



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: Ped 441  
Kandidat, 10 poäng  
41-60 poäng  
Datum: 2004-08-26

## En studie av pedagogiken inom ett mångfaldsorienterat konsultnätverk

Anna-Karin Rydén & Sandra Persson

Handledare:  
Mina O'Dowd

## ABSTRACT

Arbetets art: Kandidatuppsats 10 poäng  
Sidantal: 42  
Titel: En studie av pedagogiken inom ett mångfaldsorienterat konsultnätverk  
Författare: Sandra Persson, Anna-Karin Rydén  
Handledare: Mina O'Dowd  
Datum: 2004-08-26  
Sammanfattning: Stora summor pengar läggs varje år på att utbilda personal inom företag och organisationer. En intressant fråga är vilket pedagogiskt synsätt som ligger till grund för utbildningsföretagens utbildningar. Syftet med vår uppsats är att analysera vilken pedagogik som används inom ett konsultnätverk som säljer mångfaldsorienterade utbildningar, för att uppnå målet med utbildningarna: att lära organisationer att bli mångfaldsorienterade. För att besvara syftet använde vi oss av en kvalitativ studie med semistrukturerade telefonintervjuer som datainsamlingsmetod. Vi intervjuade VD: n för nätverket samt tre konsulter. Nätverket marknadsför sig genom en hemsida på Internet, där det finns en presentation av nätverkets verksamhet, utbildningarnas upplägg, dess mål samt konsulternas bakgrund. Resultatet av vår studie visar att de medverkande inte utgår från någon gemensam pedagogisk grundsyn, utan att samtliga intervjupersoner utgår från personliga referensramar och syn på kunskap. Då vi läste presentationen av nätverket var vårt första intryck att verksamheten verkade seriös och utbildningstanken tycktes grunda sig på en väl genomtänkt pedagogisk grundsyn. Vi kom dock till slutsatsen att resultatet av en utbildning som anordnas av nätverket till stor del beror på vilken konsult som är ansvarig för utbildningen. Som blivande personalvetare ser vi resultatet av vår studie som en anledning till att inta en mer kritisk inställning till utbildningsföretag. Vi vill dock inte på något sätt generalisera våra resultat och slutsatser till att gälla samtliga utbildningsföretag.

Nyckelord: Pedagogik, mångfald, lärande, kunskapssyn, människosyn



1. Inledning .....	2
1.1. Bakgrund .....	3
1.2. Syfte.....	3
1.3. Den pedagogiska relevansen .....	3
1.4. Avgränsning .....	4
1.5. Pedagogik utifrån två olika perspektiv .....	4
2. Teoretisk genomgång.....	5
2.1. Litteratursökning .....	5
2.2. Källkritik.....	5
2.3. Kunskap och utbildning- en väg till utveckling.....	5
2.4. Mångfald i arbetslivet.....	7
2.4.1. Begreppet mångfald.....	7
2.4.2. En mångfaldsorienterad organisation .....	8
2.5. Utbildning och lärande .....	9
2.5.1. Vad är pedagogisk grundsyn? .....	9
2.5.2 Lärande .....	12
3. Metod .....	17
3.1. Kvalitativ studie.....	17
3.1.2. Förförståelse .....	18
3.2. Genomförande .....	18
3.2.1. Urval .....	18
3.3. Forskningsetik .....	21
3.3.1. Hänsynstagande till forskningsetik i praktiken .....	22
3.3.1.1. Alternativa kriterier för bedömning av kvalitativa undersökningar .....	23
4. Resultatredovisning.....	25
4.1. Nätverket .....	25
4.3. Utgångspunkter.....	28
4.3.1. Arbetsformer.....	30
5. Diskussion.....	31
5.1. Pedagogisk grundsyn och mångfald .....	32
5.2. Arbetsätt.....	37
5.3. Resultat .....	38
5.4. Kvalitet .....	40
6. Avslutande reflektioner.....	41
Intervjuguide .....	45

# 1. Inledning

Samhällets utveckling syns tydligt genom att levnadsstandarden har höjts samtidigt som människor har fått ökade kunskaper och färdigheter. Även normer och värderingar har förändrats. Den tekniska utvecklingen och den ökade kontakten med andra folk och nationer ställer ökade krav på kunskap och kompetens inom snart alla områden i samhället.

En ny trend är att man strävar efter att lösa samhällsliga problem med pedagogikens hjälp. Personalutbildningen och särskilt ledarskapsutbildningen har på senare år blivit ett centralt område inom vuxenutbildningen. Denna trend har antagligen kommit för att stanna, eftersom ledarskapsutbildning är en central del av organisationsutvecklingen. För närvarande råder uppfattningen att man med utbildning som hjälp kan förbättra arbetsmiljön inom olika organisationer och på detta sätt öka det ekonomiska välbefindandet (Stensmo, 1994). Det talas om den lärande organisationen och det pedagogiska ledarskapet som lösningar på problemen. En del företagsledare menar att förändring för organisatoriskt lärande måste ha sin utgångspunkt i en ny människosyn och en ny kunskapsyn (Tedenljung, 2001).

Nya arbeten kräver kunskaper på högre nivå, att utveckla och tillvarata individers kompetenser blir allt viktigare. I det kunskapssamhälle vi idag lever i är diverse kurser och utbildningar centrala inslag. För utbildningsmarknaden står organisationer inom såväl privat som offentlig sektor. Utbudet står specialiserade utbildnings- och konsultföretag för, men även universitet och högskolor är med och konkurrerar om "köparna". För att kunna svara på samhällets krav och följa med i utvecklingen måste organisationer lära och utvecklas och detta har bidragit till att begreppet lärande organisationer har blivit en stor fråga. Inom konsultvärlden har det på senare år diskuterats kring att de flesta problem i dagens organisationer tycks kunna lösas med hjälp av olika slags läroprocesser (Söderström, 1996).

År 1991 lades ca 50 miljarder kronor på personalutbildning, (SOU, 2 000:115). Man kan ju diskutera om utbildningsinvesteringar verkligen ger önskade resultat och effekter. Projektledarkurser och förändringsarbeten är teman som upprepar sig inom kursutbudet och en stor del av det här härstammar från USA.

Utbildning framställs ofta som en god investering för samhälle, organisationer och individer och i en del avseenden anses utbildning vara en lösning på många problem. Utbildningssatsningarna som görs ses många gånger utifrån ett okritiskt och oproblemiskt perspektiv. Utbildningsfundamentalism kännetecknas av att man inte kan se de problem som kan uppstå inom utbildningssatsningar. En stark tillit till att utbildning endast har positiva och välgörande effekter utgör grundtanken för utbildningsfundamentalismen, och någon negativ sida av utbildningen uppmärksammas inte (Alvesson, 1999).

I och med att samhället hela tiden förändras, förändras även den aktuella pedagogiken och definitionen av pedagogik som ämne. För pedagogiken inom arbetslivet innebär det

att man handskas med krav och begrepp som till exempel ”eget ansvarstagande”, ”flexibilitet”, ”ständig förändring” och ”mångfald”.

Det är svårt att ge pedagogik som disciplin en tydlig identitet, en klar definition, eftersom pedagogikämnet och dess speciella inriktningar använder sig av andra discipliner såsom filosofi, statskunskap, nationalekonomi, sociologi och psykologi. Med tanke på att det är svårt att ge en klar och enhetlig definition av vad pedagogik handlar om är det också svårt att säga om pedagogikens grunder är allmängiltiga (Tedenljung, 2001).

Pedagogik handlar till stor del om människans lärande och utveckling, om undervisning, men också om kunskapens i allmänhet. Det finns ett tydligt samband med bildningstanken, eftersom bildning till stora delar handlar om lärande och mänsklig utveckling (Stensmo, 1994).

Företag och organisationer satsar alltmer på att utbilda sina anställda för att kunna effektiviseras och följa med i samhällets ständiga utveckling. Begreppet mångfald är ett aktuellt men relativt nytt område, som i dagens samhälle ses som alltmer nödvändigt och självklart inom arbetslivet.

## 1.1. Bakgrund

I dagens samhälle finns ett omfattande utbud av företag och nätverk som säljer utbildningstjänster, till såväl privatpersoner som till organisationer. Vi har valt att studera vilken pedagogik konsulterna i ett nätverk som säljer mångfaldsorienterade utbildningar använder för att förmedla och ”lära ut” det mångfaldsorienterade tankesättet. Nätverket vänder sig till organisationer utomlands och i Sverige och består av konsulter som leder utbildningarna. Generellt sett är syftet med utbildningarna att ledare, människor med PA-funktion samt de som arbetar med mångfaldsfrågor ska lära sig att leda sin organisation till att bli mångfaldsorienterad. Nätverket har koppling till flera internationella nätverk vilka är specialiserade på mångfaldsorienterat ledarskap.

## 1.2. Syfte

Syftet med vår uppsats är att analysera den pedagogik ett konsultnätverk som säljer mångfaldsorienterade utbildningar använder sig av, för att uppnå målet med verksamhetens utbildningar: att lära organisationer att bli mångfaldsorienterade.

## 1.3. Den pedagogiska relevansen

Pedagogik med arbetslivsinriktning är det vetenskapliga studiet av påverkansprocesser i arbetslivet. Med det menas de teoretiska, metodologiska och praktiska grunder som utgör förutsättningar för lärande- kunskaps- och kompetensprocesser, samt den kunskap som ett yrke kräver. Frågor som rör påverkansprocesser kan handla om arbetes mening,

innehåll, planering och organisation. När man studerar arbetslivet som miljö handlar det ofta om innehållet i förändrings- och utvecklingsarbete samt tillämpning av utbildningsplanering, uppföljning och utvärdering (Tedenljung, 2001).

I vår studie av ett nätverk som säljer mångfaldsorienterade utbildningar analyserar vi hur man inom nätverket definierar begreppen pedagogik och mångfald. Vi har för avsikt att studera de värderingar som ligger till grund för denna pedagogik samt betydelsen av intervjupersonernas personliga relation till pedagogik för den pedagogiska processen och upplägget i undervisningen. Den pedagogiska relevansen ligger därför, enligt vår mening, i att se hur pedagogik definieras inom ramen för ett nätverk som säljer mångfaldsorienterade utbildningar, genom att studera de påverkansprocesser som utgör förutsättningarna för den lärandeprocess nätverket säger sig arbeta med.

## 1.4. Avgränsning

Det kan eventuellt finnas intresse från läsarens sida att få reda på vilket nätverk vi har undersökt, vilka intervjupersoner är, hur deras bakgrund ser ut och även vad intervjupersonerna har för utbildning och kompetens. Men med hänsyn till konfidentialitetskravet har vi valt att inte presentera några ingående detaljer och därmed inte utsätta deltagarna för risken att bli igenkända.

I resultatdelen presenterar vi det empiriska materialet, där det även framkommer en del åsikter och tankar kring rekrytering som intervjupersonerna delgav oss under intervjuerna. Vi har i vår intervjuguide valt ut frågor som vi ansett vara relevanta och intressanta för vårt syfte. Vi frågade inte något angående rekrytering eftersom det befinner sig mer inom det psykologiska området. Vi gick heller inte djupare in på begreppet lärande organisation, men fick trots detta en del intressant information som vi valt att presentera.

## 1.5. Pedagogik utifrån två olika perspektiv

I den här studien har vi valt att huvudsakligen diskutera två synsätt inom pedagogik. Dessa två synsätt skiljer sig märkbart åt i både teori och praktik.

Den praktiska pedagogiken handlar om metod och om att göra insatser och handla för att uppnå ett önskvärt resultat. Men metoden som behövs kan inte definieras på förhand generellt över individer eftersom de inblandade i lärosituationen är människor och på så sätt kan man inte förutsäga exakta regler och normer. (Svensson, 2004).

Inom den praktiska pedagogiken betraktas kunskap som en produkt som kan säljas, ett exempel på detta kan vara utbildning i form av en tjänst för att lära chefer att leda sitt företag. I denna kontext blir begreppen produkt och konsumtion centrala element (Leino, 1992).

Det andra synsättet på pedagogik kännetecknas till stor del av att förutsättningar och konsekvenser av pedagogiska processer, vilka är knutna till individen, sätts i centrum. Det handlar om kunskapsprocesser där man betonar människosyn, kunskapssyn och normer samt syn på den pedagogiska situationen, det vill säga hur, varför och vad man bör lära sig. När kunskap ses som en process, är individens delaktighet i processen essentiell. Detta i sin tur påverkar utbildarens sätt att utforma utbildningen (Svensson, 2004).

Anledningen till att vi fokuserar på dessa två synsätt är för att vi anser att verksamheten inom konsultnätverket kan betraktas som praktisk pedagogik. Innehållet i utbildningarna däremot, grundar sig på processinriktad pedagogik. Vi försöker ta reda på hur konsulterna definierar pedagogik och mångfald och därmed inkludera människosyn, kunskapssyn och syn på den pedagogiska processen. Vi är med andra ord intresserade av att se hur pedagogisk den praktiska pedagogiken egentligen är.

## 2. Teoretisk genomgång

### 2.1. Litteratursökning

När vi hade beslutat vad vi skulle skriva om började vi söka efter böcker, artiklar och tidskrifter. Till en början utgick vi från nyckelorden pedagogik och mångfald. Vi ville fördjupa oss i olika pedagogers synsätt, för att därefter kunna jämföra dessa och försöka få en allmängiltig definition av pedagogik, som vi sedan kunde utgå ifrån. Gällande mångfald var det lite svårare att hitta litteratur, antagligen eftersom det är ett relativt nytt begrepp inom svensk litteratur. Som underlag för vår teoretiska genomgång har vi använt oss av litteratur som vi ansett vara relevant i relation till syftet med vår studie.

### 2.2. Källkritik

När man söker efter källor med syftet att skriva en vetenskaplig text måste man tänka på om de källor man valt kommer att hålla eller inte. Man måste vara källkritisk för att texten ska anses vara vetenskaplig (Trost, 1998). Vår intention under arbetets gång har varit att använda oss av primärkällor, men i de fall det inte varit möjligt att hitta sådana och vi har beslutat att även använda sekundärkällor i de fall då vi ansett det vara relevant och intressant litteratur. Vi har under hela processen sökt efter så seriös och vetenskaplig litteratur som möjligt för att kunna stödja våra argument på seriösa definitioner och synsätt av de begrepp och resonemang vi använder oss av. När vi har gjort denna bedömning har vi utgått från våra tidigare kunskaper i ämnet pedagogik och även fått en del rekommendationer från vår handledare.

### 2.3. Kunskap och utbildning- en väg till utveckling



Samhällets ökade komplexitet, krav på utveckling och utbildning resulterar i att det ständigt uppkommer nya tjänsteutbud som riktar sig till organisationer och företag. Utbudet av utbildningar och seminarier från olika utbildningsanordnare och utbildningskonsulter är i dag mycket omfattande (Lundmark, 1998). Stor del av kursutbudet riktar sig direkt till chefer och människor med ledarskapspositioner på grund av att de har makt och befogenhet att vidare påverka sin organisation. För att organisationen ska kunna ta tillvara de mänskliga resurserna på ett effektivt och demokratiskt sätt krävs det från och ledningen och bland de anställda en demokratisk kunskapssyn som bland annat innebär att de anställda ses som delaktiga i verksamheten på likvärdiga villkor (Tedenljung, 2001). I ett demokratiskt kunskapssamhälle finns en strävan efter ömsesidig respekt och likvärdighet för olika sorters kunskap inom olika verksamheter (Gustavsson, 2002).

### 2.3.1. Utbildning och förändring

Utbildningar som erbjuds till organisationer och företag kan se väldigt olika ut och marknadsförs på olika sätt. En del utbildningar presenterar endast ett kortfattat kursinnehåll, medan andra redovisar syfte eller mål, innehåll, arbetsformer och i vissa fall till och med den pedagogiska grundsyn som ligger bakom utbildningen. Det är till stor del utifrån kursbeskrivningen som många deltagare väljer en viss kurs och informationen som ges angående en viss kurs skapar förväntningar för deltagaren. För utbildningsanordnare som ska ”locka till sig” deltagare till sina utbildningar, gäller det att marknadsföra kursen på ett högst tilltalande sätt. Av pedagogiska skäl bör en kursbeskrivning vara så utförlig och genomarbetad att den kan beskriva kursens syfte eller mål. Utbildningens innehåll och arbetsformer bör även kunna framställas på så sätt att deltagaren kan avgöra om kursen kan tillgodose hans/hennes utbildningsbehov. Det bör även framgå vilken målgrupp utbildningen vänder sig till (Lundmark, 1998).

