



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 620
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
2002-03-27

Utvecklingsprogram för kvinnor **- effektutvärdering av en personalutbildning**

Johan Welander

Handledare:
Agneta Wångdahl Flinck

Lunds Universitet
Pedagogiska institutionen

ABSTRACT

- Arbetets art: 41-60 poängsuppsats
- Sidantal: 49
- Titel: Utvecklingsprogram för kvinnor – effektutvärdering av en personalutbildning
- Författare: Johan Welander
- Handledare: Agneta Wångdahl Flinck
- Datum: 2002-03-26
- Bakgrund: Kompetensutveckling anses vara viktigt både för enskilda individer och organisationen de arbetar för. Forskning pekar dock på att det är sällan effekterna av kompetensutveckling utvärderas, varken på individ- eller organisationsnivå.
- Syfte: Uppsatsens syfte är att med utgångspunkt i de enskilda deltagarnas erfarenheter beskriva, jämföra och analysera förväntningar på och upplevda effekter av en personalutbildning.
- Metod: Undersökningen genomfördes som en fallstudie med utgångspunkt i kvalitativ metod. Fem öppet riktade intervjuer gjordes med deltagare i den undersökta personalutbildningen.
- Resultat: Huvudsakligen visar undersökningen att ökade individuella kunskaper (resultat) uppstått till följd av utvecklingsprogrammet snarare än att det lett till kunskapsanvändning (effekter) för intervjupersonerna. En sekventiell ordning, där resultaten föregår effekterna, verkar göra sig gällande och påverkar inte bara individuella utan troligtvis också organisatoriska effekter.
- Nyckelord: Effektutvärdering, kompetensutveckling, personalutbildning, kompetens, lärande, kunskapsanvändning, utbildningseffekt

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
1.1 BAKGRUND.....	1
1.2 DEN AKTUELLA SITUATIONEN	2
1.3 PROBLEMMOMRÅDE, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
1.3.1 <i>Problemmområdet</i>	2
1.3.2 <i>Syfte</i>	3
1.4 AVGRÄNSNINGAR	3
1.5 HELHETSSYN	4
1.6 CENTRALA BEGREPP.....	4
1.6.1 <i>Personalutbildning, kompetensutveckling och utvecklingsprogram</i>	4
1.6.2 <i>Effekter kontra resultat</i>	5
1.7 DISPOSITION	6
2. TEORI	7
2.1 SÖK- OCH URVALSKRITERIER FÖR LITTERATUREN SAMT KÄLLKRITIK	7
2.1.1 <i>Litteratursökning och urval</i>	7
2.1.2 <i>Källkritik</i>	8
2.2 VARFÖR SATSA PÅ KOMPETENSUTVECKLING?.....	8
2.2.1 <i>Individrelaterad kompetens</i>	9
2.2.2 <i>Fyra perspektiv på kompetensutveckling</i>	10
2.2.3 <i>Mål vid personalutbildning</i>	11
2.2.4 <i>Utbildningsbehov</i>	11
2.2.5 <i>Utbildning som investering</i>	12
2.3 LÄRANDE I FOKUS	12
2.3.1 <i>Vad är lärande?</i>	14
2.3.2 <i>Lärandeprocessen – det erfarenhetsbaserade lärandet</i>	15
2.3.3 <i>Faktorer som främjar eller hindrar lärande</i>	16
2.4 EFFEKTER.....	18
3. METOD	21
3.1 UTGÅNGSPUNKTER.....	21
3.1.1 <i>Ansats</i>	21
3.1.2 <i>Perspektiv</i>	21
3.1.3 <i>Kvalitativ studie</i>	22
3.1.4 <i>En fallstudie</i>	23
3.2 INSAMLING AV DATA	24
3.2.1 <i>Datainsamlingstekniker och bakgrundsinformation</i>	24
3.2.2 <i>Dokument</i>	24
3.2.3 <i>Intervjuer med deltagarna</i>	24
3.2.4 <i>Urval av intervjupersoner</i>	26
3.3 BEARBETNING OCH ANALYS AV INSAMLADE DATA.....	27
3.3.1 <i>Utskrift av intervjuer</i>	27
3.3.2 <i>Analys av intervjuer och dokument</i>	28
3.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	28
3.5 METODKVALITET	29
4. RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS	32
4.1 PRESENTATION AV INTERVJUPERSONERNA	32
4.2 BESLUT OM DELTAGANDE, INFORMATION OCH UTBILDNINGSBEHOV.....	32
4.2.1 <i>Beslut om deltagande</i>	32
4.2.2 <i>Deltagarinformation</i>	33
4.2.3 <i>Utbildningsbehov</i>	33
4.3 FÖRVÄNTNINGAR PÅ UTVECKLINGSPROGRAMMET	34

4.3.1 Deltagarnas upplevelse av de centrala målen	35
4.3.2 Deltagarnas inställning före utbildningen	36
4.3.3 Vilka var deltagarnas förväntningar?	36
4.3.4 Betydelsen av andras förväntningar	38
4.4 UTFALL AV UTVECKLINGSPROGRAMMET	38
4.4.1 Resultatorienterat utfall	39
4.4.2 Effekter relaterat utfall	40
4.4.3 Effekter är en process	40
4.4.4 Organisatoriska effekter	41
4.4.5 Förväntningar kontra effekter	42
4.5 VARFÖR UPPSTÅR (INTE) EFFEKTER AV UTVECKLINGSPROGRAMMET?	43
4.5.1 Lärandeprocessens betydelse för effekterna	44
4.5.2 Transferproblematiken	45
4.5.3 Handlingsutrymmets inverkan	46
5. DISKUSSION	47
5.1 AVSLUTANDE REFLEKTION	47
5.2 METODDISKUSSION	48
5.3 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	49
REFERENSER	50
LITTERATUR	50
FÖRETAGSINTERNT MATERIAL	53
APPENDIX 1: UTVECKLINGSPROGRAM FÖR KVINNOR	54
APPENDIX 2: RAMFAKTORTEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	57
APPENDIX 3: INTERVJUGUIDE FÖR DELTAGARE	60

1. Inledning

I detta inledande kapitel skisserar jag bakgrunden till uppsatsens problemområde, de frågeställningar som utgör ram presenteras och syfte samt avgränsningar klargörs. Vidare introduceras det företag som undersöks och uppsatsens disposition ges.

1.1 Bakgrund

I en artikel i facktidsningen *Personal och Ledarskap* konstaterar professor William Rothwell, verksam vid institutionen för arbetskraft, utbildning och utveckling vid Penn State University, att tiden är förbi då 'åka på kurs' ses som en belöning. Han poängterar att kompetensutveckling är nödvändig för att förbereda de anställda på nya utmaningar (Alstrup, Hedlund & Lohrén, 2002).

Det finns idag sannolikt få, om än några, personer eller organisationer som inte skulle hålla med om att kompetensutveckling av anställda är väsentligt. Kontinuerlig kompetensutveckling och livslångt lärande anses vara några av de främsta garantierna för framgång i vårt samhälle. Kompetensutveckling är utvecklande för den enskilda individen, men får i längden också effekter på den organisation hon arbetar för och i slutändan det samhälle hon lever i. Detta slås fast i en rapport om trender inom kompetensutvecklingsområdet (SOU 2000:115).

Med krav på ökad och kontinuerlig kompetensutveckling – både från individens, dess arbetsgivares (organisationens) och samhällets håll – finns det också en fara för bakslag och felsatsningar. En risk kan tänkas vara att personalen i en organisation genomgår någon form av kompetensutvecklingsåtgärd, där varken den anställde eller dennes arbetsgivare vet vilken användning den enskilde medarbetaren eller organisationen verkligen kommer få av åtgärden. Kommer exempelvis den anställde att kunna nyttja den kunskap som lärs ut i sitt dagliga arbete? Har kanske den anställde och dennes arbetsgivare olikartade inställningar till vad kompetensutvecklingsåtgärden är tänkt att resultera i?

Lundmark (1998) menar att en form av kompetensutveckling är *personalutbildning*¹. Hon pekar på vikten av att organisationens inre förutsättningar, bland annat verksamhetsidé och mål, kompetens, ekonomiska resurser samt förändringar i organisationen, måste beaktas vid personalutbildning. Görs detta, menar Lundmark, ökar förutsättningarna för att utbildningen ska anses som väsentlig för och nyttig i arbetet – såväl från den enskilde individens som organisationens perspektiv. Wallin, Söderström och Hede (1982) betonar att för lite kunskap finns gällande vad individer och grupper faktiskt får ut av en personalutbildning och att bara en mindre del av det utvärderingsarbete som utförs studerar effekterna på kortare och längre sikt². Snarare menar de att det är uppfattningar om personalutbildningar som utvärderas.

¹ Jämför kategoriseringen med t ex Granberg (1998).

² Dock redogör inte Wallin et al. (1982) för effekter på *vad* eller för *vem* som åsyftas (t ex individen, organisationen eller annan).

1.2 Den aktuella situationen

Koncernen Sydkraft, som under år 2000 i medeltal hade knappt 6000 anställda i Sverige, är indelad i fyra affärsområden: marknad och försäljning, produktion, distribution samt konsulter och entreprenörer och består av ett stort antal dotterbolag fördelade på nämnda affärsområden.

I mitten av 1990-talet inrättades centralt inom Sydkraftkoncernen en kommitté för samverkan i jämställdhetsfrågor. Som ett led i kommitténs arbete initierades ett utvecklingsprogram för kvinnor. Detta var en personalutbildning som riktade sig till alla kvinnor inom Sydkrafts olika dotterbolag som ville ”utvecklas både som personer och i sin yrkesroll”. Kostnaden för deltagarna i utvecklingsprogrammet bestreds av respektive deltagares dotterbolag.

Våren 2001 gick utvecklingsprogrammet av stapeln för sjätte gången. Det bestod, liksom vid de tidigare tillfällena, av tre steg: kommunikation och presentation, teamträning och personlig coaching samt personlig utveckling. De tre stegen eller delarna genomfördes på arbetstid i form av internatutbildning om två dagar per del med omkring en månads mellanrum och avslutades med att de tolv deltagarna var för sig författade en personlig utvecklingsplan. I början av november 2001 anordnades ytterligare ett två dagars internat för deltagarna som syftade till en uppföljning av utvecklingsprogrammet³.

1.3 Problemområde, syfte och frågeställningar

1.3.1 Problemområdet

Det är väsentligt att en utbildningsinsats får önskad effekt – både för den anställd som genomgår utbildningen och organisationen där vederbörande arbetar (Söderström, 1985). Upplever den individ som deltar i utbildningen att utbildningens innehåll är av relevans för det dagliga arbetet och kan integreras i detsamma, kan effekterna av utbildningen, ur ett individ- och nyttoperspektiv, antas vara positiva. Om de som genomgått utbildningen använder, och *ges* möjlighet att applicera, inhämtad kunskap från en utbildning i sitt dagliga arbete kan inte bara de enskilda individer som genomgått utbildningen antas få ut något av den, utan även arbetskamrater och organisationen som helhet (Ellström & Kock, 1993; Lundmark, 1985; 1998; Nordhaug, 1985).

Rönnqvist och Thunborg (1996, s. 183) menar att motiven för satsningar på personalutbildning främst är kopplade till ”*nytta och effektivitet*” och ställer frågan hur pass rationella beslut satsningar på personalutbildningar egentligen är. Detta är en intressant iakttagelse och leder ofrånkomligt tankarna till andra för problemområdet relevanta frågeställningar: Vem är personalutbildningen till för? Vilket, eller vilka, är dess mål? Vilka förväntningar har deltagarna på dess effekter? Vilken inverkan kan deltagarnas förväntningar få för effekterna? Vilka *är* effekterna av utbildningen? Varför har effekterna uppstått? Uppstår effekter för andra än de som gått utbildningen? Har deltagarna i

³ Se appendix 1 för en mer utförlig beskrivning av utvecklingsprogrammets innehåll och form.

utbildningen möjlighet att använda det som tas upp under utbildningen i sitt 'dagliga' arbete?

1.3.2 Syfte

I början av uppsatsarbetet tog jag kontakt med Sydkraft i syfte att undersöka om det fanns intresse för att jag skrev min uppsats om något aktuellt ämne inom företaget. Efter att ha förklarat vilket mitt intresseområde för uppsatsen var presenterade min kontaktperson, verksam som konsult inom verksamhetsutveckling på ett av Sydkrafts dotterbolag, ett antal olika projekt, bland annat det ovan angivna utvecklingsprogrammet för kvinnor. En form av effektutvärdering av detta trodde vi båda kunde komma såväl Sydkraft som undertecknad till del. Företaget ur en insikts-, förändrings- och förbättringsaspekt (jfr Jerkedal, 1975) och mig som ett intressant studieobjekt och underlag till uppsatsen. Ur dialogen med kontaktpersonen på Sydkraft och genomgång av litteratur inom det aktuella problemområdet har följaktligen uppsatsens syfte växt fram.

Syftet med uppsatsen är:

- att med utgångspunkt i de enskilda deltagarnas erfarenheter beskriva, jämföra och analysera förväntningar på och upplevda effekter av en personalutbildning.

1.4 Avgränsningar

Syftet och frågeställningarna ger vid handen att jag i uppsatsen utgår från individernas förväntningar på och upplevda effekter av utvecklingsprogrammet. Den främsta orsaken till detta är att jag valt att huvudsakligen fokusera på deltagarna – med andra ord på individnivå. En annan anledning är att individuella effekter kan märkas kort tid efter genomgången personalutbildning och i en arbetsituation, medan det i regel tar längre tid att upptäcka effekter på grupp- och organisationsnivå (Hultman, 1981; Jerkedal; 1975; Lundmark, 1992; 1998). Därmed kan jag i uppsatsen påstå utgå från ett *individperspektiv*. Nordhaug (1985) hävdar dock att individuella och organisatoriska effekter inte kan ses som av varandra oberoende faktorer. Därför undersöker jag i uppsatsen också organisatoriska effekter upplevda utifrån *deltagarnas* perspektiv. Detta kan nämligen vara särskilt intressant att uppmärksamma, då utvecklingsprogrammet inte uttalat syftar till andra effekter än dem som kan uppstå på just individ-/deltagarnivå. För enkelhetens skull (jfr även 2.4) väljer jag att i begreppet organisatoriska effekter inkludera både effekter på andra medarbetare och förändringar i organisationen (i det enskilda dotterbolaget eller Sydkraft som helhet).

Ytterligare en aspekt av effekter är väsentlig att lyfta fram och handlar om *uteblivna* förväntade effekter (Dylander & Olesen, 1976; Giertz & Ekstav, 1996; Lundmark, 1992). I utvärdering av utbildning är det viktigt att även se till sådana effekter som deltagarna i en utbildning menar uteblev. En uppföljning av dessa är sannolikt angelägen om en utbildningsinsats ska kunna maximeras.

I uppsatsen fokuserar jag främst på förväntningar på och upplevda effekter av de tre första delarna av utvecklingsprogrammet. Den tillkomna delen, uppföljningen, innehåller huvudsakligen återkoppling på ett av deltagarna ifyllt personlighetstest och är inte lika intressant i relation till uppsatsens syfte.

Uppsatsen behandlar endast de förhållanden som råder på Sydkraft. Inga anspråk görs därför att försöka generalisera de resultat som framkommer till andra organisationer och sammanhang. Därmed inte sagt att vad som framträder i resultaten inte kan tänkas gälla i andra kontexter – bara att syftet inte är att försöka testa resultatens giltighet utan snarare att göra en djupdykning i en specifik organisations förhållanden.

1.5 Helhetssyn

Vid utvärdering av utbildning bör vikten av att anlägga en *helhetssyn* betonas (Lundmark, 1998; jfr Snyder, Raben & Farr, 1980). Enligt Lundmark (1998) kan det innebära att man utgår från en ram-process-resultat-modell vid utvärderingen. Denna syn på utvärdering, som benämns ramfaktorteoretiskt tänkande, har sitt ursprung i Dahllöfs (1967) tankegångar.

I uppsatsen ger jag uttryck för en syn på utvärdering som en ram-process-resultat-modell. Detta påverkar både vilka områden jag behandlar i teorin och styr datainsamlingen, då modellen ger vissa ramar för vad som är väsentligt att undersöka. Då syftet med uppsatsen är att undersöka förväntningar på och upplevda effekter av en personalutbildning, är inte alla delarna av det ramfaktorteoretiska tänkandet *lika* väsentliga för min studie. Mitt huvudfokus kan påstås ligga på den tredje pelaren, Utfall, i Lundmarks (1985; 1992) modell och även på den första pelaren, Bakgrund. Processen ägnas inte lika stor uppmärksamhet, men är ändå viktig att ta upp i syfte att uppnå förståelse för de i uppsatsen studerade fenomenen.

En mer utförlig beskrivning av det ramfaktorteoretiska tänkandet, hur det används i uppsatsen samt vilka konsekvenser det får för uppsatsens upplägg och innehåll återfinns i appendix 2.

1.6 Centrala begrepp

För att undvika att det uppstår oklarhet kring uppsatsens mest centrala begrepp, förtydligas några av de väsentligaste redan här.

1.6.1 Personalutbildning, kompetensutveckling och utvecklingsprogram

Forsberg, Hede, Lundmark och Söderström (1984), men även andra (se exempelvis Lundmark, 1992, och Lundmark & Söderström, 1988), definierar personalutbildning som:

- a) *alla de planerade och organiserade utbildningsaktiviteter som avser anställda och som innehållsmässigt anknyter till arbete i vid mening, som*
- b) *i huvudsak anordnas och finansieras av arbetsgivaren, och som*
- c) *i huvudsak sker under arbetstid.* (Forsberg et al., 1984, s.18)

Det utvecklingsprogram för kvinnor jag undersöker inom ramen för uppsatsen kan enligt min mening och i enlighet med ovanstående definition sägas vara en personalutbildning (se 1.2 och även appendix 1).

Lundmark (1998) ser personalutbildning som *en* form av kompetensutveckling. Ett likartat synsätt på kompetensutveckling, att se personalutbildning, kurser och dylikt, som olika former av kompetensutveckling, återfinns även i en offentlig utredning om trender på kompetensutvecklingsområdet (SOU 2000:15).

I delbetänkandet av kompetensutredningen (SOU 1991:56, s. 46) hävdas att *”personalutbildning är ett sätt att medvetet öka de anställdas kunskaper eller att förändra deras beteenden, attityder, tankar eller känslor för en viss arbetsituation eller införa en önskad förändring av arbetet. Detta kan leda till kompetensutveckling”*. Perspektivet på kompetensutveckling som framkommer i kompetensutredningen kan sägas vara att se kompetensutveckling som *mål*. Bjurklo och Kardemark (1998) har en annan uppfattning och ser istället kompetensutveckling som ett *medel*, det vill säga en uppsjö olika aktiviteter, som skall leda till förändrad kompetens. I uppsatsen tar jag varken ställning för eller emot perspektiven på kompetensutveckling som mål eller medel, utan ser dem som kompletterande.

Det synsätt jag tillämpar i uppsatsen är att utgå från kompetensutveckling som överordnat *begrepp* och se personalutbildning som ett exempel på kompetensutveckling (jfr Ellström & Kock, 1993, s. 26). Det är också så begreppen kommer att användas i uppsatsen. För att variera språket begagnas begrepp som utbildning, personalutbildning och kompetensutvecklingsåtgärd parallellt och med samma innebörd om inget annat framgår av texten. Detsamma är giltigt även för begreppet 'utvecklingsprogram' i avseendet att om det utvecklingsprogram som uppsatsen undersöker refereras till, nyttjas även utbildning, personalutbildning och kompetensutvecklingsåtgärd för att referera till det.

1.6.2 Effekter kontra resultat

Wallin et al. (1982, s. 27) menar att man vid utvärdering av utbildning måste skilja på *”preliminär kvalitativ behållning”*, det vill säga effekter, på kort sikt och effekter sett ur ett längre tidsperspektiv. En alternativ begreppsapparat föreslås av Lundmark (1985; 1998), men även andra forskare gör samma distinktion som hon (se t ex Ellström & Kock, 1993; Forsberg et al., 1984; Giertz & Ekstav, 1996; Jerkedal, 1975). Lundmark (1985; 1998) anser att en åtskillnad bör göras mellan begreppen *resultat* och *effekter* när man talar om utvärdering av utbildning. Med resultat avser Lundmark:

den direkta behållningen av en utbildning. Behållningen kan vara kunskaper, färdigheter och attityder samt handlingsberedskap beroende på typ av kurs. Även attityder till utbildningen ifråga inbegrips i resultaten, s k kursrelaterat utfall. (1985, s. 7)

Ifråga om definitionen av effekter menar Lundmark att:

effekter avser den följdverkan en utbildning på olika sätt kan få i en arbetsorganisation (för enskilda individer eller för hela arbetsorganisationen). Effekterna gäller m a o kunskapsanvändning. (1985, s. 7)

Vidare gör Lundmark (1998) gällande att det är en tidsmässig skillnad mellan resultat och effekter och hävdar att de förra visar sig snabbare, medan effekterna kan studeras först på sikt. Inom ramen för denna uppsats undersöks i själva verket effekterna på kort sikt, i enlighet med den definition som Wallin et al. (1982) ger, vilket diskuterats tidigare (se 1.4). Anledningen till detta är att med uppsatsens omfång och den ram som

tiden för uppsatsen bildar finns det ingen möjlighet att undersöka effekterna av utvecklingsprogrammet sett ur ett längre perspektiv.

På samma gång kan påstås att jag i uppsatsen undersöker effekter av utbildningen i enlighet med Lundmarks (1985) definition av begreppet. Relevanta frågor inbegriper nämligen att utreda om deltagarna tillämpar vad som lärs ut under personalutbildningen i sitt arbete, det vill säga ta reda på kunskapsanvändningen, och att undersöka om utvecklingsprogrammet får effekter för andra än de som deltagit i det.

1.7 Disposition

Efter detta inledande kapitel, där uppsatsens bakgrund, problemområde, syfte, avgränsningar och centrala begrepp introduceras, följer:

- Kapitel 2, där kunskapsläget på området presenteras och den teoretiska referensramen utvecklas. Vidare redogörs och diskuteras hur arbetet med litteraturen gått till.
- Kapitel 3, i vilket mina metodologiska utgångspunkter motiveras och det använda tillvägagångssättet i undersökningen går igenom.
- Kapitel 4, var de empiriska resultaten redovisas och analyseras utifrån den i kapitel 2 skisserade teoretiska referensramen.
- Kapitel 5, där en avslutande reflektion kring de analyserade resultaten görs, den använda metoden diskuteras och förslag till fortsatt forskning ges.

2. Teori

I denna del av uppsatsen tecknar jag en bild över kunskapsläget för det problemområde som står i fokus. Inledningsvis redovisas hur litteratursökningen gått till och kriterier för den litteratur som valts ut lyfts fram. Därefter utvecklas den teoretiska referensram som bildar utgångspunkt för tolkning och analys av de resultat som framträder i studien.

2.1 Sök- och urvalskriterier för litteraturen samt källkritik

2.1.1 Litteratursökning och urval

Backman (1998) gör en indelning av litteratursökningsmetoder i tre kategorier: *konsultation* (med t ex experter, kolleger och medverkan i kongresser/seminarier), *manuell sökning* (bl a leta i bibliografier, referenser och 'bläddra') och *datorbaserad sökning* (bl a i referensdatabaser och citeringsindex). Litteratursökningen har skett i olika steg och preciserats i takt med att min förståelse och kunskap för det undersökta problemområdet utvecklats. Även datainsamlingen (empirin) ledde mig till ytterligare teorifördjupning (se 3.1.1). Kontinuerlig pendling mellan datorbaserad sökning och bläddring i referenser, på måfå bland böckerna i bibliotekens (och mina) hyllor och sökning utifrån tips från kurskamrater, har alla varit viktiga och oundgängliga element i min strävan att ringa in lämplig litteratur.

