



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 440
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
2002-03-27

ANALYS AV KONKRET LEDARSKAPS SAMBAND MED LÄRANDE

Emma Löwgren

Handledare:
Piotr Szybek

ABSTRACT

- Arbetets art: 41-60 poängsuppsats
- Sidantal: 30
- Titel: Analys av konkret ledarskaps samband med lärande
- Författare: Emma Löwgren
- Handledare: Piotr Szybek
- Datum: 2002-03-27
- Bakgrund: Utifrån egna erfarenheter har intresset för ledarskap väckts, som följts av intresse för den pedagogisk aspekten av relationen mellan ledarskap och lärande.
- Syfte: Uppsatsen syfte är att studera sambandet mellan ledarskap och lärande i ett konkret fall, utifrån följande uppsatta frågeställningar; Hur ser ledarskapet på det konkreta företaget ut? Finns det likheter mellan det konkreta ledarskapet på företaget och det ideologiskt pedagogiska ledarskap som Their (1997) presenterat? Vilken typ av lärande och på vilken nivå kan lärande tänkas uppstå utifrån de konkreta ledarskapen?
- Metod: Utifrån en kvalitativ ansats har tre observationer samt fem ostrukturerade intervjuer genomförts. Urvalet av intervjupersoner och författandet av intervjuguiden gjordes på basis av observationerna. Insamlandet av själva data gjordes genom intervjuerna.
- Resultat: Två olika utövande av ledarskap framkom i resultatet. Graden av ledarens engagemang i det dagliga arbetet kan anses vara av betydelse för hur lärande sker. Engagemang från ledaren anses leda till att medarbetarna styrs av dennes syn på lärande. Lärandet på avdelningen blir således beroende av ledarens syn på lärande. I situationen där ledarens engagemang i det dagliga arbetet är begränsat, blir således lärandet beroende av medarbetarens individuella bedömning av behovet av lärande, samt på vilket sätt lärande sker.
- Nyckelord: Lärande i det dagliga arbetet, informellt lärande, pedagogiskt ledarskap, kompetens

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning	1
1.1 Syfte	1
1.2 Disposition	1
1.3 Avgränsningar	1
2. Teoretisk bakgrund	2
2.1 Kriterier för och kritik av använd litteratur i teoridelen	2
2.2 Den pedagogisk ledaren	2
2.3 Begreppet lärande	3
2.4 Begreppet kompetens	5
2.5 Lärande och utrymme i relation till arbetsuppgiften	6
2.6 Action theory	8
3. Metod	11
3.1 Val av företag	11
3.2 Företagsbeskrivning	11
3.3 Val av metod	11
3.4 Val av respondenter	12
3.5 Intervjuerna	12
3.6 Kritik av den kvalitativa intervjun	12
3.7 Med facit i hand – kritik av mig själv som intervjuare	14
3.8 Förklaring och min egen kritik av intervjuguidens användning	14
3.9 Bearbetning av data	15
4. Resultatredovisning	16
4.1 Upplägg	16
4.2 Lärande	16
4.3 Reflektion och resultatutvärdering i det dagliga arbetet	18
4.4 Rutin i det dagliga arbetet	18
4.5 Kommunikation och negativa energier i miljön	19
4.6 Utmaning och kreativitet i relation till arbetsuppgiften	19
4.7 Tolerans	20
4.8 Relationen mellan lärande och ledarskap	21
4.9 Ledarnas tillgänglighet	22
4.10 Mål och vision	23
4.11 Stress	24
5. Diskussion	25
5.1 Reflektion över resultatet i förhållande till det valda tillvägagångssättet	25
5.2 Svar på frågeställningarna	25
5.3 Sammanfattning	29
5.4 Resultatets konsekvenser för praktik och den fortsatta kunskapsutvecklingen	29

1. INLEDNING

Trots min begränsade erfarenhet av arbetslivet har jag kommit i kontakt med olika sätt att utöva ledarskap. Utifrån min erfarenhet har jag emellertid insett hur betydelsefullt ledarskapet är för personalens förhållningssätt till sina arbetsuppgifter och medarbetare. Utifrån en pedagogisk aspekt fann jag det till följd därav intressant att undersöka ledarskapets betydelse för lärandet. I Siv Theirs (1997) bok *Det pedagogiska ledarskapet* utvecklas idén om en relation mellan ledarskap och lärande. Hon presenterar en ledarskapsstil vilken beskrivs som pedagogisk. Att leda pedagogiskt innebär enligt henne tillämpning av vuxenpedagogisk metodik, utifrån målsättningen att uppnå lärande hos personalen och på så sätt få de befintliga mänskliga resurserna i en organisation att växa (Alsrup, 2002; Their, 1997). Utifrån detta resonemang kan man dra slutsatsen att tillämpning av ett pedagogiskt ledarskap främjar lärande. Their skriver att ledarskap dessutom kan innebära att man har många olika roller och uppgifter, t.ex. rollen som planerare, administratör, organisatör, innovatör och entreprenör. Då man behandlar relationen mellan ledarskap och lärande måste man därför ta hänsyn till den mångfald som finns i ledarskapets betydelse. Ett problem ligger således i diskrepansen mellan utövande av ledarskap och dess samband med personalens lärande.

1.1 Syfte

Syftet med studien är; *att studera sambandet mellan ledarskap och lärande i ett konkret fall.*

För att åstadkomma detta syfte måste jag besvara följande frågor; Hur ser ledarskapet på det konkreta företaget ut? Finns det likheter mellan det konkreta ledarskapet på företaget och det ideologiskt pedagogiska ledarskap som Their presenterat? Vilken typ av lärande och på vilken nivå kan lärande tänkas uppstå utifrån de konkreta ledarskapen?

1.2 Disposition

Inledningsvis presenteras min teoretiska bakgrund i vilken jag kommer att utveckla relationen mellan Theirs pedagogiska ledarskap och lärande. För att uppnå detta görs en noggrann genomgång av begreppen lärande, kompetens och pedagogiskt ledarskap. Här efter följer en presentation av den kvalitativa metod jag använt för att analysera sambandet mellan ledarskap och lärande, samt granskning av de faktorer som resultatet måste förstås utifrån. Insamlandet av data gjordes genom intervjuer. Vidare gjordes urvalet av intervjupersoner och författandet av intervjuguiden på basis av observationer. Resultatet presenteras därefter genom återberättande och citat från intervjutillfällena. Detta är ett försök att förmå läsaren att skapa en faktisk bild av resultatet, utan betydande inflytande av min subjektivitet. Slutligen diskuteras resultaten samt jämförs med den teoretiska bakgrunden.

1.3 Avgränsningar

Av vikt för läsaren är att förstå avgränsningarna i min studie, eftersom en analys av relationen mellan ledarskap och lärande omfattar ett brett område. Studien inbegriper således endast informellt lärande, d.v.s. lärande i det dagliga arbetet. Vidare avgränsar jag mig till att endast dra paralleller mellan de konkreta ledarskapen i resultatet och en ledarskapsteori, Theirs pedagogiska ledarskap. Den empiriska studien utfördes på ett kunskapsföretag och kan således endast förstås utifrån denna typ av miljö. I den empiriska studien har jag avgränsat mig till ett individperspektiv, genom att studerar individers lärande i relation till det individuella ledarskapet. Min teoretiska bakgrund kan även ses som en begränsning, då annan teori säkerligen belyst problemet annorlunda.

2. TEORETISK BAKGRUND

2.1 Kriterier för och kritik av använd litteratur i teoridelen

Litteraturen till den teoretiska bakgrunden fann jag genom sökning i bibliotekskatalogerna Libris, Lovisa och Vega. Av träffarna gjordes ett urval av intressanta titlar med utgångspunkt i syftet. Vidare sökte jag i relevanta böckers och uppsatser referenser. Material hämtat från relevanta hemsidor har även använts.

Lärande, miljö, arbetsliv, kompetens och ledarskap är de sökord som använts, i olika kombinationer. Ytterligare litteratur har sökts direkt i hyllorna på Social- och beteendevetenskapliga biblioteket, UB1 i Lund samt Malmö högskolas bibliotek i Malmö. Hyllorna som jag sökt i är; Qba, Qb, Eaac, Ep samt O:dd.

Jag vill bl.a. rikta kritik mot Theirs bok (1997) då den kan uppfattas som populärvetenskaplig, men genom hennes vetenskapliga bakgrund som doktor i vuxenpedagogik och docent i organisatoriskt lärande (Alsrup, 2002) vill jag rättfärdiga den centrala roll som boken har i min teoretiska bakgrund.

2.2 Den pedagogiska ledaren

Den pedagogiska ledaren beskrivs av Their (1997) utifrån ett pedagogiskt perspektiv, utbildningsoptimistiskt respektive utbildningspessimistiskt. Grundläggande enligt henne för utövande av ledarskap är människosynen. Den pedagogiska ledaren utgår ifrån att människan är en medveten varelse samt ett självständigt handlande subjekt. Följaktligen påverkas hon utifrån insikt och förståelse. Hon har sociala behov och hennes tillväxt och utveckling får sin näring genom interaktion med andra, i en sund social miljö. Den pedagogiska ledaren accepterar både irrationella och rationella handlingar, av den orsak att känslor är något som måste tas hänsyn till. Den pedagogiska ledaren stödjer individens studier och strävan mot förståelse av sin omgivning och sig själv.

Den pedagogiska ledaren har en positiv, öppen kunskapssyn och är medveten om att kompetens inte är konstant. En öppen och positiv kunskapssyn förklarar Their (1997) genom att likna organisationen vid en hjärna, en levande organism som har ett rikt samspel i form av kontakter mellan individer och grupper horisontellt, vertikalt och diagonalt. Sammanfattningsvis kan sägas att det är ledaren som, enligt Their, ska stimulera lärprocesserna hos medarbetarna. En viktig förutsättning för detta är att balans finns mellan de krav som ställs på individen och den kompetens som denna besitter.

Varje person har grundantagande på vilka de grundar sitt beteende (Their, 1997). Grundantaganden är de mänskliga värderingar som utgör en bas för det kollektiva handlandet, då de delas av flertalet individer i en viss situation. Det är av fundamental vikt, enligt Their, att ledaren analyserar värderingsklimatet i den egna organisationen och på marknaden, både utifrån ett yttre och ett inre perspektiv. Ledaren måste på så sätt lära känna medarbetarnas gemensamma värderingar och marknadens krav för att kunna förstå personalens anspråk på arbetet och väga dessa mot de möjligheter som finns. Utifrån medarbetarnas anspråk och marknadens möjligheter ska den pedagogiska ledaren skapa lärprocesser i arbetet. Att genomföra en sådan analys menar Their är en lärprocess för ledaren själv.

En av utgångspunkterna för den pedagogiska ledaren är företagets grundsyn. Det vilar följaktligen på den pedagogiska ledaren att tydliggöra denna för personalen genom diskussioner som ska leda till en klar, entydig och lätt memorerbar karaktär av grundsynen.

Den pedagogiska ledaren står för mobilitet och utveckling av verksamheten, men utveckling kan inte ske endast utifrån verksamhetens grundsyn, utan måste även ha ett mål och en vision, menar Their. Vidare skriver hon att visionen är viktig att integrera i arbetet för att alla ska arbeta i samma riktning. Det svåra är att göra en vision greppbar och entydig för medarbetarna. Klargörandet av visionen ska ske genom analys av situationen. En klar och lättbegriplig vision ska utgöra en motivationsfaktor för de anställda. (Their, 1997)

Den pedagogiska ledaren ska vara en förebild för medarbetaren. Ledarens arbetssituation ska således kantas av ständigt pågående lärprocesser, vilket ska motivera medarbetaren till att söka egna lärprocesser sitt arbete. Their menar att utvecklingen i en verksamhet alltid börjar med förändring hos ledaren. Än en gång betonar Their ledarens betydelse av egen aktivitet vid förändring och lärande;

Utan fokusering på de ledartekniska styrsystemen torde ingen utveckling kunna ske.
(Their, 1997, s 151)

Vidare ska en pedagogisk ledare motivera medarbetaren till lärande genom att skapa utrymme för reflektion i arbetet, samt genom diskussioner, tillrättaläggande och precision av problem när medarbetaren känner tvivel. Den pedagogiska ledaren ska motivera personalen ytterligare genom deltagande och interagerande, samt visa sitt förtroende för medarbetarna genom att delegera ansvar. Personalen ska agera aktivt och ledaren ska finnas som stöd för aktiviteten och minimera rädslan för misslyckande, vilket kan ha en hämmande effekt på utveckling och lärande. (Their, 1997)

Vilken karaktär ledarskapet har är bl.a. beroende av ledarens upplevelse av sin roll, enligt Their (1997). Ledarskapet är alltså beroende av ledarens subjektiva tolkning av vad som är hans/hennes område, vilken social status ledaren har o.s.v. Enligt Their har ledaren det yttersta ansvaret för organisationens välmående. Hon menar att ledaren är som en spegel för sin organisation, dess främste image-skapare och formare av den egna organisationens kultur.

Den pedagogiska ledaren har positiv syn på förändring och stödjer denna så länge den är ändamålsenlig. Han/hon tar hänsyn till den rådande situationen i sitt ledarskap och håller hela tiden ögonen öppna för faktorer som hindrar verksamheten och tar lärdom av nya upptäckter. Den pedagogiska ledaren baserar sitt handlande på visdom och fakta, men är inte rädd att ta en chans och handla intuitivt. Misstag anses vara en värdefull källa till lärande. Både vid framgång och misslyckanden sker det en återkoppling och diskussion, d.v.s. feedback för att man ska ta lärdom av dessa. Their ser endast på lärande utifrån hur det ser ut i en målstyrd verksamhet till skillnad från Ellströms (1992) teorier om arbetsuppgiften i relation till lärande, som tas upp nedan.

