andra lärosituationer. Detta kan eventuellt ha påverkat den tredje forskningsfrågans resultat på detta sätt.

6.2.1 Inga generella slutsatser utifrån forskningsfrågorna

En annan aspekt jag vill belysa är att jag medvetet valt att *inte* försöka dra några ”generella slutsatser” utifrån resultaten från de tre forskningsfrågorna. Jag har enbart valt att sammanfatta slutsatser från de elva olika läroprocesserna i erfarenhetslärandet. Skälet till det är att jag anser att det skulle bli alldeles för generella tolkningar om jag försökt dra slutsatser utan att ta hänsyn till de elva läroprocesserna skillnader. Min uppfattning är att de alla och var och en för sig innehar en egen teoretisk bas och en *genuin dimension* av lärande, som inte bör

sammanfattas i några generella slutsatser tillsammans med de övriga. Min tanke är studien bäst kommer till sin rätt genom att varje enskilt resultat, innehållet i varje ruta, är ett komplett svar till på varje forskningsfråga. De slutsatser som därför bör dras, sammanfattas bäst genom resultaten från varje enskild läroprocess.

6.2.2 Två teorier som inte kom till användning

Det har funnits främst två olika teoribildningar som inte användes i denna studie. Det är för det första Brews´ (1993) teorier om att lärande som individer är involverade i kan vara ett sätt att undvika det de behöver eller borde lära sig. En förklaring till att det inte framkommit hos cheferna kan vara att min intervjuguide inte innehöll några frågor om denna form av lärande. Jag gjorde ju också ett medvetet val att inte utgå från teorierna i guiden utan istället använda mig av syftets frågeställningar. En annan förklaring är också att det helt enkelt inte har funnits någon sådan här form av ”undvikande lärande” hos deltagarna i studien. Det är fullt möjligt.

Den andra teorin som ej kommit med är Peterson, Maier & Seligmans´(1993) ”inlärld hjälplöshet”. Det har inte framkommit under mina observationer och intervjuer att deltagarna visat på någon form av ”uppgivenhet,” ”pessimism,” eller pessimistiskt förklaringsbeteende. Hade det funnits tror jag att det märkts under observationerna eller med hjälp av den befintliga intervjuguiden. Frågorna har varit tillräckligt djupa och personliga för att det skulle kunnat komma fram. Men den naturligaste orsaken till att ingen av cheferna uppvisat denna form av lärande och beteende, är nog att det inte är att så högst sannolikt att detta förekommer hos människor i ledande befattning. De är vana att styra och ”kontrollera händelser” och känner sig nog inte så ofta maktlösa och ”kontrollerade” av omständigheterna som sker. Jag antar att människor med inlärld hjälplöshet och pessimistiskt förklaringsbeteende, befinner sig mer i underordnade befattningar. De har säkert svårare att nå och även hantera ett arbete i ledande position.

Jag har ändå valt att låta dessa två teorier få finnas kvar i teorikapitlet, då jag tycker båda belyser viktiga aspekter på olika former av erfarenhetslärande. De kan även komma till nytta i diskussionen inför nya studier av lärande i arbetslivet och fortsatt forskning på småföretagares erfarenhetslärande.

6.3 Fortsatt forskning

En ny studie på erfarenhetsbaserat lärande hos småföretagare i KrAft-projektet kan bygga vidare på resultaten i denna studie. Det kan dels vara i att undersöka kvaliteten i det pedagogiska upplägget och utbytet forskare – deltagare. Denna studie har visat på brister och en ny studie skulle kunna ta fram och utvärdera nya pedagogiska modeller där forskarna t ex förbereder sig bättre på deltagarnas kunskapsnivå och där deltagarna t ex lär sig att mer i detalj problematisera sina kunskapsbehov.

Man kan även tänka sig att en ny studie inkluderar både VD och chefernas lärande. Då kan det även vara fördelaktigt med observationer och intervjuer ute på företagen. T ex intervjuar VD och chefernas medarbetare om deras upplevelse av sina chefers förändring/utveckling och lärande som kommer dem till gagn. I detta sammanhang kan man även som forskare använda sig av teorier och analys på grupper och hela organisationens lärande för att se om det sker någon utveckling där genom chefernas deltagande i KrAft-projektet. En studie som både inkluderar individen samt hela organisationens erfarenhetslärande och utveckling.