Utbildningens mål anger vilken kompetens en kurs bör kunna resultera i eller vad man som deltagare kunskapsmässigt ska ha uppnått när utbildningen är avslutad (Lundmark, 1998).

Chefsutbildning blir en viktig del för en effektiv utveckling, eftersom utbildningens effektivitet hör samman med chefers förståelse, stöd för och syn på fortsatt utbildning. Ledningen måste klart uttrycka sina förväntningarna på de anställda. Ett förändrat beteende inom en organisation förutsätter vid omfattande förändring ändrade beteenden i alla led inom organisationen. Etablerade normer och värderingar, som till exempel syn på kön, roller, maktfördelning och så vidare måste omprövas. Nya arbetsrelationer och ny arbetsfördelning måste stödjas genom nya strukturer för att ett nytt beteende ska uppstå. De anställda måste förstå varför de ska förändra sitt beteende samt få motiv och motivation till att göra det (Granberg & Vikersjö mfl, 1984.).

### 2.3.2. Demokratiska kunskapsprocesser i arbetslivet

De förändringar som sker inom arbetslivet och i omvärlden påverkar praktiskt taget alla verksamheter på ett eller annat sätt. Det kommer ständigt nya idéer om hur arbetet ska

organiseras, samtidigt ökar efterfrågan på mer kompetens hos de anställda, lärande i arbetslivet och lärande i organisationer.

Det som benämns demokratiska kunskapsprocesser är försök att använda de mänskliga resurser som i vanliga fall inte utnyttjas, eller på ett eller annat sätt hämmas. Beteckningen demokratiska kunskapsprocesser härstammar från det faktum att man i samhället samarbetar med fackliga organisationer. Det är ofta genom dem som processer startas (fackliga organisationer som kan betraktas som uppbyggda av demokratiska ideal och traditioner) och även genom att de flesta inom arbetslivet är överens om att man vill uppmuntra medarbetare till delaktighet på så likvärdiga villkor som möjligt för alla deltagare. Denna inriktning bygger på en demokratisk, humanistisk kunskaps- och människosyn (Tedenljung, 2001).

I ett förändringsarbete kan, som tidigare nämnts, en del beteende vara nödvändiga att förändra. Det kan exempelvis handla om syn på kön, etnicitet, normer och värderingar. Då ett mångfaldsarbete äger rum är det särskilt viktigt att ta hänsyn till att det kan finnas särskiljande meningar och beteenden gällande arbetssätt och arbetsformer. Mångfald innebär en rik blandning av olikheter som kan tillvaratas men som också kan förkastas (Dilschmann & Ullstad, 2000).

## 2.4. Mångfald i arbetslivet

Mångfald i arbetslivet är ett relativt nytt begrepp i Sverige. Det var i början av 1990-talet som begreppet började användas och sedan dess har det blivit alltmer populärt uttryck. Inom såväl privat som offentlig sektor presenteras mångfaldsstrategier och mångfaldsplaner och politiska initiativ, på både nationell och europeisk nivå, med fokus på mångfald i arbetslivet. Diverse lagar angående diskriminering i arbetslivet har även skärpts på senare tid. På grund av detta stora intresse rörande mångfald har det dykt upp en mängd konsulter och utbildningar som arbetar med frågor om mångfald i arbetslivet.

Mångfald i arbetslivet innebär att berika organisationen genom att tillföra eller tillvarata nya eller outnyttjade kompetenser i arbetslivet (Dilschmann & Ullstad, 2000).

Målet med mångfaldsarbete kan sägas vara att fokusera på kompetens och inte se till exempelvis kön, ålder, etnicitet med mera, som avgörande för hur väl man kan utföra ett arbete (Fägerlind & Ekelöf, 2001).

Det är relativt få forskare i Sverige som studerat mångfald i arbetslivet med det bredare perspektivet, däremot finns det sedan decennier tillbaka etablerad arbetslivsforskning med avseende på kön, klass, etniskt ursprung, ålder och så vidare (Fägerlind & Ekelöf, 2001).

### 2.4.1. Begreppet mångfald

I svenska akademins ordlista förklaras mångfald som ”en mängd enheter”, på engelska översätts begreppet mångfald till diversity som betyder ”olikheter”. Mångfald kan

definieras på en många olika sätt beroende på situation och tolkning. För en del innebär det... ”ett nytt sätt att leda och ta tillvara på potential och resurser hos alla individer... (Fägerlind & Ekelöf, 2001, s 7). Arbetsmarknadsverket definierar mångfald på följande sätt: ”mångfald innebär att se, förstå, värdesätta och tillvarata individers olikheter såväl i vår egen organisation som i våra externa verksamheter” (Dilschmann & Ullstad, 2000, s 22).

Det amerikanska uttrycket diversity är ursprunget till det svenska mångfaldsbegreppet. Diversity innebär en omfattande blandning av erfarenheter såsom, kön, ålder, etnisk och kulturell bakgrund med mera, det vill säga en rik blandning av individuella olikheter. I USA har mångfald blivit ett uttryck för en ledningsstrategi som arbetar för att främja, realisera och tillvarata olikheter på arbetsplatsen. Grundtanken är att mångfald lönar sig, (diversity pays). Olikheter och variation ses inte bara som en social rättvisefråga utan även som en ekonomisk drivkraft, nödvändig att tillvarata och utveckla för att bli och förbli framgångsrik i en allt starkare konkurrens (Fägerlind & Ekelöf, 2001).

## 2.4.2. En mångfaldsorienterad organisation

Att arbeta för att skapa en mångfaldsorienterad organisation innebär att man skapar en organisation som är mer öppen för olikheter och som fokuserar på de anställdas kompetens (Ekelöf & Fägerlind, 2001). En allmän definition av kompetens kan vara en individs potentiella handlingsförmåga när det gäller en viss uppgift, kontext eller situation. Kompetens handlar om en individs förmåga att framgångsrikt utföra ett arbete och att utnyttja, definiera och, om det är möjligt, utvidga det tolknings- handlings- och värderings utrymme som arbetet erbjuder. (Ellström, 1992) Detta ställer krav på chefer och medarbetare, men också på organisationens kultur, interna system och processer. Mångfald på en arbetsplats kräver ett ledarskap, en organisationskultur och ett organisationsklimat som erkänner, respekterar och värderar individers unika egenskaper samt är kapabel att ta tillvara den potential som individerna i organisationen har (Ekelöf & Fägerlind, 2001).

Kvalifikationsbegreppet skiljer sig från kompetensbegreppet och fokuserar på de krav som en uppgift eller ett arbete ställer på individen. Medan begreppet kompetens utgår från individen och dennes potentiella förmåga i relation till ett visst arbete, utgår begreppet kvalifikation från de krav som ställs på individens kompetens. En individ kan besitta en mängd kompetenser som inte utgör kvalifikationer i förhållande till ett visst arbete, men det kan även vara tvärtom, att kvalifikationer efterfrågas utan att individen besitter den aktuella kunskapen. När man talar om yrkeskunnande och om kompetens kan det vara intressant att studera förhållandet och eventuella motsättningar mellan krav som ställs på kvalifikationer och den kompetens som personalen faktiskt har möjlighet att utnyttja i arbetet. En del arbetsuppgifter kräver att individen utnyttjar sin fulla kompetens, medan andra enklare uppgifter inte kräver det. Det finns en del faktorer som kan hindra eller begränsa individens möjlighet att utnyttja sin kompetens i arbetet. Det kan handla om faktorer som hänger samman med individen, som till exempel personlighet, tidigare erfarenhet eller motivation. Men det kan även ha anknytning till arbetssituationen, som till exempel teknik eller själva arbetsorganisationen. Hinder som står i vägen för kompetensutnyttjande fungerar även ofta som hinder för individens möjlighet att utveckla och upprätthålla sin kompetens (Ellström, 1992)

I relationen mellan utnyttjad kompetens och de krav som ställs på kvalifikation i ett arbete kan det vara så att personalen faktiskt utnyttjar sin kompetens, men det är ingen som uppmärksammar eller belönar den. Det kan också vara så att arbetsuppgifterna ställer krav på viss kompetens, som personalen också besitter, men som man av olika skäl inte har möjlighet att utnyttja. Det finns då hinder i vägen för att personalen ska kunna utnyttja sin kompetens på bästa sätt. Om dessa hinder, de objektiva och det subjektiva undanröjs skulle det i princip medföra att arbetet kunde utföras på ett bättre sätt (Ellström, 1992).

Den mångfaldsorienterade organisationen fokuserar på de anställdas kompetens och tar tillvara på olikheterna. Då en organisation ska utvecklas till en mångfaldsorienterad organisation krävs insatser på individnivå genom attitydförändring, ökad kunskap, och på organisationsnivå genom analys och utveckling av strukturer system och processer (Fägerlind & Ekelöf, 2001).

För att kunna genomföra ovanstående insatser krävs det att utbildaren vet hur han eller hon ska gå tillväga för att tillföra kunskap och förbereda attitydförändringar på individnivå, samtidigt som denna individ måste ha det organisatoriska tänkandet i åtanke. En utbildning kan inte självklart garantera en djupare förståelse, utan det finns en hel del hänsynstagande som utbildaren bör ta hänsyn till för att det ska uppstå ett lärande och för att det ska kunna föras vidare. Nedan följer ett resonemang angående utbildarens roll och dess betydelse för effektiva resultat.

## 2.5. Utbildning och lärande

En utbildning upplägg och genomförande påverkas mycket av utbildarens synsätt och övertygelser. Med andra ord präglas den lärandesituationen av utbildarens egna värderingar. Utbildningens form kommer att påverka till vilken grad och ifall ett lärande uppstår, här kommer även "elevernas" roll och deltagande in i bilden.

Individens förståelse för en uppgift kommer att ha avgörande betydelse för vilken kunskap som utvecklas (Sandberg & Targama, 1998).

### 2.5.1. Vad är pedagogisk grundsyn?

När man talar om pedagogisk grundsyn avses idéer och förhållningssätt som inrymmer människosyn, kunskapssyn, syn på den pedagogiska situationen, det vill säga vem som är aktiv/passiv, vem som bestämmer, vad man gör, hur man gör och varför man ska göra så och även samhällssyn och etik.

Enligt Stensmo (1994) finns det fem aspekter som kan sägas ligga till grund för den pedagogiska grundsynen:

#### 1. Människosyn

2. Kunskapssyn
3. Synen på den pedagogiska processen. Vem är den centrala aktören i den pedagogiska situationen? Den som lär ut eller den som lär?
4. Samhällssyn
5. Etik

Med tanke på den korta tid vi har fått ta del av våra intervjupersoners uppfattningar och förhållningssätt, har vi insett att det inte är möjligt att få en uppfattning av deras samhällssyn och syn på etik, och vi har därför valt att inte gå närmare in på dessa områden.

För att säga att man utgår i från en pedagogisk grundsyn måste det finnas ett samspel mellan genomtänkt människosyn, samhällssyn och kunskapssyn och en uppfattning av hur dessa synsätt påverkar lärarens val av arbetssätt och arbetsformer (Stensmo, 1994). Utifrån en välgrundad pedagogisk grundsyn är läraren kapabel att anpassa sina pedagogiska metoder till ämnet han eller hon undervisar i, till omgivningen, till de studerande och till sig själv, med andra ord till hela den lärande situationen. I undervisningen är lärarens värderingar av betydelse med tanke på hur den pedagogiska processen ser ut. Det som är avgörande för hur undervisningen gestaltar sig är lärarens synsätt på människor, skolans roll i samhällsutvecklingen samt lärarens kunskapssyn (Stensmo, 1994).

#### 2.5.1.1. Människosyn

En av aspekterna som ligger till grund för en pedagogisk grundsyn är vilken syn på människan undervisaren har. Människosyn handlar om frågor kring hur man uppfattar eleverna/deltagarna i en utbildning som människor, men handlar också om människors kvaliteter och mänskliga handlingar och aktiviteter. (Hård af Segerstad, Klasson, Tebelius, 2000)

Det kan handla om frågor såsom; Är människan ond eller god? Är hon aktiv eller passiv? Hur ska man motivera henne, med bestraffning eller genom att locka fram motivation? Är hon ansvarig eller oansvarig? (Stensmo, 1994) Synen på människor syftar på vilken tilltro undervisaren har till individens förmåga. Sättet som utbildaren utformar utbildningen kommer att bero på om han eller hon anser att människan är en aktiv varelse med ambitionen att söka kunskap på ett självständigt sätt och tror på individens kapacitet, eller anser att individen är en lat varelse som man måste "tvinga". (Hård af Segerstad, Klasson, Tebelius, 2000)

#### 2.5.1.2. Kunskapssyn

Kunskapsbegreppet kan delas upp i två huvudskillnader. Det ena är att se kunskap som en produkt, alltså något som konsumeras, och det andra är att se det som en process, som man själv är delaktig i (Svensson, 2004). När kunskap betraktas som en produkt kan den säljas, till exempel som tjänster för att lära chefer att leda sitt företag

Det kan vara svårt att ge en hållbar definition på vad kunskap är inom praktisk verksamhet, forskning och filosofi. De flesta utgår från definitionen att kunskap börjar

med vad vi kan tro eller det vi tror är sant. Genom att motivera det vi tror är sant stärker vi vår uppfattning och genom att leta efter och fokusera på grunden till vår uppfattningen kommer vi fram till en "säker kunskap".

Ur ett arbetslivsinriktat perspektiv diskuteras den praktiska kunskapen främst i samband med kunskap och kompetensutveckling, detta sätts även i samband med den kunskap, information och utbildning som präglar dagens samhälle (Gustavsson, 2002).

"I en god utbildning finns tre former av kunskap representerade i en väl avvägd balans. Att veta, att kunna och att vara klok, står inte i motsättning till varandra" (Gustavsson, 2002 s, 16).

Det är naturligtvis viktigt att alla människor kan bidra till samhällets fortbestånd och utveckling med sina kunskaper på lika villkor och att alla får sin kunskap erkänd och accepterad.

### 2.5.1.3. Syn på den pedagogiska processen

Då det talas om synen på den pedagogiska processen berörs frågor rörande utlärnings- och inlärningsperspektiv. Frågan om vem som är den centrala aktören i den pedagogiska situationen ställs? Läraren eller pedagogen som lär ut planerar sin undervisning utifrån sin kunskapsbas och sitt sätt att strukturera med diverse hjälpmedel och övertygelser. Eleven eller deltagaren som lär in och tar till sig ny information utifrån sina intressen och ambitioner.

Den kunskapsuppfattning vi har får konsekvenser för hur vi ser på själva lärandeprocessen, och lärandeprocessen påverkas i sin tur av undervisningens upplägg. (Stensmo, 1994)

För att en optimal utvecklingsmöjlighet ska skapas måste den person som lär ut komma fram till vilken "elevsyn" som är bäst för den person som ska lära sig. Den bör vara grundad på en humanistisk-demokratisk människosyn. För personen som lär ut gäller det att se den som lär som en självförverkligande människa och ha positiva förväntningar på sin elev. Kunskapen som lärs ut bör handla om teorier eller modeller och ligga på begrepps- och organiserings nivå kunskapen bör även definieras som insikt eller reflekterande kunskap. Kunskap kan ses som en process av att se - förstå - handla (Stensmo, 1994).

Processkunskap - anknyter till hur man lär sig. Man övar elevens förmåga att med nyfikenhet och engagemang att närma sig (kunskaps) -området, eleven söker och skapar sin egen kunskap, det är en kunskap som eleven bygger upp och successivt omkonstruerar. Problemlösningsförmåga utgör en del av processkunskapen (Maltén, 1997).

Processlärande - Under 1990-talet har den pedagogiska debatten handlat mycket om en ny syn på lärarrollen, som medfört diskussioner om förändringar i de kvalifikations- och utbildningsmässiga idealen. Med den "nya" lärarrollen menas att läraren går ifrån rollen

som den som vet mest och har all kunskap och istället blir det själva tillägnande processen som blir det viktiga (Bjerg, 2000).