I sökningen har jag använt flertalet databaser. Lunds universitets LOVISA och den nationella referensdatabasen LIBRIS har varit mest väsentliga för att erhålla böcker och forskningsrapporter/-översikter, medan Academic Search Elite (EBSCO), ELIN, MCB Emerald Library, den amerikanska referensdatabasen ERIC samt LIBRIS varit de jag använt i artikelsökandet. I den inledande, orienterande datorbaserade sökningen använde jag sökord och sökordskombinationer som: *personalutbildning, kompetens, kompetensutveckling OCH utvärdering, utbildning OCH effekt, utbildning OCH utvärdering* och engelska sökordskombinationer såsom *impact AND evaluation, evaluation AND effect* och *impact AND education*. I senare, mer specificerade, sökningar sökte jag på utvalda författare/forskare och ytterligare sökord/sökordskombinationer jag funnit i relevanta böcker och artiklar. Sökord/sökordskombinationer jag använde då var: *effektutvärdering, handlingsutrymme, erfarenhet OCH lärande, outcome AND evaluation, program AND evaluation AND impact* och *outcomebased evaluation*.

För att ett meningsfullt urval av den litteratur som finns att tillgå ska äga rum har jag, förutom att litteraturen ska vara relevant i relation till uppsatsens syfte och problemområde, som kvalitetskrav haft två huvudsakliga kriterier i sökarbetet, nämligen:

- *Vetenskaplighet*. Med vetenskaplighet avser jag att författaren/forskaren bygger sina antaganden på egen och/eller annans forskning och källhänvisar när han/hon refererar till annan forskning.
- *Primärkällor*. Jag har i uppsatsen strävat efter att undvika sekundärkällor, till förmån för de primära dito. Därigenom undviks "tolkning av tolkningen", vilket riskerar att urholka en menings ursprungliga betydelse.

För att på ett fruktbart sätt kunna redogöra för och diskutera kunskapsläget inom ramen för uppsatsen, har jag varit tvungen att söka och nyttja litteratur och teori från olika pedagogiska inriktningar eller områden. De mest betydelsefulla teoriområden som litteraturen hör hemma inom är: *kompetens/kompetensutveckling/personalutbildning, lärande, utvärderingsforskning* och *effektmätning*. På samtliga områden utom det sistnämnda har det varit tämligen lätt att finna litteratur. För att hitta användbart material inom detta fält har jag därför varit tvungen att gå igenom stora mängder artiklar i ovan nämnda databaser. Ett problem har varit att vissa av artiklarna, som för uppsatsen synes ytterst relevanta, varit svåra att få tag i och omständliga att beställa (exempelvis från ERIC). Ett annat dilemma har inneburit att finna purfärs forskning. Därför har flera av de artiklar jag valt att inkludera, som behandlar effekter av kompetens-/utbildningsåtgärder, några år på nacken.

Litteraturgenomgången tar sin utgångspunkt i begrepp som kompetens, kompetensutveckling, utbildningsmål och utbildningsbehov. Sedan riktas uppmärksamheten mot teorier kring den individuella lärandeprocessen och vad som främjar och hindrar denna. Teorikapitlet avslutas därefter med en utläggning kring resultat och effekter som en följd av kompetensutvecklingsåtgärder.

2.1.2 Källkritik

Viss kritik kan riktas mot att jag valt att inkludera en hel del litteratur av forskare som varit verksamma inom det sk PIA-projektet vid Pedagogiska institutionen i Uppsala⁴. Detta gäller *viss* litteratur av exempelvis Forsberg, Hede, Lundmark och Söderström. Min invändning är inte mot litteraturen som sådan, då den uppfyller de av mig uppställda kriterierna för litteratur som inkluderas i uppsatsen, utan snarare mot att flera av forskningsrapporterna/böckerna bygger på likartade grundläggande antaganden och modeller samt att forskarna många gånger refererar till varandras inom PIA-projektet utgivna alster. Anledningen till att jag ändå tagit med valda delar av litteraturen av nämnda forskare beror på att det i flertalet fall är fråga om en *vidareutveckling* av tidigare förda teoretiska resonemang och inte enbart 'internt refererande'. Litteraturen har därför, i min mening, relevans och fyller sitt syfte.

Vad som också är värt att notera handlar om den tidigare nämnda svårigheten att erhålla relevant litteratur kring effekter av kompetensutveckling. Hade jag fått tag i vissa av de amerikanska artiklar jag inte inkluderade, skulle om möjligt alternativa perspektiv och infallsvinklar kunnat beaktas och därmed förädla uppsatsens kvalitet.

2.2 Varför satsa på kompetensutveckling?

Vad är kompetens? Det är, menar jag, väsentligt att ha kompetensbegreppets innebörd klar för sig innan en utläggning om lärande och fördjupning i begreppen resultat och effekter äger rum, eftersom det finns begreppsligt-definieringsmässiga samband dessa olika begrepp emellan.

⁴ Se exempelvis Forsberg et al. (1984) och Wallin et al. (1982).

En vanlig indelning av kompetensbegreppet görs i *individ-* och *organisationsrelaterad kompetens* (t ex Sandberg & Targama, 1998; Söderström 1990). Här behandlas dock bara den förstnämnda närmare.

2.2.1 Individrelaterad kompetens

I SOU 1991:56, liksom i Söderström (1990), konstateras att det varken är fruktbart eller möjligt att enkelt definiera kompetens. En stipulation bör göras i det enskilda fallet (Söderström, 1990). Nedan exemplifieras därför hur olika forskare ser på begreppet och gemensamma drag urskiljs.

En ofta refererad (se bl a Bjurklo & Kardemark, 1995; Lundmark, 1998; Sandberg & Targama, 1998) och vid definition ges av Ellström (1992). Han definierar kompetens som:

...en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att framgångsrikt (enligt egna eller andras kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som arbetet bjuder. (s. 21)

Ellström gör en indelning av handlingsförmågan i fem faktorer:

- *Psykomotoriska faktorer.* Med dessa avses manuella och perceptuella färdigheter, till exempel fingerfärdighet.
- *Kognitiva faktorer.* Utgörs av olika slags kunskap (såväl implicit som explicit sådan) och intellektuella färdigheter, bland annat problemlösningsförmåga.
- *Affektiva faktorer.* Dessa inkluderar både motivationella (viljestyrda) och emotionella (känslomässiga) handlingsförutsättningar. Värderingar och motivation är exempel på affektiva faktorer.
- *Personlighetsfaktorer.* Individens självförtroende, pålitlighet och noggrannhet är exempel på personlighetsdrag som är kopplade till handlingsförutsättningarna.
- *Sociala faktorer.* Utgörs av sociala färdigheter, såsom samarbets-, ledarskaps- och kommunikationsförmåga.

Benämningen av de olika beståndsdelarna i kompetensbegreppet varierar även om innebörden i många fall är likartad. Lundmark (1998) urskiljer i sin definition yrkesteknisk, social, personlig, strategisk och, som en integration av de olika delkompetenserna, funktionell kompetens. Dilschmann, Docherty, Henriksson, Lundqvist och Stjernberg (1989) gör en indelning av kompetensbegreppet i kunskap, vilja, färdigheter och tillfälle. Vad såväl Dilschmann et al. (1989), Ellström (1992), Lundmark (1998) och andra (exempelvis Bjurklo & Kardemark, 1998; Sandberg & Targama, 1998; Söderström, 1990) har gemensamt är att de menar att *kunskap* är central i individens kompetens och att kärnan i individens kompetens är *tillämpning* eller *handlingsförmåga* i relation till en viss situation eller kontext. Ytterligare två aspekter av det individrelaterade kompetensbegreppet bör slutligen lyftas fram: dess *dynamiska* karaktär (Bjurklo & Kardemark, 1998; Lundmark, 1998; Söderström, 1990), att individens kompetens förändras och utvecklas över tid, och att det är fråga om en *kvalitativ* bestämning av kompetensen – att den inte utan vidare kan kvantifieras eller mätas (Lundmark, 1998).

2.2.2 Fyra perspektiv på kompetensutveckling

Ellström (1992; även Ellström & Kock, 1993) har utvecklat fyra teoretiska perspektiv på kompetensutveckling, vilka han/(de) anser kan användas till att förstå orsakerna till planering och genomförande av kompetensutveckling inom organisationer. De benämns: *tekniskt-rationellt*, *humanistiskt*, *konflikt-kontroll* samt *institutionellt perspektiv*.

Det *tekniskt-rationella perspektivet* att se på kompetensutveckling baseras på rationella överväganden om ”*organiserad verksamhet som medvetet planerade medel (verktyg) för att förverkliga huvudmannens intressen och mål*” (Ellström, 1992, s. 107). Ledningen antas kunna forma strategier utifrån en uppifrån-och-ned modell, där de som berörs av besluten inte är särskilt delaktiga i beslutsgången. Insatser görs snarare för att utveckla specifika än generella kvalifikationer (Ellström, 1992; Ellström & Kock, 1993).

En variant av det teknisk-rationella perspektivet på kompetensutveckling tecknas av bland andra Lundmark (1985; 1998) och Lundmark och Söderström (1988). Beslut om kompetensutveckling uppfattas av dessa forskare som en kombination av rationella överväganden (baserade på kompetensanalyser och utvärderingar), överväganden grundade på vardagserfarenhet (företagsledningens och utbildarens tidigare erfarenheter av planeringsarbete) och icke önskvärda slumpmässiga överväganden. Även om en rationell ansats i viss mån ifrågasätts (främst av Lundmark, 1998), förutsätts rationella överväganden i relation till verksamhetens mål vara de bäst lämpade utgångspunkterna vid planering av personalutbildning.

Utifrån det *humanistiska perspektivet* sker planering av exempelvis personalutbildningar på ett mer informellt sätt än inom det tekniskt-rationella perspektivet. Kontinuerlig anpassning till förändringar i organisationen och dess omgivning antas påverka och föregå beslut om kompetensutveckling. Tonvikten ligger på att genom kompetensutveckling utveckla uppgiftsrelaterade kvalifikationer (analysförmåga och tillägna sig teoretiska kunskaper) och vad Ellström (1992) benämner ideologisk-normativa kvalifikationer (generera ett bra arbetsklimat och positiva attityder). En risk, utifrån detta perspektivet, påstår Ellström vara att kompetensutveckling kan användas till ”*osynlig maktutövning i form av ideologisk kontroll*”. (s. 112)

Konflikt-kontroll perspektivet innebär att beslut om kompetensutvecklingsåtgärder i hög grad avgörs av interna motsättningar och maktstrukturer eller företagsledningens behov av kontroll. Rationella beslutsprocesser, måldokument och dylikt påverkar inte beslutsprocesser på samma sätt som just interna maktförhållanden. Kompetensutveckling tenderar, liksom i det humanistiska perspektivet, bli föremål för ’osynlig’ maktutövning och styrning från ledningens sida. Deltagande i utbildning kan ibland fungera som ett sätt att legitimera en anställds status i organisationen snarare än vara ett bra sätt att tillgodose nödvändiga behov av kompetensutveckling (Lundmark, 1998). I konflikt-kontroll perspektivet lyfts ideologisk-normativa kvalifikationer fram (Ellström, 1992).

Satsningar på kompetensutveckling utifrån ett *institutionellt perspektiv* kännetecknas av att de är reaktiva, kortsiktiga och ad hoc-liknande. Utmärkande är att organiserad verksamhet får ett egenvärde - oavsett om den är väsentlig i relation till organisationens mål

och strategier i övrigt och bestäms inte i särskilt stor utsträckning av rationella överväganden. Bland annat får kompetensutveckling i mångt och mycket en symbolisk funktion och fungerar som ett sätt att såväl internt som externt legitimera verksamheten. (Ellström, 1992)

2.2.3 Mål vid personalutbildning

Olika intressenter kan tänkas ha skilda mål med en utbildning. Jerkedal (1973) exemplifierar med att den som utbildas och ledningen för organisationen där vederbörande är verksam kan ha skilda utgångspunkter. Han framhåller att det är viktigt att *"man inte i något yligt och kanske falskt samförstånd döljer motsättningarna mellan individmål och organisationsmål"*. (s. 16-17) Ett inte ovanligt perspektiv gällande utbildningsmål, menar Jerkedal (1975), är ett vi-dom-synsätt där vi representeras av företagsledningen och dom av de anställda som utbildas. Han ger exempel på att vi-dom-synsättet, sett med företagsledningens ögon, kan ta sig uttryck i form av att *"vi måste utbilda dom, så att dom fyller de nya krav som den tekniska utvecklingen kommer att ställa"*. (s. 9) Den slutsats Jerkedal (1975) kommer fram till mynnar ut i att tänkandet i vi och dom måste upphöra och ersättas av *ett vi* som inkluderar olika intressentgrupper. Vad han också framhåller och menar är av betydelse vid diskussionen om utbildningsmål, handlar om att skilda intressentgrupper kan ha olika mål med utbildningen. Den personal som går en utbildning kan således antas ha olikartade och mer eller mindre samstämmiga mål. Detta, hävdar Jerkedal (1975), får konsekvenser för effekterna av utbildningen.

Ellström (1992) anser att ett problem vid måldiskussioner i relation till utbildningsinsatser är att det ofta antas att mål är rationalistiska och har formulerats i förväg. Istället, menar han, är utbildningsmål vanligen vaga och inkonsistenta, vilket inte nödvändigtvis behöver vara en nackdel då de kan utkristalliseras efter hand. Snarare kan målens vaghet och inkonsistens utgöra en förutsättning för lärande och handling (Ellström, 1992).

Ytterligare en indelning görs av Jerkedal (1973; 1975) i *lång-* respektive *kortsiktiga mål* för utbildningen. Han framhåller att långsiktiga mål ofta är mer komplexa än kortsiktiga och att det kan finnas ett svagt, ibland till och med negativt, samband mellan kort- och långsiktiga mål. Jerkedal (1973; 1975) och även Lundmark (1985; 1992) anser slutligen även att distinktionen mellan *öppna* och *dolda* mål är viktig. De betonar att även om målen med en utbildning är öppna och uttalade kan det hända att deltagarna i en utbildning är omedvetna om dem.

2.2.4 Utbildningsbehov

I flertalet arbeten betonas vikten av att vid inventering av utbildningsbehov inte enbart fokusera på den aktuella situationen (Forsberg et al., 1984; Jerkedal, 1975; Lundmark, 1992; 1998; Lundmark & Söderström, 1988; Nilsson, 1996; Söderström, 1981). En vanlig indelning görs i *bristbehov* och *tillväxtbehov*. Med *bristbehov* avses att en utbildnings främsta syfte är att *'täppa till hål'*. De kännetecknas framför allt av ett fokus i utbildningen på specifika kunskaper som kan råda bot på den i nuläget upplevda kunskapsbristen inom organisationen och att kunskaperna är tänkta att relativt omgående omsättas i praktiken (Forsberg et al., 1984; Nilsson, 1996). Detta kortsiktiga perspektiv dominerar enligt Forsberg (1984) synen på personalutbildning. Tillväxtbehoven är mer framtidsinriktade och hänger samman med önskvärda kompetenser i framtiden. Mycket beroende på strukturomvandlingar i arbetslivet och den snabba teknikutvecklingen ökar

betydelsen av att se till tillväxtbehoven. Till skillnad från bristbehoven syftar en utbildning som är inriktad på att ombesörja tillväxtbehoven till att ge deltagaren i utbildningen och den organisation han/hon tillhör bredare och mer generella kunskaper inom områden man tror är väsentliga inom den närmaste framtiden (Forsberg et al., 1984; Nilsson, 1996;). Även om Forsberg (1984) anser att kortsiktiga bristbehov dominerar, framhålls vikten av att vid utbildningsplanering se till både brist- och tillväxtbehov – både nuet och framtiden bör med andra ord vägas in (Forsberg et al., 1984).

Ellström och Kock (1993) hävdar att korrekt kartlagda utbildningsbehov ökar sannolikheten för att önskade utbildningseffekter ska uppstå och att om en självskattning av individernas utbildningsbehov äger rum, ökar deras motivation att delta i utbildningen. De menar vidare, liksom Rosengren och Albert (1986), att förväntningar på vad som händer efter genomgången utbildning kanske är väsentligare för de effekter som kan tänkas uppstå än hur en utbildning genomförs.

En annan aspekt av behov som jag menar är värd att ta upp i relation till uppsatsen, handlar om vikten av att ta hänsyn till såväl *individens* (den anställdes) som *organisationens* behov vid kartläggningen av utbildningsbehov. I en gynnsam situation föreligger en syntes mellan individens och organisationens behov, medan en ogynnsam dito innebär diskrepans dessa emellan. Medvetenhet om detta förhållande kan leda till att en bättre bild av de utbildningsbehov som föreligger skapas (Lundmark, 1998).

2.2.5 Utbildning som investering

Giertz och Ekstav (1996), liksom Lundmark och Söderström (1988), hävdar att all utbildning är förenad med vissa kostnader. Lundmark (1992) ställer upp tre krav för att en utbildning ska räknas som en *investering i pedagogisk mening*⁵:

- *Kunskapskravet*. En utbildning medför att deltagaren har lärt sig något han/hon inte kunde dessförinnan.
- *Relevanskravet*. Den kunskap som utbildningen förväntas leda till är kopplad till aktuella eller framtida arbetsuppgifter.
- *Användningskravet*. Att kunskaperna kan nyttjas med beaktande av bland annat handlingsutrymmet. (Lundmark, 1992)

Lundmark och Söderström (1988) drar, utifrån frågan om en utbildning är en investering i pedagogisk mening, slutsatsen att det beror på. Avgörande är bland annat typen av utbildning, hur väl den planeras och genomförs och hur de lokala förutsättningarna är ser ut. De konstaterar också, konkluderande och nu genom att tala om kompetens snarare än kunskap, att "*en investering i kompetens...är relativt svårbedömbär*". (s. 26)

2.3 Lärande i fokus

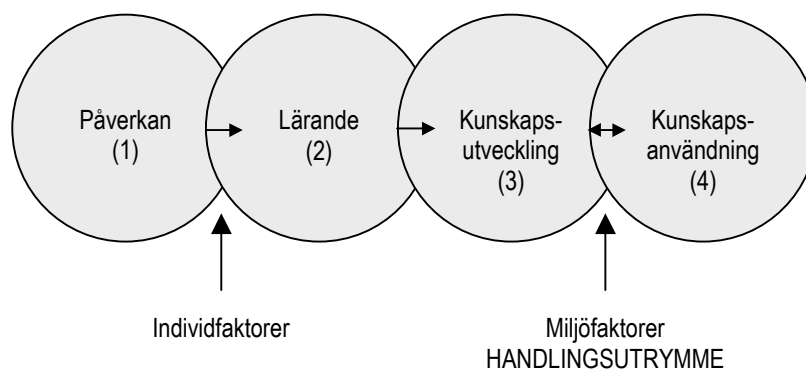
I uppsatsens inledning anger jag att mitt huvudfokus ligger på Bakgrund respektive Utfall. Dock har jag, efter hand som undersökningen förlöpt, kommit till insikt om att det för att erhålla förståelse för undersökningens resultat, är nödvändigt att lägga ut

⁵ För en diskussion om vad en investering i företagsekonomiska termer innebär och skillnaden mellan företagsekonomisk och pedagogisk investering, se till exempel Lundmark och Söderström (1988).

teoriområdet kring Process (lärande). Således blir detta avsnitt längre än min tanke var från början, men i gengäld kan förhoppningsvis resultaten bättre förklaras och förstås samt tendensen till 'svarta-boxen-problematik' (jfr Lundmark, 1985) motverkas.

Vad innebär den lärandeprocess som, likt en utbildnings ramar, antas ha betydelse för de resultat och effekter som kan uppstå i anslutning till satsningar på kompetensutveckling? Det vill säga, hur lär individer? Vilka hinder finns och hur skapas förutsättningar för lärande? Detta, bland annat, tas upp i *Lärande i fokus*.

I enlighet med Bystedt (2001) anser jag att en lämplig startpunkt är att ta utgångspunkt i en modell för pedagogiska processer i arbetslivet som integrerar olika perspektiv på lärande. Lundmark (1998) å sin sida anser att samma modell på ett bra, om än förenklat, sätt underlättar förståelsen av den *individuella lärandeprocessen*.



Figur 2.1. Studiet av pedagogiska processer i arbetslivet (Lundmark, 1998, s. 47)⁶.

Initialt utsätts varje individ för en viss *påverkan* (1). Det kan ske på olika sätt och i skilda kontexter, till exempel i det dagliga arbetet, när hon diskuterar med andra människor eller då hon går en utbildning. I en utbildningssituation utsätts deltagarna för samma påverkan vid exempelvis föreläsningar, medan om gruppövningar av skilda slag ingår blir påverkan olikartad för respektive deltagare. Denna påverkan ger upphov till att individen på ett mer eller mindre medvetet plan reagerar på påverkan och sätter igång en individuell *lärprocess* (2). Denna ter sig på olika sätt för individerna, bland annat beroende på tidigare erfarenhet, motivation, utbildningsbehov och påverkan. Dessa skillnader individerna emellan förklaras med andra ord av vad som i modellen betecknas som *individfaktorer* och tar alltså sikte på lärandets *vad* och *hur*. Delar av det som lärs faller i glömska, medan annat integreras med den kunskap individen lärt sig tidigare och utgör för tillfället individens kunskapsresurs. Detta omnämns *kunskapsutveckling* (3). (Lundmark, 1998)

⁶ Modellen publicerades ursprungligen i Wallin et al. (1982) och diskuteras även bl a i Forsberg et al. (1984) och Lundmark (1985). Anledningen till att jag tar med Lundmarks (1998) tappning av modellen handlar om att hon, liksom i den ursprungliga modellen, talar om lärande snarare än som i Forsberg et al. (1984) om inläring. Dessutom, menar jag, har hennes modell större förklaringsvärde än den tidigaste versionen.

I ett tidigare arbete framhåller Lundmark (1985) att de individuella faktorerna och utbildningens genomförande i stort också influerar individernas kunskapsutveckling. För att en utbildning slutligen ska leda till *kunskapsanvändning* (4), både i arbetet och på fritiden, fordras såväl att individen har lärt sig något som att miljön på exempelvis arbetsplatsen tillåter det, det vill säga att individen har handlingsutrymme⁷ (Lundmark, 1998).

Vad modellen ovan således tar fasta på är att se lärande som en *process*, något som utvecklas efter hand, initieras av och som en konsekvens av någon slags påverkan. I likhet med modellen över det ramfaktorteoretiska tänkandet (jfr Gustafsson, 1994; Lundmark, 1985; 1998) förklaras dock inte *hur* individerna lär. Att vara medveten om vilka betingelser som ligger bakom detta fenomen är viktigt om man vill förstå de effekter som kan uppstå till följd av en kompetensutvecklingsinsats. Det ska vi därför behandla närmare. Först ämnar jag dock göra en utläggning om *vad* lärande innebär.

2.3.1 Vad är lärande?

Jag avser inte här göra en fullständig eller uttömmande redogörelse för olika uppfattningar och definitioner av lärande. Det är inte undersökningens fokus eller huvudfråga och hur lärande definieras beror i mångt och mycket på vilket perspektiv man representerar (Ellström, 1997). Istället är min avsikt att redogöra för hur lärandebegreppet används i uppsatsen och fokusera på vissa aspekter av det som *jag* menar är särskilt relevanta att ta upp för att förstå resultaten av föreliggande undersökning.

Ellström (1992) gör en ansats till att ringa in någon form av minsta gemensamma nämnare i olika definitioner av begreppet. Han definierar lärande som ”...*relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning*”. (s. 67) Även i exempelvis Jerkedals (1973) och Larssons (1996) syn på begreppets innebörd står *förändringen* hos individen (i relation till dess kontext) i centrum för definitionen. I ett senare arbete har Ellström (1997) modifierat sin uppfattning något och definierar lärande som ”*relativt varaktiga förändringar av en individs kompetens som ett resultat av individens samspel med sin omgivning*” och menar att denna definition också är giltig på grupp- och organisationsnivå. (s. 33) Lärande blir i den senare varianten i högre grad kopplat till kompetensbegreppet som sådant och således mer preciserat. Lennerlöf (1986) är noga med att poängtera att lärande dock inte nödvändigtvis är positivt och hävdar istället att det många gånger kan vara behäftat med negativa konsekvenser. Han benämner denna företeelse *inlörd hjälplöshet* och anser att denna kommer till uttryck i form av bland annat passivisering och dequalificering på individnivå. Ellström (1992) tror att inlörd hjälplöshet orsakas av att man ofta gör antagandet att lärande i sig är positivt och medvetet planerat, medan mycket av det lärande som i själva verket äger rum ofta är oplanerat och, hävdar Ellström, ibland negativt.