Referenser

Adler, Patricia. & Adler P. (1998). I K. Denzing and Lincoln, Yvonna s. (Red). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Alvesson & Sköldböck (1994) *Tolkning och Reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Barbosa da Silva, A. & Wahlberg, V. (1994) Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red) *Kvalitativ Metod och Vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Beach, D. (1997). *Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Boud, D. (1985), *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.

Boud, D., Cohen, Ruth., Walker, D. (Red.) (1993) Introduction: Understanding learning from experience. I *Using Experience for Learning*. (ss 1-20). Buckingham: Open University Press.

Boud, D. & Miller, N. (1996) Animating learning from experience. I Boud, D. & Miller, N. *Working with experience*. (ss 3-13). London: Routledge

Boud, D Walker, D. (1993) Barriers to reflection on experience. I Boud, D. Cohen, Ruth. Walker, D. (Red.) *Using Experience for Learning*. (ss 73-86). Buckingham: Open University Press.

Brew, Angela. (1993). Unlearning through experience. I Boud, D. Cohen, Ruth. Walker, D. (Red.) *Using Experience for Learning*. (ss 87-98). Buckingham: Open University Press.

Davies, Karen. (1999). Närhet och gränsdragning – att nå andra sorters kunskaper genom deltagande observation. I Sjöberg, Katarina. (Red). *Mer än kalla fakta – kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, J (1938) *Experience and Education*. New York: Kappa Delta.

Dewey, J. (1980). I Hartman & Lundgren (Red) *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dewey, J. (1991) *How we think*. Buffalo, N.Y: Prometheus Books

Franssén, Agneta. (1991). *Observera, deltaga och intervju: rapport från ett fältarbete om kvinnor*. Lund: Lunds Universitet

Holmstrand, L. & Härnsten Gunilla. (1999). Forskningscirkeln och kvalitativa ansatser. I Lindén, Westlander och Karlsson (Red) *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.

Jarvis, P. (1992) *Paradoxes of Learning, on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red). *Kvalitativ Metod och Vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lippitt, R. (1949). *Training in Community Relations*. NewYork: Harper and Brothers.

Svensson, L. (2000). Färdighet i att lära. I Marton, F., (Red). *Hur vi lär*. Stockholm: Prisma.

Merriam, S. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Moxnes, P. (1984) *Att Lära och Utvecklas i Arbetsmiljön*. Stockholm. Natur och Kultur

Olsson Lars-Erik, *Utvärdering av konsortiet kraft – Kompetens, Reflektion, Affärsutveckling, tillväxt*. Göteborg.

Patel, Runa., Tebelius, Ulla. (Red) (1987). *Grundbok i Forskningsmetodik. Kvalitativt och kvantitativt*. Lund: Studentlitteratur

Peterson, C., Maier, Steven., Seligman, M. (1993). *Learned Helplessness*. New York: Oxford University Press Inc.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.

Postle, D. (1993) Putting the hart back into learning. I Boud, D. Cohen, Ruth. Walker, D. (Red.) *Using Experience for Learning*. (ss 33-45). Buckingham: Open Universi

Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red). (1994) *Kvalitativ Metod och Vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Svensk Ordbok (1986). Stockholm: Esselte Studium AB

Thurén, T.(1986) *Orientering i källkritik*. Stockholm: Esselte Studium AB

www.kraftprov.nu

<http://computersweden.idg.se/text/020111-CS25>

<http://www.entreprenor.se/arkivet/index.html?c=2&i=6720>

kraftprogrammet

i praktiken

Kraftprogrammet utgår från företagets behov. Vi söker företagare som har ambition att utvecklas. Troligen har ni tidigare genomgått någon form av utvecklingsprogram: "Se till din marknad", "Se om ditt företag", "Liftprogrammet", "Lustprogrammet", "Mål4 kompetensinventering" etc. Sannolikheten är även hög att ni redan samarbetar med likasinnade företag, kanske arbetar ni i ett nätverk. Det viktigaste är emellertid inte er bakgrund. Det viktigaste är att ni har rätt ambition.