En undervisning som har en processinriktad syn på lärandet kräver en pedagogik som genomsyrar hela utbildningen, det handlar bland annat om hur man planerar kursen och arbetet med att redovisa uppgifterna. I undervisningen kan man till exempel utgå ifrån konkreta problem eller specifika frågeställningar som tas fram av deltagarna i utbildningen. Läraren har som uppgift att presentera ett antal teorier som kan vara till hjälp för att analysera problemen eller frågeställningarna. Undervisningsprocessen enligt den processinriktade synen på kunskap bygger alltså på att deltagarna i utbildningen aktivt bearbetar och analyserar ett problem eller en frågeställning med hjälp av flera teorier. Syftet med en processinriktad utbildning är inte att presentera en lösning på ett problem utan mer att belysa problemet ur olika perspektiv och få nya synsätt. Målet är att deltagarna ska få ett kritiskt förhållningssätt där den teoretiska analysen blir ett hjälpmedel för att reflektera över egna och andras erfarenheter (Hedin & Svensson, 1997).

Vi har nu redogjort för vilken betydelse utbildarens syn har för hur kunskapen kommer att förvärfas. Med tanke på utbildarens sätt att vara och arbeta kommer lärprocessen att se olik ut.

## 2.5.2 Lärande

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

För att definiera lärande måste man göra klart vilka förändringar hos individen man det handlar om, vad som lärs och hur individens samspel med omgivningen ser ut, med andra ord; hur lärandet sker. Inom kognitiv psykologi talas det om lärande som förändringar av individens uppfattningar om vissa fenomen, kognitiva strukturer och intellektuella färdigheter. Det kan till exempel handla om förändringar av en individs kompetens.

### 2.5.2.1. Förståelse - en förutsättning för lärande

Förståelsen för ett visst arbete kommer att påverka de kompetenser som utvecklas och de resultat som uppnås efter en avslutad utbildning. Det är viktigt att inte enbart förstå en konkret uppgift, utan även förstå vad lärandet innebär och kan resultera i. Det är när individen känner förståelse för olika uppgifter som kunskaper och färdigheter utvecklas.

Enligt Sandberg och Targama (1998) kan lärandet ses utifrån två aspekter; läraransats och lärutfall. I lärandets utfall talas det om den kompetens vi utvecklar under arbetets gång och lärandets ansats handlar om det sätt vi lär oss på.

Förståelsen för arbetet bestämmer vilken kompetens vi utvecklar, med andra ord ett lärutfall, och hur vi utvecklar kompetensen, det vill säga läransats. Om det uppstår en

förståelse för lärande i allmänhet kommer den säkerligen påverka den kompetens som utvecklas inom en formell utbildning (Sandberg och Targama, 1998).

### **Erfarenhetslärande**

Kolb (1984) beskriver erfarenhetsbaserat lärande som en cykel i fyra steg:

- konkret erfarenhet
- reflekterande observation
- abstraktion och generalisering
- prövning av begrepp och generaliseringar i nya situationer.

”Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (Kolb, 1984 s. 29).

Upplevelsebaserade utbildningar är vanligtvis gruppdynamiska och används ofta i syfte i att utveckla relationer med omgivningen. Avsikten med dessa är ofta att chefen ska lära sig att möta olika individer och beteende och i samband med detta uppmärksamma det egna personliga sätt att vara på och kunna reflektera kring det. En god självkännedom bildar utgångspunkt för hur man hanterar relationer till andra människor och denna självkännedom växer inte automatiskt fram ur det som man upplever i vardagen (Sandberg & Targama, 1998).

Erfarenhetslärande grundar sig dels på att det har sin grund i de välkända pedagogernas Dewey, Lewin och Piagets arbeten, och dels på betoningen på erfarenhetens centrala roll i lärandeprocessen (Kolb, 1984).

Erfarenhetslärande handlar om hur vi lär oss och vad som händer när vi lär. Lärande är en process som tar tid, det är ingenting som bara händer. När man talar om erfarenhetslärande i arbetssituationen så sker det i själva utförandet av arbetsuppgiften, det är där kunskapen växer och förs vidare. Genom arbetsuppgiften skapas erfarenheter, då sker erfarenhetslärandet och vi utvecklar vår kompetens och vår förståelse för arbetet (Ellström, 1992).

Ett huvudresultat från forskning om erfarenhetslärande är att erfarenhetslärande verkar förutsätta att individen har tillgång till schemata eller mentala modeller som hjälper individen att tolka den information erfarenheten medför. Men samtidigt visar det sig att det redan vid relativt enkla uppgifter är svårt för individen att utveckla en mental modell på utifrån en erfarenhet. En slutsats av detta kan vara att erfarenhetslärande måste stödjas med lärande, genom olika former av planerade utbildningsinsatser. Dessa utbildningsinsatser bör inriktas på att stödja kunskapsutvecklingen hos individen i form av att utveckla mentala modeller, som kan utgöra en kunskapsbas för att observera och tolka olika handlingars konsekvenser eller effekter (Ellström, 1992).

En annan möjlighet att främja erfarenhetslärande är med hjälp av värdering och reflektion. Med värdering menas att man jämför handlingens konsekvenser eller effekter på omgivningen med det mål man haft med handlingen. Reflektion innebär också att ser till handlingarnas mål och konsekvenser. Reflektion kan till exempel innebära att man



skapar återkommande tillfällen i en verksamhet, där deltagarna i mindre grupper och under handledning får möjlighet att ta distans från och kritiskt observera det dagliga arbetet. Reflektion kan sägas innebära att man skapar möjligheter att utveckla de värderingar och kunskaper som behövs för att man ska kunna formulera mål, syften och handlingsplaner (Ellström, 1992). Det är när vi börjar reflektera över vårt personliga synsätt på vårt arbete som det blir möjligt att medvetandegöra vår förståelse för arbetet (Sandberg & Targama, 1998).

Att lära genom en erfarenhet ger kunskaper som kan fungera i olika situationer, men det behöver inte betyda att det är sann kunskap. Erfarenhetslärande handlar om en process, och inte om att man samlar in fakta. I processen, när en individ lär sig genom erfarenhet, innebär det ett personligt engagemang, hela människan med sina tankar och känslor ingår i läroprocessen. När en person lär genom erfarenhet upplever individen kunskapen som något meningsfullt. Processen i erfarenhetslärande består av ett antal steg. Det första steget är att utföra en handling och därefter registrera konsekvenserna av handlingen. Följande steg är att man förstår, först det speciella med den just den situationen och andra liknande situationer. När man uppnått denna förståelse återstår att använda det man lärt sig genom erfarenhet i nya situationer där kunskapen kan tillämpas (Moxnes, 1997).

För att en utbildning ska resultera i kunskaper som är praktiskt användbara måste lärandeprocessen ske genom en växelverkan mellan reflektion och handling. Dessutom behövs dialog, jämlika relationer, självförtroende och ansvarstagande. En kompetent föreläsare kan relatera sina resonemang till praktisk erfarenhet och få med deltagarna i en dialog som består av en lärandeprocess som växlar mellan både teori och praktik. På det sättet kan deltagarna reflektera över vad de lär sig (Hedin & Svensson, 1997).

### **Anpassnings - och utvecklingsinriktat lärande**

När man planerar för en lärandesituation måste man tänka på vilken nivå av lärande man strävar efter. Det är även viktigt att fråga sig:

- Vilket innehåll ska lärandet ha?
- Vilka metoder ska användas?
- Vilka individer ska delta i lärosituationen?
- Ska man satsa på att utbilda chefer eller eftersträva en bredare allmän kompetens inom organisationen?
- Ska det handla om informellt lärande eller formell personalutbildning?

Man kan skilja på anpassningsinriktat lärande och utvecklingsinriktat lärande. Anpassningsinriktat lärande innebär att personen lär sig något med utgångspunkt i givna uppgifter utan att ifrågasätta eller försöka ändra uppgiften. Utvecklingsinriktat lärande innebär att uppgiften inte tas för given. Individen tar istället eget ansvar för att identifiera, tolka och formulera uppgiften. Beroende på om man eftersträvar anpassningsinriktat eller utbildningsinriktat lärande ställer det olika krav på utformningen av lärosituationen. Det gäller först och främst att försöka få klarhet i vilken lärandenivå man vill uppnå och vad som är önskvärt att eftersträva. Nivån på det

lärande man önskar uppnå ställer även krav på det arbete som ska utföras och på organisationen där lärandet ska uppstå och utvecklas (Ellström, 1992).

Det som lärs ut i en utbildningssituation lärs inte alltid in av deltagarna i utbildningen, och det som lärs i en formell utbildningssituation kan inte alltid överföras till och utgöra en grund för fortsatt lärande i arbetssituationen. Den planerade och organiserade utbildningen är med andra ord inte alltid en tillräcklig förutsättning för lärande. För att ett informellt lärande i det dagliga arbetet ska leda till en mer bestående och generell kompetensuppbyggnad måste detta lärande integreras med någon form av planerad, systematisk utbildning. Samma sak gäller även i samband med formell utbildning. Det är därför viktigt att utbildningen planeras noggrant och att man använder sig av arbetsformer som värderas lika högt som utbildningens innehåll. Personlighetsrelaterat, känslomässigt eller socialt lärande uppnås bäst genom att utbildningssituationen utformas på ett sådant sätt att deltagarna i utbildningen får tillfälle att pröva på och träna dessa områden under själva utbildningen (Ellström, 1992).

För att en lärandesituation ska uppnå önskat resultat är det inte enbart deltagarnas attityder och egenskaper som är viktiga och som man bör fokusera på. Det måste även tas hänsyn till utbildaren, eller pedagogernas egna attityder. (Moxnes, 1984)

### **Negativt lärande**

En vanlig föreställning är att allt lärande är positivt och utvecklande för individen. Med positivt lärande menas ett lärande som gynnar individens utveckling och som gör att individen kan påverka sin livssituation, eller sina arbetsvillkor. Men lärande kan även ha negativa konsekvenser för individen i form av passivisering, underordning och inlärd hjälplöshet. Detta kan få mycket negativa konsekvenser för individen, som försämrad problemlösningsförmåga och sänkt självförtroende. Det negativa lärandet är ofta oavsiktligt och sker mer eller mindre omedvetet. I formella utbildningssituationer kan man skilja på det lärande som man medvetet eftersträvar och det lärande som är oavsiktligt, ofta sker det omedvetna lärandet samtidigt som det avsiktliga lärandet. Man kan till exempel oavsiktligt få uppfattningar och attityder om att man är bra eller dålig på någonting. Denna typ av lärande kallas metalärande (Ellström, 1992). Vi kommer att beskriva metalärande mer ingående längre fram i uppsatsen.

Ellström (1992) menar att det negativa lärandet till exempel kan leda till att vi lär oss att ingå i en viss könsordning på arbetsplatsen, vilket kan vara negativt därför att vissa individers val begränsas till följd av tidigt inlärd idéer om vad det innebär är att vara man respektive kvinna.

### **Metalärande**

”Utbildning är aldrig enbart utbildning, den innebär alltid ett metalärande”  
(Moxnes, 1997 s. 53).

Allt metalärande innebär att man lär genom erfarenhet, och detta lärande uppstår i alla utbildningssituationer. Med metalärande menas den kunskap och den insikt en

kursdeltagare tillägnar sig i processen i den utbildningssituation som han eller hon befinner sig i. Metalärande sker vid sidan om det avsiktliga lärandet, det är alltså de erfarenheter man får under den formella utbildningsprocessen gång, och det behöver nödvändigtvis inte ha något med själva kursinnehållet att göra. Det handlar om det som kursdeltagaren lär sig utöver kursinnehållet (Moxnes, 1997).

Metalärandet kan vara omedvetet eller medvetet och kan vara en viktig del av utbildningens totala effekt. Om man tar tillvara möjligheterna till metalärande kan det bidra till ny kunskap för individen och främja verksamhetsutvecklingen. Detta kan ske om utbildningen bidrar till deltagarnas självförtroende och utveckling av en organisationskultur och organisations struktur som främjar lärande (Ellström, 1992).

När ett individuellt lärande har uppstått, kan det antingen stanna på en individuell nivå eller resultera i att lärandet når ut till fler individer. I följande stycke för vi ett resonemang kring hur de nyförvärvade kunskaperna kan föras ut eller inte, till övriga medarbetare inom en organisation, vad man bör ta hänsyn till samt hur det kan gå till i praktiken.

#### 2.5.2.2. Individers lärande i det organisatoriska sammanhanget

Nätverkets utbildningar riktar sig till ledare och PA-ansvariga. Tanken är att de nyförvärvade kunskaperna och synsätten senare ska implementeras i organisationen och att organisationen ska bli mångfaldsorienterad. För att påverka läroprocesser och föra kunskap vidare bör ledaren ta hänsyn till individuella förutsättningar och betona varför den nya kunskapen är viktig. Detta är en krävande process som förutsätter ett individualiserat synsätt (Sandberg & Targama, 1998).

Sandberg och Targama (1998) diskuterar huruvida det är etiskt att påverka människors uppfattning, attityder och grundläggande synsätt.

Det kan vara nödvändigt att förändra människors attityder vid ett förändringsarbete med fokus på mångfald. Attityder kan förändras på en mängd olika sätt. En attitydförändring kan uppstå då en individ tar till sig information på något sätt, vilket kan resultera i att man börjar tänka annorlunda. Man kan skilja på olika sätt att ändra attityd. Ett sätt är att ändra attityd då man konkret befinner sig i en situation. En människa som är främlingsfientlig och har en rad fördomar om utländska människor kan bli av med dessa och därmed ändra attityd om han eller hon är i direkt kontakt med en utländsk individ. Ett annat sätt att ändra attityd är att tvinga en person att ha en viss attityd. När man vill förändra någons attityd är det viktigt att ha i åtanke att detta förändringsarbete är högst individuellt och att samma metod inte fungerar för alla (Triandis, 1971).

Att en eller flera individer inom en organisation tar till sig ny kunskap, förändrar attityder och utvecklar kompetens kan inte jämföras med ett organisatoriskt lärande.

Organisatoriskt lärande innebär att erfarenheter, föreställningar och förhållningssätt sprids genom individuellt och kollektivt lärande bland organisationens medlemmar, samt skapas genom förändringar av organisationens rutiner, traditioner eller utbud. Individuellt och kollektivt lärande resulterar inte en automatisk i ett organisatoriskt

lärande, utan förutsätter strukturer och system så att de tillägnade kunskaperna kan tas tillvara inom organisationen och på så vis leda till att organisationen vidareutvecklas. De faktorer som kan komma att hindra den praktiska uppföljningen i organisationen kan vara resursbrist, strukturer som inte är anpassade för lärande och politik (Docherty, 1996).

Ansvar för att skapa nya system, strukturer och processer för organisatoriskt lärande ligger på de individer som befinner sig i chefspositioner inom organisationen. (Sandberg&Targama, 1998)

Även Angelika Dilschmann diskuterar sambanden mellan individuellt, kollektivt och organisatoriskt lärande. Hon menar att individuellt lärande inte innebär organisatoriskt lärande, men en organisation "lärt" när den förändras och förändras genom kollektivets erfarenheter och handlingar. Enskilda individer och grupper kan lära och utveckla kompetenser utan att organisationen påverkas. Kompetens inom en organisation bygger, enligt Dilschmann i grunden på individernas och gruppernas kompetens, men för att kunna integrera den kompetens som utvecklas med övrig verksamhet krävs det ett organisatoriskt stöd för denna utveckling (Docherty, 1996).

### 3. Metod

I detta kapitel redogör vi för vilken metod vi har använt i vår studie och varför vi har valt att göra så. Eftersom vi har valt att göra en kvalitativ studie beskriver vi även en del kvalitetskriterier som man bör ta hänsyn till när man genomför en studie av det här slaget.

#### 3.1. Kvalitativ studie

Denna uppsats empiriska del är baserad på kvalitativ studie med semistrukturerade telefonintervjuer som metod för insamling av data.

Vi har valt att göra en kvalitativ studie på grund av att vi är intresserade av att se hur några av konsulterna inom ett nätverk som säljer mångfaldsinriktade utbildningar definierar pedagogik och mångfald samt vad deras pedagogik faktiskt innebär. Vi kommer att göra en interpretativ studie, där vi tolkar våra intervjupersoners beskrivningar av deras definitioner, tankar och åsikter.

