



LUNDS
UNIVERSITET
Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: 620
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
2002-09-09

LEDARUTVECKLING

- en analys av ett program för mellanchefer

Erika Olofsson och Catharina Winther

Handledare:
Viveka Jerndorf

ABSTRACT

- Arbetets art: C-uppsats, 40-60 poäng, inom programmet för personal och arbetsliv med inriktning mot personalutveckling.
- Sidantal: 42
- Titel: LEDARUTVECKLING- en analys av ett program för mellanchefer
- Författare: Erika Olofsson och Catharina Winther
- Handledare: Viveka Jerndorf
- Datum: 2002-09-09
- Bakgrund: Varje år genomförs en mängd ledarutbildningar och utvecklingsprogram där företag, organisationer och kommuner satsar en ansevärd mängd pengar på att få bättre chefer, utan att veta vad det egentligen leder till. För att kunna använda det man lärt sig eller för att överhuvudtaget kunna lära sig något krävs att olika förutsättningar är uppfyllda, såväl före, under som efter en utbildning.
- Syfte: Syftet med uppsatsen är:
– att analysera planering, genomförande och resultat av ett ledarutvecklingsprogram i avsikt att identifiera och förklara styrkor och svagheter samt
– att inför framtida satsningar föreslå och diskutera pedagogiska åtgärder för att öka förutsättningarna för lärande och kunskapsanvändning.
- Metod: För att uppnå vårt syfte valde vi ett kvalitativt tillvägagångssätt i vår empiriska studie. Semistrukturerade intervjuer genomfördes med personer som deltagit i ett ledarutvecklingsprogram. Teorin valdes utifrån resultatet av empirin, varefter de båda ställdes mot varandra.
- Resultat: Förutom programmets starka sidor, fann vi en del områden som skulle behöva utvecklas för att öka förutsättningarna för lärande och kunskapsanvändning. Dessa är främst att det görs en behovsanalys, att det finns reflektions- och handlingsutrymme, samt att man utgår från deltagarnas erfarenheter och kopplar teori till praktik.
- Nyckelord: Ledarutveckling, lärande, kunskapsanvändning, reflektion handlingsutrymme, överföring, behovsanalys, erfarenhet.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 Inledning.....	4
1.1 Syfte.....	4
1.1.1 Pedagogisk relevans	4
1.1.2 Avgränsningar	5
1.2 Disposition.....	5
1.3 Presentation av ledarutvecklingsprogrammet.....	5
2 Metod.....	7
2.1. Utgångspunkter.....	7
2.1.1 Forskningsansats.....	7
2.1.2 Arbetssätt	7
2.2 Genomförande	8
2.2.1 Datainsamling	8
2.2.2 Urval av intervjupersoner	9
2.2.3 Utformning av intervjuguider.....	9
2.2.4 Dokumentation av data.....	9
2.2.5 Bearbetning av data	10
2.3 Källkritik av empiriska källor.....	10
3 Empiri.....	11
3.1 Individrelaterade förutsättningar för lärande.....	11
3.2 Situationsrelaterade förutsättningar för lärande	13
3.2.1 Genomförande och upplägg.....	13
3.3 Kunskapsanvändning.....	17
4 Teori.....	19
4.1 Genomförande	19
4.1.1 Litteratursökning	19
4.1.2 Urval av litteratur.....	20
4.1.3 Bearbetning och tolkning av litteratur	21
4.1.4 Källkritik.....	21
4.2 Utbildning och utveckling av chef/ledare.....	21
4.2.1 Begreppen chef och ledare	22
4.3 Planering av utbildning.....	22
4.3.1 Perspektiv som styr planering och genomförande.....	24
4.4 Vuxnas lärande	24
4.4.1 Lärprocess.....	25
4.4.2 Erfarenhetsbaserat lärande.....	26
4.5 Förutsättningar för lärande	27
4.5.1 Individrelaterade förutsättningar	27
4.5.2 Situationsrelaterade förutsättningar.....	30
4.5.3 Handlingsutrymme	33
5 Analys.....	33
5.1 Planering.....	33
5.1.1 Ett program för chefer/ledare	33
5.1.2 Perspektiv på planering	34
5.1.3 Behov.....	34
5.2 Genomförande	35

5.2.1 Reflektion	35
5.2.2 Erfarenhet	36
5.2.3 Motivation	37
5.2.4 Påverkan	37
5.2.5 Fördelning av programtillfällen.....	38
5.2.6 Feedback	38
5.3 Resultat	38
5.3.1 Kunskapsanvändning.....	38
6 Diskussion	40
6.1 Metoddiskussion.....	41
6.2 Styrkor och svagheter samt förslag till åtgärder	42

1 Inledning

Hur många gånger har vi inte mötts av rubriker som ”Svenska chefer utbildas för miljarder” när vi slagit upp vår morgontidning? Ofta ställer sig såväl journalister som gemene man frågan om cheferna verkligen blivit bättre? Varje år genomförs en mängd ledarutbildningar och utvecklingsprogram där företag, organisationer och kommuner satsar en ansenlig mängd pengar på att få bättre chefer, utan att veta vad det egentligen leder till. För att kunna använda det man lärt sig eller för att överhuvudtaget kunna lära sig något krävs det att olika förutsättningar är uppfyllda, såväl före, under som efter en utbildning. Författare som Kolb (1984), Boud, Keogh och Walker (1985) samt Ellström (1996) poängterar vikten av utrymme för reflektion för kvalificerat lärande. Ytterligare faktorer nämns av Lundmark (1998), som tar upp handlingsutrymme och dess betydelse för lärande och kunskapsanvändning. Även hur väl man kan överföra det man lärt sig i en situation till en annan, vilket Moxnes (1984) benämner som överföring, påverkar lärandet. Saknas dessa förutsättningar får utbildningen inga effekter, cheferna blir inte bättre och miljarder kronor ”kastats i sjön”. Då är inte längre frågan ”blev de bättre?” lika viktig, utan snarare *varför* blev de bättre eller inte? För att svara på den frågan måste man bl.a. undersöka hur man planerar och genomför en utbildning samt vad det är man måste ta hänsyn till för att få ut något av den.

Våren 2002 kom vi genom vårt intresse för ledarutveckling i kontakt med utbildningsansvarige på personalförvaltningen i en skånsk kommun. Kontakten ledde oss till det ledarutvecklingsprogram som ligger till grund för vår uppsats.

Då kommunen i dagsläget håller på att diskutera ett nytt ledarutvecklingsprogram, är det vår förhoppning att vi genom denna uppsats kan bidra till intressanta och relevanta aspekter när det gäller planering, genomförande och resultat av ledarutvecklingsprogram. Därmed vill vi öka möjligheten för framtida meningsfulla utvecklingsinsatser för chefer och ledare inom kommunen.

1.1 Syfte

Syftet med uppsatsen är:

– att analysera planering, genomförande och resultat av ett ledarutvecklingsprogram i avsikt att identifiera och förklara styrkor och svagheter

samt

– att inför framtida satsningar föreslå och diskutera pedagogiska åtgärder för att öka förutsättningarna för lärande och kunskapsanvändning.

1.1.1 Pedagogisk relevans

Grundläggande för det pedagogiska perspektivet är variationen i människors beteende och handlande, d.v.s. att människor handlar olika i liknande situationer. Vidare är relationen mellan vad som är önskvärt och vad som är möjligt att uppnå centralt i pedagogiken (Svensson, 1989). I planering och genomförande av ett program måste man ta hänsyn till människors olika

förutsättningar eftersom människor lär olika, något som ovan nämns som grunden för det pedagogiska perspektivet. Vidare är planering och genomförande avgörande för vilka resultat ett program får i förhållande till vad som varit önskvärt. Att sedan, med bakgrund mot dessa resultat föreslå åtgärder, för att öka förutsättningarna till lärande och kunskapsanvändning, hamnar därmed också inom ramen för vad som är pedagogiskt relevant.

1.1.2 Avgränsningar

Vi har valt att i huvudsak utgå ifrån deltagarnas upplevelser av programmet. Vi kommer med andra ord inte att behandla medarbetarnas eller chefernas syn på vad programmet lett till. Inte heller har vi varit i kontakt med de två konsulter som ledde delar av programmet, då det var deltagarnas upplevelser som skulle stå i fokus. En annan avgränsning har skett i urvalet av intervjupersoner där vi valt att enbart intervjua de deltagare som har liknande organisatoriska förutsättningar. Vi valde även att fokusera på två av ledarutvecklingens tre delar; ledarskapsdelen och projektdelen. Projektet var dock ej så omfattande, vilket gjort att tyngden lagts på ledarskapsdelen. Anledningen till att vi avgränsat oss till de två delarna, var att vi uppfattade att det var här deltagarna hade mest utrymme till individuellt lärande och utveckling, mycket på grund av de arbetsformer som var tänkta att användas.

1.2 Disposition

Vi har valt att låta uppsatsens upplägg följa vår arbetsprocess. Vi presenterar därför först metoden till empirin. Därefter följer empirin och slutligen den teori som valts ut till följd av resultaten av empirin. Orsaken till denna något avvikande disposition, är att den traditionella dispositionen, där man presenterar teori först och därefter empiri, skulle vara missvisande i förhållande till hur studien faktiskt gick till. Vi anser vidare att detta skulle kunna skapa förvirring i förhållande till det som redovisas i metodavsnitten. Vi anser också att vi genom en traditionell disposition skulle föregripa slutsatserna. Då vi fann det intressant att utgå från empirin vill genom denna disposition ge läsaren möjlighet att uppleva studien i den ordning vi genomfört den. Det var en avhandling* som vi läst under vår utbildning som inspirerade oss till detta upplägg.

1.3 Presentation av ledarutvecklingsprogrammet

På personalförvaltningen i kommunen uppmärksammades för några år sedan att det fanns ett stort behov av att vidareutbilda mellanchefer. Det hade gått ett tag sedan de senast hade haft ett ledarutvecklingsprogram. Det hela skedde i samband med ett politiskt beslut som innebar att man organiserade om i kommunen och nya kommundelsnämnder bildades. I och med omorganisationen skedde det en hel del förändringar, bl.a. tillträdde många mellanchefer och arbetsledare flyttades, vilket kunde innebära att de antingen fick färre eller fler medarbetare. Det gjordes ingen direkt undersökning för att se vilket utvecklingsbehov som fanns. Utbildningsansvarige trodde snarare att det hade rörts sig om information som muntligt spridits via förvaltningscheferna. Enskilda mellanchefer tillfrågades alltså inte. Kommunens personalförvaltning skickade därefter ut en anbudsfrågan till olika företag. I denna framgick vilka krav som kommunen ville att programmet skulle uppfylla. Personalförvaltningen fastnade för ett koncept lett av två konsulter.

* Lind- Nilsson, I. (1995). *Kris, kaos och omställning*. Uppsala: Institutet för personal och företagsutveckling.

Ledarutvecklingsprogrammets målgrupp var avdelningschefer, sektionschefer, rektorer, studierektorer, chefer inom fritidsverksamhet, förskola, vård och omsorg. Syftet var *”att under en längre tidsperiod, parallellt med det egna arbetet, få en grundläggande utbildning kring ledarskap och de uppgifter som knutits till detta i kommunen. Stärka deltagarnas förmåga att arbeta med den egna ledarrollen, stödja och utveckla medarbetarna. Stärka ledarnas förmåga att förstå kommunens och den egna verksamhetens uppgifter och att driva utvecklingsarbetet i riktning mot de mål kommunen satt upp”* (Material från personalförvaltningen). Programmet påbörjades i maj 1999 och omfattade 11 dagar ledarskap, 6 dagar faktadel och avslutades i mars 2001 med 6 dagar projektarbete. Innehållet i de olika delarna var följande:

Ledarskapsdel:

- Ledarskap
- Värderingar, etik, moral
- Samverkan internt, externt
- Samtal, kommunikation och presentationsteknik
- Självkännedom
- Psykosocial arbetsmiljö
- Konflikthantering
- Organisationskunskap
- Projektarbete
- Kreativitet och problemlösning

Faktadel (vilken vi valt att inte lägga fokus på):

- Ekonomi
- Personalpolitik
- Inköp och upphandling
- Kommunal juridik

Projektdel:

Med stöd av handledare skulle deltagarna genomföra ett projekt med inriktning på studier mot ledarskap och/eller studier av annan verksamhet inom/utom kommunen.

Kommunen höll själva i faktadelen medan ledarskapsdelen och projektdelen leddes av de två konsulterna. Anledningen till att just de fick uppdraget var att de ansågs ha kännedom om kommunal verksamhet. Programmet kostade 14 000 kr per deltagare, inklusive två internat. Metoden som skulle användas beskrevs med orden: *”Programmet får ses som en löpande lärprocess integrerad i deltagarnas egna verksamheter. Deltagarna tar aktivt ansvar för det egna lärandet. Utbildningsledarnas roll är att skapa lärsituationer och organisera lärandet baserat på erfarenhetslärande (handla, reflektera, dra slutsatser, analysera, tillföra teori etc.)”* (Material från personalförvaltningen). Mellan programdagarna skulle deltagarna arbeta med läsuppgifter, undersökningar, skriftliga redovisningar, kontakt med chefer samt reflektion och spegling.

Målsättningen var att deltagarna efter programmet skulle få:

- Ökad förståelse för förutsättningar och villkor för ledarskap i offentlig sektor.
- Ökad självkänedom och tilltro till den egna förmågan.
- Nya perspektiv på ledarskapets villkor och uppgifter.
- Utvecklad förmåga att leda människor och verksamheter.
- Kontakt med andra ledare och utveckla framtida nätverk.
- Lust att tillämpa det de arbetat med och reflekterat över under programmet.
(Material från personalförvaltningen)

2 Metod

2.1. Utgångspunkter

2.1.1 Forskningsansats

I valet av metod handlar det om att välja den metod som bäst lämpar sig för att belysa det tänkta området (Holme & Solvang, 1991). Den kvalitativa metoden kännetecknas av att den går på djupet istället för bredden, vilket innebär att man oftast föredrar att studera ett fåtal enheter mer ingående (Repstad, 1988). Man försöker förstå människor genom att sätta sig in i hur de upplever världen. Den kvalitativa forskaren söker inte ”sanningen” utan vill hellre skapa sig en detaljerad förståelse av andras perspektiv. Man försöker se saker som om de hände för första gången, genom att inte ta något för givet. Den metod vi använder för att studera människor påverkar hur vi ser dem. För den kvalitativa forskaren är alla perspektiv, omgivningar och människor värda att studera (Taylor & Bogdan, 1984). Enligt Wallén (1996) är kvalitativa metoder nödvändiga i de fall något är vagt, mångtydigt eller subjektivt, såsom upplevelser och känslor. Eftersom vår önskan var att skapa oss en mer ingående och detaljerad förståelse, genom att sätta oss in i hur ett fåtal av deltagarna upplevt ledarutvecklingsprogrammet, var kvalitativ metod lämpligast.

2.1.2 Arbetssätt

Vi började med ett brett, men ganska vagt intresseområde, där vi inte hade någon klar uppfattning om vad det var som skulle visa sig intressant att studera mer ingående. Utifrån den förkunskap vi hade formulerade vi en intervjuguide för att på så sätt täcka upp de områden vi ville ha med. Därefter genomförde vi en rad intervjuer. Genom att bearbeta intervjumaterialet kom vi fram till vad som var intressant att fokusera på. Vi har sedan försökt att förklara detta med hjälp av teori. Syftet med uppsatsen är därmed resultatet av vår bearbetning av intervjumaterialet. Man skulle till viss del kunna beskriva detta som ett induktivt arbetssätt, vilket innebär att forskaren utifrån mönster i insamlad data utvecklar begrepp och skapar sig en insyn i och förståelse för området. Forskaren utgår från vagt formulerade forskningsfrågor och följer en flexibel forskningsdesign. Detta till skillnad från ett deduktivt arbetsätt, där forskaren samlar in data för att bekräfta eller förkasta redan uppställda teorier och hypoteser (Taylor & Bogdan, 1984).

2.2 Genomförande

2.2.1 Datainsamling

Vid val av teknik för insamling av data måste forskaren välja den metod som på bäst sätt hjälper till att besvara det tänkta problemområdet (Patel & Tebelius, 1987). Intervjuer används som ett medel för att förstå människors handlande och uppfattning om sin sociala värld (May, 1997). Utifrån detta ansåg vi att intervjuer gav oss störst möjlighet att utifrån deltagarnas uppfattning om programmet, skapa oss en ingående och detaljerad bild av det. Detta eftersom vi genom denna metod kunde vara flexibla i vårt intervjuförfarande, på så sätt att vi kunde ställa följdfrågor eller fördjupa oss inom de områden som verkade intressanta.

Strukturerad och ostrukturerad intervju utgör ytterligheterna för olika typer av intervjuer. Den strukturerade intervjun består av fasta frågor som ställs i en bestämd ordning, medan respondenten i en ostrukturerad intervju får utrymme att obehindrat tala utifrån sin egen referensram. Genom strukturerade frågor kan man få fram bakgrundsvariabler, medan ostrukturerade frågor ger respondenten större möjlighet att utveckla sina svar, något strukturerade intervjuer inte tillåter. Semistrukturerade intervjuer utgör en mellanform av ytterligheterna och ger forskaren en möjlighet att kombinera dem båda (May, 1997).

Oavsett vilken typ av intervju man gör är det vanligast att göra det som går under benämningen personlig intervju. Den skiljer sig från gruppintervjun, precis som namnet avslöjar genom att möte sker endast mellan forskaren/e och en intervjuperson. Att den används i så stor utsträckning beror till stor del på att den är förhållandevis lätt att få till stånd, personerna måste bara bestämma när och var de ska träffas. Det som kommer fram under intervjun har bara en källa vilket underlättar efterarbetet, då det inte är några problem att se var tankarna härstammar ifrån (Denscombe, 2000).

Vi har valt att använda oss av semistrukturerade personliga intervjuer, vilket gör att vi inte varit bundna vid en specifik struktur eller ordning. Detta för att de intervjuade skulle få möjlighet att utveckla och fördjupa sina svar och vi som forskare skulle kunna ställa följdfrågor. Intervjun skulle ändå vara så pass strukturerad att vi skulle kunna se vissa innehållsmässiga mönster i det respondenterna sagt som skulle kunna väcka frågor och intresse.

Det är viktigt att i god tid upplysa respondenten om faktorer som syftet med intervjun, vilket sammanhang den kommer att användas i, var den kommer att göras och hur lång tid den kommer att ta, samt när den kommer att publiceras. Respondenter bör också informeras om vilka tema eller ämnen som kan komma i fråga under intervjun för att respondenten ska förstå vad som krävs av honom/henne (Krag Jacobsen, 1993).

I vårt brev till de utvalda respondenterna (se bilaga 1) informerade vi om vår avsikt med uppsatsen, hur lång tid intervjun beräknades ta och försäkrade att allt som skulle sägas under intervjun skulle behandlas konfidentiellt. Vi skrev också kort vad som skulle komma att behandlas under intervjun.

2.2.2 Urval av intervjupersoner

Lundmark (1998) skriver att en organisations flexibilitet och verksamhetsinriktning påverkar handlingsutrymmet och därmed möjligheten till kunskapsanvändning. Deltagarna i ledarutvecklingsinsatsen kom från olika verksamheter inom kommunen, vilket skulle kunna innebära väldigt olika förutsättningar för kunskapsanvändning. Genom att inte göra ett urval på bredden över alla yrkeskategorierna begränsade vi uppsatsens omfattning. I vårt urvalsförfarande bland de 26 deltagarna valde vi intervjupersoner med så lika organisatoriska förutsättningar som möjligt, d.v.s. deltagare som hörde hemma inom samma verksamhetsområde. Detta begränsade vårt urval till sex personer. Vi kontaktade dock aldrig den sjätte personen då vi efter den femte intervjun började känna igen mönstren och kände att det i stort inte gav oss mer information än vi redan samlat in och därmed beslöt vi oss för att nöja oss med fem respondenter. Wallén (1996) hänvisar till Glaser och Strauss som med "teoretisk mättnad" menar att man i kvalitativa studier inte intervjuar fler personer än vad som behövs för att kunna se kvalitativa skillnader mot andra fenomen. Vi har även intervjuat utbildningsansvarige i kommunen.