Kraftgruppen består av 5-7 företag som vart och ett representeras av två personer. Gruppen kommer att ha 12 utvecklingsdagar till sitt förfogande under 12 månader. Beroende på bakgrunden kan deltagarna i kraftgruppen vara mer eller mindre välkända för varandra. Därmed kommer naturligtvis Kraftgruppernas uppstart att se något olika ut.

Kraftgruppens första arbetsuppgift är att definiera ett **utvecklingstema** som vägleder gruppens vidare arbete. Exempel på utvecklingstema är "Internationisering", "Omvärldsbevakning", "Styrning och Ledning", "Produktutveckling i Samarbete", "Marknadsorientering" etc. Från konsortiets sida är kravet att temat skall vara kopplat till affärsutveckling samt att det går att identifiera meningsfulla mål som gruppen kan stämma av mot vid programmets slut.

I arbetet med att definiera utvecklingstemat får Kraftgruppen hjälp av **Krafthandledaren** och **Projektledaren**.

Krafthandledaren är en person som har stor erfarenhet från ledning och styrning, antingen som företagsledare, ledamot i företagsstyrelser eller som konsult. Krafthandledarens roll är att vara en sparringpartner för deltagarna. Förutom att delta i



arbetet med att definiera utvecklingstemat kommer Krafthandledaren att vara med på alla träffar och dessutom ha tid till att göra en del insatser i deltagarnas respektive företag.

Projektledaren kommer från högskolan. Projektledaren har som huvudsaklig uppgift att organisera och leda utvecklingsdagarna. Till sin hjälp har projektledaren hela högskolevärldens kunskapsbank men kan naturligtvis även anläta andra källor när så behövs. En kombination av företagsanknutna projekt, gruppdiskussioner och övningar, tillsammans med de erfarenheter som inbjudna experter delar med sig av, utgör stommen i programmet.

Den bästa inlärningssituationen är en kombination av relevant utvecklingstema, engagerande innehåll och en dynamisk grupp.

Kraft-programmet är skapat för att uppnå den bästa inlärningssituationen!

Skräddarsydda kurser för småföretagare

100 företagare får i år chansen att utveckla sig själva och sin personal i ett nytt kompetensprojekt. Stiftelsen för Kyrskaps- och Kompetensutveckling, KK-stiftelsen, står bakom projektet. 15 miljoner sätts på skräddarsydda kurser för små och medelstora företag.

– Vi belyser i företagarnas världighet när vi sätter ihop utbildningarna, säger Anders Melander, programdirektör på Internatioella Handelshögskolan i Jönköping. Han är också den som håller i projektet.

Småföretagarnas egna problem styr om vilka utvecklingsområden som ska tas fram. Det kan exempelvis handla om internationisering, ledning och styrning, produktutveckling eller omsättnilsbevakning.

En förutsättning är att det handlar om strategisk affärsutveckling.

ARBETAR KRING TEMA

– Grupper på sex till tio företag jobbar tillsammans under ett tema, förklarar Anders Melander. Det kan handla både om företag som redan jobbar i nätverk och om företag med lösningskompetensbehov som vi får samman till grupper.

Tillsammans med en projektledare från högskolevärlden och en handledare med erfarenhet från näringslivet gör gruppen sedan en utbildningsplan som praktiskt anger hur kursen kan drivas på företagen.

Det är projektledarens ansvar att anpassa den efterfrågade kompetensen, inom eller utanför högskolevärlden.

Projektledaren sätter också ihop utvecklingsprogrammet för företagsgruppen.

– De som vill vara med i projektet måste vara motiverade och beredda att



Anders Melander, programdirektör på Internationella Handelshögskolan i Jönköping. Bilden är ett projekt med skräddarsydda kurser för små och medelstora företag.

satsa tid. Totalt kommer ungefär 15 utvecklingslagar hållas under ett år, och det är viktigt att deltagarna även jobbar på sina företag för att driva igång utvecklingen i praktiken, säger Anders Melander.