Kvalitativ metod kan ses som en gemensam beteckning på metoder som i första hand har som syfte att beskriva fenomen och dess egenskaper så utförligt som möjligt (Mogens, 1995). Huvuddelen av den kvalitativa forskningen poängterar att man ska behandla teorin som något som uppkommer från datan (Bryman, 2001).

När man använder sig av en kvalitativ metod finns det en direkt relation mellan forskaren och undersökningsobjektet (Holme & Solvang, 1997). Den kvalitativa metoden kännetecknas av att datan har formen av beskrivningar, text, ord eller fraser

som syftar till att förklara sociala fenomen av olika slag. Den kvalitativa metoden kan upptäcka hur individer upplever olika situationer. Exempel på kvalitativa metoder är intervju, observation, fältexperiment och analys av textdokument (Bryman, 2001).

### 3.1.2. Förförståelse

Vår förförståelse var att ett företag som säljer mångfaldsinriktad pedagogik kan vara ett resultat av de utvecklingstrender som man kan betrakta i dagens samhälle, ett resultat av pedagogers tankesätt och deras definition av pedagogikämnet. Vi finner det intressant att undersöka hur ett företag, som eventuellt är ett resultat av dessa utvecklingstrender som ständigt påverkar och skapar nya verksamheter, definierar pedagogik och det uppenbart trendiga begreppet mångfald. Anledningen till att vi tar upp den lärande organisationen är att vår förförståelse även var om en organisation överhuvudtaget ska utvecklas så måste ett lärande uppstå.

Ytterligare ett antagande var att mångfaldsorienterat arbete inom en organisation även kan komma att påverka rekryteringsprocessen.

## 3.2. Genomförande

Intervjupersonerna i den här studien är VD: n för nätverket samt tre konsulter.

Vi utgick från en intervjuguide som innehöll relevanta frågor för vårt syfte. Vi är medvetna om att man som forskare bör ta hänsyn till en del kriterier och vara medveten om att allt inte alltid går som planerat.

### 3.2.1. Urval

När vi från första början bestämde vad vår uppsats skulle handla om utgick vi från vårt gemensamma intresse för mångfaldsfrågor. Vi sökte på Internet efter verksamheter med anknytning till detta område. Vi fann då ett konsultnätverk som arbetar med mångfaldsorienterad utbildning. Vår ambition var även att få en pedagogisk prägel och efter att ha fått en inblick i vad nätverket har för mål och visioner bestämde vi oss för att titta närmare på vilken syn på pedagogik och mångfald som finns inom nätverket.

Efter långa diskussioner formulerade vi en frågeställning. Därefter kontaktade vi nätverkets VD via telefon. Vi fick då veta att vi personligen inte kunde välja intervjupersoner och ta kontakt med dessa på egen hand, utan VD: n ville rekommendera ”lämpliga” intervjupersoner, det vill säga de som möjligen kunde tänka sig att ta sig tid för en telefonintervju. Via telefon och e- post hade vi kontakt med VD: n och fick under drygt en veckas tid påminna henne vänligt men bestämt om att prata med sina konsulter. Vi betonade vikten av att genomföra telefonintervjuerna snarast för att vi skulle kunna påbörja det empiriska arbetet. Genom VD: n fick vi slutligen telefonnummer till tre konsulter, två kvinnor och en man, vilka inklusive VD: n själva utgör våra intervjupersoner.

### 3.2.1.1 Semistrukturerade intervjuer

I en semistrukturerad intervju har forskaren oftast en lista över områden som ska beröras, det kan vara en intervjuguide som forskaren utgår ifrån, men intervjupersonen har ändå stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt. De frågor som ställs behöver heller inte komma i samma ordning som man har skrivit dem i intervjuguiden. Kommer forskaren på frågor under intervjuens gång kan han/hon ställa dessa om intervjuaren anknyter dessa frågor till något som intervjupersonen har sagt. Men i stort sett utgår intervjuaren från sin intervjuguide och följer ordningen som står där. Intervjuprocessen är alltså ganska flexibel och tonvikten måste ligga på hur intervjupersonen förstår och uppfattar frågorna (Bryman, 2001).

### 3.2.1.2 Telefonintervju

Med tanke på nätverkets geografiska läge hade vi inte möjlighet att genomföra face-to-face intervjuer, utan fick i stället göra telefonintervjuer.

Vi valde att spela in intervjuerna på band för att sedan transskribera dem. Vi ansåg detta viktigt för att vi skulle kunna göra en detaljerad analys och för att kunna fånga intervjupersonernas svar i korrekt ordalag.

Intervjun påverkas på olika sätt beroende av om man möts mellan fyra ögon eller om man pratar i telefon. Det är svårt att säga att det ena skulle vara bättre än det andra. Det finns dock en del faktorer som spelar roll då man bestämt sig för att genomföra en telefonintervju. Eftersom man inte ser person i fråga som man intervjuar betyder det att man inte har någon möjlighet att tolka individens gester och övrigt kroppsspråk. Detta kan innebära att en del av den omedvetna kommunikationen går förlorad.

Att prata i telefon kan vara lite av en befrielse för vissa medan det för andra kan vara en obehaglig och krystad situation. En del kan uttrycka sig bättre då de slipper stå ansikte mot ansikte med en annan person och andra kan bli fåordiga och vilja få det överstökast så fort som möjligt. Krag (1993) jämför telefonens funktion med en biktstols, där man kan berätta fritt och öppet för någon som inte ser en. Det kan på så sätt uppstå en känsla av tillit. När man pratar med en person skapar man ofta en bild av hur personen ser ut och hur det ser ut där personen befinner sig. Dessa fantasier stör vanligtvis inte intervjun eller samtalet i övrigt. Fokus riktas mot samtalet och inte på en massa andra saker runtomkring, som till exempel utseende, miner, kroppsspråk, vilket det finns en risk för när man träffas ansikte mot ansikte. Det är samma företeelse som gör att många tycker att en radiopjäs är bättre på att skapa illusioner än en TV-pjäs.

En sak som man bör tänka på när man ska genomföra en telefonintervju är att man inte kan veta i vilken situation den tilltänkte intervjupersonen befinner sig i. Det gäller därför att känna sig för (Krag, 1993).

När vi ringde upp våra intervjupersoner hade vi det här i åtanke och frågade alltid om tiden och situationen var passande. I ett fall blev vi ombudade att ringa tillbaka dagen därpå eftersom intervjupersonen kände att hon då kunde ge oss mer av sin tid, vilket vi uppskattade. Ett annat fall var intervjupersonen hemma och höll under intervjuens gång

sitt skrikande barn i famnen samtidigt som hon hade ett annat barn i bakgrundens som skrek emellanåt, detta ansåg vi vara ett störande moment när det gällde vår koncentration och det verkade stundvis även störa intervjupersonen.

Som vi tidigare nämnt finns det både fördelar och nackdelar med telefonintervjuer. Det kan till exempel vara mycket billigare att genomföra intervjun per telefon. Man behöver inte tänka på eventuella resekostnader. Vid direkta intervjuer kan olika faktorer såsom kön, etnisk bakgrund, klass med mera påverka intervjupersonens svar i riktning mot ett svar som man tror intervjuaren vill höra eller förväntar sig (Krag, 1993). När vi genomförde våra telefonintervjuer riskerade vi inte denna felkälla, i varje fall minskade vi den.

Svagheter med telefonintervjuer kan även vara att i och med att intervjuaren inte kan se ansiktsuttryck eller andra gester kan man inte uppfatta de stunder då osäkerhet eller undran dyker upp. Ett annat problem som kan uppstå när intervjuaren inte ser respondenten är att intervjuarna ibland ombeds att notera övrig information i samband med ett besök. Sådan information kan man inte få utifrån en telefonintervju (Bryman, 2001).

### 3.2.1.3 Intervjuguide

En intervjuguide i en semistrukturerad intervju behöver inte vara mer än en strukturerad lista över vilka frågeställningar som intervjun ska beröra, det viktiga är att frågorna gör det möjligt för forskaren att få information om hur de intervjuade upplever sin värld och sitt liv. Det är också viktigt att intervjun utförs flexibelt och att även intervjuguiden rymmer flexibilitet. När man förbereder en kvalitativ intervju kan man fråga sig vad det är man egentligen vill veta, vad det är som är oklart. Formuleringen av frågeställningarna ska inte vara för specifika så att de hindrar alternativa idéer eller synsätt från att uppstå under intervjuens gång. När man formulerar sina frågor måste man ställa sig frågan vad man måste veta för att kunna besvara de olika frågeställningarna och för att göra det måste frågorna täcka de områden eller teman man är intresserad av (Bryman, 2001).

#### **Intervjupersoner:**

VD: Socionom och ekonom, VD för nätverket.

IP 2: Organisationskonsult specialiserad på teamarbete, individer, grupper, och nätverk.

IP 3: Mångfaldskonsult med uppdrag inom både privat och offentlig sektor. Uppdragen omfattar seminarier, utbildningar, rådgivning, utredningar samt konferens- och studierearrangemang.

IP 4: Egenföretagare, konsult

Det bör finnas en viss variation i det urval man gör, men inte mer än att någon person är avvikande. Inom kvalitativa metoder vill man ofta få en så stor variation som möjligt inom urvalet för att få fram olikheter (Trost, 1997).

Vi hade en önskan om att intervjupersonerna skulle skilja sig från varandra för att vi skulle kunna få fram individuella skillnader och synsätt. Samtidigt var detta svårt eftersom vi inte hade möjlighet att välja intervjupersoner på egen hand utan fick förlita oss på VD: ns rekommendationer.

Bilden som framställs i resultatet av vår studie är sannolikt inte representativt för det här nätverket eftersom vi endast utgått från de fyra intervjupersonerna, vilka dessutom skiljer sig väldigt mycket i sina tolkningar och synsätt. Vi vet inte hur det hade sett ut om vi själva hade valt intervjupersoner, det vill säga hur det skulle ha påverkat resultatet i vår studie, men det är mycket möjligt att vi fått en annorlunda bild av verksamheten och de anställdas situation om vi själva stått för urvalet av intervjupersoner.

### **3.2.1.1 Praktiska hänsynstaganden och problem**

Vi beslutade att genomföra telefonintervjuer på grund av det inte var praktiskt möjligt att genomföra intervjuer ansikte mot ansikte med tanke på nätverkets geografiska läge. En fråga som då uppstod var ”hur ska vi kunna dokumentera intervju svaren på bästa sätt”? Vi uteslöt möjligheten att anteckna under intervjutillfället eftersom vi då skulle förlora viktig information och trovärdigheten skulle minska. Därför drog vi slutsatsen att det mest lämpliga vore att använda oss av en högtalartelefon samtidigt som vi spelade in samtalen. Innan vi började inspelningen frågade vi om det var i sin ordning att vi kopplade över till högtalartelefon och bandade samtalet. Detta var det ingen som hade några invändningar mot. Vi medverkade båda två vid samtliga intervjutillfällen, och genomförde två intervjuer var. Den av oss som inte intervjuade kontrollerade att tekniken fungerade samt uppmärksammade vad som sades under samtalet.

Telefonintervjuerna varade mellan 20-30 minuter. När vi ringde upp våra intervjupersoner började vi inte intervju omedelbart, utan pratade kring ämnet och om lite allt möjligt för att stämningen skulle kännas mer avslappnad. Det kändes då som de upplevde situationen mer bekväm än om vi hade börjat intervjun direkt.

Vi hade till en början det en aning problematiskt när det gällde att få kontakt med och få information från VD: n. Eftersom hon var den enda som kunde hjälpa oss att föra vårt empiriska arbete framåt, kändes det stundtals hopplöst när vi inte fick kontakt med på henne på grund av att hon befann sig utomlands eller satt i möte. Vi visste att de uttänkta intervjupersonerna ”fanns där”, men vi kunde inte ta kontakt med dem, vilket var frustrerande med tanke på tidspressen och att vi ville påbörja vårt empiriska arbete.

## **3.3. Forskningsetik**

När forskning bedrivs finns en del aspekter man bör hänsyn till. Det handlar om att forskningen ska vara inriktad på väsentliga frågor samt ha en hög kvalitet. Forskningskravet innebär att kunskaper ska utvecklas och fördjupas och att metoder



förbättras. Inom forskningen är det väldigt viktigt att se till att individer inte på något sätt utsätts för förödmjukelse, utnyttjande eller fysisk skada. Detta benämns individskyddet och är ett centralt hänsynstagande inom de forskningsetiska principerna. Individskyddskravet kan delas upp i fyra krav på forskningen: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att forskaren ska informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall även upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Forskaren ska beskriva vilket syfte undersökningen har och även förklara hur den kommer att genomföras.

Samtyckeskravet innebär att deltagaren i en undersökning har rätt att själv bestämma över sin medverkan. Om en deltagare känner att han/eller hon inte längre vill medverka i undersökningen kan denna person dra sig ur när hon/han känner för det.

Konfidentialitetskravet handlar om att de personer som deltar i undersökningen ska få vara anonyma och att deras personuppgifter ska förvaras otillgängliga för obehöriga. Tystnadsplikt måste kunna garanteras deltagarna. Man ska inte kunna utläsa vem de medverkande är.

Nyttjandekravet betonar det faktum att de forskningsresultat man fått fram under processens gång inte får användas i kommersiellt bruk eller för något annat icke-vetenskapligt syfte. När lämpligt tillfälle infinner sig bör forskaren fråga undersökningsdeltagarna om de är intresserade att ta del av vad man kommit fram till, någon sammanfattning av deras medverkan och av undersökningen i allmänhet (Vetenskapsrådet)

### 3.3.1. Hänsynstagande till forskningsetik i praktiken

Gällande informationskravet informerade vi våra intervjupersoner om att vi genomför vår C-uppsats vid Lunds universitet och berättade för dem vad syftet med vår uppsats var. Vi upplyste intervjupersonerna om intervjuens ungerfärliga varaktighet och vi framhöll att medverkan är frivillig men betonade vikten av deras deltagande, detta utan att sätta någon press på dem.

Som tidigare nämnts, handlar samtyckeskravet om deltagarnas vilja och rätt att bestämma över sin medverkan. VD: n, som var den person som rekommenderade intervjupersoner, berättade att hon inte visste i vilken utsträckning konsulterna hade tid eller var intresserade av att medverka i studien. Hon sa att det i bland kan dyka upp en hel del arbete plötsligt och visste inte i vilken grad de kunde medverka. Vi talade om för henne att vi var medvetna om att de säkerligen hade mycket att stå och att vi givetvis inte tänkte tvinga eller sätta press på någon som inte vill eller har tid att medverka.

Med hänsyn till konfidentialitetskravet har vi valt att inte namnge nätverket, dess geografiska läge och inte heller detaljera respektive konsults bakgrund. Av de föga

beskrivningar vi ger av nätverket och av deltagarna (för att läsaren ska få en inblick i vad nätverkets verksamhet handlar om) ska man inte kunna utläsa vem individerna är.

Med tanke på nyttjandekravet betonade vi när vi hade kontakt med våra intervjupersoner att vi skriver en c-uppsats vid Lunds universitet. Diskussionen angående kommersiellt bruk kom inte upp eftersom de förmodligen tog för givet att vi var seriösa och förstod att det låg i vårt intresse att få ta del av deras definitioner och exempel på våra huvudsakliga begrepp, pedagogik och mångfald. I slutet av våra intervjuer bad en av deltagarna att få läsa igenom våra tolkningar innan tryckning. De tre andra nämnde inget angående detta men vi erbjöd dem att skicka våra tolkningar av deras svar för att se så att vi hade förstått de rätt och gav de möjligheten att komplettera och eventuellt stryka något, om så önskades.

### 3.3.1.1. Alternativa kriterier för bedömning av kvalitativa undersökningar

Olika forskare skiljer sig åt i åsikten om man bör följa de kvantitativa kriterierna i kvalitativa studier. Bryman (2001) hävdar att man inom kvalitativ forskning ska använda sig av andra kriterier än de som används inom kvantitativ forskning. Trovärdighet och äkthet föreslås som två grundläggande kriterier inom kvalitativa studier. Begreppet trovärdighet omfattas av följande fyra begrepp vilka har en motsvarighet inom kvantitativ forskning:

- tillförlitlighet ("credibility"), som är jämförbar med intern validitet,
- överförbarhet, ("transferability"), som motsvarar extern validitet,
- pålitlighet (dependability"), som kan jämföras med reliabilitet
- en möjlighet att styrka och konfirmera ("confirmability"), som liknas vid objektivitet.