2.3 Begreppet lärande

Ellström (1992) menar att arbetslivet är en oerhört viktig arena för lärande, formellt som informellt. Han lägger tonvikten på lärandet i det dagliga arbetet och menar att arbete och lärande är två sammanflätade processer. Ellström (1996) tar bl.a. upp ett kontextuellt synsätt på lärande vilket innebär att man utgår ifrån att lärande alltid äger rum i ett sammanhang, socialt eller kulturellt. Han menar att lärande ur detta perspektiv ses som en social process från vilken individen anammar ett tankesätt, den kultur och de handlingsmönster som präglar en arbetsgemenskap. Vidare betonar Ellström (1992) även hur viktigt det är att människan ses i sin kontext, ur ett kvalitativt perspektiv. Ellström menar att följande definition av begreppet lärande täcker in den minsta gemensamma nämnaren hos de olika traditionerna:

”Med lärande avses här relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning.”
(Ellström, 1992, s 67)

Ellström (1992) anser att kännetecknande för vuxnas lärande är att de ”hänger upp” ny kunskap på redan befintlig kunskap. Their (1997) betonar vikten av att ta hänsyn till att det är vuxna människor som ska lära i arbetslivet. Den vuxne strävar efter en helhetsbild i sitt lärande, enligt Their. För att detta ska vara möjligt är det viktigt att det finns tid för denna process, d.v.s. att reflektera, diskutera, tvivla, tillrättalägga, precisera och att ställa frågor. Med informellt lärande avser Ellström (1996) det lärande som äger rum i vardagen. Det informella lärandet kan antingen ske medvetet/omedvetet och planerat/oplanerat. Ellström anser att den största delen informellt lärande sker spontant. Det informella lärandet som sker oplanerat och omedvetet klassas som tyst eller implicit kunskap. Denna kunskap kan senare tydliggöras och man kan då reflektera över den.

Their (1997) tar upp mental beredskap för lärande vilket hon anser vara viktigt. Under den mentala beredskapen lyfter hon fram fyra begrepp – tro, vilja, tanke, känsla. Det första begreppet är tro, människan måste således tro att det är möjligt att lära och att det som ska läras är viktigt och relevant för henne. Ellström (1992) håller med om detta då han påstår att omfattningen och kvaliteten av personalens tidigare utbildning påverkar deras möjlighet till utbildning och lärande i arbetslivet. Det andra begreppet som Their tar upp är vilja som kan jämföras med att vara motiverad. För att känna motivation måste det enligt författarinnan finnas en insikt om behovet för lärande, förändring och utveckling. Det tredje begreppet är tanke, vilket omfattar individens framtidstankar om organisationen och sig själv. Hur kommer miljön att förändras och hur kommer det att påverka individen i denna miljö? Det sista begreppet under den mentala beredskapen är känsla, hur individen känner sig utifrån den sociala miljön är avgörande för lärandet.

Ellström (1992) tar upp två nivåer av vuxnas lärande; anpassningsinriktat lärande och utvecklingsinriktat lärande. Med anpassningsinriktat lärande menar Ellström att man lär sig något med given utgångspunkt, mål och förutsättningar. Man ifrågasätter inte eller försöker ändra på några av dessa steg, miljön förändras alltså inte. Det utvecklingsinriktade lärandet är på en aktivare nivå där uppgiften, målen eller förutsättningarna inte tas för givna, utan de inblandade håller ett kritiskt perspektiv, ifrågasätter och ändrar sin relation till miljön under resans gång. På denna nivå är individuell tolkning centralt. När man avgör nivån på lärandet är det viktigt att man ser till lärandesituationens kontext. Det är viktigt då man avgör nivån på lärandet att man ser till lärandesituationens kontext. Ellström har utifrån anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande ställt upp en tabell för ytterligare fyra olika lärandenivåer.

**ASPEKT AV
LÄRANDE
SITUATIONEN**

**TYPER AV
LÄRANDE/LÄRANDE
NIVÅER**

	Reproduktivt lärande	Produktivt lärande		
		Metodstyrt	Problemstyrt	Kreativt lärande
Uppgift	Given	Given	Given	Ej given
Metod	Given	Given	Ej given	Ej given
Resultat	Givet	Ej givet	Ej givet	Ej givet

(Ellströms modell av relationen mellan lärande och arbetsuppgiftens handlingsutrymme, sid. 24, 1996)

I det reproduktiva lärandet är allt givet vilket inte ger individen något svängrum. Det produktiva lärandet delas in i två undergrupper, metod- och problemstyrt lärande. I det

metodstyrda lärandet har individen möjligheten att själv värdera sitt resultat gentemot den redan bestämda uppgiften/målet och metoden. I det problemstyrda lärandet får individen uppgiften/målet givet men det ges utrymme att själv bestämma metod för att sedan värdera sitt resultat samt den självvalda metoden gentemot den givna uppgiften. Det kreativa lärandet motsvarar det utvecklingsinriktade lärandet med dess höga grad av frihet då ingenting är givet. (Ellström, 1996)

2.4 Begreppet kompetens

Kompetens är, som Söderström (1990) tar upp, ett svårfångat begrepp när det är kontextberoende. Söderström anser att när man ska definiera begreppet kompetens måste man göra detta i ett sammanhang och på så sätt ta med de specifika omständigheterna i det aktuella fallet. Det är först då som begreppet får en mening. Begreppet är även beroende av vilket perspektiv man ser det från. Ses begreppet ur ett individ- eller ett organisationsperspektiv, berör det kompetens förvärvad genom utbildning eller genom erfarenheter, förhållningssätt eller handling och egenkontroll? Inom vilken ämnestradition tillämpas begreppet och till vilket syfte ska begreppet tillämpas? Det beskrivs av Söderström som ett dynamiskt begrepp med kunskapen kärna men med en betydligt vidare innebörd än kunskapsbegreppet.

Söderström (1990) tar upp två utvecklingslinjer för kompetens. Den första utgår från en snäv kunskapssyn som Söderström beskriver som ”skolkarakter”. Denna utvecklingslinje breddar sig sedan genom att även tillgodoräkna människans förhållningssätt, erfarenheter, handlingar, utvecklingsförmåga och kontakter till individens kompetens. Denna linje har både i sin snäva och breda kunskapssyn kunskap som kärna. Den andra utvecklingslinjen ser till skillnad från den första inte kompetens utifrån ett individuellt perspektiv utan ser till människors samlade förmåga och insatser att uträtta saker och utvecklas. Kompetens ses inom denna utvecklingslinje som ett metafenomen. Enligt Söderström uppstår en synergieffekt från människors samlade förmåga. Ellström (1996) vågar sig på en generell definition av begreppet kompetens, vilket lyder;

”...en individs handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller arbete.”
(Ellström, 1996, sid. 11)

Enligt Their (1997) är kompetens en del av vad hon kallar kunskapsbildandet. Kunskapsbildandet är en aktiv process som utgår ifrån människans nyfikenhet, engagemang och hennes förmåga att lyssna och respektera olika synsätt. Hon anser liksom Söderström (1990) att kompetens är ett svårdefinierat begrepp. Begreppet måste sättas i en kontext och det måste tas hänsyn till utifrån vems perspektiv kompetensen ska mätas. Their tar upp den informella, formella, verkliga och upplevda dimensionen av kompetens. För att uppnå optimalt lärande måste balansen mellan förväntningar och kompetens överensstämma. Om förväntningarna på individen ökar måste även kompetenshöjande satsningar göras. Görs inte detta kan de höjda förväntningarna leda till ett hinder för lärande och utveckling för individen. Viktigt gällande förväntningar är även att dessa är tydligt uttalade så att det är klart vad som förväntas av vem.

Argyris (1993) tar även upp begreppet kompetens (competence), och menar att alla människor behöver känna att man har någon form av kompetens. Begreppet kompetens definierar han som:

”Solving of problems by developing those solutions that prevent their recurrence, and by doing so with minimum utilization of energy”
(Argyris, 1993, s 24)

I samband med att Argyris (1993) tar upp kompetensbegreppet beskriver han betydelsen för självförtroendet av att ha en realistisk uppfattning om sin kompetens d.v.s. en självmedvetenhet som individen får genom feedback från omgivningen. Det är även viktigt att man är accepterad i sin miljö och att bli accepterad av denna leder till bra självförtroende menar Argyris.

2.5 Lärande och handlingsutrymme i relation till arbetsuppgiften

Ellström (1992) relaterar lärande till arbetsuppgifterna och beskriver arbetsuppgiftens karaktär i förhållande till lärande. Han ser att lärande inte bara har positiva konsekvenser utan att det även kan ha negativa konsekvenser. Det positiva lärandet är det som främjar personlig utveckling och ger individen möjlighet till att påverka sina livs- och arbetsvillkor, alltså miljön. Ett negativt lärande leder till passivisering, underordning och dequalificering, vilket med tiden leder till minskad kompetens. Detta kan ske då arbetsuppgifterna inte längre är utmanande för individen och denne accepterar det.

Ellström (1992) tar upp två perspektiv på handlingens karaktär, rationalistiskt och icke-rationalistiskt. Inom det rationalistiska perspektivet handlar man utifrån modellen "tänka-först-handla-sedan". Denna ses i många fall som en förutsättning för lärande, d.v.s. att man från början har ett uppsatt mål som styr processen för lärandet. Det motsatta perspektivet är det icke-rationalistiska som ser vaga och inkonsekventa mål som en förutsättning för lärande, vilket gör att man handlar utifrån modellen "handla-först-tänka-sen". Vidare gör Ellström en uppdelning mellan intuitiva och analytiska handlingar. Denna indelning går hand i hand med det rationalistiska och icke-rationalistiska perspektivet. Handlar man intuitivt handlar man utifrån vad Ellström benämner ett feed-forward perspektiv. Detta innebär att man baserar sitt handlande på tidigare förvärvade kunskaper, instruktioner, regler och i stor utsträckning på tyst/implicit kunskap, d.v.s. outtalad, omedveten kunskap. Författaren menar att experter oftast handlar intuitivt, baserat på deras kunskap om ämnet. Den analytiska handlingen karaktäriseras av att man först i efterhand genomgår en process av analys och reflektion genom den feedback man får. Ett analytiskt perspektiv är att föredra då man rör sig på nya ämnesområden när man inte har tidigare kunskap i området. Det intuitiva och analytiska handlandet utesluter inte varandra utan är precis som det rationalistiska och icke-rationalistiska komplement till varandra, beroende på omständigheterna. Ellström tillägger att mycket av det dagliga arbetet sker på rutin och då inget av ovanstående perspektiv tillämpas. Annars är det icke-rationalistiska perspektivet det vanligaste i de vardagliga arbetet, enligt Ellström. Modellerna/perspektiven på lärande och handling måste sättas in i en kontext, skriver han vidare. Mycket av lärandet inom det icke-rationalistiska perspektivet är baserat på erfarenhetsbaserat lärande. Förutsättningar för erfarenhetslärande är information om våra handlingars konsekvenser, tolkning och förståelse av gjorda observationer och mentala modeller samt värdering och reflektion, d.v.s. feedback från omgivningen.

Vilket av det rationalistiska och icke-rationalistiska perspektivet är då det "rätta"? Än en gång betonar Ellström (1992) att kontexten, d.v.s. omvärlden, är avgörande. Han menar att ett anpassningsinriktat lärande utifrån ett rationalistiskt perspektiv passar en verksamhet som existerar i en stabil omvärld. Vid låg omvärldsföränderlighet krävs inte ständig ändring av miljön i syfte att anpassa denna till marknadens krav. Kravet på kontinuerligt lärande och utveckling minskar som en följd. Det finns en risk för dessa organisationer att det inte förekommer kritisk prövning av mål och eventuell inbördes konsensus, samt att graden av reflektion i arbetet är låg. Detta beror på att förändring tillhör ovanligheten. Oftast rör det sig om industriella verksamheter. Det utvecklingsinriktade lärandet är mer lämpligt för

verksamheter med växlande omvärldsbetingelser. De måste svara på den ombytliga marknaden genom att lära och utvecklas i takt med denna. Företag med en omvärld i ständig förändring arbetar oftast med komplexa uppgifter eller teknologi som ständigt utvecklas.

Ellström (1992) liksom Their (1997) betonar att det är en nödvändighet för en verksamhet att det finns utrymme för reflektion och kritisk prövning. Verksamheten ska främja ett kompetenslärande i ett individperspektiv, enligt Ellström. Från ett verksamhetsperspektiv anser Ellström det viktigt att främja den anställdes lärande, motivation och arbetsprestationer. Förutsättningarna för detta är att det finns en förståelse för målens innebörd, en accentans för dem samt ett engagemang för att förverkliga dessa. Dessa förutsättningar är beroende av ledningens makt och auktoritet, arbetskamraternas inställning och påverkan, delaktighet i målen samt den upplevda möjligheten att nå målen, menar författaren. Hur målen ser ut i en organisation är beroende på vilket av perspektiven som tillämpas i verksamheten. Utifrån ett icke-rationalistiskt perspektiv är målen många gånger vaga och motsägelsefulla då de ofta förändras, omtolkas över tid, formuleras först efteråt samt har en symbolisk karaktär istället för vägledande och styrande. Forskningsresultat utifrån det icke-rationalistiska perspektivet visar ofta att det finns konflikter mellan olika aktörers tolkning av målen. Använder verksamheten i större utsträckning sig av det rationalistiska perspektivet ska målen ha en klar och tydlig karaktär och vara tolkade gemensamt av gruppen.