2.2.3 Utformning av intervjuguiden

En intervjuguide utformas genom att forskaren sätter upp ett antal teman eller ämnen som är intressanta och relevanta i förhållandet till syftet. Frågorna är till stor del öppna och behöver inte komma i någon specifik ordningsföljd. Intervjuguiden gör att samtliga respondenter kommer att möta relevanta och likartade ämnesområden. Samtidigt ger de öppna frågorna forskaren och intervjupersonen möjlighet att följa upp frågorna och svaren med nya relevanta vinklar som kommer upp under intervjun (Krag Jacobsen, 1993). För att täcka upp de områden vi ville ha med och skapa oss en helhetssyn av programmet valde vi att utforma en intervjuguide (se bilaga 3) utifrån rubrikerna bakgrund, process och utfall. Bakgrunden omfattar bl.a. deltagarnas förutsättningar, såsom förkunskaper och tidigare utbildningserfarenheter. Processen innefattar bl.a. utbildningens innehåll och omfång, samt de arbetsformer som förekommer. Resultatet av utbildningen, d.v.s. utfallet, är i sin tur en följd av bakgrund och process (Lundmark, 1998). Vi har i huvudsak använt modellen som redskap för att strukturera intervjuguiden, samt sortera de data vi fick in genom intervjuerna.

För att försäkra oss om att inga otydligheter eller svårbegripliga uttryck förekom, samt göra oss säkrare i vår roll som intervjuare testades intervjuguiden på en vän, som gått en ledarutbildning. Kvale (1997) stödjer detta förfarande då man genom att göra en pilotintervju ökar sina möjligheter till en trygg, stimulerande och samspelt intervju.

Vi utformade även en intervjuguide med semistrukturerade frågor till utbildningsansvarige i kommunen. Detta gjordes för att få en förståelse för planeringen av programmet.

2.2.4 Dokumentation av data

Valet av plats för intervjun kan påverka resultatet, vilket gör att man bör välja en neutral plats där respondenten känner sig hemma och man kan undvika att bli avbruten (Repstad, 1988). Vi valde att genomföra intervjuerna på respektive respondents arbetsplats. Vi ansåg att respondenten skulle känna sig väl till mods där och dessutom befinna sig på den plats som var närmast förknippad med utfallet av programmet. Denscombe (2000) skriver att fältanteckningar som görs parallellt med intervjun fungerar som ett komplement till ljudupptagningen. Under intervjun använde vi bandspelare för att inte gå miste om viktig information och för att senare vid bearbetning av data kunna återgå till vad respondenterna sagt. Eftersom vi var två som var med under intervjun hade vi

fördelen att en av oss kunde komplettera med anteckningar medan den andra intervjuade. Denscombe (2000) tar upp att användandet av bandspelare under intervjun kan hämma och besvära respondenten. Eftersom vi var medvetna om detta valde vi att redan när intervjutillfälle bestämdes få respondenternas medgivande.

2.2.5 Bearbetning av data

Det man strävar efter vid kvalitativ bearbetning är att försöka analysera och förstå helheter (Patel & Davidson, 1991). Kvalitativa data kan vidare sägas vara resultatet av en tolkningsprocess. I bearbetning och tolkningen av data spelar forskaren själv och dennes förförståelse en mycket viktig roll, vilket kommer att påverka arbetets utformning (Denscombe, 2000). Detta gör att man vid kvalitativ bearbetning kan gå tillväga på olika sätt och att det därför är viktigt att forskaren noga redovisar hur han/hon arbetat för att läsaren ska kunna följa tillvägagångssättet. Vi är medvetna om den inverkan vår identitet, förförståelse och våra värderingar och har för analysen av intervjudata och att det kan ha lett till att vi gått till väga på ett visst sätt. Till exempel har vi genom vår utbildning kommit att få ett kritiskt förhållningsätt till olika former av konsultledda utbildningar. Vi har dock försökt att vara öppna och lyhörda för olika aspekter och förklaringar både i vår insamlade data och i tolkningen av den. Vi försökte att inte ta något för givet genom att ständigt kritiskt ifrågasätta våra resonemang och synpunkter.

Vid kvalitativ bearbetning är det en fördel att göra en löpande analys av data direkt efter insamlingen. Detta för att veta hur man ska gå vidare och hur man ska hantera eventuell ny information som dykt upp (Patel & Davidson, 1991). Efter varje intervju gick vi därför igenom vad som sagts och vilka funderingar vi hade. Detta för att se om det var något som behövde kompletteras till nästa intervju eller om det var några frågor som behövde bearbetas.

För att underlätta analys av data bör intervjuer alltid skrivas ut. De data som samlas in måste dock organiseras innan de kan analyseras. Det innebär att få likartat format och göra plats för anteckningar. Reflektioner ska sedan antecknas vid sidan av och sökning efter teman och kopplingar påbörjas. Därefter görs en jämförelse och utveckling av de nya förklaringarna i förhållande till de teorier som redan finns (Denscombe, 2000). Vi började med att skriva in alla intervjuerna på datorn. Utöver varje intervjuutskrift samlade vi alla intervjuerna i ett dokument där vi inordnade varje svar under antingen bakgrund, process eller utfall och i de fall det var möjligt under respektive fråga i intervjuguiden. Detta gjorde vi för att skapa oss en bra och tydlig översikt av vad som sagts under intervjuerna. För att kunna följa respektive respondent valde vi även att sätta ut deras förnamnsinitial framför varje svar. Vi lämnade också utrymme för anteckningar under varje svar. För att kunna bearbeta materialet började vi med att läsa igenom utskriften samtidigt som vi allteftersom antecknade när vi hittade tema, mönster eller andra funderingar dök upp. När vi kunde urskilja huvuddragen och de mest utmärkande aspekterna i vårt intervjumaterial blev det tydligare vilket specifikt syfte vårt intresseområde slutligen skulle utmynna i. Därefter började vi söka litteratur inom dessa områden.

2.3 Källkritik av empiriska källor

Eftersom vi inte fått detta uppsatsarbete i uppdrag är vi inte heller i något beroendeförhållande till någon, utan har själva kunnat välja ut respondenterna. Detta minskar risken för att respondenterna

skulle kunna känna sig tvingade att uttrycka sig på ett visst sätt av hänsyn till högre instanser. Forskarens kön, ålder och etniska ursprung samt det ämne som behandlas under intervjun har visat sig ha betydelse för hur ärliga och villiga respondenter är att ge forskare information. Detta betyder att de data som samlats in har påverkats av forskaren själv och dennes identitet (Denscombe, 2000). Det är många faktorer som vi som forskare inte kan påverka, men genom att komma i tid till intervjuerna och vara artiga och lyhörda har vi försökt få respondenterna att känna sig avslappnade och svara ärligt på våra frågor. Vårt ämne som sådant kan inte anses som speciellt känsligt och borde därför inte heller ha påverkat svaren. Tidsaspekten, d.v.s. att det var ett år sedan programmet avslutades kan till viss del ha gjort det svårt för respondenterna att i detalj minnas allt. Thurén (1986) påpekar att ju längre tid som gått sedan en händelse inträffade desto mindre pålitliga blir uppgifterna p.g.a. att man glömmet, omformar händelseförlopp, lägger till detaljer eller blandar ihop händelser. Detta ändrar inte det faktum att de data som insamlats är respondenternas egna upplevelser och uppfattningar av programmet. Vidare så krävs det att det gått en tid sedan programmet avslutats för att kunna se vad insatsen lett till d.v.s. vilken kunskapsutveckling och kunskapsanvändning som skett.

3 Empiri

I följande kapitel följer en redovisning av intervjuresultaten utifrån de teman vi kom fram till under bearbetningen av data. För att förenkla för läsaren och skapa ett flyt i texten kommer vi i fortsättningen att använda benämningarna "programmet" eller "insatsen" som alternativ till ledarutvecklingsprogrammet.

3.1 Individrelaterade förutsättningar för lärande

Respondenternas ålder ligger mellan 45 och 59 år, deras organisationer består av 27-150 medarbetare och de har ett eget ansvar för 24-45 medarbetare. Deras organisationer och arbetsuppgifter påminner om varandra. Alla utom en respondent hade tidigare erfarenhet av ledande positioner i arbetslivet innan de tillträdde den tjänst som de nu har. Deras erfarenhet när det gäller utbildningsinsatser är skiftande, några hade ingen erfarenhet alls av den här typen av utvecklingsprogram medan ett par hade det.

Deltagarna fick kännedom om programmet genom en inbjudan som gick ut till deras förvaltningschefer som sedan distribuerade den vidare till dem. Förutom egen nominering kunde förvaltningscheferna komma med rekommendationer. Förutsättningen för att få delta i programmet var att man var arbetsledare och att man kände ett behov av att delta. Personalförvaltningen förutsatte att förvaltningscheferna tog ett visst ansvar för urvalet. Då det bara fanns ett begränsat antal platser fick inte alla som ville gå programmet plats.

Majoriteten av respondenterna blev uppmanade av sina förvaltningschefer att delta i programmet. En av dessa kände sig tvingad att delta medan de andra kände att de varit delaktiga och överens om beslutet. En av de intervjuade tjtade sig till att få delta.

Huvuddelen av de tillfrågade kände ett stort behov av kunskap inom området ledarskap och de specifika faktakunskaper som har att göra med bland annat förhandling med fack och lönesättning.

En av anledningarna var tillträdet till nytt jobb som krävde nya kunskaper inom dessa områden. Någon påpekade att programmet var en förutsättning för att få gå en annan utbildning och att detta skapade ytterligare motivation. En av respondenterna kände dock inte alls något behov av den allmänna typ av kunskap inom ledarskap som programmet innebar, eftersom respondenten redan genom tidigare utbildning fått denna kunskap. Behovet av att känna till hur kommunen fungerar och vilken roll man har i kommunen som tjänsteman togs också upp. En av respondenterna betonade att förvaltningscheferna borde tala om vad de tycker att de som skickades iväg till ett program behövde utvecklas mot d.v.s. hur de ville att deras chefer skulle vara. Men även att deltagarna skulle kunna säga vad de ansåg sig behöva.

Kommunens förhoppning var att få fram duktigare arbetsledare som skulle känna sig stärkta i sin chefsroll. De skulle även veta var i organisationen de befann sig och vilken roll de spelade i den, samt vem de var där för. De skulle förhoppningsvis även utveckla ett koncepttänkande, som den utbildningsansvarige uttryckte det. Personalförvaltningen hade också en förväntan att man via utbildningen skulle bilda nätverk inom kommunen som senare skulle kunna fungera som bollplank. På frågan vilka förväntningar respondenterna hade på ledarskapsutvecklingen svarade somliga att bli bättre ledare och chefer samt att få prova på saker som de kanske inte hade gjort annars. De förväntade sig också att fördjupa sig inom vissa frågor. En respondent visste vilka brister hon hade och vad som behövde kompletteras och att det sedan var upp till henne själv vad hon skulle få ut av programmet. Den respondent som kände sig tvingad att delta sa att förväntningarna på innehållet inte var höga men att det trots allt skulle bli trevligt att träffa människor från andra förvaltningar. Förväntningar om nätverk mellan olika förvaltningar nämndes även av en annan respondent.

När det kom till möjligheterna att påverka programmet var det en respondent som sa:

”Vi hade säkert kunna påverka både upplägg och innehåll om vi varit överens om något, men ni vet hur det är när man går en utbildning, någon tycker så och en annan så. Det är ju sällan man säger något, man kan ju sitta på en ’skitdålig’ föreläsning en hel dag utan att säga något, utan att öppna munnen och tänka vad är detta för något och de lägger på overheadbilder som man inte vet vad det är för något. Man kan utsätta sig för hur mycket konstigheter som helst utan att säga ifrån, för vi har inte det i vår kultur, vi kan inte säga det på ett bra sätt, utan man bara sitter där och lider eller så sticker man för man säger inte till den här människan att det här var ’skitdålig’, även om det är det man tycker.”

En del respondenter ansåg sig inte kunna påverka programmet då de såg det som ett redan färdigt koncept. De flesta nämnde dock att de med hjälp av en kursvärdering hade en viss möjlighet att påverka under programmets gång. De som förde fram kritik ansåg att kursledarna försökte ta till sig klagomålen genom att lägga upp programmet något annorlunda. De upplevde att tempot i föreläsningarna blev bättre men att de trots omfattande kritik inte blev djupare. Diskussionsgrupperna som ursprungligen var sammansatta av deltagare från olika verksamheter blev efter önskemål mer yrkeshomogena. Någon uppfattade också att man som följd av kritiken förnyade innehållet genom uppdaterad litteraturförteckning. Några sade sig förstå problematiken med att ändra något mitt i programmet och att det alltid är lätt att kritisera, men att man måste acceptera att kursledarna också har en tanke med innehållet och upplägget. En respondent hade

inte velat påverka något, även om det givits möjligheten till det, eftersom personen utifrån de kunskaper denne besatt inte ansåg sig kapabel att förändra, utan tyckte det var bra att bli styrd. Denna respondent hade inte några tidigare erfarenheter av ledarutveckling och kände ett stort behov inom området.

3.2 Situationsrelaterade förutsättningar för lärande

3.2.1 Genomförande och upplägg

Programmet skulle ske inom ramen för arbetet, d.v.s. allt skulle ske på arbetstid. Det var därför enligt utbildningsansvarige viktigt att deltagarnas chefer var medvetna om att vissa arbetsuppgifter måste läggas åt sidan för att programmet inte skulle inkräkta på den egna tiden. Utbildningsansvarige trodde att hur väl det fungerade hade att göra med vilken typ av verksamhet man var satt att leda.

Samtliga respondenter fick ledigt för själva programmet men det var svårare när det kom till självstudier, någon sa att det fick skötas på fritiden medan en annan sa att arbetstiden fick användas till detta. En majoritet av respondenterna nämnde att arbetsbelastningen på jobbet var tung under programperioden. Några sa att det var svårt att hinna med allt och att det hela tiden fanns en känsla av att det låg högar som väntade. En respondent trodde att den stora arbetsbelastningen kunde ha påverkat synen på programmet, att denne ibland kände att vissa saker på programmet var meningslösa och att denne hellre stannat på jobbet och tagit itu med det som fanns att göra där. Även en annan respondent sa att programmet blivit lidande för att det inte fanns tillräckligt med tid. Endast en respondent sade sig ha fått en vikarie vid ett tillfälle. En av dem som sa att arbetsbelastningen var väldigt stor sade sig dock ha fått bra hjälp av sin förvaltning och sa att chefen varit oerhört tillmötesgående eftersom han insett vikten av insatsen.

På frågan vilka förutsättningarna var att tillgodogöra sig programmet svarade en respondent

”Det finns ingen ledighet, allt sådant får man göra på sin arbetstid, så det var tufft, jag gick ju två utbildningar samtidigt som gick parallellt med varandra och jobbet. Sedan var det upp till mig att hitta hål där jag kunde sätta mig, men det är svårt, det är ett stort problem det här när man utbildar folk att man gör det 'från höften', man tillsätter inte tid utan att man säger att det är upp till var och en och det är det ju, men det är inte så lätt.”

De flesta menade att det egna engagemanget under utvecklingsprogrammet hängde samman med belastningen på arbetsplatsen (ju större arbetsbörda desto mindre engagemang), ett par nämnde att de var tvungna att sälla bland informationen de fick och prioritera det som de ansåg var viktigast. Några respondenter ansåg att deras engagemang under programmet varit lågt.

Tidsproblematiken kom även in när det gällde omgivningens bemötande under programperioden. En respondent uttryckte det så här:

”Personalen tyckte knappt jag var här. Jag har inte blivit lidande av att någon har anklagat mig för någonting, men det är klart att de tyckte det var tråkigt, de

tycker ju om när man är i huset. Arbetsplatsen är uppbyggd så att man ska ha sin arbetsledare, man vill ju gärna ha den på avdelningen långa stunder varje dag, men så blev det ju mindre och mindre eftersom organisationen blev större och har man dessutom något att göra utanför så blir det ju lidande ju, självklart ju. Detta påverkade utbildningen och gjorde att jag kände en stor press. Det skulle varit en stor vinst om man varit tjänstledig.”

Även några av de andra respondenterna beskrev sina kollegors reaktioner med uttryck som ”*jag trodde du var här*” eller att de undrade var de var någonstans. Dock påpekade de flesta att deras chef eller medarbetare varit positiva eller verkat intresserade av att de gick programmet.

Några menade att det var upp till var och en hur stor arbetsbördan från ledarutvecklingsprogrammet blev. De menade att de själva var tvungna att sätta gränserna. En respondent menade att arbetsbördan blev som denne förväntat sig och påpekade vikten av att ta hela inläsningsdagar för att hinna med. En av de intervjuade tyckte inte att arbetsbördan var särskilt stor. Några nämnde projektet som det mest betungande i programmet, men en av dessa nämnde åter igen att det här var upp till var och en hur svårt man ville göra det.

En majoritet hade föredragit om ledarutvecklingsprogrammet varit mer intensivt och därmed sträckt sig över en kortare period istället för utspritt över två år. Det skäl som kom upp var bl.a. att det hade behövts tid för att varva ner och att de korta programtillfällena gjorde att man aldrig kunde släppa tankarna på arbetet utan att man mest tänkte på allt som behövde göras. Ett par respondenter var något mer positiva till dagarnas fördelning och menade istället att det var nödvändigt med denna uppdelning för att parallellt klara av belastningen på arbetsplatsen. Ytterligare ett argument som kom upp var att det genom denna uppdelning fanns tid att smälta den information de fått, samma person tillade dock att programmet trots allt kunde kortas ner en aning.

3.2.1.1 Ledarskapsdelen

Åsikterna gick isär när det gällde ledarskapsdelen. De positiva intrycken handlade om att den var spännande, intressant och att det var den del som de haft mest nytta av. Någon tyckte även att den ledde till att de fick en klarare bild av sig själv som ledare och vem man är. Samma respondent tyckte att man kunde dra paralleller till sitt eget arbete, vilket breddar ens ledarskap och gör att man blir medveten om vad som händer. De som upplevde den negativt tyckte att vissa delar hafsades igenom, att ledarskapsdelen saknade djup och att det behövdes nya friska tankar eftersom mycket av det som togs upp var föråldrat. Kommentarer som ”*...går aldrig på djupet, man försöker inte hitta metoder för att lösa problemen, vi berättade bara om själva problemen*” dök upp under en intervju. Ledarskapsdelen beskrevs också som ett nedsläpp i verkligheten på så sätt att man tog upp en sak och ”tyckte en massa” runt omkring den utan att titta på sammanhanget eller göra en analys. Samma respondent påpekade bristen på en röd tråd. När det gällde innehållet så ställde minnet till en del men någon hade önskat mer tid till avsnittet om ”*moral, etik och värderingar*”, medan en annan tyckte att det var mindre inspirerande när man ändå håller på med sådant varje dag. En mindes särskilt det avsnitt som behandlade en själv som ledare och det som handlade om människor i grupp eftersom det var flera saker som till exempel ”*Vad händer med en när man får makt?*” som denne respondent överhuvudtaget aldrig funderat över. Någon tyckte att man hade stor nytta av avsnittet ”*konflikthantering*” eftersom det uppstår en mängd konflikter när man har många anställda. När det gällde innehållet i stort tyckte somliga att det mesta var bekant sedan tidigare och att det inte satte några djupare spår, någon förklarade det med tidigare

erfarenheter. Däremot upplevde någon det lärorikt att få reda på att liknande problem som man själv hade fanns på andra ställen i kommunen. När det gäller ledarskapsdelen påpekade någon att man aldrig kan bli fullärd när det gäller ledarskap utan att man hela tiden lär sig nya saker.