Även Guba & Lincoln (Bryman, 2001) ifrågasätter användandet av de väletablerade kriterierna validitet och reliabilitet inom kvalitativ forskning. De menar att det i så fall finns en risk att man med detta måste komma fram till en absolut sanning och att dessa kriterier inte lämnar utrymme för mer än en beskrivning och sanning angående ett socialt fenomen.

"Om det kan finnas många olika beskrivningar av en social verklighet, är det när allt kommer omkring trovärdigheten i den beskrivningen som en forskare kommer fram till som avgör hur pass acceptabel den är i andra personers ögon" (Bryman, 2001, s.258).

Tillförlitligheten baseras på att forskningen har tagit hänsyn till kriterier såsom informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet samt att man uppvisar resultaten för de individer som har medverkat i studien. Detta görs för att de ska kunna ge sina synpunkter på det som tolkats och eventuellt censurera eller komplettera om så behövs. Detta brukar benämnas respondentvalidering, vilket tydliggörs i följande stycke.

Respondentvalidering är det skeende då forskaren visar deltagarna hur tolkningen av informationen från intervjupersonerna har skett. Syftet med respondentvalidering är att deltagarna ska få se om forskaren har tolkat deltagaren på rätt sätt så att inga missförstånd uppstått samt att viktig information inte uteblivit. Respondentvalideringen kan se ut på olika sätt, beroende på vilka och vad man har studerat. I en del situationer kan respondentvalideringen medföra en del problem, exempelvis kan en deltagare vilja stryka delar av ett samtal. Om man utvecklar en alltför personlig relation med en deltagare kan även detta medföra problem eftersom det då kan vara svårt att ge en objektiv bild av något, det vill säga det kan kännas besvärligt att eventuellt kritisera någon eller något (Bryman, 2001).

Inom kvalitativ forskning fokuserar man inte på mängd utan på ”fyllighet”. Fokus ligger på detaljbeskrivningar av till exempel ett visst fenomen eller en kultur. En utförlig beskrivning kan ge andra personer information som kan vara till hjälp i att bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö (Bryman, 2001).

Begreppet pålitlighet är ett alternativ till reliabilitet som man använder inom kvantitativ forskning. Forskaren bör anta ett granskande synsätt och alla moment i forskningsprocessen ska finnas tillgängliga såsom problemformulering, urval, intervjuutskrifter, beslut rörande analysen av data och så vidare (Bryman 2001).

Att uppnå fullständig objektivitet i en kvalitativ studie är inte möjligt. Men för att inte förkasta resonemanget angående objektivitet, måste forskaren kunna visa på att personliga värderingar och teoretisk inriktning inte medvetet har påverkat undersökningen.

### 3.3.1.2. Hänsynstagande i vår studie

Angående respondentvalidering, bad två av fyra intervjupersoner om att få läsa intervjuavren innan uppsatsen offentliggjordes. Det låg i intervjupersonernas intresse att ta del av datan för att kunna komplettera eller ta bort eventuella missuppfattningar. Vi tog kontakt med de medverkande i studien och frågade om det var i sin ordning att vi skickade det per e-post.

Med hänsyn till anonymitetskravet, har vi inte låtit någon av intervjupersonerna ta del av någon annans intervjuvar. Vi namnger inte heller nätverket, eller de medverkande intervjupersonernas i studien.

Beträffande överförbarheten har vi i vår resultatredovisning uppvisat fylliga återgivningar i form av citat från intervjupersonerna. Detta för att läsaren ska få en djupare förståelse och för att han eller hon ska kunna se huruvida man skulle kunna överföra resultaten till en annan kontext, men även för att läsaren själv ska ha möjlighet att bilda sig en egen uppfattning om vad som sagts.

För att pålitligheten ska säkerställas ska forskaren kunna garantera att procedurer i egenskap av problemformulering, val av undersökningspersoner, intervjuutskrifter i forskningsprocessen ska finnas tillgängliga. Om någon skulle vilja granska pålitligheten i vår studie så finns dessa olika faser tillgängliga.

Att kunna styrka och konfirmera betyder att forskaren, utan att försöka uppnå total objektivitet, ska kunna garantera att han eller hon har handlat i god tro. Med detta menas att personliga värderingar och intressen inte medvetet får påverka utformningen av undersökningen. Vår ambition har att vara så objektiva som möjligt och vi har försökt att inte låta vår förförståelse påverka vår studie.

I vår studie har vi inte haft någon tidigare personlig kontakt med intervjupersonerna. Om man tidigare haft en personlig närhet eller utvecklar en sådan under processens gång, kan det störa arbetet på grund av att det kan kännas besvärande att kritisera deltagarnas verksamhet. Vi har försökt att hålla en neutral position och i vår intervjuguide har vi låtit intervjupersonerna berätta och exemplifiera i stället för att ställa ledande frågor där respondenten många gånger ger det svar han/hon tror att intervjuaren vill höra. Vi har haft intentionen att återge intervjupersonernas svar så neutralt som möjligt för att det ska finnas utrymme för läsaren att tolka och dra egna slutsatser.

## 4. Resultatredovisning

I vår resultatredovisning har vi beslutat att till största del återge intervjupersonernas definitioner och tankar ordagrant eftersom vi i det här avsnittet inte vill göra egna tolkningar, utan ge läsaren möjligheten att bilda sig en egen uppfattning och på så sätt återge vad som verkligen har sagts under samtalen. Vi är medvetna om att det förekommer en del grammatiska fel samt osammanhängande meningar. Vi hoppas att läsaren har överseende med detta och förstår varför vi har valt att presentera våra resultat på följande sätt. Vi benämner intervjupersonerna: VD, IP 2, IP 3 och IP 4.

### 4.1. Nätverket

De konsulttjänster som idag erbjuds åt olika företag inriktar sig ofta på lärande och kompetensutveckling, med syftet att erbjuda utbildning som ska leda till att utveckla organisationer. Ofta riktar konsultföretagen sig till individer med ledarbefattning eller PA-funktion. Konsultföretagens olika koncept och utbildningsidéer är skiftande och beror ofta på konsulter bakgrund och erfarenheter (Docherty, 1996).

Intervjupersonerna i vår studie är konsulter som anordnar och leder utbildningar inom ett nätverk med syftet att sälja mångfaldsorienterade utbildningar. Nätverket marknadsför sig på Internet och styrs av en VD som är socionom och ekonom i grunden. De övriga intervjupersonerna i denna studie har olika bakgrund, men ingen är i grunden pedagog. Samtliga konsulter är egna företagare men ingår i ett och samma konsultnätverk. Konsulterna utgår från individuella arbetsätt, men presenteras på hemsidan som en gemensam, liktänkande konsultgrupp. Nätverket är en paraplyorganisation till en multinationell organisation som anordnar utbildningar i mångfaldsutbildningar, med grund och ursprung i USA.

## 4.2. Mångfald

I följande avsnitt redogör vi för intervjupersonernas definition av och syn på mångfald.

Enligt Fägerlind & Ekelöf (2001) kan målet med ett mångfaldsarbete vara att fokusera på kompetens och inte se till exempelvis kön, ålder, etnicitet med mera, som avgörande för hur väl man utför ett arbete.

Mångfald är, enligt VD: n: ”att se olikheter som en resurs i organisationen”.

Det organisatoriska perspektivet återfinns även i IP 4: s definition av mångfaldsbegreppet. Hon förklarar att: ”mångfald dels handlar om olikheter, alltså kön, etnicitet, ålder, värderingar, sexuell läggning, eventuella funktionshinder, ja ett antal olikheter. Men det handlar också om att utveckla organisationer. Vi måste sätta in personalens olikheter i ett organisatoriskt perspektiv”.

En helt annan förklaring av begreppet säger sig IP 3 ha. Han säger: ”de flesta människor tänker att mångfald handlar om etnicitet, de flesta definitioner är baserade på invandrare och på undantagen och jag är trött på att använda det. Jag tror det här tankesättet kan hindra lärandet, det är den definitionen jag har kommit på. Det handlar om människors rätt att vara sig själva, sedan om det handlar om att man är handikappad eller svartskalle, det är ovidkommande. Det viktiga är att folk får vara sig själva och det är min definition av mångfald, men det är inte alla som tycker om den. När jag föreläser och folk säger att min definition är oanvändbar, struntar jag i det, det är min definition och den hjälper mig. Vill folk betala mig för att jobba utifrån den så jobbar jag för dem”.

Även IP 2 talar om mångfald ur ett rättighetsperspektiv: ”jag pratar om två perspektiv; ett rättighetsperspektiv och ett möjlighetsperspektiv. Rättighetsperspektivet fokuserar på rätten att inte bli diskriminerad för den man är och möjlighetsperspektivet handlar om att arbetsgruppen, organisationen företaget skapar förutsättningar för att ta tillvara möjligheterna med att vi alla har olika erfarenheter, kunskaper och synsätt. Jag har ju en bred definition på mångfald och jag tycker de här två perspektiven är viktiga för att man pratar ibland om diskriminering och ibland om mångfald och ibland om antidiskriminering. Jag tycker att det finns två tydliga delar, det ena är liksom en plattform, golvet att inte diskriminera, det andra är ju ett rättighetsperspektiv. Och så finns det, som jag ser det, oändliga möjligheter att bättre ta tillvara var och ens kompetens, men det är konkret det här organisatoriska stödet, medvetenheten så att säga då man får de här fördelarna i alla avseenden”.

Kort sagt definierar VD: n och IP 4 mångfald utifrån ett mer organisatoriskt perspektiv, medan IP 2 och IP 3 betonar rättighetsperspektivet.

I arbetet mot en mångfaldsorienterad organisation betonar IP 2 och IP 3 betydelsen av individens personliga utveckling och dess betydelse för ett lyckat resultat. IP 2 menar att ”... personerna i företaget eller organisationen måste få en individuell medvetenhet, förståelse och ett engagemang för varför förändringsarbetet är viktigt”.

Nätverkets huvudsakliga mål är att utbilda chefer och människor med PA-funktion i att leda ett mångfaldsarbete så att de sedan kan påverka sina organisationer att bli mångfaldsorienterade. När vi påbörjade arbetet med att undersöka pedagogiken inom nätverket var vi lite tveksamma till innebörden av begreppet en mångfaldsorienterad organisation. Vi ansåg det därför betydelsefullt att i intervjuerna be konsulterna och VD: n att definiera och exemplifiera detta begrepp.

VD: n beskriver en mångfaldsorienterad organisation som: ”en mångfaldsorienterad organisation är en organisation där man tänker att olikheter är en resurs i alla olika sammanhang, från det att man rekryterar personal till det att man diskuterar med kunder och talar med leverantörer. Att man ser till att omge sig i alla sammanhang med människor som delar det synsättet, det vill säga att vara olika varandra och att olikhet är en resurs även när man pratar med kunder. Att vi vinner väldigt mycket på att tillvarata de resurser som omger oss oavsett hur de ser ut och hur svåra de är att definiera, att man ser det i ett samband med ett bidrag till kunskaperna om kunderna och produkter. Man har en genomtänkt linje i personalarbetet och i kundrelationerna”.

På vår fråga om hon tror att en mångfaldsorienterad organisation kan leda till en mer lärande organisation svarade VD: n: ”ja absolut, en mångfaldsorienterad organisation är en lärande organisation, men det innebär inte att man måste tänka i varje detalj och till att man har till exempel den här matematiska fördelningen av att det måste finnas en invandrare i varje team och sådana saker, utan mångfald utifrån ett vidare perspektiv. Vilken typ av kunskap behöver vi? Man ska inte vara så mycket orienterad utifrån begreppen de gamla diskrimineringsbegreppen. Det är ju det som är ett problem när man talar om mångfald i vårt samhälle, diskrimineringsbegreppen och diskrimineringslagstiftningen styr väldigt mycket vårt tänkande, det vill säga vi fokuserar på kön, ålder, handikapp, etniska bakgrund och så vidare. Jag tror vi skulle titta på kompetens och resurs, vad man bidrar med istället”.

Även IP 3 menar att man måste frånga de gamla diskrimineringsbegreppen. Men han för diskussionen ett steg längre. På frågan om mångfaldsorienterad organisation kan stimulera organisationen till att bli en mer lärande organisation säger han: ”ja, det är bara två ord för samma sak. Lärande organisation och en mångfaldsorienterad organisation är exakt samma sak. Det finns absolut inga skillnader, man fokuserar bara på olika aspekter, men principen är densamma. Om man har en organisation som inte tillvaratar och inte tillåter folk att tillvarata mångfalden och inte låter folk vara sig själva, då finns det inget lärande eller så finns det ett lärande som är väldigt skadligt, folk lär sig hur de ska anpassa sig till döds och det blir inget lärande. De flesta människor tänker att mångfald handlar om etnicitet, det flesta definitioner är baserade på invandrare och på undantagen och jag är trött på att använda det. Jag tror det här tankesättet kan hindra lärandet”.

IP 4 förklarar en mångfaldsorienterad organisation som: ”en organisation där personalen får växa tack vare och avsett sina olikheter. Att man tar tillvara personalens kompetens och potential, och att man anställer utifrån kompetens och potential”.

Bör man utveckla och ta tillvara de kunskaper som redan finns inom organisationen eller bör man nyanställa? Detta var en fråga som uppkom när vi arbetade med

intervjuresultat. Vi hade inte för avsikt att ta upp frågor angående rekrytering i vår intervjuguide eftersom vi anser att det ligger mer inom psykologins område. Men en del intressant information framkom ändå under samtal med våra intervjupersoner. Ett av våra antagande var att mångfaldsorienterat arbete inom en organisation kan komma att påverka rekryteringsprocessen.

På nätverkets hemsida framgår det att rekryteringsarbetet kan vara en betydelsefull del av mångfaldsarbetet. Angående rekrytering säger VD: n att man i rekryteringsprocessen bör se olikheter som resurser.

IP 2 berättar för oss att hon just nu arbetar med olika utbildningar inom rekrytering. I dessa utbildningar utgår hon från rekryteringsexempel hämtade ur deltagarnas egen verksamhet. Syftet är att utbildningen ska bli verklighetsanknuten och att konsulten ska komma in med nya synsätt och väcka frågor som till exempel: Har ni tänkt på konsekvenserna av att ni gör såhär? IP 2 försöker lära ut nya synsätt på rekrytering och hon kallar den metoden rättvis-effektiv rekrytering. Konsulten har tagit fram eget material som heter Mångfaldsorienterad rekrytering. Hon beskriver ett utbildningsprojekt som hon för tillfället håller på med, det är ett projekt inom räddningstjänsten där de ska utveckla rekryteringsprocessen för att få in fler kvinnliga brandmän och invandrare inom räddningstjänsten.

IP 4 säger att man inom den mångfaldsorienterade organisationen bör anställa utifrån kompetens och potential.

### 4.3. Utgångspunkter

Alla intervjupersoner, utom VD: n, menar att de har olika profiler och använder sitt eget personliga arbetssätt. Beroende på utbildarnas skolning och kunskapstradition ser utbildningarna annorlunda ut.

Vi inleder intervjuerna med att fråga om nätverket utgår från någon allmän pedagogisk grundsyn. VD: n menar: ”den pedagogiska grundsynen består i att man ser till alla människors möjlighet att vara en resurs i arbetslivet.”

IP 2 säger: ”som jag ser det är väl den pedagogiska grundsynen att vi som jobbar inom nätverket har och är väldigt olika i våra sätt att lära ut det som vi tycker är bra att lära sig. Jag tror det är väldigt viktigt att när man tittar på pedagogik överhuvudtaget att man liksom har klart för sig att människor lär sig på väldigt olika sätt. Grundsynen är väl att det finns så många olika lärstilar som möjligt”.

IP 3 svarar på samma fråga: ”vi är olika lärare och har olika utbildningar. Folk är så olika i sitt sätt att lära sig. Eftersom vi som lärare har olika profiler så har vi bestämt oss för att använda den pedagogik han eller hon vill, man känner själv efter.”