För att en uppgift ska ha någon lärandepotential måste den uppfylla ett eller flera av Ellströms (1992) följande kriterier; Uppgiften måste innebära en utmaning för individen samt var försedd med en viss grad av autonomikontroll/frihetsgrader, vilket kan förklaras som handlingsutrymme eller befogenheter. Det måste finnas en helhetsförståelse för uppgiften, vilket även Argyris (1993) förespråkar, samt möjlighet till varierande förhållanden för individen, uppmuntran till samarbete och direktkontakt med andra människor. Den som genomför uppgiften måste även ha möjlighet att värdera resultatet av sina ansträngningar. Om uppgiften har en låg grad av komplexitet kan detta leda till enformighet, bristande möjligheter till lärande och försämrad intellektuell förmåga. Å andra sidan kan för hög grad av komplexitet leda till försämrad prestation och stress och detta utlöses ofta av att individen har bristande kontroll över uppgiften. Hur stora eller små frihetsgrader individen har påverkar vilken nivå lärandet sker på, vilket illustreras av Ellströms (1996) modell över lärandenivåer, som tas upp ovan.

Vidare menar Ellström (1996) att frihetsgraderna man har för att utföra uppgiften har både en subjektiv och objektiv aspekt. Den objektiva aspekten är det faktiska utrymmet man har för tolkning, handling och värdering. Den subjektiva upplevelsen kan vara helt annorlunda från den faktiska. Det är på så sätt i vissa fall individen själv som sätter sina begränsningar. Att den subjektiva kontrollen kan skilja sig från den objektiva kan bero på faktorer som organisationsklimat, självförtroende och förväntningar. Miljön är alltså avgörande för individens subjektiva tolkning av frihetsgraderna. Ellström tar dessutom upp utfallskontroll, vilket innebär utrymmet man har för att påverka utfallet och konsekvenserna för sitt handlande. Denna aspekt har även en objektiv och en subjektiv aspekt, d.v.s. faktisk och upplevd kontroll. Brister i den objektiva och subjektiva handlingskontrollen kan vara ett hinder för lärande.

Their (1997) tar också upp vikten av handlingsutrymme för individen i arbetsuppgiften. Hon betonar delaktighet vid lärande vilket hon anser uppnås genom delaktighet i planeringsstadiet. Detta fungerar förebyggande för eventuellt motstånd vid förändring, men dessutom som en motivationsfaktor i arbetet, för den enskilda individen. Their anser därmed att känna ansvar

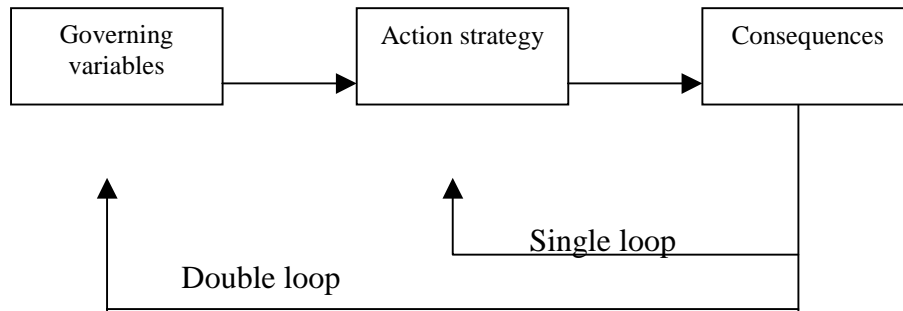
för uppgiften och kunna vara självstyrande är viktiga komponenter för ett framgångsrikt lärande.

Argyris (1993) studier visar att anställda som tillåts friheten att kontrollera sitt agerande tenderar att bete sig ansvarsfullt. Belöning kan ske i form av lön, förmåner, semester, befordringar, men även på ett mer humanistiska sätt som att öka individens och gruppens medvetenhet och ansvar för den totala organisationen. Finansiell belöning ökar inte engagemang, i lika stor utsträckning för människor med hög ambition och engagemang i sitt arbete, som för dem med låg, enligt Argyris. Då lärande, ansvar och engagemang är viktiga värden för individen får belöning och bestraffning en annan dimension. Belöning och bestraffning i klassisk bemärkelse känns inte längre lika relevant för individen, utan det viktiga för individens motivation blir istället känslor av framgång och misslyckande, d.v.s. feedback från omgivningen. Får individen positiv förstärkning från sin omgivning, känner personen framgång och stärks genom det som Argyris kallar "egetansvar" och "self-actualization". Denna känsla av framgång eller misslyckande kan variera beroende på, om utgången var den som individen hade avsett, om motivationen kom inifrån individen eller från yttre faktorer, om behovet av framgång var starkt samt om framgången eller misslyckandet kan relateras till ett eller flera behov. Individens förväntan på framgång eller misslyckande är en återspeglning av dennes syn på sin kompetens, frihet att använda sig av denna och tidigare upplevelser av framgång och misslyckanden under liknande omständigheter. Individer med stort självförtroende, "internal commitment" och "self-responsibility" tenderar att se kontroll som feedback från omgivningen på sitt beteende. Självförtroendet tenderar att driva dessa individer till ytterligare realistiska insikter utan att belöning eller straff i klassisk bemärkelse behövs.

2.6 Action theory

Argyris och Schön (1975) har skapat "Action theory" som är en integrering av effektiviteten mellan tanke och handling. Grundantagandet i deras teori är att människan designar handling för att uppnå beräknade konsekvenser samt för att bedöma om handlingarna är effektiva (Anderson, 1997). Antagande i teorin är även att man har mer kunskap än vad beteendet visar (Argyris, och Schön, 1975) och att människan bär ansvaret för sina handlingar. Varje individ har vad Argyris och Schön kallar "kartor" utifrån vilka de planerar, verkställer och värderar sina handlingar. Dessa kartor kallar författarna för theory-in-use. Varje person har ett utbrett nätverk av theory-in-use, en för varje situation. Detta är ett medel för att nå dit vi vill samt att skapa en konsekvent omgivning. Theory-in-use skapas utifrån individens faktiska världsbild och värderingar som tar sig uttryck i individens handling och är inte alltid medveten. Argyris och Schön gör en jämförelse mellan theory-in-use och språkets grammatiska regler. På samma sätt som vi kan brista i vår kunskap och medvetenhet om språkets grammatiska regler men ändå tala korrekt, kan vi vara oförmögna att beskriva eller känna igen våra theories-in-use. Alla individer har även vad Argyris och Schön benämner espoused theory. Espoused theory är kartor över den världsbild och de värderingar som människor tror att deras beteende är baserat på. Argyris och Schön (Anderson, 1997) menar att effektivitet är ett resultat av utvecklande och överensstämmande mellan theory-in-use och espoused theory. Dessa två teorier behandlar det informella handlandet i vardagen (Argyris och Schön, 1975). Då man bildar nya theory-in-use utgår man ifrån vad Argyris och Schön (Anderson, 1997) benämner governing variables som kan översättas till styrande värderingar (Granberg, 2000). Man har många styrande värderingar som inte alltid överensstämmer med varandra. Om individen måste ta hänsyn till flera olika styrande värderingar i en situation som är motsägelsefulla krävs det en kompromiss mellan hans eller hennes styrande värderingar, för att komma fram till vad Argyris och Schön (Anderson, 1997) benämner action strategy. Action strategy översätts av Granberg (2000) till

handlingsstrategi, vilket är den benämning som jag kommer att använda mig av nedan. Handlingen leder i sin tur fram till konsekvenser. Då konsekvenserna blir de avsedda bekräftas theory-in-use, men om konsekvenserna är oväntade och eventuellt motsäger de styrande värderingarna, som låg till grund för handlingsstrategin, uppstår en konflikt. En konflikt av denna typ kan leda till två typer av lärande enligt Argyris och Schön (1975). Dessa två former av lärande benämner författarna för single- och double-loop lärande. Hur ska man tillfredsställa de styrande värderingarna? Vid single-loop lärande sker endast en ändring av handlingsstrategierna men inte av de styrande värderingarna. Vid double-loop lärande sker förändringen inte bara i handlingsstrategierna utan även i de styrande värderingarna och därmed sker en förändring i våra theory-in-use.



(Figur över single och double-loop learning, Anderson 1997, sid 5)

Espoused theory och action strategy har båda hög variabilitet till skillnad från theory-in-use som nästan aldrig varierar. Utifrån theory-in-use, espoused theory och single- och double-loop lärande har Argyris och Schön (Anderson, 1997, Argyris och Schön, 1975) skapat två förhållningsmodeller, Modell I och II. Karaktäriserande för agerandet enligt Modell I (Anderson, 1997) är att målstyrning sker utifrån den enskilda aktörens definiering av syftet. Att man vinner är viktigast och det är mycket viktigt med kontroll över omgivningen, vilket man får genom att själv utföra saker och inte låta någon annan göra det. Man delar på så sätt inte med sig av sitt ansvar. Den låga nivå av frihet som detta bidrar till minskar produktionen av gångbar information och offentligt prövande av tankar och idéer. Man agerar för att skydda sig själv och andra utifrån sitt egenintresse och man förtrycker eventuella negativa känslor. Beteendet leder till att man utvecklar defensiva relationer med människor i sin omgivning. Rationalitet är ytterst viktigt för någon som handlar utifrån Modell I.

Modell I använder sig av single-loop lärande och kontrollbehovet över omgivningen hämmar kommunikationen och leder till ett defensivt beteende. I Modell I skyddar individen sig och måste förvrida verkligheten för att undvika att konfronteras med sitt defensiva beteende. Individer som tillämpar denna modell utgår ifrån att, desto mer man blottar sina tankar och känslor desto sårbarare blir man, speciellt om andra även tillämpar Modell I. Det blir lätt en tendens att individer som utgår från Modell I rymmer eller flyr från den verklighet som inte stämmer överens med deras styrande värderingar. Konsekvenserna då man rymmer eller flyr från något blir att beteendet definieras och kontrolleras av flykten och det blir inte målet eller visionen som styr. Detta beteende bidrar till att förmågan att lära och utvecklas bli väldigt hämmad. Handlar man enligt Modell I gör man sällan någon typ av självvärdering, som hade kunnat leda till lärande. Trenden med Modell I är mycket svår att ändra då den är den vanligaste av de två modellerna och vi socialiseras in i den till stor del genom vår kultur. (Anderson, 1997)

Beteende enligt Modell II är inte så självcentrerad som beteende enligt Modell I utan fokuserar först och främst på att generera giltig och användbar information. Modell II förespråkar även fritt och upplyst val samt att åtagandet ska komma inifrån. Man delar på kontrollfunktioner, väljer metod och efterföljande handling tillsammans. På detta sätt minimerar man defensiva relationer, ökar valfriheten och sannolikheten för double-loop lärande. De flesta människor har en espoused theory som överensstämmer med Modell II, även om deras theory-in-use överensstämmer mer med Modell I. (Anderson, 1997)

3. METOD

3.1 Val av företag

Det först uppsatta kriteriet, då jag skulle välja företag, var att jag önskade utföra studien på ett kunskapsföretag. Motiveringen till detta var kunskapsbegreppets sannolikt centrala roll på denna typ av företag. Mitt antagande var att det med större rimlighet fanns en medvetenhet kring lärande- och utvecklingsbegreppen hos kunskapsföretag i jämförelse med traditionella industriföretag. Denna åsikt grundar sig på att en stor andel kunskapsföretag existerar i en ytterst föränderlig omvärld och på så sätt utgör lärande och utveckling nyckelord för verksamhetens välbefinnande och överlevnad (Ellström, 1992). Detta ska sägas utan att utesluta att så även kan vara fallet med industriföretag. Nästa kriterium för företaget var att det skulle ligga geografiskt fördelaktigt och att det fanns tid och intresse att ta emot mig. Det föll sig så att jag redan hade kontakt med ett företagskontor som överensstämde med mina önskemål. Min anknytning till företaget är att jag är anställd.

Mitt första steg var att ta kontakt med min kontaktperson och berätta för henne om min studie samt mina önskemål. Hon erbjöd sig att ta upp min önskan att utföra studien på företaget under veckomötet. Så gjordes och den fick ett positivt bemötande av majoriteten på kontoret, och jag fick klartecken att komma och informera ytterligare om syfte och problem. Veckan efter gästade jag i deras veckomöte för att presentera mitt syfte mer precist, skriftligt och muntligt. Jag redogjorde för att företags- samt deltagarnas identiteter skulle förbli anonyma. Vidare upplyste jag dem att intervjuerna skulle spelas in på band. Redan samma dag fick jag veta att jag var välkommen att utföra min studie på företaget.

3.2 Företagsbeskrivning

Då både företag och personer är anonyma blir beskrivningen av företaget ytterst övergripande. Företaget är ett kunskapsföretag. Det är en internationell verksamhet med många kontor spridda över hela världen. Konkurrensen är tuff och marknaden präglas av ständig förändring. Företagskontoret som jag besökte är inrett som ett öppet kontorslandskap, med vissa avgränsningar avdelningarna emellan.