Ledarskapsdelen innehöll också olika typer av ledarskapstester. En av respondenterna var mycket kritisk till bristen på uppföljning och återkoppling efter de genomförda testerna. Respondenten menade att det hade krävts mer handledning och analys av resultatet annars kunde den här typen av tester göra mer skada än nytta. Majoriteten av respondenterna berättade att de endast fått ut en svarsmodell som diskuterats. En respondent var inte speciellt rodd av testerna och tyckte de snarare hörde hemma på fester. Ytterligare några tyckte de var bra och fungerade som ett kvitto på hur man var. En av de mest kritiska respondenterna lyfte fram ett av testerna som bra och menade att det gav bra feedback. Det var ett test som skulle fyllas i av såväl deltagaren, dennes chef och en medarbetare. Även en annan av respondenterna tyckte att det var både bra och intressant när man gjorde den typen av övningar där man först fick bedöma sig själv och någon annan sedan fick göra samma bedömning.

Kursledarna hade för den utbildningsansvarige på kommunen beskrivit sitt arbetssätt som lärande och reflekterande. Kursledarna beskrev vidare i sitt svar på anbudet hur de tänkt sig upplägget. Man skulle arbeta med på förhand fastställda arbetsuppgifter och föreläsningar samt grupparbeten kring olika frågeställningar.

Föreläsningar

Någon beskrev föreläsningarna som ett gammaldags förmedlande av kunskap medan en annan föredrog detta, som denne kallade det, klassiska sätt att undervisa. Den första respondenten hade mer erfarenhet av utbildning än den sistnämnda. En respondent menade att det blev krystat då det under föreläsningarna skulle försökas hitta en röd gemensam tråd mellan de olika yrkesgrupperna som fanns representerade på programmet. En efterfrågade rollövningar i områden som konflikthantering och svåra samtal. Några påtalade bristen av uppföljning, att papper delades ut med uppmaningen: *”läs det här till nästa gång”* men att det sedan inte följdes upp. Någon hade önskat sig uppföljning i form av diskussioner och påpekade att bristen på uppföljning gjorde att man glömde det man läst. Även en annan respondent tog upp att denne lagt ner mycket jobb på en uppgift som inte följdes upp, vilket ledde till att respondenten slutade göra dem.

En av respondenterna påpekade bristen på struktur i det material som delades ut, vilket gjorde det svårt att få grepp om. Även när overhead visades sa respondenten att de bara satt och skrev utan att veta om de senare skulle få overheaden upptryckt och fick de den så var det gången efter. Respondenten önskade att allt färdigtryckt material delats ut i början av programmet så att de inte behövde oroa sig för att de missade något. Även en annan av respondenterna tog upp problematiken med materialet:

” ...man hade en genomgång med overhead och då antecknade jag ju, för man antecknade oftast febrilt, man hade inte overheaden [...] De visade massor av overhead men vi fick dem inte, utan vi fick en massa andra papper som aldrig gicks igenom, så då blir det att man tar papperna. I slutet, efter vi klagat fick vi overheaden stencilerade, eftersom man antecknade hela tiden och missade en massa. Vi sa vi måste ha det här.”

Gruppdiskussioner

Enligt respondenterna var de indelade i grupper på 4-6 personer. Grupperna bestod främst av deltagare med olika yrken och erfarenheter men det förekom också, framförallt efter kursvärderingen yrkeshomogena grupper. På frågan vad de ansåg om gruppdiskussionerna svarade en respondent:

”Jag tyckte det var bra, det enda jag tyckte var att det ibland var alldeles för mycket grupper, att vi kunde sitta hela dagen med det. Då kan man fråga sig lite, eftersom man var två som höll i kursen samtidigt, medan vi satt och jobbade självständigt hela dagarna. Jag tänker rent ekonomisk i dagens läge när man sätter pengar på allt, till och med på barnen, att det var rätt så överflödigt kan tyckas när vi jobbade helt självständigt. Det tog rätt mycket tid att fördela sig i grupper och återsamlas, men jag tycker det är bra också, så det kan vara svårt ibland eftersom jag tyckte att det var lite ’slösigt’. Det var väldigt mycket grupparbeten och diskussioner.”

Flera respondenter ansåg precis som ovan att det var för många och för långa grupparbeten och diskussioner. Det kom också upp önskemål om att man hellre hade haft mer aktuell forskning och fler vanliga föreläsningar, t. ex. med gästföreläsare.

En respondent uttryckte frustration över att bli tillsagd av kursledarna vad som skulle diskuteras och att de andra i gruppen sedan inte hade samma problematik på sin arbetsplats, vilket gjorde att personen inte visste hur det skulle tillämpas. Respondenten sa också att det ofta blev så att de inte diskuterade det som skulle diskuteras. En del ansåg att diskussionerna var mer givande när deltagarna i grupperna var mer homogena. Ett par respondenter nämnde att de tyckte att kursledarna uppvisade en viss brist på engagemang under gruppdiskussionerna. En av dessa uttryckte sig så här:

”De var ganska långa (gruppdiskussionerna vår anm.) vi tyckte väl att det blev lite väl lång tid i inte så särskilt engagerade uppgifter, så viss brist på engagemang från kursledarna. Man kunde byggt upp det bättre. Ibland kändes det som en halvdag hade varit bättre än en heldag [...] Ja alltså om det nu var så att det var en föreläsning och vi sedan fick en uppgift att lösa i vår grupp så tittade vi då på klockan...halv tolv...HALV TOLV! Ska vi sitta ända till halv tolv, då kan vi säga halv elva istället...ja så där, det kändes inte riktigt engagerat från kursledarnas sida på den biten.”

Utbildningsansvarige menar ett det var en pedagogisk tanke att inte skilja olika yrkesgrupper åt. Syftet med en blandad grupp var att trots att de arbetade under skiftande omständigheter skulle de få ett utbyte och lära av varandra. Några av respondenterna menade att deras erfarenhet togs tillvara på under programmet, ytterligare några av respondenterna nämnde specifikt att detta framför allt skedde under gruppdiskussionerna. En respondent tyckte inte alls att dennes erfarenhet tillvaratogs på programmet.

3.2.1.2 Projekt

Det var enligt respondenterna ganska fria ramar för de projekt som skulle genomföras. Det var meningen att man skulle utreda något man var intresserad av, helst kopplat till den egna

arbetssituationen. Detta skulle sedan presenteras i form av en rapport, samt en muntlig framställning. Det började med att alla fick spåna över intressanta ämnen till projekt, varefter lappar sattes upp och man antecknade sig efter intresse, vilket resulterade i grupper på 2-3 deltagare.

Kursledarna var handledare för projektet, vilket enligt respondenterna fungerade väldigt bra. Handledarna kom med synpunkter, tips och idéer och försökte hjälpa till att diskutera fram upplägg eller handlingsplaner för projektet. I de fall det behövdes, försökte handledarna även leda projektgrupperna på rätt kurs. Respondenterna hade cirka tre handledningstillfällen och däremellan fick de själv lägga upp hur de skulle arbeta. Vissa träffades flera gånger tillsammans i gruppen, såväl arbetstid som kvällstid användes till projektet. Det förekom också uppdelning av arbetet gruppmedlemmarna emellan och utöver träffar hölls kontakten via telefon och email. Arbetet med projektet sträckte sig över nästan ett halvårs tid även om tiden som lades ner varierade, vissa sade sig ha lagt ner väldigt mycket tid medan andra inte använde mer tid än vad som stått på schemat. Medan vissa av projekten var praktiskt genomförbara på arbetsplatsen var andra av mer teoretisk och allmän art.

Det var enligt programmaterialen meningen att deltagarna vid redovisningen av projekten skulle få samma kunskap som de som redovisade. Vid redovisningen var förvaltningscheferna närvarande i den mån de hade möjlighet till det. Varje grupp fick 1-1 ½ timme till förfogande för att redovisa sitt projekt. Vissa presenterade det rakt upp och ner medan andra använde diskussioner och andra presentationsformer som bild- och rollspel. En av respondenterna beskrev redovisningen av projektet som examensprovet för utvecklingsinsatsen. Många sa att de under redovisningen tog åt sig av de övriga deltagarnas projekt olika, beroende på ämnesval. En del projekt ansågs vara intressanta, men utan egentlig behållning för övriga deltagare, många gånger kunde de inte göra en koppling till det egna arbetet. Kvaliteten på projekten var också mycket skiftande. Samtliga respondenter sa att de inte haft någon, eller i så fall ytterst lite användning av övriga deltagares projektarbeten, orsaken tycktes vara att de flesta var specifikt skrivna för just deras egen arbetsplats och situation. Ett projekt nämndes dock av ett antal respondenter som värdefullt oavsett arbetsplats. Att deltagarna skulle sitta inne med samma kunskap som de som redovisade sitt projekt verkade enligt respondenternas uppfattning inte ha slagit igenom.

Respondenterna har använt sig av sina projekt i olika grad, några nämnde att det blev förutsägbart och har därmed inte använt sig av det i så stor utsträckning, medan flera menade att de fått ut väldigt mycket av sina projekt. En respondent tyckte att projektet kändes som "*ett nödvändigt ont*" och att det inte riktigt hängde samman med ledarskapsdelen. De mest nöjda respondenterna sa att de hade lagt ner mycket tid på projektet och att det var något de länge velat göra, men inte tidigare haft möjlighet att avsätta arbetstid till.

3.3 Kunskapsanvändning

Den utbildningsansvarige tror att en förutsättning för att programmet ska ge utdelning är att deltagarna kan identifiera sig i arbetssituationen, att de känner tillit och trygghet i gruppen, att de kan diskutera problem, sina egna brister i rollen som ledare samt att känner att de är en del av programmet.

Det har gjorts kursvärdering i form av enkäter men ingen mer omfattande uppföljning för att ta reda på vilket avtryck utvecklingsprogrammet gett i verksamheten. Det är en brist anser utbildningsansvarige. Vi har tagit del av kursvärderingarna, dock efter det att vi genomfört våra intervjuer. Då de inte tillfört någonting nytt till vår uppsats har vi inte gått närmare in på dem. Resultatet av insatsen anser den ansvarige har blivit att fler har insett kopplingen till kommunen, d.v.s. att de fått ett koncerntänkande. Genom programmet fick också deltagarna en förbättrad kunskap om de regelverk som styr kommunen såsom kommunal juridik, personalpolitik och arbetsrätt. Utbildningsansvarige har fått intrycket av att många upplevt detta som mycket värdefullt. Om programmet hade planerats idag hade dock den ansvarige även velat ha med moment som omvärldsanalys och arbetsmiljö.

Flera respondenter sa att de antagligen använde sig mer av det de lärt sig under programmets gång än de var medvetna om. Någon sa att det är svårt att peka på något speciellt, men att de fått kunskaper om hur man ska gå till väga i olika situationer. Här nämndes ren praktisk kunskap som att komma ihåg att stänga av telefonen vid besök. En tog upp strategiskt tänkande; *"...att kunna föra fram en sak och få den genomförd på det sätt man vill"*. Detta tänkande användes också i konfliktsituationer; *"...så att man inte säger en sak vid ett tillfälle och en annan vid ett annat tillfälle"*, d.v.s. att vara tydlig i sitt budskap. Även vad man säger i känsliga samtal kom upp som värdefullt. En respondent sa att trots att ledarskapsdelen kändes ytlig så hade den funktionen att deltagarna fick upp ögonen för vad ledarskap är. Några påpekade värdet av ett nätverk i kommunen och vilken användning de haft av det, även respondenter som inte haft någon nytta av det kände en trygghet i att veta vilka som skulle kontaktas om det behövdes, kommunen hade m.a.o. fått ett ansikte. Den respondent som inte ansåg att nätverket gett särskilt mycket motiverade det med att i de situationer denne behövde kontakta någon inom en förvaltning, så var det inte personer i ledande ställning som behövde kontaktas. En respondent sa att vad denne har användning av från programmet beror på arbetssituationen; *"ena dagen är det problem med personalen och då använder man det man lärt sig om det, en annan dag använder man något annat"*. Samma respondent trodde sig inte ha klarat av sitt nya arbete utan programmet. En annan respondent ansåg sig trots den ursprungliga viljan att gå programmet inte behöva det, eftersom det inte gav något nytt.

Några sa att programmet lett till att de kände sig säkrare i sin roll som ledare och att de blivit mer medvetna om hur man betar sig och gör i vissa situationer. En respondent nämnde situationer som konflikt- och stresshantering. Samme respondent sade sig numera kunna prata utan att gå i försvar, vilket tidigare ansågs som ett stort problem för respondenten. En respondent tog upp nyttan av praktiska knep som hur man drar igång en arbetsgrupp eller utvärderar och att lära sig tänka som en ledare. En annan hade insett att alla har olika lär- och ledarstilar, vilket gjort respondenten mer medveten om hur föreläsningar och mottagandet fungerar. En av respondenterna sade sig blivit bättre på att lyssna av människor och ha fått en vidare syn på sig själv som ledare genom att ha träffat människor från olika förvaltningar med olika bakgrund.

På frågan hur programmet påverkat respondenternas syn på ledarskap svarade en att det blivit lättare att se hur en bra eller dålig ledare är. En annan sa sig blivit mer ödmjuk som ledare och fått mer respekt för hur svårt det är att vara ledare och vilka möjligheter som finns. En av respondenterna ansåg att programmet bidragit till att insikten att man inte behöver klara allting själv, utan även behöver sin stab. Ett par respondenter visste inte hur insatsen påverkat deras syn

på ledarskap eller ansåg att den inte gjort det, en av dessa hade från början inte velat gå programmet.

På frågan i vilken mån respondenterna ansåg sig ha uppnått de förväntade målen med programmet var responsen till största del positiv. Samtliga ansåg sig ha ökat förståelsen för förutsättningar och villkor för ledarskap i offentlig sektor. Huvuddelen tyckte att de fått en ökad självkänedom och tilltro till den egna förmågan samt fått nya perspektiv på ledarskapets villkor och uppgifter. Några tyckte att de utvecklat förmågan att leda människor och verksamheter medan någon var osäker eller tyckte att det fick någon annan avgöra. Somliga tyckte att de utvecklat framtida nätverk medan andra var tveksamma om det skett. Huvuddelen, dock inte alla kände lust att tillämpa det de arbetat med och reflekterat över under programmet. Anledningen till bristen på lust att tillämpa det som arbetats med sa en av respondenterna berodde på att en del av det som togs upp under programmet kändes föråldrat.

Trots mycket kritik beskrev flertalet av respondenterna helhetsintrycket av programmet som positivt, att kvaliteten var över genomsnittet och att det var roligt och lärorikt att lära känna kollegor i liknande situationer. En respondent ansåg sig dock ha klarat sig utan ledarskapsdelen och en annan som var mindre positiv, förutom till nätverket, hoppades ändå ha fått ut något av programmet, om inte annat för att det kostade kommunen en hel del pengar.

Beroende på vilken inställning respondenterna hade till programmet hade en del absolut velat gå det om de vetat det de vet idag, medan andra inte hade velat gå det. En respondent har idag blivit mer kritisk när det gäller utbildningars innehåll.

4 Teori

Vi inleder teorikapitlet med en redogörelse för hur vi gått tillväga i sökning, urval och bearbetning av litteratur. Därefter följer de teorier som valts ut till följd av bearbetningen av intervjumaterialet.

4.1 Genomförande

4.1.1 Litteratursökning

För att söka litteratur utgick vi från LIBRIS; den internationella databasen och LOVISA; Lunds universitets databas. Sökorden vi använde oss av var *lärande, lärande i arbetet/arbetslivet, utbildning, personalutbildning, ledarskap, ledarutveckling, kompetensutveckling, reflektion, handlingsutrymme, lärostilar, lärprocess, kunskapsutveckling, kunskapsanvändning, feedback, förutsättningar för lärande, erfarenhetsbaserat lärande, inläringsteori, undervisningsmetodik planering, motivation, grupper, grupprocess, grupparbete* och *självbild*. Dessa sökords engelska motsvarigheter som *management development, experiential learning* och *learning style* användes senare även vid artikelsökning i ELIN; Lunds universitets elektroniska bibliotek för sökning efter artiklar och EBSCO; Social och Beteendevetenskapliga bibliotekets elektroniska tjänster. Dessutom fann vi en del litteratur genom att botanisera i hyllorna på biblioteken samt genom vår handledare som tipsade oss om relevant litteratur. Vi använde oss även av referenslistor i

uppsatser som behandlat liknande problemområden och en del av den litteratur vi kommit i kontakt med under vår utbildning.

Eftersom teorin valts utifrån bearbetningen av intervjumaterialet har sökning efter litteratur skett successivt under arbetets gång. Allteftersom den empiriska studien ökat förståelsen för vårt ämnesområde har vi sökt och tillfört ny relevant litteratur till uppsatsen.

4.1.2 Urval av litteratur

Redan i sökningen genom databaserna och på biblioteken gjordes ett första urval. Genom att se till titlar, innehållsförteckning och i de fall det fanns abstract, sammanfattningar eller perspektiv kunde vi välja bort den litteratur som saknade relevans för vårt syfte. I den litteratur som återstod använde vi sedan referenslistorna för att kunna söka vidare direkt på författare och titlar. Nackdelen med detta förfarande kan vara risken att fastna i ett nät där olika forskare och författare hänvisar till varandra, vilket kan leda till att man endast får ett perspektiv på ämnesområdet. Fördelen är att man på ett förhållandevis smidigt sätt får nya och relevanta källor till sitt arbete. Urvalet av litteratur har skett efter följande kriterier:

Bred litteraturbas

Vi har försökt skapa oss en bred litteraturbas genom att använda oss av såväl svenska som utländska författare, äldre och yngre litteratur samt artiklar.

Vetenskaplighet

Vi har försökt se till litteraturens vetenskaplighet på så sätt att vi valt bort den litteratur som saknat referenser och litteraturförteckning samt försökt välja litteratur som baserats på forskning (detta gäller inte materialet från personalförvaltningen). Vidare har vi tagit hänsyn till följande kvalitetskriterier:

Kvalitet

- *Tendens* handlar om huruvida en källa är opartisk eller ej. I regel innehåller de flesta källor någon form av tendens eftersom det är svårt att vara helt opartisk (Thurén, 1986). Genom att jämföra olika källor som behandlar liknande område samt vara medvetna om författarnas perspektiv försökte vi skapa bra förutsättningar för en analys. Huvuddelen av vår litteratur utgår från ett pedagogiskt perspektiv, men vi har även källor med en socialpsykologisk och psykologisk inriktning.
- *Äkthet* syftar på om källan är det den utger sig för att vara, d.v.s. om den är äkta eller uppdiiktad (Thurén, 1986). Genom att titta på faktorer som författarens status och yrke har vi försökt se hur trovärdig författaren och därmed litteraturen är. Dock hänvisar Alvesson och Sköldberg (1998) till Broad och Wade som påpekar att även framstående forskare ägnar sig åt förfälskning. Även här försökte vi i den mån det var möjligt att jämföra olika källor för att se om källan var äkta eller ej.
- *Beroende* handlar om huruvida källan är beroende av andra källor. Genom att ta reda på varifrån de resonemang som redovisas kommer ifrån eller grundar sig på kan man fastställa detta kvalitetskrav (Thurén, 1986). I de fall vi fått tag i primärkällan har vi använt denna och det har tydligt redovisats vad resonemang och förklaringar bygger på. Vi har även använt en del sekundära källor. En del av vår litteratur kan dock ses som både primär och sekundär då

författarna bygger en del av sina slutsatser på andras forskning samtidigt som de även för fram egna teorier. Då dessa är beroende av andra källor har vi i dessa fall precis som ovan försökt att inte förlita oss på endast en källa utan gjort jämförelser källor emellan.