IP 4 ställde sig mycket tvekande till vår fråga huruvida nätverket har en allmän pedagogisk grundsyn och påpekade att de arbetar som konsulter och inte som pedagoger och förklarar inte begreppets innebörd. ”Vi tycker det är viktigt att man varvar föreläsningar med dialog i gruppen, smågruppsdiskussioner, och att man involverar de

som är på utbildningen, det är det som är det centrala. Varje konsult i nätverket har sin egen pedagogik och har sina egna tyckanden, tänkanden och övertygelser om hur man interagerar i grupper, man är olika”.

VD: n för nätverket är den enda som inte betonar det faktum att alla konsulter utgår från sin egen pedagogik och att den pedagogiska grundsynen i praktiken ligger till grund för övningar i utbildningen som är användbara när man vill öppna upp för diskussioner om olikhet som resurs.

På hemsidan beskrivs ett av de pedagogiska tillvägagångssätten i utbildningarna som processlärande. Eftersom detta begrepp är återkommande i beskrivningen av nätverkets verksamhet och utbildningar, och således verkar vara av stor betydelse blev vi givetvis intresserade av att ta reda på hur nätverkets konsulter beskriver detta begrepp och hur denna pedagogik praktiseras i utbildningarna.

Alla konsulter inom nätverket utom IP 4 gav sin definition av begreppet, hon hänvisade till IP 3 för en beskrivning.

VD: n betonade det organisatoriska målet: ”när vi arbetar med processer så är det så att vi arbetar med individen som resurs i det arbetet”. När man har ett mål att arbeta mot en mer mångfaldsorienterad organisation utgår man från individens förhållningssätt i de här frågorna. Hur jobbar jag själv när jag företräder den här frågan? Hur ser jag till att få med mig andra i diskussionerna? Det är väldigt svårt att jobba med mångfald och arbetsdiskriminering om man själv omedvetet, medvetet eller halvmedvetet har attityder och förhållningssätt som gör att andra människor känner sig begränsade. Det är det jag arbetar med i våra utbildningar på individnivå för att skapa en medvetenhet hos de egna förhållningssättet, ovanpå det lägger man då organisationens förhållningssätt. Jag som enskild individ i organisationen kan ju inte bara genom att ändra mitt förhållningssätt påverka skaran, men jag är en viktig pusselbit. Hur kan jag diskutera med min organisation och de företrädare där hur vi gemensamt ska ha ett öppnare förhållningssätt? Det handlar ju väldigt mycket om öppenhet när det gäller de här frågorna, att vara tillåtande, öppen och föra dialog istället för att omedelbart bestämma sig för att ha ett särskilt förhållningssätt”.

IP 2 talar om att mångfaldsarbetet bland annat handlar om att skapa processer: ”mångfaldsarbete handlar om att skapa strukturer, processer och förhållningssätt som passar alla”. För att man ska lyckas med ett systematiskt förändringsarbete, vad det än må vara (i det är fallet mångfald) så är det två saker som är absolut grundläggande och som måste vara med. Det ena är att de här personerna det handlar om i företaget eller organisationen måste få en individuell medvetenhet, förståelse ett engagemang för varför förändringsarbetet är viktigt. Det måste komma från hjärtat, det är liksom en färdighet att öka den här medvetenheten och förståelsen. Och det andra som är absolut nödvändigt är det organisatoriska stödet, som jag ser väldigt många exempel på, man har en käck mångfaldsplan som någon har satt ihop och den är inte förankrad och ingen förstår riktigt varför man har den och vad den används till. Man tar liksom fram den och prickar av, det har vi gjort, och så vidare, utan att det leder till någonting. Sedan har vi det motsatta, organisationer och företag är det finns ett antal väldigt engagerade själar och individer som förstår riktigt i sitt hjärta att det här är jätteviktigt, men det finns inget



stöd i organisationen, inget stöd i deras rekryteringsprocess, kompetensutvecklingsprocess, ledarskap och så vidare för detta. Och då blir de här människorna bara frustrerade och sedan slutar de”.

IP 3 är ensam om att beskriva sitt arbete som processpedagogiskt: ”jag är mer processmässig, inte så linjär, jag använder mycket metaforer och sånt. Min filosofiska och metodologiska grund är både gestalt och systematisk”. IP 3 förklarar vidare begreppet processlärande: ”från mitt perspektiv handlar det mest om att man försöker skapa situationer i rummet tillsammans med deltagarna, som på ett eller annat sätt påminner om den verklighet folk har utanför rummet”. Utifrån det som händer i rummet kan man dra slutsatser om vad man kan göra, hur man ska förhålla sig till det som händer utanför rummet. Istället för att prata om det som händer där ute försöker vi uppleva det, vi försöker återskapa det, men inte som en teaterpjäs utan som en process som får upplevas på riktigt. I början kan folk uppleva det som en simulation, men det tar inte många minuter innan det blir blodigt allvar för folk. Det är den pedagogik jag använder, det är processpedagogik jag använder”. IP 3 menar vidare att han arbetar mycket med problemlösning där fokus ligger på själva processen istället för resultatet och hur deltagarna tillvaratar den faktiska mångfalden i gruppen.

#### 4.3.1. Arbetsformer

På nätverkets hemsida framgår det att nätverkets konsulter använder sig av erfarenhetsbaserat lärande i sina utbildningar. För att klargöra vad som menas med detta begrepp och vad det innebär i praktiken bad vi våra intervjupersoner att definiera begreppet.

VD: n svarade: ”ja, jag måste säga att erfarenhetsbaserat lärande det har jag inte någon definition på, förutom att man bygger på de kunskaper som individen fått från sina tidigare erfarenheter inom det område man berör”.

IP 2 menar att hon i sitt pågående arbete försöker skapa nya perspektiv på rekryteringsarbetet och utbildningssituationer som är verklighetsanknutna och på så sätt, menar hon, blir det ett erfarenhetsbaserat lärande. ”Det jag jobbar med just nu är utbildningar inom rekrytering och det som är viktigt för mig är att det blir verklighetsanknutet. Jag utgår från deltagarnas rekryteringsexempel och min roll är ju väldigt mycket att komma in med lite nya glasögon och lite nya synsätt. För sitter man inne i en verksamhet blir man lätt lite hemmablind. Det blir mycket: så här har vi alltid gjort. Och man kan ju väcka lite tankar såsom: så här kan man göra och har ni tänkt på konsekvenserna av att ni gör så här?”. Det här arbetssättet, att utgå från deltagarnas egna fall av rekryteringssituationer kallar IP 2 för den rättvis-effektiva metoden.

När vi ber IP 3 förklara vad som menas med erfarenhetsbaserat lärande tvekar han. Först säger IP 3 att det inte är ett begrepp som han använder och undrar varför vi ställer den frågan. Vi förklarar då att det står på hemsidan att nätverkets konsulter utgår från ett erfarenhetsbaserat lärande och då verkar han förstå vad vi menar. Han säger: ”erfarenhetsbaserat process- lärande för mig är att vi försöker använda så mycket som möjligt av de erfarenheter och de verkliga situationer som deltagarna har med sig. Till exempel så kan jag komma till en grupp, alltså ett case som jag jobbar med på ett

företag och försöka skapa en situation där som folk reflekterar omkring, det är ett sätt att skapa processlärande, men när det är erfarenhetsbaserat så försöker man utifrån ett case som deltagare berättar, att engagera hela gruppen i att lösa problemet. Och i själva processen genom vilket man försöker hjälpa den här deltagaren så försöker jag i göra en konkret mångfaldsövning i rummet. Jag håller mina ögon på gruppen och hur gruppen tillvaratar den faktiska mångfalden och jag bryr mig mer om det som är processen än att lösa själva problemet”.

För IP 4 innebär erfarenhetsbaserat lärande att man delar med sig av det man varit med och lär sig av varandras erfarenheter.

På nätverkets hemsida kan man läsa om de färdigheter nätverket lär ut för att man ska kunna leda ett mångfaldsarbete.

Angående dessa färdigheter säger IP 3: ”för mig är färdigheter det jag lär ut, som till exempel när man kommer in i ett rum och det finns speciella stämningar där och många mångfald. Hur kan man veta när man ska lyfta fram individen och när ska man lyfta fram gruppen? Vill man göra interventioner som lyfter fram skillnaderna eller interventioner som lyfter fram likheterna människor emellan? Det tar tid att tillägna sig den färdigheten, de flesta har bra ett hum om hur man skulle göra, de får lite konkreta verktyg. Men egentligen är det ett förhållningssätt”.

VD: n beskriver färdigheterna: ”alltså, dels är det exakta kunskaper i form av hur man gör en mångfaldsplan och sådana saker, sen har vi andra färdigheter i form av att man jobbar med attityder. Vi brukar säga att i våra utbildningar får man del av mellan 30-40 små övningar som är användbara att använda när man vill öppna upp för diskussioner om olikheter och olikhet som resurs. Samarbetsformer och teamarbeten och så med inriktning på mångfald handlar om att man får en liten verktyglåda med sig som man kan använda, mångfaldsambassadörer är ett sådant verktyg som vi lär ut, det vill säga hur man organiserar och ser till att få igång en diskussion om mångfald på sin arbetsplats och så vidare”.

På samma fråga angående färdigheter som enligt nätverkets hemsida är av vikt för att leda ett mångfaldsarbete svarar IP 4: ”ja, en färdighet är väl att ha kunskap om vilka delar mångfaldsarbetet består av. Det är lite som att vara projektledare, att driva ett projekt och att veta vem som behöver göra vad, att kunna delegera ut...Om man leder mångfaldsarbete så finns det många mångfaldsansvariga runt om en i organisationen då ska man likasom vara spindeln i ett nät som håller ihop. ”Jag tror att ordet färdighet är mer av ett populäruttryck”. För en pedagog betyder säkert färdigheter något annat.

## 5. Diskussion

I det här avsnittet har avsikten varit att sammankoppla våra empiriska resultat med teorier som vi ansett vara relevanta. Nedan för vi en diskussion kring de slutsatser vi

dragit och de tankar som uppkommit efter att ha tagit del av omfattande teori samt analyserat det empiriska materialet.

Mångfald är idag ett mycket populärt ämne. Nätverket i denna studie erbjuder mångfaldsorienterade utbildningar till ledare och människor med PA-funktion. Målet med dessa utbildningar är att lära de medverkande i utbildningarna att se fördelarna med mångfald inom organisationer, så som det tolkas och framställs av konsulterna inom nätverket. Efter genomförd utbildning är tanken att nyförvärvade kunskaper ska implementeras och praktiseras inom hela organisationen. Tanken är alltså att en individ som deltar i nätverkets utbildning ska ha kunskap och förutsättning att påverka sin organisation till att bli mångfaldsorienterad.

## 5.1. Pedagogisk grundsyn och mångfald

Vi har i vår studie valt att i huvudsak utgå från två synsätt på pedagogik. Vi diskuterar dels det synsätt som betraktar pedagogik som praktisk verksamhet och dels det synsätt som ser pedagogik som en process. Enligt vår tolkning är det den praktiska pedagogiken som råder inom nätverket, vilket kan utläsas inte minst på grund av det vinstintresse som genomsyrar intervjupersonernas inställning samt det faktum att det är en konsultverksamhet som säljer en produkt, nämligen utbildningar.

Det praktiska synsättet återfinns även i intervjupersonernas beskrivningar av verksamheten. IP 3 menar att de som delar hans synsätt på mångfald och är redo att betala för den, köper den och de som inte uppskattar hans synsätt köper den inte. Begrepp som köpare, produkt och konsumtion kan härledas till synsättet på pedagogik som en praktisk verksamhet. Ord som köpa, kunder och betala används i stället för exempelvis utbilda, elev och undervisa. Med tanke på IP 3:s sätt att uttrycka sig tolkar vi det som att han betraktar sina utbildningar som produkter och deltagarna i utbildningarna som kunder och inte som elever. Vi tror att konsekvensen av detta synsätt lätt kan bli att det inte tas hänsyn till den pedagogiska processen och till individens behov och förutsättningar. Att enbart se kunskap som en produkt och att generalisera lärandesituationer och individers kunskapsstillägnande tror vi kan leda till att mycket kunskap går förlorad eller att vissa individer helt enkelt inte lär sig någonting.

Med tanke på att vårt syfte inte varit att utvärdera utbildningarnas resultat, utan att analysera den pedagogik konsultnätverket använder sig av, kan vi enbart spekulera i hur resultaten av utbildningarna faktiskt ser ut. Men vi anser att för att en individ efter en utbildning ska kunna åstadkomma de nödvändiga attitydförändringar som kan krävas för att uppnå en mångfaldsorienterad organisation, är en långsiktig planering och ett klargörande av de konkreta mål utbildningen ska leda till, en förutsättning.

Tanken med vår uppsats är att se vad nätverkets konsulter använder sig av för pedagogik för att nå syftet med deras utbildningar; att utbilda individer med nyckelpositioner inom organisationer i mångfald. Efter avslutad utbildning är det meningen att den nyförvärvade kunskapen ska överföras till organisationen och dess medlemmar. En intressant fråga som vi ställde oss när vi tog del av informationen på

nätverkets hemsida var hur konsulterna går tillväga för att nå detta mål och vilken pedagogik som skulle kunna göra detta möjligt?

På nätverkets hemsida kan man läsa om tanken bakom utbildningarna samt vilka tillvägagångssätt och metoder konsulterna använder i sitt arbete. Om man utgår från den informationen får man bilden av att samtliga konsulter utgår från gemensamma attityder och synsätt rörande pedagogik och mångfald. Där står bland annat att utbildningarna grundar sig på erfarenhetslärande och processlärande med en genomtänkt pedagogik. Vi fick därför uppfattningen att utbildningarnas upplägg grundar sig på en gemensam syn och uppfattning angående pedagogik och mångfald. Så var inte fallet.

Som blivande personalvetare finner vi detta mycket intressant. Efter tre terminers studier av pedagogik har vi tillägnat oss en hel del kunskap och erfarenheter inom pedagogikämnet. Vi hade uppfattningen att de som arbetar med att sälja utbildningar till personer med ledarskapspositioner och PA-funktioner borde förankra sina tankar och sin syn på pedagogik i någon teoretisk kunskap och ställningstagande och utifrån denna grund utforma seriösa och målinriktade utbildningar. I detta sammanhang ansåg vi det vara av betydelse att föra ett resonemang kring pedagogisk grundsyn. Pedagogisk grundsyn handlar om vilken syn man har på olika aspekter som är av betydelse för inlärningssituationen. Det handlar om människosyn, kunskapssyn, samhällssyn, etiksyn och syn på den pedagogiska processen (Stensmo, 1994). Med anledning av att pedagogisk grundsyn täcker ett så brett område har vi valt att i huvudsak försöka belysa och diskutera intervjupersonernas relation till begreppen människosyn, kunskapssyn och syn på den pedagogiska processen samt till viss del hur detta påverkar utbildningssituationen och dess upplägg.

Efter att ha genomfört samtliga intervjuer är vi ense om att de fyra intervjupersonerna skiljer sig avsevärt åt i sina definitioner av pedagogik och mångfald, i såväl teori som praktik. Vi fick uppfattningen att intervjupersonerna inte tagit ställning till vare sig sin personliga eller nätverkets inställning till den pedagogiska situationen. Enligt vår åsikt var intervjupersonernas beskrivningar av mångfaldsbegreppet som ”tagna ur luften”. Endast IP 3 beskrev sitt eget synsätt lite djupare och satte det i en konkret situation. Vi finner det intressant att uppmärksamma denna diskrepans samtidigt som vi är något förvånade över detta faktum. Intervjupersonernas definitioner av pedagogik och mångfald upplever vi diffusa och otydliga. Konsulter inom ett nätverk som arbetar med att lära ut hur man tar tillvara på mångfalden ur ett pedagogiskt perspektiv borde, enligt vår åsikt, vara kapabla att definiera begreppen pedagogik och mångfald. Enligt vår uppfattning är detta en förutsättning för att kunna bedriva en lyckad pedagogisk verksamhet. Våra intervjupersoner säger sig vara konsulter och inte pedagoger, men de driver trots allt en pedagogisk verksamhet.