3.3 Val av metod

Jag valde att använda mig av kvalitativ metod då man kan täcka ett vidsträckt fält av fenomen och på så sätt överblicka ett problemområde (Winter, 1978). En annan fördel som Winter tar upp med kvalitativ metod är att den kan ge en fyllig och nyanserad beskrivning av problemområdet.

Winter (1978) skriver om ”mjukdatans sensibilitet” vilket innebär att man kan med kvalitativ metod avspegla artskillnader i det fenomen som undersökningen tar upp. Jag inledde min datainsamling med att göra observationer. Vid tre olika tillfällen spenderade jag mellan två till fyra timmar per gång på det kontor där min studie tog plats. Min observationsmetod är, enligt Winters beskrivning, s.k. osystematisk observation, då jag inte i förväg exakt bestämt vad jag skulle observera. De förberedelser jag gjort innan observationen var att jag formulerat övergripande nyckelord från litteraturstudien. Sådana observationer beskrivs av Denscombe (2000) som ”deltagande som observatör”. Detta innebär att alla objekten för min observation var införstådda med vem jag var och vad jag gjorde. Jag valde denna form av observation då det var den enda etiskt försvarbara för min studie. I denna form av observation ”skuggar” man en person eller grupp i dess eller deras vardagliga liv. Mina observationer skulle inte benämnas som deltagande observation av Winter, då hon anser denna typ av observation pågå under längre tidsperioder.

Observationerna ser jag som en indirekt datainsamlingsmetod som legat till grund för den följande formuleringen av intervjuguiden. Genom mina observationer skapade jag kontakt med de personer jag skulle intervjua, jag fick en inblick i deras dagliga arbete samt skapade en del nyfikenhet kring min studie där jag satt och antecknade. Utifrån mina observationsanteckningar och litteraturstudien utformade jag sedan min intervjuguide. Winter (1978) gör en indelning mellan indirekt och direkt kvalitativ metod. Utifrån hennes definition har jag till största del använt mig av indirekt metod, vilket innebär att jag inte ställt intervjufrågorna rakt på sak, utan ställt frågor kring nyckelord med utgångspunkt i min problemformulering. Vid de tillfällen då jag inte fick relevanta svar styrde jag upp med frågor av mer direkt karaktär. Winter gör även en indelning av ostrukturerad och strukturerad intervju. Mina intervjuer var enligt hennes indelning av ostrukturerad karaktär då jag utnyttjade och tog hänsyn till interaktionen direkt i intervjusituationen. Jag följde alltså inte en på förhand uppsatt ordning av frågor. Inte heller hade jag färdigformulerade frågor, utan två teman med underordnade nyckelord. Denna ostrukturerade form av intervju begränsar enligt Winter uppkomsten av språkliga missförstånd, då man inte är bunden utan kan utnyttja den fria interaktionen till att ifrågasätta eventuella språkliga svårigheter.

3.4 Val av respondenter

Efter att jag fått inblick i organisationsstrukturen bestämde jag mig för att välja respondenter på tre olika typer av befattningar; regionchef, tjänsteområdeschef och medarbetare. Då jag gjort mina observationer och på så sätt skapat kontakt med en del personer på kontoret gjorde jag ett urval av intervjupersoner. Det finns bara en regionchef vilket gjorde mitt val enkelt. Mitt val av tjänsteområdeschefer föll sig även naturligt i och med att det endast fanns två på kontoret. Valet av medarbetare gjordes dels utifrån könstillhörighet eftersom jag ansåg att det vore en fördel att ha båda könen representerade i samma utsträckning, dels utifrån de relationer som jag skapat under mina observationer och övrig kontakt genom studien. Det var framförallt två personer som hade visat stort intresse för min studie och var beredda att avsätta tid för intervju.

3.5 Intervjuerna

Intervjuerna genomfördes i ett litet intimt rum på kontoret där jag och respondenten satt ostört. Jag inledde samtliga intervjutillfälle med att fråga om respondenterna hade frågor eller funderingar kring syftet som jag presenterat vid tidigare tillfälle. Vidare informerade jag dem återigen om att jag skulle använda mig av bandspelare för att spela in intervjun och frågade om de hade invändningar mot detta. Samtliga gav sitt samtycke till användningen av bandspelaren. Därefter inledde jag intervjuandet med ”uppvärmningsfrågor” om deras studiebakgrund och hur deras bakgrund såg ut på företaget för att få respondenten att slappna av. Sedan följde själva intervjun. Under samtliga intervjuer kändes atmosfären avslappnad och respondenternas bemötande av frågorna var positivt. Varje intervju varade mellan en halv timme till en timme.

3.6 Kritik av den kvalitativa intervjun

Det finns mycket kritik att rikta mot den kvalitativa metoden. Den kritik Winter (1978) tar upp är att intervjuareffekten blir större vid ostrukturerade intervjuer. Detta innebär att intervjuaren genom sin fria interaktion med respondenten ger en genomgående färgning av situationen, till skillnad från den strukturerande intervjun där intervjuaren följer en på förhand bestämd ordning av färdigformulerade frågor. I den strukturerade intervjun kan intervjuaren på så sätt bibehålla sin neutralitet till stor del. I intervjusituationen uppstår även en ömsesidig rollförväntning som även den sätter sin prägel på intervjun.

Alvesson (1999) gör en kritisk analys av den kvalitativa intervjun genom att ta upp åtta aspekter som bör betraktas vid genomförandet och tolkningen av intervjuerna. Han betonar hänsynstagande av kontexten för vilken datan samlats in, både den fysiska och den psykiska. Intervjusituationen är en komplex social interaktion mellan människor enligt Alvesson och måste tolkas utifrån denna förståelse. Intervjusituationen präglas av sociala normer som agerar som förutsättning för att den ska få en struktur och inte bli allt för kaotisk. Intervjuaren och respondenten kan ses som två främlingar från två olika sociala världar, menar Alvesson, vilket bidrar till situationens komplexitet. I mitt fall hade jag redan fått en liten inblick i deras sociala arbetsmiljö genom mina observationer. På detta sätt var vi inte totala främlingar utan hade träffats vid ett par tillfällen tidigare. Genom den tid som jag spenderat på kontoret hade jag dessutom fått en känsla för de rådande sociala normerna som även kom att prägla intervjusituationen.

Enligt Alvesson (1999) har intervjuaren specifika förväntningar, till skillnad från respondenten som oftast har en vagare uppfattning om syftet med intervjun. P.g.a. detta inledde jag intervjuerna med att fråga om de hade några frågetecken om uppsatsens syfte och om vad intervjufrågorna skulle beröra. Detta tyckte jag var väsentligt då Alvesson menar att det vid oklarheter finns en större risk att man inte får relevanta svar. Uppkomsten av irrelevanta svar kan bero på respondentens intensiva och aktiva tolkning av de signaler som intervjuaren sänder ut. Enligt Alvesson är detta frekvent förekommande i intervjusituationer då respondenter i de flesta fall vill svara på vad intervjuaren är ute efter och de svarar därför utifrån sin tolkning av vad de tror är syftet med intervjun. Svar av denna karaktär stämmer inte alltid överens med vad intervjuaren egentligen frågar efter. Saknar de information om syftet med intervjun är risken stor att respondentens tolkning ligger långtifrån intervjuarens egentliga syfte. Konsekvenserna blir att svaren inte blir relevanta för forskaren. I mina intervjuer kände jag respondenternas välvilja att besvara mina frågor och fick då känna på denna effekt som Alvesson skriver om. Vanligt förekommande feltolkningar av mitt syfte kan illustreras utifrån mina intervjuer, t.ex. tenderade respondenterna att berätta om hur de tycker ett ledarskap *ska vara* istället för att berätta om det *faktiska* ledarskapet på företaget.

Respondenterna var både under observationerna och intervjuerna i sin professionella roll och miljö. Detta sätter med stor säkerhet prägel på deras beteende och svar, menar Alvesson (1999). Möjligheten att respondenterna agerar och svarar utifrån företagets intresse är även stort. I intervjukontexten sker en rollidentifiering och respondenten tenderar ofta att ge en positiv bild av sin identitet. Alvesson beskriver respondentens benägenhet att använda sin professionella roll, överordnad/underordnad även i intervjusituationen. Då jag känner till vilken befattning respondenterna har kunde jag märka tendenser till att man höll sig till sin professionella roll. Ledarnas ledarskapsstil (utifrån intervjusvaren) lyste även igenom i deras agerande i intervjusituationen. Dock finns det de respondenter, enligt Alvesson, som tillskriver sig själv en annan identitet i intervjusituationen, exempelvis en underordnad som agerar som en överordnad. Detta upplevde jag inte i mina intervjuer. Att jag inte upplevde detta kan dels bero på att både jag och respondenterna visste att jag hade en förståelse för deras professionella rollidentifieringar genom mina observationer, dels genom att gränserna mellan överordnade och underordnade inte är så skarpa i organisationen.

Datan måste även ses i sin kulturella aspekt, utifrån "cultural scripts" som Alvesson (1999) kallar det. De "cultural scripts" som hade inflytande i mina intervjuer är dels den samhällsrelaterade, vilken jag och samtliga respondenter hade gemensamt, dels organisationskulturen. Den sistnämnda kan färga respondenterna genom normerna för hur

man ska förhålla sig gentemot omvärlden och på vilket sätt man uttrycker sig i frågor rörande organisationen. Organisationskulturen hade jag inte inblick i då jag i både observationerna och i intervjuerna ses som en utomstående. Det finns även en kulturell värdeladdning i språket vilken enligt Alvesson är av vikt för tolkningen av resultatet. Språkets centrala plats i datainsamling genom intervjuer betonar även Backman (1998).

Det finns en tendens hos respondenter att framställa sig, sitt yrke och sin organisation på ett positivt sätt, skriver Alvesson (1999). De flesta individer i en organisation identifierar sig med dess värderingar och ideal och följer dessa i sina uttalande för att vara lojal mot organisationen. Detta kan bidra till att information som strider mot organisationens normer och värderingar hålls tillbaks. Att ge positiva svar kan även vara kulturbundet sett från ett större perspektiv. Alvesson tar upp den amerikanska kulturen som ett exempel. Amerikaner har en kulturell tendens att ge positiva svar och upprätthålla en positiv attityd. Ska man följa "cultural scripts", ge en positiv bild av både sig själv och organisationen finns det en risk att det blir motsägelsefulla svar då man jämför svaren mellan de olika frågorna. Intervjutillfället styrs även utifrån vems intressen respondenten agerar. Respondenter kan använda intervjutillfället för att föra fram sina politiska åsikter, här avses politik i förhållande till organisationen, då Alvesson beskriver organisationen som en politisk arena. Den verklighet man får ta del av genom respondentens svar är dennes konstruerade verklighet och inte en objektiv verklighet. Alvesson skriver att oftast ljuger inte respondenten men hon/han har gjort en tolkning utifrån sina egna intressen. Alvesson menar även att man inte får vara naiv som forskare och tro att lögn och manipulation inte förekommer. Utav mina fem respondenter ställde sig fyra av dem övervägande positiva till organisationen medan den femte negativ. Jag upplevde det som om den negativt inställda respondenten tog tillfället i akt att framföra just sina åsikter angående organisationens politik. De andra respondenterna identifierade sig mer eller mindre med organisationens normer och värderingar. Vidare betonar Alvesson att intervjuarens attributer såsom kön, ålder, språk, status m.fl. sätter stark prägel på situationen. Sammanfattningsvis måste resultaten alltså förstås utifrån dessa olika faktorer.

3.7 Med facit i hand – kritik av mig själv som intervjuare

Då jag satt och bearbetade mitt resultat såg jag att jag missat mycket information genom att vid en del tillfällen inte följa upp språkliga oklarheter i intervjusituationen. Detta har gjort att en del data har fallit bort och att det i vissa fall finns obesvarade aspekter av ett fenomen. Jag vet även att jag brustit i min neutralitet genom att mina åsikter lyst igenom, bl.a. genom kroppsspråk, en kort nickning, ett leende eller uteblivandet av dessa. I tolkningen av resultatet måste det även tas hänsyn till min referensram, mina theory-in-use. Med detta menar jag att även jag, enligt Argyris och Schöns (1975, Anderson, 1997) theory-in-use, har handlat utifrån i vissa fall omedvetna handlingsstrategier, vilket har påverkat det resultat jag har fått.

3.8 Förklaring och min egen kritik av intervjuguidens användning

P.g.a. att jag intervjuade respondenterna med hjälp av min intervjuguide som bestod av teman och nyckelord ser inte intervjuerna likadana ut. Mitt mål i intervjusituationen var att samtalet skulle flyta på bra, inte bestå av lösryckta frågor utan det skulle finnas en kontinuitet. Denna struktur använde jag för att det skulle skapas en avslappnad atmosfär som förhoppningsvis skulle skapa förtroende mellan mig och respondenten och ge utförliga svar som resultat. Mina ostrukturerade intervjuer har resulterat i att inte alla nyckelord tagits upp i alla intervjuer. Att detta inte gjorts beror på att jag ansåg mig redan fått svar på frågan eller p.g.a. att jag inte upptäckt bristen förrän i efterhand. Det har tyvärr inte funnits tid att göra uppföljande intervjuer. Rent praktiskt i texten kan det därför saknas från någon av respondenternas på en viss punkt. En annan orsak till avsaknaden av svar kan vara att de inte svarat relevant eller det

är tvivelaktigt vad respondenten menat. De ovan nämnda svagheterna i datan kommer att sätta prägel på resultatet.