Moxnes (1981/1997) betecknar vad vi lär ’vid sidan om’ som *metalärande* och menar att det i en utbildningssituation varken är önskvärt eller möjligt att helt kontrollera det lärande som sker. En viktig utgångspunkt vid utbildningsplanering, menar han, är just medvetenhet om att ett annat lärande än enbart det planerade äger rum och som organi-

⁷ Handlingsutrymmet återkommer vi till i en senare del av teorin och därför utvecklas inte begreppet vidare här.

sation bör man försöka tillvarata det och inte utgå från att det bara får negativa effekter – även om sådana också kan uppstå. Moxnes drar slutsatsen att om vad som lärs ut i en formell utbildningssituation inte överensstämmer med faktiska omständigheter på arbetsplatsen, är det metalärandet individerna minns (jfr transferproblematiken i 2.3.3). Argyris och Schön (1978) lägger en alternativ innebörd i begreppet metalärande. De menar att det snarare handlar om att *lära sig att lära* och hävdar att detta är en förutsättning för att ett skifte från vad de benämner single- till double-loop lärande ska äga rum. Double-loop lärande på individnivå utgör, enligt Argyris och Schön, i sin tur grunden för double-loop lärande på grupp- och organisationsnivå.

2.3.2 Lärandeprocessen – det erfarenhetsbaserade lärandet

Teori kring erfarenhetsbaserat lärande (experiential learning) hjälper bland annat till att förklara *hur* individer lär. Inom denna tradition uppfattas lärande som en *process*, något som utvecklas och förändras efter hand (Söderström, 1985). Vidare möjliggörs bland annat identifikation av olika lärstilar (Wolfe & Kolb, 1984).

Det erfarenhetsbaserade lärandet, som beskrivs som en 'cykel', utgör en samverkan mellan individ och miljö och består av fyra steg: konkret erfarenhet, observationer och reflektioner, abstraherande och generaliseringar och prövning av begrepp och generaliseringar i nya situationer (Wolfe & Kolb, 1984). Basen för lärandet utgörs av individens erfarenheter (Wolfe & Kolb, 1984). Boud, Keogh & Walker (1989, s. 18) menar att individens erfarenheter består av "*...en persons totala reaktion till följd av en situation eller händelse: vad han eller hon tänker, känner och drar för slutsatser vid tidpunkten för situationen eller händelsen och direkt efteråt*"⁸. Enligt Wolfe och Kolb (1984) bildar de konkreta erfarenheterna grunden för observation och reflektion. Observationerna assimileras av individen som, utifrån sitt perspektiv och sin förståelse bearbetar erfarenheterna och genom abstraktion och generaliseringar skapar en teori utifrån vilken nya handlingsalternativ utarbetas. Dessa prövas, i sin tur, på nya erfarenheter. Därmed sluts lärcykeln och den ständigt pågående lärprocessen fortsätter (Wolfe & Kolb, 1984).

Viss kritik har riktats mot modellen. Boud et al. (1989) menar exempelvis att det inte endast är individernas egna erfarenheter som lärprocessen baseras på, utan även andra individers erfarenheter kan ligga till grund för lärandet. Författarna framhåller också att Kolbs lärcykelmodell i för liten grad fokuserar på reflektion och betonar att ju bättre både lärare och elever/kursdeltagare förstår lärandets reflektiva aspekt, desto mer effektiv och fruktbar kan lärprocessen bli (jfr Ellström, 1992). Även Moxnes (1981/1997) gör några värdefulla iakttagelser. Han menar att en viktig skillnad är den mellan erfarenhet och att *lära av* erfarenhet. Erfarenheten i sig är inte en tillräcklig förutsättning för att man lär sig något – vi måste nämligen *förstå* erfarenheten också.

Boud et al. (1989) anser att de karaktärsdrag den som lär har, är av avgörande betydelse för lärprocessen. En liknande åsikt har Wolfe och Kolb (1984), då de hävdar att för att ett fruktbart lärande ska äga rum fordras att en person besitter vissa förmågor: *förmåga till konkreta erfarenheter* (han/hon måste, fullt ut och utan fördomar, kunna engagera sig i nya erfarenheter), *förmåga till reflektiv observation* (han/hon måste kunna observera och reflektera, utifrån olika infallsvinklar, över gjorda erfarenheter), *abstraktions-*

⁸ Min översättning.

förmåga (han/hon måste kunna skapa begrepp som integrerar hans/hennes observationer i begripliga teorier) samt *förmåga till aktivt prövande/experimenterande* (han/hon måste kunna använda dessa teorier för att lösa problem och fatta beslut). Deras slutsats mynnar ut i att den som lär måste pendla mellan olika 'lärandeförmågor' i en viss situation och kontinuerligt skifta position eller roll; från aktivt agerande till observerande, från specifikt engagemang till mer generella och 'objektiva' analyser (Wolfe & Kolb, 1984).

Med tiden, beroende på bland annat utbildning, personlighetsskillnader, tidigare erfarenheter och omgivningens krav, utvecklar individerna olika *lärstilar* (Carlsson, Keane & Martin, 1984). Wolfe och Kolb (1984) gör med hänsyn till individernas lärstilar en indelning i fyra 'ideallärtyper':

- *Den konvergenta lärtypen.* En person med en konvergent lärstil har särskilt bra abstraktionsförmåga samt förmåga att aktivt pröva och experimentera. Han/hon lär bäst genom exempelvis rollspel, praktikfall och önskar få omedelbar praktisk nytta av läraaktiviteterna.
- *Den divergenta lärtypen.* Den som i högre grad har en sådan lärstil föredrar uppgifter som innebär konkreta erfarenheter och reflektiv observation. En divergent individ är skicklig på att se saker ur olika perspektiv och organisera information och sammanhang i ett organiserat helt och föredrar uppgifter som innebär att reflektera över gjorda erfarenheter.
- *Den assimilativa lärtypen.* Att skapa teoretiska modeller och resonera induktivt är utmärkande för en person med välutvecklad assimilationsförmåga och han/hon är mindre intresserad av den praktiska användningen av teorier. Abstraktionsförmåga och förmåga till reflektiv observation är särskilt välutvecklade lärandeförmågor.
- *Den ackomodativa lärtypen.* En sådan individs främsta tillgångar går ut på att handla; att implementera vad andra har beslutat. Han/hon löser ofta problem enligt trial-and-error metoden snarare än genom abstraktion. En person med denna lärstil har, till skillnad från den assimilativa, sin tyngdpunkt på förmåga till konkreta erfarenheter och aktivt prövande/experimenterande. (Wolfe & Kolb, 1984)

De respektive lärstilarna påverkar således vad och hur en individ lär – både i en formell utbildningssituation, i det dagliga arbetet och privat (Lundmark, 1998). Om en individ kan kombinera de olika lärstilarna, kan en högre form av lärande uppstå (Granberg & Ohlsson, 2000). De är dock, som jag påpekar ovan, ideallärtyper och ska inte uppfattas som oföränderliga, men vad de illustrerar och man bör ta fasta på, är att olika individer har skilda lärstilar och detta kan påverka resultat och effekter av en utbildning (Lundmark, 1998; Wolfe & Kolb, 1984).

2.3.3 Faktorer som främjar eller hindrar lärande

Såväl Ellström (1992; 1996; 1997) som Wolfe och Kolb (1984) lyfter på olika sätt fram individens interaktion med omgivningen/kontexten som avgörande för det lärande som sker. Wolfe och Kolb (1984) betonar vikten av en stimulerande *lärmiljö* i utbildningssituationen för att en effektiv lärandeprocess ska äga rum och framhåller bland annat lärarens respektive kursdeltagarnas roller, återkoppling (feedback) på utförda uppgifter och belöning som väsentliga faktorer i denna. Även lärmiljön på individens arbetsplats, i form av bland annat stöd, uppmuntran från chefer och medarbetare, antas spela in för individens lärande (Nilsson, 1996).

Ellström (1992; jfr Jerkedal, 1973) anser, i sin modifiering och utveckling av teorin kring det erfarenhetsbaserade lärandet, att lärande är ”ett samspel mellan individ och omgivning” (Ellström, 1992, s. 73). Han delar in omgivningen i social (människor), fysisk – materiell (naturliga strukturer och processer) samt kulturell – symbolisk (individuella och kollektiva kunskaper, organisationskulturer). Samspelet ser han som ömsesidig kontroll; individen kontrollerar omgivningen genom sitt handlande, medan konsekvenserna av detta handlande, erfarenheterna, i sin tur kontrollerar individen (Ellström, 1992; 1997). En indelning görs av Ellström (1992; 1996; 1997) i fyra komplementära handlingsnivåer. Med utgångspunkt i de olika handlingsnivåerna och samspelet mellan individ och omgivning, identifierar Ellström (1992; 1996; 1997) ett antal hinder och förutsättningar som han menar har särskilt stor betydelse för att lärande ska äga rum. Först och främst, menar han, utgör klart formulerade och konsistenta mål inte en nödvändighet (se även 2.2.3). Ofta bestäms nämligen handlandet inte av en i förväg utstakad plan, utan formas genom samspel mellan individ och omgivning. För det andra bör (arbets)uppgifter ha en hög *lärandepotential*, det vill säga innebära en tillräcklig utmaning för individen vad gäller komplexitet och grad av autonomi – kontroll. Den senare aspekten av dessa, autonomi – kontroll, tar sikte på individens möjlighet att tolka och påverka formuleringen av uppgiften (tolkningsutrymme) samt metod för att lösa uppgiften (handlingsutrymme) och/eller värdera resultat och effekter (värderingsutrymme) (Ellström, 1992; 1996; 1997).

Handlingsutrymmet ger, enligt Lundmark (1985; 1998), gränserna för kunskapsanvändningen. Både Lundmark (1985; 1998) och Ellström (1992; 1997) delar in handlingsutrymmet i *subjektivt* (upplevt) och *objektivt* (faktiskt). Det subjektiva handlingsutrymmet innebär vad individen upplever sig kunna uträtta i en viss kontext, exempelvis en organisation, med andra ord att ”omsätta handlingsplaner i konkret handling” (Ellström, 1992, s. 85). Det faktiska handlingsutrymmet, däremot, sätter bestämda ’objektiva’ gränser för vad som är möjligt att påverka och förändra (Lundmark, 1985; 1998). En idealsituation kan anses existera om det subjektiva och objektiva handlingsutrymmet sammanfaller (Lundmark, 1985).

Ellström (1992) framhåller att brister i individens subjektiva (och objektiva) möjligheter till handlingskontroll kan vara ett effektivt hinder mot lärande, om individen inte har eller upplever sig ha möjlighet att praktiskt nyttja sina nyvunna kunskaper eller kan kontrollera utfallet av sitt handlande i organisationen. Organisationskulturen (samarbetsformer, historia mm), verksamhetens föränderlighet (statisk/snabb), organisationsstruktur (hierarkisk, platt etc) och arbetsinnehåll (fritt/väl avgränsat) nämns av Ellström (1992) och Lundmark (1998) för övrigt som exempel på *organisatoriska förhållanden* som främjar respektive förhindrar individens handlingsutrymme (både subjektivt och objektivt) medan *individernas egenskaper* (bl a motivation och ’framåtanda’) influerar det subjektiva handlingsutrymmet (Lundmark, 1998). En individs handlingsutrymme påverkas dessutom av en utbildnings genomförande och arbetsformer samt om handlingsutrymmet diskuteras under utbildningens gång (Lundmark 1998).

Ellström (1992) aktualiserar också vad som kan benämnas *transferproblematiken*. Denna kretsar kring om det är möjligt att utveckla handlingsstrategier i en praktisk problemsituation (t ex det dagliga arbetet) utifrån kunskap som erhållits i en formell utbildningssituation. Hans slutsats mynnar ut i, att som en konsekvens av de skillnader mellan

lärande i formella utbildningssituationer och lärande i det 'praktiska livet' som föreligger, är det endast en liten del av det som lärs i formella utbildningssituationer som kan överföras och användas som grund för handlande både i dagligt arbete och i vardagslivet. En annorlunda slutsats dras av Tennant (1999), då han till skillnad från Ellström (1992) inte så mycket tycks se problemet i om en överföring äger rum som i svårigheterna att i organisationer (den nya kontexten) skapa förutsättningar för att underlätta nyttjandet av nyvunnen kunskap. Görs detta, menar Tennant (1999), främjas ytterligare lärande och kunskapsutveckling.

Ellström (1992; 1996; 1997) drar avslutningsvis slutsatsen gällande förutsättningar och hinder som har avgörande betydelse för att lärande ska äga rum, att *reflektion*, definierat som kritisk prövning av de mer eller mindre medvetna föreställningarna om verkligheten som styr vårt handlande, spelar en nyckelroll för möjliggörande av ett utvecklingsinriktat, högre ordningens lärande.

2.4 Effekter

I inledningskapitlet anges att vad jag fokuserar på i uppsatsen är *effekterna* av (och förväntningarna på) den personalutbildning jag undersöker. I detta avsnitt, som behandlar kunskapsläget på området, är det dock oundvikligt att inte till viss del återigen beröra resultatbegreppet för att förstå relationen mellan just resultat och effekter.

Ellström och Kock (1993) konstaterar att det finns väldigt lite forskning som koncentrerar sig på resultat och effekter av kompetensutveckling, annat än mätning av attityder. Även andra forskare kommer till samma slutsats (t ex Hultman, 1981; 1986; Latham, 1988; Tannenbaum & Yukl, 1992; Wallin et al., 1982). Utifrån Kirkpatrick's kriterier för att mäta utbildningseffekter för både individen och verksamheten (organisationen), pekar Ellström och Kock (1993) på att det vid personalutbildning är vanligt att förändringar av deltagares attityder och kunskap (resultat) uppstår som en följd av personalutbildning, men att detta inte alltid leder till tillämpning i arbetet (effekter). De drar slutsatsen att resultat, en förändring av individens kunskap, färdigheter och attityder, som konsekvens av en personalutbildning är viktiga men inte tillräckliga förutsättningar för att effekter ska uppstå. De antyder med andra ord en sekventiell ordning där resultaten föregår effekterna. En liknande konklusion kommer Jerkedal (1975) och Clement (1982) fram till. Clement betonar dessutom den organisatoriska miljöns roll för att resultat ska leda till effekter – både på individ- och organisationsnivå (se 2.3.3 gällande handlingsutrymme).

I en effektutvärdering av en pedagogisk grundkurs konstaterar Giertz och Ekstav (1996) att det ibland är svårt att avgöra vilka effekter man ska utvärdera. En av anledningarna till att jag i uppsatsens första kapitel anger att jag undersöker individuella *och* organisatoriska effekter (utifrån deltagarnas perspektiv), är att det på förhand är svårt att veta om och i så fall vilka effekter som uppstått till följd av utvecklingsprogrammet. Flertalet forskare gör nämligen en indelning i just individuella respektive organisatoriska effekter som en konsekvens av kompetensutveckling (t ex Clement, 1982; Forsberg et al., 1984; Giertz & Ekstav, 1996; Hultman, 1981; 1986; Lundmark, 1985; 1992; 1998; Nordhaug, 1985; Söderström, 1985). Forsberg et al. (1984) gör även en klassificering av effekter på gruppnivå, dock i form av ett konstaterande snarare än att exemplifiera eller fördjupa

resonemanget. Nilsson (1996), liksom Lennung (1972), pekar på att utbildningsinsatser oftare tycks få individuella än organisatoriska effekter, medan Hultman (1981; 1986) i sina studier av skolledare visar att effekter på verksamhets-/organisatorisk nivå ger upphov till tvetydiga tolkningar. Han tycks mena att individuella effekter utgör basen för att organisatoriska dito ska uppstå.

Nordhaug (1985) gör ett försök till att identifiera och dela in såväl individ- som organisationsrelaterade effekter som resultat av personalutbildning. Till skillnad från exempelvis Lundmark (1985; 1998) och andra (Ellström & Kock, 1993; Forsberg et al., 1984; Giertz & Ekstav, 1996; Jerkedal, 1975) menar han dock att effekter inte nödvändigtvis behöver vara relaterade till arbetet, utan även kan förekomma på det privata eller samhällsrelaterade planet. Nordhaug (1985) delar in de individuella effekterna i:

- *Ekonomiska*. Kan för individen innebära högre lön genom till exempel ett examensbevis eller specialistkompetens.
- *Karriärmässiga*. Möjligtvis kan genomgången utbildning leda till horisontellt och/eller vertikalt avancemang inom organisationen eller höjd status.
- *Arbetsrelaterade*. För den enskilde deltagaren kan arbetsrelaterade effekter innebära att bättre klara av sina nuvarande arbetsuppgifter, ökad självständighet i arbetsituationen och förbättrat engagemang på arbetsplatsen.
- *Politiskt-/organisatoriska*. Genom att deltagarnas kompetensnivå höjs, kan detta även få positiva sidoeffekter utanför arbetet, exempelvis i form av ökat samhällsengagemang eller deltagande i föreningsliv.
- *Sociala*. Nordhaug lyfter fram att personalutbildning i sig har ett egenvärde och kan på det privata planet innebära en ökad lust för deltagarna att träffa nya vänner och ett behov av social kontakt i allmänhet.
- *Psykologiska*. *Motivationellt* innebär detta en lust hos individen att lära sig mer och även en vilja att fortsättningsvis vidareutbilda sig. Utbildningen kan även leda till förbättrad *självkänsla*, det vill säga en utvecklad självförtroende samt reduktion av känslan av främmandskap/utanförskap i förhållande till arbetet och organisationen. Även på det *kognitiva* planet, i form av förbättrad abstraktions- och problemlösningsförmåga, kan effekter uppstå.

Just den sista aspekten, psykologiska effekter, skulle i Lundmarks (1985; 1998) och andras terminologi (Forsberg et al., 1984; Giertz & Ekstav, 1996; Jerkedal, 1975) sannolikt betecknas som resultat. Vad deras definitioner av effekter på individnivå dock tar fasta på, hamnar inom ramen för vad Nordhaug (1985) benämner arbetsrelaterade effekter. Värt att notera i relation till arbetsrelaterade effekter är även den indelning i stationära och dynamiska utbildningseffekter som Nilsson (1996) gör. Stationära effekter handlar om att yrkeskunskaperna inom de nuvarande arbetsuppgifterna ökar (jfr Nordhaug, 1985), medan dynamiska effekter innebär att yrkeskunskaperna ökar så att individen klarar av mer kvalificerade arbetsuppgifter. Som jag framhåller i ett tidigare avsnitt (2.3.1) är det också viktigt att beakta att inte bara positiva effekter kan uppstå som en konsekvens av lärande i exempelvis en personalutbildning, utan även negativa sådana (Ellström, 1992; Lennerlöf, 1986).

Vad som påverkar individernas lärande och således också har betydelse för både individuella och organisatoriska effekter har jag i viss mån behandlat tidigare. Jag ska här återknyta till och utveckla samma ämne. Baldwin och Ford (1988) fördjupar diskussionen

nen kring transferproblematiken. De hävdar att problemet inte bara kretsar kring möjligheten till överföring av vad som lärs i en formell utbildningssituation till arbetsituationen, utan antyder också att problemet handlar om att behålla och utveckla de nyvunna kunskaperna (färdigheterna och attityderna) över tid. Clement (1982) menar att individuella, och sedan organisatoriska, effekter kräver en viss likhet mellan den formella utbildningssituationen och miljön där tillämpningen sker och framhåller också vikten av *belöning* för att främja effekter i en arbetsituation. Nilsson (1996) är inne på samma linje angående betydelsen av företagsinterna belöningsystem, men lyfter även fram de *inre aktörernas roll* (företagsledning och exempelvis arbetsledare) som betydelsefull för att en kompetensutvecklingsinsats ska få önskad effekt.

I den litteratur jag funnit gällande organisatoriska effekter är det oftast i allmänna och tämligen opreciserade termer fenomenet berörs. Lundmark (1992) exemplifierar, i generella ordalag, med att det handlar om förändringar i organisationen eller effekter på medarbetare. Giertz och Ekstav (1996) nämner, i snarlika termer, att effekter på organisationen har att göra med påverkan på medarbetare och att arbetets organisation och utformning kan komma att ändras. Mer frekvent ges istället exempel på vad som främjar effekter på organisationsnivå. Hultman (1981; 1986) nämner exempelvis att avgörande är att 'processen' är väl genomförd samt betonar, som angivits ovan, att effekter på individnivå är en viktig förutsättning för organisatoriska effekter. Nordhaug (1985) gör dock ett försök till klassificering och delar in organisatoriska effekter i funktionella respektive dysfunktionella. Som exempel på funktionella (positiva) effekter anger han: intern mobilitet (t ex arbetsrotation), socialisering (förmedla normer och värderingar), höjd produktivitet, förbättrat medbestämmande, utveckling av arbetsmiljön (inte bara fysisk, utan även psykisk i form av ökad motivation och arbetsmoral bland medarbetarna), förändringsbenägenhet (i relation till organisationens omgivning) och organisatoriskt lärande. Med dysfunktionella effekter avser Nordhaug negativa effekter. Han exemplifierar dessa med 'hjärnflykt' (individer går efter genomgången personalutbildning till andra organisationer), utveckling av kunskapsmonopol inom organisationen samt dålig avpassning mellan individuella och organisatoriska behov (t ex över-/under-/felutbildning). Vad Nordhaug framhåller som organisatoriska effekter handlar således om, till skillnad från exempelvis Lundmarks (1992) resonemang, om effekter på en högre organisatorisk nivå än bara exempelvis effekter på medarbetare. Dessa organisatoriska effekter tycks dessutom, i Nordhaugs (1985) tappning, i mindre utsträckning vara knutna till enskilda individer och istället mer handla om strukturella förändringar.

Slutligen ska jag lyfta fram en viktig anmärkning som både Jerkedal (1975) och Lundmark (1985) gör. De menar att vid utvärdering av en personalutbildnings effekter, är det som utvärderare väsentligt att fundera över vilka effekter som verkligen har uppstått som följd av en utbildning, med andra ord kritiskt värdera möjligheten till att *isolera effekterna*. Vid en undersökning enligt den metod jag använt, subjektiva bedömningar av deltagarna själva, kan det vara särskilt angeläget att reflektera över den frågan. Detta görs också i den avslutande delen av uppsatsen. Härnäst följer dock det kapitel som behandlar hur undersökningen genomförts – *Metod*.

3. Metod

I detta kapitel redogörs och motiveras hur jag gått tillväga vid genomförandet av undersökningen. Inledningsvis beskrivs mina metodologiska utgångspunkter, varefter fokus riktas mot datainsamlingen samt bearbetningen och analysen av insamlade data. Därefter behandlas väsentliga etiska frågor och metodkvaliteten.

3.1 Utgångspunkter

3.1.1 Ansats

Avgörande för den slags kunskap som framträder i en studie är det val av metoder som forskaren gör och den ansats han/hon anlägger (Patel & Tebelius, 1987a). En vanlig indelning av forskningsansats görs i *induktiv* respektive *deduktiv* ansats (Alvesson & Sköldberg, 1994; Holmberg, 1987; Neuman, 1997; Patton, 1990). Den deduktiva ansatsen kan, menar Holmberg (1987), liknas vid bevisandets väg och den induktiva vid upptäckandets väg.

Ett alternativ till den deduktiva respektive induktiva ansatsen är den *abduktiva* ansatsen (Alvesson och Sköldberg, 1994). Denna kan ses som en kombination av deduktion och induktion och lämpar sig i synnerhet vid fallstudier (Alvesson & Sköldberg, 1994; Granberg, 1996). Abduktion innebär att vid undersökningsprocessen pendla mellan empiri och teori. Med andra ord utvecklas under processens lopp empirin samtidigt som teorin förfinas (Alvesson & Sköldberg, 1994). Alvesson och Sköldberg anser vidare att abduktion liknar den induktiva ansatsen genom att inte avvisa den teoretiska förförståelsen, men betonar på samma gång att genom att utgå från empiriska 'fakta' ligger abduktion även nära deduktion.