4.1.3 Bearbetning och tolkning av litteratur

Vi började med att skapa oss en helhetsbild av litteraturen genom att läsa innehållsförteckning och inledning. Därefter skummade vi igenom litteraturen för att finna kopplingar till de begrepp, teman och kategorier vi kommit fram till genom vår bearbetning av intervjumaterialet. Dessa fick sedan utgöra ramarna för litteratursökningen. Backman (1998) påpekar behovet av ledmotiv då det i bearbetning och sammanställning av litteratur finns en risk för att forskaren enbart rabblar upp en mängd teorier utan att använda några ramar eller någon strategi. Eftersom forskaren utgår från sina egna erfarenheter är det lätt att gå miste om relevant forskning och istället se det man vill se. För att undvika att vi fastnade i fällan att endast ta upp de aspekter av forskningen som stämde överens med vårt intervjumaterial, försökte vi vara öppna för vad texten hade att säga och ta upp även den forskning som inte var direkt anpassad till intervjumaterialet.

4.1.4 Källkritik

I början av vårt sökningsförfarande utgick vi från för allmänna begrepp, vilket gjorde det svårt att få något djup i teorikapitlet. Efterhand som vi kunde urskilja olika begrepp sökte vi istället direkt på dessa, vilket specificerade sökningen och gav oss ett annat djup.

Vi är medvetna om att vi påverkats av den litteratur som används på pedagogiska institutionen i Lund. Vidare var Studentlitteratur frekvent förekommande när vi sökte litteratur. Då Studentlitteratur säkert har vissa kriterier i sitt val av litteratur kan detta ge en något snedvriden litteraturframställning. Vi har dock försökt att väga upp denna litteratur med annan.

Vi har inte i den mån vi önskat lyckats hitta forskningsbaserad litteratur. Detta gäller t.ex. den bok skriven av Kolb och Fry där resonemanget kring Kolbs lärcirkel behandlas. Detta har gjort att vi istället använt oss av Boud, Keogh och Walkers tolkning. I de fall vi använt oss av sekundära källor är vi medvetna om den eventuella snedvridning som kan förekomma då det finns risk att författaren misstolkat primärkällan eller anpassat tolkningen till sitt eget syfte. Vi har även i dessa fall försökt göra jämförelser med andra källor.

4.2 Utbildning och utveckling av chef/ledare

Olika former av utbildning inom arbetslivet har de senaste åren ökat i omfattning och de har även utvecklats på många sätt, bl. a. genom att i allt högre grad samordna olika verksamheter. Utbildningarnas innehåll har blivit allt bredare och innehåller ofta moment som ledarskap, samverkan, arbetsmiljö- och medbestämmande samt utveckling av organisation och arbetsrutiner (Forsberg, Hede, Lundmark & Söderström, 1984). Dagens ledare möter många nya utmaningar i och med att deras organisationer förändras. Detta ställer höga krav på ny kompetens hos dem. Bland metoderna för att utveckla ledare nämner Yukl (1998) ”training programs” och ”developmental activities”. De flesta ”training programs” äger rum utanför arbetsplatsen under en begränsad tidsperiod. ”Developmental activities” däremot är vanligtvis inbyggda i vanliga arbetsuppgifter. Det sistnämnda kan finnas i många olika former, t.ex. kan det innebära att en chef eller medarbetare fungerar som coach eller att en person med högre befattning är mentor. En tredje utvecklingsmetod som Yukl (1998) tar upp består av ”självtvecklande aktiviteter”, som individen

själv ansvarar för. Det kan t.ex. handla om att läsa böcker och att därigenom utveckla kunskap inom befintlig forskning på området. Hur effektiva olika ledarutvecklingsinsatser är beror till stor del på vilka förhållanden som råder i organisationen och om de hindrar eller uppmuntrar lärandet av ledarskapsfärdigheter.

I litteraturen kan träning, utbildning och utveckling många gånger framstå som synonymter. Med begreppet utbildning avses således ibland även utveckling, d.v.s. att det finns en avsikt att förändra. Insatsen ligger därmed steget före den övriga organisationen, men glappet mellan dem får inte bli för stort eftersom det då kan leda till motsättningar och konflikter (Söderström, 1977). Begreppen är visserligen besläktade, men det kan likväl vara bra att ibland se till dem var för sig. Utveckling är det begrepp som numera används flitigast i olika arbetsledar- och chefsprogram. På samma sätt som begreppet är det mest heltäckande är det också det mest vaga av begreppen. När det gäller utveckling poängteras att det inte enbart handlar om att lära sig anpassning till redan befintliga strukturer, behov eller vedertagna föreställningar för att uppnå en personlig stil och roll som chef. Istället läggs fokus på det sammanhang och den verksamhet där chef- och ledarskapet finns och dess förhållande till större system. Målet är att höja såväl den yttre som den inre effektiviteten i organisationen samt förmågan till lärande (Sandström, 1981). Även Paauwe och Williams (2001) gör en distinktion mellan de båda begreppen utbildning och utveckling. Utbildar gör vi när vi vet vad som behövs och vi sedan direkt kan testa till vilken grad deltagarna lärt sig det som var tänkt. Utveckling däremot beskrivs precis som ovan som ett vagare begrepp som inte bara tyder på förändring utan även en form av framsteg i önskad riktning.

4.2.1 Begreppen chef och ledare

Den största skillnaden mellan begreppen chef och ledare är kopplad till organisationen. Chefsbegreppet är direkt kopplat till ett specifikt ledarskap, där det viktigaste är att uppnå organisationens mål. Ledare däremot, arbetar istället med människor för att uppnå mål, som inte nödvändigtvis är organisationens (Hersey & Blanchard, 1970).

Inom organisationslitteraturen skiljer man många gånger mellan begreppen formell och informell ledare. Den formella ledaren är precis som chefen utnämnd av en högre insats, p.g.a. sin utbildning och erfarenhet. Han/hon förväntas arbeta för organisationens mål och vision samt följa organisationens policy. Den informella ledaren utnämns av de anställda mot bakgrund av sin personlighet och sakkunskap (Maltén, 2000). Man tilldelar den informella ledaren personliga egenskaper som till exempel förmågan att påverka. Det kan handla om allt från att ha förmågan att skapa engagemang och intresse bland medarbetarna till att spela på deras känslor. Den informella ledaren styr därmed genom sin personlighet och karisma (Yukl, 2002).

4.3 Planering av utbildning

Att systematiskt arbeta med utbildningsplanering är mycket viktigt. Man ska därför försöka ha ett så stort rationellt underlag som möjligt när man fattar beslut om utbildning. Till en rationell beslutsprocess kan användandet av kompetensanalyser och utvärderingar räknas. Samtidigt ska man inte glömma bort att även vardagserfarenheter kan användas i planering. Att göra en kompetensanalys innebär att kartlägga och analysera vilka utvecklingsbehov som finns (Lundmark, 1998). Behovet av utbildning kan vidare delas upp i *bristbehov* och *tillväxtbehov*. Att utbilda för framtiden är det samma som att tillgodose tillväxtbehovet. Behov som däremot finns i

den aktuella situationen kallas bristbehov, då handlar det mer om anpassning och akut brist på specifik kunskap (Forsberg et al, 1984). En ordentlig behovsanalys är den bästa grunden för målinriktade inlärnings- och utvecklingsåtgärder. Denna saknas allt som oftast och om den finns har den ofta sina begränsningar. Det är viktigt att se till att man uppnått de mål med utbildningen som verksamheten satt upp. Många av de mål som finns är ofta alltför generella och man bör istället ha konkreta utbildningsmål för de behov som finns. En utbildningsinsats mål ska ha en central plats i planering, genomförande och utvärdering. Målet bör konkret tala om vad utbildningen ska resultera i med hänsyn till de kartlagda behoven (Dalin, 1988). De planeringsansvariga måste ha en god känsla för det aktuella förhållandet, annars riskerar de att planera utifrån felaktiga utgångspunkter och därmed blir resultatet inte som förväntat. Det kan t.ex. bli så att den kunskap som deltagarna tagit till sig inte får någon genomslagskraft i arbetet (Forsberg et al, 1984). Det är av stor vikt att kompetensutveckling upplevs som meningsfull, inte bara för dem som skall utveckla sig, utan även av dem som dessa ska samarbeta med, samt av dem som har utvecklingsansvaret i en organisation (Dalin, 1988). Genom planeringssamtal mellan chef och medarbetare kan behovet av kompetensutveckling kartläggas. Nuvarande kompetens, problem, önskemål och kommande krav kan på så sätt uppmärksammas (Lundmark, 1998). Många använder sig av snarlika modeller för planering, följande stycke illustrera den arbetsprocess i ett utbildningsprogram som Dalin (1988) föreslår att man medvetet bör arbeta utifrån.

Man börjar med att registrera och konstatera att behov finns, detta kan dock bli ytlig eftersom man bara ser de mest uppenbara behoven (Dalin, 1988). Här betonar Lundmark vikten av att inte bara fråga målgruppen vilka behov av utbildning de upplever sig ha, utan att man även inhämtar information om behov och krav på kompetens från nyckelpersoner på olika nivåer i organisationen. Personer i ledningen kan oftare svara på planerade förändringar och vad som därmed behövs i ett längre perspektiv, medan enskilda medarbetare har lättare att peka på konkreta problem och behov (1998). Det är i de fall resurserna inte räcker till alla önskade åtgärder nödvändigt att prioritera bland behoven. Det har dock visat sig att det ofta varken är en rationell eller systematisk beslutsprocess utan snarare resultatet av t.ex. tillfällighet, maktspel eller traditioner som ligger bakom prioriteringen. Att göra en ordentlig behovsanalys är viktig samt att avgränsa uppgiften så att den blir greppbar. Planeringen består ofta av att enas om vilka kriterier som deltagarna ska uppfylla innan programmet inleds, komma överens om mål för inlärningsprocessen, bestämma förloppet och organisera själva programmet, samt att förtydliga vem som har ansvar för genomförande, värdering och uppföljning. Anledningen till att man ska enas kring vilka krav man ska ställa på deltagarnas kompetens är att det måste bestämmas på vilken nivå programmet ska börja. Det kan visa sig att en del av deltagarna redan har en viss kompetens, målet bör i så fall justeras, alternativet är att använda dem som hjälplärare. Det måste finnas plats för en del mindre justeringar under programmets genomförande, de mer omfattande förändringarna bör dock inte åtgärdas förrän en ny grupp ska gå programmet. Att värdera resultaten av åtgärderna är viktigt. En del program brukar avslutas med att deltagarna fyller i en kursvärdering, det innebär att de skriver ner sina åsikter om olika delar i programmet. Detta ska inte blandas ihop med de verkningar som kan ses av utbildningen i arbetssituationen. Uppföljningen kan beroende på hur omfattande värderingen var, resultera i att programmet revideras och vidareutvecklas för nya grupper. Om programmet inte ska sättas upp igen kan den programansvarige nöja sig med att följa upp, så att deltagarna kan använda sin nya kompetens och se till så att de har ett gynnsamt klimat för lärande (Dalin, 1988).

4.3.1 Perspektiv som styr planering och genomförande

Det perspektiv, d.v.s. de värderingar, antaganden och föreställningar om t.ex. människosyn samt vilken kunskap och vilka arbetsformer som den utbildningsansvarige anser mest betydelsefulla och lämpliga, har betydelse för hur arbetet med kompetensanalys, utbildning och utvärdering går till (Lundmark, 1998). Man kan tänka sig fyra olika teoretiska perspektiv som kan användas för att beskriva och analysera de organisatoriska processer som formar planering och genomförande av ledarutveckling. Perspektiven går under benämningarna tekniskt-rationellt perspektiv, humanistiskt perspektiv, konflikt-kontroll perspektiv, samt institutionellt perspektiv (Ellström, 1999). De kan beskrivas på följande vis:

- **Tekniskt-rationellt perspektiv;** verksamhetens mål uppnås genom medveten planering och noggranna behovsanalyser. Det är den tekniska utvecklingen som driver fram utvecklingsbehovet. Behovet bör vara såväl specifikt som uppgiftsrelaterat samt vända sig till nyckelpersoner. Kostnader sätts i relation till eventuella vinster som kan göras. Lärandet ses som en passiv process där uppgifter ska lösas genom givna metoder för att sedan nå resultat som satts upp.
- **Humanistiskt perspektiv;** gemenskap, delaktighet och självförverkligande anses viktigt. Den enskilda individens behov står i centrum. Genom informella processer, såsom planerings-samtal och diskussioner kommer den enskildes behov fram. Kompetensutveckling ses som en investering, inte en utgift. Processinriktad utbildning (utveckling av t.ex. ledarskap och laganda) premieras. Lärandet beskrivs som en aktiv och probleminriktad process.
- **Konflikt-kontroll perspektiv;** det är interna motsättningar (t.ex. mellan arbetsgivare och arbetstagare) och maktförhållanden i en organisation snarare än rationella beslutsprocesser som styr beslut och prioriteringar som rör kompetensutveckling.
- **Institutionellt perspektiv;** omvärldens förväntningar och krav styr personalutbildningens utformning snarare än rationella argument. Kompetensutveckling har en symbolisk funktion, vilket kan leda till att man bl.a. hoppar på modetrender trots att man inte har något egentligt kompetensbehov.

De fyra perspektiven kan tillämpas på olika typer av organisationer eller komplettera varandra. Var för sig ger de endast en relativt begränsad förståelse för kompetensutveckling som fenomen.

4.4 Vuxnas lärande

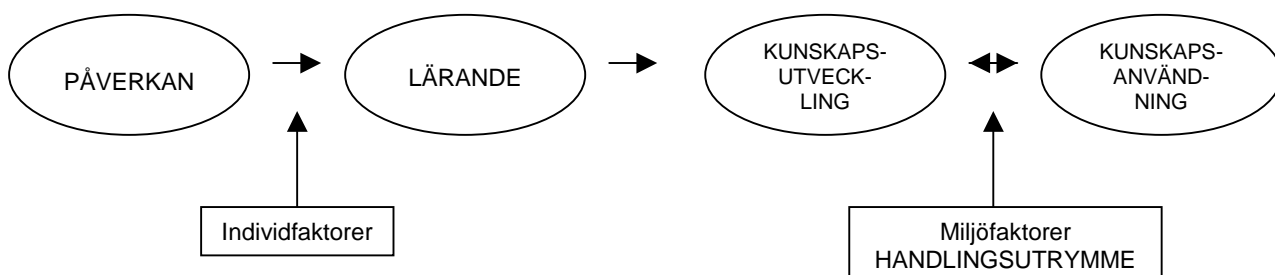
För att kunna planera och genomföra en utbildning måste man vara medveten om hur vuxna lär. En definition av vuxnas lärande lyder: "...relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning" (Ellström, 1996, s. 67) För att förstå innebörden av definitionen behöver man veta *vad* som lärs och *hur* lärandet sker (Ellström, 1996). Det har under lång tid funnits en uppfattning om att äldre skulle ha svårt för att lära. Den synen hänger ihop med att vuxenlivet ofta har setts som en helhet som inte förändras. Numera har detta synsätt alltmer ersatts av att man i högre grad uppfattar vuxenlivet som olika faser (Hård af Segerstad, Klasson & Tebelius, 1996).

Det görs ofta en nivåindelning av lärande. Ellström (1996) gör en distinktion som innebär ett lägre och ett högre lärande (anpassningsinriktat- samt utvecklingsinriktat lärande). En liknande indelning gör Sandberg och Targama (1998) i det de benämner som kompetensförstärkning samt kompetensförnyelse, liksom Argyris, Putna, McLain och Smith (1985) som använder begreppen single- och doublelooplärande. Gemensamt för de olika författarna är att det lägre lärandet handlar om anpassning, d.v.s. att individen endast utökar sina färdigheter och kunskaper inom ramen för sin nuvarande förståelse. Här sker det endast en förändring på ytan och ingen lösning på grundläggande problem. Det högre lärandet innebär istället ett ifrågasättande av de grundläggande värderingar man vanligtvis baserar sina handlingar på, vilket kan leda till nya tolkningar och ny förståelse. Lärandet förutsätter med andra ord att man överskrider sitt givna handlingsutrymme.

4.4.1 Lärprocess

Lärprocessen kan beskrivas som ”ett komplicerat samspel mellan intellektuella, känslomässiga och färdighetsmässiga processer inom individen men också ett samspel mellan individen och den sociala omgivningen. Inläring är alltså å ena sidan något som försiggår inom individen (psykologisk process), å andra sidan sker inläring alltid i ett socialt sammanhang (social process)” (Hård af Segerstad et al, 1996, s.13). Flera författare (Lundmark,1998; Marton & Booth, 2000; Sandberg & Targama, 1998) tar upp att lärprocessen sätter olika spår och leder till olika typer av kunskap hos olika individer, d.v.s. att det finns kvalitativa skillnader mellan hur olika människor förstår och uppfattar fenomen och situationer. Detta betyder att människor använder sig av olika lärstilar, något Hård af Segerstad et al (1996) även benämner inlärningsstil eller kognitiv stil och som handlar om sättet en individ tar till sig information och organiserar den. Både Kolb (1984) och Honey och Mumford (1985) pekar på olika lärstilar som en följd av att människor är olika effektiva i olika stadier av lärcirkeln. Vid planering och genomförande av en utbildning är det viktigt att ta hänsyn till deltagarnas olika lärstilar och behov för att därigenom effektivisera lärandet (Lundmark, 1998). Med kunskap om deltagarnas olika lärstilar kan man lättare välja arbetsformer och skapa en miljö där man tillåter olikheter i lärstilar (Hård af Segerstad et al, 1996).

I Lundmark (1998) finns följande modell som beskriver lärprocessen:



(Lundmark, 1998 s.19)

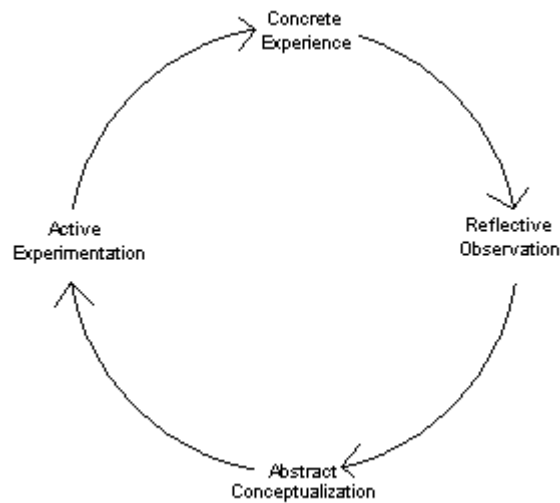
En *påverkan* sker som leder till ett visst *lärande*. Att lärandet varierar mellan olika deltagare beror på faktorer som utbildningsbehov, tidigare erfarenheter och kunskap, motivation, intresse och lärstil. En del av den påverkan vi utsätts för glöms snabbt bort medan vi minns det som bearbetats på ett djupare plan, det vi tycker är intressant och som vi tror kan användas i framtiden eller det

som berör oss känslomässigt. Det som lärs bearbetas för att sedan integreras med tidigare kunskap, det sker en *kunskapsutveckling*. Den kunskapsutveckling som sker under en utbildning är beroende av dess upplägg och genomförande samt individuella faktorer hos deltagarna. I de fall utbildningen lett till relevant och användbar kunskap sker en *kunskapsanvändning*. Detta kan visa sig i allt från att känna sig säkrare i sin yrkesroll till användning av konkreta metoder i sitt arbete. För att en utbildning ska resultera i kunskapsanvändning måste två faktorer vara uppfyllda; att individen verkligen lärt sig något och att det finns förutsättningar i arbetet för att kunna använda sin kunskap, d.v.s. att det finns handlingsutrymme (Lundmark, 1998). Eftersom det finns olika sätt att lära på bör utbildningsledaren fokusera på lärprocessen framför metoder för undervisningen (Hård af Segerstad et al, 1996). Sandberg och Targama (1998) betonar dock att man som utbildare inte kan styra lärprocessen, utan endast skapa förutsättningar som ökar möjligheten för deltagarna att ta till sig nya tankegångar, alternativa förslag och idéer.