3.9 Bearbetning av datan

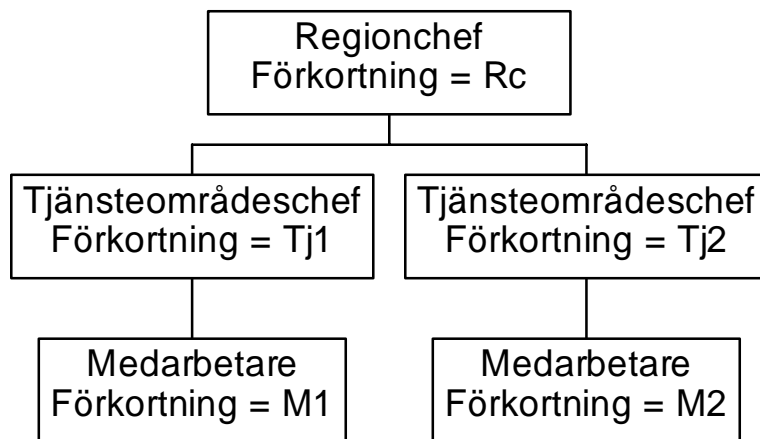
Samtliga intervjuer spelades in på band och skrevs senare ordagrant ned inför bearbetningen. Jag läste de utskrivna intervjuerna flera gånger för att bekanta mig med materialet innan bearbetningen tog vid. Bearbetningsprocessen skedde genom pendling mellan teori och empiri för att tydliggöra övergripande mönster i materialet. Alvesson skriver att teorin ska agera som inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse. Förfarandet kan liknas vid en abduktiv förklaringsmodell enligt den beskrivning av tillvägagångssättet som finns i Alvesson och Sköldberg (1998).

4. RESULTATREDOVISNING

4.1 Upplägg

Upplägget i resultatredovisningen följer till stor del intervjuguidens tema och nyckelord. Resultaten har jag försökt presentera så att läsaren själv kan skapa sig en bild av respondenten och vad som sagts, utan att lägga in för mycket av min egen tolkning. Därför sker redovisningen till stor del med hjälp av ordagranna citat. Jag har försökt att använda mig av citat som är relativt klart uttryckta och inte förlorar sin innebörd genom att bli taget ur sin kontext.

Nedan följer en modell för hur befattningarna är relaterande till varandra samt hur de olika befattningarna kommer att benämnas i redovisningen av resultatet.



4.2 Lärande

Jag frågade respondenterna; vad händer vid lärande? Tj1 svarade;

”Idag är det en påminnelse om något som är ganska så självklart...man behöver någon som påminner en med jämna mellanrum om saker som är viktiga att använda i ditt dagliga arbete.”

Lärande kopplar han även till självständig informationssökning med hjälp av deras intranät och kontaktpersoner inom företaget. Han anser att informationsflödet fungerar väldigt bra och att man oftast finner svar. Han nämner även att lärandet har sin begränsning vid tidsbrist, då man tvingas lösa situationen för stunden, med konsekvens att utrymmet för lärandet inskränks.

Tj2 beskriver lärande som;

”Det är inte bara att bli matad med information, matad med information kan vem som helst bli, utan att man kan ta den till sig, då har man lärt sig någonting och att man kan ta tillvara på den för att utföra något praktiskt eller teoretiskt...”

Hon relaterar även lärande till hur det ser ut i arbetsmiljön. Hon berättar att de flesta tjänster innebär att man måste vara generalist och det är många bitar som man då måste lära sig. Tj2 tar upp hur hon introducerar nyanställda och hur de lärs upp. Först ger hon en introduktion på två veckor för att ge en överblick av befattningen. Upplärandet sker till viss del genom deras kvalitetssystem som exakt beskriver hur man ska handla i vissa situationer. Efter två introduktionsveckor börjar man arbeta. En av anledningarna till det öppna kontorslandskapet och att hon sitter bland medarbetarna är för att ständigt finnas tillhands och kunna hjälpa till. Hon menar att det tar ca ett år som nyanställd innan man har stött på de vanligaste problemen,

men även då ställs man dagligen inför nya problem. Vidare påstår Tj2 att man lär sig genom sina misstag;

”Så varje dag, varje vecka stöter man på nya problem...så här gjorde jag och det var bra den gången eller så gjorde jag så här och det gick åt skogen, så gör inte det, men att man hela tiden har ett lärande.”

Jag frågade även Tj2 om tidsaspekten och hur detta påverkade lärandet men hon ansåg inte att tidsaspekten påverkade lärandet i vardagen. Hon hänvisade ytterligare en gång till lärandet i relation till det öppna kontorslandskapet;

”Hade jag inte funnits eller hade jag suttit instängd på ett kontor så jag inte hade varit tillgänglig, så blir det en lång väg till lärande. Men i och med att jag sitter i gruppen så kan jag, om jag hör att det diskuteras någonting som inte är riktigt rätt så kan jag gå in och kommentera.”

Under mina observationer stötte jag på en nyanställd medarbetare under hans upplärning. Jag observerade att han fick hjälp av två erfarna medarbetare som svarade på frågor, kontrollerade och gav honom feedback. Jag frågade senare Tj1 om den nyanställdas upplärning och om baktanken med detta system. Jag fick svaret att introduktionen för just denna medarbetaren såg annorlunda ut än vad introduktionen vanligtvis gör. Omständigheterna hade gjort att Tj1 inte haft tid med att personligen ansvara för den nya medarbetarens introduktion, utan hade frågat två medarbetare om de kunnat hålla i introduktionen. Jag frågade även en av medarbetarna, M1 som hade delansvar för den nyanställdas introduktion, hur han upplevde situationen. M1 tyckte att det var ett bra och fungerande system. Han berättade att det var den medarbetare som ansåg sig ha tid som fick hjälpa den nya medarbetaren. Det var omständigheterna som fått bestämma och det fanns enligt honom ingen baktanke med systemet. M1 ansåg att även han lärde sig mycket genom att hjälpa den nya medarbetaren. Vidare beskrev han lärande som en process då man får nya tankar, nya idéer och då man lär sig se saker ur ett annat perspektiv. Lärandet i det dagliga arbetet menar han sig få genom att aktivt och självständigt söka information. Han anser liksom Tj1 att lärandet blir lidande vid tidsbrist då det inte finns tid att gå in på djupet;

”Skillnaden är att man liksom kan gå in djupare på saker, än att kanske lära det halvdant. Man kan gå till grunden.”

M2 ansåg att lärande är förkovran av kunskap och att detta kan ske både genom praktik och teori, men att praktik är det bästa sättet att lära. Hon menade dock att teorin kan vara en bra grund till praktiken. Det lärande som hon stöter på i sitt dagliga arbete beskrev hon som ”learning by doing”¹, att man lär sig först när man stöter på ett problem. För att kunna lösa problem på bästa sätt krävs det mycket informationssökning enligt M2 och på så sätt är det öppna kontorslandskapet bra, då man snabbt kan ta hjälp av varandra. Kontorslandskapet kan även vara ett störningsmoment då det kan bli ganska så stökigt, tillade hon vidare.

Enligt Rc är lärande att man tar till sig nya saker, begrepp och situationer. Hon betonade hur människor lär sig på olika sätt, vilket hon har stött på då hon lärt upp ny personal. Den stora utmaningen ansåg hon vara att lära känna människor och hur det fungerar i deras miljö. Hon anser även att tiden begränsar hennes lärande. Hon påstod sig sakna lärande i det dagliga arbetet och då avsåg hon avsaknad av tid till reflektion samt till att hitta långsiktiga lösningar.

¹ Respondentens eget ordval

4.3 Reflektion och resultatutvärdering i det dagliga arbetet

De flesta av respondenterna menade att det finns för lite tid för reflektion i arbetet. Endast Tj1 ansåg att han har nog med tid till reflektion då han är mycket på kundbesök och har stunden i bilen mellan kunden och kontoret där han får tid att reflektera. M1 och M2 ansåg att tiden var knapp och M2 säger att hon aldrig har tid till att reflektera på arbetstid utan att det blir på fritiden. Tj2 hänvisade till de inbokade uppstyrningsamtalen, då jag ställde frågan om reflektion i arbetet. Uppstyrningssamtal är en form av utvecklingssamtal en gång i månaden för samtliga i personalen på kontoret, de får då feedback av sin närmaste chef. Under dessa samtal, som varar mellan en halvtimme till en timme, diskuteras kvaliteten på arbetet, arbetsbelastning, resultat, förväntningar och mål.

Jag tog även upp hur man värderade sitt eget och andras resultat. M1 påstod att resultatvärderingen sker per automatik då man ser resultatet av ens handlande och genom andras reaktioner på det uppnådda resultatet. Han ansåg även att de har en öppen kommunikation inom gruppen så de slipper att upprepa eventuella misstag som begås. Det saknas dock enligt honom ett forum för diskussion kring de problem som de olika kontoren stött på. Utifrån att sådant forum kunde man enligt M1 undvika att alla kontoren gjorde samma misstag. Tj2 ansåg att hennes månatliga uppstyrningssamtal med sin chef, där hon får feedback, är väldigt viktiga för hennes egen utveckling. Tj1 berättar att det hålls chefsmöten som även fungerar som ett forum för värdering av insatser. Även han var mycket positiv till de månatliga uppstyrningssamtalen och till feedbacken i allmänhet;

”...vi har högt i taket, det har vi. Jag tror inte att det är någon som är rädd att ventilera om det är positivt eller negativt. Så det tror jag att man är rätt så snabb på och säger man ingenting så pratar ju kroppsspråket ganska så tydligt.”

M2 var mycket nöjd med den feedback som de får, vilken är både positiv och negativ. Hon ansåg att en mycket viktig källa för lärande i hennes arbete är just misstagen. Att tiden är knapp är dock en faktor som har negativ inverkan på resultatvärderingen. M2 sade att kanske hade det funnits mer lärdom att ta men man hinner inte alltid reflektera. Rc menade likaså att hon fick väldigt snabb respons på det hon gör. Hon tillade att man konkret kan se resultat via det ekonomiska utfallet, vilket i sig fungerar som feedback. Dessutom framför oftast kolleger och medarbetare sina åsikter, både positiva och negativa. Kritik kommer oftast mycket snabbt och från alla håll, ansåg hon. Genomförandet av hennes idéer sker först efter diskussioner med berörda instanser, på så sätt sker feedback även på idéstadiet.

4.4 Rutin i det dagliga arbetet

Rc menar att hon inte har mycket rutin i arbetet, men att det beror till stor del på att hon inte varit i tjänsten så länge. Tj1 ansåg att det mesta är rutin då han befunnit sig i branschen i fem år. De rutinmässiga förändringarna sker då kunderna blir bättre på att utnyttja företagets tjänster enligt honom. M2 menar att det visst finns rutiner för hur det dagliga arbetet läggs upp, men tyngdpunkten lägger hon på att det är en spontan, föränderlig verksamhet. Tj2 håller med M2 om att det finns rutiner för arbetsuppgifterna och hon säger;

”Så rutinuppgifter det måste finnas för att man inte ska känna att det flyter för mycket, men det måste även finnas utrymme för att reagera på akutsituationer.”

M1 sade samma sak; att rutin för arbetsuppgifterna finns, men att det dagligen dyker upp nya problem och situationer som måste tas ställning till just då.

4.5 Kommunikation och negativa energier i miljön

Jag frågade även hur kommunikationen fungerar i organisationen. På denna frågan skilde sig svaren. M1 tyckte inte riktigt att kommunikationen fungerade i alla led;

”Mellan medarbetarna så är det inga problem, sen däremot så är det kanske inte all information som går uppåt eller nedåt. Likaså mellan mellancheferna så är det lite rivalitet och spänningar. Mellan medarbetarna på de olika avdelningarna är det inga bekymmer, men det är kanske mellan cheferna som ser om sitt område.”

Rc höll med om att kommunikationen inte alltid fungerade utan att det fanns glapp i denna p.g.a. omorganisering, ägarbyte och andra förändringar som företaget har genomgått. Tj2 höll inte riktigt med om detta;

”Vi har nog rätt så tydlig kommunikationsstruktur, avdelningsmöten en gång i veckan, rent allmänt. Kontorsmöten varannan vecka där man tar diskussioner som rör hela kontoret och då är regionchefen med och sen har vi också möten med andra kontorschefer från andra kontor i hela södra Sverige...på samma sätt som vi skickar informationen på samma sätt skickar hon² informationen. Det har varit en period där information har stannat i leden någonstans på vägen så har det inte kommit ända ner...”

Tj1 anser att kommunikationen fungerade utmärkt;

”Den information som ska komma till mig den kommer ut...Från mig och uppåt fungerar det hur bra som helst. Vi har en väldigt platt organisation och om man tittar på mitt ansvar och upp till VD så är det fritt för mig att ta kontakt med honom om jag vill det...Nu sitter jag på ett tjänsteområde som står för vår största ökning och omsättning så då får man ju ofta gehör också.”

M2 menar att de har en ganska öppen och bra kommunikation, hon tillägger att kommunicerar är det enda de gör, inte bara muntligt utan även skriftligt. Jag frågade henne om kommunikationen mellan henne och Tj2;

”...jag tycker att vi har en jättebra förståelse för varandra, jag tycker nog att Tj2 gör ett bra jobb där. Vi tycker olika ibland och det måste man göra, men att kommunikationen finns där alltid på båda hållen där hon förklarar och ifrågasätter och där jag sen behöver feedback på det. Jag tycker att det fungerar jättebra!”