VD: n hävdar att det råder en gemensam pedagogisk grundsyn inom nätverket, men enligt övriga intervjupersoner stämmer inte detta riktigt. Vi får uppfattningen att det är mer av en önskan från VD: ns sida, att vilja visa att en gemensam pedagogisk grundsyn ligger till grund för de utbildningar konsulterna anordnar och de synsätt de arbetar utifrån. Med tanke på de vaga definitionerna av pedagogik och mångfald vi fått ta del av, ställer vi oss tveksamma till huruvida intervjupersonerna överhuvudtaget tagit ställning till människosyn, syn på den pedagogiska processen och kunskapssyn. Något

förbryllande var det när vi upptäckte skillnaderna i intervjupersonernas uppfattning och inställning till pedagogik samt deras definition av mångfaldsbegreppet.

Samtliga konsulter har olika definitioner och attityder av och gentemot pedagogik och mångfald. En intressant fråga skulle kunna vara: vilket resultat får utbildningarna med tanke på att konsulterna utger sig för att sträva mot ett gemensamt mål, men utifrån så olika synsätt och metoder?

Vår slutsats av detta resonemang är att utbildningens resultat och själva utbildningsprocessen kommer att bero på den konsult som leder utbildningen. Detta framgår inte på något sätt på nätverkets hemsida. För att kunskapen inte ska stanna på individnivå krävs det att konsulterna har kompetens att lära ut hur kunskap och attityder ska föras vidare in i organisationer.

Som tidigare nämnts, innebär en pedagogisk grundsyn, enligt Stensmo (1994) att det måste finnas en samverkan mellan en genomtänkt människosyn, kunskapssyn, samhällssyn, syn på den pedagogiska processen, etik och en uppfattning av hur dessa synsätt påverkar lärarens arbetssätt och arbetsformer. Utifrån vårt empiriska resultat kan vi som tidigare nämnt utläsa att konsulterna använder sina egna personliga referensramar. Vad får det faktum att konsulterna inom nätverket inte delar en pedagogisk grundsyn, människosyn eller kunskapssyn för konsekvenser för resultat efter en avslutad utbildning? Hade konsulterna utgått från en genomtänkt gemensam pedagogisk grundsyn, kunde situationen antagligen ha sett annorlunda ut. Det hade kanske varit möjligt för intervjupersonerna att på ett mer konkret och utförligt sätt förklara sitt pedagogiska tillvägagångssätt och syn på mångfald om de var överens inom dessa områden. Vi, som pedagogikstuderande, hade antagligen fått en mer seriös uppfattning av nätverkets verksamhet om intervjupersonerna på ett tydligt och konsekvent sätt givit oss bilden av vilken pedagogik nätverkets utbildningar faktiskt grundar sig på.

Tanken med mångfald i arbetslivet är att man ska fokusera på kompetens och inte på människors olikheter, som exempelvis etnisk bakgrund och kön (Fägerlind & Ekelöf, 2001). Utifrån vår tolkning handlar mångfald om att ändra attityd till ett mer öppet och tillåtande förhållningssätt, att värdesätta det som är relevant och bortse från diskriminerande attityder, fördomar och inställningar.

Triandis (1971) påpekar att då man ska ändra någons attityd är det viktigt att ha i åtanke att samma attitydförändringar inte fungerar för alla. Sandberg & Targama (1998) betonar förståelsens betydelse när det gäller hur kunskaper utvecklas. Det är viktigt att förstå den uppgift eller det arbete man står inför. Vi tror att det är viktigt att de individer som involveras i förändringsarbete, vad det än gäller, är medvetna om varför förändringen är nödvändig samt deras egen roll för ett framgångsrikt förändringsarbete. Tanken med nätverkets utbildningar är att deltagarna i utbildningarna ska lära sig att föra "mångfaldstänket" in i organisationer. Attityder och förhållningssätt är inte något som ändras över en dag, utan det handlar om en process där ledaren bör uppträda tolerant och öppensinnat. Vi vet inte hur stor del av utbildningarna som handlar om hur kursdeltagarna ska föra den tillägnade kunskapen vidare, men vare sig utifrån deras marknadsföring av nätverket eller från det empiriska materialet kan vi utläsa någon beskrivning av denna omfattande process.

I det här resonemanget är även kunskapsbegreppet centralt och givetvis utbildarens kunskapssyn. Vi anser att den syn på kunskap som utbildaren har starkt kommer att påverka utbildningens utformning och resultat. Enligt Svensson (2004) finns det två huvudskillnader inom kunskapsbegreppet. Det ena handlar om att se kunskap som en process, som individen själv är delaktig i, det andra är att se kunskap som en produkt som kan säljas. När det handlar om att lära andra människor kunskap och attityder tror vi det är av stor vikt att ha det faktum i åtanke att lärande är en process och inte en produkt som kan appliceras på en grupp människor med ett givet lyckat resultat. Givetvis kan ett konsultnätverk sälja utbildningar i form av en produkt, men detta ställer stora krav på utbildarna i form av en genomtänkt syn på pedagogik och på människan. Gustavsson (2002) diskuterar den praktiska kunskapen ur ett arbetslivsperspektiv främst i samband med kunskap och kompetensutveckling. Dessa två begrepp kan relateras till vårt studieobjekt, nätverket är ju en praktisk verksamhet som säljer en produktmångfaldsorienterad utbildning. Den teoretiska analys som utbildaren bidrar med ska sedan hjälpa deltagarna att kunna reflektera över egna och andras erfarenheter. Intressant i detta resonemang är även Stensmos (1994) resonemang kring den processinriktade pedagogiken som betonar viken av att se till människosyn, kunskapssyn och normer. Våra intervjupersoner förklarar inte sina olika synsätt eller ställningstaganden på några av dessa områden. Vi finner detta något anmärkningsvärt då vi anser att deras ställningstaganden borde genomsyra och ligga till grund för den processinriktade pedagogikens upplägg.

Mångfaldsbegreppet handlar, som tidigare nämnts, mycket om att se till individens kompetens istället för olikheter, som till exempel etnisk bakgrund och kön. Ellström (1992) ger en allmän definition av kompetens, det kan handla om en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, kontext eller situation.

För att en organisation ska kunna bli en mångfaldsorienterad och verkligen tjäna på det, gäller det att samtliga individer är införstådda med vad mångfald kan innebära. Det kommer alltid att finnas människor som inte har ett öppet förhållningssätt och tolerans, utan som kan se fler hinder än möjligheter med mångfald och en mångfaldsorienterad organisation. Hur arbetar man med dessa individer? Inom konsultnätverket förenklar man det hela lite och pratar utifrån att alla ska tycka att det är toppen med mångfald och att all måste ha det här synsättet. Enligt vår mening är det att göra det lite enkelt för sig och visar snarare på att man inte har riktigt klart för sig hur det ser ut i verkligheten. Men hur når man detta mål i praktiken om alla definierar mångfald på olika sätt? VD: n har sin definition, IP 2 har sin och så vidare. I den mångfaldsorienterade organisationen ska man ta tillvara på individens kompetens samt se till att individen får arbeta med det som den är kvalificerad för, subjektiva och objektiva hinder för att detta ska i den mångfaldsorienterade organisationen undanröjas.

Tedenljung (2001) betonar om vikten av den gemensamma tolkningen inom organisationen vid genomförandet av ett förändringsarbete. Vi kommer lite in på förändringsarbete inom organisationer när vi talar om att utveckla organisationen till en mångfaldsorienterad organisation. Fägerlind & Ekelöf (2001) menar att man måste skapa en organisation som är öppen för olikheter och som fokuserar på de anställdas kompetens för att bli en mångfaldsorienterad organisation. Detta kräver ett ledarskap, en gemensam organisationskultur och ett organisationsklimat som erkänner, värderar och

respekterar alla individers unika egenskaper samt att det finns en gemensam tolkning av att man ska ta tillvara individernas potential på bästa sätt inom organisationen

Enligt vår uppfattning måste en organisation lära för att kunna utvecklas. Docherty (1996) för en diskussion om individuella och det organisatoriska lärandet. Att en enskild individ tar till sig ny kunskap och utvecklar kompetenser kan inte jämföras med organisatorisk utveckling och lärande. Nätverket vänder sig till ledare och individer med PA-funktion. Detta kan relateras till Senges (1995) resonemang att det är ledarna som är formgivare och lärare inom organisationen. Tanken är ju att de som går nätverkets utbildningar ska kunna forma och lära sin organisation bli mångfaldsorienterad. Docherty (1996) poängterar att det inte endast räcker med lärande och utbildning för att en organisation ska utvecklas, det krävs även en omorganisering av arbetsuppgifter och utveckling av arbetsplatsen mot ökad kompetens och ett fortlöpande lärande.

Vi frågade våra intervjupersoner om de trodde att en mångfaldsorienterad organisation även kan leda till att organisationen blir en mer lärande organisation. Tre av fyra svarade att en mångfaldsorienterad organisation i princip är samma sak som en lärande organisation. IP 4 svarade osammanhängande och otydligt på frågan.

Vi har i vår studie inte för avsikt att fördjupa oss i vad en lärande organisation innebär och bad därför inte våra intervjupersoner att specifikt definiera detta uttryck. Men eftersom vi hade förförståelsen att om en organisation ska utvecklas så måste ett lärande uppstå, ställde vi frågan om en mångfaldsorienterad organisation kan leda till en mer lärande organisation. Svaren på den frågan är, enligt vår mening, ganska märkliga. Tre av fyra intervjupersoner ansåg att en mångfaldsorienterad organisation i själva verket är samma sak som en lärande organisation.

Kan en mångfaldsorienterad organisation jämföras med en lärande organisation, undrade vi? Efter att ha studerat en hel del teori har vi kommit fram till att de två begreppen har olika innebörd. Enligt vår uppfattning spelar en hel del faktorer in för att en organisation ska kunna benämnas en lärande organisation. Frågan vi ställer oss är om de utbildningar nätverket erbjuder, som de hävdar kan åstadkomma förändringar som bidrar till utvecklandet av en mångfaldsorienterad organisation, automatiskt förändrar organisationen till en lärande organisation? Vi har svårt att se att dessa två begrepp skulle vara synonyma.

För att utveckla en organisation till att bli mångfaldsorienterad krävs insatser, inte bara på individnivå såsom attitydförändring, utan även på organisationsnivå genom analys och utveckling av strukturer, system och processer. Vi ställer oss mycket tvekan till om en individ som deltar i en utbildning i mångfaldsorienterat ledarskap har förmåga att påverka hela sin organisation till att bli mångfaldsorienterad. Här anser vi att utbildarens roll är av stor betydelse. Deltagaren i utbildningen måste lära sig att lära ut till resten av organisationen och detta på ett positivt och givande sätt. För att en individ som har genomgått en utbildning ska kunna föra kunskapen vidare krävs det att utbildaren har en del i åtanke. Det handlar om att påverka de övriga medlemmarna i organisationen och att lämna plats för lärande samt acceptera de nya kunskaperna och målen. VD: n i vår studie liknar detta vid en verktygslåda, att deltagarna i

utbildningarna "får med sig" kunskap om hur de ska följa upp mångfaldsarbetet inom organisationen. Om målet är att någon ska lära sig något bör man inte, enligt vår uppfattning, på något sätt tvinga på åsikter och attityder, utan i stället försöka vinna förtroende och tillit. Vi tror inte heller att alla "verktyg" fungerar och är anpassade till alla situationer och individer. VD: n för nätverket beskriver en mångfaldsorienterad organisation som en organisation med en genomtänkt linje i det gemensamma personalarbetet och i kundrelationerna. Hur detta ska uppnås går hon inte in på.

## 5.2. Arbetsätt

För att ett informellt lärande i det dagliga arbetet ska leda till en mer bestående och generell kompetensuppbyggnad måste detta lärande integreras med någon form av planerad, systematisk utbildning. Samma sak gäller även i samband med formell utbildning. Det är därför viktigt att utbildningen planeras noggrant och att man använder sig av arbetsformer som värderas lika högt som utbildningens innehåll.

Personlighetsrelaterat, känslomässigt eller socialt lärande uppnås bäst genom att utbildningssituationen utformas på ett sådant sätt att deltagarna i utbildningen får tillfälle att pröva på och träna dessa områden under själva utbildningen (Ellström, 1992).

På hemsidan framgår att konsulterna använder sig av processlärande och erfarenhetslärande. Bjerg (2000) hänvisar processlärande till den "nya" lärarollen där läraren går ifrån den traditionella rollen som den som besitter all kunskap, processlärandet innebär istället att det är processen där deltagarna i en utbildningssituation tillägnar sig kunskap som är viktig. Hedin & Svensson (1997) menar att tanken med processlärande är att det ska leda till att deltagarna får ett kritiskt förhållningssätt. Kolb (1984) beskriver lärande som en process där kunskap skapas genom att man ändrar sina tidigare uppfattningar av erfarenheter. Erfarenheter har, enligt Kolb, en central roll i läroprocessen.

Erfarenhetslärandet sker inte automatiskt, utan är en process som tar tid (Ellström, 1992). Intervjupersonerna ger olika beskrivningar av hur det erfarenhetsbaserade lärandet går till i praktiken, och hur de själva definierar begreppet. Enligt vår mening är det en väldig förenkling att påstå att erfarenhetslärande innebär att man lär av en erfarenhet. Det är i stort sett den definitionen vi fått ut ifrån vårt empiriska material. Av IP 2 får vi vaga beskrivningar om att erfarenhetslärande handlar om att få nya synsätt, medan IP 3 talar om att göra konkreta mångfaldsövningar där man i utbildningssituationen delar med sig och lär av varandras erfarenheter. IP 3 menar att det är själva processen när lärandet uppstår som är av vikt. Vi tolkar IP 3: s beskrivning som att det är i den processen man kan lära sig att reflektera över sitt personliga synsätt och att man blir medveten om sina åsikter och attityder som möjligen kan utgöra hinder i arbetet. Sandberg & Targama (1998) menar att det är först när man börjar reflektera över sina personliga synsätt på sitt arbete som det möjligt att medvetandegöra sin förståelse för arbetet.



Det vi kan utläsa från vårt empiriska material är att samtliga intervjupersoner inte kan stå för de metoder och tillvägagångssätt som presenteras på nätverkets hemsida. Vi tror att detta eventuellt kan resultera i att konsulterna "lovar" något de inte kan uppfylla i praktiken. Detta kan leda till att de som anlitar nätverket inte får det som de kanske förväntat sig. En del av de begrepp nätverket använder sig av verkar, enligt vår uppfattning, endast stå på hemsidan av den enkla anledningen att de "låter bra".

Vi blev nyfikna på vad som görs för att inte de nyförvärvade kunskaperna (som förhoppningsvis utvecklats under utbildningen) inte endast stannar på individnivå. De som genomgått en utbildning "får ansvaret" att föra vidare denna kunskap till övriga medlemmar inom organisationen. Konsulterna gav oss uppfattningen att detta är en "naturlig process". Det individuella lärandet skulle på ett naturligt sätt överföras till hela organisationen. Enligt vårt synsätt finns dock en del aspekter man behöver ta hänsyn till. Först och främst måste övriga medlemmar i organisationen vara medvetna om vad det är för förändring och nytt beteende som ska implementeras samt få veta varför detta sker. Det är även viktigt att motivera de övriga medarbetarna och låta de få veta vad denna förändring ska leda till samt om och i vilken utsträckning det kommer att påverka dem. Detta tror vi är nödvändigt för att ett positivt förändringsarbete ska äga rum. Hur ska man gå tillväga för att ändra människors attityder? Konsulterna beskriver inte arbetet med attitydförändringar som en betydande del i mångfaldsarbetet. Triandis (1971) för ett resonemang om påverkansprocesser när det gäller attityder. Han betonar det faktum att det som fungerar för en individ inte nödvändigtvis behöver fungera för alla individer inom en organisation. Med tanke på att intervjupersonerna själva har så olika uppfattningar och attityder när det gäller mångfald tror vi att det kan vara svårt att föra vidare kunskap och attityder mot ett gemensamt mål.

### 5.3. Resultat

Med tanke på att nätverket är en konsultverksamhet finns givetvis ett stort vinstsyfte. Vi ställde oss frågan om det största intresset ligger i att ett lärande ska uppstå eller om det endast handlar om att sälja en produkt? Hur stort är egentligen konsulternas intresse av kvalitén på den kunskap som förmedlas, eller handlar allt i slutändan endast om att tjäna pengar? Vi finner detta intressant med tanke på den enorma summa som organisationer spenderar på utbildningar för att personalen ska lära sig något och organisationer ska utvecklas.