I uppsatsen kan jag argumentera för att snarare utgå från en abduktiv än en deduktiv eller induktiv ansats. En kontinuerlig växelverkan mellan empiri och teorifångst har varit en nödvändighet för att jag skulle kunna genomföra föreliggande undersökning. Teorin gav i början av undersökningen vissa riktlinjer för vilken empiri som var väsentlig att fokusera på och vilka frågor som borde utforskas, men insamlingen av data (empiri) ledde mig till ytterligare teorifördjupning/–utveckling. En rent abduktiv ansats kan jag dock inte påstå att jag har, då det förutsätter att en undersökning genomförs under ett längre tidsintervall och, i högre grad än vad jag gjort, att forskaren pendlar mellan undersökning av enskilda fall och teorigenerering (Granberg, 1996). Snarare och kanske mer korrekt kan man påstå att jag i uppsatsen haft ett *abduktivt förhållningssätt*.

3.1.2 Perspektiv

Allt vi ser är färgat av vårt synsätt, själva seendet i sig är oskiljbart från perspektivet. Vad vi uppfattar är i själva verket *tolkade* data – data som placerats i en referensram (Alvesson & Sköldberg, 1994; Halvorsen, 1992). Denna uppfattning kan liknas vid metaforen att forskaren har på sig 'glasögon' och att dessa glasögon påverkar vad han/hon registrerar. Forskaren behöver dock inte ha på sig samma glasögon konstant, utan perspektivet kan skifta om forskaren byter glasögon (Lundquist, 1993). Alvesson och Sköldberg (1994) framhåller att det basala är att behärska *olika* teoretiska perspek-

tiv och tolkningsmöjligheter och inte låta dessa kontrollera en själv. Vidare betonar de, inom ramen för vad de benämner kvadrohermeneutik, vikten av *reflexiv tolkning*; att det inte existerar några enkla och för givet tagna regler eller tillvägagångssätt och att forskarens omdöme, intuition samt (mer eller mindre uttalad) dialog med undersökningsobjektet, sig själv och läsaren istället är avgörande för vad som lyfts fram i en undersökning. I reflektiva kontexter kan man inte ställa krav på teoretisk konsistens i avseendet att forskaren genomgående agerar med utgångspunkt i en särskild ontologisk och epistemologisk position. Meningen med reflektion är istället att bryta med det (/de) perspektiv man är utgård ifrån och ifrågasätta det tänkande som bildar ens referensram (Alvesson & Sköldberg, 1994).

I min syn på perspektiv hämtar jag inspiration från Alvesson och Sköldbergs resonemang kring teoretisk konsistens. Min åsikt är att det inte är meningsfullt att jag utger mig för att i denna uppsats utgå från *ett visst* vetenskapsteoretiskt perspektiv om jag inte till fullo utvecklat eller behärskar ett sådant. Det vetenskapsteoretiska perspektiv jag anlägger är sålunda inte komplett eller sammanhängande utan med stor sannolikhet internt motsägelsefullt och färgat av olika influenser snarare än av en viss, vetenskapsteoretisk tradition. Mer väsentligt på denna nivå, hellre än att vara vetenskapsteoretisk konsistent, är istället, hävdar jag, att jag är tydlig i de ställningstagande jag gör, öppet redovisar hur jag tänkt och gått tillväga samt, under arbetets gång, kontinuerligt ifrågasätter mina ståndpunkter.

Som anges tidigare (se 1.4) utgår jag från ett *individperspektiv*. Detta val har naturligtvis betydelse för vad jag fokuserar på i uppsatsen och påverkar även mitt urval av intervju-personer.

3.1.3 Kvalitativ studie

Vad som avgör om forskaren bör bedriva kvalitativa eller kvantitativa studier är hur forskningsproblemet valts och formulerats (Patel & Tebelius, 1987a; Svenning, 1996)⁹. Kvantitativ metod syftar till att mäta objektiva fakta, generalisera resultaten och forskaren ställer ofta frågor i stil med 'hur mycket?' och 'hur ofta?'. Viktiga instrument vid insamling av kvantitativa data är till exempel test, experiment och enkäter. Vid kvalitativt inriktade studier ställs snarare frågor av typen 'hur?' och 'varför?' och väsentligare än att mäta förekomsten av ett visst fenomen är att exemplifiera och försöka förklara, förstå samt tolka en viss företeelse. För att kunna upptäcka dolda strukturer, det vill säga vad som inte direkt är för handen, anses kvalitativ metod vara att föredra. Intervjuer, observationer och analys av dokument är vidare vanligt förekommande datainsamlingsmetoder vid kvalitativa undersökningar. (Halvorsen, 1992; Neuman, 1997; Svenning, 1996)

För att kunna svara på mina frågeställningar och uppfylla mitt syfte har jag valt att arbeta utifrån en *kvalitativ metod*. Skälen därtill är flera. För det första, i uppsatsen ämnar jag att på djupet, på ett begränsat antal undersökningsenheter och mer ingående, utforska det undersökta fenomenet. För det andra, förväntningar på och upplevda effekter

⁹ Miles och Huberman (1994), och i viss mån även Alvesson och Sköldberg (1994), vill komma ifrån dikotomiseringen mellan kvalitativ och kvantitativ forskning och förespråkar istället ett synsätt som kännetecknas mindre av ett 'antingen eller'-perspektiv och i högre grad ser till hur de respektive forskningsmetoderna kan integreras och användas parallellt.

av en personalutbildning är inga neutrala och värderingsfria 'fakta' som objektivt kan registreras och samlas in av mig som forskare. Vad som undersöks handlar om människors subjektiva upplevelser. Snarare är det fråga om att jag, med hjälp av min kunskap och teoretiska referensram, försöker bringa klarhet i dessa upplevelser samt gör en ansats till att förstå, förklara och tolka insamlade data (jfr inifrån- respektive utifrån-perspektiv i Neuman, 1997; Patel & Tebelius, 1987a). Det tredje och sista skälet hänger samman med att det jag utreder inte är direkt observerbart. Det är i uppsatsen, menar jag, till viss del en fråga om att identifiera "okända eller otillfredställande kända företeelser, egenskaper och innebörder" (Starrin, 1994, s. 21). I sådana fall, menar jag i enlighet med Starrin, är den kvalitativa metoden att föredra.

3.1.4 En fallstudie

För att genomföra min undersökning valde jag *fallstudien* som angreppssätt. Gemensamt för olika slags fallstudier är att de detaljerat undersöker ett större antal variabler på ett mindre antal individer och de variabler som undersöks behöver inte förenklas i samma grad som är fallet vid survey-undersökningar (Patel, 1987). Merriam (1988/1994), men även Hartley (1999), menar att fallstudier är att föredra om man ska utforska aktuella händelser, men inte kan manipulera de väsentliga variablerna, och då forskaren önskar rikhaltig och holistisk information om en företeelse.

Merriam (1988/1994) anser att fallstudier, i synnerhet kvalitativa sådana, är särskilt lämpliga om forskaren avser undersöka någon form av process/förändring, utvärdera program eller studera pedagogiska innovationer och ska hantera olika sorters empiriskt material, till exempel intervjuer, dokument och/eller observationer. Vad som står i fokus för kvalitativt inriktade fallstudier är, enligt Merriam, vidare att komma till insikt, upptäcka och tolka ett fenomen snarare än hypotesprövning. Hartley (1999) betonar, liksom Merriam (1988/1994), fördelen med fallstudier om forskarens avsikt är att utreda processer och lyfter samtidigt fram fallstudier som ett bra alternativ om man mer ingående och djuplodande önskar studera företeelser i en viss kontext som det existerar liten eller ingen kunskap om.

Som jag tidigare påpekat (se 3.1.3) undersöker jag på djupet och mer ingående ett begränsat fenomen i en viss kontext. För att kunna svara på mina forskningsfrågor såg jag det som nödvändigt att erhålla rikhaltig och täckande information om det jag undersöker. Detta erbjuder, rätt utnyttjad, fallstudien som angreppssätt. Ett annat argument för fallstudien är att fokus för min uppsats, enligt min mening, rätteligen kan benämnas förändring eller process. Att utreda förväntningar på och upplevda effekter av en personalutbildning innebär att analysera och jämföra två olika 'tillstånd' eller utgångspunkter och vad som händer ' däremellan', vilket i mina ögon rätteligen kan benämnas förändring eller process. Som angivits ovan lyfter som sagt såväl Merriam (1988/1994) som Hartley (1999) fram just studiet av processer som lämpligt för fallstudier.

3.2 Insamling av data

3.2.1 Datainsamlingstekniker och bakgrundsinformation

De tekniker för datainsamling som är aktuella i min undersökning är intervju och dokumentanalys, en vanlig form av metodtriangulering vid just fallstudier (Svenning, 1996; Wallén, 1996).

I syfte att genomföra meningsfulla intervjuer, var jag dock först tvungen att skapa mig en bild av det utvecklingsprogram för kvinnor som är i fokus för uppsatsen. Detta har skett på två olika sätt; dels genom en informantintervju och därefter kontinuerlig dialog med min kontaktperson inom Sydkraft i syfte att erhålla bakgrundsinformation och för uppsatsen relevanta interna dokument, dels genom läsning och analys av erhållna dokument.

3.2.2 Dokument

De dokument som fyller en funktion för uppsatsen bör uppfattas som bakgrunds- och referensmaterial samt, till viss del, som material som speglar hur Sydkraft centralt ser på det undersökta utvecklingsprogrammet för kvinnor. Väsentliga dokument är bland annat den inbjudan som gick ut internt på företagets intranät och som beskrev mål, syfte, etcetera, diverse urkunder som beskriver utbildningsinnehållet, deltagarnas personliga utvecklingsplaner samt en enkät som fyllts i av deltagarna inför programstarten gällande deltagarnas mål inför och förväntningar på vad utvecklingsprogrammet ska resultera i (den sk 'Kommunikationsanalysen').

Av samtliga i undersökningen intervjuade deltagare har jag erhållit respektive persons kommunikationsanalys och personliga utvecklingsplan, utom i ett fall. En av deltagarna ansåg nämligen att hennes utvecklingsplan var så personlig och utelämnande att ingen fick se den - varken jag, hennes närmaste chef eller någon annan. Undantaget denna utvecklingsplan har alla givit sitt muntliga medgivande till att jag får nyttja materialet.

3.2.3 Intervjuer med deltagarna

Merriam (1988/1994) anser att ett beslut om att använda intervjun som sin huvudsakliga datainsamlingsmetod bör baseras på överväganden om vilken slags information man behöver *och* om intervjun är det bästa sättet att frambringa informationen på. I min uppsats, en kvalitativ fallstudie, där jag djuplodande och på ett större antal variabler avser undersöka förväntningar på och upplevda effekter av en personalutbildning, anser jag att intervjun kan alstra den information jag behöver. Även om jag, med hjälp av informantintervjun, diverse företagsinterna dokument och teori på området, bildat mig en viss uppfattning om vilka områden och variabler som kunde vara lämpliga att undersöka inom ramen för uppsatsen, kan jag inte påstå att jag hade en heltäckande bild av vad jag de facto borde rikta sökljuset mot eller, mer precist, vilka variabler som var mest lämpliga att fokusera på. Att ha ett utforskande och öppet förhållningssätt gentemot den information jag konfronteras med har därför varit en viktig utgångspunkt. Det erbjuder, menar jag, intervjun som datainsamlingsmetod mig i större utsträckning än ett mer standardiserat tillvägagångssätt – exempelvis surveyundersökningen.

I ett tidigare avsnitt (3.1.3) framhålls att vad jag utreder handlar om subjektiva upplevelser. Det jag undersöker kan därför liknas vid att skapa en bild utifrån hur individuella respondenter definierar sin verklighet (jfr Merriam, 1988/1994). Lantz (1993) menar att detta, att erhålla en kvalitativ bestämning av verkligheten, att förstå det kontextuella och unika, *kan* intervjun som datainsamlingsmetod erbjuda. Slutligen har min avsikt varit att erhålla innehållsrik, heltäckande och till viss del oväntad data. Rätt utnyttjad kan någon form av intervju bidra till det (Kvale, 1997).

Till min hjälp under intervjuerna har jag haft en intervjuguide, bestående av frågeområden och ett antal nyckelord eller följdfrågor inom dessa, som efter den första intervjun kompletterades och förbättrades inför det fortsatta intervjuarbetet (se appendix 3). Jag har även nyttjat bandspelare i intervjusituationerna, vilket förespråkas av bland andra Kvale (1997). Han menar att användandet av bandspelare i intervjusituationen underlättar efterarbetet och gör att intervjuaren bättre kan koncentrera sig på själva intervjun. Samtliga intervjupersoner samtyckte till att intervjun spelades in på band.

Eftersom alla intervjupersoner i god tid före intervjun kontaktats på telefon av mig, visste de i intervjusituationen redan om bakgrunden till intervjun. Respektive intervju inleddes ändå i regel med lite kallprat samt en kort presentation av mitt uppsatsarbete. Även etiska frågor, företrädesvis hur den information som framkom i intervjun skulle användas, diskuterades och jag förklarade att de som respondenter skulle behandlas konfidentiellt och att privata data som riskerade att avslöja dem inte skulle redovisas i uppsatsen (jfr informerat samtycke i Kvale, 1997). Totalt genomfördes fem intervjuer mellan 011120 och 011207 i ett konferensrum på respektive intervjupersons arbetsplats, med undantag för en intervju som gjordes på ett hotellrum i Oskarshamn. Intervjuerna varade mellan 50 och 65 minuter.

Huvudsakligen utifrån skillnader i struktureringsgrad, gör Lantz (1993) en indelning av forskningsintervjun i fyra olika typer: den öppna, den riktat öppna, den halvstrukturerade och den strukturerade. I undersökningen har jag använt mig av vad Lantz omtalar *den riktat öppna intervjun*, då den i mitt tycke möjliggör en undersökning i enlighet med mina utgångspunkter (se 3.1). Vad intervjuaren koncentrerar sig på är kontextuell kunskap eller "*individens upplevelse av ett fenomenets kvaliteter*" (Lantz, 1993, s. 21) – kvaliteter som intervjuaren har definierat. I den riktat öppna intervjun utgår intervjuaren från ett antal frågeområden och ställer följdfrågor inom dessa. Respondenten fördjupar sig i det som intervjuaren bedömer vara meningsfullt. Just denna struktur på intervjun leder till att intervjuer på samma områden ter sig bitvis olika, vilket enligt Lantz bör uppfattas som en fördel för forskarens förståelse av fenomenets kvaliteter.

Av praktiska hänsyn har jag inte kompromisslöst hållit mig till de riktlinjer som kännetecknar den riktat öppna intervjun. Bland annat har jag, mer i likhet med den öppna intervjun, ibland låtit respondenten fördjupa sig i de frågeområden *hon* funnit särskilt meningsfulla. Intervjun är ett samspel mellan intervjuare och respondent och även om bestämda roller finns, bör dessa till viss del få stå åt sidan om forskaren tror att meningsfull data ändå går att utvinna och att intervjusituationen därigenom förbättras (Krag – Jacobsen, 1993). En ytterligare anledning till att låta intervjupersonen i viss grad få styra inriktningen på intervjun, är att forskaren därigenom kan upptäcka nya idéer och

viktiga kvaliteter av problemområdet som inte kommit fram i en mer styrd intervjusituation (Merriam, 1988/1994).

Varje intervju har inletts med ett antal demografiska frågor, varefter fokus riktats mot de i intervjuguiden respektive områdena och tillhörande följdfrågor. Eftersom den sekventiella ordningen av frågeområden skiftat (se ovan) och således inte varit standardiserad i de respektive intervjuerna, överblickade jag i slutet av intervjuerna intervjuguiden i syfte att se om det fanns något område jag missat att täcka in. I så fall ställdes ytterligare någon/några frågor. För att problematisera vissa begrepp, till exempel intervjupersonernas uppfattning av effekter med utvecklingsprogrammet, ställde jag kontrollfrågor av typen 'Finns det några effekter du *inte* hade förväntat dig?' eller 'Upplever du några uteblivna effekter?'. Avslutningsvis tillfrågades respondenten om hon hade något ytterligare att tillägga eller fråga om och jag upprepade även att det som framkommit under intervjun kommer att behandlas konfidentiellt. Därefter avslutades intervjun.

3.2.4 Urval av intervjupersoner

Svenning (1996, s. 103) påstår att vid kvalitativa studier handlar det alltid om "*ett selektivt urval av studieobjekt*" och att det i sådana fall inte finns någon orsak till att urvalet ska vara slumpmässigt, vilket det i regel förutsätts vara vid kvantitativa undersökningar. Vissa kvalitativa forskningsmetoder inbegriper en kontinuerlig urvalsprocess och Merriam (1988/1994) betecknar dessa som kriterierelaterade eller ändamålsenliga urval. En variant av det kriterierelaterade urvalet är det så kallade *teoretiska urvalet*. Detta innebär, kortfattat, att information som framkommer under undersökningens gång leder forskaren till nästa dokument eller intervjuperson och kräver att forskaren beskriver kriterierna/basen för att en enhet ska få ingå i undersökningen. Det är, enligt Merriam, fråga om en kontinuerlig process som styrs av den teori som utvecklas efter hand (jfr 3.1.1). Mitt urval av intervjupersoner har stora likheter med vad Merriam omtalar kriterierelaterat, teoretiskt urval och jag beskriver nedan hur jag i praktiken gått tillväga.

Då jag vid urvalet av intervjupersoner inte hade tillräcklig kunskap om det var mest fruktbart att enbart inkludera deltagare eller om också andra, exempelvis medarbetare och deltagarnas chefer, borde ingå i undersökningen, beslöt jag att initialt intervju tre deltagare och först därefter avgöra hur jag skulle fortsätta. Vidare valde jag, för att ha ett öppet förhållningssätt gentemot insamlad information, att inte besluta om jag i uppsatsen skulle utgå från ett individ- och/eller organisationsperspektiv förrän den första intervjuomgången var avklarad.

För att få så innehållsrik, heltäckande och djuplodande information som möjligt, uppställde jag som kriterium att ha med personer med skiftande utbildningsbakgrund, arbetsuppgifter och arbetsplats. Av de tolv deltagarna som medverkat under de tre första stegen, deltog av olika anledningar (se appendix 1) endast sex av kvinnorna i det avslutande fjärde momentet. Då jag antog att det kunde vara väsentligt att ha med deltagare som gått alla fyra stegen, gjordes ett urval bland de sex som gått samtliga dessa. Det visade sig att tre av dem arbetade på Sydkraftägda dotterbolag i Malmö och resterande tre i Oskarshamn. Därför fann jag det lämpligt att i den första intervjuomgången göra en form av bekvämlighetsurval, främst med hänsyn till den tid och kostnad en eller flera resor till Oskarshamn kunde tänkas medföra, och först intervju de anställda i Malmö.

Efter att jag, i samråd med min kontaktperson, valt ut de tre första deltagarna ringde min kontaktperson upp dem och informerade kort om att de inom någon dag skulle komma att kontaktas av undertecknad som skrev en uppsats om det utvecklingsprogram för kvinnor de nyligen gått. Orsaken till att min kontaktperson tog den första kontakten, var att vi båda trodde att någon eller några av deltagarna kanske skulle vara skeptisk(a) till att låta sig intervjuas då det ämne som intervjun skulle handla om av vissa måhända kunde uppfattas som personligt och känsligt och att man därför som deltagare inte vill utelämnas sig till vem som helst. Om någon för deltagarna främmande och utomstående tog direktkontakt med dem kanske de skulle avböja och då antalet tänkbara deltagare/intervjupersoner var begränsat, ville jag inte ta den risken. Samtliga i det första urvalet utvalda intervjupersoner tackade dock ja till att medverka i undersökningen.

Efter den första intervjuomgången upplevde jag att det inte vore ärligt eller fruktbart att intervjua exempelvis intervjupersonernas närmaste chef eller medarbetare, då dessa, enligt några av intervjupersonerna, inte varit särskilt insatta i förberedelserna inför utvecklingsprogrammet. En av deltagarna hade dessutom bytt närmaste chef och medarbetare under utbildningens gång. För att kunna erhålla en mer heltäckande och insiktsfull bild, upplevde jag att jag behövde intervjua några *deltagare* till. De återstående tre deltagarna som gått alla fyra stegen kontaktades därför enligt samma modell som beskrivits ovan. Två av deltagarna tackade ja och intervjuades på sin arbetsplats i Oskarshamn, medan den tredje personen var sjuk och därför inte hade möjlighet att medverka. Även om min avsikt i den andra intervjuomgången var att genomföra intervjuer med samtliga tre återstående deltagare, kunde detta således inte göras. Att vid ett senare tillfälle åter åka till Oskarshamn utslöts dels av tids- och kostnadsskäl, dels på grund av att jag efter den femte intervjun upplevde en viss mättnad i insamlade data.

3.3 Bearbetning och analys av insamlade data

3.3.1 Utskrift av intervjuer

I ett tidigare avsnitt (3.2.3) nämner jag att varje intervju, med intervjupersonernas godkännande, spelats in på band. De främsta orsakerna har, för min del, varit att därigenom bättre kunna fokusera på innehållet i intervjun och följa upp intressanta sidospår med relevanta följdfrågor istället för att frenetiskt anteckna vad som framkommer i intervju-situationen. På så vis har jag också bättre kunnat koncentrera mig inte bara på vad respondenten säger utan även på det hon *inte* säger – vilket kan vara nog så väsentligt.

Varje intervju skrevs ut samma dag eller dagen efter genomförd intervju, då minnet av vad som framkommit i intervjusituationen fortfarande var färskt. Respektive utskrift inleddes med, under rubriken 'Stämning', en kort återgivning av hur jag uppfattade intervjupersonen (t ex drivande/tillbakadragen i intervjun, öppen/sluten, trygg/otrygg) och stämningen mellan intervjuare och respondent (t ex lättsam/tryckt, avslappnad/stressig). Intervjuerna skrevs sedan ut ordagrant, i dialogform. Detta visade sig vara mycket tidsödande, men jag menar ändå att det fyllde en funktion; dels lärde jag mig mycket *om* utskrift av intervjuer, dels var det viktigt att i utskriften kunna se *hur* en fråga ställts för att bättre förstå respondentens svar.

Pauseringar skrevs ut i form av tre punkter [...] oavsett pausens längd. Även skratt, blädbrande i papper eller annat noterades i en hakparantes []. Även om jag inte har haft för avsikt att exempelvis mäta pauseringarnas längd eller hur många gånger respondenten skrattade, kan det vara viktigt att i en utskrift notera dylikt för att bättre förstå respondentens svar eller uppfattning av intervjuarens (min!) fråga (Kvale, 1997). Två av intervjuerna hade bitvis mindre bra ljudkvalitet, varför det på några ställen var svårt att uppfatta vad som sades – såväl av intervjuare som respondent. I sådana fall markerades detta i utskriften med [svårt att höra var r/i säger] för att veta att datan på dessa ställen bör tolkas med än större försiktighet. I några av dessa fall, då informationen ansågs ha särskild vikt för undersökningen, bad jag av kontrollskäl en annan person bedöma vad hon uppfattade framkom på bandet.

3.3.2 Analys av intervjuer och dokument

Analysdelen av en undersökning är en process och påbörjas således inte när all data samlats in, även om den då i regel går in i ett intensivare skede (Merriam, 1988/1994). Under denna rubriken redogör jag dock för just detta 'intensiva skede', det vill säga hur insamlade data från intervjuerna och dokumenten kategoriserats och analyserats.

Till att börja med läste jag, utan att göra några anteckningar eller markeringar, igenom varje intervjuutskrift några gånger för att skapa mig en intuitiv uppfattning om vilka teman som intervjuerna innehöll. Därefter, vid ytterligare genomläsning, gjorde jag små noteringar i marginalen av utskrifterna och försökte även relatera enskilda intervjuuttag till respektive intervjus helhet. Sedan gjordes också jämförelser mellan de olika intervjuerna, både beträffande dess delar och helhet, i syfte att skapa klara kategorier utifrån de teman som framträdde. Även intervjuguiden och uppsatsens huvudsakliga frågeställningar var behjälpliga i kategoriseringen av intervjuvaren. Så småningom framträdde sålunda en tämligen översiktlig bild av de undersökta fenomenens kvaliteter. Relevanta jämförelsedokument, med andra ord deltagarnas kommunikationsanalys och utvecklingsplan, kategoriserades enligt samma modell.

Analysen, där jag jämfört insamlade empiriska data med teori på området, tog sin utgångspunkt i gjorda kategoriseringar och *för att tydliggöra kopplingen* mellan just teori och empiri *sker resultatredovisningen och analysen parallellt*.