Det har hänt enligt Rc att det har uppstått en del negativa energier på kontoret och hur de har lösts har varierat beroende på hur situationen har sett ut. Tj1 berättar att då det uppstår negativa energier i miljön försöker han ställa dem till rätta. Han menade att det emellanåt uppstår negativa energier just p.g.a. tidspress och att de ibland tvingas arbeta på flexibla arbetstider vilket kan gå ut över ens privata liv. Man får minde tid till sig själv och sin familj. Tj2 menar att de arbetar hela tiden med att få bort negativa energier genom diskussioner men att det förekommer konflikter på alla arbetsplatser. M2 påstår att negativa energier uppstår då det finns missnöje hos medarbetarna. Hon kände sig inte rädd för att framföra sina åsikter men menade att inte alla vågar detta. På kontoret anser hon sig ha gehör för sina åsikter och idéer, men inte i högre instanser.

”Vi är mycket hårt styrda uppifrån och det är mycket att gilla läget, det känns väldigt tungt...när man ser att det är fel, det tyder på detta och detta och det kan vara tufft men här nere tycker jag att vi har bra feedback. Tj2 lyfter alltid saker och ting med sig.”

4.6 Utmaning och kreativitet i relation till arbetsuppgiften

Samtliga respondenter ansåg att deras dagliga arbete är utmanande. Tj1 menade att hans arbete är utmanande då han har mycket ansvar som tjänsteområdeschef samt får vara med och påverka och som han uttrycker det, ”coacha” företagets personal. Vidare svarade Tj1 på frågan om hans arbete är utmanande;

² Syftar till regionchefen (min anmärkning)

”Ja, enormt mycket, annars hade jag inte varit kvar här. Det är kravet som jag ställer på min arbetsplats.”

Tj2 sade sig ha samma krav på sitt arbete för att trivas och hon anser sig ha obegränsad frihet så länge hon följer företagets förväntningar. Rc menade att hennes arbete är utmanande för att det dagligen innebär nya arbetsuppgifter och situationer. M2 knöt även an till den ständiga utmaningen genom att hon ställs inför nya situationer dagligen. M1 och Tj2 stämde in i detta. På frågan om deras arbete är kreativt kommer respondenterna återigen in på hur varierande deras arbetsdag ser ut, ingen är den andra lik och de kantas av utmaningar. Tj1 berättade;

”Vi har ju givna ramar att följa men dom ramarna är ganska så mjuka så det krävs att man är ganska så kreativ och utnyttjar ramarna på rätt sätt vid rätt tillfälle. Gör man det så lyckas man!”

M1 ansåg dock att arbetet endast var kreativt ibland och att bristen på kreativitet ofta uppstod p.g.a. resurser som tid och pengar. Jag frågade även om respondenterna upplevde sina förmågor tillvaratagna i organisationen. Tj2 ansåg att hennes förmågor skulle kunna bli tillvaratagna på bättre sätt och M1 menade att hans förmågor inte heller tillvaratogs till hundra procent;

”Här ska vi klarar av allt och man kan inte vara duktig på alla områden. Man skulle kanske koncentrera sig på det man var bra på.”

Att man måste vara generalist hade Tj2 en annan åsikt om;

”Här krävs det att man är generalist...här är det en fördel det är kanske inte överallt är en fördel.”

Det passade Tj2 bra att vara generalist och hon såg det som en fördel för hennes utveckling. Rc menar likaså att hennes förmågor tillvaratas;

”Ja det känner jag nog. Jag känner en hel del jag vill göra men jag känner mig inte stoppad att göra det. I vissa saker känner jag att jag är bättre och det är roligare...”

Tj2 svarade på frågan om hon kände sig begränsad av befogenheter i sitt dagliga arbete;

”Nej, jag känner aldrig att jag är begränsad att ta beslut. Det handlar nog mer om att man ska våga ta besluten. För ibland är det ju stora beslut man tar och då känner man att - oj ska jag ta det beslutet, men då känner jag att - ja jag kör på detta och så gör man det. Så det är viktigt att man i det här jobbet vågar ta beslut. ”

Tj1 påstod sig ha obegränsad frihet så länge han följer företagets förväntningar. Rc ansåg även att hon har frihet i beslutsfattandet, men att hon ibland inte vet med vilken instans hon ska diskutera sina idéer innan hon fattar beslut. M2 menar att hon har stor frihet, men ser även att det finns begränsningar. Dessa kommer enligt henne från ledning, både lokalt och från det svenska huvudkontoret. Ytterligare begränsningar ligger i lagar och förordningar samt i det kvalitetssystem som företaget följer. Hon såg dock dessa begränsningar dessutom som en trygghet, något att falla tillbaka på. Sammanfattningsvis upplevde hon följaktligen både fördelar och nackdelar med begränsningar. M1 uppfattade sig inte sakna befogenheter heller.

4.7 Tolerans

På frågan om det finns tolerans för olikheter i miljön blev svaren varandras raka motsatser. M1 berättade;

”Nej, det saknas. Här vill de helst att alla ska vara stöpta i samma form och det är ju chefen som har rätt och ingen annan. Passar det inte så hitta ett annat jobb. ”

M2 sade det motsatta;

”Ja, vi är fruktansvärt olika vi som jobbar här, men vi har alla något gemensamt. Det måste vi ha för jag tror att det är en viss typ av människor som väljer att arbeta med denna typen av arbetsuppgifter, och toleransen finns där absolut.”

Rc var inne på samma linje som M2, hon berättade att p.g.a. personalens olika bakgrund hade de inte lyckats i sitt försök att göra befattningsbeskrivningar eftersom befattningarna till stor del var styrda av innehavarens personlighet. Tj1 ansåg även att de anställda är mycket olika men tillade att man måste vara på ett visst sätt för att trivas med att arbeta i branschen. Han tillade;

”...när jag anställer någon så vill ju jag att de ska tycka och känna ungefär som jag för att de ska brinna för tjänsten som dom blir tillsatta på. Så det är väl lite att begränsa sig.”

Tj2 berättade att hon har arbetat för att få in olikheter i gruppen;

”...vi måste vara både tjejer och killar och unga och äldre...Det finns absolut tolerans, det finns det.”

4.8 Relationen mellan lärande och ledarskap

Relationen mellan lärande och ledarskap såg Rc bl.a. ligga i att man är den som lär upp de nya medarbetarna. Det är en hel del av personalen som fortfarande arbetar på företaget och som hon personligen lärt upp, vilket har satt sin prägel. Hon ansåg även att det är viktigt att man som ledare är öppen för att lära och att man kan anpassa sig till miljön. Dessa faktorer gör att hennes ledarskap ändras utifrån de personer som hon ska leda;

”...så därför är det som man som ledare hela tiden försöker lära sig någonting nytt, nya ledarskapsstilar kanske, att förändra sitt ledarskap...Ledarskapet är här mycket ett ledarskap, inget chefskap, utan att det gäller att leda gruppen mot ett bra resultat.”

Hon drog en parallell till rekrytering av ny personal och att de vill ha personer som är självgående och som inte vill bli styrda för mycket;

”Kommer jag in här och pekar med hela handen så går halva gänget, det fungerar inte riktigt här. Här är det mycket om oss, det är en gemenskap där vi arbetar mycket för att folk ska lära känna varandra, lära upp varandra. Folk ska använda sig av varandras kunskaper och varandras bakgrund.”

Hon ansåg sig själv även som en förebild i sitt lärande;

”Ja, det tror jag att jag är, för att jag tror att många på företaget ser att jag förändrar mig hela tiden. Jag har hela tiden lärt mig nya saker och därmed också fått nya utmaningar i arbetet.”

Tj2 svarade följande på frågan hur sambandet mellan ledarskap och lärande såg ut;

”Stark, jag kan inte kunna allt och ibland så tycker jag att man utgår ifrån att ledaren ska kunna allt och så är det inte. Hur gärna jag än skulle vilja att jag kunde allt, så kan man inte allt. Men det är viktigt att man skapar förutsättningarna för all den kunskap som behövs, att den kommer tillhanda till den som behöver den.”

Hon säger sig även uppmuntra sin personal till att söka den information som de saknar. Vidare ser hon sig som en förebild för lärande, eftersom hon arbetat sig upp i företaget och införskaffat stor kunskap om företaget och medarbetarnas arbetsuppgifter. Tj1 anser att medarbetarna är vuxna människor som är ansvarstagande och han litar på att de gör vad som krävs för att klara sitt arbete. Det är inte ofta tyckte han, som han får gå in och ”styra med hela handen”. Vidare ansåg sig Tj1 inte vara någon förebild i sitt lärande. M2 svarade på frågan om ledaren är en förebild i sitt lärande;

”Ja, det tror jag, men samtidigt så måste man hitta sin egen väg att gå på något sätt. I ett väldigt tidigt stadium av ett lärande, vad det än är, så är det viktigt att du har någon att luta dig på. Att använda deras metoder och deras sätt, men jag tror att i längden så nischer man sig, man hittar sina egna vägar att gå... Vi kan ju inte göra lika alla, det är en omöjlighet och det gör vi inte heller även om vi är styrda av kvalitetssystem och lagar. Så hittar vi våra egna vägar för att hitta och för att få ett maximalt lärande.”

Även hon såg ett starkt samband mellan ledarskap och lärande samt såg att en ledares uppgift är att få ut så mycket av medarbetarens lärprocess som möjligt. M2 känner stort förtroende för Tj2s kunnande och hon känner sig uppmuntrad av henne att själv söka information och lära, även om Tj2 har en lösning. Vidare berättade hon om hennes och Tj2s relation;

”Sen tycker vi inte alltid lika hur man kan lära sig på bästa sätt eller så kan det vara sensmoraliska frågor där hon kanske tycker att det är bättre att bita av än att förhandla, men då gör jag annorlunda och det köper hon... man suger åt sig godbitarna, man lär sig med utgångspunkt i sin egen personlighet.”

M1 gjorde en liknelse mellan en ledare och en lärare för att beskriva hur han tycker att en ledare ska vara. Han beskriver däremot sina överordnade som ”riktiga, traditionella chefer” med ”officerstuk”. Jag ställde följdfrågan om han ansåg detta vara avdelningsrelaterat. Han svarade att han tyckte att samtliga tjänsteområdeschefer gick in under denna beskrivning och att regionchefen var den enda som inte gjorde detta. Vidare ställde jag frågan om han ansåg sin chef vara en föregångare i sitt lärande;

”Nej, faktiskt inte här. Här är det precis tvärtom det är vi som lär chefen.”

4.9 Ledarnas tillgänglighet

På min fråga om M1 känner att hans chef är tillgänglig vid behov svarade han;

”Ja, men de behoven uppenbarar sig väldigt sällan. Flyter på bättre när chefen inte är här.”

Han menade att chefskapet är mer ett namn på ett papper än ett chefskap. Jag frågade då om det var någon annan i gruppen som tog sig an ledarskapet och det tyckte han varierande beroende på vilka problem de ställdes inför;

”Rent generellt så jobbar vi inte som de där inne³, vi gör mer samma saker. Är det några större problem så pratar vi om det...”

M2 menade att de på hennes avdelning var bortskämda med Tj2 då hon oftast befann sig på kontoret, tillgänglig för medarbetarna.

”...hon har en oerhört hög kompetensnivå i vårt dagliga arbete, hon hör allt, ser allt, kollar allt, ställer höga krav på oss men hon finns där till vår hjälp i allt vi gör och allt vi lär, det tycker jag faktiskt.”

M2 berättade att Rc som har ansvar för hela regionen inte alltid var på kontoret, men menade att behövde man henne kunde man alltid nå henne per telefon och att hon alltid ställde upp. Vidare ansåg hon att det var stor skillnad mellan avdelningarna i frågan om tillgänglighet till cheferna. Anledningen till detta påstod hon var att deras chef, Tj2 arbetat sig upp i företaget och därför visste vikten av att ha en tillgänglig chef. Tj2 svarade följande på frågan om tillgänglighet;

”Rc är tillgänglig kan jag ju säga, hon borde lära sig stänga av mobiltelefonen! Nej, hon är extremt tillgänglig, hon är verkligen ett föredöme, hon är alltid där.”

³ Syftar på den andra avdelningen där Tj2 och M2 arbetar.

På frågan om hon upplevde att det fanns en skillnad på ledarskap mellan avdelningarna berättade hon att det fanns skillnader p.g.a. att Tj1 och hon själv var väldigt olika personer och att de var av olika kön. Dessa skillnader satte sin prägel i gruppen. Olikheterna ansåg hon bero på olika prioriteringar, vilket kan vara en följd av att de har olika bakgrund;

”...just det med introduktioner och så där, det lägger jag nog mer tid på än vad han gör. Därmed är det inte sagt att hans anställda får en sämre introduktion, utan de kanske i sin tur blir bättre på att söka information själv. Där mina kanske blir lite bortskämda och ränner till mig hela tiden...Vi kan ha ett utbyte av varandra men vi kan också skälla otroligt på varandra, men vi har en bra dialog.”

Tj1 menade att han får det stöd och de råd han behöver från sina chefer, men att detta till viss del kan bero på att han arbetat i företaget under många år och de flesta vet vem han är. Tj1 ansåg att det är skillnader mellan avdelningarna och berättar att han rekryterar personal som ansvarar för sitt eget lärande och är duktiga på att lära upp nästa som kommer in i gruppen. Han beskrev sig som en typisk ”idrottscoach” i sin ledarskapsstil, en som inte påpekar i så stor grad vad som är fel, utan föreslår vad man kan göra istället. Rc ansåg sig själv vara tillgänglig för sina medarbetare, men att hon inte alltid kunde ge så mycket tid till var och en, eftersom det är många som ska rapportera till henne;

”Det här jobbet är mitt liv så det finns inga arbetstider och ingen fritid utan allting flyter ihop.”