4.4.2 Erfarenhetsbaserat lärande

Vid rutinmässiga situationer klarar sig de flesta med sina erfarenheter (Nilsson, 1993). För att kunna lära av våra erfarenheter måste vi ha kunskap som hjälper oss att tolka den information som erfarenheten ger oss. Eftersom inte alla människor har förmågan att utveckla mentala modeller på basis av erfarenhet, måste erfarenhetslärandet ske i kombination med utbildningsinsatser. Dessa ska främja utvecklingen av kunskap i form av mentala modeller som ger en kunskapsbas och därmed ökar möjligheten till tolkning av vad olika handlingar kan leda till (Ellström, 1996, Nilsson, 1993). Ett problem med ledarutveckling är att man inte vet till vilken grad ledaregenskaper kan utvecklas genom formella insatser i förhållande till vad som måste läras genom erfarenhet (Paauwe och Williams, 2001). Det är därför av stor vikt att man i undervisning i ledarskap hela tiden kopplar teori till deltagarnas erfarenhet, eftersom underliggande teorier endast till fullo kan förstås genom praktisk erfarenhet, likväl som det är svårt att fullt ut förstå praktisk erfarenhet utan att reflekterat över teorin (Densten & Gray, 2001).

Kolb (1984) ger följande definition av erfarenhetsbaserat lärande: *"Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience"* (Kolb, 1984 s. 38). Kolbs (1984) arbete, som främst utgått från Lewin, beskriver processen för erfarenhetsbaserat lärande med en fyrstegsmodell. Lärande ses som en cirkulär process som bygger på erfarenhet.



(Kolb, 1984 s.42)*

Konkret erfarenhet följs av reflektion och iakttagelse som i sin tur leder till skapandet av abstrakta begrepp och generaliseringar. Dessa fungerar som en handlingsplan och prövas sedan i nya situationer genom aktivt experimenterande, vilka leder till ytterligare konkreta erfarenheter (Boud, Keogh, Walker, 1985).

4.5 Förutsättningar för lärande

Flera författare har försökt beskriva olika förutsättningar för lärande, d.v.s. vad som hindrar respektive underlättar människors lärande, dessa kan antingen vara kopplade till individen eller situationen. Vi kommer i detta avsnitt utifrån denna indelning försöka skapa en översikt över de faktorer och förhållanden som framkommit i bearbetningen av litteraturen. Då handlingsutrymmet är kopplat både till individen och situationen och därmed påverkar både lärandet i det dagliga arbetet och lärsituationen har vi valt att presentera detta sist.

4.5.1 Individrelaterade förutsättningar

De olika förutsättningarna reflektion, självbild, erfarenhet, motivation, mening och medbestämmande är samtliga kopplade till individen och behöver uppfyllas för att ett gynnsamt lärande ska ske.

4.5.1.1 Reflektion

Det är mycket viktigt med reflektion för kvalificerat lärande. Med reflektion menas en kritisk prövning av hur vi uppfattar verkligheten, vilket mer eller mindre medvetet påverkar hur vi agerar i olika situationer. Reflektion innebär också att granska konsekvenserna av olika handlingar (Ellström, 1996). Det är möjligt att dela in reflektion i tre typer; självreflektion, reflektion genom dialog med sin omgivning samt genom att ta del av forskning på området. Med självreflektion menas att man försöker gå utanför den situation man befinner sig i och börjar reflektera över sitt eget sätt att förstå situationer. Genom att människor med olika yrkesbakgrund pratar med varandra

* I sin modell för erfarenhetsbaserat lärande tar Kolb även upp fyra strukturella dimensioner, vi har valt att lämna dem därhän i det här resonemanget och istället använda oss av en förenklad version av modellen.

kan det ske ett utbyte av kunskap och erfarenhet, men det kan också leda till att man ifrågasätter vedertagna föreställningar. Tillsammans kan man genom reflektion, analys och jämförelse av erfarenhet skapa en förståelse. För vissa kommer förståelsen vara ny, medan det för andra bara innebär en bekräftelse av redan etablerad kunskap och föreställningar (Sandberg & Targama, 1998). Det ställs också krav på individens förutsättningar. Individen måste ha tillräcklig kunskap för att kunna lösa uppgiften och hitta alternativa lösningar. Det är också en fråga om individen har tillräcklig kunskap för att kunna tolka, analysera och reflektera samt huruvida kunskapen kan omsättas till konkreta situationer, vilket ökar möjligheterna till lärande (Ellström, 1996). Enligt Boud, Keogh och Walker (1985) är det endast individen själv som kan lära och reflektera över sina egna erfarenheter. Enligt författarna är reflektion i samband med lärande ett begrepp för de intellektuella och känslomässiga aktiviteterna där individer utforskar sina erfarenheter för att skapa sig ny förståelse och kunskap. Reflektion innebär med andra ord en interaktion av både känslor och tankar, vilket betyder att både negativa och positiva känslor kan påverka lärandet.

4.5.1.2 Självbild

Självbilden är av stor betydelse när det gäller individens möjlighet till lärande. Detta då förmågan att lära är starkt förknippat med tilltron till den egna förmågan. Även individens syn på lärande och utveckling påverkar förmågan att lära (Ellström, 1996; Hård of Segerstad et al., 1996). Detta kan bero på faktorer som social bakgrund, utbildningsnivå och tidigare erfarenhet (Ellström, 1996). Individer som har lågt självförtroende när det gäller sin inlärningsförmåga undviker många gånger att lära sig nya saker, eftersom de tror att de kommer misslyckas (Cross, 1983). Våra förväntningar uppfylls ofta av egen kraft genom att saker och ting blir vad vi förväntar oss (Moxnes, 1984).

Moxnes (1984) hänvisar till Schein när han påpekar att människan har starka behov av att endast se de sidor hos sig själv som hon är villig att visa upp för andra och därmed tillfredställer hennes fåfänga. Människan förnekar i regel det som inte stämmer överens med sin självbild. Detta gör det svårare att lära sig sådant som inte bara kan tillföras till ens gamla kunskap utan även behöver förändra den. Det lärande som innebär ett hot mot självbilden skapar försvars- eller motståndreaktioner, som endast kan undvikas genom att människan känner ett behov av ökad självkänedom och lärande. Vår rädsla för förändring hindrar möjligheten till att lära och utvecklas. Endast om viljan att hitta nya utmaningar är starkare kan rädslan övervinnas.

4.5.1.3 Erfarenhet

Sättet en individ reagerar på ny erfarenhet beror på tidigare erfarenheter, som bidragit till hur individen upplever världen. Olika individer reagerar därför olika inför liknande situationer, detta blir extra tydligt när människor från olika bakgrund arbetar tillsammans. Negativa erfarenheter av lärsituationer kan hindra fortsatt lärande genom att det alltid förknippas med de negativa känslor man en gång hade såsom otillräcklighet och förnedring. Positiva erfarenheter kan däremot stärka individens självkänsla och öka möjligheterna till att än en gång känna sig lockad av lärande och de erfarenheter det leder till (Boud et al., 1985). I en studie som resulterade i en rapport med namnet "Vuxen att lära?" försöker Alexandersson, Dahlgren, Larsson och Säljö (1984) redogöra för hur deltagarnas erfarenhet kan bli en tillgång i undervisningen. Framförallt kan de erfarenheter som endast några få deltagare har, användas som information till de övriga deltagarna. De erfarenheter som majoriteten delar kan användas för att skapa en konkret kontext som deltagarna kan tänka i när något tas upp under utbildningen. Vidare kan yrkeserfarenheter leda till praktiska färdigheter som kan användas i utbildningen. Även de uppfattningar som strider mot det som framförs under

undervisningen kan leda till en ny syn på ämnesområdet. Till sist bidrar deltagarnas livserfarenhet till att förstå andras perspektiv. Resultaten av studien visar på två olika sätt att använda erfarenhet i en utbildning. Det ena sättet innebär att deltagarnas erfarenheter är utgångspunkten för utbildningen och det som styr vad som kommer att behandlas och under vilka former, s.k. erfarenhetsbaserad undervisning. I den andra formen, erfarenhetsrelaterad undervisning, spelar deltagarnas erfarenheter inte en lika central roll. Här styrs inte innehåll och målsättningar av deltagarnas erfarenheter, däremot används de för att exemplifiera delar av innehållet.

4.5.1.4 Motivation

Flera författare (Ellström, 1996; Lundmark, 1998; Moxnes, 1984) tar upp motivation som avgörande för lärandet. En utbildning bör därför vara frivillig och ske på deltagarnas initiativ istället för genom anmodan eller vara påtvingad. Moxnes (1984) skriver att motivationen endast kan komma från deltagarna själva. Hård af Segerstad et al. menar att man måste känna behov av att lära sig något nytt. Detta betyder att oavsett kursledarnas engagemang och kunskap kommer inlärningseffekterna förbli obetydliga om deltagarna själva saknar motivation. En duktig kursledare använder deltagarnas egna intressen till att sporra inlärning. Vidare bör en utbildning utgå från och anpassas till deltagarnas behov (1996). Ångest och motvilja till nya och främmande saker måste övervinnas av en starkare motivation och lust att lära. För att lära behöver man ha ett syfte med det som sker, kursledarens roll blir därmed att hjälpa den enskilde att klargöra vilka behov av lärande som finns och sedan väcka nyfikenheten att lära och tillfredställa den (Moxnes, 1984). Motivation liksom lärande bygger på samspelet mellan individuella förutsättningar, kulturella faktorer och arbetets utformning (Ellström, 1996). Att se ett sammanhang i det som ska läras samt att tillhöra en grupp som har liknande mål som en själv är också en drivkraft för lärande. (Hård af Segerstad et al., 1996)

4.5.1.5 Mening

Vuxna kräver oftare än barn att det finns en nyttoaspekt i det de lär sig, d.v.s. att de kan använda det i sitt arbete eller dagliga liv. Kursledarna bör därför ha som mål att skapa lärsituationer där man ser till behovet av praktisk kunskap. Ett sätt att göra det på är att ta tillvara på de problem som finns i deltagarnas arbeten (Moxnes 1984). Ju meningsfullare en utbildning upplevs vara desto mer lär sig deltagarna. Mening i en lärsituation beror främst på att det man lär leder till önskat resultat d.v.s. det upplevs som meningsfullt, samt att det man lär är kopplat till tidigare erfarenhet och kunskap. Gammal kunskap kan dock hindra lärande, att lära betyder nämligen inte bara tillförandet av ny kunskap utan ibland även "avlärande" av gammal kunskap för att kunna tillgodogöra sig ny (Moxnes, 1984). Leymann och Gustavsson (1990) påpekar dock att ingen människa kan "avlära" något. De menar istället att gammal kunskap kan ses i ljuset av den nya och därmed få en ny betydelse.

4.5.1.6 Medbestämmande

Medbestämmande kan delas in i tre områden, *initiativ*, *inflytande* och *utvärdering*. När deltagaren själv tar initiativ att planera sin egen utbildning, ger det henne en bättre kontroll över den egna lärsituationen och skapar ett djupare och mer varaktigt lärande och engagemang. När en deltagare får vara delaktig i både planeringen och genomförandet av en utbildning lär hon sig mer än om hon passivt tar del av andras erfarenheter. En utbildnings upplägg borde utifrån dessa förutsättningar inte vara fastställd i förväg av folk utifrån, utan istället bör deltagarna själva inom vissa ramar få vara med och bestämma över läroprocessen och de metoder som ska användas. Deltagarna och deras kunskap, erfarenhet, arbetsituation och de problem som finns där ska vara

utgångspunkt för läroprocessen och inte läroböcker. Ett upplägg som bygger på medbestämmande borde rimligtvis utvärderas av deltagarna själva då de besitter mest kunskap om vad de fått ut av utbildningen. Det är dock viktigt att notera att inte alla är redo eller villiga att själva kontrollera utbildningen utan det istället kan skapa osäkerhet, missnöje och ge ett intryck av att kursledarna inte gör sitt jobb (Moxnes, 1984).

4.5.2 Situationsrelaterade förutsättningar

4.5.2.1 Karaktär på uppgiften

När det kommer till lärande ställs det krav inte bara på individen utan även på utbildningen och uppgifterna. För att öka möjligheterna till lärande krävs det att innehållet i utbildningen är tillräckligt brett och varierat, samt att uppgifterna är komplexa och upplevs som en utmaning. Uppgiften måste även ge individen tillräckligt med utrymme för att tolka den och välja metod för att lösa den (Ellström, 1996). En utbildning eller uppgift får inte vara för lätt eller för svår. Deltagaren måste kunna bedöma det som möjligt att lära sig. För hög komplexitet kan leda till upplevelser av stress och försämrad prestation medan för låg komplexitet kan upplevas enformigt och som om att man har låga möjligheter till lärande och utveckling (Ellström, 1996; Lundmark, 1998). Vidare krävs det att en uppgift ger en viss grad av autonomikontroll (handlingsfrihet) vad gäller individens möjlighet att tolka och påverka formulering av en uppgift (tolkningsutrymme), samt välja metod för lösning av uppgiften (handlingsutrymme) och värdera det resultat som uppnåtts (värderingsutrymme) (Ellström, 1992).

4.5.2.2 Principer för utformning av lärsituationer

Vidare finns det olika principer som beskriver hur en lärsituation bör utformas för att skapa gynnsamma situationer för lärande och utveckling. Principen om *fördelad inläring* går ut på att man lär lättare när lärandet fördelas i kortare sektioner över en längre tid än om den sker kontinuerligt och sammanhängande. *Helhetslärande* innebär att läroprocessen bör delas upp i mindre sammanhängande sektioner, vilket innebär att man noga måste planera hur mycket nytt som kan presenteras vid varje lärtillfälle. Man bör inte dela upp det som ska läras allt för mycket utan innehållet bör framföras i helheter. Principen gäller främst i strukturerade situationer medan svårare situationer verkar främjas mer av ett uppdelat arbetssätt. *Överföring* handlar om i vilken grad man kan överföra och använda det man lärt sig i en situation till en annan. I de fall det finns gemensamma nämnare i de olika situationerna sker en överföring. När lärsituationen och det vi lär överensstämmer med den situationen vi ska använda det i sker en fullkomlig överföring. Principen om *feedback* (återkoppling) går ut på att ju snabbare feedback följer på respons, det vill säga att man får kunskap om konsekvenserna av något, desto gynnsammare lärande (Moxnes, 1984). Vidare ska den vara ärlig, relevant för den nuvarande situationen och konkret på så sätt att man ska kunna förstå vad personen som ger feedback menar och vilken situation eller vilket beteende som feedbacken syftar. Feedback är den process där man får andras uppfattning av det som man har sagt och gjort. Det besvarar med andra ord det behov man har av att veta hur ens handling uppfattas och vilken effekt den har. Vidare kan avsaknaden av återkoppling leda till osäkerhet då man inte får någon respons på sitt agerande på (Nilsson & Waldemarsson, 1990).

4.5.2.3 Val av arbetsformer

Att skapa lärsituationer handlar om val av pedagogik och här kommer valet av arbetsformer in. Vi väljer här att ta upp de arbetsformer som använts under ledarutvecklingsinsatsen. Då det enligt Collins, Greeno och Resnick (1996) skett ett skifte från undervisning till lärande, där man snarare

än undervisningsmetoder koncentrerar sig på lärsituationer,* har vi valt att försöka koppla arbetsformerna till sina respektive lärsituationer.

I kommunikativa lärsituationer försöker deltagarna aktivt formulera problem, mål, och bedömningskriterier. Dessa kännetecknas bl.a. av diskussioner, argumentation och "brainstorming" samt av att deltagarna ska kunna se och förstå saker ur olika perspektiv. Grupparbeten och gruppdiskussioner är en del av den kommunikativa lärsituationen. Föreläsningar är en del av den lärsituation där det sker ett överförande av information och deltagarna deltar genom att ta emot information. Projektarbete hamnar under benämningen problemlösande lärsituation, där deltagarna lär genom att arbeta med projekt eller olika problem (Collins, Greeno, Resnick, 1996).

4.5.2.3.1 Föreläsning

Vid föreläsningar d.v.s. mer traditionell undervisning utgår man inte från specifika problem utan istället från mer allmänna teorier och principer som det sedan är upp till deltagarna att använda i konkreta situationer. Här handlar det främst om att tillgodogöra sig kunskap och färdighet man inte hade innan. Kursledaren är i detta fall experten och deltagarna behöver i stort lära sig det material som kursledaren för fram. Lärande i denna form är främst av teoretisk och intellektuell karaktär. Föreläsningar inriktas huvudsakligen på anpassningsinriktat lärande (se 4.4) och ger en stor bredd inom flera ämnesområden (Berthelsen, Illeris och Poulsen, 1979). Ämnen som behandlas under föreläsningar likväl som farten kontrolleras av föreläsaren. Oftast lämnas dock möjlighet till frågor även om det är vanligt att föreläsaren för fram frågor till deltagarna för att kontrollera att de är med och har förstått det som förts fram (Collins, Greeno, Resnick, 1996). Föreläsning är inte nödvändig när samma information finns att få i skriven form, däremot är föreläsningar lämpliga för att hjälpa deltagarna att få uppdaterad information om ny forskning inom de områden de studerar. Föreläsningar används även för att sammanfatta material som är spritt mellan en mängd olika källor, vilket fungerar som ett mer effektivt sätt att delge information än att överlåta åt deltagarna att själva tillgodogöra sig informationen genom läsning. En föreläsare har möjligheten att anpassa material efter en viss grupp deltagares bakgrund och intresse. Genom feedback från deltagarna under föreläsningen kan ytterligare justeringar göras efter deltagarnas förmåga. Föreläsningar kan vidare hjälpa deltagarna att bygga upp strukturer och därigenom underlätta lärandet, samt motivera och stimulera till vidare intresse inom området (McKeachie, 1994).

4.5.2.3.2 Arbeta i grupp

Att arbeta i grupp kan vara en del av tema- och projektstudier eller en del av mer traditionell ämnesundervisning. Det är en stor fördel om deltagarnas praktiska erfarenhet kan utnyttjas och att ha den som grund för konstruktion av uppgifter. Den ideala lärsituationen uppstår när det finns motivation, en lust att knyta kontakter och samarbeta samt när det finns gott om praktisk erfarenhet som kan användas i gruppens arbete. Man utgår ofta felaktigt från att vuxna besitter mer träning och kunskap i att arbeta i grupp än barn. Men vuxna kan precis som yngre stå handfallna inför organisatoriska och samarbetsmässiga problem i grupper och behöver därför viss

* I ursprungstexten skulle normalt sett learning environment översättas med lärmiljö. För att undvika förvirring har vi dock valt att använda det begrepp vi tidigare använt, d.v.s. lärsituation.

styrning och strukturering av arbetet. En fördel är därför att ha klara och utförliga instruktioner, att försöka förutse problem som kan dyka upp och förebygga dem (Arfwedson, 2000).

Det är genom verbal interaktion med andra människor som besitter mer kunskap än vi själva, som vi inhämtar såväl kunskap som färdighet. När vi lyssnar på andra får vi inte bara kunskap utan vi invigs också i, och tillägnar oss sätt att tänka och lära. Detta lärande som kallas kooperativ inläring har en fast struktur och styrning. Grupparbeten som är helt ostrukturerade anses inte givande då de som bäst endast kan ge ett ensidigt faktainformationsutbyte vilket inte stimulerar den intellektuella eller kognitiva förmågan (Arfwedson, 2000).

Om gruppen bör vara homogen eller inte beror helt och hållet på den uppgift de har. En heterogen grupp fungerar bäst när frågorna rör mål, policy eller andra ämnen som kan ses som övergripande. Orsaken är att man då har olika typer av erfarenhet samlad. En homogen grupp däremot passar bättre då det rör frågor som alla deltagande bör ha stor kunskap om (Maltén, 1992).