Som pedagogikstuderande ansåg vi det relevant att beskriva begreppet lärande. Ellström (1992) beskriver lärande som bestående förändringar hos en individ vilka uppkommer som ett resultat av individens samspel med omgivningen. I nätverkets utbildningssituationer får individerna möjlighet att genom olika övningar ta del av varandras erfarenheter och på så sätt utbyta kunskaper. Vi ser detta som ett exempel på en situation där individerna får möjlighet att interagera i en grupp, vilket vi tror kan ses som en förutsättning för att ett lärande uppstår.

Enligt Ellström (1992) innebär läroprocessen att individen ingår i ett samspel, en interaktion med de personer som ingår i lärandekontexten. Ellström menar vidare, för att klargöra denna definition av lärandet måste det även förklaras vad det är som förändras,

vad det är som faktiskt lärs in. I detta sammanhang används begreppet kognitiva strukturer ofta. Inom kognitiv psykologi talas det om att lärande sker när individens uppfattningar förändras, individens kognitiva strukturer förändras. Resultatet blir att ett lärande uppstår, individen har fått nya föreställningar om vissa fenomen och nya intellektuella värderingar. IP3 menar att han i de övningar som genomförs i utbildningssituationen försöker skapa konkreta mångfaldsövningar. Vi tolkar det som att han menar att deltagarna utifrån dessa övningar ska tillägna sig nya attityder och förhållningssätt gentemot mångfald. IP 3 försöker genom gestaltning och simulation förklara innebörden och konsekvenserna av att människor handlar på olika sätt.

Ellström (1992) talar om två olika typer av lärande; det anpassningsinriktade och det utvecklingsinriktade lärandet. För att en individ ska ändra attityd och tankesätt krävs, enligt vår uppfattning, ett utvecklingsinriktat lärande. Vi har inte fått klarhet i hur intervjupersonerna ser på dessa två typer av lärande och om de överhuvudtaget tagit ställning till konsekvenserna av det ena eller det andra sättet. Men vi tror att det kan vara väsentligt med tanke på utbildningens resultat att som utbildare ställa sig frågan vilket sorts lärande det är man vill uppnå. I planeringen av utbildningarna borde därför konsulterna, enligt vår uppfattning, planera för ett utvecklingsinriktat lärande. Individen måste själv ta ansvar för den nya kunskapen, tolka och identifiera den, för att sedan på ett effektivt sätt kunna föra det mångfaldsinriktade tankesättet in i organisationen. I den här processen är det viktigt att inte enbart fokusera på deltagarnas attityder, utan lika mycket poängtera utbildarens egna attityder (Moxnes, 1984). Vi går inte vidare i denna diskussion, men vill påpeka att det är en viktig aspekt när det gäller att planera för en utbildningsinsats.

I alla utbildningssituationer uppstår, förutom det avsiktliga lärandet, även ett metalärande, som har med den pedagogiska utformningen att göra (Moxnes, 1997). Med metalärande menas alltså det som lärs in utöver det som var planerat. Ellström (1992) menar att metalärandet kan vara till fördel för individens kunskapstillägnande och sedan bidra till att verksamheten utvecklas. Det är i detta sammanhang intressant att fundera över vilket metalärande som uppstår i de utbildningar som anordnas av nätverkets konsulter. Metalärande är ytterst individuellt, en person kan lägga märke till detaljer och få erfarenheter som en annan person inte uppmärksammar. Det metalärande vi tror kan uppstå är till exempel att deltagarna i utbildningarna omedvetet påverkas av utbildarens attityder och synsätt. Hade nätverkets utbildningar inte sett så olika ut, och varit grundade på en pedagogisk grundsyn, hade eventuellt deltagarnas metalärande haft likheter.

Ellström (1992) för även ett resonemang kring det negativa lärandet. Allt lärande är inte positivt. En form av negativt lärande kan vara att en deltagare i en utbildningssituation får negativa uppfattningar eller negativa attityder. När man i en utbildningssituation arbetar i grupp tror vi det är viktigt att försöka få gruppen att fungera så bra som möjligt. Uppmärksammar till exempel utbildaren att det är någon deltagare som tar mycket plats och lätt tar kommandot och kanske någon som är blyg och tillbakadragen är det viktigt att utbildaren försöker skapa förutsättningar för samtliga deltagare att tillägna sig kunskap och undvika passivisering och försämrade problemlösningsförmåga hos vissa deltagare. Vi drar slutsatsen att det är viktigt för utbildningsanordnarna att, i den mån det är möjligt, ha det potentiella metalärandet i åtanke samt de negativa

konsekvenser en icke välplanerad utbildning med otydliga instruktioner och mål med mera kan innebära. Vi tror att utbildarens attityd och inställning spelar stor roll eftersom dennes egna värderingar och förhållningssätt har betydelse för hur väl deltagarna tillägnar sig kunskap och vilket metalärande som uppstår.

Det som lärs ut i en utbildningssituation lärs inte alltid in av deltagarna i utbildningen, och det som lärs i en formell utbildningssituation kan inte alltid överföras till och utgöra en grund för fortsatt lärande i arbetssituationen. Den planerade och organiserade utbildningen är med andra ord inte alltid en tillräcklig förutsättning för lärande (Ellström, 1992).

När nätverket ska lära ut deltagarna hur det ska föra vidare sina kunskaper om mångfald in i organisationen, erbjuder dem deltagarna en mängd färdigheter i form av ”en liten verktygslåda”. VD: n beskriver dessa som kunskaper i hur man kan göra en mångfaldsplan och som strategier för hur man jobbar med attityder. Hon säger att deltagarna i utbildningarna får ta del av mellan 30-40 små övningar som är användbara när man vill öppna upp för diskussioner om olikheter och olikhet som resurs. Samarbetsformer och teamarbeten med inriktning på mångfald kan, enligt VD: n, handla om denna ”verktygslåda” som deltagarna får med sig. Även mångfaldsambassadör är ett sådant verktyg, med det menar VD: n ett verktyg för att organisera och se till att få igång en diskussion om mångfald på arbetsplatsen.

Tanken med denna metafor, tror vi är till för att ge deltagarna i utbildningen en mer konkret bild av vad och hur de kan använda sina nya kunskaper och tankesätt. Vi är dock mycket tveksamma till om denna verktygslåda räcker till och kan ge deltagarna tillräckligt med kunskap och förståelse för att klara av det kommande arbetet med att åstadkomma samtliga individers förståelse för mångfaldsarbetet inom organisationen. Sandberg & Targama (1998) poängterar individens och den förståelse för en uppgift för hur vilken och till vilken grad kunskap kommer att utvecklas.

## 5.4. Kvalitet

För att få en förståelse för hur pass seriös och kvalitetsmässig en utbildning är och om deltagarna har tagit till sig någon ny kunskap, kan man till exempel titta på kursplan, pedagogiska mål, litteratur, examination samt bakgrund och utbildning hos de individer som leder en utbildning. Nätverket använder sig inte av någon gemensam litteratur och delar inte någon gemensam uppfattning om det pedagogiska tillvägagångssättets betydelse för inläringen. Samtliga förespråkar olika sätt att planera utbildningssituationen och lärprocessen.

Våra intervjupersoner fick frågan vilket material de använder sig av när de utbildar och svaren skilde sig mycket åt. Vi fick vaga svar och rekommendationer till Internet och nätverkets hemsida. Enligt vår tolkning, är material och litteratur en viktig beståndsdel i en utbildning. Teori är en viktig del i lärprocessen och om inte konsulterna grundar sina uppfattningar och tillvägagångssätt på seriös teori och litteratur försämras kvaliteten på utbildningen avsevärt. Hur hög blir kvaliteten på deras utbildningar om alla konsulter arbetar mot ett gemensamt mål, men utifrån olika synsätt och om alla har olika attityder angående det område som utgör grunden för utbildningarna?

Utbildarens attityd och roll är otroligt viktig i utbildningsprocessen. De personer vi har intervjuat använder sig av sina egna metoder och vi uppfattar det som att de inte tar hänsyn till de som inte gillar deras tillvägagångssättet. Att en konsult är så bestämd i sin uppfattning och sitt tillvägagångssätt kan, enligt vår uppfattning, minska möjligheten att kunna tillgodose individens och organisationens behov.

VD: n för nätverket konstaterar att alla utbildningar är skräddarsydda. Med tanke på ovanstående resonemang upplever vi detta motsägelsefullt. Tillämpning och synsätt på pedagogik inom verksamheten är inte något de har gemensamt. Man kan då ställa sig frågan; vad det är som förenar dem? Och om utbildningarna i praktiken resulterar i allt det som utlovas i teorin? Vår förförståelse var att de anställda inom nätverket hade en gemensam syn på pedagogik och mångfald som de utgick ifrån och baserade sina utbildningar på. Syftet med denna uppsats var att analysera vilken pedagogik konsulterna utgick ifrån. Det empiriska materialet visade ett aningen förvånande resultat och vi kan konstatera att den uppfattning vi fått efter att ha läst om nätverket på deras hemsida inte stämmer med vårt slutgiltiga resultat.

## 6. Avslutande reflektioner

Vårt intresse för mångfaldsfrågor är efter denna studie om möjligt ännu större. Vi har genom våra resultat kommit fram till slutsatser som både förvånat och förbryllat oss, men som vi ändå kan se som en viktig erfarenhet för framtiden. Än en gång vill vi dock påpeka att resultatet av denna studie samt våra tolkningar inte är representativa och generella för utbildningsföretag i allmänhet.

Mångfald kan för en viss upplevas som ett känsligt ämne som till stor del handlar om personliga åsikter. Kanske det i vissa avseende kan liknas med jämställdhet, vilket är ett hett ämne och som förväntas upplevas som något positivt av alla. En människa som inte tycker jämställdhet är något man bör kämpa för, skulle i alla fall vi tycka vara konstig. Men säkerligen finns det alltför många som inte delar vår åsikt. Just för att alla är medvetna om att det skulle upplevas väldigt negativt att ställa sig upp och säga: ”Jag tycker inte mångfald tjänar något till”, bör man inom organisationer inte tvinga människor tycka något, utan i stället försöka få de att inse vad mångfald på en arbetsplats kan innebära. Det handlar om att se det positiva med individers olikheter och vad det kan innebära för organisationen att anamma en öppen och tillåtande anda. För att en organisation ska kunna bli mångfaldsorienterad och verkligen tjäna på det, gäller det att samtliga individer är införstådda med vad mångfald kan leda till. Det kommer antagligen alltid att finnas människor som inte har ett öppet förhållningssätt och en tolerant inställning, utan som ser fler hinder än möjligheter med mångfald och en mångfaldsorienterad organisation. Vi tror att denna problematik gäller alla former av attitydförändringar, människans rädsla för det nya och okända kan orsaka hinder för utveckling och lärande inom organisationer.

Om det inom en organisation finns ett problem som kräver hjälp utanför organisationen är Internet kanske det mest självklara alternativet i syfte att finna information och utbud

angående diverse konsulttjänster. Förmodligen är det lätt att falla för vad som framställs som enkla och snabba lösningar. Inte sällan beskrivs konsulternas utbildningsbakgrunder på ett väldigt attraktivt och förtroendeingivande sätt. Meriter som internationell utbildning, mångsidig kompetens och en framgångsrik pedagogisk metodik, tror vi är argument som framgångsrikt ofta används i syfte att locka till sig kunder. Det kan vara svårt att motstå all den aggressiva marknadsföring som utger sig för att ha "lösningar" på dina problem. Det stora utbudet kan även göra det svårt att skilja seriösa utbildningsanordnare från mindre kompetenta som eventuellt endast fokuserar på att uppnå en ekonomisk vinst.

Efter arbetet med denna uppsats har vi förstått hur viktigt det är att förhålla sig kritisk till utbudet av utbildningar och även försöka se det mer långsiktiga arbetet och konsekvenserna när det gäller organisationens utveckling i framtiden. Steget till att förändra attityder och mönster inom en organisation är, enligt vår uppfattning, en process som kräver tid och kunskap. Det är ingen självklarhet att en organisation kommer att utvecklas bara för att en individ inom den har genomgått en utbildning. Ett lärande kan mycket väl uppstå men det kan därmed inte tas för givet att organisationen kommer att gynnas av detta.

Referenser:

- Bjerg, Jens (2000). Pedagogik en grundbok, Liber AB Stockholm.
- Bryman, Allan (2001). Samhällsvetenskapliga metoder. Liber AB, Malmö.
- Dilschman, Angelika & Ullstad, Christofer (2000). Mångfald i Organisationer. Utvecklingsrådet för den statliga sektorn.
- Docherty (1996) Lärariket- vägar och vägval i en lärande organisation.
- Ellström (1992) Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Gotab, Stockholm.
- Fägerlind, Gabriella & Ekelöf, Eva (2001). Mångfald i svenskt arbetsliv- idéer, aktiviteter och aktörer. Arbetsrapport 5. Bulls Tryckeri, Halmstad.
- Granberg & Vikersjö, m fl (1984). Personal- och utbildningsplanering. Beta Grafiska, Lund.
- Hedin, Anna & Lennart Svensson (1997). Nycklar till kunskap. Studentlitteratur, Lund.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997). Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder. Studentlitteratur, Lund.
- Jensen, Kjaer Mogens (1995). Kvalitativa metoder för samhälls-och beteendevetare. Studentlitteratur: Lund.
- Kolb, David (1984). Experiential learning. Experience as The source of Learning and Development. Prentice Hall: New Jersey.
- Krag Jacobsen, Jan (1993). Intervju - konsten att lyssna och fråga. Studentlitteratur, Lund.
- Leino, Anna-Liisa & Jarkko Leino (1992). Grundbok i pedagogik. Schidts Förlag AB/Editum, Esbo.
- Maltén Arne (1997). Pedagogiska frågeställningar. Studentlitteratur, Lund.
- Moxnes, Paul (1997). Att lära och utvecklas i arbetsmiljön. Centraltryckeriet AB, Borås.
- Sandberg Jörgen & Targama, Axel (1998). Ledning och förståelse – Ett kompetensperspektiv på organisationer. Studentlitteratur, Lund.
- Senge, Peter (1995). Den femte disciplinen. Nerenius & Santérus förlag, Stockholm.
- Svensson, Börje (2000). Aktuella trender inom kompetensutvecklingsområdet: rapport utarbetad på uppdrag av Utredningen om individuellt kompetenssparande, Utredningen

om vägledning i skolväsendet, Utredning om validering av vuxnas kunskaper om kompetens. Stockholm, Fritzes offentliga publikationer. Statens offentliga utredningar 2000:115.

Svensson, Lennart (2004). Pedagogiska uppsatser Lunds universitet.

Stensmo, Christer (1994). Pedagogisk filosofi. Studentlitteratur, Lund.

Söderström, Magnus (1996). Hur lär organisationer? Arbetslivsinstitutet och Författaren, Solna

Tedenljung, Dan (2001). Pedagogik med arbetslivsinriktning. Studentlitteratur, Lund.

Triandis, H.C, (1971) Attitude and attitude change. New York: John Wiley&Sons, Inc.

Trost, Jan (1997). Kvalitativa intervjuer. Studentlitteratur, Lund.

### **Övriga källor**

#### **Tidskrift**

Alvesson, Mats (1999). Utbildning är lösningen. Vad är problemet? Pedagogisk forskning i Sverige (1999:4). Göteborgs universitet: Göteborg.

#### **Kompendium**

Gustavsson, Bernt (2002). Kompendium: Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap. Leanders grafiska AB, Kalmar

Vetenskapsrådet, Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig

# Intervjuguide

## **Pedagogik**

1. Har nätverket någon allmän pedagogisk grundsyn?
2. Vad använder ni er av för material?
3. Får deltagarna genomföra någon form av examination som bevisar att de genomgått en av era utbildningar, hur ser den i så fall ut?
4. På er hemsida talar ni om vissa färdigheter för att leda mångfaldsarbete, kan du beskriva dessa färdigheter?
5. Hur definierar du begreppen process - och erfarenhetsbaserat lärande?
6. Hur skulle du beskriva en processorienterad utbildning?

## **Mångfald**

1. Hur definierar du mångfald?
2. Hur ser en mångfaldsorienterad organisation ut?
3. Tror du att en mångfaldsorienterad organisation även bidrar till att organisationen blir en mer lärande organisation?
4. Varför vänder ni er till chefer och människor med PA-funktion i era utbildningar?