På frågan om hon ansåg att det fanns skillnader mellan avdelningarna svarade hon att skillnaden låg mycket i att de arbetade med olika målgrupper. Hon ansåg att de skilde sig i ledarskapsstil då den ena ställde väldigt mycket krav på sina medarbetare, medan den andre var mer kontrollerande och deltog mer i det dagliga arbetet. Hon såg dock fördelar med båda, även om hon ansåg dem väldigt olika. Jag frågade vidare om hon ansåg att deras olika ledarskapsstilar påverkade lärandet;

”Men det är olika grupper och de är olika stora grupper också, så det är svårt. Vi har en grupp som jag tror att det är upp till dem själva om de lär sig någonting medan den andra gruppen är väldigt mycket att alla kan samma, alla får samma utbildning från början medan den andra gruppen får lära sig själva. Det är olika det är det, plus och minus kanske en kombination hade varit bra.”

4.10 Mål och vision

Hur respondenterna ser på mål och vision varierar till viss del. Rc menade att det finns en tendens att man löser situationer dag för dag, vilket gör att hon inte strategiskt får in mål och vision i sitt ledarskap. Jag frågade om det skedde gemensamma tolkningar av mål och vision, vilket det gjorde, men endast av de lokala målen. Enligt Tj2s bedömning hade företaget en vision med konkret karaktär, vilken var lätt att följa i arbetet. Vidare ansåg hon att medarbetarna använde sig av visionen i sitt dagliga arbete, då alla i sina introduktioner fått visionen beskriven tillammans med målen för verksamheten. I introduktionen ingick likaså att klarlägga vad dessa innebar för det dagliga arbetet. Tj1 berättade att genom de övergripande målen för verksamheten satte man lokalt upp små delmål;

”Men de målen sätter vi gemensamt för att man inte ska kunna säga i efterhand att det var en person som satte målen, vi tyckte inte att de var bra.”

Vidare säger Tj1 sig styra medarbetarna mot bolagets mål, men att det är mycket upp till gruppen att komma överens om vilka mål som ska följas. Han betonade att det absoluta målet är att överträffa budgeten. M2 såg företagets mål som oerhört tuffa och syftade då främst till de ekonomiska målen;

”Frågor som gäller tillväxt och pengar där är det liksom rakt ned och inget att be för, gilla läget eller stick!”

M1 ansåg att det är pengarna som styr och att de mjuka visionerna knappt inte existerar i det dagliga arbetet. Han tillade dock att de mjuka visionerna diskuteras inom gruppen, men att de aldrig kom upp på chefsnivå;

”De ekonomiska målen är i stort sett de enda målen där är.”

4.11 Stress

Jag ställde även frågan om samtliga respondenter kände att deras arbete var stressigt och de ansåg stressen som negativ eller positiv. För Rc, Tj1, Tj2 och M2 är arbetet präglad av övervägande positiv stress. Tj1 definierade positiv stress; stress som får dig att arbeta effektivare, men att man fortfarande känner att det är kul. Han påstod sig även se ett samband mellan negativ stress i det privata livet och på arbetet, att ett stressigt privatliv kan färga av sig på arbetslivet. Även om M2 tycker att den mesta stressen var positiv, menade hon att den ständiga jakten på tid ger negativ stress och att det därför i perioder kan vara påfrestande. M1 tyckte till skillnad från de andra att det är övervägande negativ stress;

”Man hinner inte göra det man ska. Jobbar man över så kommer man hem och hinner inte göra det man ska göra hemma heller...Man har bara en mun att prata med och två händer.”

5. DISKUSSION

Diskussionen inleds med en reflexion över resultatet i förhållande till det valda tillvägagångssättet. Vidare följer diskussion kring de tre frågeställningar som presenterades i inledningen. Avslutningsvis diskuteras resultatets konsekvenser för praktik samt det fortsatta kunskapsutvecklingen.

5.1 Reflektion över resultatet i förhållande till det valda tillvägagångssättet

Inledningsvis vill jag klargöra för de begränsningar av kunskapsanspråket som jag har genom mitt metodval. Respondenternas individuella svar kan ses utifrån Argyris och Schöns (1975, Anderson, 1997) teori om espoused theory respektive teori-in-use, vilket innebär att läsaren måste läsa diskussionen med förståelse för att jag endast tagit del av respondenternas espoused theory. Jag anser mig dock kunna, genom att jämföra olika respondenters espoused theory föreslå en möjlig bild av deras teori-in-use.

Utifrån ett kunskapsrealistiskt perspektiv (Alvesson och Sköldberg, 1998) kan man göra en typ av generalisering genom analys av materialet för att nå djupgående kunskap om övergripande mönster. Alvesson och Sköldberg (1998) beskriver det som:

... successiva utvidgningar av teorins empiriska tillämpningsområde inom en viss möjlig domän...
(Alvesson och Sköldberg, 1998, sid. 40)

Med domän avser han den mängd empiriska företeelser som teorin maximalt kan gälla. Min domän ligger inom den avgränsning som presenterats i inledningen. Mitt resultat kan således endast vara av vikt i en likartad miljö. Vidare avgränsas min domän till det dagliga arbetet samt till det individperspektiv som är genomgående för studien.

5.2 Svar på frågeställningarna

I denna del kommer ordet chef användas synonymt med ledare för varierande av språket. För att skilja mellan utövandet av de två ledarskapen, benämner jag avdelningarna för I respektive II. Jag inleder med att beskriva ledarskapet på företaget för att besvara frågan, som tidigare presenterats i introduktionen, om hur ledarskapet på det konkreta företaget ser ut. I mitt resultat har jag framförallt kommit i kontakt med två sätt att utöva ledarskap. Dessa två har framkommit tydligt genom att jag fått dem beskrivna ur flera perspektiv. Till att börja med har de två ledarna själva redogjort för sin bild av sitt ledarskap, samt till viss del för varandras. Vidare har en medarbetare på respektive avdelning även beskrivit det utifrån sitt perspektiv och så har även den närmaste chefen gjort.

Ledarskapen kan förklaras till stor del genom graden av chefernas engagemang i medarbetarnas dagliga arbete på respektive avdelning. Det är även på denna punkt som de skiljer sig mest. Chefen på avdelning I är till stor del engagerad i det dagliga arbetet. Medarbetarna tar på ett tidigt stadium, då de stöter på problem i arbetet, gärna hjälp av henne. Chefen är likaså inte främmande för att ingripa i arbetet i form av hjälp eller råd då hon upptäcker problem. Detta ledarskap möjliggörs till stor del genom det öppna kontorslandskapet, vilket ger chefen möjlighet att överblicka vad som pågår i medarbetarnas dagliga arbete. Chefen för avdelning I följer samma linje vid introduktion av ny personal, hon hjälper och vägleder den nyanställda aktivt i orienteringen på den nya arbetsplatsen.

Kommunikationen inom avdelning I är synbarligen god mellan ledare och medarbetare, samt medarbetare emellan. Vid problem söker medarbetarna både hjälp hos varandra och, som

tidigare nämnt, hos chefen. Vidare uppmuntrar hon till synes personalen på avdelningen att själv söka den efterfrågade kunskapen och att kontinuerligt lära i arbetet. Hon ger medarbetarna av allt att döma stora befogenheter för att klara sina uppgifter, men kontrollerar samtidigt utförandet vilket möjliggörs av att hon arbetar nära och kan styra upp då misstag upptäcks. Det finns dock av allt att döma utrymme för medarbetaren att gå sin egen väg i vissa situationer, trots att detta inte överensstämmer med den väg som chefen valt i samma situation. Genom chefens engagemang i det dagliga arbetet får medarbetarna direkt återkoppling på sitt handlande. Betecknande för hennes ledarskap är även att hon ser sig själv som en förebild för personalen på avdelningen.

Vidare ska utövandet av det andra ledarskapet, ledarskapet på avdelning II, presenteras. Utmärkande för detta ledarskap är att chefens engagemang i medarbetarnas dagliga arbete är av ringa betydelse. Konsekvenserna av detta antas vara de högt ställda krav på medarbetarens självständighet och ansvarstagande som chefen ställer. Medarbetarnas behov av chefen minskar till synes i sin tur, som följd av deras oberoende av honom i sitt arbete. Det ligger följaktligen på medarbetarens ansvar att självständigt söka den kunskap som arbetet fordrar. Chefen anser det viktigt vid rekrytering att finna personer som arbetar självständigt och med ansvarskänsla. Vidare tar chefen sitt personliga ansvar för introduktionen lättsamt, vilket kan förklaras genom att han påstår sig lita på medarbetarnas assistans vid vägledning av den nya personalen, samt att den nya medarbetaren själv ansvarar för att lär sig vad som krävs i arbetet. Chefen ser sig således inte som en förebild för medarbetarna.

Efter beskrivningen av ledarskapen ovan följer frågan om det finns likheter mellan de konkreta ledarskapen och Theirs (1997) pedagogiska ledarskap? Är det således någon av ledarnas människosyn som överensstämmer med den pedagogiska ledarens? På vissa punkter tycks människosynen överensstämma. Ledarskapet på avdelning II har likheter på en av de punkter kring människosynen som Their tar upp, att människan ses som ett självständigt tänkande och handlande subjekt. Detta är till synes den viktigaste utgångspunkten i hans ledarskap. Utan denna starka tilltro till individens förmåga, att på egen hand och på eget initiativ lösa situationer i det dagliga arbetet, tordes ledarskapet på avdelning II utövas på annat sätt. Några andra aktiva åtgärder som indikerar samstämmighet mellan chefen på avdelning II och den pedagogiska ledare kan inte utläsas.

Chefen på avdelning I utgår likaså från att människan är medveten och självständig, dock inte i lika stor utsträckning som ledaren på avdelning II. Visserligen ger hon medarbetarna stort handlingsutrymme genom befogenheter, men samtidigt kontrollerar hon att arbetet utförs tillfredsställande. Att hon anser att människans sociala behov ska tillgodoses genom interaktion med andra kan anses som en annan utgångspunkt i hennes ledarskap, eftersom hon till synes uppmuntrar personalen att söka svar hos varandra, samt hos henne och på så sätt till att interagera. Trots kontrollerandet av det dagliga arbetet påstår hon sig anse misstag som viktiga för lärande, detta resonemang kan leda till en möjlig koppling, att hon i likhet med den pedagogiska ledaren accepterar den irrationella och känsloladdade sidan hos människan till viss del. Vidare anser hon sig själv, med medhåll av medarbetaren på avdelningen, att hon utgör ett stöd för människan i sin strävan att studera och söka förklaringar.

Motsvarigheter mellan den pedagogiska ledarens kunskapssyn och chefen på avdelning I möjliggörs då hon anser arbetslivet vara en viktig arena för kontinuerligt förvärvande av kunskap, samt utvecklande av kompetens. Som nämnt i förgående stycke uppmuntrar hon personalen till att söka kunskap med hjälp av varandra, vilket kan leda till den positiva och öppna kommunikationen som Theirs (1997) liknelse av den levande organismen beskrev.

Ledarskapet på avdelning II visar inga aktiva åtgärder som definierar hans kunskapssyn, underförstått för att arbetet på avdelningen ska vara effektivt är emellertid att medarbetarna kontinuerligt söker den kunskap som krävs. Behovet av att man tar hjälp av varandra ökar således och parallellt till Theirs liknelse kan möjligtvis dras.

På avdelning II gör ledaren till synes ingen aktiv analys inåt av värderingsklimatet, resulterande i att det, enligt Theirs (1997) pedagogiska ledarskap inte kan ske ett aktivt stödjande av lärprocessen hos medarbetarna. Ledarskapet på avdelning I har genom sitt intima arbete med medarbetarna sannolikt större insikt i de värderingar som präglar det dagliga arbetet. Möjligheten att hon därav lättare kan skapa lärprocesser för medarbetarna utifrån sin kunskap om värderingsklimatet, samt att detta medför lärande för henne själv ökar. Hur ledarna på respektive avdelning använder sig av grundsyn, mål och vision för att motivera och vägleda personalen framkommer alltför oklart i resultatet för att några rimliga slutsatser ska kunna dras.

Vidare anser ledaren på avdelning I sig som en förebild för medarbetarna, en åsikt som dessutom delas av medarbetaren på avdelningen. Skillnaden mellan hennes syn på vad en förebild är och Theirs, i beskrivningen av det pedagogiska ledarskapet, är att chefen på avdelning I ser till synes sig till största del som en förebild genom sitt förflutna, att hon arbetat sig upp i företaget, medan Theirs åsyftar en förebild i det man gör och lär i situationen. Chefen på avdelning II anser sig inte vara en förebild, det kan spekuleras i möjligheten att han inte anser medarbetarna i behov av en förebild, eftersom han ser dem som självständiga ansvarstagande individer. Tidsbrist är en faktor som förekommer på båda avdelningar samt för samtliga respondenter. Ledarens chanser att skapa utrymme för reflektion etc., vilket ingår i den pedagogiska ledarens uppgifter, blir därmed svårt att införliva. Chefen för avdelning II ser det till synes inte heller som sin uppgift i det dagliga arbetet, utan att det är upp till individen att skapa detta utrymme vid behov.