3.4 Etiska överväganden

I en kvalitativ undersökning aktualiseras de etiska frågorna vid två tillfällen: vid datainsamlingen och när resultaten redovisas (Merriam, 1988/1994). Kvale (1997) menar att det är i synnerhet kring tre områden de etiska riktlinjerna i en intervjuundersökning bör diskuteras:

- *Informerat samtycke*. Att intervjupersonen före intervjun informeras om dess syfte och intervjuförfarandet, om för- och nackdelar samt att deltagandet i undersökningen är frivilligt.
- *Konfidentialitet*. Innebär i detta sammanhang att personliga data som kan identifiera intervjupersonerna inte tas med i resultatredovisningen.
- *Konsekvenser*. Forskaren bör även väga in de positiva och negativa konsekvenserna för de intervjuade som är förenade med deltagande i undersökningen.

Som redogjorts tidigare (se 3.2.3), berättade jag vid den första telefonkontakten med intervjupersonerna om det övergripande syftet med uppsatsen och förklarade i allmänna ordalag bakgrunden. Även frågan om bandupptagning diskuterades vid telefonsamtalet. Vid själva intervjutillfället frågade jag återigen om respondentens samtycke till inspelning av intervjun. Vad som *kan* diskuteras är frivilligheten hos intervjupersonerna att delta i undersökningen. Som nämdes i avsnittet om urval av intervjupersoner (3.2.4) tillfrågade först min kontaktperson intervjupersonerna om de ville intervjuas *innan* jag personligen kontaktade dem. Om kontaktpersonen lyft fram frivilligheten av att delta i undersökningen vet jag inte och det ligger utom min kontroll att ta reda på det, men att deltagarna utsatts för påtryckningar att medverka har inte framkommit i min kontakt med dem. När jag ringde upp dem frågade jag dock för säkerhets skull om de tyckte det var okej att medverka. Samtliga intervjupersoner gav sitt samtycke.

Vad jag garanterade intervjupersonerna var att den information jag erhöll skulle behandlas konfidentiellt och att data som kunde tänkas avslöja de enskilda individerna inte skulle tas med i resultatredovisningen. Ett konfidentialitetsproblem kan ändå tänkas finnas. Intervjupersonerna i min undersökning och övriga medverkande i det utvärderade utvecklingsprogrammet vet sannolikt vilka intervjupersonerna är och kan kanske spåra respektive individs svar, då de som gått alla stegen i utvecklingsprogrammet endast är sex till antalet. Presumptiva läsare med anknytning till Sydkraft kan även de tänkas ha en aning om vem intervjupersonerna är. För att minska risken att enskilda intervjusvar ska kunna spåras, har jag därför i resultatredovisningen valt att i anslutning till respektive citat *inte* ange vem av deltagarna (t ex 'Intervjuperson 1') som sagt vad. Detta får som konsekvens att läsaren i resultatredovisningen inte ges möjlighet att 'följa' enskilda intervjupersoner (och hennes svar) och kan notera eventuella förändringar i uppfattning hos densamme, även om det kunde vara intressant, men borgar för ökad konfidentialitet och leder inte, tror jag, till minskad förståelse av vad som framkommit i undersökningen.

Slutligen, konsekvenserna för intervjupersonerna av att delta i undersökningen, är svårare att förutse. Måhända har de tyckt att det kändes bra att bara få tala med någon om utvecklingsprogrammet. Kanske har de, till exempel genom att jag i intervjusituationen aktualiserat en viss fråga och väckt en tanke, kommit till insikt om något eller fått en tankeställare. Möjligtvis har intervjun inte fått några konsekvenser alls för de inblandade. Min förhoppning är åtminstone att ingen av intervjupersonerna på något sätt tagit skada av att låta sig intervjuas, vilket Kvale (1997) menar *kan* uppstå som konsekvens av en intervju.

3.5 Metodkvalitet

Traditionellt ligger begreppen validitet och reliabilitet till grund för en diskussion om en undersöknings vetenskaplighet. I sedvanlig mening innebär validitet i en undersökning att ta ställning till om forskaren mäter vad som avses att mätas och reliabilitet handlar om tillförlitligheten i det som mäts – att två undersökningar med samma syfte och metod ger samma resultat (Svenning, 1996). Dessa begrepp är dock från början utvecklade inom ramen för ett naturvetenskapligt och kvantitativt forskningsideal och bör därför inte utan vidare tillämpas även vid kvalitativa undersökningar. Ska begreppen överhuvudtaget diskuteras i samband med kvalitativa studier, bör andra aspekter av dem foku-

seras på och kanske även en alternativ begreppsapparat användas (Kvale, 1997; Merriam, 1988/1994; Patel & Tebelius, 1987b). Därför väljer jag nedan i min diskussion av metodkvalitet att utgå från ett antal begrepp som Patel och Tebelius (1987b) utvecklat på området och som bättre lämpar sig för min undersökning: *tillämplighet*, *överensstämmelse* (rimlighet), *pålitlighet* (trovärdighet) och *noggrannhet* (samvetsgrannhet och ärlighet).

Tillämpligheten handlar om forskarens val av datainsamlingsteknik och undersökningsgrupp i relation till sina frågeställningar samt att såväl tekniken som de som ingår i undersökningen väljs ut efter bestämda kriterier om användbarhet så att så mycket information som möjligt om ett fenomen erhålls (Patel & Tebelius, 1987b). Både mitt val av intervju och dokumentanalys som datainsamlingstekniker och urvalet av intervjupersoner gjordes enligt bestämda kriterier och efter överväganden av vad jag ansåg vara mest lämpligt i just denna undersökningen. Vid valet av intervjupersoner gjordes exempelvis ett tvåstegsurval, där intervjupersonerna i den andra omgången i stor utsträckning valdes ut med anledning av den information som framkom i den första omgången. Först efter tre gjorda intervjuer fattade jag beslut om vilken kategori av anställda (deltagare i utvecklingsprogrammet, dess medarbetare eller chefer) som skulle ingå i en andra omgång.

Överensstämmelsen fokuserar på rimligheten i insamlade data. Stämmer resultaten överens med verkligheten? Merriam (1988/1994) omtalar det Patel och Tebelius (1987b) betecknar överensstämmelse i en annorlunda terminologi och talar istället om *intern validitet*. Dock tycks Merriam (1988/1994) och Patel och Tebelius (1987b) lägga samma *innebörd* i de olika begreppen. De framhåller båda att det inte är väsentligt att fokusera på någon objektiv verklighet, utan att det istället är viktigt att göra rimliga tolkningar av insamlade data, att forskaren redovisar sina utgångspunkter samt gör en 'ärlig' återgivning av vad som framkommit. Min avsikt har varit att så explicit som möjligt redovisa mina utgångspunkter, för att därigenom ge den potentiella läsaren möjlighet att själv avgöra varför jag tolkar på ett visst sätt och ta ställning till tolkningarnas rimlighet i relation till mina utgångspunkter. Detsamma är även giltigt för undersökningens *pålitlighet* eller trovärdighet, i enlighet med Patel och Tebelius (1987b) definition av begreppet. Till exempel fokuserade jag under intervjuerna i viss mån på de förväntningar deltagarna menade sig ha *innan* de gick utvecklingsprogrammet. Då det finns risk för att de glömmar, omformulerar, förvränger eller efterkonstruerar information använde jag som komparativt material även dokument, den sk kommunikationsanalysen, som deltagarna fyllt i innan de påbörjade utbildningen och som bland annat tog fasta på vad deltagarna önskade få ut av utvecklingsprogrammet samt vilka förväntningar de hade. På detta sätt, genom en enkel form av metodtriangulering där jag jämfört information från intervjuerna med dokument, ökar jag trovärdigheten i mina tolkningar av insamlade data och minskar risken för att inte uppfatta inkonsistens och motsägelser i resultaten.

Slutligen, *noggrannhet*, handlar om att forskaren under datainsamlingen, bearbetningen och analysen inte får förvanska information och att han ska vara konsekvent i relation till sina utgångspunkter. Grundläggande är även att motsägelsefull information inte utelämnas och att citat presenteras i sitt sammanhang (Patel & Tebelius, 1987b). Min inställning är att inte 'övertolka' eller medvetet förvanska information i bearbetnings-

och analysarbetet, men jag kan inte garantera att så inte skett. Vad jag uppfattar som väsentligt och menar mig 'se' eller 'framträda' i resultaten är bland annat avhängigt mina förkunskaper och min förförståelse samt, inte minst, mitt perspektiv. Genom tydliga och öppet redovisade ställningstaganden hoppas jag dock kunna ge läsaren verktyg att avgöra om så skett, även om det i realiteten kan bli svårt då stor makt ligger hos den som genomfört undersökningen, mig, att själv välja de data som redovisas och tolkas.

Slutligen vill jag återigen betona att jag *inte* önskar *generalisera* de resultat som framkommer. Dock kan det finnas resultat som kan leda till insikt, kunskap och förståelse även i andra kontexter än den undersökta, men det har från min sida inte varit ett uttalat syfte med uppsatsen.

4. Resultatredovisning och analys

I detta kapitel presenteras de i undersökningen framkomna resultaten och en analys av dessa görs med utgångspunkt i den i kapitel 2 skisserade teoretiska referensramen. Genom detta förfaringssätt, att integrera teori och empiri, blir kopplingen mellan teori och empiri tydlig och naturlig. Kapitlet ligger sedan till grund för den avslutande diskussionsdelen.

4.1 Presentation av intervjupersonerna

Det undersökta utvecklingsprogrammet riktade sig till alla kvinnor inom Sydkraftkoncernen, oavsett position och dotterbolag. Tre av kvinnorna jag intervjuat var vid intervjutillfället verksamma på dotterbolag i Malmö, de andra två arbetade i Oskarshamn. Utbildningsbakgrunden de fem deltagarna emellan skilde sig åt. En hade en magisterexamen i ekonomi i bagaget, en annan hade läst några enstaka kurser i ekonomi vid universitetet. Övriga tre hade gymnasiekompetens. Gemensamt för flera av deltagarna är dock att de tämligen omgående efter avslutad gymnasieutbildning börjat arbeta inom Sydkraft. Anställningstiden skiftade dock kraftigt – mellan omkring sex och 24 år. Även åldern på intervjupersonerna varierade. Den yngsta deltagaren var 25 år och den äldsta 56 år gammal.

Bland de intervjuade finns personer på olika nivåer i företaget med skilda ansvarsområden och arbetsuppgifter. En person hade chefs- och personalansvar och sysslade med dokumentation, en deltagare arbetade som driftoperatör, en annan huvudsakligen med Internet och marknadsföring och två personer jobbade främst med sedvanliga sekretäraryuppgifter, avtal och budget.

Ingen intervjuperson uppger sig ha gått någon likartad utbildning som det undersökta utvecklingsprogrammet. Några av dem har dock tidigare deltagit i flertalet personalutbildningar, både internt och externt. Sammantaget kan sägas att intervjupersonerna har skiftande formell utbildningsbakgrund, har arbetat olika lång tid inom Sydkraft, har skilda arbetsuppgifter och i varierande utsträckning tidigare deltagit i någon form av personalutbildning.

4.2 Beslut om deltagande, information och utbildningsbehov

4.2.1 Beslut om deltagande

I undersökningen visade det sig att beslutsprocessen som föregick intervjupersonernas deltagande i utbildningen gått till på olika sätt. Två typsituationer kan ändå urskiljas. Den första av dessa kännetecknas av att deltagaren på ett passivt eller avvaktande sätt och efter påtryckningar och uppmuntran från närmaste chefen beslutat sig för att delta, den andra av ett mer aktivt förhållningssätt där deltagaren själv till exempel sökt upp information och anmält sig. En av deltagarna, som varit mer passiv i processen, yttrade sig efter att ha läst inbjudan till utvecklingsprogrammet på Sydkrafts intranät så här:

Jag tänkte att det är inget för mig, utan vi ska ha dom som är lite yngre. [...] Efter det sa hon [chefen] att 'jag tycker, den här [utbildningen], skulle du inte vilja gå den?'. Nja, sa jag. Ska det vara jag? 'Ja', sa hon [chefen], 'bestäm dig snabbt', sa hon. Ja, ja tänkte jag. Jag gör väl det.

En annan intervjuperson, som också var tveksam till en början, exemplifierar även hon hur chefen uppmuntrade henne att anmäla sig till utbildningen:

Det var chefen jag hade då, en kvinna...hon tyckte att jag skulle gå det här, det var hon som pushade på. Tyckte att jag skulle anmäla mig och så där.

Gemensamt för samtliga intervjuade, oavsett om de själva tagit initiativ till att gå utbildningen eller om närmaste chefen gjort en förfrågan, är att de ändå upplevde att närmaste chefen(-erna) varit positiv(a) och uppmuntrat dem till att anmäla sig.

4.2.2 Deltagarinformation

Lundmark (1985; 1992) gör gällande att det är viktigt att ha kunskap om deltagarnas förutsättningar för att kunna *förstå* effekter och resultat av en utbildningsinsats. Närmaste chefens inställning till deltagande i utvecklingsprogrammet visade sig för intervjupersonerna vara en viktig, och för vissa oundgänglig, förutsättning för att ens anmäla sig. En annan väsentligt deltagarförutsättning som bör tas upp handlar om den information, eller kunskap om kompetensutvecklingsåtgärden, som respektive deltagare hade innan det första steget körde igång.

Några av de intervjuade hade innan det första internatet bara läst igenom den information som fanns på Sydkrafts intranät, det vill säga den centrala inbjudan till utbildningen. Andra hade förhört sig med arbetskamrater och tidigare års deltagare, talat med Sydkrafts ansvarige samt även tagit del av det utskick som respektive deltagare erhöll efter anmälan och som var en utförligare beskrivning av utbildningsinnehållet än vad som stod på intranätet. Deltagarna hade sålunda före det första utbildningstillfället skilda referensramar om vad som egentligen skulle tas upp. För vissa av intervjupersonerna fyllde just denna 'informationslucka' dock ett syfte:

Att det skulle vara tufft, jätte-tufft skulle det vara...det var ungefär det jag visste. Mer information? Nej, jag tror att det var rätt så bra att det var såhär. För ju mer man har, då kanske man hade backat i vissa lägen.

För andra var en välutvecklad bild av vad som skulle behandlas i utvecklingsprogrammet ett kriterium för att överhuvudtaget anmäla sig, då bara namnet på utbildningen – Utvecklingsprogram för kvinnor – verkade avskräckande:

Ja, då blev jag lite så: nej, fan heller att jag ska åka på något bara för att det är för kvinnor. Då blir det någon grupp 8-historia av det istället...så där tror jag att jag hade kunnat säga nej bara av den anledningen.

4.2.3 Utbildningsbehov

Majoriteten av intervjupersonerna ansåg att utvecklingsprogrammet främst syftade till att tillgodose framtida önskvärda kompetenser i företaget, vad Forsberg et al. (1984) och Nilsson (1996) benämner att *se till tillväxtbehoven*. Detta utmärkte sig, enligt delta-

garna, av att fokus i utbildningen var på utveckling av generella kvalifikationer. En av deltagarna var emellertid av en annan uppfattning och intog en mer kritisk ställning:

Jag tycker det är lite kortsiktigt. Alltså, just...på sätt och vis kan jag tycka att det känns som en politisk lösning. 'Titta här, vi har minsann ett utvecklingsprogram för kvinnor också'. Det är ju jätte-bra. Det ska man ha. 'Nu har vi en bock i den rutan och sedan så tar vi in lite minoriteter, så har vi en bock i den rutan' och så...så går man hela vägen. Så kan man visa upp det här. Och det är ju jätte-bra, men resultaten då? Vad händer med minoriteterna som man anställt? Vad händer med [utvecklings]programmen som man kör?

Denna satsning på personalutbildning som exemplifieras i citatet ovan, att se till brist-behov och snarare 'täppa till hål' än väga in kommande behov inom organisationen, är enligt Forsberg (1984) det vanligaste perspektivet på personalutbildning. Detta synsätt har gemensamma drag med de ad hoc-liknande, kortsiktiga och reaktiva satsningar Ellström (1992) liknar vid ett institutionellt perspektiv på kompetensutveckling och där exempelvis personalutbildningar till stor del har som funktion att legitimera verksamheten, såväl inom företaget som externt. Mellan raderna tycks just legitimeringsaspekten vara det som intervjupersonen ovan anser påverkar resultaten (och effekterna?) av utvecklingsprogrammet negativt. Hon antyder således oro för att utvecklingsprogrammet delvis anordnas för att 'sätta en bock i en ruta' och att företaget, Sydkraft, därför inte är särskilt intresserat av dess utfall.

En annan dimension av behov Lundmark (1998) berör, är att vid utbildningsplanering väga in individens *och* organisationens behov och hon menar att i en gynnsam situation bör dessa helst vara samstämmiga. Enligt vad flera intervjuade erfar, har ingen formell inventering av deras utbildningsbehov ägt rum inför programstarten i syfte att kartlägga om utvecklingsprogrammet verkligen är något de behöver. Det tycks snarare, berättar deltagarna, ha handlat om ett mer informellt tillvägagångssätt där de själva tagit initiativet och berättat för närmaste chefen att de önskar delta i utvecklingsprogrammet ifråga eller fått en förfrågan från densamme som undrat om de inte "vill gå den där utbildningen" eller sagt att "det finns en utvecklingspotential för dig och det vore bra om du gick den".

Av vad som framkommit i intervjuerna att döma, är det svårt att avgöra om individens (deltagarens) och organisationens (på dotterbolags- eller koncernnivå) behov sammanfaller eller om ett motsatt förhållande, diskrepans, råder. Konstateras kan dock att huvuddelen av de intervjuade upplevde att just deras, alltså individens, behov var i fokus och att utbildningen skapats för att tillfredsställa dem, inte det enskilda dotterbolagets eller Sydkrafts centrala behov, *även om* närmaste chefen först tagit initiativet:

Det var bara för mig själv, vad jag skulle få ut av det och så. [...] Det var speciellt för mig som individ..

4.3 Förväntningar på utvecklingsprogrammet

Förutom intervjumaterialet ligger även det dokument som deltagarna fyllde i före programstarten, kommunikationsanalysen, till grund för innehållet under denna rubrik. En jämförelse mellan de två informationskällorna visar att de förväntningar som deltagarna

hade före utbildningen och nedtecknade i kommunikationsanalysen var desamma som de senare påstod sig ha haft vid intervjuutillfället. Kort sagt, jämförelsen ger vid handen att deltagarna *inte efterkonstruerat* några förväntningar varför pålitligheten, eller trovärdigheten, i min undersökning stärks.

4.3.1 Deltagarnas upplevelse av de centrala målen

Intervjupersonerna ansåg att de centrala målen, att stärka deltagaren som person och i yrkesrollen, var tydliga och ganska väl speglade vad utbildningen syftade till. Dock var inte alla medvetna om dem och några menade att de inte hade ägnat dem en tanke innan utvecklingsprogrammet körde igång. Ett sådant förhållande, framhåller Lundmark (1985; 1992), är inte allt för ovanligt. Hon pekar på att även om målen med en utbildning är öppna, händer det att deltagarna är omedvetna om dem. För flertalet av de intervjuade tycks detta ha varit fallet.

Ellström (1992) anser det inte nödvändigtvis vara någon nackdel att målen inte är precisa eller klart formulerade, utan hävdar snarare att deras vaghet kan vara ett villkor för lärande och handling. Möjligtvis är en av anledningarna till att intervjupersonerna uppfattade att de centralt uttalade målen med utbildningen speglade vad den syftade till tämligen väl, just dessa måls tämligen generella och inte särskilt specificerade karaktär. Om de varit mer preciserade skulle kanske risken för diskrepans mellan individ- och organisationsmål, förutsatt att intervjupersonerna ägnat de senare en tanke(!), varit större.

Att utvecklingsprogrammet hade en tudelad målsättning, både riktade in sig på deltagaren som person och dennes yrkesroll, är något samtliga intervjupersoner påstod var logiskt. De anser att yrkesroll och person inte kan separeras hursomhelst, att utvecklingsprogrammet inte enkom kan syfta till effekter för antingen yrkesrollen eller personen. De två, menar de, är sammanbundna och påverkar varandra ömsesidigt. En kvinna uttryckte det såhär:

Det är väl ganska självklart på något sätt. Nej, reflekterade över det kan jag väl inte säga. Det är självklart, tycker jag.

Lundmark (1998) betonar att vid planering av personalutbildning ta hänsyn till organisationens inre förutsättningar (bland annat verksamhetsidé och mål) då det, både ur individens och organisationens perspektiv, antas öka premisserna för att utbildningen ska ses som väsentlig för och användbar i arbetet. På frågan om intervjupersonerna ansåg att utvecklingsprogrammet påverkats av Sydkrafts övergripande verksamhetsidé och mål, trodde dock få att det var på det sättet. Flera av de intervjuade återkommer istället till legitimeringsaspekten. De hoppas att så inte är fallet, att Sydkraft inte huvudsakligen initierat utvecklingsprogrammet för att, som någon sa, "*inåt och utåt tysta kritiska röster om att organisationen inte satsar på kvinnorna*", och därför skapat utbildningen. Några av dem tror dock att detta kan vara ett icke uttalat mål med utbildningen eller i Lundmarks (1985; 1992) terminologi, ett *dolt mål*.

Ja, dom har det väl...dom har det väl som något mål, tror jag...fokusering på kvinnor, tror jag. Sedan vet man ju inte vad tanken är, eller hur jag ska uttrycka mig. Om det är bara för att det ska göras någonting för kvinnor, eller om det är någon mer tanke.

4.3.2 Deltagarnas inställning före utbildningen

Gemensamt för flera av intervjupersonerna, är att de inte hade särskilt höga förväntningar på vad utvecklingsprogrammet faktiskt skulle leda till. Detta är giltigt för såväl dem som på ett mer aktivt sätt före utbildningen sökt reda på information, som för de deltagare som inte var särskilt insatta i vad som skulle behandlas under internaten.

Det är bara att följa med och se var man hamnar och vad som händer, tycker jag. [...] Jag hade nog inte så mycket förväntningar. Inte tänkte jag...inte tänkte jag på det, det kan jag inte säga, utan jag såg det här som en chans att få, ja, jag vet inte. En rolig grej.

En annan av deltagarna var inne på samma spår:

Men, tänker jag, jag gör det här va...Därför hade jag nog inte så stora förväntningar på det här, utan jag får se vad detta är...och vad det kan ge mig. [...] Jag hade inga krav på mig själv eller något mål med det här egentligen. I och med att jag blev erbjuden denna [utbildningen]. Jag blev föreslagen det [utvecklingsprogrammet] och tog till mig det och tänkte: det här kan jag nog få nytta av.

Det är intressant att kontrastera intervjuvärdens med den uppfattning som exempelvis Rothwell (Alstrup et al., 2002) och Rönnqvist och Thunborg (1996) gör gällande och som, kort sagt, går ut på att motiven för personalutbildningar främst är kopplade till nytta och effektivitet i arbetet. Intervjupersonerna tycks ge uttryck för en om inte motsatt så åtminstone annorlunda ståndpunkt. De anser inte det vara helt självklart att efteråt få någon direkt arbetsrelaterad användning av utbildningen. Snarare hade flera av dem inställningen att "det här kan jag nog få nytta av" eller "jag tänkte inte så mycket på det". Kopplingen till nytta och effektivitet i en arbetssituation var, ur deltagarnas perspektiv, med andra ord inte helt given.

Innan första utbildningstillfället var intervjupersonernas uppfattningar delade angående att utvecklingsprogrammet bara var för kvinnor. Några var tveksamma till en riktad utbildning, rent av negativa, medan majoriteten tyckte det var bra. För två av de intervjuade var just exklusionen av män det som fick dem att anmäla sig. I ett forum bestående av endast kvinnor trodde de nämligen att det skulle vara lättare att våga öppna sig, att "gå mer på djupet" än om män också skulle delta.