4.5.2.3.3 Projekt

Införandet av projekt var en uppgörelse med den traditionella undervisningen som i extremfall kännetecknades av en mekanisk inläring utan förståelse. Projektarbete ger till skillnad från föreläsningar mer djupgående kunskaper inom ett begränsat område och ett mer utvecklingsinriktat lärande (se 4.4). Man utgår från konkreta problem och får en djupare insikt i hur företeelser hänger samman. Kursledaren sätter upp de yttre ramarna medan deltagarna väljer problem, utforskar det och ställer praktik mot teori. Kursledaren har ett visst ansvar för deltagarens utgångssituation och problemställningens relevans. Det deltagaren lär sig är nya handlingar och tillvägagångssätt vid problemlösning, samt ny kunskap om olika samhällsförhållanden. Det är deltagaren själv som med hjälp av kursledaren värderar sitt lärande och sitt projekt i förhållande till hur användbart det är i samhället (Berthelsen, Illeris och Poulsen, 1979). Projektarbete är ett sätt att komma närmare behovet av att ledare behöver utvecklas i situationer som påminner om deras arbetssituation, istället för långt bort från den verklighet de arbetar i (Paauwe & Williams, 1996).

Arbetet med projekt kan delas in i olika faser, dess gränser är dock flytande och de olika faserna kan mycket väl återkomma mer än en gång under ett projekts gång. I *introduktionen* fastställer man först de yttre ramar som projektet ska följa, det är också här inspiration och motivation får sin grund. Därefter följer *projektvalet*, här fastslår man vilka problemområde som ska behandlas och hur deltagarna ska gruppera sig. Gruppindelningen kan ske på förhand eller efter intresseområde. Den *problemformulering* som deltagarna sedan arbetar fram samt målet för projektet resulterar ofta i en projektplan. *Planeringen* som följer består bl.a. av förberedelser för hur insamling av data ska gå till, hur projektet ska organiseras och vilka som ska kontaktas. Sedan följer det faktiska *genomförandet* då de planer och mål som sats upp ska förverkligas och möta verkligheten. *Produktframställningen* kan te sig olika, vanligast är dock i form av en skriftlig rapport. Slutligen sker en *produktbedömning* där projektet redovisas och bedöms och eventuell *efterbearbetning* följer (Berthelsen et al., 1979).

Projektarbete ställer trots att det utgår från gruppen även krav på kursledaren som handledare. Det finns ibland en uppfattning om att det enda som krävs av en handledare är att denne ska kunna det ämne som ska handledas. Ämnesmässig kompetens gör dock inte personen automatiskt till en god

handledare. Ytterligare krav som bör ställas är att handledaren verkligen har insikt och färdighet för att ha handledning (Lauvås & Handal, 1993). För att fungera som handledare krävs ofta en viss erfarenhet av projektarbete och att handledaren tar sig tid att sätta sig in i projektets teorier och metodik. Handledaren har dessutom ofta en större möjlighet till att skaffa fram relevant information till projektet samt att etablera och förmedla kontakter. Vidare måste handledaren kunna föra fram konstruktiv kritik och formulera krav för arbetets omfattning och innehåll (Berthelsen et al., 1979).

4.5.3 Handlingsutrymme

Möjligheten till lärande och kunskapsanvändning avgörs till stor del av vilket handlingsutrymme deltagare har under och efter en utbildning. Lundmark (1998) gör en indelning i objektiva (faktiskt) och subjektiva (upplevt) handlingsutrymme. Såväl den objektiva som den subjektiva möjligheten att påverka vad som sker i omgivningen är avgörande för möjligheterna att utvecklas och lära. Det objektiva handlingsutrymmet är kopplat till situationen och kan bero på typen av arbetsuppgifter, vilket ansvar och inflytande man har över sitt eget arbete samt organisationen i sig och det ledarskap som förekommer. Subjektivt handlingsutrymme beror på det objektiva handlingsutrymmet samt individegenskaper som motivation och initiativförmåga. Organisatoriska förhållanden som organisationens storlek, struktur, kultur, historia, verksamhet och huruvida den är hierarkisk eller platt är också av betydelse för handlingsutrymmet. Även arbetets innehåll och form samt om de anställda har väl avgränsade arbetsuppgifter spelar in, samt hur samarbetet mellan chef och medarbetare fungerar (Lundmark, 1998). De attityder och uppfattningar arbetsledaren och omgivningen har till utbildning och utveckling samt det beteende det leder till hindrar respektive underlättar lärprocessen i en organisation (Honey & Mumford, 1985; Moxnes, 1984). Det är också av betydelse om handlingsutrymmet för kunskapsanvändning diskuteras under utbildningen eller ej. Utbildningens genomförande, arbetsformer och om det förekommer praktiska inslag som projektarbete påverkar också (Lundmark, 1998). Även bristen på tid begränsar handlingsutrymmet. Tidsbrist kan ses som ett klassiskt hot mot integrationen mellan arbetet och lärande. Det blir ofta en motsättning mellan tid som ska gå åt till arbetet och tid som ska gå åt till utbildning och lärande (Ellström, 1998).

5 Analys

I analysen kommer vi att koppla samman vår empiri med vår teori utifrån syftet planering, genomförande och resultat. Medan planeringsavsnittet främst kommer att analyseras med bakgrund av kommuninternt material och intervjun med utbildningsansvarig, bygger genomförande- och resultatavsnitten på deltagarnas upplevelser.

5.1 Planering

5.1.1 Ett program för chefer/ledare

Kommunens förhoppning var att genom ledarutvecklingsprogrammet få ”duktigare” arbetsledare som skulle vara stärkta i sin chefsroll. De skulle även utveckla ett koncentrtänkande och veta sin roll i kommunen, samt arbeta mot de mål kommunen satt upp. Här kan man dra paralleller till begreppet chef då Maltén samt Hersey och Blanchard (4.2.1) menar att dessa begrepp är kopplade till organisationen och dess mål. Dock verkar programmets olika delar i vissa fall vara kopplade

till begreppet chef och i andra fall till begreppet ledare. Ledarskapsdelen verkar mer inriktad på utveckling av ledaregenskaper, medan faktadelen snarare handlar om utbildning av chefer och den specifika position de har som mellanchefer.

5.1.2 Perspektiv på planering

Att den utbildningsansvarige nämnde att det var ett tag sedan kommunen hade ett program för ledare, skulle kunna indikera att det fanns inslag av vad Ellström kallar ett institutionellt perspektiv, bakom planeringen av programmet. Det är därmed omvärldens förväntningar och inte rationella argument, såsom vilka behov som verkligen finns, som ligger till grund för programmet (4.3.1). Kommunen verkade alltså inte ha haft något rationellt underlag, såsom en behovsanalys, till grund för att starta programmet, utan nöjde sig med ett informellt muntligt underlag för sitt beslut. Detta skulle kunna tyda på att det även fanns ett visst inslag av det humanistiska perspektivet, där behoven av kunskap framkommer genom informella processer (4.3.1). Dessa informella processer verkar utifrån vad som framgår i intervjumaterialet ha stannat vid en ytlig registrering av de behov som faktiskt fanns bland kommunens mellanchefer. Detta då det endast verkar ha rört sig om muntlig information som spridits från förvaltningscheferna. I det humanistiska perspektivet premieras processinriktad utbildning såsom utveckling av ledarskap och lärandet beskrivs som en aktiv och probleminriktad process. Detta stämmer överens med ledarskapsdelens innehåll och den metod för lärande som kursledarna beskrev. Det skulle också kunna finnas inslag av det teknisk-rationella perspektivet, där behoven är uppgiftsrelaterade (4.3.1). Detta då en del av mellancheferna var i behov av kunskap för att klara nya arbetsuppgifter. Detta märks inte minst i intervjumaterialet där en av respondenterna inte sade sig ha klarat sitt nya arbete utan programmet. Dock visade det sig att en del av deltagarna hade lång erfarenhet av sitt yrke och kände att mycket av det som presenterades inte var något de inte redan kände till.

5.1.3 Behov

Ser man till namnet, *ledarutvecklingsprogram* så tyder det på att ambitionen var att utforma ett program som skulle gynna det utvecklingsinriktade lärandet (4.4). I och med omorganisationen i kommunen, vilket innebar förändringar för en del mellanchefer, är det vår uppfattning att det snarare rörde sig om ett anpassningsinriktat- än utvecklingsinriktat lärande (4.4). De behov som uppmärksammats skulle därmed vara det som Forsberg et al. benämner som bristbehov (4.3) snarare än tillväxtbehov. Detta då det huvudsakligen handlade om anpassning till en befintlig situations snarare än utveckling för framtiden. Även här skulle man dock kunna tänka sig en åtskillnad mellan programmets olika delar. Kanske var det främst den formella kunskap som presenterades under faktadelen som behövdes mer omgående, medan ledarskapsdelen mer syftade till utveckling för framtiden.

Det är svårt att uttala sig om exakt vilka behov som förelåg då det inte gjordes någon behovsanalys. Vår uppfattning är att flera av de brister vi uppmärksammat i programmet kan härledas till just avsaknaden av behovsanalys och det faktum att man i planeringen inte utgått från deltagarnas erfarenhet. Att konstatera att det finns ett behov är första steget i Dalins förslag till en arbetsprocess vid planering av utbildning (4.3). Här betonar Lundmark vikten av att inte bara fråga målgruppen vilka behov de har, utan även inhämta information från nyckelpersoner i organisationen (4.3).

Det krävdes inga förkunskaper mer än att man var mellanchefer för att få gå kommunens ledarutvecklingsprogram. Respondenterna hade därmed, som vi redan nämnt, ganska skiftande

erfarenhet av såväl ledarskap som utbildningsinsatser. Det ingår enligt Lundmark i planeringen av ett program att sätta upp kriterier som deltagarna ska uppfylla för att få delta. Detta görs för att bestämma på vilken nivå programmet ska börja (4.3). Kriterierna var i det här fallet lösa då nivån inte reglerades av deltagarnas skiftande förkunskaper.

5.2 Genomförande

5.2.1 Reflektion

Programmet var av den typ som Yukl kallar "training programs", d.v.s. det skedde utanför arbetsplatsen och under en begränsad tid (4.2). Respondenterna hade fått ledigt för själva programtillfällena men det vanliga arbetet och dess arbetsbörda hade fortsatt som vanligt. De flesta ansåg därför att arbetsbelastning på jobbet blev tung under perioden då de gick utvecklingsprogrammet. I intervjumaterialet framgick det att detta kan ha påverkat synen på programmet, då respondenterna ansåg att deras engagemang hängde samman med belastningen på arbetet. Detta tyder på att programmet och det lärande som skulle ha ägt rum där blivit lidande, då deltagarnas engagemang minskade och de tvingades prioritera bland den information de fick. En respondent sa att det var viktigt att planera in hela inlärningsdagar för att hinna med. Detta kan också ha påverkat möjligheterna till lärande, då det framgår att det var långt ifrån alla som hade den möjligheten. Författare som Ellström samt Sandberg och Targama tar upp utrymme för reflektion under utbildningens gång som en förutsättning för kvalificerat lärande (4.5.1.1). Respondenternas stora arbetsbelastning och brist på tid bör ha begränsat denna möjlighet. Tidsbrist är vidare enligt Ellström ett hot mot integrationen mellan arbetet och lärande, det blir ofta motsättningar mellan tid som ska gå till jobb och tid som ska gå till utbildning och lärande (4.5.3). Det blev således lite utrymme för vad Sandberg och Targama benämner som självreflektion, där deltagarna själva kunde reflektera över sitt sätt att handla och förstå situationer (4.5.1.1). Det framgår dock att en av respondenterna börjat reflektera över sig själv och sättet hon bemöter olika situationer. Det som skilde denna respondent från de övriga var att hon kände ett stort behov av den kunskap som programmet skulle kunna resultera i. Det faktum att de övriga inte verkade reflektera över sig själva i samma utsträckning, kan bero på att de till stor del ansåg att det som presenterades inte var nytt för dem. Detta kan i sin tur ha varit en konsekvens av att det inte gjordes en behovsanalys. Programmet verkar därmed inte ha utgått från en nivå som tillgodosåg de olika deltagarnas behov.

Ytterligare tillfällen som skulle kunnat utnyttjas för reflektion var gruppdiskussionerna. Genom dialog med andra som besitter annan kunskap och erfarenhet än en själv, kan vedertagna föreställningar komma att ifrågasättas (4.5.1.1). Detta verkar inte ha skett fullt ut. I intervjumaterialet framgår det att deltagarna i de heterogena grupperna berättade om sina erfarenheter och problem på arbetsplatsen utan att gå på djupet och analysera dem eller försöka hitta lösningar på dem. Det skedde en viss jämförelse mellan problem och erfarenheter, men det stannade där och gick inte vidare till någon reflektion eller analys såsom Sandberg och Targama beskriver (4.5.1.1). Enligt respondenterna var det ibland svårt att ta till sig det som framkom under diskussionerna i de heterogena grupperna. Detta eftersom respondenterna inte kände att de hade något gemensamt med de övriga gruppdeltagarna. En av respondenterna sa sig inte veta hur det skulle appliceras på den egna arbetssituationen. I intervjumaterialet framgår det att en konsekvens av detta blev att deltagarna inte diskuterade det som de fått instruktioner om. Detta skulle kunna

betyda att det inte skedde det utbyte av erfarenhet som var tanken med att blanda deltagare från olika verksamheter.

Ännu en konsekvens av att deltagarna hade svårt att ta till sig det som framkom kan ha blivit bristande motivation, då de inte upplevde diskussionerna meningsfulla. Detta är något Moxnes tar upp som en förutsättning för lärande (4.5.2.5). Detta skulle vidare kunna vara en anledning till varför en av respondenterna berättade att de avslutade diskussionerna innan det var planerat, samt att flera upplevde att det förekom för många diskussioner.

Däremot sa respondenterna att de i de homogena grupperna kunnat ta tillvara på varandras erfarenheter på ett annat sätt då respondenterna lättare kunde relatera till sina arbetsplatser. Den respondent som ansåg sig behöva omfattande kunskaper inom området ledarskap, i samband med en ny befattning med utökat ansvar, tog åt sig av de andras kunskap och erfarenhet och fick därmed till viss del en ny förståelse. Medan andra, som Sandberg och Targama beskriver det, endast fick bekräftat vad de redan ansåg sig veta (4.5.1.1). Detta skulle kunna vara en av förklaringarna till varför flera av respondenterna inte kände att de fick ut något av diskussionerna.

Anledningen till att respondenterna var mer positiva till arbete i homogena grupper skulle kunna bero på de ämnen som diskuterades. Maltén tar upp att en heterogen grupp fungerar bäst när det handlar om mer övergripande frågor och ämnen, eftersom man då har olika typer av erfarenhet, medan homogena grupper fungerar bättre när frågorna rör sådant alla bör ha stor kunskap om (4.5.2.3.2). Det är möjligt att det när det gäller ledarskap helt allmänt som t.ex. värderingar, där olika personers skilda bakgrund kan bidra till olika perspektiv, lämpar sig bättre med heterogena grupper. Däremot skulle det passa bättre med homogena grupper när man går in på problem som är direkt kopplade till en specifik verksamhet. En annan förklaring skulle kunna vara att det upplevs lättare att vara i en homogen grupp då de gemensamma erfarenheterna blir mycket tydligare och även utbytet, vilket kan göra att man uppskattar detta mer. Medan det krävs mer för att kunna tillgodogöra sig erfarenheterna i heterogena grupper då det är svårare att föra över problematik från andra typer av arbetsplatser till sin egen arbetsplats/situation. Det är möjligt att man inte ifrågasätter på samma sätt i homogena grupper, utan deltagarna mer lägger till det som framkommer under diskussionerna till den kunskap de redan har och bekräftar denna, d.v.s. ett lägre lärande (4.4). Att deltagarna tyckte att det var svårare att tillgodogöra sig det som framkom under diskussionerna i de heterogena grupperna, kan bero på att det här skulle krävts en högre form av lärande. Deltagarna verkar inte nå det stadiet då de börjar ifrågasätta de värderingar de vanligtvis bygger sina handlingar på för att därigenom få ny förståelse (4.4). Efter deltagarnas kritik hade litteraturlistan på ledarutvecklingsdelen kompletterats med mer aktuell forskning, huruvida denna verkligen utnyttjats av deltagarna saknar vi kännedom om, dock är detta annars enligt Sandberg och Targama ytterligare en väg till reflektion (4.5.1.1).

5.2.2 Erfarenhet

McKeachie tar upp att kursledarna har möjlighet att anpassa materialet till en viss grupp deltagares bakgrund och intresse (4.5.2.3.1). Detta kan tyckas svårt då deltagarna kom från olika verksamheter och hade olika erfarenhet av ledarutveckling. Då synen på ledarskap förändrats genom åren, är det viktigt att hela tiden, liksom McKeachie skriver uppdatera materialet (4.5.2.3.1). Det framgår dock i intervjumaterialet att kursledarna efter kritik uppdaterade materialet något. Enligt McKeachie är det viktigt att deltagarna ger feedback så att kursledarna har möjlighet att efter hand göra justeringar (4.5.2.3.1). Densten och Gray betonar också vikten av att

man hela tiden kopplar teori om ledarskap till deltagarnas erfarenhet, eftersom teorin endast till fullo kan förstås genom praktisk erfarenhet (4.4.2).

Det var meningen att kursledarna skulle ”*skapa lärsituationer och organisera lärandet baserat på erfarenhetslärande*”. I det begreppet lades bl. a. att handla, reflektera, dra slutsatser, analysera och tillföra teori, något som påminner om Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande (4.4.2) Det är svårt att säga om detta har skett i någon större utsträckning, förutom möjligtvis i arbetet med projekten, där deltagarna kunnat utgå från sin egen erfarenhet. Av de två sätt som Alexandersson et al. nämner att erfarenhet kan användas, d.v.s. genom erfarenhetsbaserad- och erfarenhetsrelaterad undervisning (4.5.1.3), var det troligtvis det sistnämnda som förekom. Detta märks speciellt i respondenternas uttalande om att de när de diskuterade i homogena grupper hade möjlighet att känna igen sig och relatera till den egna arbetssituationen. En konsekvens av erfarenhetsrelaterad undervisning där man inte utgår från deltagarnas erfarenhet skulle kunna vara de fall där deltagarna inte känt att de kunnat överföra det som framkom under programmet till sin egen verksamhet.

5.2.3 Motivation

Flera av deltagarna sa sig blivit rekommenderade av sina chefer att gå programmet och en respondent kände sig t.o.m. tvingad. Detta kan enligt Moxnes ha påverkat deras motivation, vilket i sin tur påverkar lärandet, då deltagande i olika typer av program bör vara frivilligt och komma på deltagarnas initiativ (4.5.1.4). Deltagare som saknat motivation verkar ha fått ut mindre av programmet än övriga. Dock var det en deltagare som tjatat till sig en plats och därmed känt sig mycket motiverad till en början, men som sedan kom att bli den mest missnöjda av respondenterna. Detta bland annat p.g.a. sin långa erfarenhet och att respondenten upplevde att ledarskapsdelen i stort inte innehöll något nytt, vilket även här kan förklaras med bristen på behovsanalys.