Motivation utifrån det pedagogiska ledarskapet ska även ske genom ledarens deltagande och interagerande. Chefen på avdelning I är till stor del deltagande och interagerande i det dagliga arbetet. Till synes har detta dock som effekt att medarbetarna blir hämmade i sitt självständiga sökande efter kunskap, eftersom de istället gärna vänder sig till chefen för lösningar. Ledarskapet på den andra avdelningen motiverar till synes inte personalen aktivt till självständigt sökande efter kunskap genom deltagande och interagerande, utan tvingar snarare fram det till följd av sin otillgänglighet i det dagliga arbetet. Ett antagande om förutsättningarna för arbetets effektivitet kan vara att ledaren för avdelning II måste delegera ansvar så att arbetet utförs, trots hans ofta förekommande bortavaro från avdelningen. Medarbetaren på avdelningen har till synes stort ansvar, samt anser sig inte ha några större begränsningar, av chefen, i befogenheterna nödvändiga för utförandet av arbetsuppgifterna. Följaktligen kan en koppling till det pedagogiska ledarskapet möjliggöras för ledarskapet på avdelning II. För att göra en rättvis bedömning av situationen måste dock hänsyn tas till andra begränsningar, än de som ledarskapet medför, till vilka medarbetaren måste ta hänsyn och väga mot det ansvar han bär. Den pedagogiska ledarens uppgift är likaså att skapa balans mellan krav och kompetens. En analys av situationen utifrån andra faktorer än ledarskapet finns det dock inte belägg för utifrån resultatet i denna studie. Ledarskapet på avdelning I delegerar även ansvar till, men övervakar sedan utförandet och finns av allt att döma till hands vid behov av stöd och hjälp.

Chefen på avdelning I har ofta möjlighet att ge medarbetarna feedback direkt i det dagliga arbetet genom sin tillgänglighet, vilket anses som viktigt för skapandet av lärprocesser utifrån

det pedagogiska ledarskapet. Ledaren på avdelning II saknar denna möjligheten eftersom han ofta inte är närvarande i det dagliga arbetet. Följaktligen kan en rimlig slutsats vara att ledaren inte aktivt skapar lärprocesser på denna avdelning.

Genom beskrivningen av ledarskapet och jämförelserna med Theirs (1997) pedagogiska ledarskap har vi kommit till besvarandet av frågan vilken sorts och på vilken nivå lärande kan tänkas uppstå utifrån de konkreta ledarskapen. För att förstå hur lärandet ser ut måste det klargöras för vilka handlingsmodeller som tillämpas på företaget i förhållande till ledarskapet.

De handlingsmodeller som används i det dagliga arbetet kan liknas vid Ellströms (1992) rationalistiska perspektiv. Målet för uppgiften är uppsatt och den som ska utföra uppgiften genomgår en tankeprocess innan åtgärd. Ledarskapet på avdelning I är engagerad i denna process samt i själva utförandet av uppgiften. Följaktligen är ledaren till synes involverad i vad som lärs, genom att hon kontrollerar vilken väg som medarbetaren väljer för att lösa uppgiften. Anser hon således att denna inte är passande, korrigerar hon genom hjälp och råd. Vad som lärs på den andra avdelningen kan däremot anses helt upp till individen själv, eftersom chefen inte involverar sig i hur arbetsuppgifterna utförs. På vilket sätt som ledarskapen på de båda avdelningarna relaterar mål och vision till det dagliga arbetet framgår inte, som tidigare nämnt, av mitt resultat. Följaktligen går slutsatser, för hur lärandet ser ut i förhållande till mål och vision, därmed inte att dra. Jag vill dock inte lämna förhållandet mellan mål, vision och lärande helt okommenterat, eftersom det på båda avdelningarna förekommer individuell anknytning till dessa genom de månatliga uppstyrningssamtalen, samt genom introduktionen på avdelning I. Jag är dock medveten om att uppstyrningssamtalen ligger utanför mitt område, det dagliga arbetet. Det hade dock varit intressant att undersöka dessa två situationer närmre genom ytterligare insamling av data.

Jag anser mig finna likheter mellan lärandet som uppstår utifrån de konkreta ledarskapen, och det produktiva lärandet i Ellströms modell (1996). Uppgifterna i det dagliga arbetet är i regel outtalade, de består av att den anställda ställs inför specifika problem, uppgifter eller situationer inom deras arbetsområde, vilka uppstår under dagens lopp. Uppgiften är således given för medarbetaren. Arbetsituationen är av samma slag på båda avdelningarna. Metoden anser jag emellertid skilja sig beroende på diskrepansen i utförandet av ledarskapet. På avdelning II kan valet av metod anses avhängigt av medarbetaren, eftersom chefen förväntar sig självständighet av individen. Det kan tilläggas, trots att det ligger utanför mitt syfte, att medarbetarna fann begränsningar i utförandet av arbetsuppgifterna genom lagar, avtal, kvalitetssystem, resurser samt tid. Chefen på avdelning I upplåter det likaså till medarbetaren att själv välja metod. Diskrepansen mellan ledarskapen ligger emellertid i att medarbetarna gärna tar chefens hjälp i valet av tillvägagångssätt, men även i att chefen tar initiativ till att kommentera och justera under medarbetarens arbete. Vidare i enighet med Ellströms modell är resultatet som regel inte givet från uppgiftens begynnelse på någon av avdelningarna. I detta resonemang skall klargöras att jag avser de utmanande situationer som samtliga respondenter anser sig ha i sitt arbete, och inte de uppgifter som är rutinartade.

Medarbetarna på båda avdelningarna finner sitt arbete utmanande, vilket utgör ett av Ellströms (1992) kriterier för uppgiftens lärandepotential. Om en uppgift är utmanande beror dels på dess frihetsgrader, menar Ellström och Theirs (1997). Medarbetarens frihet i arbetet är förankrat i ledarskapet i det avseende att befogenheterna, givna från chefen, sätter ramarna för utförandet av arbetsuppgiften. Ingen av medarbetarna anser sig emellertid ha betydande inskränkningar i sina befogenheter, givna från chefen. Skillnaden mellan avdelningarna kvarstår emellertid även i detta hänseende på samma punkt som ovan diskuterats. I svaret på

frågan om överensstämmelser fanns mellan de konkreta och det pedagogiska ledarskapen diskuterades ledarnas benägenhet att delegera ansvar, vilket även kan anses aktuellt i diskussionen om medarbetarens helhetssyn i arbetet. På båda avdelningarna anser medarbetarna sig vara generalister, vilket torde medföra att de har förståelse för arbetets alla moment, således en helhetssyn. För att koppla detta till det konkreta ledarskapet på respektive avdelning är det en förutsättning att ledarna delar med sig av sitt ansvar, för att ge medarbetaren möjlighet att erhålla den kunskap som krävs för att skapa sig en helhetssyn.

Ellström (1992) anser det dessutom vara väsentligt, för uppgiftens lärandepotential, att individen uppmuntras till samarbete och direktkontakt med andra människor. På avdelning II utnyttjar medarbetarna till synes varandras kunskaper till stor del, eftersom chefens kunskaper oftast inte finns tillgängliga i det dagliga arbetet. På avdelning I påstår ledaren sig uppmuntra medarbetarna till att ta hjälp av varandra, vidare har hon, som tidigare diskuterats, själv nära kontakt med medarbetarna i det dagliga arbetet.

Uppgiftens lärandepotential utgörs enligt Ellström (1992) även av möjligheten för individen att kunna utvärdera sina prestationer. På avdelning II kan möjligheten att få sina prestationer utvärderade av ledaren anses begränsade, beroende på chefens låga närvaro. Den andra avdelningen kan emellertid anses ha helt andra möjligheter eftersom ledaren är tillgänglig och involverad i det dagliga arbetet. Chefen på denna avdelning påstås även vara duktig på att ge feedback.

Vidare ska de konflikter, mellan de styrande värderingarna, som kan mynna ut i antingen single- eller double-loop lärande diskuteras i förhållande till de konkreta ledarskapen. Ledaren på avdelning I har till synes inblick i vilka konflikter som uppstår och till följd därav även hur de löses. Chefen på denna avdelning ger uttryck åt sin åsikt om värdet av lärandet i det dagliga arbetet, hon anser sig likaså skapa läroprocesser hos medarbetarna. Utifrån detta kan en reflektion göras; möjligtvis finns en medvetenhet hos henne att skapa lärande på en högre nivå, double-loop lärande för medarbetarna. Huruvida detta är ett faktum eller inte går inte att utläsa ur resultatet utan förblir endast en resonerande tanke. Lärandet på avdelning II är avhängigt individen och har till synes ingen direkt anknytning till ledarskapet. Om medvetenhet finns för ett högre lärande som double-loop lärande återstår därmed att se i det individuella fallet.

5.3 Sammanfattning

Två olika utövande av ledarskap framkom i resultatet. Graden av ledarens engagemang i det dagliga arbetet kan anses vara av betydelse för hur lärande sker. Engagemang från ledaren anses leda till att medarbetarna styrs av dennes syn på lärande. Lärandet på avdelningen blir således beroende av ledarens syn på lärande. I situationen där ledarens engagemang i det dagliga arbetet är begränsat, blir således lärandet beroende av medarbetarens individuella bedömning av behovet av lärande, samt på vilket sätt lärande sker.

5.4 Resultatets konsekvenser för praktik och den fortsatta kunskapsutvecklingen

Med facit i hand uppstår många tankar och funderingar kring resultatet samt vad jag hade gjort annorlunda idag utifrån den kunskap som jag förvärvat utifrån mitt uppsatsarbete. Resultatets aktualitet hade varit mycket intressant att pröva genom uppföljning av respondenterna, eftersom en omorganisering av kontoret har skett. Att analysera resultatet gentemot en annorlunda teoretisk bakgrund hade med största säkerhet gett andra intressanta resultat och aspekter på problemet.

Vidare hade det varit intressant att undersöka andra faktorer än ledarskapet som kan tänkas influera lärandet på ett företag, t.ex. interaktionen inom medarbetargruppen, stress, företagskultur och genus tillhörighet för att nämna några. Det hade varit intressant att dessutom undersöka informella ledares betydelse för lärande.

LITTERATURFÖRTECKNING

- Alvesson, M. (1993). Beond Neo-Positivists, Romantics and Localists. (Working Paper, Institut of Economic Reaserch. nr 3). Lund: Lunds University, Scholl of Economics and Management.*
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1998). Tolkning och reflektion. Lund: Studentlitteratur*
- Argyris, C. (1993). Integrating the individual and the organization. New York: John Wiley*
- Argyris, C. & Schön, D. (1975). Theory in practice. San Francisco: Jossey-Bass*
- Anderson, L. (1997). Argyris and Schon's theory on congruence and learning. www.scu.edu.au/schools/sawd/arr/argyris.html 2001/12/05 11:36 AM*
- Backman, J. (1998). Rapporter och uppsatser. Lund: Studentlitteratur*
- Bonniers svenska ordbok. (1994). Stockholm: Bonnier Alba AB*
- Denscombe, M. (2000). Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna. Lund: Studentlitteratur*
- Ellström, P-E. (1992). Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Stockholm: Norstedts Juridik AB.*
- Ellström, P-E. (1996). Arbete och lärande – Förutsättningar och hinder för lärande i det dagliga arbetet. Solna: Arbetslivsinstitutet*
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2000). Från lärandets loopar till lärande organisationer. Lund: Studentlitteratur*
- Rohlin, L., Skärvad P-H. & Nilsson S.Å. (1994). Strategiskt ledarskap i lärsamhället. Lund: Studentlitteratur*
- Svensson, L. (1984). Människan i INOM-gruppens forskning: Den lärande människan. I Szybek, P. (Red.), Paradigm och strategier i pedagogisk forskning, del 1. Lunds universitet, pedagogiska institutionen*
- Söderström, M. (1990). Det svårfångade kompetensbegreppet. Pedagogiska forskning i Uppsala nr. 94.n Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen*
- Their, S. (1997). Det pedagogiska ledarskapet. Helsinki: Tammer-Paino Oy.*
- WHS Concise English Dictionary. (1999). Aylesbury: Market House Books Ltd*
- Winter, J. (1978). Problemformulering, undersökning och rapport. Lund: Liber Läromedel*

Intervjuguide

Uppvärmningsfrågor till samtliga:

1. Hur länge har du arbetat på X?
2. Hur ser din studiebakgrund ut?

Lärande

Vad lägger du i begreppet lärande? Hur kan du relatera detta till arbetsmiljön här på X?

Nyckelord:

Rutin, Reflektion, Tid, Kritisk förhållning, Utmaningar, Frihetsgrader i handlingar, Befogenheter, Ansvar, Resultatvärdering, Kommunikation, Kreativitet, Uppmuntran från omgivningen, Meningsfullt – tillvaratagande av förmågor, Tolerans, Föränderligt/stabilit

Ledarskap

Vilken relation anser du att ledarskap och lärande har? På vilket sätt märker man denna relation i miljön på X?

Nyckelord:

Mål, Tolkning av mål, Tid, Tillgänglighet, Acceptans – positiva/negativa energier i miljön, Stress – positiv/negativ, Skillnader mellan avdelningarna, Kommunikation, Feedback, Tvingad att handla då chefen inte är tillgänglig/har tid, Ledaren förebild i sitt lärande

Frågor till M1 och Tj2:

Hur kommer det sig att M1 hjälper Y i arbetet?

Nyckelord:

Ansvar, Tanken bakom, Fungerande system

Avslutande fråga

Har du något ytterligare att tillägga?