4.3.3 Vilka var deltagarnas förväntningar?

En av dem som intervjuats hävdade att det var svårt att ha några specifika förväntningar på vad utbildningen kunde få för konsekvenser, då "man hade inte så jätte-mycket information med sig egentligen när vi åkte iväg vid det första tillfället". Även om flera intervjupersoner uppgav att de för egen del hade små förväntningar på vad utvecklingsprogrammet skulle leda till eller kom till utbildningen "med öppet sinne", gav samtliga ändå exempel på sådant de ville få ut av sitt deltagande. Intressant är att även om tonvikten de intervjuade la vid respektive förväntning skiftar deltagarna emellan, går två gemensamma, huvudsakliga grupper av förväntningar att urskilja: sådana som är kopplade till individens individuella (kunskaps)utveckling och förväntningar som är relaterade till individens samspel med andra.

Gällande den första kategorin förväntningar uppgav flertalet något i stil med att de ville "lära känna sig själv", "hoppas stärka självkänslan", "vill bli säkrare i mina roller" eller att efter utvecklingsprogrammet "våga ta för mig mer". Några av förväntningarna

innebar sålunda att få mer kunskap, att öka sina färdigheter och att få 'verktyg' till att förstå varför och hur individen reagerar i vissa situationer – både i arbetet och privat, hävdade flera. Andras förväntningar var, definitionsmässigt, mindre resultatinkriktade och i högre grad handlings-/användarorienterade och relaterade till den specifika arbets-situationen och sålunda, i enlighet med Lundmarks (1985; 1998) och andras (Ellström & Kock, 1993; Forsberg et al., 1984; Giertz & Ekstav, 1996; Jerkedal, 1975) definition, inriktade på att uppnå individuella effekter. Exempel på sådana förväntningar var att ”i framtiden ta mer ansvar” och, som nämndes tidigare, ”våga ta för sig mer”. En av deltagarna gav exempel på hur utvecklingsprogrammet sågs som ett tillfälle att ändra och utveckla sin yrkesroll:

Jag menar, när man har jobbat några år blir man mer medveten om sina brister och vad man inte är så bra på...om man nu märker att man i vissa situationer alltid gör på ett visst sätt...att då få chansen att...vad händer om jag gör tvärtom nu?

Den andra gruppen förväntningar var huvudsakligen arbetsrelaterade och inriktade på individens interaktion med andra, främst medarbetare. Flera deltagare betonade att de ”ville ha insikt om andras beteende” eller ”få förståelse för andras beteende”, i synnerhet i konfliktsituationer. Detta var något de flesta återkom till – att de efter utvecklingsprogrammet önskade både att kunna förstå andras agerande vid konflikter och också själv lära sig att rent praktiskt handskas med dem när de uppstår. Några ansåg att det var svårt att hävda sig i grupper med många män i, en situation intervjupersonerna hävdade var vanlig på Sydskraft. Sammanfattningsvis kan sägas att angående deltagarnas samspel med medarbetare önskade vissa av dem, på samma vis som gällande förväntningar på sin individuella utveckling, verktyg eller kunskap för att bättre förstå dylika situationer medan andra praktiskt och mer 'handgripligt' i gruppkontext ville få användning av eventuella insikter – praktiskt nyttja dem. Detta senare syfte kan alltså påstås inte bara vara inriktat på den enskilda deltagaren, utan även på andra och utbildningen kan sålunda, direkt eller indirekt, medvetet eller omedvetet, syfta till effekter även på medarbetare.

I intervjuerna framkom att majoriteten av deltagarna hade tänkt att utvecklingsprogrammet kunde vara bra för yrkesrollen och därmed arbetet. Ingen såg dock någon direkt motsättning mellan att utvecklas som person respektive i yrkesrollen, utan menade att det är fråga om att eventuella effekter på yrkesrollen även får konsekvenser för personen och tvärtom.

Jerkedal (1975) gör gällande att olika intressentgrupper, exempelvis deltagare i en utbildning, kan ha skild inställning till en utbildning. Detta tycks i viss mån vara fallet med undersökningens intervjupersoner. Även om två huvudsakliga kategorier av förväntningar går att urskilja, förekommer individuella skillnader. Det är likväl svårt att avgöra vilka av deltagarnas förväntningar som var starkast eller betonades mest. Jag kan bara konstatera att olika intervjupersoner lade skild vikt vid de olika typerna av förväntningar och att det inte tycktes inverka på slaget av förväntningar om intervjupersonen huvudsakligen önskade utveckling i yrkesrollen eller som person.

I ett tidigare avsnitt (4.3.2) påtalade jag intervjupersonernas inställning till att bara kvinnor skulle medverka i utvecklingsprogrammet och redogjorde för att

uppfattningarna i denna fråga gick isär. För några av deltagarna var dock en viktig förväntning att bara få träffa andra kvinnor:

Jag tyckte det lät intressant, jag tyckte det...lät kul att komma ut och träffa andra tjejer i samma...på ungefär samma arbetsuppgifter...man ser hur andra har det...att man kanske har liknande situationer på andra ställen och diskuterar runt det.

Vissa intervjupersoner hade således en förhoppning om att utbildningen också skulle fylla en social funktion, att den skulle få sociala effekter (Nordhaug, 1985). De önskade "komma ifrån" och i utvecklingsprogrammet lära känna andra kvinnor. Detta, trodde de, skulle ge dem en nytändning - "en kick".

4.3.4 Betydelsen av andras förväntningar

I Sydkrafts centrala inbjudan till utvecklingsprogrammet angavs att målgruppen var "kvinnor inom Sydkraftkoncernen som i samarbete med sin chef vill utveckla sin arbetsituation och yrkesroll". Ingen av intervjupersonerna gav dock exempel på att ingående eller i annat än allmänna ordalag ha diskuterat sina förväntningar med sin respektive chef. Majoriteten menade till och med att de, främst på grund av tidsbrist från egen och chefs sida, inte hunnit ta upp det och därför i förväg inte ställt upp några gemensamma mål eller förväntningar. På frågan om intervjupersonen uppfattade att närmaste chefen hade några förväntningar, svarade därför flertalet "jag vet inte" eller "inga större förväntningar".

De flesta intervjupersonerna gav istället exempel på att de uppfattade, eller hade fått signaler om, att chefen såg respektives medverkan som "någonting positivt". En av deltagarna berättade dessutom att det i första hand inte var hennes närmaste chef som hade några förväntningar på hennes deltagande, utan istället nästa chef i ordningen:

...han tyckte det var bra att jag gick den här för det fanns en utvecklingspotential för mig och då vore det bra om jag hade den här i...bagaget.

Några hade alltså överhuvudtaget inte diskuterat med sin chef vad de ville få ut av utvecklingsprogrammet, men majoriteten uppfattade ändå att denne tyckte det var "positivt" att intervjupersonen ifråga skulle delta. Tillämpar man Jerkedals (1973) resonemang, gällande riskerna med att olika intressenter har skilda ståndpunkter, på Sydkraft, innebär detta att faran för att deltagarna hade förväntningar som inte var rimliga eller stod i motsats till vad (närmaste) chefen hade var stora, eftersom intervjupersonerna före utbildningens början inte diskuterat med sin chef. En av deltagarna pekade dock på att det inte är ovanligt att chef och medarbetare inte ingående avhandlar vad var och en vill ha ut av en utbildningsinsats, utan framhöll istället individens ansvar:

...han [chefen] tror väldigt mycket på personligt frihet...och att man själv får ta ansvar.

4.4 Utfall av utvecklingsprogrammet

I inledningskapitlet av uppsatsen är en av mina huvudfrågeställningar: Vilka är effekterna av utbildningen? Under processens gång har jag kommit till insikten att det inte går att ge ett rakt eller enkelt svar på frågeställningen. Inte heller är det särskilt fruktbart att göra det. Varför? Den främsta anledningen kan spåras redan i det avsnitt av

teorin som behandlar effekter (2.4). Där visas att relationen mellan en personalutbildnings resultat och effekter ingalunda är enkel eller ens klarlagd. Jag konstaterar i samma avsnitt att det är svårt eller oundvikligt att inte anknyta till resultatbegreppet om effekterna av en utbildning ska behandlas. Detsamma menar jag är giltigt för resultatredovisningen och analysen. Att här uteslutande besvara frågan genom att bara koncentrera mig på effekterna och inte anknyta till resultatbegreppet, skulle, har det visat sig, jag inte kunna. Dessutom skulle det sannolikt leda till bristande förståelse för de fenomen som undersöks, vilket vore olyckligt. Vidare, framkom det, är intervjupersonernas förväntningar på utbildningen inte bara effektrelaterade utan till stor del, per definition, inriktade på olika slags resultat. Därför gör jag nedan sålunda en indelning i 'resultatorienterat' och 'effektrelaterat' utfall, för att därigenom öka förklaringsvärdet av vad deltagarna uppfattade att utvecklingsprogrammet lett till.

4.4.1 Resultatorienterat utfall

Det viktigaste som utbildningen resulterat i, menar flertalet intervjuade, är att ha fått *ökade kunskaper* och *intellektuella färdigheter*. Detta innebar att ha utvecklat kunskap både om sig själv och kunskap om hur och varför andra fungerar på ett visst sätt i grupsituationer. Några uppger att det handlar om att på ett annat sätt än före utbildningen ha utvecklat teoretiska verktyg, som hjälper dem att bättre förstå och 'läsa' sitt eget och andras beteende i situationer såväl på arbetsplatsen som privat.

...det tycker jag ju att det har jag ju lärt mig genom kursen här. Att se saker. Jag har ökade kunskaper, på något sätt, om mig själv. Jag vet varför jag är som jag är. Det är ett jättelyft för mig.

Gällande ökad kunskap om individens samspel med arbetskamrater, till exempel i konfliktsituationer, uttryckte en av deltagarna sig så här:

Man vet...man har fått redskap att ta de här personerna...alltså, sådana saker är ju jätteviktiga att inse.

Vad intervjupersonerna anser att utbildningen också i hög grad lett till och som kan klassificeras som resultat, även om Nordhaug (1985) anser att det är tal om motivationella effekter, är ökad självkänsla/självförtroende och motivation. För några deltagare har utvecklingsprogrammet nämligen inneburit förhöjd 'kunskapsörst', ökad lust till att i största allmänhet *lära sig mer* och att framöver fortsätta vidareutbilda sig. Utbildningen har således fungerat som en slags språngbräda inför kommande läraaktiviteter.

Något flera av de intervjuade också påstod att utbildningen resulterat i, var, i enlighet med Ellströms (1992; 1996; 1997) definition, *reflektion* som sådan. De menade att utvecklingsprogrammet fått dem att i högre grad än tidigare ifrågasätta sina invanda föreställningar och sitt agerande i vissa situationer och att konsekvenserna därav huvudsakligen varit positiva.

Jag är nu i större grad än tidigare tvungen att tänka efter...[jag har] lärt mig att sätta mig och tänka till ibland innan jag ger ett svar. Jag menar, en konflikt blir ju inte bättre för att man bara bränner iväg och reagerar lite sådär utan att egentligen känna efter vad personen sa. Nu kan man förstå det istället för att bli irriterad och tycka 'tjata inte om det nu'.

Har då de nyvunna kunskaperna och färdigheterna individerna menar sig ha utvecklat kommit till användning, det vill säga har utvecklingsprogrammet fått några effekter? Detta riktar vi blicken mot härnäst.

4.4.2 Effektrelaterat utfall

Majoriteten intervjupersoner upplever att de *i viss utsträckning* har fått *användning* av utbildningen. Vanligast tycks det vara att på arbetet i grupsituationer ha haft praktisk nytta av de nyvunna kunskaperna:

Och det är kanske någonting man kan peka på, att man kanske vågar ta för sig mer när man jobbar i grupper eller projektarbete. Att man känner att 'ja, ja, här är ingen annan som kanske är duktig på det. Så det kan jag ta på mig'.

För två av deltagarna var effekterna av utvecklingsprogrammet mindre relaterade till samspelet med andra medarbetare och mer inriktade på deras individuella utveckling och innebär att de efteråt, i större utsträckning än tidigare, gör egna val:

Det känner jag att det där har jag nog blivit lite tuffare på, känner jag också. Att jag gör mina egna val istället, både privat och på jobbet.

Vad citatets senare del ger exempel på var en inställning samtliga som upplevde att de haft användning av kunskaperna från utvecklingsprogrammet antydde; att kunskapsanvändningen *inte bara* är strikt knuten till arbetet utan också giltig i andra kontexter, till exempel privat. Nordhaugs (1985) vidare definition av effektbegreppet än andra, kanske främst Ellström & Kock (1993); Forsberg et al. (1984); Giertz & Ekstav (1996); Jerkedal (1975) och Lundmark (1985; 1998), visar, tillämpat på min undersökning, att om man utgår från en allt för snäv (och arbetsrelaterad) definition av effekter riskerar man att förbise viktiga delar av fenomenets kvaliteter och kan också sannolikt i mindre utsträckning förklara, förstå och tolka effekterna ifråga.

Något som dock kan vara värt att här ta upp i anslutning till arbetsrelaterade effekter, är om utvecklingsprogrammet inneburit dynamiska eller stationära utbildningseffekter (Nilssons, 1996) för dem som intervjuats. Även om några av kvinnorna uppger att de i arbetet använder kunskaperna de erhållit genom utbildningen, visar intervjuaren entydigt att den lett till stationära utbildningseffekter. Man exemplifierar med att efteråt ha blivit mer effektiv inom ramen för sina nuvarande arbetsuppgifter och *"stärkts"* i yrkesrollen, medan ingen uppger att utvecklingsprogrammet medfört att de fått eller skulle klara av mer kvalificerade arbetsuppgifter - att dynamiska utbildningseffekter uppstått.

4.4.3 Effekter är en process

Utmärkande för effekterna är också att några intervjupersoner har svårt att på en direkt fråga svara på om de haft någon användning av utbildningen. De ger istället exempel på den *kunskap* de anser sig ha fått genom utbildningen. Såväl dessa deltagare som de som upplever att de fått *användning* av sina nya kunskaper betraktar dock uppnåendet av effekter som en *process* och tror att effekterna kanske uppstår efter ytterligare en tid:

Effekterna visar sig nog först senare...om man hamnar i en sådan situation då...faller tillbaka på det här och tänker...ja, det tror jag att finns någonstans i bakhuvudet.

Vad det tycks vara fråga om kan kanske förklaras med hjälp av Lundmarks (1998) modell för pedagogiska processer i arbetslivet. Denna illustrerar hur varje individ i en utbildningssituation utsätts för en viss påverkan, vilket sätter igång en lärprocess hos individen. Denna lärprocess resulterar i att tidigare kunskap integreras med ny, med andra ord kunskapsutveckling. Förutsatt att individen lärt sig något och beroende på bland annat individfaktorer och handlingsutrymmet, leder utbildningen till kunskapsanvändning.

Samtliga intervjupersoner har i en utbildningssituation utsatts för påverkan, vilket startat lärprocesser hos var och en. Alla intervjuade vittnar om att vad utbildningen huvudsakligen resulterat i är ökad kunskap, med andra ord kunskapsutveckling. Dock upplever bara ett par av kvinnorna att de i större utsträckning fått användning av kunskapen. Snarare än att effekter uppstått, verkar flera av deltagarna istället ha utvecklat en *handlingsberedskap* – att i *framtida situationer* kunna använda den nya kunskapen. Just handlingsberedskap betecknar Lundmark (1985) för övrigt som *resultat*.

Det som undersökningen tycks visa, ligger i linje med vad Clement (1982), Ellström och Kock (1993) samt Jerkedal (1975) kommit fram till om sekvensen mellan en personalutbildnings resultat (kunskap, färdigheter och attityder) och effekter (tillämpning). I undersökningen verkar det nämligen vara fallet att resultaten föregår och utgör en nödvändig förutsättning för att effekter ska uppstå. Samtliga intervjupersoner upplevde att de fått ökade kunskaper till följd av utvecklingsprogrammet, men att dessa inte hos alla i särskilt stor utsträckning hade kommit till användning och av vissa inte (hittills) tillämpats alls.

4.4.4 Organisatoriska effekter

I inledningskapitlet angav jag att det kunde vara intressant att också uppmärksamma effekter för andra än deltagarna, det vill säga organisatoriska effekter. Även om utvecklingsprogrammet inte uttryckligen syftade till det, tyckte jag det vore värdefullt att se om eventuella spridningseffekter uppstått till följd av utbildningen. Bland andra Ellström och Kock (1993), Lundmark (1985; 1992) och Nordhaug (1985) menar nämligen att om individerna använder de nyvunna kunskaperna i sitt arbete, kan också medarbetare eller organisationen som helhet antas påverkas. Därför var en av mina frågeställningar således: Uppstår effekter för andra än de som gått utbildningen?

Av intervjupersonernas svar att döma gällande om utvecklingsprogrammet fått effekter på dotterbolags- och/eller koncernnivå, har inga effekter, som de kunnat observera, uppstått varken centralt för Sydkraft eller för de enskilda dotterbolagen som sådana. Om utbildningen fått dylika effekter är det åtminstone, uppger de, inget de märkt av. I en jämförelse med Nordhaugs (1985) exempel på organisatoriska effekter, tycks således inga synbara strukturella effekter, varken funktionella eller dysfunktionella, ha ägt rum som ett resultat av personalutbildningen.

Har då effekter för intervjupersonernas medarbetare skett till följd av utvecklingsprogrammet? Även i denna fråga är de intervjuade tveksamma. Flertalet uppger att det är svårt att själv märka av sådana eventuella effekter och att det är inget de hittills tänkt på. Intervjupersonernas svar kan tolkas på olika sätt. En tolkning är helt enkelt att effekterna av utbildningen är bundna till den enskilde deltagaren och att inga andra, till ex-

empel medarbetare, påverkats. Ett alternativt synsätt är att effekter uppstått även för medarbetare, men att intervjupersonerna inte är medvetna om dessa eller direkt kan observera dem. Det skulle kunna vara så att den kunskapsanvändning (effekt av utvecklingsprogrammet) några av deltagarna uppger förekommer, framför allt i grupsituationer, påverkar och kommer andra medarbetare till del, även om inte intervjupersonerna märkt av det. En av deltagarna uppger exempelvis att hon till följd av utbildningen numera ”*använder folk på rätt ställe*”. Detta skulle antyda en effektivisering av arbetet, som inte bara har betydelse för intervjupersonen utan kanske också för medarbetarna i hennes arbetsgrupp. Effekterna skulle således ha ’spillt över’ på andra. En tredje tolkning angående eventuella medarbetareffekter har att göra med det som både Jerkedal (1975) och Lundmark (1985) pekar på; svårigheterna att isolera effekterna av en utbildning. Kanske är en av anledningarna till deltagarnas svårigheter att värdera effekter för andra, att det är svårt för dem att veta vad som beror på vad: Är det verkligen utvecklingsprogrammet och de effekter det haft för mig som deltagare som även gett upphov till förändringen hos mina medarbetare, eller är det någonting annat? Avslutningsvis kan ett ytterligare alternativ vara att det, liksom Hultman (1981), Jerkedal (1975) och Lundmark (1992; 1998) framhåller, tar tid att upptäcka organisatoriska effekter och att deltagarna av den anledningen omöjligt kan säga något om dem.

Själv tar jag inte ställning för någon av tolkningarna, det varken kan eller bör jag göra utifrån den begränsade mängd data jag har, utan vill snarare uppmärksamma läsaren på alternativa scenarion.

4.4.5 Förväntningar kontra effekter

Ellström och Kock (1993), men också Rosengren och Albert (1986), framhåller förväntningarnas betydelsefulla roll för de effekter som kan uppstå efter en utbildning. Utan att direkt motsäga vad dessa forskare kommit fram till, visar intervjupersonernas svar dock på annorlunda men intressanta data gällande förväntningarnas inverkan.

Bland de deltagare som hävdade att de haft användning för de genom utvecklingsprogrammet förvärvade kunskaperna, det vill säga uppgav att effekter följt i dess spår, visar undersökningsresultaten att *de förväntningar intervjupersonerna haft före utbildningsstarten i ringa utsträckning påverkat effekterna*. Detta tycks vara giltigt oavsett om deltagaren huvudsakligen hade resultatorienterade eller effektrelaterade, höga eller låga, förväntningar. Med andra ord verkar det, av de intervjuades svar att döma, inte spela någon större roll för effekterna vilken typ av förväntningar deltagaren haft *eller* om förväntningarna ifråga endast varit låga. Några av deltagarna trodde till och med att just låga förväntningar inför utbildningen hade främjat effekterna, då de, hävdade intervjupersonerna, på ett annat sätt än i en situation med press eller högt ställda förväntningar från sig själv eller exempelvis närmaste chefen, kunde slappna av under utbildningen. Eller som en av dem uttryckte det:

...att kunskaperna från utbildningen också kommit till användning känns faktiskt som lite av en bonus.

I undersökningen visade det sig emellertid att det i viss mån förekom sådant som deltagarna hade förväntat sig att utbildningen skulle leda till, men som den inte gjorde. Dylander och Olesen (1976), Giertz och Ekstav (1996) samt Lundmark (1992) diskuterar detta i termer av uteblivna förväntade effekter. Deltagarna i utbildningen upplevde

att även om (närmaste) chefen inte i precisa ordalag uttryckt vad han/hon önskade att utvecklingsprogrammet skulle få för effekter för intervjupersonen, hade vederbörande åtminstone varit positiv till och uppmuntrat till deltagande. Några intervjupersoner ställer sig därför frågande till varför deras chefer inte visat något större intresse för om de haft användning för utbildningen eller inte, då det (i flera fall) inte varit den intervjuade själv som först tagit initiativ till en anmälan utan chefen.

Vad det tycks vara fråga om är kanske inte någon utebliven förväntad effekt, utan snarare något som Nilsson (1996) varnar påverkar effekterna av en utbildning negativt - bristande stöd i lärmiljön på individens arbetsplats efter avslutad utbildning. Jerkedal (1973, s. 16-17) lyfter ett varningens finger för att en sådan problematik kan uppstå om olika intressenter döljer sina motsättningar i ett *"yligt och kanske falskt samförstånd"*. Kanske kan således delar av intervjupersonernas missnöje spåras redan i beslutsprocessen innan utvecklingsprogrammet körde igång, då deltagarna och deras chefer inte i tillräckligt stor utsträckning *före* utvecklingsprogrammet tycks ha diskuterat respektive intressents förväntningar på effekter och vad var och en ställer för krav på den andre *efter* utbildningens avslutning. Utan att det var meningen doldes sålunda motsättningarna i ett 'tyst' samförstånd.

En av intervjupersonerna pekar trots allt på en utebliven förväntad effekt. Hon hade före utvecklingsprogrammet, bland annat efter propåer från en av sina högre chefer, fått uppfattningen att medverkan i utvecklingsprogrammet kunde få effekter för hennes karriär. Efter utbildningen har hon dock inte upplevt att det låg särskilt mycket bakom de orden och har känt sig besviken över detta:

Som sagt, han har ju inte brytt sig. Det tycker jag är lite konstigt, när man ber mig gå en sådan kurs.

Varken Dylander och Olesen (1976), Giertz och Ekstav (1996) eller Lundmark (1992) diskuterar särskilt utförligt faran med uteblivna förväntade effekter, utan betonar snarare vikten av att följa upp dem för att kunna förbättra en utbildning, ett program eller dylikt. Likväl tror jag det är viktigt att stanna upp och fundera över uteblivna förväntade effekter. Inte bara för att i framtiden maximera en utbildningsinsats, utan också för att de kanske, direkt eller indirekt, påverkar andra effekter av en utbildning. Fastän jag inte själv tittat på om så kan vara fallet med det undersökta utvecklingsprogrammet och således inom ramen för denna uppsats svarar på frågeställningen, vill jag för framtida utvärderare och anordnare av personalutbildningar ändå uppmärksamma till reflektion kring om, och i så fall på vilket sätt, uteblivna förväntade effekter påverkar övriga effekter av en utbildning.

4.5 Varför uppstår (inte) effekter av utvecklingsprogrammet?

I tidigare avsnitt av kapitlet konstaterar jag att det bara är för vissa av deltagarna och i begränsad utsträckning som utvecklingsprogrammet lett till effekter. För några har utbildningen snarare resulterat i ökade kunskaper och handlingsberedskap. Varför har emellertid effekter (inte) uppstått? Delvis har jag redan berört frågan. Bland annat visade det sig att flertalet deltagare såg utvecklandet av effekter som en process, vilket torde innebära att kunskapsanvändningen sker först senare. Andra trodde att deras egna

lågt ställda förväntningar hade påverkat effekterna (positivt). Sannolikt finns det inte en enskild omständighet som förklarar varför utbildningen endast (i begränsad utsträckning) lett till effekter för ett fåtal, utan troligt är att flertalet olika omständigheter inverkar i varierande utsträckning för olika intervjupersoner.