5.2.4 Påverkan

Respondenternas åsikter om huruvida de hade möjlighet att påverka programmet eller inte gick även de isär, vissa såg ledarutvecklingsprogrammet som ett färdigt koncept medan andra ansåg att de via kursvärderingar kunde påverka. Det handlar dock inte bara om att få påverka utan även om att vilja påverka. Moxnes tar upp att inte alla är redo eller villiga att själva vara med och bestämma utan att det istället kan skapa missnöje och osäkerhet (4.5.1.6) Intervjumaterialet visar ett exempel där en av respondenterna inte sade sig vilja påverka eftersom personen utifrån de kunskaper denne besatt inte ansåg sig kapabel att förändra. Respondenten påpekade vidare att även om en föreläsning är dålig och man inte förstår vad som förs fram så ligger det inte i vår kultur att säga något och konsekvensen blir att vi lider i det tysta eller går därifrån. Följden skulle därmed kunna bli att det lärande och den kunskapsanvändning som var tänkt att ske uteblir. Detta då det är svårt att känna motivation över något man finner dåligt eller inte förstår. För inte deltagarna fram vad de önskar förändra under programmet är det svårt för kursledarna att veta vad som inte fungerar. De som förde fram klagomål fick igenom vissa förändringar i programmet, dock uteblev det djup som en del deltagare efterfrågat. Enligt Lundmark bör det alltid finnas utrymme för små justeringar under ett programs gång. De mer omfattande förändringarna bör man dock vänta med tills det är dags för en ny grupp att gå programmet (4.3). De kursvärderingar som deltagarna fyllde i är enligt Lundmark bra instrument för att registrera åsikter om de olika delarna i programmet. Det är dock viktigt att sedan också följa upp resultatet (4.3). Det sistnämnda skedde inte vilket skulle kunna

betyda att man gått miste om värdefull information om vad som fungerade bra eller vad som behöver förändras inför framtida satsningar.

5.2.5 Fördelning av programtillfällen

En av anledningarna till att majoriteten av respondenterna hade velat att programmet inte var så utspritt i tid var att det var svårt att släppa tankarna på arbetet, samt att de behövde tid för att varva ner. Andra var dock mer positiva till fördelningen och deras argument var att de annars inte skulle klara arbetet parallellt. Det kom också upp att det var lättare att smälta informationen om programtillfällena var utspridda i tid. Principen om fördelad inläring stödjer det faktum att man genom att fördela inläring i kortare sektioner över en längre tid gynnar inläringen. Även i svårare, mindre strukturerade situationer som ledarskap kan anses vara, främjas lärandet av det uppdelade arbetssätt som förekom under programmet. Detta enligt principen om helhetslärande (4.5.2.2). Även om det i teorin framgår att det lönar sig att sprida programtillfällena spelar detta inte någon roll då arbetsbördan som vi tidigare tagit upp var för stor för att ge utrymme till den reflektion, som var planerad mellan programtillfällena.

5.2.6 Feedback

Ett par av respondenterna påtalade nyttan och vikten av de uppgifter och tester som byggde på feedback. Moxnes tar upp principen om feedback som innebär att ju snabbare man får kunskap om konsekvenserna av något desto gynnsammare lärande (4.5.2.2). Även kursledarna ändrade enligt deltagarna en del av upplägget och innehållet i programmet, efter att de genom en kursvärdering blivit medvetna om konsekvenserna av programmets upplägg. Några påpekade bristen på uppföljning, vilket gjorde att de glömt det som lästs eller att de slutade göra det som ändå inte följdes upp. Det hände också att papper delades ut som sedan inte gick igenom. De positiva åsikterna om de uppgifter som innebar feedback kan enligt Moxnes bero på att det då sker en gynnsam inläring (4.5.2.2). När man får veta hur ens handlingar uppfattas och vilka effekter de får är det möjligt att man börjar reflektera över sig själv som ledare och därmed i förlängningen få en djupare förståelse för sitt ledarskap.

5.3 Resultat

5.3.1 Kunskapsanvändning

Intervjumaterialet visar att huvuddelen av respondenterna ansåg sig uppnått de förväntade effekterna med programmet. Hur och i vilken utsträckning kunskaperna tillämpats varierar dock stort mellan de tillfrågade. Skillnaderna märks tydligt i uttalande som att en av respondenterna inte ansåg sig ha klarat av sitt arbete utan programmet medan en annan knappt ansåg sig behöva programmet alls, då det inte gav något nytt. Enligt författare som Lundmark, Marton och Booth samt Sandberg och Targama kan samma påverkan ge olika effekter hos olika deltagare (4.4.1). Lundmark menar att anledningen till att vi lär olika beror på faktorer som tidigare erfarenhet, behov, motivation och lärtilar. Lundmark menar vidare att för att en utbildning ska resultera i kunskapsanvändning måste två faktorer vara uppfyllda; att individen verkligen lärt sig något och att det finns förutsättningar i arbetet för att kunna använda sin kunskap, d.v.s. att det finns handlingsutrymme (4.4.1). I intervjumaterialet framgår det att respondenterna trodde sig använda mer från programmet än de själva var medvetna om. De sa sig känna sig säkrare som ledare samt blivit mer medvetna om hur man beter sig i olika situationer. En respondent påpekade att vad som kom till användning berodde till stor del på arbetssituationen och vad som var aktuellt för tillfället.

Då det som lärdes ut i flera fall upplevdes gammalmodigt och utan djup, blev konsekvensen att en del av respondenterna inte kände någon större lust att använda det som arbetats med under programmet. Detta då de nämnt vikten av att det de lär ska vara nyttigt, vilket får stöd av Hård af Segerstad et al. som poängterar vuxnas behov av en nyttoaspekt i det de lär (4.5.1.5).

Av intervjuerna framgår det att såväl respondenternas behov, förväntningar, inställning och tidigare erfarenheter påverkat deras upplevelser av ledarutvecklingsinsatsen och därmed vad den lett till. Det verkar som om de deltagare som hade mest erfarenhet av utbildningar var de som också ställde högst krav och var mest kritiska till programmet. Detta skulle kunna förklaras med att de genom sin kunskap och erfarenhet inom området inte upplevde att de lärt sig något nytt. Intervjumaterialet visar således att deltagare med mindre erfarenhet och därmed större behov av kunskap upplevde en mer omfattande kunskapsanvändning och hade en mer positiv inställning till programmet. I materialet kan vi också se att den respondent som hade låga förväntningar på programmet och blev tvingad att delta, inte verkar ha fått ut speciellt mycket av programmet. Detta stöds av teorin som visar att motivationen är avgörande för lärandet och att en utbildning av den anledningen inte får vara påtvingad (4.5.1.4). Det skulle också kunna förklaras med vad Moxnes skriver om att våra förväntningar ofta uppfylls av egen kraft genom att saker och ting blir vad vi förväntar oss (4.5.1.2).

Intervjumaterialet visar att huvuddelen av respondenterna ansåg att de uppnått de mål som satts upp för programmet. Detta kan tyckas motsägelsefullt då många av respondenterna samtidigt inte ansåg att de lärt sig något nytt. Detta skulle dock kunna förklaras genom Scheins resonemang om att människan endast vill se de sidor hos sig själv som hon vill visa upp för andra, hon förnekar därmed det som inte stämmer överens med självbilden (4.5.1.2). När utomstående, som t.ex. vi som utförde intervjuerna, ställer direkta frågor om huruvida deltagarna uppnått de förväntade målen med utvecklingsprogrammet, är det möjligt att de är mindre villiga att säga att de inte uppnått dessa, då det inte är dessa sidor de vill se hos sig själva. Det är möjligt att de försöker se till indikatorer som åtminstone till viss del kan visa på att de uppnått målen och sedan försöker övertyga sig själva att detta stämmer.

5.3.1.1 Handlingsutrymme

Då det egna ansvaret på arbetsplatsen låg på 24-45 medarbetare hade respondenterna ett relativt stort inflytande över det egna arbetet och organisationen. Lundmark tar upp att det objektiva handlingsutrymmet kan bero på typen av arbetsuppgifter, vilket inflytande och ansvar man har över sitt eget arbete samt organisationen och det ledarskap som förekommer (4.5.3). I intervjumaterialet framgår det att respondenterna till en viss del fått avgöra vad som var viktigt och var tiden och engagemanget skulle läggas. Därmed var det upp till dem vilka prioriteringar som skulle göras mellan arbete och program. Trots det framstår det som att respondenterna inte verkar haft möjlighet att påverka sitt objektiva (faktiskt) handlingsutrymme i den utsträckning att de kunde göra något åt arbetsbördan på arbetet. Motsägelsen i att de själva verkade ha inflytande över den egna situationen och därmed skulle kunnat påverka och minska arbetsbördan skulle kunna betyda att respondenterna i sin position som mellanchefer, med det ansvar detta innebär, upplever sig ha ett större handlingsutrymme än vad de faktiskt har. Därmed skulle deras upplevda handlingsutrymme överskrida deras faktiska handlingsutrymme.

Intervjumaterialet visar att respondenternas chefer verkade positivt inställda till programmet. Såväl Honey och Mumford som Moxnes tar upp att chefens och medarbetarnas attityder till

utbildningen påverkar handlingsutrymmet (4.5.3). Cheferna verkar trots positiv inställning inte ha underlättat respondenternas arbetssituation mer än i ett fall då en respondent vid ett tillfälle fick en vikarie. Även medarbetarna verkade intresserade eller förstående för frånvaron p.g.a. programmet. Det framkom dock av vad respondenterna berättat att vissa medarbetare trots detta gett uttryck för att de velat ha sina chefer på arbetsplatsen i större utsträckning och att detta kan ha lett till att respondenterna kände sig pressade att vara på jobbet. Detta kan i sin tur ha ökat den känsla som flera respondenter hade av att inte kunna släppa tankarna på jobbet.

Lundmark tar upp att även utbildningens genomförande, arbetsformer och om det förekommer praktiska inslag som projektarbete är av betydelse för handlingsutrymmet, samt om förutsättningar för kunskapsanvändning diskuteras under utbildningen. (4.5.3). Vi kan inte utifrån våra intervjuer uttala oss om huruvida kursledarna under programmet diskuterade förutsättningarna för att kunna använda det som lärdes ut, däremot kan vi se till det projekt som genomfördes. I de fall respondenterna använt projektet i sitt dagliga arbete tyder det på att de har ett visst handlingsutrymme.

5.3.1.2 Överföring

Graden av kunskapsanvändning påverkas också av hur väl överföringen av kunskap fungerat, vilket handlar om i vilken grad deltagarna kan överföra det de lärt sig i en situation till en annan (4.5.2.2). I intervjumaterialet framgår det att projektet var det moment som var mest överförbart då det i många fall var direkt kopplat till arbetssituationen, vilket ökar möjligheterna till lärande och utveckling. Dock framkom det att flera av projekten var så knutna till arbetsplatsen att det var svårt för övriga deltagare att överföra det till sin egen situation. I intervjumaterialet framkom det även att deltagarna inte fick den kunskap som de som redovisade projektet. Förklaringen till detta skulle kunna vara att en redovisning inte kan ersätta den erfarenhet som de som genomfört projekten fått. Speciellt bör detta gälla de projekt som redovisades ”rakt upp och ner” då det rimligtvis inte har skett någon koppling till övriga deltagares erfarenheter. Paauwe och Williams påpekar att projekt är ett sätt att få ledare att utvecklas i situationer som påminner om deras arbetssituation (4.5.2.3.3). Även de olika momenten i ledarskapsdelen, som konflikthantering och medarbetarsamtal, var kopplade till deltagarnas arbete och något de sade sig ha stor användning av. Extra tydligt hur väl överföringen fungerat i vissa fall visar sig i att en respondent inte trodde sig ha klarat av sitt nya arbete utan programmet. Även de som förde fram att de blivit mer medvetna om hur de ska bete sig i olika situationer till följd av programmet visar på en fungerande överföring. Överföringen fungerade däremot inte när det i intervjumaterialet framgår att en av respondenterna inte visste hur det som framkom under gruppdiskussionerna skulle tillämpas. Detta skulle bl.a. kunna bero på bredden på programmet som gjort att man istället för att gå på djupet försökt få med så mycket som möjligt.

6 Diskussion

I diskussionens första del kommer vi att diskutera hur vi har försökt säkerställa uppsatsens kvalitet, samt se till de faktorer som kan ha påverkat det slutliga resultatet. Detta genom att kritiskt granska och reflektera över vårt eget arbete för att se hur vi skulle kunnat handla annorlunda. I diskussionens andra del kommer vi mot bakgrund av analysen diskutera programmets styrkor och svagheter. Vi kommer även behandla syftets andra del, genom att föreslå och diskutera

pedagogiska åtgärder, för att inför framtida satsningar kunna öka förutsättningarna för lärande och kunskapsanvändning.

6.1 Metoddiskussion

Då det i kvalitativ forskning inte finns några yttre kriterier för bedömning måste forskaren kritiskt granska och reflektera över sig själv och sina tankar under hela arbetsprocessen (Patel & Tebelius, 1987). För att bedöma och beskriva kvalitén i vårt arbete har vi utgått från begreppen rimlighet, trovärdighet och samvetsgrannhet (Patel & Tebelius, 1987).

Med *rimlighet* menas att forskaren ska kunna påvisa en rimlighet i insamlad data, bearbetning och analys (Patel & Tebelius, 1987). Vi har varit noga med att inte göra några ”övertolkningar” så till vida att våra tolkningar är rimliga i förhållande till det som framkommit i empirin. Vi har också genom att hela tiden återkoppla till syftet och tydligt bygga vår analys och diskussion på den teori och empiri som tidigare tagits upp försökt säkra rimligheten och skapa en röd tråd genom uppsatsen.

Trovärdighet handlar bl.a. om att kunna visa att de tolkningar som gjorts inte beror på faktorer som förutfattade meningar eller lättillgängliga slutsatser (Patel & Tebelius, 1987). Genom att utförligt redovisa vår utgångspunkt för uppsatsen och tillvägagångssätt har vi försökt ge läsaren en möjlighet att bedöma trovärdigheten i de tolkningar som gjorts. En förutsättning för tolkning är att de uppgifter respondenterna lämnat ut är trovärdiga (Patel & Tebelius, 1987). För att kontrollera trovärdigheten i vad som sägs finns ingen hundra procentlig metod. En viss kontroll kan dock göras genom att man bekräftar data från intervjuerna med skriftliga källor eller med andra intervjuer (Denscombe, 2000). För att försöka se om respondenternas utsagor på något sätt var förvrängda eller överdrivna har vi jämfört de olika intervjuerna med varandra samt till viss del med material från den utbildningsansvarige och de kursvärderingar som gjorts. Genom dessa jämförelser såg vi att deltagarnas upplevelser inte nämnvärt avvek från huvuddragen i det material som tilldelats oss, mer än vad som är att betrakta som naturligt utifrån att alla upplever saker olika och att programmet avslutades för ett år sedan. Även det faktum att såväl positiva som negativa aspekter framkommit under intervjuerna borde tyda på att respondenterna svarat sanningsenligt och öppet på våra frågor. Att vi informerat om syftet med uppsatsen och att materialet kommer att behandlas konfidentiellt samt att intervjuerna bygger på frivillighet tror vi också har bidragit till resultatets trovärdighet.

Vi har försökt säkra *samvetsgrannheten*, som i kvalitativa studier har att göra med forskarens ärlighet (Patel & Tebelius, 1987), genom att vara noggranna i uppsatsens samtliga stadier och försöka se till så många aspekter som möjligt i tolkningen av data. Patel och Tebelius (1987) påpekar vidare vikten av inte förvränga eller utelämna information som inte passar in eller är motsägelsefull och att som forskare kunna resonera för de tolkningar som görs. Vi har försökt att vara tydliga och beskriva eller argumentera för de överväganden och tolkningar vi gjort samt de slutsatser vi dragit. Genom att ordagrant ha nertecknat samtliga intervjuer har vi utifrån dessa försöka framställa resultaten så som de framkommit i empirin. Vi har varit noggranna med att även ta upp de resonemang och utsagor som skiljer sig från majoriteten.

I efterhand kan man resonera kring hur uppsatsen hade sett ut om vi inte hade börjat med empirin utan istället utgått från teori. Vår uppfattning är att vi genom det förfarandet hade riskerat att gå miste om en del relevanta aspekter i programmet, som kommit att påverka deltagarnas lärande och kunskapsanvändning. Genom att utgå från teori hade vi redan från början avgränsat oss till ett specifikt område och därmed inte haft samma möjlighet att se programmet i dess helhet. Genom att utgå från teori hade vi dock haft större möjlighet att gå på djupet. Då vi inte visste vad som skulle visa sig intressant i ledarutvecklingsprogrammet, ställde vi övergripande frågor om hela programmet och vi känner därmed att vi ibland saknar djup i vårt intervjumaterial. Hade vi insett tidigare, t.ex. efter de två första intervjuerna att det fanns områden och frågor som vi ville gå vidare med, medan andra kunde strykas, så skulle vi kunnat gå på djupet inom vissa områden. Detta påverkar uppsatsens analys och diskussion eftersom det får konsekvenser för vad vi kan uttala oss om. Detta kan ha lett till att vi tagit ut svängarna då vi funderar över olika möjligheter till hur det skulle kunna vara. Detta gäller framförallt under rubriken ”planering” i analysen, då vi i vissa fall fått utgå från antydningar för hur det skulle kunna vara. Till viss del skulle detta kunnat lösas genom att vi även intervjuat kursledarna. Vi skulle också ha kunnat intervjua fler deltagare eller samma personer igen, vilket vi av tidsskäl inte hade någon möjlighet till. Vårt tillvägagångssätt har inneburit att vi inte vet mer än vad deltagarna själva uppfattat att programmet lett till. Ett annat sätt att se verkningarna av programmet är att intervjua personer i respondenternas omgivning såsom chef och medarbetare, vilket skulle kunna vara förslag till fortsatt forskning inom området.

Vid ett av intervjutillfällena fungerade bandspelaren bara under vissa delar av intervjun, vilket gjort att vi kan ha gått miste om en del information. Vi försökte dock direkt med hjälp av utförliga anteckningar och vad vi mindes rekonstruera det som sades och fick därigenom med det mest väsentliga av intervjun. Det var även några av våra frågor gällande handlingsutrymme som antagligen på grund av att de var för direkta inte fungerade, eller missuppfattades under intervjutillfällena och som vi gjorde misstaget att inte försöka göra om. Vi ansåg dock att vi genom andra frågor under intervjun till viss del fick svar på dessa frågor.

6.2 Styrkor och svagheter samt förslag till åtgärder

Vår uppfattning är att en av programmets styrkor ligger i valet att variera arbetsformerna och därigenom använda olika lärsituationer. På så sätt kan man tillgodose deltagarnas olika förutsättningar. Genom föreläsningar kan de få en allmän kunskapsnivå som sedan kan diskuteras och exemplifieras genom gruppdiskussioner, varefter deltagarna ges möjlighet att vidareutveckla och fördjupa denna kunskap under projektarbetet. På så sätt ser man till att deltagarnas intresse bevaras samtidigt som man tar hänsyn till deras olika lärstilar. Vi anser vidare att det precis som utbildningsansvarige påpekade finns en pedagogisk tanke med att inte skilja de olika yrkesgrupperna åt. Detta då deltagarnas skiftande erfarenhet ökar möjligheterna till att få ett utbyte och lära av varandra. Trots deltagarnas missnöje med tidsfördelningen av programmet anser vi att det är en styrka att inte ha programtillfällena för tätt. Detta eftersom det då finns möjlighet till reflektionsutrymme mellan tillfällena. Ytterligare en pedagogisk aspekt är att deltagarna kan koppla det som framkommit under programmet till sitt eget arbete samtidigt som de utför det, vilket ökar möjligheterna till lärande. Vi anser även att det är en styrka att använda fortlöpande kursvärderingar, eftersom det ger möjlighet att göra mindre förändringar under programmets gång. På så sätt kan man till viss del anpassa programmet till deltagarnas skiftande behov. Samtliga av

ovan nämnda aspekter anser vi gynnar individens lärande och utveckling och bör därför finnas med i framtida utvecklingsinsatser. Det finns dock delar av programmet som skulle behöva utvecklas.