TVÅ FRÅN VARJE FÖRETAG

Även om KK-stiftelsen satsar 15 miljoner på Kraft, som projektet heter, är det mest betydande för företagen. Priset är 38 450 kronor per företag. Då får två personer från företaget vara med i projektet.

– Vi ser helst att två personer från varje företag är med, beroende på om vi tror att det gör det lättare för dem att få

gemensamt för sina idéer och ha sin egen kompetens på företaget, säger Anders Melander.

Till en början ingår Blekinge, Skåne, Småland, Halland och Västmanlands projekt. Vid årets slut kommer projektet att utvärderas, och om alla påtagliga kunskapsutvecklingen är fortsatt och om alla deltagare kommer satsningen att fortsätta och om alla deltagare ska kunna bidra till hela landet. I så fall kommer också KK-stiftelsen att bidra med ytterligare 50 miljoner. ●

CAMELLA GUSTAFSSON

FÖR MER INFO: www.kraftprojektet.se
kontakt@andres.melander.se
0348-150000

Läroprocesser hos småföretagare inom KRAFT-projektet

En studie av erfarenhetslärande hos deltagarna i xxx-gruppen

Vad är studiens syfte?

Det övergripande syftet med den här undersökningen är att undersöka individuella erfarenhetsbaserade läroprocesser hos småföretagare som deltar i KRAFT-projektet. Det är främst tre frågeställningar studien vill försöka få svar på:

- 1. Hur påverkar deltagarna varandra i lärandet?*
- 2. Vilken inverkan har utbytet med forskare på individernas lärande?*
- 3. Upplever deltagarna att deras medverkan i KRAFT-träffarna leder till någon form av förändring/utveckling i företagen? T ex affärsutveckling eller tillväxt?*

Vilka undersökningsmetoder kommer att användas?

De metoder som kommer att användas är; deltagande observationer vid tre stycken KRAFT-träffar, samt intervjuer av ett antal deltagare.

Kommer utomstående kunna se i den färdiga studien vilka deltagarna är?

Deltagarnas medverkan i studien sker anonymt. Inga företagsnamn eller personliga namn kommer att finnas med i den färdigskrivna studien.

Hur kommer studien att användas?

Den här undersökningen kommer att resultera i en magisteruppsats i pedagogik vid Lunds Universitet. Den kan också användas som en del av de löpande utvärderingar som sker inom KRAFT-projektet av projektledare, handledare, ledningsgrupp och övriga intressenter. Även xxx-gruppens deltagare kommer kunna använda studien som en "spegel" på sina egna läroprocesser i förhållande till forskarutbytet och det egna företagandet.

Intervjufrågor

- Namn och arbete
- Personliga mål i Kraftprojektet

1. Vilken inverkan har utbytet med forskare på individernas lärande?

- Har ditt utbyte med forskarna hjälpt dig att kunna närma eller nå dina personliga mål i Kraftprojektet? - Hur?
- Hur tycker du att utbytet med forskarna fungerat?
 - Även exempel och förväntningar etc.
- Har innehållet som forskarna presenterat svarat mot dina och ditt företags behov?
 - Forskare 1, 2 och 3 ? Ge exempel.
- Berätta om något du tycker varit riktigt bra – dåligt med att träffa forskarna?
- Finns det något som skulle kunna förbättra din kontakt och utbyte med de olika forskarna som kommer till gruppen?
 - Exempel.

2. Hur påverkar deltagarna varandra i lärandet?

- Hur skulle du beskriva gruppens ”personlighet”? (Jag förklarar först vad jag menar)
- Hur trivs du i gruppen?
 - Vad tycker om - inte tycker om.
- Hur upplever du din roll i gruppen?
 - Hur är det att bara vara två kvinnor i gruppen? (För kvinnlig ip)
 - Andra gruppkonstellationer inom gruppen av betydelse?
- Vilken betydelse tror du att det har för gruppen att det finns 8 män och 2 kvinnor?
 - (För manlig ip) - Hur påverkas du själv av detta? - Andra konstellationer av betydelse?
- Hur upplever du det att några påpekat att några pratar litet och sitter tysta mycket?
- Kan du berätta något som hänt i gruppen eller någon sagt som berört dig utöver det vanliga?