Min avsikt är inte att här teckna en fullständig bild av möjliga förklaringar. Det kan jag omöjligen göra. Dock avser jag att med hjälp av delar av den i kapitel 2 utvecklade teoretiska referensramen göra några ytterligare tolkningar av intervjupersonernas utsagor till varför endast begränsade effekter visat sig i syfte att bidra till bättre förståelse. Den analys jag gör och som främst inriktas på individuella effekter är, om Hultmans (1981; 1986) antagande gällande att individuella effekter föregår och utgör basen för organisatoriska effekter är korrekt, möjligtvis tillämplig även för de organisatoriska effekterna av utvecklingsprogrammet.

4.5.1 Lärandeprocessens betydelse för effekterna

Att den individuella lärandeprocess som initieras i en utbildningssituation är av stor betydelse för de effekter som kan tänkas uppstå som en konsekvens av utbildningen, tar flera forskare upp (t ex Forsberg et al., 1984; Lundmark, 1985; 1992; 1998; Snyder et al., 1980). Men vilken roll kan lär-/lärandeprocessen som initierats i utbildningssituationen ha haft för intervjupersonernas lärande och sålunda effekter?

Samtliga intervjupersoner vittnar om att lärmiljön under utbildningen var mycket stimulerande och kännetecknades av att det var högt i tak, att utbildningsledaren var kunsig och engagerad och att det i största allmänhet var en trygg atmosfär. Gemensamt för dem som intervjuats och upplevde att utbildningen lett till effekter, var emellertid deras syn på *hur* den individuella lärandeprocessen påbörjats i utbildningssituationen. De framhöll nämligen att man i utbildningen inte bara utgick från, som Wolfe och Kolb (1984) betonar, egna erfarenheter, utan vad de huvudsakligen menade satte igång lärandeprocessen var att *lära av andra deltagares erfarenheter*. Moxnes (1981/1997) gör åtskillnad mellan erfarenhet och att lära av erfarenhet. Han menar att erfarenheten inte i sig är en tillräcklig förutsättning för att lärande ska uppstå, utan betonar att man måste *förstå* erfarenheten också.

En av intervjupersonerna som upplevde att hon hittills inte haft nytta av kunskaperna från utbildningen i sitt arbete, uppgav att hon inte riktigt *"kunde känna igen sig i de andra kvinnornas beskrivningar och erfarenheter"*. De kvinnor som i störst utsträckning menade att utbildningen resulterat i arbetsrelaterad kunskapsanvändning, framhöll dock just att igenkännandet i andra deltagares erfarenheter varit centralt och fungerat som en 'aha-upplevelse' för dem. En tolkning av detta är att även om alla intervjupersoner utsatts för samma påverkan, så har en bättre utvecklad förståelse av andras erfarenheter lagt grunden till och starkt influerat deltagarnas individuella, heterogena lärandeprocesser, följande kunskapsutveckling och senare kunskapsanvändning.

En alternativ tolkning till varför effekter i högre grad visat sig för vissa intervjupersoner är också den i grunden relaterad till erfarenheterna, egna eller andras, och det lärande som initierats i utbildningssituationen. Wolfe och Kolb (1984) menar att ett fruktbart lärande fordrar att individen besitter och behärskar ett antal *lärandeförmågor*. Boud et al. (1989) anser att dessa är helt avgörande för individernas läroprocess. Wolfe och Kolb

(1984) drar slutsatsen att ju bättre individen lyckas pendla mellan olika lärandeförmågor (i t ex en utbildningssituation), ju större chans till att individerna lär sig något han/hon senare kan få användning för.

Ett tänkbart förhållande är att intervjupersonerna i olika stor utsträckning i utbildningssituationen lyckats pendla mellan skilda lärandeförmågor och att detta gett upphov till skiftande individuella lärprocesser, mer eller mindre givande sådana. Eftersom lärprocesserna, influerade av bland annat individfaktorer som tidigare erfarenhet och motivation, påverkar individernas (intervjupersonernas) kunskapsutveckling och således därpå följande kunskapsanvändning, *kan* effekterna (eller bristen på dem) också sannolikt spåras i de individuella lärandeprocesserna som påbörjades under utvecklingsprogrammets olika internat.

4.5.2 Transferproblematiken

En annan förklaring till varför effekter endast delvis uppstått till följd av utvecklingsprogrammet, kan möjligtvis spåras i det som flera forskare betecknar som transferproblemet, det vill säga om de kunskaper individerna erhållit i en formell utbildningssituation är användbara i en praktisk problemsituation, exempelvis arbetet (Baldwin & Ford, 1988; Clement, 1982; Ellström, 1992; Tennant, 1999).

Nästan alla intervjupersonerna ansåg, oavsett om de före utvecklingsprogrammet varit positivt eller negativt inställda till att utvecklingsprogrammet bara riktade sig till kvinnor, att det var en fördel med endast kvinnliga deltagare i utbildningssituationen. De menade att de vågade ta för sig på ett annat sätt under utbildningen än på sin arbetsplats. En deltagare uttryckte det som:

...jag tar ju befälet på ett helt annat sätt när det bara är kvinnor än om det är blandat.

En tolkning av detta förhållande är att med bara kvinnor i utbildningssituationen har deltagarnas lärande främjats, genom att utan män kunnat öva på olika roller och experimentera med sitt beteende. Väl i arbetssituation har det fått till följd att intervjupersonerna, som i utbildningssituationen utvecklat nya rollmodeller, på ett annat sätt än före utvecklingsprogrammet tar för sig mer och sålunda nyttjar sina nyvunna kunskaper. Åtminstone för två av de intervjuade verkar detta scenario trovärdigt.

För dem andra kan en alternativ tolkning vara på sin plats. Clement (1982) menar till exempel att för att individuella effekter, och därefter organisatoriska dito, ska uppträda fordras likhet mellan utbildningssituationen och den miljö där kunskapsanvändningen äger rum. För de intervjuade kvinnorna är detta bara delvis sant, att utbildningssituationen och exempelvis den dagliga arbetsmiljön liknar varandra. En stor skillnad för flertalet av dem är nämligen att i den dagliga arbetsmiljön är *huvuddelen av medarbetarna män*. I enlighet med Clements (1982) resonemang skulle detta förhållande kunna innebära ett transferproblem, då den kunskap intervjupersonerna erhållit och de roller de exempelvis experimenterat med inom utbildningssituationens ramar inte är direkt överförbar(a) till en annan kontext, det vill säga arbetssituationen, då denna på ett avgörande sätt skiljer sig åt. Följden har därför blivit att kunskapsanvändningen påverkas negativt.

4.5.3 Handlingsutrymmets inverkan

Flertalet forskare lyfter fram handlingsutrymmets betydelse för en utbildnings resultat och effekter, exempelvis Ellström (1992), Forsberg et al. (1984), Giertz och Ekstav (1996) och Lundmark (1985; 1992; 1998). Främst tycks handlingsutrymmet påverka relationen mellan en individs kunskapsutveckling och kunskapsanvändning (Giertz & Ekstav, 1996). Det är också ur det perspektivet jag anknyter till handlingsutrymmets inverkan på av intervjupersonerna upplevda effekter.

Ingen av dem som intervjuats upplevde att organisatoriska förhållanden skulle motverka användandet av de genom utvecklingsprogrammet förvärvade kunskaperna. *"I så fall är det utan min vetskap"* menade till exempel en av deltagarna. Flertalet intervjupersoner hävdade istället, oavsett om de menade att de hittills haft användning för kunskaperna eller inte, att om man vill använda kunskaperna från utbildningen i arbetet finns det utrymme för det. Detta skulle i så fall tyda på att det faktiska handlingsutrymmet, de 'objektiva' gränserna för kunskapsanvändningen, inte i särskilt stor utsträckning påverkat de individuella effekterna.

Vad det snarare kan vara fråga om är att intervjupersonernas subjektiva handlingsutrymme, som i stor grad influeras av individernas egenskaper (Lundmark, 1998), begränsar kunskapsanvändningen. Både deltagare som använt kunskaperna *och* de som upplevde det motsatta förhållandet, gav sken av detta. En av kvinnorna menade till exempel:

...det är nog upp till mig att använda den [kunskapen]. Det känner jag.

Frågeställningen varför uppstår (inte) effekter av utvecklingsprogrammet verkar inte ha några enkla eller entydiga svar. I nästa kapitel, *Diskussion*, görs en avslutande reflektion kring bland annat detta.

5. Diskussion

I detta kapitel görs en sista reflektion kring relationen mellan teori och empiri. Dessutom diskuteras använd metod och förslag till fortsatt forskning ges.

5.1 Avslutande reflektion

Eftersom jämförelsen mellan tidigare forskning (teori) och undersökningens resultat (empiri) gjordes i integrerad form i föregående kapitel, avser jag under denna rubrik endast göra några avslutande reflektioner om förhållandet mellan teori och empiri.

Utifrån uppsatsens syfte, att med utgångspunkt i de enskilda deltagarnas erfarenheter beskriva, jämföra och analysera förväntningar på och upplevda effekter av en personalutbildning, och problemområdets frågeställningar har jag genomfört en form av effektutvärdering av Sydkrafts utvecklingsprogram för kvinnor. Det visade sig emellertid bara delvis vara korrekt att tala om effekter. Även om huvuddelen av de intervjuade deltagarna upplevde att de använt kunskaperna de tillägnat sig under utbildningen, verkade flera av dem snarare ha utvecklat en *handlingsberedskap* för att i framtida situationer kanske nyttja kunskaperna. Utvecklandet av effekter synes med andra ord vara en process och liknar i det avseendet Clements (1982), Ellström och Kocks (1993) samt Jerkedals (1975) slutsatser om följden mellan en personalutbildnings resultat och effekter. Vad som också framkom i undersökningen, var att varken deltagarnas förväntningar eller upplevda utfall av utvecklingsprogrammet enbart var arbetsrelaterade(-at). Även den privata kontexten visade sig vara väsentlig. En utbildning kan alltså inte syfta till antingen eller (dvs arbetet eller den privata sfären), utan, ansåg deltagarna, det är snarare fråga om både och. Intressant är också att om intervjupersonernas förväntningar var resultatorienterade eller effekterrelaterade, höga eller låga, tycktes inte ha någon större betydelse för de individuella effekterna som uppstått. Är det till och med så att låga förväntningar på vad en utbildning kan leda till rent av främjar effekterna? Åtminstone tycks denna undersöknings resultat peka på det.

Undersökningsresultaten gav inga direkta svar på om utvecklingsprogrammet fått några organisatoriska effekter. Intervjupersonerna var i alla fall tveksamma. Kanske är det som några forskare (Hultman, 1981; Jerkedal, 1975; Lundmark, 1992; 1998) framhåller, att de tar längre tid att märka och även är svårare att upptäcka, eller så har helt enkelt utvecklingsprogrammet inte fått några organisatoriska effekter. Måhända hade intervjuer med deltagarnas medarbetare och chefer givit mer insikt i frågan.

Ett antal alternativa tolkningar till varför utbildningen bara i begränsad omfattning ineburit effekter för intervjupersonerna gavs i föregående kapitel. Utmärkande tycks vara att det inte är en enskilt omständighet som föranleder varför ökad kunskap hos deltagarna, som ett resultat av utvecklingsprogrammet, inte leder till effekter. Vilka tolkningar jag gjort av orsakerna till de av intervjupersonerna upplevda effekterna har i mångt och mycket att göra med min teoretiska referensram. En annan författare, med andra perspektiv och annorlunda teoretiska utgångspunkter, hade kanske tolkat och förklarat undersökningsresultaten utifrån en annan vinkel och därmed sett andra saker.

5.2 Metoddiskussion

Hur har mitt tillvägagångssätt för genomförandet av studien fungerat? Vilka var för- respektive nackdelarna? Hade ett alternativt tillvägagångssätt varit att föredraga? Dessa frågor ämnar jag belysa nedan.

Sammantaget tycker jag nu efteråt att genomförandet av en kvalitativ studie med öppet riktade intervjuer har fungerat väl. Genom ett tämligen fritt och icke-standardiserat förfarande menar jag mig att ha kunnat erhålla både innehållsrik och i viss mån oväntad data. Dessutom har jag, i takt med att intervjuarbetet förlöpt, i nya intervjusituationer haft möjlighet att ytterligare fördjupa mig i frågor som väckts under en tidigare gjord intervju i syfte att uppnå större förståelse för ett visst fenomen. Detta, att efterhand som datainsamlingen sker kunna leda in på nya och viktiga kvaliteter av det som undersöks, skulle ha varit svårt att göra om jag istället använt mig av ett mer standardiserat tillvägagångssätt.

Mitt förfarande har likväl haft vissa svaga sidor. Några av intervjupersonerna uppgav att de hade svårt att ge exempel på om den tillägnade kunskapen kommit till användning, det vill säga lett till effekter för vederbörande. Kanske har de, som i fallet med de organisatoriska effekterna, svårt att urskilja vad utvecklingsprogrammet gett upphov till och vad som är relaterat till någonting annat. Med andra ord, det existerar en viss svårighet att isolera deltagarnas upplevda effekter. Om jag också intervjuat intervjupersonernas chefer och/eller medarbetare kunde om möjligt ett bra jämförelsematerial och en mer nyanserad bild ha erhållits, samtidigt som tillämpligheten stärkts. På grund av undersökningens begränsade omfattning har det dock inte varit möjligt att också intervju dessa grupper. I synnerhet gällande de organisatoriska effekterna vore nog detta ändå ett mer lämpligt tillvägagångssätt, då undersökningsresultaten i det fallet tycks ge upphov till fler frågor än svar.

I mitt urval av intervjupersoner valde jag att endast inkludera deltagare som gått alla fyra stegen. Nu i efterhand kan jag tycka det vore intressant att istället också ha inkluderat deltagare som endast medverkat under de tre första delarna i syfte att exempelvis jämföra om deltagande i det fjärde steget spelat någon roll för effekterna eller inte.

Möjligen hade en i vissa avseenden alternativ analys av undersökningens resultat kunnat göras om resultatredovisning och analys istället separerats och skett i var sitt kapitel. Det skulle då kanske ha varit lättare att överblicka resultaten, att enklare kunna se helheten av dem. Emellertid tycker jag att det förfaringsätt jag använt, att i ett och samma avsnitt integrera resultaten med den teoretiska analysen av desamma, bidragit till det jag eftersträvade; en tydlig och naturlig koppling mellan teori och empiri.

Stämmer undersökningsresultaten överens med verkligheten? Som jag framhåller i inlednings- och metodkapitlet har jag inte strävat efter att generalisera framkomna resultat, utan istället velat spegla intervjupersonernas unika upplevelser av det undersökta fenomenets kvaliteter. Därför har jag snarare sett det som väsentligt att göra rimliga tolkningar av empirin och inte medvetet övertolka insamlade data än att ta ställning till frågan om överensstämmelse och generaliserbarhet. Den verklighet som undersökningsresultaten kan sägas överensstämma med, är således i första hand intervjupersonernas

egen. Överensstämmelsen med en annan kontext än den undersökta kan jag således inte svara på och har heller inte varit min avsikt att utröna.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Det finns flera forskare som påtalar att deltagares förväntningar på vad som händer efter genomgången personalutbildning spelar en stor roll för effekterna som kan tänkas uppstå till följd av utbildningen. I många fall tycks detta påstående snarare vara uttryck för en normativ ståndpunkt hellre än att den baseras på faktiska undersökningsresultat. Därför kunde det vara intressant att på ett större material än det jag undersökt se till förväntningarnas inverkan på effekterna av en utbildning. Exempelvis, är det verkligen så att lågt ställda förväntningar främjar effekterna?

Även om många forskare är överens om att kompetensutveckling kan leda till både individuella och organisatoriska effekter, tycks det inte råda klarhet i förhållandet de båda typerna av effekter emellan. Är det till exempel på det viset att individuella effekter alltid föregår organisatoriska dito eller kan det motsatta förhållandet också vara giltigt? Kanske är en än väsentligare fråga hur organisatoriska effekter ska definieras. Av den litteratur jag funnit att döma, kan i stort sett allt som inte har med direkt påverkan på individen att göra och som i någon utsträckning berör arbetsorganisationen klassificeras som organisatoriska effekter. Det gäller effekter såväl på medarbetare som följdverkningar av mer strukturell karaktär. En bättre avgränsad och mer välutvecklad begreppsapparat på området vore att föredraga och skulle kanske också underlätta jämförelser mellan olika typer av undersökningar.

Avslutningsvis kan jag inte låta bli att spekulera i vad min analys skulle ha visat om jag använt mig av en annan teoribas. Ett lämpligt och intressant alternativ vore att utgå från feministisk teoribildning och sålunda tolka resultaten med grund i begrepp som gender, maktstrukturer och könsroller. Hur skulle i så fall analysen av exempelvis deltagarnas förväntningar och upplevda effekter se ut?

Referenser

Litteratur

- Alstrup, L., Hedlund, N., & Lohrén, P. (2002). Koll på flödande kunskap. *Personal & Ledarskap, 1*, s. 36.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology, 41*, 63-105.
- Bjurklo, M., & Kardemark, G. (1995). *Kvalifikation i ett personalekonomiskt perspektiv* (Forskningsrapport 95:6 Samhällsvetenskap). Karlstad: Högskolan i Karlstad, Institutionen för ekonomi.
- Bjurklo, M., & Kardemark, G. (1998). *Nyckelord. En nyckel vid kompetensutveckling* (avhandling för doktorsexamen, Stockholms universitet).
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1989). Promoting Reflection in Learning: a Model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (3rd ed., pp. 18-41). Kogan Page: New York.
- Bystedt, S. (2001). *Innovation and Learning – a Theoretical Enquiry into the Relationship between Innovation and Learning* (Pedagogical Reports, No. 20). Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Carlsson, B., Keane, P., & Martin, J. B. (1984). R & D Organizations as Learning Systems. In D. A. Kolb, I. M. Rubin & J. M. McIntyre (Eds.), *Organizational Psychology: Readings on Human Behavior in Organizations* (4th ed., pp. 34-44). Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Clement, R. W. (1982). Testing the Hierarchy Theory of Training Evaluation: An Expanded Role for Trainee Reactions. *Public Personnel Management Journal, 11*, 2, 176-184.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 2). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dilschmann, A., Docherty, P., Henriksson, M., Lundqvist, K., & Stjernberg, T. (1989). *Kompetens i fokus. Lärande som strategi inom statsförvaltningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Dylander, B., & Olesen, K. (1976). *Effekt af medarbejderuddannelsen – en sociologisk undersøgelse af kursuseffekt og implementeringsvanskeligheder*. København: Erhvervspædagogik/Teknologisk Institut.
- Ellström, P. – E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P. – E. (1996). Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I P. – E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (Red.), *Livslångt lärande* (pp. 142-179). Lund: Studentlitteratur.

- Ellström, P. – E. (1997). *Yrkeskompetens och lärande i processoperatörers arbete. En översikt av teori och forskning*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Ellström, P. – E., & Kock, H. (1993). *Kompetensutveckling i offentlig verksamhet*. Ds 1993:65. Stockholm: Civildepartementet.
- Forsberg, B. (1984). *Utbildningsbehov och behovsanalys inom personalutbildning* (Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, nr 81). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Forsberg, B., & Hede, G. (1995). *Hur kan man utveckla lärande i arbetet? Arbetsterapi i utveckling – en utvärdering* (IPF-rapport, nr 24).
- Forsberg, B., Hede, G., Lundmark, A., & Söderström, M. (1984). *Att planera utbildning – en bok om utbildning i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Giertz, B., & Ekstav, C. (1996). *Utbildning med effekt. En utvärdering av pedagogisk grundkurs under åren 1988–92*. Uppsala: Uppsala universitet, Enheten för utveckling och utvärdering.
- Granberg, O. (1998). *PAOU. Personaladministration och organisationsutveckling* (6:e rev. uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2000). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, C. (1994). Antalet utvärderingsmodeller är oändligt... I C. Gustafsson & S. Selander (red.), *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv. En vänbok till Urban Dahllöf* (pp. 13-42). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen, Box 2109, 750 02 Uppsala.
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartley, J. F. (1999). Case Studies in Organizational Research. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide* (4th ed.) (pp. 208-229). Trowbridge: SAGE.
- Holmberg, C. Om forskning. I R. Patel & U. Tebelius (Red.), *Grundbok i forskningsmetodik* (pp. 9-23). Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G. (1981). *Organisationsutveckling genom ledarutbildning. En utvärdering av skolledarutbildningens första utbildningsomgångar* (avhandling för doktorsexamen, Linköpings universitet).
- Hultman, G. (1986). *Visioner och ömsesidig status quo. En ledarutbildnings funktion och process* (LiU-PEK-R-104). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Jerkedal, Å. (1973). *Utbildning och/eller lärande*. Uddevalla: PA-rådet.
- Jerkedal, Å. (1975). *Evaluering av utbildning* (2:a rev. uppl.). Stockholm: Rådet för tjänstemannautbildning inom industrin.
- Krag – Jacobsen, J. (1993). *Intervju. Konsten att lyssna och fråga* (B. Nilsson övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S.-E. Torhell övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1996). Vardagslärande och vuxenstudier I P. – E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (Red.), *Livslångt lärande* (pp. 9-28). Lund: Studentlitteratur.

- Latham, G. P. (1988). Human Resource Training and Development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- Lennerlöf, L. (1986). *Kompetens eller hjälplöshet? Om lärande i arbete – en forskningsöversikt*. Stockholm: Arbetskyddsstyrelsen.
- Lennung, S. - Å. (1972). *Effekter av sensitivitetsträning, del 1: litteraturgenomgång* (Report from the Institute of Education, No. 32). Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lundmark, A. (1985). *Utvärdering av personalutbildning*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Lundmark, A. (1992). *Utvärdering av personalutbildning – principer och metoder* (IPF-rapport, nr 24).
- Lundmark, A. (1998). *Utbildning i arbetslivet. Utgångspunkter och principer för planering och genomförande av personalutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundmark, A., & Söderström, M. (1988). *Personalutbildning och ekonomi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundquist, L. (1993). *Det vetenskapliga studiet av politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (B. Nilsson övers.). Lund: Studentlitteratur (Originalarbete publicerat 1988).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Moxnes, P. (1997). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön* (M. Johansson övers.). Borås: Natur och Kultur (Originalarbete publicerat 1981).
- Neuman, L. W. (1997). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Nilsson, B. (1996). Företagsutbildning – anpassning och/eller utveckling? I P. – E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (Red.), *Livslångt lärande* (pp. 203-226). Lund: Studentlitteratur.
- Nordhaug, O. (1985). *Effekter av personalopplaering. Individ og organisasjon*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Patel, R. (1987). Om olika typer av undersökningar. I R. Patel & U. Tebelius (Red.), *Grundbok i forskningsmetodik* (pp. 52-67). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Tebelius, U. (1987a). Om forskningsprocessen. I R. Patel & U. Tebelius (Red.), *Grundbok i forskningsmetodik* (pp. 41-51). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Tebelius, U. (1987b). Om säkerhet vid insamlande av information. I R. Patel & U. Tebelius (Red.), *Grundbok i forskningsmetodik* (pp. 68-82). Lund: Studentlitteratur.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park: SAGE.
- Rosengren, W. R., & Albert, A. (1986). Training Environments, Work Attitudes and Turnover Intention. *Sociological Inquiry*, 56, 477-497.
- Rönnqvist, D., & Thunborg, C. (1996). Personalutbildning – ett instrument för livslångt lärande? I P. – E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (Red.), *Livslångt lärande* (pp. 180-202). Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, J., & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

- Snyder, R. A., Raben, C. S., & Farr, J. L. (1980). A Model for the Systematic Evaluation of Human Resource Development Programs. *Academy of Management Review*, 3, 3, 431-444.
- *SOU 1991:56*. Kompetensutveckling – en utmaning. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- *SOU 2000:115*. Aktuella trender inom kompetensutvecklingsområdet. Stockholm: Näringsdepartementet & Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I B. Starrin & P. – G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (pp. 11-40). Lund: Studentlitteratur.
- Svenning, C. (1996). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz Förlag.
- Söderström, M. (1981). *Personalutveckling i arbetslivet och återkommande utbildning. Några problem och utvecklingsmöjligheter* (avhandling för doktorsexamen, Uppsala universitet. Uppsala Studies in Education, 17).
- Söderström, M. (1985). *Personalutbildning och personalutveckling. Synsätt – problem – möjligheter* (3:e rev. uppl.). Stockholm: LiberFörlag.
- Söderström, M. (1990). *Det svårfångade kompetensbegreppet* (Pedagogisk forskning i Uppsala, nr 94). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and Development in Work Organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tennant, M. (1999). Is Learning Transferable? In D. Boud & J. Garrick (Eds.), *Understanding Learning at Work* (pp. 165-179). London: Routledge.
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* (2:a rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Wallin, E., Söderström, M., & Hede, G. (1982). *Program för en arbetslivsinriktad pedagogisk forsknings- och utvecklingsverksamhet vid pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 1982-85. PIA-rapport 1* (Pedagogisk forskning i Uppsala, nr 40). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Wolfe, D. M., & Kolb, D. A. (1984). Career Development, Personal Growth, and Experiential Learning. In D. A. Kolb, I. M. Rubin & J. M. McIntyre (Eds.), *Organizational Psychology: Readings on Human Behavior in Organizations* (4th ed., pp. 124-152). Prentice Hall: Englewood Cliffs.