Med stöd av både intervjumaterialet och teorin framgår det att det är av stor vikt att göra en behovsanalys vid planering av en utvecklingsinsats. Som det framgår från analysen blir konsekvenserna omfattande när man inte utgår från deltagarnas behov. En konsekvens blir att man försöker få med så mycket som möjligt då man inte vet vilka utvecklingsbehov deltagarna har, vilket resulterar i brist på djup. Detta kan göra att deltagarna har svårt att överföra det som framkommer under programmet till den egna arbetsituationen, vilken i sin tur kan leda till brist på motivation. Vidare kan avsaknaden av behovsanalys ha lett till att man inte tagit hänsyn till deltagarnas skiftande erfarenheter, vilket kan ha bidragit till att nivån på programmet inte anpassats till samtliga deltagare. Vi anser att det när man ska kartlägga behoven är viktigt att inte bara fråga mellancheferna om deras behov (något som vi uppfattar inte ens skett), utan även förvaltningscheferna om vad de anser kommer att krävas av mellancheferna i framtiden. Detta då åsikterna kan skilja sig åt, beroende på vilken inblick de har i verksamheten.

Som vi tidigare nämnt anser vi att det är en styrka att variera arbetsformerna. Ändå framkom det kritik som att föreläsningarna saknade djup och att det ibland var svårt att applicera det som framkom under gruppdiskussionerna. En del av kritiken kan som vi påpekade ovan vara ett resultat av avsaknaden av behovsanalys och att man därmed inte utgått från deltagarnas olika behov. Vår uppfattning är att om kursledarna lyckas lyfta upp teorier inom området till en mer allmän nivå kan samtliga förstå hur de går att applicera på den egna ledarrollen och det egna arbetet. Drar de vidare nytta av det deltagarna har gemensamt genom att utgå från deras erfarenheter med konkreta exempel och koppla teorin till de olika deltagarnas arbetsituation kan de ge djup åt teorierna och därmed tillgodose även de deltagare som tyckte att ledarskapsdelen saknade detta. Vidare skulle man kunna öka möjligheten till en fungerande överföringen genom att kursledarna i samband med teori även tar upp hur man mer praktiskt kan gå tillväga. Detta skulle man kunna göra genom simulerade situationer. I dessa skulle deltagarna få möjlighet att i form av rollspel sätta sig in i hur man t.ex. löser konflikter eller genomför ett medarbetarsamtal på ett tillfredställande sätt. Detta skulle vidare kunna vara ett sätt att närma sig det kursledarna beskrev som erfarenhetslärande, då man kommer vidare i Kolbs cirkel för erfarenhetsbaserat lärande. En annan del av programmet där man skulle kunna öka möjligheten till överföring är projektdelen, då det fanns deltagare som hade svårt att ta till sig de övrigas projekt. Detta skulle man kunna göra genom att deltagarna utöver att presentera sina projekt även skulle lyfta upp projektet till en mer allmängiltig nivå. Därmed skulle kopplingarna till de övriga deltagarnas verksamheter framgå tydligare.

Det finns också en möjlighet att bristen på djup kommer sig av upplägget av programmets innehåll, att det blivit ett väldigt brett innehåll, där ambitionen verkar ha varit att hinna med så mycket som möjligt på den tid som stod till förfogande. De många olika områdena kan ha gjort att man inte hunnit gå på djupet. Vår uppfattning är att man ur en pedagogisk synvinkel skulle vinna på att minska innehållets omfattning och därmed öka möjligheten till en djupare förståelse inom de olika områdena. Här betonar vi än en gång vikten av att göra en behovsanalys för att därigenom få reda på vad som bör prioriteras.

Intervjumaterialet visade en positiv inställning från omgivningen när det gällde utvecklingsprogrammet. Här anser vi att det är viktigt att denna inställning inte stannar vid det, utan leder till ett beteende och åtgärder som gynnar deltagarnas handlingsutrymme. Utbildningsansvarige sa att deltagarnas chefer måste vara medvetna om att vissa arbetsuppgifter måste läggas åt sidan, men att hur väl det fungerat berodde på vilket verksamhet de var satta att leda. Vår uppfattning är att det arbete de har, det har de, och det ska i sig inte påverka hur väl programmet fungerat. Hade så varit fallet hade man redan från början varit tvungna att konstatera att programmet inte lämpar sig för mellanchefer inom vissa verksamheter. Vi anser att det till stor del istället handlar om deltagarnas överordnade och deras förståelse för vad programmet kommer att innebära och kräva av deltagarna. Vi anser att kommunen i sin inbjudan till programmet måste vara tydlig med detta, så att det redan innan ett program påbörjas står klart för deltagarnas chefer att det kommer att krävas tid från ordinarie arbete. Här anser vi dock viktigt att poängtera att det då inte bara handlar om tid till själva programtillfällena utan även tid för reflektion mellan tillfällena. Hela idén med ett program försvinner om deltagarna inte ges möjlighet till reflektion. Det är i detta sammanhang inte heller rimligt att arbetsbördan var densamma som tidigare och snarare ökade då programmet i sig tog tid från arbetet. Vi är medvetna om problematiken med att ens arbete inte försvinner bara för att man för tillfället går ett program, utan snarare byggs på hög, men ska man satsa pengar och tid på ett utvecklingsprogram så måste man se till att förutsättningarna finns där. En vikarie eller en omfördelning av arbetsuppgifter, så att deltagaren kan släppa tankarna på jobbet och koncentrera sig på programmet, skulle underlätta lärandet och frigöra tid för reflektion. De pengar en vikarie skulle kosta, får man se i förhållande till att få ut något av ett ledarutvecklingsprogram eller ”kasta pengarna i sjön”.

Vi har tidigare nämnt att en av styrkorna var programmets fördelning i tid, men vi anser att det krävs att man även tar hänsyn till deltagarnas arbeten och arbetsbörda när man lägger upp programmet. Detta för att få en så gynnsam avvägning som möjligt mellan arbete och program. Även om programtillfällenas uppdelning medgav utrymme till reflektion anser vi med bakgrund av respondenternas kritik att programmet kunde kortats ner något. Inte ens ur reflektionssynpunkt är det nödvändigt att 23 dagar fördelas över så lång tid som två år.

Då vi tagit upp de positiva sidorna med att blanda deltagare från olika verksamheter, är det möjligt att det var förhastat att ge vika för deltagarnas önskemål om att arbeta i yrkeshomogena grupper. Här anser vi det viktigt att kursledarna verkligen talar om för deltagarna varför de satt ihop grupperna som de gjort och hur deltagarna kan dra nytta av varandras erfarenheter. Kursledarna skulle vidare kunna underlätta mötet mellan deltagare med olika erfarenheter och referensramar, genom att finnas till hands under diskussionerna och hjälpa till att strukturera dem. Även om vi anser att heterogena grupper är att föredra, tror vi att det när det gäller problematik som är kopplad till en specifik verksamhet kan vara mer givande med homogena grupper.

Vidare anser vi att kursledarna genom att var noga med att återkoppla och följa upp de uppgifter som tilldelats deltagarna, gynnar inläringen och ökar motivationen. Därmed ökar sannolikheten att deltagarna verkligen gör det som de fått i uppgift att göra.

Vi anser också att det efter avslutat program bör göras en uppföljning. Detta för att se hur väl programmet fungerat i praktiken och vad som eventuellt måste förändras, men även för att se om det finns en möjlighet att underlätta kunskapsanvändningen för deltagarna. Resultatet av uppföljningen kan sedan användas som beslutsunderlag för framtida insatser.

Vi har ovan presenterat de styrkor i programmet som bör finnas kvar när man planerar för framtida utvecklingsinsatser, samt det som skulle behöva förändras eller utvecklas ytterligare. Det har framkommit olika faktorer som kan ha bidragit till att inte alla mellancheferna har utvecklats i den utsträckning, som vi anser hade varit möjligt. Även om föresatserna varit goda har man inte fullt ut sett till de förutsättningar som måste vara uppfyllda för att programmet ska resultera i lärande och kunskapsanvändning. Med bakgrund av tidigare resonemang föreslår vi att man inför framtida satsningar:

- Gör en behovsanalys för att:
 - veta vilken nivå programmet bör ligga på.
 - inte få ett alltför omfattande programinnehåll.
- Utgår från deltagarnas erfarenhet och kopplar teori till praktik, genom konkreta exempel eller simulerade situationer. Detta för att öka möjligheten till en fungerande överföring.
- Tydligt klargör vilka förutsättningar som måste vara uppfyllda på arbetsplatsen, för att därmed öka möjligheten till reflektion och kunskapsanvändning.
- Tydligt förklarar avsikten med att blanda deltagare från olika verksamheter, samt att kursledarna aktivt hjälper till att strukturera gruppdiskussionerna.
- Gör en utvärdering för att:
 - se hur väl programmet fungerat i praktiken och vad som eventuellt måste förändras.
 - se om det finns en möjlighet att underlätta kunskapsanvändningen för deltagarna.
 - kunna använda den som beslutsunderlag för framtida satsningar.

Vi inledde vår uppsats med ”Svenska chefer utbildas för miljarder”. Det program vi studerat är ännu ett i raden av de satsningar som gjorts för att förbättra och utveckla chefer/ledare. Uppsjön av denna typ av satsningar skulle kunna kopplas till det institutionella perspektivet. Med det menar vi att flera av dem kan ha uppkommit p.g.a. att man *ska* utveckla chefer/ledare, snarare än att man ser till de behov som verkligen finns, d.v.s. att man inte fullt ut tänker igenom vad det är man vill åstadkomma med ett program. Ser man till konsekvenserna av att man inte gjort någon behovsanalys skulle en väl genomförd sådan underlätta såväl planering som genomförande av ett program och därmed lärandet och den kunskapsanvändning det leder till.

Trots att uppsatsen bara omfattade en specifik ledarutvecklingsinsats är det som framkommit i analysen och diskussionen ganska generella aspekter. Med bakgrund av vad som står i litteraturen skulle dessa även kunna gälla ledarutvecklingsinsatser mer allmänt.

Litteraturförteckning

- Alexandersson, C., Dahlgren, L. O., Larsson, S. & Säljö, R. (1984) *Vuxen att lära?* Utbildningsforskning FOU Rapport 49. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1998) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. Putna, R. & Smith McLain, D.(1985) *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (2000) *Att arbeta i grupp*. Stockholm: Liber.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Berthelsen, J., Illeris, K., & Poulsen, S. C. (1979) *Projektarbete. Erfarenheter och praktisk handledning*. Stockholm: Wahlström & Wikstrand.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985) *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Nichols.
- Bunte, R. (1989) *Samhällsvetenskap. Ämnen, historik, forskning*. Lund: Ekonomisk-historiska institutionen.
- Collins, A., Greeno, J.G., & Resnick, L.B. (1996). Environments for learning. I Tuijnman, A.C. *International encyclopedia of adult education and training*. Second edition. Oxford: Pergamon.
- Cross, K.P. (1983) *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dalin, Å. (1988) *Kompetensutveckling i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken -för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Densten, I. L & Gray, J.H. Leadership development and reflection: What is the connection? *The International Journal of Educational Management*. 15/3, 2001 pp. 119-124.
- Ellström, P. (1996). *Arbete och lärande. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica.
- Forsberg, B., Hede, G., Lundmark, A., & Söderström, M. (1984). *Att planera utbildning – en bok om utbildning i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

- Hersey, P. Blanchard, K. (1970). *Management of organizational behavior – utilizing human resources*. Englewood: N.J.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Honey, P., & Mumford, A. (1985). *Lärstilshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Hård af Segerstad, H., Klasson, A., & Tebelius, U. (1996). *Vuxenpedagogik- att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., & Handal, G. (1993) *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Leymann, H., & Gustavsson, B-G. (1990) *Lärande i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundmark, A. (1998). *Utbildning i arbetslivet. Utgångspunkter och principer för planering och genomförande av personalutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- McKeachie, W.J (1994). *Teaching tips*. Lexington: Heath, cop.
- Maltén, A. (1992) *Grupputveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Maltén, A. (2000) *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur
- Marton, F., & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- May,T. (1997). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Moxnes, P. (1984). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Stockholm: Natur och Kultur
- Nilsson, B. (1993) *Individ och grupp*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B., & Waldemarsson, A-K. (1990) *Kommunikation. Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Paauwe, J., & Williams, R. Seven Key Issues for Management Development. *Journal of Management Development*. Vol.20, No.2, 2001, pp. 90-105.
- Patel, R., & Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Davidson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, P. (1988) *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Kolb, D. (1984) *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Krag Jacobsen, J. (1993). *Intervju*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, J., & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse – ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Sandström, T. (1981) PN:s skriftserie, 4. *Ledarutveckling*. Stockholm

Söderström, M.. (1977) *Personalutbildning och personalutveckling*. Stockholm: Liber Förlag.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods The search for meanings*. USA: John Wiley & sons.

Thurén, T. (1986). *Orientering i källkritik. Är det verkligen sant?* Solna: Esselte studium.

Tuijnman, A. C. (red.). (1996). *International encyclopedia of adult education and training*. Second edition. Oxford: Pergamon.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Yukl, G. (1998) *Leadership in organizations*. Fourth Edition. New Jersey: Prentice-Hall.

Internt material från kommunen om ledarutvecklingsprogrammet

Lund den 25 mars 2002

Hej!

Vi heter Erika Olofsson och Catharina Winther och läser programmet för personal- och arbetslivsfrågor vid Lunds universitet. Vi ska under våren skriva vår kandidatuppsats inom området arbetslivspedagogik. Vårt stora intresse för ledare och deras utveckling har lett oss till det ledarutvecklingsprogram som du deltog i maj 1999 - mars 2001.

För en tid sedan fick du ett email från XX på personalförvaltningen i X, där hon meddelade att du eventuellt skulle komma att kontaktas för en intervju. Vi undrar om du har möjlighet att ställa upp på en intervju gällande dina upplevelser av programmet och de eventuella effekter som visat sig ett år efter programmet avslutats. Frågorna kommer bland annat att handla om ditt helhetsintryck och i vilken utsträckning du haft möjlighet att använda dina kunskaper i ditt arbete. Givetvis garanterar vi att intervjumaterialet behandlas konfidentiellt.

Vi kommer att kontakta dig inom en vecka för att höra vilken möjlighet du har att medverka och vilka tider som skulle passa dig. Du får gärna kontakta oss om du har några frågor angående intervjun. Vi beräknar att intervjun kommer att ta cirka 1 timme.

Det är av stor vikt för oss att få tillgång till så mycket information som möjligt och vi hoppas därför att alla som tillfrågas ställer upp på en intervju. Vi hoppas att du finner vår undersökning intressant och tar dig tid att medverka.

Med vänliga hälsningar

Erika Olofsson
Catharina Winther

Bakgrundsintervju med utbildningsansvarig

- Vad styrde ert val av program? Varför valde ni detta framför något annat?
- I vilken utsträckning gjorde ni pedagogiska överväganden i samband med valet?
- Vad fick er att planerade ett program för mellanchefer?
- Vad hoppades kommunen få ut av programmet?
- Hur kom ni fram till vilka utvecklingsbehov som fanns i:
 - kommunen?
 - hos de enskilda deltagarna?
- Vad kom ni fram till?
- Hur gjordes urvalet av deltagare? Varför gjordes det på det viset?
- I vilken utsträckning togs det hänsyn till deltagarnas olika utbildningar och erfarenhet?
- Hur beskrev kursledarna sin pedagogik när det gällde valet av arbetsformer?
- Vilka förutsättningar tror du är viktiga för att programmet ska ge utdelning?
- Hur har kommunen försökt se till att tillgodose detta?
- Vilka förutsättningar gällde för deltagarna gällande:
 - eventuell ledighet för studier?
 - kurslitteratur?
 - möjlighet att göra projektarbetet på arbetstid?
- Vilka uppföljningar har gjorts?
- Vilka resultat/effekter anser du att programmet givit?
- Om du vetat vad du vet om programmet idag skulle du satsa på samma koncept igen? Förklara!
- Vad anser du borde förändras till en annan gång?

Intervjuguide

BAKGRUND

Ålder

Utbildning

Arbetsuppgifter

Storlek på organisationen- antal anställda

Storlek på ansvarsområde

Antal år på nuvarande ledarpost

Tidigare erfarenheter av ledarpositioner

Tidigare erfarenheter av utbildningsinsatser

Varför valde du att delta i programmet?

Vilket behov av utbildning/utveckling ansåg du att du hade före programmet?

Vilka förväntningar hade du innan programmets början?

Vad uppfattade du var syftet med programmet?

Hur såg dina förutsättningar ut för att tillgodogöra dig programmet (ex ledighet för studier, familjeförhållanden)?

PROCESS

- Hur såg din arbetssituation/belastning ut på jobbet under programmet?
- Vad var ditt intryck av arbetsbelastningen på programmet?
- Hur bemöttes du av din omgivning (medarbetare/familj) under programtiden?
- På vilket sätt tyckte du att dina tidigare erfarenheter/kunskaper togs tillvara på i programmet?
- Hur skulle du vilja beskriva ditt engagemang/delaktighet under programmet?
- Vad tyckte du om fördelningen av programtillfällena?
- Vad tyckte du om arbetsformerna:
 - Föreläsningar, varför?
 - Gruppdiskussioner, varför?
- Förekom det några andra arbetsformer? Om ja, vilka och vad tyckte du om dem?
- Vad var ditt intryck av ledardelen och dess olika moment? Se bilaga!
- Vad minns du av innehållet i de olika momenten?

- Minns du om det hände något annat än det som står på ”listan”?
- Varför gjorde ni testerna? Vad användes de till? Vilken återkoppling fick du på resultaten?
- Vilka ramar fanns för projektet (omfattning, innehåll, ämnesval, individuellt/grupp)?
- Hur gick handledningen till?
- Hur gick redovisningarna till?
- Genomfördes projektet eller var det av mer teoretisk art?
- Vad fick du ut av ditt eget, samt de andras projekt? (I vilken utsträckning fick du samma kunskap som de som gjort projektet?)
- I vilken utsträckning tyckte du att projektdelen och ledarskapsdelen var kopplade till varandra?
- Vilka möjligheter tyckte du att du hade att påverka programmets:
 - upplägg?
 - innehåll?
- Hur tyckte du att administrationen av programmet fungerade?
- Hände det något under programåren som du tror kan ha påverkat ditt intryck av programmet (arbete, privatliv)?
- Vad var särskilt bra, vad gav mest utdelning? Varför?
- Finns det något, i så fall vad som du önskar varit annorlunda i programmet? Varför?
- Vilket var ditt helhetsintryck av programmet?

UTFALL

- Vad känner du att du fått ut av programmet?
- I vilken utsträckning tycker du att du kunnat använda dig av din nya kunskap i arbetet och vilka kunskaper har du i så fall använt?
- Hur bemöttes du av din omgivning (medarbetare/chefer) när du använde dig av din nya kunskap?
- Vad hände karriärmässigt efter programmet?

- Hur påverkade programmet din motivation för arbetet?
- På vilka sätt tycker du att ditt sätt att utöva ledarskap påverkats av programmet? (Ex inställning till medarbetare, etiska frågor, tidsanvändning, ge/ta kritik, medarbetarsamtal, känsliga samtal, stresshantering, konflikthantering)
- På vilket sätt har programmet påverkat din syn på ledarskap?
- På vilket sätt har programmet lett till att du förändrat din syn på dig själv som ledare?
- I vilken grad och på vilket sätt anser du att målsättningarna uppfyllts? Bilaga!
- Vad anser du att du fått ut av programmet utöver målsättningarna?
- Vad anser du har underlättat användningen av den kunskap du fått genom programmet?
- Vad anser du har gjort det svårt för dig att använda den kunskap du fått genom programmet?
- Om du vetat vad du vet om programmet idag, hade du fortfarande velat delta? Varför?
- Har du gått något program efter ledarutvecklingsprogrammet? (kort karaktärisering)
- Har du något att tillägga som du tycker är viktigt i sammanhanget men som inte framkommit under intervjun?