Upplever deltagarna att deras lärande genom KrAft-träffarna leder till någon förändring/utveckling i företagen? Tex affärsutveckling eller tillväxt?

- Hur har modulen om organisations- och företagskultur påverkat dig i ditt arbete?
” ” ” ” förändring/ledarskap ” ” ” ”
” ” ” ” rekrytering ” ” ” ”

- Kan detta leda till affärsutveckling och ökad tillväxt?
- Hur?

- Har det funnits problem som ni lyckats att lösa bättre pga. din eller din kollegas medverkan i KRAFT-programmet?

Jag ev. återknyta till något som sagts tidigare i intervjun angående förändring i företaget.

- Har du något du vill tillägga?

JAG SAMMANFATTAR

- Hör gärna av dig om du kommer på något mera! (Tel.nr. och email adress)

Instruktioner för utskrift av intervjuer

Här nedan följer några saker som kan vara bra att tänka på när du skriver ut intervjuerna.

- Skriv texten i Times New Roman, 12pt.
- Skriv ner allt som sägs på bandet utom ”onödiga ord” som t ex intervjuarens ”Ja”, ”hm” etc.
- Förkortningar: intervjuare - i och intervjuperson – ip.
- Skriv ner intervjufrågorna med fylld text.
- Kommer du på något sätt att skriva texten på som ytterligare kan underlätta läsning och analys av intervjuerna, får du gärna göra detta.
- Var noga med att ta tiden för ditt arbete och uppge korrekt antal timmar.
- Beräknad arbetstid per band är ca 10 tim, (ca 6-8 skrivna sidor per timme). Ifall du märker att ditt arbete kommer att gå långt över 10 timmar hör av dig till Jan på telefon. Då får vi komma överens om ett ”tak” på arvodet för att inte spräcka budgeten för de övriga utskrifterna av intervjuerna.
- På de bandade intervjuerna kan förekomma information av konfidentiell karaktär, både privat och företagsekonomisk. I din medverkan som skrivhjälp förväntas du vara medveten om detta och inte i *någon* form föra denna information vidare.
- Har du frågor eller synpunkter hör gärna av dig till Jan på tel. 0451-620 55, email: jankarlsson59@hotmail.com

Lycka till!

Kategorischema för analys

Lärocykeln: Observera, reflektera, skapa generaliseringar, testa och använda nya kunskaper.

1 Erfarenhet/upplevelse utgör en grund och stimuli för lärande

- 1.1 Tidigare negativa eller positiva erfarenheter påverkar lärandet
- 1.2 Hinder för lärande: Förmodan – Avvisande - Nonconcederation, Yttre och Inre hinder
- 1.3 Reflektion: enskilt eller i grupp

Reflektionsprocessen: återvända till upplevelsen – uppmärksamma känslor – utvärdera

2 Personer som lär sig något (learners) konstruerar aktivt sina erfarenheter

- 2.1 Förväntningar, tidigare kunskaper, attityder, känslöstämningar påverkar tolkningen av erfarenheter – upplevelser
- 2.2 Personlig och kulturell bakgrund påverkar hur man konstruerar sina erfarenheter

3 Lärandet är en holistisk process

- 3.1 Lärandet som ett försvar och undvikande mot kunskap man inte vill erkänna
- 3.2 Inre vetande
- 3.3 Avlärande

4 Lärandet är en social och kulturell konstruktion

- 4.1 Metalärande (oavsiktligt lärande) ta för givet, hålla inne med åsikter, anpassning
- 4.2 Maktförhållanden som påverkar lärandet
- 4.3 Socialiceringsprocesser

5 Lärandet påverkas av det socioemotionella sammanhanget

- 5.1 Känslor som påverkar lärandet
- 5.2 Människors helt olika uppfattningar (disjunction) som stimulerar nytt lärande
- 5.3 Stöd och tillit till och från andra som påverkar lärandet
- 5.4 Hot och tvivel från andra som påverkar lärandet
- 5.5 Inlörd hjälplöshet: uppgivenhet – pessimism, samt pessimistiskt förklaringsbeteende