Företagsinternt material

- Sydkraft. (2001). *Årsredovisning 2000*. Malmö: Sydkraft AB.
- Sydkrafts inbjudan till utvecklingsprogrammet, anmälningmaterial, deltagarnas personliga utvecklingsplaner och 'kommunikationsanalyser'.

Appendix 1: Utvecklingsprogram för kvinnor

Här beskrivs bakgrunden till och innehållet av den undersökta utbildningen på Sydkraft i syfte att öka läsarens förståelse av framkomna resultat och gjorda analys. Innehållet bygger på den tidigare refererade informantintervjun och dialogen med min kontaktperson (se 3.2.1), samt ett antal företagsinterna dokument.

I mitten av 1990 – talet inrättades centralt inom Sydkraft en kommitté för samverkan i jämställdhetsfrågor, vilken senare fått namnet Mångfald och Dialog – MOD-gruppen, bestående av representanter för både arbetsgivar- och arbetstagsidan. Då Sydkraft alltid haft en ojämn könsfördelning, idag omkring 80% män och 20% kvinnor, såg man det centralt som viktigt att visa att företaget satsade på sina kvinnliga medarbetare. Därför och som ett led i jämställdhetsarbetet initierade kommittén år 1996 ett utvecklingsprogram för kvinnor. Detta riktade sig till alla kvinnor inom Sydkraft, oavsett position och dotterbolag.

År 2001 gick utvecklingsprogrammet av stapeln för sjätte gången. Liksom tidigare år gavs det efter att MOD-gruppen gett min kontaktperson, tidigare arbetsgivarrepresentant i MOD-gruppen, i uppdrag att anordna en ny omgång av det koncerninterna utvecklingsprogrammet för kvinnor. En inbjudan gick ut på Sydkrafts intranät i november 2000 och sista anmälningdag var 010108. Målen med utvecklingsprogrammet var, enligt såväl min kontaktperson som vad som angavs i den inbjudan som gick ut på intranätet, att *”stärka både deltagaren som person och i sin yrkesroll”*. Inga andra motiv/mål från Sydkrafts ledning uppgavs finnas. I inbjudan angavs även att målgruppen för utvecklingsprogrammet var *”kvinnor inom Sydkraftkoncernen som i samarbete med sin chef vill utveckla sin arbetssituation och yrkesroll”*. Innan utvecklingsprogrammet körde igång erhöll anmälda deltagare en enkät (den sk kommunikationsanalysen), som bland annat tog sikte på deltagarnas mål med utbildningen och vad de önskade att den skulle resultera i, som de ombads fylla i tillsammans med sin chef och sedan skicka till utbildningsledaren.

Enligt min kontaktperson har man från centralt håll inom Sydkraft inte har några särskilda förväntningar på effekter av utvecklingsprogrammet. Som orsak till detta nämns att om alla kvinnliga medarbetare inom Sydkraftkoncernen ska kunna söka programmet, kan det inte finnas några centralt uttalade förväntningar på vad utbildningen kan leda till. En annan orsak uppges vara att det är dotterbolagen som står för kostnaderna för sina respektive deltagare. Om de enskilda dotterbolagen har förväntningar på vad utvecklingsprogrammet kan leda till, är detta något mellan de enskilda deltagarna och deras respektive chefer och inget man från centralt håll inom Sydkraft lägger sig i. Man ser sig snarare som anordnare av själva utvecklingsprogrammet. Vad det kan resultera i är därför inget man hittills har tittat närmare på – varken på individ-, grupp- eller organisationsnivå inom verksamheten.

Ett viktigt inslag har varit att använda sig av en utomstående konsult för genomförandet av utvecklingsprogrammet. Från central synvinkel har detta ansetts nödvändigt, då det i utbildningssituationen kan komma fram personlig och känslig information som deltagarna inte önskar ska föras vidare – varken till centralt håll eller närmaste chef och arbetskollegor inom organisationen. Ingen deltagarspecifik information får därför föras

vidare, varken av de enskilda deltagarna eller den inhyrda utbildningskonsulten, till Sydkraft. Detta var en viktig förutsättning för deltagandet i utvecklingsprogrammet. Användandet av en utomstående konsult har således kommit till stånd för deltagarnas trygghet i utbildningssituationen och då utbildningen riktar sig till kvinnor har det, från Sydkrafts sida, varit viktigt att markera det genom nyttjande av en kvinnlig utbildningsledare/-konsult. Den person som hyrdes in år 2001 är den tredje i ordningen sedan starten och det har av utbildningsanordnaren uppfattats som väsentligt att hon ska ha en ”*personlig och empatisk stil*” för att kunna skapa en avslappnad och förtroendefull stämning bland deltagarna.

Huvudingredienserna i utbildningen har varit desamma sedan 1996, men innehåll och fokus har skiftat något mellan de olika årgångarna beroende på vem som varit utbildningsledare. Det fungerar som så att min kontaktperson sätter ramarna/rubrikerna för utvecklingsprogrammet, varefter utbildningsledaren får tämligen fria händer att utforma dess innehåll. Det har från Sydkrafts sida setts som viktigt att inte styra innehållet allt för mycket, utan en viktig tanke har varit att ge utbildningsledaren stort handlingsutrymme att efter eget tycke forma programmet. Dock har nämnd kontaktperson kontinuerlig kontakt med den inhyrda konsulten innan det slutgiltiga programmet spikas.

De tre stegen, eller delarna, har i sekventiell ordning varit: *Kommunikation och presentation*, *Teamträning och personlig coaching* och *Personlig utveckling*. Detta året har, efter önskemål från deltagarna, ett fjärde steg funnits med (se figuren nedan). Det var en fördjupning eller fortsättning på vad som behandlats under de tre tidigare stegen. Delarna har genomförts på deltagarnas arbetstid som fyra tvådagars internat på en kursgård i Skåne. Det första steget gick av stapeln i slutet av januari/början av februari, det andra hölls i månadsskiftet februari/mars och det tredje i början av april. Det fjärde steget skulle även det ha förlagts till våren 2001, men på grund av tidsbrist förlades det till början av november 2001 istället. I de tre första stegen deltog samtliga tolv anmälda deltagare, men i det fjärde återfanns bara sex av deltagarna. Byte av jobb, föräldraledighet och sjukdom är de främsta orsakerna till att inte alla tolv deltog i den avslutande delen.

Även om utvecklingsprogrammet genomförs i ett flertal steg, bygger närmast följande del i viss mån på vad som behandlats tidigare under utbildningen. Delarna flyter på så vis in i varandra. Deltagarnas egna erfarenheter spelar stor roll för utbildningsinnehållet och dess slutgiltiga innehåll och form kan därför sägas formas efter hand.

Det första steget, Personlig utveckling och coaching, hade som syfte att öka deltagarnas medvetenhet kring den egna personens påverkan på andra och de konsekvenser var och ens personliga ”*stil*” har för individen. Vissa praktiska inslag, såsom förhandlingsträning och ”*coaching*” till varandra ingick också. Det andra steget, Teamträning och personlig coaching, tog sikte på hur deltagarna kunde utveckla förståelse för ett ”*processinriktat arbetssätt*” och skapa nya rollmodeller för användning i skilda situationer. Syftet var att öka deltagarnas medvetenhet om vad som främjar respektive hindrar grupper att nå sina mål, förbättra individernas problemlösningsförmåga, se egna fördelar i gruppsammanhang samt att på deltagarnivå förbättra förmågan till att lyssna och i största allmänhet ”*öppna ögonen för nya val*”. Det tredje steget, Personlig utveckling, hade som syfte att ge deltagarna möjlighet att praktisera de kunskaper de

tillägnat sig under de tidigare stegen. Tonvikten låg på olika feedbackövningar, där deltagarna sinsemellan fick öva på att ge och ta emot återkoppling i allmänhet och inom ramen för diverse gruppövningar i synnerhet. Ökad självinsikt, att våga ifrågasätta och uppmuntra, ge och ta kritik och i största allmänhet utveckla förståelse för mänskligt beteende var väsentliga inslag under detta internatet. Avslutningsvis, med det fjärde steget, en fortsättning och fördjupning av de tidigare stegen, var tanken att med hjälp av återkoppling på ett av deltagarna ifyllt personlighetstest och uppföljning av den personliga utvecklingsplanen, knyta samman utvecklingsprogrammet.

<p>Steg 1: Kommunikation & presentation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personliga presentationer - Coaching - Personlig stil – kartläggning av deltagarnas personliga kommunikationsstilar - Förhandling - Kvinnligt/manligt - Reflektion - Teori & praktik varvas 	<p>Steg 2: Teamträning & personlig coaching</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppen i fokus - Nya rollmodeller för deltagarna skapas - Upplevelsebaserad inläring - Skillnader i HUR vi arbetar i fokus - Utgångspunkt i teorier som FIRO & CAT - Ledarskapsträning - Praktiska problem - Delvis arbete utomhus 	<p>Steg 3: Personlig utveckling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Träning i att leda en grupp - Fokus på personlig återkoppling av den kunskap deltagarna tillgodogjort sig under alla tre stegen - Betoning av det egna initiativet - Författande av personlig utvecklingsplan 	<p>Steg 4: Fortsättning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Återkoppling på gjort personlighetstest - Fördjupning av teamdelen – praktiska övningar - Uppföljning och stöd i den personliga utvecklingsplanen
--	---	---	--

Appendixfigur 1.1. Innehåll i de olika stegen.

Appendix 2: Ramfaktorteoretiska utgångspunkter

I det inledande kapitlet anges att jag i min syn på utvärdering, såsom den tillämpas i uppsatsen, hämtar inspiration från en teoriansats som kommit att benämnas ramfaktorteoretiskt tänkande. Denna del, ramfaktorteoretiska utgångspunkter, kan ses som *min planeringsmodell*. Den ger riktlinjer för vilka områden som tas upp i teorin och sätter på så sätt också vissa ramar för vad som bildar min teoribas utifrån vilken insamlade data tolkas och förstås. Vad innebär då detta och hur avspeglar det sig i uppsatsen?

Lundmark (1992) hävdar att om man vid utvärderingsarbete tar sin utgångspunkt i en planeringsmodell, underlättas arbetet på flera sätt. Hon menar bland annat att detta ökar förutsättningarna till bättre förståelse av utbildningens resultat och effekter och att förslag till förbättringsåtgärder lättare kan utarbetas. Hennes tankegångar, eller planeringsmodell, tar sin utgångspunkt i det synsätt som Dahllöf (Gustafsson, 1994) kommit att benämna ramfaktorteorin¹⁰.

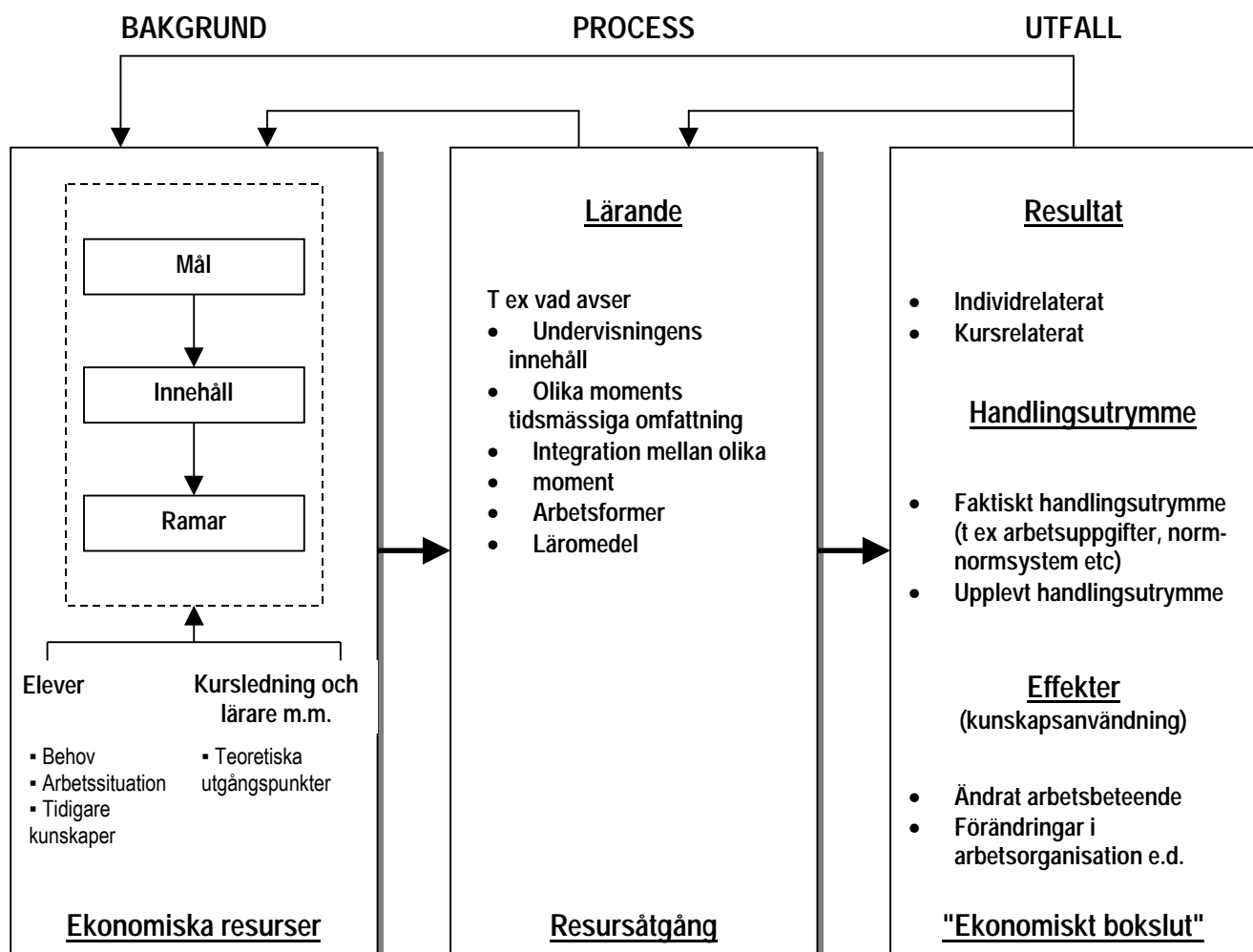
Gustafsson (1994) pekar på att ramfaktorteorin lyfter fram budskapet att en analys av pedagogiska processer, exempelvis en utbildning, bör göras med utgångspunkt i givna ramar. Som exempel på sådana anger hon deltagarnas förkunskaper, tid (för utbildningen) som är avsatt och grupperingen av deltagarna. Vidare menar Gustafsson, utan att mer ingående precisera och definiera sina begrepp, att resultaten uppstår som en konsekvens av de processer som kan förverkligas. Utan medvetenhet om ramarna blir det, hävdar hon, svårt att predicera den pedagogiska processen och dess åtföljande resultat. Samtidigt framhåller hon att man genom kunskap om ramarna lättare kan förutse vilka processer som *inte* kan uppstå och att det i slutändan handlar om hur ramarna uppfattas av inblandade aktörer.

RAMAR —————> PROCESS —————> RESULTAT

Appendixfigur 2.1. Ramfaktorteoretiska utgångspunkter enligt Gustafsson (1994, s. 14).

Andra forskare (exempelvis Forsberg & Hede, 1995; Forsberg et al., 1984; Lundmark, 1985; 1992; 1998) ger uttryck för likartade tankegångar som Gustafsson (1994), men definierar tydligare de i den ramfaktorteoretiska modellen centrala begreppen. Se nedan för en översikt.

¹⁰ Gustafsson (1994) diskuterar huruvida ramfaktorteorin verkligen är en teori eller om det snarare är lämpligt att tala om en "teoriensats". I denna uppsats förs inte denna diskussion vidare, utan det väsentliga är istället att visa på lämpligheten av ett ramfaktorteoretiskt tänkande som utgångspunkt för utvärderingsarbete i allmänhet och av den utbildning jag studerar i synnerhet.



Appendixfigur 2.2. Ramfaktorteoritisk planeringsmodell enligt Lundmark (1985, s. 58; 1992, s. 52).

Inom den pelare som Lundmark (1985; 1992) benämner *Bakgrund* (vad Gustafsson, 1994, kallar ramar), återfinns utbildningens mål, innehåll och ramar samt deltagarnas förutsättningar och kursledningens och lärarnas pedagogiska grundsyn. Lundmark betonar att målen för en utbildning är väsentliga utgångspunkter vid utvärderingsarbete och pekar på att dessa ibland bara är diffust uttryckta och att detta faktum kan försvåra utvärderingsarbetet. Konsekvensen av detta kan, enligt henne, bli att målen uppfattas på olika sätt av skilda intressenter. En viktig distinktion är därför, argumenterar författaren vidare, att försöka skilja uttalade och formella mål från 'faktiska' och mindre tydliga dito. Forsberg et al. (1984) har som åsikt att ramarna påverkar och begränsar utbildningsprocessen och därigenom även utfallet. Exempel på ramar är gruppstorlek, lokaler, om en utbildning¹¹ bedrivs internt eller externt, administrativa resurser och hur väl deltagarna är insatta i utbildningens arbetsformer (Lundmark 1985; 1992). Lundmark menar vidare att för att kunna tolka och förstå information gällande process och utfall, bör informationen kopplas till deltagarnas förutsättningar. Dessa utgörs bland annat av deltagarnas utbildningsbehov, förkunskaper och arbetssituation.

Den andra pelaren i modellen, *Process*, utgörs bland annat av undervisningens innehåll och omfång, arbetsformer, läromedel som nyttjas och hur integrationen mellan olika

¹¹ Lundmark (1985) använder här istället begreppet 'kurs'.

moment i utbildningen ser ut (Lundmark, 1985). Forsberg et al. (1984) framhåller att processdata är av vikt i synnerhet om en utvärdering syftar till att förbättra en utbildning – därav återkopplingspilen mellan Process och Bakgrund.

Utfall (resultat i Gustafssons, 1994, konstruktion) består av tre huvudkomponenter: resultat, effekter och handlingsutrymme (Lundmark, 1985; 1992). Redan i uppsatsens inledningskapitel diskuteras relationen mellan begreppen resultat och effekter och jag förklarar hur jag ser på deras inbördes relation och vilka konsekvenser detta får för uppsatsen. Vad som kan tilläggas är att även en indelning i *individuella* respektive *organisatoriska* effekter av en utbildning kan göras (Lundmark, 1985; 1992). De förstnämnda är relaterade till de enskilda deltagarna och innebär förändrat 'arbetsbeteende', exempelvis kunskapsanvändning och ökat engagemang eller intresse (Forsberg et al., 1984). Organisatoriska effekter har att göra med bland annat förändringar i organisationen och effekter på medarbetare (Lundmark, 1992). Både Lundmark (1985) och Forsberg et al. (1984) tar upp *kursrelaterade* effekter. Dessa inbegriper deltagarnas bedömning av undervisning, arbetsformer, lärare med mera och skulle i modellen även kunna placeras under Process (Forsberg et al., 1984). De kursrelaterade effekterna ligger, så som jag formulerat uppsatsens syfte, utanför uppsatsens fokus och kommer därför inte att behandlas vidare. Avslutningsvis bör handlingsutrymmets betydelse för de olika formerna av utbildningseffekter betonas. Handlingsutrymmet påverkar kunskapsutvecklingen och kunskapsanvändningen (se Ellström, 1992; Forsberg et al., 1984; Lundmark, 1992; 1998).

Appendix 3: Intervjuguide för deltagare

* markerar frågor som tillkommit efter första intervjun

Bakgrund

- födelseår?
- utbildningsbakgrund?
- tidigare anställningar?
- anställningstid på Sydkraft/dotterbolag?
- nuvarande anställning/arbetsuppgifter?
- tidigare gått likartad utbildning som 'utvecklingsprogrammet'?

Utvecklingsprogrammet

- hur/när skedde beslut om ditt deltagande?
- vem fattade beslutet?
- varför önskade du delta?
- hur/när erhöles information?
- vilken information erhöles?
- vad visste du om det faktiska innehållet?
- vilka var dina tankar om utvecklingsprogrammet?
- vad byggde du dina tankar/förväntningar på?
- vad tyckte du om att utvecklingsprogrammet riktade sig bara till kvinnor?
 - påverkat din syn på din egen kompetens/roll som anställd inom Sydkraft?*

Förväntningar/Mål/Behov

- vad ville du få ut av ditt deltagande i utvecklingsprogrammet?/orsak därtill?
 - tankarna från början/utvecklats efter hand som programmet förlöpt?
 - din åsikt? Samklang med:
 - närmaste chefens åsikt?
 - medarbetarnas åsikter?
 - Sydkrafts inställning?
 - påverkar Sydkrafts övergripande strategi utvecklingsprogrammet? hur?*
 - andras uppfattningar?
- dina upplevelser av målen med utvecklingsprogrammet?
 - ”stärka individen som person och i sin yrkesroll”?
 - tonvikt?
 - långsiktiga eller kortsiktiga?
 - din syn?
 - uppfattning om andras (t ex närmaste chefens, Sydkrafts) syn?
 - tydliga?
 - uttalade/dolda från:
 - närmaste chefen?
 - Sydkraft?
 - andra?
 - vems behov upplevde du var i fokus för ditt deltagande i utvecklingsprogrammet?
 - t ex dina, chefens, dotterbolagets, Sydkrafts?/varför?

- kort-/långsiktiga behov i satsningen från:
 - din sida?
 - närmaste chefens/dotterbolagets sida?

Utfall

- **effekter:** vilka?/varför?/hur yttrar de sig?/när?
 - på individnivå:
 - ditt arbete (även kunskaper, färdigheter, intresse, attityd)/karriär (ökat ansvar, avancemang), socialt/privat, psykologiskt (motivation, självkänsla), **annat?**
 - förändring jämfört med *före* utvecklingsprogrammet?
 - ökat yrkeskunnande i befintliga och/eller i nya, mer kvalificerade uppgifter?
 - effekter för både person och i yrkesrollen?
 - användning av/kontakt med andra deltagare? hur?*
 - på grupp-/organisationsnivå:
 - på medarbetare?
 - på dotterbolaget?
 - Sydkraft som helhet?
- de viktigaste effekterna?
- vad beror effekterna på?
- möjlighet att **använda** kunskaperna från utvecklingsprogrammet?
 - upplevt/faktiskt handlingsutrymme?
 - vad/vem hindrar/främjar effekterna? hur sker detta?
 - utbildningssituationen realistisk/verklighetstrogen?*
 - upplevelse av att man som deltagare kan/vill ha användning av kunskaperna privat?*
- dina förväntningar på utvecklingsprogrammet kontra upplevda effekter?
- effekter/resultat i relation till vad som står i den individuella utvecklingsplanen?
- effekter du inte hade förväntat dig?
 - positiva/negativa sådana?
- uteblivna (förväntade) effekter av utvecklingsprogrammet?

Sammanfattning

- kommentarer om utvecklingsprogrammet i sin helhet?
- något att tillägga?